

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

DISERTAČNÍ PRÁCE

# **Evaluace učitele**

# **Teacher Evaluation**

Pedagogika

Školitelka: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Autor: Mgr., Bc. Jiří Trunda

Praha 2016

**Klíčová slova**

Evaluace, akontabilita, strom evaluačních teorií, učitel, učitelství, reflektivní praktik, profesionalizace

**Key Words**

Evaluation, accountability, evaluation theories tree, teacher, teaching, reflective practitioner, professionalization

### **Prohlášení o původnosti práce**

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně, všechny použité prameny a literatura jsou v ní řádně citovány, a že práce nebyla využita k získání jiného ani stejného titulu.

V Praze dne 29. 4. 2016

Mgr., Bc. Jiří Trunda

## **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat své školitelce, paní prof. PhDr. Vladimíra Spilkové, CSc. za odborné vedení, rady, inspiraci a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu doktorského studia.

## Obsah

1. Úvod .....	9
2. Evaluace.....	16
2.1. Význam a původ pojmu.....	16
2.2. Strom evaluačních teorií.....	17
2.2.1. Akontabilita .....	18
2.2.2. Kontrola .....	22
2.2.3. Sociální výzkum .....	23
2.2.4. Využití evaluace.....	24
2.2.5. Metody evaluace .....	27
2.2.6. Posuzování hodnoty .....	29
2.3. Další přístupy ke třídění evaluačních teorií .....	33
2.3.1. Strukturace evaluačních teorií na časové ose .....	33
2.3.2. Strukturace evaluačních teorií podle přístupů .....	34
2.3.3. Paradigmatický rámec evaluace .....	34
2.4. Metaevaluace .....	35
2.5. Shrnutí .....	36
3. Učitel a učitelství .....	37
3.1. Pojem <i>učitel</i> .....	37
3.2. Vývoj učitele .....	42
3.3. Koncepty vzdělávání, učitelství a kvality učitele .....	48
3.3.1. Učitel jako reflektivní praktik .....	50
3.3.2. Kontextualita působení učitele.....	53
3.4. Profese učitele, profesionalismus a profesionalita .....	55
3.4.1. Profesionalizace učitelství .....	55
3.4.2. Profesionalismus a profesionalita .....	56
3.4.3. Vztah kvalifikace a evaluace učitele .....	57
3.5. Shrnutí .....	60
4. Evaluace učitele.....	61
4.1. Snahy o systémové řešení podpory kvality učitelů v České republice .....	62
4.2. Profesní standardy, kariérní systém a evaluace učitele .....	67
4.2.1. Zahraniční trendy v přístupech k profesnímu standardu .....	70
4.2.1.1. Ukázka profesního standardu učitele - Austrálie.....	71
4.3. Shrnutí .....	76

5.	Výzkum evaluace učitelů základních škol v České republice .....	79
5.1.	Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	79
5.2.	Výzkumný soubor .....	80
5.3.	Popis plánování a realizace výzkumného šetření .....	80
5.4.	Identifikátory .....	83
5.5.	Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	86
5.5.1.	Dotazníková položka 6: <i>Napište, prosím, aspoň čtyři slova, která spojujete s pojmem „evaluace učitele“</i> .....	86
5.5.2.	Dotazníková položka č. 7: <i>„Evaluace a hodnocení“</i> .....	88
5.5.3.	Dotazníková položka č. 8: <i>„Evaluace učitele a kvalita jeho práce“</i> .....	89
5.5.4.	Dotazníková položka č. 9: <i>„Evaluace učitele a kvalita práce vedení školy“</i> .....	92
5.5.5.	Dotazníková položka č. 10: <i>„Evaluace učitele a klima pedagogického sboru“</i> .....	94
5.5.6.	Dotazníková položka č. 11: <i>„Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru jako celku“</i> 96	
5.5.7.	Dotazníková položka č. 12: <i>„Evaluace na pracovišti“</i> .....	99
5.5.8.	Dotazníková položka č. 13: <i>„Evaluální nástroje“</i> .....	101
5.5.9.	Dotazníková položka č. 14: <i>Evaluální nástroje – potenciál (hospitace)</i> .....	103
5.5.10.	Dotazníková položka č. 15: <i>Evaluální nástroje – potenciál (360° zpětná vazba)</i> .....	105
5.5.11.	Dotazníková položka č. 16: <i>Evaluální nástroje – potenciál (profesní portfolio)</i> .....	107
5.5.12.	Dotazníková položka č. 17: <i>Evaluální nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi učiteli)</i> 109	
5.5.13.	Dotazníková položka č. 18: <i>Evaluální nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi rodiči)</i> 111	
5.5.14.	Dotazníková položka č. 19: <i>Evaluální nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi žáky)</i> .. 112	
5.5.15.	Dotazníkové položky 17 – 19: <i>Potenciál dotazníkového šetření celkem</i> .....	115
5.5.16.	Dotazníková položka č. 20: <i>Evaluální nástroje – potenciál (osobní setkání vedení školy s jednotlivými učiteli)</i> .....	116
5.5.17.	Dotazníková položka č. 21: <i>Efektivita evaluačních nástrojů (další evaluační nástroje – efektivní)</i> 117	
5.5.17.1.	Anonymní nástroje .....	120
5.5.17.2.	Nástroje předpokládající osobní kontakt .....	120
5.5.17.3.	Nástroje využívající informační a komunikační technologie .....	122
5.5.17.4.	Odpovědi v řeči vázané .....	123
5.5.18.	Dotazníková položka č. 22: <i>Efektivita evaluačních nástrojů (další evaluační nástroje – neefektivní)</i> .....	124

5.5.19.	Dotazníková položka č. 23: <i>Subjekty evaluace</i> .....	127
5.5.20.	Dotazníková položka č. 24: <i>Výpovědní hodnota didaktických dovedností učitele pro jeho evaluaci</i> .....	130
5.5.21.	Dotazníková položka č. 25: <i>Výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí souvisejících s aprobačními předměty učitele pro jeho evaluaci</i> .....	131
5.5.22.	Dotazníková položka č. 26: <i>Výpovědní hodnota oblasti pedagogických dovedností učitele pro jeho evaluaci</i> .....	133
5.5.23.	Dotazníková položka č. 27: <i>Výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností učitele pro jeho evaluaci</i> .....	134
5.5.24.	Dotazníková položka č. 28: <i>Výpovědní hodnota sledování profesního rozvoje učitele pro jeho evaluaci</i> .....	136
5.5.25.	Dotazníková položka č. 29: <i>Výpovědní hodnota sledování organizačních schopností učitele pro jeho evaluaci</i> .....	137
5.5.26.	Dotazníková položka č. 30: <i>Výpovědní hodnota sledování profesních postojů učitele pro jeho evaluaci</i> .....	139
5.5.27.	Dotazníková položka č. 31: <i>Výpovědní hodnota monitorování osobního života učitele pro jeho evaluaci</i> .....	140
5.5.28.	Dotazníková položka č. 32: <i>Výpovědní hodnota sledování etických aspektů profesního výkonu učitele pro jeho evaluaci</i> .....	142
5.5.29.	Porovnání hodnocení výpovědní hodnoty sledovaných aspektů.....	143
5.6.	Závěry .....	144
<b>6.</b>	<b>Literatura</b> .....	<b>147</b>
<b>7.</b>	<b>Přílohy</b> .....	<b>163</b>
7.1.	Příloha č. 1 – dotazník .....	163
7.2.	Příloha č. 2 - - sumarizovaný přehled konotací pojmu evaluace.....	168
7.3.	Příloha č. 3 - text mailu, kterým autor žádá o zapojení do dotazníkového šetření.....	178
7.4.	Příloha č. 4 – potenciál hospitace jako evaluačního nástroje (graf).....	179
7.5.	Příloha č. 5 - potenciál 360° zpětné vazby jako evaluačního nástroje (graf).....	180
7.6.	Příloha č. 6 – potenciál profesního portfolia jako evaluačního nástroje (graf).....	181
7.7.	Příloha č. 7 – potenciál dotazníkového šetření mezi učiteli jako evaluačního nástroje (graf) 182	
7.8.	Příloha č. 8 - potenciál dotazníkového šetření mezi rodiči jako evaluačního nástroje (graf) 183	
7.9.	Příloha č. 9 – potenciál dotazníkového šetření mezi žáky (graf) .....	184
7.10.	Příloha č. 10 – potenciál osobních setkání vedení školy s jednotlivými učiteli (graf) .....	185
7.11.	Příloha číslo 11 – porovnání statistických ukazatelů dotazníkových položek 14 – 20 .....	186
7.12.	Příloha číslo 12 – efektivní evaluační nástroje .....	187

7.13.	Příloha číslo 13 – kombinace subjektů evaluace (dotazníková položka č. 23) .....	198
7.14.	Příloha číslo 14 – výpovědní hodnota zjišťování didaktických dovedností .....	199
7.15.	Příloha číslo 15 – výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí.....	200
“	200	
7.16.	Příloha číslo 16 – výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností .....	201
7.17.	Příloha číslo 17 – výpovědní hodnota zjišťování profesního rozvoje .....	202
7.18.	Příloha číslo 18 – výpovědní hodnota .....	203
7.19.	Příloha číslo 19 – výpovědní hodnota .....	204
7.20.	Příloha číslo 20 – výpovědní hodnota monitorování osobního života učitele .....	205
7.21.	Příloha číslo 21 – výpovědní hodnota .....	206

## 1. Úvod

V 90. letech minulého století byly v českém vzdělávacím systému započaty transformační procesy, které přinesly a stále přinášejí českým školám, českým učitelům, ale i dalším aktérům vzdělávání řadu nových příležitostí, ale také problémů a nových úkolů, se kterými se musí vypořádávat. Změny se týkají autonomie škol, kvalifikačních požadavků na učitele, způsobu financování školství, změn struktury i obsahu vzdělávacího kurikula, řízeného směřování od exkluzivity k inkluzivitě školského systému i dalších oblastí a nemají ve většině případů přírůstkový charakter, ale charakter kvalitativní změny – počínaje změnou paradigmatu vzdělávání a konče měnicími se požadavky zákonných zástupců žáků, ale i společnosti obecně, kladenými na školy i jednotlivé učitele. Kvalitativní charakter změn a jejich množství dává výslednému procesu jejich paralelní implementace charakter reformy. Realizace reformních kroků je přitom o to složitější, že současně s nimi jsou *školy bombardovány návrhy změn, výzkumných nálezů a nařízeními změn* (Gorton, Alston, & Snowden, 2002, str. 174), které nejsou součástí reformy. Jako příklad témat, která s reformou vzdělávání nesouvisí, jsou však závažná, nebo vahou mediální prezentace nutí školy se jimi zabývat, jsou nařízení týkající se zajištění bezpečnosti školních budov, školní obědy, či zákaz instalace prodejních automatů ve školách. Je proto zřejmé, že v mnohosti aktuálních témat je zapotřebí hledat jednak priority, jednak průniky, jejichž rozvoj se promítne do většího počtu témat a zdroje (finanční, personální a další) investované do změn budou použity maximálně efektivně.

Již v dokumentu, který stál na počátku systémových změn v českém vzdělávacím systému, v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílé knize (dále jen Bílá kniha), je hned na druhém místě mezi společnými otázkami sektoru regionálního školství uvedena evaluace, a to jako označení *veškerých forem systematicky prováděného hodnocení kvality vztahující se jak k činnosti vzdělávacích institucí, tak k žákům* (MŠMT, 2001, str. 8). Je-li tedy evaluace nástrojem hodnocení kvality, je spolu s procesem formulace cílů zajištěním nejen cesty „od něčeho“, ale zároveň „k něčemu“. Jakkoliv banálně možná toto konstatování zní, je pro efektivitu reformy vzdělávání zásadní. Pouhé vzdalování se od vzdělávacího systému období socialismu a jeho znaků - *centralismu, byrokratizace, unifikace, ideologického monismu, sovětizace (rusifikace) a ekonomizace (podřízení školství a jeho rozvoje domnělým "potřebám" ekonomiky* (Anweiler, 1992), není zárukou směřování k modelu vzdělávání žádoucímu. Tento fakt je formulován v dokumentu, který stojí na časové ose řady strategických

materiálů vztahujícím se k transformaci českého vzdělávacího systému takřka na jejím zatímním konci. Jde o *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*<sup>1</sup> (dále jen Strategie 2020). Tento dokument byl zpracován Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT) a schválen usnesením vlády České republiky č. 538/2014. Jde tedy nejen o závažný, ale také závazný materiál. Explicitně je v něm formulován rozpor mezi zjištěným stavem evaluace: „*Velkou slabinou hodnocení na úrovni systému je také absence cíleného vyhodnocování implementace a dopadů zaváděných opatření,*“ a jejími možnostmi: „*Přitom řádné evaluační procesy mají velký potenciál postupně zvýšit schopnosti všech aktérů v oblasti hodnocení ve vzdělávání.*“ (MŠMT, 2014, str. 36) Dokument však nepoukazuje pouze na nedostatečnost stávajících evaluačních procesů, ale formuluje rovněž závažná zjištění, která realizovaná evaluace přinesla. Například: „*Nezávislá evaluace doložila, že navzdory pokrokům v některých oblastech nebyly mnohé cíle deklarované Bílou knihou prakticky naplněny, řada zamýšlených opatření byla uskutečněna v jiné podobě, než jak bylo původně předpokládáno, nebo vůbec.*“ (MŠMT, 2014, str. 4) Uvedený závazný dokument také jasně formuluje důležitost role evaluace do budoucna, a to minimálně do roku 2020, když uvádí, že „*v následujících letech budou rozvíjena opatření (mimo jiné) s cílem každé opatření vzdělávací politiky důsledně provázet evaluací průběhu zavádění a dopadů a zaměřit pozornost na to, aby evaluace neprobíhala formálně, ale aby přinesla faktické informace, na základě kterých bude možno implementaci modifikovat*“ (MŠMT, 2014, str. 35). Lze tedy konstatovat, že evaluace hraje ve strategických záměrech školské politiky státu významnou roli.

Dalším pojmem, jehož význam je akcentován Bílou knihou, kterou lze považovat za významný ideový zdroj transformace českého vzdělávacího systému, a to přinejmenším v první dekádě 21. století, je „učitel“. Klíčová role, kterou učitel hraje, je zde spatřována nejen v realizaci vzdělávacího procesu, což je aspekt zřejmý a uváděný v řadě prací. Bílá kniha vymezuje učitele rovněž jako klíčového aktéra transformace vzdělávání. Autoři dokumentu si uvědomují, že dokud nezmění své jednání učitelé, mají změny pouze proklamativní charakter, případně se odehrávají v oblasti podpůrných procesů (administrativních, ekonomických, organizačních, apod.). Jakkoliv proces reformy vzdělávání směřuje ke kvalitativní změně dohledatelné u žáků na výstupu, není racionální očekávat změnu kvality těchto žáků na jejich vstupu do vzdělávání, která by měla takový charakter, že by usnadňovala dosahování stanovených cílů v průběhu vzdělávacího procesu. Bez kvalitativní změny ve znalostech, postojích a dalších složkách profesní vybavenosti učitelů je naopak dosažení změny jen těžko představitelné. Proto je

---

<sup>1</sup> Teprve přijetím tohoto dokumentu pozbyla definitivně platnost Bílá kniha (MŠMT, 2014, str. 3).

*učitelský sbor nejdůležitější skupinou, se kterou je třeba počítat při plánování a realizaci změny* (Gorton, Alston, & Snowden, 2002, str. 184). Bílá kniha tuto skutečnost formuluje jako nezbytnou podmínku implementace reformy: „*Realizace změny ve vzdělávání není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků*“ (MŠMT, 2001, str. 43). Stejný pohled na učitele je implicitně vyjádřen také ve Strategii 2020. Zde je jako jedna z cest podpory kvality dalšího zlepšování výsledků učitelů a dalších pedagogických pracovníků i školy jako celku, uvedeno poskytování zpětné vazby a tedy formativní hodnocení (MŠMT, 2014, str. 26, 27, 32). Implicitně je tak naznačena potřeba evaluace učitelů.

Tato disertační práce se věnuje spojení evaluace jako významného procesu v rozvoji kvality a učitele jako klíčového aktéra vzdělávání, ale také změny vzdělávacího procesu. Cílem práce je prozkoumat problematiku evaluace učitele v základních školách v České republice. V situaci opakovaného odkládání přijetí profesního rámce učitele (přestože jak Bílá kniha, tak Strategie 2020 uvádějí přijetí profesního rámce/kariérního systému jako cíl vzdělávací politiky v příslušném období) vznikají otázky, zda v praxi evaluace učitelů probíhá, pokud ano, nakolik se jedná o běžný proces, jaké je pojetí evaluace a nakolik je toto pojetí konzistentní, zda evaluace učitele probíhá jako zažitý proces, nebo jsou evaluační procesy do praxe škol teprve zaváděny, jakými oblastmi a aspekty profesní vybavenosti učitele se evaluace zabývá, k čemu se evaluace využívá, jaké evaluační nástroje jsou v praxi využívány, jaký je pohled praxe na optimální míru závaznosti podoby evaluace, jaký je pohled praktiků na souvislost evaluace učitele s kvalitou vzdělávání.

Evaluace, jak je charakterizována v uvedených dvou strategických dokumentech – Bílé knize a Strategii 2020, není pouze monitorováním stávajícího stavu, je nástrojem formativního hodnocení založeného na zpětné vazbě vlastní činnosti evaluovaného objektu, jde tedy o specifický nástroj podpory. Proto není deskripce evaluace pouze jejím obrazem „samým o sobě“, ale rovněž obrazem jednoho aspektu připravenosti školského terénu na další rozvoj.

Nezbytným předpokladem hledání odpovědí na uvedené otázky bylo studium odborné literatury. V první řadě bylo třeba prostudovat dostupné zdroje týkající se evaluace. Té se věnuje první kapitola práce. Zásadním poznáním získaným v průběhu studia tohoto tématu bylo, že v řadě zemí OECD je evaluace nejen pevně konstituovanou, teoreticky hluboce zpracovanou samostatnou vědní disciplínou (např. Shaw, 1999, str. 8), ale že je v praxi využívána v mnohém

větší míře než v České republice, přičemž ve vzdělávání je aplikována skutečně široce. Jako samostatnou vědní disciplínu pak evaluaci vymezují i některé české odborné zdroje (např. Průcha, 2000, str. 24, 2003, str. 155)<sup>2</sup>, častěji je však pojem používán ve smyslu metody, či strategie (např. Lavrinčík, Klement, 2010, nebo Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, atd.). Pro zachycení obou rozměrů pojmu byla proto zvolena struktura, která zachycuje několik parametrů, podle kterých je možné teorie a koncepty evaluace třídít.

V úvodu druhé kapitoly, která je věnována teoretickému ukotvení konceptu evaluace, je její vymezení z hlediska sémantického a pragmatického. Rozsáhlou částí této kapitoly je strukturace teoretických a empirických prací, které se primárně věnují evaluaci – ať už jako samostatnému vědnímu oboru, nebo jako strategii formativního hodnocení. Prvním třídícím znakem použitelným pro uspořádání vědeckých teorií a konceptů evaluace je aspekt evaluačního procesu, který akcentují, nebo kterým se primárně zabývají. K tomuto třídění autor použil autor tzv. **strom evaluačních teorií**, který vytvořili Alkin a Christie ve své stále vlivné práci *Evaluation Roots (Kořeny evaluace)* (Alkin & Christie, 2004). Kapitola *Evaluace* této práce podává výklad jednotlivých částí tohoto grafického znázornění evaluace jako vědního oboru, usouvztažňuje je s cílem práce a konkretizuje obsah prací některých autorů v něm uvedených. První podkapitola zabývající se částmi *stromu evaluačních teorií* se věnuje akontabilitě jako kořeni, který sytí evaluaci požadavky na „skládání účtů“ evaluovaným. V další podkapitole je konkretizována souvislost evaluace a kontroly. V upravené podobě „stromu evaluačních teorií“ uvádějí jeho autoři jako pojmenování jednoho z kořenů evaluace kontrolu fiskální (Christie & Alkin, 2008, str. 133), v této práci však zůstáváme u kontroly jako procesu, který se vztahuje ke všem aspektům edukační reality, tedy nejen rozpočtovým. Druhý kořen „stromu evaluačních teorií“, tedy sociální výzkum, je vztažen k tématu evaluace v další podkapitole. Samotné koncepty a teorie vztahující se k evaluaci jsou rozděleny do tří oblastí. Klíčová slova, která jsou použita jako názvy těchto hlavních „větvi“ teoretického rámce, ale rovněž zájmu praktiků a empirického výzkumu v rámci evaluace označují ty aspekty evaluace, které jsou v pracích patřících do dané skupiny akcentovány. Čtenář se tak postupně seznámí

---

<sup>2</sup> Autor považuje za důležité na tomto místě doznat, že při vstupu do studia evaluace odpovídalo jeho chápání tohoto pojmu pojetí, které se běžně používá ve strategických dokumentech MŠMT a některých odborných pracích – viz další text práce. Zjištěním, že evaluace je také samostatným vědním oborem, se před autorem otevřel nový vesmír obrovského tématu, který bylo třeba prozkoumat. Přitom se při studiu tématu objevovaly stále nové a nové souvislosti a aspekty, které mohly ovlivnit další podobu práce.

s některými autory, kteří se ve své práci věnovali využití evaluace, metodologií evaluace a hodnotám, které evaluace konceptualizuje. Úplný přehled autorů by byl pro tuto práci nefunkční, jejich výběr je proto veden snahou o prezentaci odlišných pojetí evaluace, případně odlišných řešení jejích témat.

Jako další možný parametr třídění evaluačních teorií je v samostatné podkapitole práce uvedena doba jejich vzniku. Zajímavé přitom je, že ani v tomto případě neexistuje mezi teoretiky evaluace jednota. Rozdíly mezi možnými pojetími rozmístění evaluačních názorů přitom tkví zejména v době, do které jednotliví autoři kladou počátek evaluace.

Na možnost zobrazení evaluačních teorií jako kontinuálního vývoje podob evaluace navazují dvě podkapitoly, které se zabývají možností stratifikace mnohosti evaluačních teorií složitějšími kritérii. Prvním takovým kritériem je *přístup k evaluaci*, který v sobě propojuje metodologický a konceptuální rámec, který svým základem stojí v samotné evaluaci. Druhým metodologicko - konceptuálním kritériem strukturace evaluačních teorií je *paradigmatický rámec*, který na rozdíl od *přístupu k evaluaci* nevychází z evaluace jako vědní disciplíny, ale z paradigmatického rámce obecné vědy – třídí přístupy k evaluaci na behavioristický, konstruktivistický, atd.

Další kapitola se zabývá učitelem a učitelstvím. Jejím hlavním cílem je vymezit možné pohledy na objekt evaluace učitele. K tomuto klíčovému aktérovi vzdělávání je možné přistupovat z různých úhlů pohledu. Učitele je možné nahlížet a zkoumat z úzce profesního, či utilitaristického hlediska, nebo naopak jako komplexní osobnost, jejíž profese je pouze jedním jejím aspektem. Lze vyhodnocovat statický obraz učitele, nebo je možné zabývat se jím v kontextu dynamiky profesního i osobnostního rozvoje.

Rozdílnost v přístupu k učiteli v odborné literatuře není dána pouze ad hoc formulovanými cíli jednotlivých prací, nebo náhodně zvolenou metodologií, ale vychází z paradigmatického rámce, které je platformou autora. To implicitně vyplývá z provedených srovnání chápání kvality učitele. Spilková například kvalitu učitele v pojetí behavioristickém srovnává s přístupem integrativním a holistickým (Spilková, 2011, str. 21). Otázkou přitom je, nakolik je vůbec možno učitele činit zodpovědného za kvalitu jeho práce. Reálně totiž existuje hrozba procesu, který Štech nazývá *taylorizací práce* - na základě vypjaté racionalizace dochází k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované minimální úkony, v nichž konkrétnímu

*pracovníkovi uniká celek práce a její smysl a je odříznut od jejího koncipování* (Štech in Černotová, 2003, str. 12).

Podkapitola *Kontextualita působení učitele* uvádí také další faktory, které leží vně učitele, ovlivňují však kvalitu jeho práce a měly by proto být evaluací zohledněny.

Pro výzkumnou část práce bylo významné vymezit rámec rozmanitosti učitelů v praxi. Ten je dán spíše právními normami, které definují, kdo může vykonávat učitelskou profesi, než teoretickými koncepty, respektive právní rámec nemusí odpovídat představě teoretiků a akademické obce. Práce proto obsahuje citace relevantních paragrafů Zákona o pedagogických pracovnících ve znění platném k 1. lednu 2016, jejichž obsah rozšiřuje vymezení učitele jako objektu evaluace perspektivou teoretických konceptů.

Další část kapitoly *Učitel* se zabývá možnými vymezeními učitelství. Pokud má evaluace učitele sloužit jeho profesnímu rozvoji, je formulování podoby konstruktů učitelství důležité jednak pro vymezení kritérií a indikátorů evaluace, jednak pro konkretizaci podpůrných opatření, které by měly být výstupem evaluace. Evaluace je zde podána jako nástroj usouvztažení učitele a konceptu učitelství, respektive jako nástroj odstranění tenze mezi ideálem formulovaným aktuálně přijatým konceptem učitelství a skutečnou situací konkrétního učitele.

V kapitole *Evaluace učitele* je představen teoretický rámec evaluace učitele nejen jako spojení předmětů předešlých dvou kapitol, ale také jako samostatné oblasti evaluace, která disponuje specifickými nástroji – například v podobě profesních standardů, či kariérních systémů, které jsou s evaluací učitele provázány. Jako příklad možné podoby a provázanosti těchto nástrojů, které v českém prostředí absentují, je uveden příklad australských profesních standardů učitele a jeho propojení se systémem kariérním.

Výzkumná část prezentuje deskriptivní výzkum, který autor realizoval s cílem zmapovat situaci evaluace učitele v praxi českých základních škol. Výzkum se snaží pokrýt všechny tři základní oblasti základního modelu evaluace, který je použit v teoretické části práce - *Stromu evaluačních teorií*. Respondenty jsou učitelé, ředitelé a zástupci ředitelů základních škol, tedy osoby, které jsou potenciálními objekty i subjekty evaluace. Autor se snaží zmapovat také

postoje respondentů k evaluaci učitelů, neboť tato zjištění by mohla být prospěšná při uvádění do života nejen profesního standardu, ale i dalších nástrojů s evaluačním potenciálem.

# I. teoretická část práce

## 2. Evaluace

### 2.1. Význam a původ pojmu

Pojem evaluace pronikl do českého prostředí z anglického jazyka počestěním výrazu *evaluation* (v českém překladu *posouzení, nakolik dobré, užitečné, nebo úspěšné něco je*),<sup>3</sup> případně slovesa *to evaluate* (překládá se ve slovesných významech podstatného jména *evaluation*). Do angličtiny tento výraz pronikl z francouzského *évaluer* s významem *odhadnout, ocenit, posoudit*. Do francouzštiny vstoupilo slovo *évaluer* pravděpodobně z latinského *valere*, kde mělo význam *být silný, mít hodnotu, vládnout*, je však možné, že vzniklo z latinského *evallere*, což znamená „*oddělovat zrno od plev*“<sup>4</sup>. Oba termíny pocházejí z indogermánského *\*ual-* (*být silný, vládnout*). Ve středověku měla francouzština velký vliv nejen v Británii, ale také v německy mluvící části Evropy. Do němčiny tak vstoupil termín *evaluieren* (český význam *posoudit, určovat hodnotu*). Současná podoba francouzského jazyka používá podstatné jméno *évaluation* (výslovnost [evalʁasj]õ) ve významech *odhad(nutí), ocenění, (o)hodnocení, posouzení*. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí<sup>5</sup> uvádí, že podstatné jméno *evaluation* má v anglickém jazyce dva základní významy:

1. činnost ohodnocování, oceňování výrobků;
2. činnost vypočítávání nebo určování hodnoty matematického termínu nebo fyzikálního množství. Navíc může označovat hodnocení významnosti pravděpodobností či důkazů.

Slovník The Free Dictionary uvádí jiné dva významy pojmu:

1. označení aktu hodnocení či oceňování, nebo jejich aspektů;
2. stanovení diagnózy nebo provedení diagnostické studie o tělesném nebo duševním stavu.<sup>6</sup>

Tento slovník pak odkazuje také na to, že *e-* na začátku slova je původem z latiny a nahrazuje v angličtině předponu *ex-*, která se do češtiny překládá jako *z*. Pokud bychom se opřeli o význam dalších původně latinských slov začínajících předponou *ex-* (*exploatace,*

<sup>3</sup> Longman Dictionary of Contemporary English)

<sup>4</sup> Plinius 18, 10 (23) odstavec 97 a 99.

<sup>5</sup> Etymologie a definice slova „evaluace“. In *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí*, XVI, 12/2005. Praha: NÚOV, 2005, s. 6-7. Případně <http://www.thefreedictionary.com/evaluation>

<sup>6</sup> <http://www.thefreedictionary.com/evaluation> cit. 27.11.2012

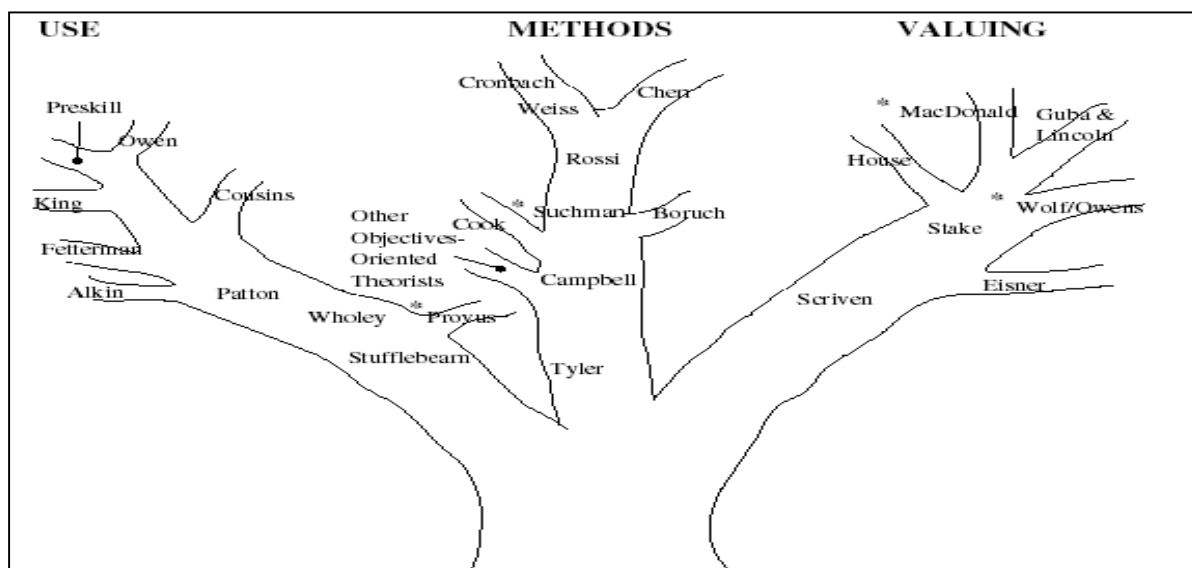
exkomunikace, atd.) jako o paralelu, mohli bychom tedy původní význam anglického *evaluation* na základě etymologie přeložit jako *zhodnocování, vyhodnocování*.

Zásadní význam pro obsah pojmu v odborném jazyce pedagogiky má nicméně jeho vymezení a definování současnou vědou, bez ohledu na jeho původní význam, či původ. Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, str. 748) uvádí dvě definice evaluace:

1. Evaluace je systematické zkoumání k stanovení hodnoty určitého programu, opatření nebo postupu, jež je založeno na přesných metodách, kritériích, standardech a indikátorech. (Descy, 2005)
2. Evaluace je činnost sestávající ze tří fází: (a) Sběr informací umožňujících konstatovat, jak určitý systém funguje. (b) Identifikace toho, které elementy systému nefungují podle stanovených standardů. (c) Realizace snahy o zlepšení situace. (Pfeifer, 2001)

## 2.2. Strom evaluačních teorií

Pojetí evaluace je celá řada. Management obvykle definuje evaluaci jako „*rigorózní analýzu dokončených nebo probíhajících činností, které určují nebo podporují manažerskou odpovědnost, účinnost a efektivitu*“.<sup>7</sup> Jednotlivé definice i teorie evaluace se od sebe liší v řadě aspektů, které zohledňují nejen různé obory, ze kterých autoři vycházejí, či ke kterým evaluaci vztahují, ale také filosofii práce s evaluovanými subjekty a jejich epistemologická východiska a stanoviska. Pro zorientování se v mnohosti přístupů a definic evaluace použijeme *Strom evaluačních teorií*, což je koncept členění evaluačních teorií, který publikovali ve své práci



**Obrázek 1** Zdroj: Alkin, M. C. a Christie, C. A. An Evaluation Theory Tree. In Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences. Sage Publications, 2004, s. 13. dostupné na [http://www.sagepub.com/upm-data/5074\\_Alkin\\_Chapter\\_2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf)

<sup>7</sup> Evaluation. In: [Http://www.businessdictionary.com](http://www.businessdictionary.com) [online]. 1. vyd. 2013 [cit. 2013-08-18]. Dostupné z: <http://www.businessdictionary.com/definition/evaluation.html>

Evaluation roots Alkin a Christie (2004, str. 13). Podle autorů tohoto konceptu má strom evaluačních teorií dva kořeny – koncept *akontability a kontroly* na jedné straně a *sociální výzkum* na straně druhé. Tyto dva kořeny se vzájemně doplňují, sytí a propojují. Hlavní kmen evaluačních teorií se pak rozděluje do tří hlavních větví nazvaných Využití (*Use*), Metody (*Methods*) a Posuzování hodnoty<sup>8</sup> (*Valuing*). Označení slouží ke strukturování evaluačních teorií do skupin podle toho, kterým aspektem evaluace se zabývají, či který akcentují. Každá ze tří hlavních částí se pak dále člení do větví, které sdružují názorové směry a dále pak na jednotlivé evaluační teorie, které jsou označeny jmény jejich autorů – viz obr. 1.

### 2.2.1. Akontabilita

Za významné považujeme znázornění vztahu *evaluace* a *akontability*. *Akontabilita* je definována jako *schopnost předložit účty, zúčtovatelnost, zodpovědnost vůči klientům; ve školství zodpovědnost vzdělávací instituce za důsledky i kvantitu a kvalitu svých služeb*.<sup>9</sup> Pedagogický slovník u hesla *akontabilita* uvádí: „*Angl. accountability, odpovědnost, povinnost předkládat účty. V pedagogickém kontextu, kam tento pojem přešel z ekonomie, je označením pro odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat o tom své klienty (veřejnost, řídicí orgány, sponzory, aj.)*. (Průcha, 2003, str. 19). Pro naši práci mají souvislosti konceptu *akontability* a *evaluace* velký význam. Jakkoliv totiž odpovědnost školského systému, nebo jednotlivých škol mohou proklamovat, nebo i právní normou stanovit představitelé decizní sféry od úrovně vlády po místní autority (případně management školy), hlavní tíha naplňování této odpovědnosti logicky leží a bude ležet na učitelích v jejich každodenní práci. Individuální i skupinové (týmové) přijetí *akontability* jako neopominutelného rozměru výkonu pedagogické činnosti souvisí také s profesionalizací učitelství, kterou se podrobněji zabýváme v kapitole Učitel a učitelství. Protože koncept *akontability* je kontextem několika vrstev našeho tématu, budeme se jím zabývat podrobněji.

Stejně jako *evaluace*, také pojem *akontabilita* přešel do českého prostředí z angličtiny, a to z výrazu *accountability*. Původní význam se vztahoval ke skládání účtů z majetku, v současné době je používán pro potřebu skládání účtů obecně. Zajímavý je obsahový posun pojmu. Jak upozorňuje Veselý, zatímco původně *akontabilita* označovala skládání účtů občanů panovníkovi, dnes jsou to naopak veřejné státní instituce, které se zodpovídají občanům (Veselý, 2012). Veselého článek je pro naši práci významný tím, že poprvé v českém prostředí

---

<sup>8</sup> Úmyslně se zde vyhýbáme překladu „hodnocení“, protože tento termín je v českém prostředí definován například Pedagogickým slovníkem v poněkud jiném významu, než v jakém je pojem „*valuing*“ předkládán v uvedené publikaci. Rozsah pojmu nevystihuje ani další nabízející se překlad termínem „oceňování“.

<sup>9</sup> [http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ\\_hledani=prefix&cizi\\_slovo=akontabilita](http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=akontabilita)

spojuje dvě do té doby nezávisle vedené diskuse. Problematika proměny organizací veřejných služeb (zejména pod vlivem tzv. New Public Managementu, jehož významnou součástí je školský management, potažmo situace školství) je zde propojena s diskusí o proměně zodpovědnosti (akontability) těchto organizací.<sup>10</sup>

Z mnohosti definic a charakteristik akontability vybíráme pojetí Bovensovo, který definoval obsah pojmu **akontabilita** jako „vztah mezi aktérem a fórem, ve kterém aktér má povinnost vysvětlovat a zdůvodňovat své jednání, přičemž fórum může klást otázky a posuzovat aktéra, který také může čelit důsledkům“. (Bovens, 2006, str. 9) Aktérem může být jak jednotlivec (v našem případě učitel), tým (učitelský sbor), nebo organizace (např. škola). Fórem může být prakticky kdokoli – zákonný zástupce žáka, zřizovatel školy anebo i „virtuálnější“ entita, jako je „veřejnost“. Je třeba zdůraznit, že jak vyplývá z předložené definice, vztah akontability není totožný se situací, kdy aktér pouze nezávazně informuje o své činnosti, ale vzniká teprve tehdy, kdy „může čelit důsledkům“. Tyto důsledky mohou být velmi různé – právně formalizované, dané vnitřním předpisem, ale také neformální a nemusí mít vždy povahu sankce. Pokud se ovšem jedná o důsledky charakteru sankce mající, musí podle Bovense platit, že sankci udělující a fórum jsou dva různé subjekty (Bovens, 2006, str. 10). Ve školní praxi toto oddělení představuje například zákonný zástupce žáka jako představitel fóra a zřizovatel jako subjekt ukládající sankci.

Pedagogické vědy jsou v českém prostředí oblastí, ve které se *akontabilita* (nejen jako pojem, ale také jako trend) objevuje již od poloviny devadesátých let minulého století (příkladem je Průchova *Moderní pedagogika* (Průcha, 1997)). *Akontabilita* je jedním z významných konceptů ovlivňujících současné školství i konstrukci plánů cíleného utváření jeho budoucnosti (například materiál *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020* (MŠMT, 2013), kterým se idea akontability na všech úrovních vzdělávacího systému prolíná). V roce 2010 Vašutová a Urbánek v článku *Učitel v současné základní škole: hledání mezi změnou*

---

<sup>10</sup> O tom, že v edukační realitě k propojení těchto dvou oblastí dochází, svědčí například materiál *Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020: Vstupní materiál do veřejné konzultace k přípravě Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*; zveřejněný na začátku roku 2013 (MŠMT, 2013). Tento materiál pojmenovává explicitně i nedostatky, které vyplývají z chyb decizní sféry a hlásí se tak k zodpovědnosti za stav školství. Veselý ve své stati upozorňuje na jistou nevyváženost v míře akontability na různých úrovních: „V důsledku toho se tak sice zvyšuje akontabilita organizací poskytujících veřejné služby, avšak nikoli těch, kteří toto skládání účtů organizují, implementují či rozhodují na jeho základě. Typickým příkladem je zavádění státní maturity v České republice. Jedním z argumentů pro zavedení maturity bylo právě zvýšení zodpovědnosti škol za výsledky žáků, což se mimo jiné projevilo i zveřejněním výsledků (zatím 10 „nejlepších“ škol v každém kraji). Nikdo ovšem nenesl zodpovědnost za mimořádně neefektivní přípravu státní maturity ani za její problematickou výslednou realizaci (zejména podobu konkrétních testových otázek, odborníky značně kritizovaných). Byla dokonce silná tendence k utajení těchto použitých testů, aby se nemohla zjistit jejich kvalita.“

a stabilitou konstatují: „Škola je specifická instituce, která skládá účty společnosti, je akontabilní vůči státu a odběratelům vzdělávací služby, klientele vzdělávání.“ (Vašutová, 2010). Autoři této práce docházejí k závěru, že význam *akontability* souvisí s rozsahem, hloubkou a rychlostí změn, které ve školství probíhají, nebo jsou vyžadovány, a s mírou pedagogické autonomie škol a jednotlivých učitelů. Pokud by se od školství vyžadovalo, aby bylo statické – vzdělávacím obsahem, strategiemi, metodami, organizací i řízením, spočívala by zodpovědnost (akontabilita) většiny aktérů pouze v kontrole toho, zda je udržován stav, jenž byl definován jako žádoucí. Tato situace do značné míry existovala do devadesátých let minulého století, kdy byli učitelé i školy a jejich vedení kontrolováni, zda dodržují jasně definované, centrálně formulované požadavky. V současné době je struktura *akontability* členitější. Alkin strukturuje akontabilitu do tří oblastí: *akontabilitu v oblasti cílů*, *akontabilitu v oblasti procesů* a *akontabilitu v oblasti výstupů* (Alkin, 1972). Také z charakteristiky tohoto členění vyplývá, že koncept *akontability* ve svých jednotlivých položkách i jako celek je ve školství tím významnější (a složitější), čím větší mírou autonomie aktéři vzdělávání disponují – ať už jde o autonomii z jejich strany žádanou, nebo o autonomii vnucenou<sup>11</sup>.

- Akontabilita v první oblasti spočívá ve formulování správných a přiměřených cílů. Tato činnost je v našem případě do značné míry úkolem MŠMT jako autora nebo editora školského zákona, školních vzdělávacích programů a dalších právních norem, které definují cíle vzdělávání na státní úrovni.<sup>12</sup> V kontextu současného stavu českého školství, vyznačujícího se vysokou mírou pedagogické autonomie základních škol, která se projevuje například v absenci závazných očekávaných výstupů (na rozdíl například od gymnázií), či akcentem na zařazování vzdělávacího obsahu zachycujícího regionální a místní specifika, však akontabilita v oblasti formulování pedagogických cílů leží do značné míry rovněž na jednotlivých školách a učitelích.

---

<sup>11</sup> Viz příklad studie Klaas van Veena *Understanding What teachers have at stake in a context of reforms by exploring their emotions*. Na straně autor 7 uvádí: „Od učitele se již neočekává, že bude jednoduše předávat znalosti, od učitele se spíše očekává poskytování bohatého učebního prostředí. V reakcích učitelů na tuto změnu ve vyučování lze nalézt různorodé emoce – od hněvu až po štěstí a uspokojení.“ Popisuje a zdůvodňuje tak jev, který se v realitě českého školství projevuje například při zavádění rámcových vzdělávacích programů. Z pohledu některých učitelů i škol se vyšší míra pedagogické autonomie jeví jako vnucená.

<sup>12</sup> Je zřejmé, že cíle vzdělávání formulované na národní úrovni musí být natolik obecné, že jejich rozpracování, konkretizace do cílů dílčích je součástí práce škol, ředitelů, učitelů. Samotným MŠMT přiznávána absence pojmenování kvality vzdělávání (MŠMT, 2013) však souvisí s absencí formulování jasných a srozumitelných, zcela konkrétních cílů vzdělávání. Cíle formulované v současných závazných dokumentech jsou příliš obecné a působí spíše jako proklamace, než jako seriózně formulovaná odborná kategorie. Například v § 2, odst. 2, písmeno b zákona 561/2004 (školský zákon) je jako cíl vzdělávání formulováno získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání...

- V oblasti procesů reflektuje akontabilita přiměřenost zvolených metod. Nositeli této oblasti akontability jsou na českých základních školách ve velké míře ředitelé a přeneseně i další členové školského managementu jednotlivých škol. Toto konstatování vyplývá z textu zákona 561/2004 (školského zákona), který v odstavci 3 § 5 uvádí, že *školní vzdělávací program vydává ředitel školy*<sup>13</sup>, a v odstavci 1, písmena c § 164, říká, že ředitel školy *odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*. Významný podíl na tomto aspektu akontability ovšem mají také instituce vzdělávající učitele, a to jak v rámci pregraduální přípravy, tak v rámci dalšího vzdělávání. Vzdělavatelé mohou (měli by) jako aktéři nést vůči fóru vztah akontability za to, že učitelé budou vybaveni odpovídajícím rejstříkem vzdělávacích strategií a metod. Nemohou však plně tento vztah naplňovat v tom, zda v praxi budou jejich absolventi tyto strategie efektivně využívat. Proto se také tato oblast akontability vztahuje hlavně k učitelům samotným.
- Akontabilita v oblasti výstupů se vztahuje k efektivnímu naplňování stanovených cílů. Je zřejmé, že tento aspekt konceptu akontability leží rovněž na učitelích, neboť jsou to právě oni, kdo plánované výstupy vzdělávání realizují a jejichž práce je dávana do příčinné souvislosti s výsledky vzdělávání žáků. Tento vztah je koneckonců formulován i jednou z nejrozšířenějších maxim vztahujícím se ke vzdělávání: „Jaký učitel, takový žák“.

Pro naši práci mají tedy význam všechny uvedené oblasti akontability, protože všechny přímo souvisí s prací učitele.

K jasnému vymezení pojmu akontabilita a jeho významu pro evaluaci je důležité rovněž zmínit a formulovat jeho vztah k pojmu **odpovědnost** (responsibility). Jak uvádí Veselý, „*zatímco akontabilitou se rozumí systémy externího ovlivňování jednání, odpovědností se rozumí interní regulace jednání prostřednictvím zvnitřněných hodnot a přesvědčení. Akontabilita a odpovědnost jsou tedy dva různé mechanismy regulace jednání.*“ (Veselý, 2012). Mezi oběma koncepty tak může vládnout různá míra napětí. V případě, že je kladen velký důraz na akontabilitu, totiž může dojít k potlačení kreativity pracovníka a oslabení, nebo i vyhasnutí vnitřní odpovědnosti.

---

<sup>13</sup> Obligatorní součástí školních vzdělávacích programů jsou „*výchovné a vzdělávací strategie: společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků*“.

### 2.2.2. Kontrola

Akontabilita je v popisovaném koření uvedena spolu s kontrolou. Důvodem je, že proces skládání účtů, který akontabilita představuje, je s kontrolou vždy nějakým způsobem spojen. V našem pojetí se však nejedná o kontrolu, jejímž primárním cílem je odhalování nedostatků, nýbrž o kontrolu v současném pojetí managementu. Jde tedy o proces, jehož cílem a výstupem je poskytnutí zpětné vazby, která je přínosná pro objekt i subjekt kontroly. Pozitiva, či silné stránky jsou v tomto pojetí stejně důležité (a mohou být i důležitější) než negativa. Vyznačují totiž cestu, kterou je efektivní plánovat rozvoj jednotlivce, případně celé organizace, jejíž součástí pracovník je.

Vliv kontroly je ve výsledné podobě evaluace přítomen rovněž ve faktu, že její závěry je vždy možno použít k hodnocení evaluovaného subjektu. Jakkoliv v našem pojetí není tento cíl prvotní, nemůžeme ho pominout. U řady učitelů je totiž evaluace spojena právě s představou hodnocení, mnohdy hodnocení sumativního, velmi pevně. Jak konstatuje zpráva OECD z roku 2012, hodnocení učitele se přitom často nahrazuje pouhou kontrolou dodržování předpisů. Na závěry kontroly nenavazuje plán dalšího vzdělávání učitelů, z důvodu dlouhodobého podfinancování vzdělávání nemají hodnotitelé, kterými jsou nejčastěji ředitelé škol, možnost finančního ohodnocení učitelů, kteří jsou hodnoceni pozitivně. Pravděpodobně z důvodu potřeby vyváženosti pozitivní a negativní části sankčních systémů ve škole jsou rovněž postihy v případě zjištění pochybení používány pouze ve výjimečných případech (Santiago, 2012, str. 67 - 72). Česká odborná veřejnost přitom se závěry OECD v podstatě souhlasí, nicméně *hodnocení na úrovni učitelů je aktéry (vzdělávání) vnímáno jako málo závažný problém našeho školství, který musí řešit především ředitel školy, a bez navýšení finančních prostředků je jeho vliv na zlepšování výsledků omezený* (Šojdrová, 2014).

Pojem „kontrola“ ovšem není sémanticky jednoznačný. Vedle významu *dozor, dohled, přezkoumávání*, v němž jsme formulovali vztah kontroly a akontability výše, je tento pojem používán rovněž jako ekvivalent výrazů *řízení, vliv*, a to často ve spojení „*mít pod kontrolou*“.<sup>14</sup> V tomto významu hraje kontrola ve spojení s akontabilitou rovněž důležitou roli. Vymezuje totiž možné meze akontability na ty cíle a procesy a na ty aspekty výstupů, které aktér má, nebo může mít pod kontrolou. Toto omezení se v oblasti vzdělávání projevuje velmi silně. Je způsobeno tím, že pokud budeme chtít usouvztažnit pojmy učitel, aktér, fórum a vzdělávání (případně vzdělání), pak musíme konstatovat, že učitel je aktérem vzdělávání, ovšem některé

---

<sup>14</sup> To platí jak v českém, tak v anglickém jazyce – viz Slovník spisovného jazyka českého str. 943 a Longman dictionary of contemporary English str. 341.

subjekty, které jsou z hlediska akontability učitele součástí fóra, například zákonní zástupci žáků, jsou z hlediska vzdělávání zároveň aktéry. Splňují totiž všechny výše uvedené charakteristiky této role - mají povinnost vysvětlovat a zdůvodňovat své jednání, přičemž jim jiné části fóra mohou klást otázky, posuzovat je, a oni sami mohou čelit důsledkům svého jednání. V situacích a aspektech vzdělávání, kdy je aktérem někdo jiný stává se učitel součástí fóra. Je přitom zřejmé, že toto vymezení akontability jako kořene se promítne rovněž do vyšších částí stromu evaluace učitele. Sami autoři stromu evaluačních teorií například upozorňují na to, že za nejlepší vědeckou metodu odpovídající na otázky kladené evaluací je považován terénní výzkum spojený s nahodilým výběrem, ale Thomas D. Cook a další (např. Donald T. Campbell) poukázali ve svých pracích na to, že tento výzkumný design není možné použít při evaluaci některých společenských a vzdělávacích programů, protože v nich působí mnoho kontextuálních faktorů, které jsou mimo kontrolu výzkumníkem (Alkin & Christie, 2004, str. 22). V pedagogické praxi je tento problém nejčastěji zmiňován v souvislosti s akontabilitou učitele a školy na úrovni vzdělávacích výsledků žáků. Zatímco v oblasti cílů a procesů je vymezení míry akontability učitele i vzdělávací instituce poměrně snadné, protože je doložitelné konkrétními dokumenty a v případě procesů je dokonce přímo pozorovatelné, v případě výstupů je složité identifikovat, nakolik se do nich promítá vliv jednotlivých aktérů vzdělávání. Jak ukazuje zpráva Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení společnosti McKinsey & Company, *přibližně 80 % rozdílů ve výsledcích žáků základních škol v České republice je způsobeno rozdíly v rámci školy, nikoli mezi školami. Zpráva konstatuje, že přes svou relativní homogenitu a malé rozdíly v bohatství jsou v České republice vysoké – a stále rostoucí – rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů. Jak naznačují standardní odchylky ve výsledcích PISA, jsou v České republice tyto rozdíly jedny z největších v rámci zemí OECD – větší než na Slovensku, v Řecku nebo ve Spojených státech* (McKinsey, 2010, str. 14).

### 2.2.3. Sociální výzkum

Druhý kořen Stromu evaluačních teorií spatřují jeho autoři v *sociálním výzkumu*. Použitý výraz „social inquiry“ lze sice do češtiny přeložit několika způsoby: *sociální zjišťování, sociální dotazování, či dokonce sociální informace*, ovšem z kontextu práce vyplývá, že jde právě o námi použitý význam<sup>15</sup>. *Sociální výzkum* je nástrojem sociálních věd, což je souhrnné označení pro všechny vědy o člověku a společnosti. V anglické a mezinárodní terminologii (social sciences) se dnes mezi sociální vědy řadí nejen sociologie, ekonomie a demografie, ale

---

<sup>15</sup> Např. na straně 17 (Alkin, Marvin C a Christina A. Christie, 2004)

také sociální psychologie, kulturní antropologie, politologie, vědy o komunikaci a také edukační věda, respektive pedagogika (Průcha, 2003, str. 220). Z uvedeného je zřejmé, že systém evaluačních teorií je syčen velkým množstvím velmi různorodých faktů. Proto je také jejich systém složitý a rychle se rozrůstá. Vedle již uvedených prací lze jako příklad sociálního výzkumu přispívajícího informacemi a znalostmi teoriím evaluace učitele uvést práce Hargreavesovy. Tento autor se zabývá významem emocí v práci učitele, a to zejména v procesu zavádění změny (Hargreaves 1994, 1998, 2001). V závěru studie *The Emotional Practice of Teaching* (Emocionální praxe výuky) konstatuje, že v rámci „diskurzu o reformách ve školství je nutno pochopit a dokonce oceňovat ústřední význam emocí zaměřených na procesy a výstupy vyučování, učení a zainteresovanost v našich školách“ (Hargreaves, 1998). V českém prostředí existuje řada prací představující potenciál pro využití při tvorbě teoretického základu evaluace učitele, který však nebyl a není k tomuto účelu využit. Jedná se například o práci *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání* (Walterová, 2010), nebo *Česká základní škola: vícepřípadová studie* (Dvořák, 2010), *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (Spilková, 2008) a další.

#### 2.2.4. Využití evaluace

Pokud se chceme zabývat problematikou evaluace, je důležité formulovat, čemu má sloužit, co od její implementace do praxe vlastně očekáváme. Varianty odpovědí na tuto elementární otázku evaluace lze hledat v první větvi *Stromu evaluačních teorií*. Teorie sem zařazené primárně řeší právě to, k čemu vlastně může evaluace sloužit. Evaluačním teoriím autorů v ní uvedeným je společné to, že akcentují výzkum evaluace v praxi.

Na počátku této větve stojí práce Stufflebeamovy. Ten ve své práci *Teorie evaluace, modely a aplikace* formuluje čtyři hlavní alternativy využití evaluace:

1. zlepšování,
2. akontabilitu,
3. šíření informací nebo idejí k co největšímu počtu lidí (*dissemination*),
4. vysvětlování.<sup>16</sup>

Stufflebeam také klade v obecné rovině otázky, na které bychom před generováním systému evaluace učitele, či při jeho hodnocení, měli znát odpovědi:

---

<sup>16</sup> V českém kontextu stojí jistě za povšimnutí, že tento významný teoretik evaluace neuvádí jako jeden z primárních cílů získávání podkladů pro odměňování.

- *Proč je evaluace důležitá?*
- *Je evaluace dostatečnou zárukou kontroly kvality, zajištění růstu a ochrany klientů?*
- *Nakolik dobré je dostatečně dobré a nakolik špatné je netolerovatelné?*
- *Co to jsou výkonové standardy a jak je používat?*
- *Proč je vhodné zabývat se různými hodnotami, nezaměřovat se pouze na jednu?*
- *Měla by být evaluace komparativní, nekomparativní, nebo obojí?*
- *Jak vůbec evaluaci používat?*

Nejde přitom pouze o znalost odpovědí obecných, ale odpovědí velmi konkrétních a specifických – například právě pro evaluaci profese učitele v konkrétních podmínkách českého školství.

Pro efektivní evaluaci je významná také charakteristika pěti způsobů *pseudoevaluace* (*pseudoevaluations*), kterou tento autor zformuloval. Charakterizoval je jako „nálepkující“ *výzkum postojů veřejnosti, politicky kontrolované studie, podbíživé evaluace, předpojaté evaluace a legalizování pod záminkou výsledků evaluace* (Stufflebeam, 2007, str. 146).

Další autor této větve, Patton, se ve svých pracích hodně věnuje vztahu evaluace a kvalitativních výzkumných metod. Stejně jako Stufflebeam vidí i on význam evaluace zejména v podpoře rozvoje. Využití evaluace k tomuto obecnému cíli strukturuje do pěti možností:

1. *průběžný rozvoj,*
2. *adaptace efektivních obecných principů do nového kontextu,*
3. *rozvoj rychlé reakce související se současnými rychlými změnami a vznikajícími krizemi,*
4. *rozvoj potenciálu pro možné inovace,*
5. *zjišťování změn základních systémů, jejich průběhů a zlomových bodů.* (Patton, 2011)

Shodu v pohledu Stufflebeama a Pattona vidíme také v důrazu, který kladou na nezbytnost komplexního přístupu k objektu evaluace. Patton dává evaluaci „citlivou ke složitosti“ v oblasti postojů a metodologického přístupu do protikladu k „přísně metodologicky zaměřené evaluaci posuzované primárně hlediskem validity a metodologickými kritérii“. Vzhledem k tomu, že

preferuje kvalitativní výzkum před kvantitativním, inklinuje celkem logicky k metodám co nejcitlivěji zohledňujícím složitost a kontext evaluované skutečnosti. V otázce formulování cíle evaluace jde ve svém zaměření na vývojové aspekty ještě o něco dále a dává „*na rozvoj zaměřenou, ke komplexnosti citlivou evaluaci*“ do protikladu nejen k sumativní, ale i formativní evaluaci. Formativní evaluaci přisuzuje jako cíl zdokonalování a vyladřování systému ve smyslu přípravy pro hodnocení sumativní, zatímco cíl *rozvojové evaluace* formuluje jako *poskytování včasné zpětné vazby pro vývoj, generování poznatků a činností podporující proces rozvoje*. V tomto smyslu formuluje závěr, že *pro interpretaci statistických dat je nezbytné provádět kritickou analýzu kontextu statistických dat a současně se ujistit, že číselné údaje skutečně reprezentují srozumitelné (smysluplné) změny v životech konkrétních lidí*.

V podobném smyslu jako Stufflebeam a Patton vidí hlavní využití evaluace další autor uvedený v první větvi Stromu evaluačních teorií – Joseph S. Wholey. V jedné ze svých prací věnovaných praktickému využití evaluace píše: „*Jestliže je evaluace použita pouze za účelem externí akontability a nepomáhá manažerům zlepšovat pracovní programy, nemá její přínos obyčejně ani hodnotu nákladů s ní spojených* (Wholey, 2010, str. 6).

Hallie Preskill, autorka zařazená rovněž do první větve, spojuje evaluaci s organizačním učením jako předpokladem rozvoje. Důvody, proč evaluovat formuluje následovně:

- *Evaluace zajišťuje kvalitu.*
- *Evaluace přispívá k růstu znalostí členů organizace. (Je nástrojem učící se organizace.<sup>17</sup>)*
- *Evaluace umožňuje stanovovat významnost zdrojů.*
- *Evaluace pomáhá plánovat a odhalovat iniciativy.*
- *Evaluace pomáhá členům organizace „být akontabilní“.*
- *Evaluační nálezy působí jako argumenty potřebnosti nebo účinnosti různých iniciativ v rámci organizace.*
- *Zkušenosti s evaluací se rychle stávají marketingovými nástroji. (Preskill & Russ, 2005)*

I když tato prezidentka Americké asociace pro evaluaci (American Evaluation Association) podává pohled na účel evaluace z pohledu zřetelně manažerského a primárně z pohledu zájmu organizace, je zřejmé, že také ona vidí využití evaluace zejména v rozvoji. V jejím pojetí se

---

<sup>17</sup> Poznámka autora

rozvoj jedince stává nástrojem rozvoje organizace, což jistě platí také ve školství, kdy se rozvoj jednotlivých učitelů může spojit do synergie rozvoje pedagogického sboru, respektive kvality školy.

**Na základě uvedených teorií konstatujeme, že v naší práci budeme za primární využití evaluace považovat rozvoj učitele. Implicitně bychom mohli spojit rozvoj učitele s rozvojem školy jako organizace, případně i školství jako systému,** v němž je požadavek akontability kladen stále zřetelněji na subjekty na všech jeho úrovních. I když jsme zatím citovali pouze zahraniční autory, formulovaný závěr konvenuje s pojetím evaluace českých odborníků, jako příklad lze uvést text Milana Pola a Justiny Erčulj: „*Jedním z významných rysů vývoje teorie i praxe evaluace je explicitní příklon k rozvojové perspektivě evaluace, tedy ke spojení evaluace se změnou, se snahou zkvalitňovat stav zhodnoceného procesu či jevu.*“ (Pol, Erčulj, 2010) Souvislost evaluace s rozvojovou perspektivou učitelů je důležitým kontextem naší práce, i když není přímo předmětem našeho zkoumání. V systematickém využívání tohoto zaměření evaluace spatřujeme jeden ze silných nástrojů rozvoje a tím i pozitivních změn na úrovni učitelů, škol i vyšších systémů, i když si zároveň uvědomujeme, že v žádném případě nejde ovšem nástroj jediný a samospasitelný. Z hlediska této práce pak je tento aspekt evaluace významným argumentem jejího vzniku.

#### 2.2.5. Metody evaluace

Druhá větev Stromu evaluačních teorií, zabývající se metodami, začíná pracemi Ralpha W. Tylera, který se evaluací zabýval již ve 30. letech 20. století. Zaměřoval se na evaluaci učitele, ve které ovšem učitel není objektem, nýbrž subjektem. Formuloval například postup při konstrukci testů (Tyler, 1989)<sup>18</sup>. Z bodů, které formuloval jako „obecnou techniku konstrukce testů zjišťujících pokrok studentů“, je zřejmá jeho inklinace ke kvantitativním metodám, což odpovídá i době, ve které své práce tvořil. Explicitně uvádí potřebu zajištění objektivitu a reliability evaluace.

Edward Allen Suchman je označován za „pionýra americké evaluační metodologie“ (Vedung, 2005, str. 111). Důsledně odlišuje *evaluaci* a *evaluační výzkum*. Zatímco *evaluaci* definuje jako obecný proces posuzování užitečnosti bez ohledu na použitou metodu, *evaluační výzkum* charakterizuje jako specifický způsob použití vědecké metody za účelem realizace *evaluace*. Klonil se k názoru, že evaluace má být opřena o empirický výzkum. Uvědomoval si však

---

<sup>18</sup> Z podoby této techniky je zřejmé, že také Tyler viděl hlavní využití evaluace v rozvoji.

zároveň, že evaluátor musí soustavně vybalancovat používání rigorózních vědeckých metod a situací, ve kterých se nachází (Suchman, 1974).

Lee Joseph Cronbach - další autor druhé větve Stromu evaluačních teorií argumentuje, že v evaluaci je stěžejní „externí validita“ – validita závěrů, které jdou nad rámec dat – nikoliv „validita interní“ (Cronbach, 1980, str. 25). Cronbach upřednostňuje vysvětlení a porozumění operacionalizaci v lokálním kontextu. Aby tohoto kontextualizovaného porozumění dosáhl, odmítá evaluaci, ve které *program hraje roli nehybné sochy, zatímco evaluátor pomalu nahrává jeho obraz* a upřednostňuje případovou studii. Primárně, nikoliv však výlučně, tedy upřednostňuje kvalitativní výzkum (Shaw, 1999, str. 25).

Společným znakem evaluačních teorií Campbella, Stakea, Weisse a Cronbacha (všichni jsou uvedeni ve Stromu evaluačních teorií) je přesvědčení o nezbytnosti propojování kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod.

Do přehledu teorií vztahujícím se k metodologii evaluace zařadíme ještě Iana Shawa, který sice není uveden ve výčtu autorů Stromu evaluačních teorií, ale významně se metodami evaluace zabývá. Důvod pro jeho zařazení do tohoto přehledu vidíme zejména v tom, že zformuloval tři podstatné metodologické otázky a zároveň naznačil odpovědi na ně:

*„Mohou být evaluace a výzkum podobné/odlišné?“*

*„Je výzkum odlišný od evaluace?“*

*„Měly by být evaluace a výzkum podobně, nebo odlišné?“* (Shaw, 1999, str. 8)

Jak sám autor uvádí, první otázka je teoretická, druhá empirická a třetí normativní. Shaw vyjadřuje názor, že v americkém kontextu by nikdo neobhajoval názor, že evaluace a výzkum jsou zcela totožné pojmy. Zároveň však konstatuje, že tím by pravděpodobně shoda mezi odborníky skončila. Zajímavá je tabulka, kterou v citované práci předkládá, a ve které explicitně formuluje odlišnosti evaluace a výzkumu (viz tabulka 1). Domníváme se, že v českém prostředí není ještě evaluace jako samostatný vědní obor tak etablována, aby zde bylo možno očekávat jednoznačnou, byť neargumentovanou shodu na významové odlišnosti uvedených dvou pojmů. Ovšem právě z důvodu otevření možné odborné diskuze považujeme za důležité ji zde uvést.

Uvedený přehled dokládá ucelený pohled autora na evaluaci jako na samostatnou vědní disciplínu, která má svůj specifický předmět i specifické metody<sup>19</sup>. Postavení evaluace jako samostatné vědní disciplíny je v českém prostředí sice explicitně formulováno také v Pedagogickém slovníku (Průcha, 2003, str. 155), ale jak ukážeme dále, v českém kontextu je často vnímána spíše jen jako metoda, případně jako nástroj jiných oborů.

**Tabulka 1**      **Evaluace a výzkum**

<b>Evaluace</b>	<b>Výzkum</b>
<i>Řeší praktické problémy.</i>	<i>Řeší teoretické problémy.</i>
<i>Vrcholí akcí.</i>	<i>Vrcholí deskripcí.</i>
<i>Přináší soudy o hodnotách.</i>	<i>Popisuje.</i>
<i>Řeší krátkodobé otázky.</i>	<i>Řeší dlouhodobé otázky.</i>
<i>Používá evaluační metody.</i>	<i>Používá výzkumné metody.</i>
<i>Je „nedisciplinovaná“.<sup>20</sup></i>	<i>Je „disciplinovaný“.</i>
<i>Zahrnuje interní evaluaci.</i>	<i>Je vždy prováděn externisty.</i>

**Závěrem, který činíme vzhledem k metodám evaluace, je, že pro vypracování skutečně kvalitní evaluace objektu tak složitého, jako je učitel (viz kapitola Učitel a učitelství), je optimální kombinovat různé metody. Jako žádoucí se přitom jeví spojení metod kvantitativních a kvalitativních, propojení evaluace vnější a vnitřní.**

#### 2.2.6. Posuzování hodnoty

Na první místo třetí větve Stromu evaluačních teorií, kterou nazýváme Posuzování hodnoty, umístili jeho autoři práci Michaela Scrivena. Tento teoretik evaluace na svých webových stránkách (Scriven, 2013) formuluje názor, že v oboru evaluace v současné době existuje poměrně dobrá vybavenost technickými dovednostmi, horší to však je s ujasněností její koncepce. Formuluje tři „revoluce“, kterými musí podle jeho mínění evaluace projít.: První je revoluce, která změní status evaluace z pozice „nedotknutelnosti“<sup>21</sup> do „respektovanosti“. Druhou revolucí je transformace evaluace z respektované disciplíny na „alfa disciplínu“<sup>22</sup>. Třetí

<sup>19</sup> Používá také specifický slovník, v angličtině například „evaluand“ (subjekt evaluace), nebo „evaluatee“ (objekt evaluace).

<sup>20</sup> Možnou „nedisciplinovanost“ je možno doložit například pracemi Campbella a Stanleyho ze sedmdesátých let 20. století, kdy se velmi seriózně zabývali používáním „nevědeckých metod“ v evaluaci. Výsledkem jejich bádání je publikace Experimentální a kvaziexperimentální výzkumný design (Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research, 1966), ve které shledávají některé kvazi-experimentální postupy za použitelné při evaluaci, protože řeší obtíže s kontrolou experimentu při terénním výzkumu.

<sup>21</sup> Scriven zde použil výraz „nedotknutelnost“ jako paralelu s postavením nejnižší kasty indické společnosti. Výraz má tedy vyjadřovat postavení evaluace jako disciplíny, která je podceňována, není respektována, je až opovrhována.

<sup>22</sup> Pojem „alfa disciplína“ vysvětluje Scriven jako pojmenování takové disciplíny, která je důležitá, v tomto případě klíčová pro jiné disciplíny. Upozorňuje na to, že *evaluace* je v tomto ohledu silným oborem, protože potvrzuje

revolucí je rozšíření statusu evaluace jako alfa disciplíny na pozici disciplíny poskytující aplikovatelná paradigmatata ostatním vědním oborům.<sup>23</sup> Scriven staví evaluaci do protikladu bezhodnotové vědě, kterou nazývá „*astronomem ve službách astrologa*“ (Scriven, 1991, str. 30), k ozřejmění tohoto protikladu definuje pojem „*absolutní hodnota*“. Pojmenovává tak hodnotu, která „*je velmi častá a přesahuje konkrétní osobu, nebo situaci – například zákonná norma. Druhým typem absolutní normy jsou pak etické standardy. Naproti tomu relativní hodnotou je například hodnota zlata v daném čase*“ (Scriven, 1991, str. 45).

Obě podoby „absolutní hodnoty“ jsou pro evaluaci učitele významné. Je zjevné, že evaluace bude vždy nějakým způsobem souviset s právním rámcem – statutem učitele a učitelské profese, právním rámcem samotné evaluace (například její obligatorní, či fakultativní obsah), profesními standardy (v českém prostředí absentujícími), atd. Rovněž dodržování etického rozměru evaluace je pro její efektivitu a udržitelnost nezbytné. Pro praktické využití a splnění požadavku objektivitu je ovšem nezbytné do evaluace učitele zahrnout také hodnoty, které Scriven nazývá relativními. Výběr a hierarchie důležitosti těchto relativních hodnot může souviset například s profilací školy, respektive jejího vzdělávacího programu, který akcentuje specifické přístupy, vztahy, postoje. Jak jsme uvedli v závěru kapitoly o využití evaluace, souvisí její rozvojová perspektiva se změnou – relativní hodnoty tedy mohou být těmi hodnotami, které souvisí s konkrétním charakterem a parametry této změny (například s posilováním inkluze ve vzdělávání).

Druhým autorem teorií zařazených do této větve Stromu evaluačních teorií je Robert E. Stake. Konstatuje, že *přisuzování hodnot je soustavnou a všudypřítomnou činností, i když nesledujeme soustavně všechny hodnoty, vždy vnímáme alespoň jednu* (Stake, 2004). To znamená, že v každém okamžiku, vždy a všude je možné sledovat na evaluovaném objektu nějaké hodnoty. Tento závěr koresponduje s tím, který jsme učinili na konci kapitoly věnované metodám evaluace – pro zajištění kvalitní evaluace je zapotřebí použít více metod, které budou zohledňovat v průběhu času a z různých úhlů pohledu projevující různé hodnoty.

Hodnotami jako samostatnou kategorií v rámci *evaluace* se zabývá v této větvi třetí uvedený teoretik, Ernest R. House. V práci *Hodnoty v evaluaci a sociálním výzkumu* (House, 1999) nahlíží kategorii hodnot z různých pozic. Přínosný pro naši práci je jeho pohled na hodnoty jako kontinua faktů. Jako samozřejmost konstatuje, že na evaluaci se podílí subjektivní soudy, byť

---

legitimitu ostatních disciplín – kvalitu, jejich mezioborové hodnocení, schopnost identifikovat dobré a špatné teorie, data, hypotézy, vysvětlení atd.

<sup>23</sup> Pokud bychom měli hledat postavení evaluace na škále takto definované v kontextu českého školství, náš výzkum jej umísťuje na pozici „respektovanosti“.

rekonstruované zadanými kritérii. Stejně samozřejmě však konstatuje, že „lidský původ“ těchto soudů je ještě nutně nečiní objektivně nepravdivými. Pro naši práci přejímáme Housovu tezi, že *role evaluátora nespočívá v tom, aby definoval hodnoty v termínech „dobro“ a „zlo“, ale v termínech vyjadřujících správnost, „férovost“, či spravedlnost* (Alkin & Christie, 2004, str. 41).

Na konci třetí větve Stromu evaluačních teorií se nachází dvojice autorů – Egon Guba a Yvonna Lincolnová. Důvodem zřejmě je, že společně publikovali stále vlivné práce, jejichž předmětem byla evaluace – Evaluace čtvrté generace a Efektivní evaluace.<sup>24</sup> Na rozdíl od Shawa (viz kapitola 2.2.5) vymezují evaluaci jako jednu ze tří základních forem řízeného rozhovoru (disciplined inquiry), a to spolu s výzkumem a „analýzou politik“ (politics analysis). Podle těchto autorů *je evaluace takovým zkoumáním, které je zaměřeno na evaluanda (program, proces, organizaci, osobu, apod.) a jehož výstupy jsou konstrukce výhod (merit) a/nebo hodnotové soudy o nich* (Guba & Lincoln, 2001, str. 1). Toto vymezení koresponduje s pojetím Housovým. Také zde je zdůrazňováno, že výsledkem evaluace je konstrukt, který souvisí s vybranými hodnotami. Ve své stěžejní práci Evaluace čtvrté generace se autoři snaží eliminovat „manažerismus“<sup>25</sup>, který je podle jejich názoru problémem prvních tří generací vývoje evaluace: *první - zaměřené na měření, druhé – zaměřené na deskripci a třetí – zaměřené na posuzování* (Guba & Lincoln, 1989, str. 31 - 34). Teprve čtvrtá generace evaluace – zaměřená na vyjednávání, kterou autoři charakterizují jako hermeneutickou a dialektickou, bariéru „manažerismu“ překonává. Tento vývojový stupeň evaluace pak autoři spojují s paradigmatem konstruktivismu. Jak je patrné, Guba a Lincolnová ve své práci přistupují k hodnotám v evaluaci z jiné pozice, teorie, kterou formulují, však koresponduje s pojetím Housovým, který, stejně jako oni, akcentuje „lidský rozměr“ evaluačních závěrů a apeluje na jejich etickou dimenzi.

Shalom Schwartz je autorem, který v podobě Stromu evaluačních teorií zobrazené v úvodu této kapitoly nefiguruje. Do větve mapující teorie věnující se hodnotám ho zařazujeme, protože předmětem jeho vědecké práce je vztah hodnot a motivace, který je z pozice dominantního cíle evaluace, jak jsme jej formulovali v kapitole 2.2.3, velmi významný tím, že propojuje uskutečnitelnost cíle a oblast hodnot. Existence souvislosti hodnot s motivací evaluovaného

---

<sup>24</sup> Další společnou prací těchto autorů je Naturalistický výzkum (Naturalistic Inquiry).

<sup>25</sup> Manažerismem (managerialism) autoři nazývají přístup k evaluaci, který podporuje názor klienta, nebo sponzora, je ve výsledku oslabující, nespravedlivý, omezuje práva některých zainteresovaných stran, způsobuje selhávání pluralismu a je přespříliš oddán pozitivistickému paradigmatu výzkumu (Guba & Lincoln, 2001, str. 15).

objektu ukazuje, že evaluace jakožto proces, který tyto vztahy objevuje, je využitelná nejen pro pochopení profesního jednání, které již proběhlo, ale také pro možnou predikci jednání budoucího a implicitně rovněž pro možnost konstrukce strategie jeho efektivního ovlivnění. Právě tato možnost využití evaluačních zjištění odlišuje do značné míry hodnocení ve smyslu vynášení soudů od evaluace v pojetí, které předkládáme v této práci. Schwartz při prezentaci svého výzkumu poukazuje nejprve na skutečnost, že dosavadní postupy poznávání hodnot, které mají motivační efekt, pracují vždy s jednotlivými hodnotami, což *téměř vždy způsobuje, že mohou být interpretovány tak, že je jim smysl přiřazován teprve post hoc*. Zadruhé upozorňuje na to, že *zaměření se na jednotlivé (izolované) hodnoty (byť bude jejich počet obsáhlý) může způsobit, že některá hodnota, která nebyla zahrnuta do výzkumu, může mít pro sledovaný jev stejný, nebo dokonce i větší význam, než hodnoty sledované*. Třetím (podle Schwartze největším) nebezpečím orientace na jednotlivé hodnoty je, že *tento přístup zcela ignoruje široce sdílený předpoklad, že postoje a chování člověka nejsou řízeny prioritou přiřazenou jedné hodnotě, ale kompromisem mezi soupeřícími hodnotami, které jsou implikovány do postojů a chování simultánně* (Schwartz in Seligman, 1996. str. 121). K eliminaci těchto nedostatků navrhuje používat výzkum vztahující se nikoliv k jednotlivým hodnotám (single values), nýbrž výzkum typů hodnot (value types)<sup>26</sup>, které jsou tvořeny vždy kombinací více hodnot a umožňují vytvářet relativně spolehlivé indexy hodnot priorit. Výzkumně (experimentálně) dokládá, že je tak možno s oporou o solidní teoretický základ predikovat chování jedince.

V přehledu teorií, které se zabývají hodnotami v evaluaci, považujeme za účelné uvést ještě práci Clive Kluckhohna, který definuje hodnoty jako *explicitní nebo implicitní koncepce žádoucího významné pro jednotlivce, nebo charakteristické pro skupiny, a které ovlivňují výběr možných druhů, prostředků a cílů činností* (Kluckhohn 1951 in Hills, 2002, str. 4). Tato definice je důležitá tím, že aspekty rozdělené ve Stromu evaluačních teorií do tří samostatných částí propojuje do jednoho konceptu. Pokud nahlížíme na evaluaci jako na proces, který se neodehrává samovolně, ale je „činěn“, je realizace evaluace činností. Podle uvedené definice jsou hodnoty existující v prostředí, ve kterém je evaluace „činěna“ východiskem pro volbu a formulaci toho, k čemu má sloužit. Jak jsme uvedli již výše, cíl ovlivňuje výběr nástrojů realizace. Je tedy možné učinit závěr, že podoba evaluace souvisí s hodnotovým systémem

---

<sup>26</sup> Schwartz ve své práci na str. 122 – 123 předkládá výčet navrhovaných motivačních typů uvedený s jejich cíli a jednotlivými hodnotami. Např. motivační typ „Úspěch: osobní úspěch dosažený prokázáním kompetentnosti v souladu se společenskými standardy“ spojuje Schwartz s cíli „být úspěšný, schopný, ambiciózní, mít vliv a jednotlivými hodnotami: „intelligence, sebeúcta“.

společnosti, a to jak na úrovni makroprostředí, tak mezoprostředí i mikroprostředí, protože ve všech těchto vrstvách mohou existovat specifické hodnoty, nebo může být stejným hodnotám přiřazována různá důležitost. Pro naši práci formulujeme aplikaci uvedeného závěru: Předpokládáme, že cíle i nástroje evaluace se budou v různých školách odlišovat v souvislosti s existencí fenoménu kultury školy (jejíž součástí jsou sdílené hodnoty) a jeho variantami.

### 2.3. Další přístupy ke třídění evaluačních teorií

#### 2.3.1. Strukturace evaluačních teorií na časové ose

Skutečnost, že jsme pro strukturaci teorií evaluace použili *Strom evaluačních teorií*, neznamená, že jde o jediný teoretický model struktury evaluačních teorií. Vedle možnosti, kterou tento model reprezentuje, tedy členění, jehož kritériem je charakteristika evaluace zařazovanou teorií akcentovaná (cíl, metoda, hodnoty), existují snahy o vytvoření modelů fylogeneze evaluačních teorií<sup>27</sup>. Příkladem takového přístupu jsou například výše uvedené čtyři generace evaluačních teorií vymezené Gubou a Lincolnovou (Guba & Lincoln, 1989). Tři vývojová stádia evaluačních teorií vymezili Shadish, Cook a Leviton (1992). První etapu nazývají „*Vnesení pravdy do sociálního výzkumu*“, druhou „*Generování alternativ s důrazem na jejich využití a pragmatismus*“ a třetí „*Snaha o integraci předchozích*“. Uvedené dva příklady se snaží vymezit vývojové etapy charakteristikami, které jsou specifické pro evaluaci. Existují však také autoři, kteří vývoj evaluace spojují s dobou, ve které zařazované teorie vznikly, nehledají tedy jejich třídící znaky uvnitř evaluace, ale kladou je prostě za sebe na časovou osu. Například Preskill a Russová předkládají vývoj evaluace rozdělený do dekad dvacátého století. První charakteristiku přitom věnují padesátým létům minulého století, které vymezují jako období zaměřené převážně na oblast vzdělávání, vedenou zejména výzkumy v oblasti sociálních věd realizovanými několika málo univerzitami a organizacemi (Preskill & Russ, 2005). V publikaci *Efektivní supervize: Podpora umění a vědy učení* (Marzano, Frontier, & Livingstone, 2011) předkládají autoři „stručný přehled“ historie evaluace ve Spojených státech amerických a jako první charakterizují období po roce 1700. Srovnání těchto dvou příkladů ukazuje, že také při strukturaci evaluačních teorií, ve kterých je třídícím kritériem doba jejich vzniku, docházejí autoři k odlišným závěrům. Někteří autoři kladou počátek evaluace teprve do poloviny dvacátého století, kdy se evaluace konstituuje jako samostatný obor, jiní spatřují počátky evaluace v době, kdy nepoužívala specifický slovník a nebyla vybavena dalšími atributy samostatného oboru, byly však již realizovány a teoreticky

---

<sup>27</sup> Ontogenetickým vývojem by bylo možné nazvat genezi jednotlivých směrů evaluace popisující návaznost a rozvoj formulovaných teorií pokračovateli autorů, kteří zformulovali jejich základy.

zpracovávají procesy, které však svou ideovou podstatou s evaluací tak, jak jí vnímáme dnes, souvisely.

### 2.3.2. Strukturace evaluačních teorií podle přístupů

Další možnost třídění konceptů evaluace předkládá ve svém článku Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací Jiří Remr. Snaží se *obrátit pozornost k základům evaluačního myšlení a poukázat na možnosti volby metodologického a konceptuálního rámce při řešení praktických úloh* (Remr, 2013, str. 1). V práci jsou vymezeny a komparovány čtyři možné přístupy k realizaci evaluace:

1. konfirmační (autor ji dokládá prací Ralpa Tylera, charakteristika jehož práce je uvedena výše – v části věnované druhé větvi Stromu evaluačních teorií - Metody),
2. explorační (jako příklad tohoto přístupu je uveden Michael Scriven uvedený ve třetí větvi Stromu evaluačních teorií – Hodnoty),
3. konstruktivistický (tento přístup je ilustrován prací Guby a Lincolnové, kteří jsou uvedeni rovněž ve třetí větvi Stromu evaluačních teorií – Hodnoty),
4. evaluace vedená teorií (přístup je autorem popsán na pracích Huey-Tsyh Chena, Petera Rossiho, kteří jsou uvedeni ve druhé větvi Stromu evaluačních teorií – Metody).

Kromě větve Stromu evaluačních teorií, která sdružuje práce zabývající se primárně využitím evaluace, jsou v přehledu Remra zobrazeny přístupy, kterými jsme se zabývali již výše. Sám Remr přitom uvádí: „*Jsmo si vědomi toho, že prezentovaný výčet není úplný; chybí zde mj. zplnomocňující přístup (empowerment evaluation), participativní a kolaborativní přístupy a mnohé další.*“ (Remr, 2013, str. 4) Explicitně formulovaným cílem uvedeného článku práce však není vytvoření úplné struktury možných přístupů, nýbrž *poukázat na rozmanitost, jak mohou evaluátoři přistupovat k řešení evaluačních úloh*, k tomu ovšem uvedené čtyři příklady stačí. Pro naši práci má uvedený přístup ke členění přístupů k evaluaci ten význam, že otevírá cestu k systemizaci, jejímž třídícím znakem je paradigmatický rámec evaluace.

### 2.3.3. Paradigmatický rámec evaluace

Poslední možností členění evaluačních přístupů je vymezení paradigmatického rámce, ve kterém evaluace probíhá. Donna Mertensová a Amy Wilsonová vymezily čtyři hlavní paradigmatické rámce evaluace:

1. *Post-pozitivistický, který souvisí s druhou větvi Stromu evaluačních teorií (Metody), je primárně zaměřen na kvantitativní design a data.*

2. *Pragmatický, který souvisí s první větví Stromu evaluačních teorií (Využití), je primárně zaměřen na data, která mohou být využita stakeholdery a upřednostňuje používání smíšeného designu.*
3. *Konstruktivistický, který souvisí se třetí větví Stromu evaluačních teorií (Hodnotami), je primárně zaměřen na identifikaci různých hodnot a perspektiv pomocí kvalitativních metod.*
4. *Transformativní, který souvisí se sociální spravedlností a je primárně zaměřen na pohledy marginalizovaných skupin a podrobné zjišťování výkonu systému.*  
(Mertens & Wilson, 2012, str. 41)

Z hlediska naší práce je toto vymezení zajímavé, protože explicitně navazuje na Strom evaluačních teorií, který se jeví jako velmi podrobný nástroj stratifikace evaluace. Jde však dále v tom, že zobecňuje společné znaky skupin evaluačních teorií a tyto zobecnělé skupiny přiřazuje k pojmům označujícím paradigmata vědeckého výzkumu používaným také v jiných oblastech bádání. Pro první tři paradigmatické rámce, tedy post-pozitivismus, pragmatismus a konstruktivismus, to platí i v pedagogických vědách. Charakteristika čtvrtého rámce je v pedagogice rovněž srozumitelná, když obsahově odpovídá inkluzivnímu přístupu ke vzdělávání. „Paradigmatický“ přístup k rozlišování evaluačních teorií, ale i praktické realizace evaluace jsou proto pro naši další práci dobře uchopitelné.

#### 2.4. Metaevaluace

Specifické postavení v systému evaluace má metaevaluace. Existenci této „větvě“ evaluačních teorií dokládají, vedle již zmiňovaných prací Alkinových (2004), Shadishe, Cooka a Levitonové (1992), také publikace Propojení auditu a meta-evaluace Schwandta a Halperna (1988) a další. Vedle prací, jejichž předmětem je explicitně metaevaluace, lze tento pojem nalézt v Lexikonu evaluace (Scriven, 1991), kde je definován jako „*evaluace evaluace*“. Ve studii Metodologie metaevaluace (Stufflebeam D. L., 2002), definuje autor pojem metaevaluace jako *proces vymezení, získávání a použití deskriptivní a kritické informace o nástroji, proveditelnosti, správnosti a přesnosti evaluace* – jinými slovy hovoří o evaluaci evaluace stejně jako Scriven. Lze tedy konstatovat, že pojem je významově ukotvený, v rámci teorie evaluace usazený. V oblasti evaluace učitele se s metaevaluací můžeme setkat ve dvou rovinách, stejně jako s evaluací obecně:

1. v evaluaci, jejímž předmětem je evaluace žáků učitelem,
2. v evaluaci toho, jak probíhá evaluace učitele.

Také v případě metaevaluace můžeme sledovat vše, co jsme uvedli při formulování pojetí evaluace v jednotlivých větvích Stromu evaluačních teorií – tedy možnou akcentaci jejího využití, použitých metody, nebo charakteru hodnot, které jsou předmětem jejího zájmu. Při metaevaluaci platí, že *volba evaluačního paradigmatu nemusí být v praxi jednoduchá a může být ovlivněna i osobností samotného evaluátora. Za optimální může být proto považována situace, kdy evaluátor zvolí paradigma korespondující s tím, jak o programu zadavatelé evaluace uvažují* (Činčera, 2014, str. 115).

## 2.5. Shrnutí

Evaluace je proces, který je formován dvěma hlavními zdroji. Prvním z nich je akontabilita, kterou v edukačním prostředí chápeme jako odpovědnost vzdělávacích institucí za kvalitu a výstupy poskytovaných služeb a povinnost informovat těchto institucí o zjištěních o kvalitě a výstupech své klienty. Vliv konceptu akontability se v evaluaci primárně projevuje při formulaci kategorie cíle a jejího využití. Spolupůsobí však také při vytváření jejich etických aspektů a ovlivňuje volbu sledovaných hodnot i používaných metod.

Druhým zdrojem evaluace je sociální výzkum. Ten sytí akontabilitu a návazně také evaluaci daty a informacemi. Vývoj paradigmat v oblasti sociálního výzkumu se promítá do paradigmatického rámce evaluace. V procesní rovině pak sociální výzkum ovlivňuje hledání a výběr relevantních sledovaných hodnot (ovšem z jiné pozice než akontabilita) a rovněž metodologii evaluace.

Evaluace z uvedených dvou kořenů čerpá, nicméně není jejich pouhou aplikací. Je samostatnou vědní disciplínou. Její hlavní cíl spatřujeme v rozvoji evaluovaného objektu. Evaluace by měla v ideálním případě postihovat celou složitost evaluovaného objektu a také kontext, ve kterém je objekt situován. Proto není možné soustředit se pouze na jednu hodnotu, kterou je možné u evaluovaného objektu pozorovat, tu sledovat izolovaně od hodnot jiných a na základě takto pojaté evaluace pak formulovat závěry. Evaluace napomáhající rozvoji směřuje k maximálně možnému komplexnímu přístupu k objektu. Komplexnost přístupu souvisí s volbou metod evaluace. Různé hodnoty a jejich vzájemné vztahy nelze zpracovávat jedinou univerzální metodou, efektivní evaluaci odpovídá postup kombinující několik metod.

Vedle rozvoje evaluovaného objektu, ve kterém vidíme prvotní využití evaluace a je v našem pojetí hlavním cílem evaluace, přináší evaluace další možnosti využití. Často například slouží jako podklad pro hodnocení evaluovaného subjektu – osoby, instituce, programu, atd.

### 3. Učitel a učitelství

Předmětem našeho zájmu není evaluace obecně, ale evaluace učitele. Proto je nyní, když jsme prozkoumali původ, strukturu a možnosti evaluace, zapotřebí zodpovědět otázku, zda existuje nějaký model, nebo alespoň rámcové vymezení učitele, které by bylo zapotřebí promítnout do projektu systému jeho evaluace, nebo zda existuje jasně definovaný profil učitele, nástrojem jehož dosažení by evaluace mohla a měla být. Tyto otázky ovšem není možné vztahovat k učiteli – konkrétnímu jednotlivci, nýbrž k učiteli jako nositeli jistých kvalit, které jsou sdíleny skupinou osob, které jsou učiteli, nebo které jsou od učitelů – aktérů očekávány ze strany fóra (viz podkapitola 2.2.1. Akontabilita). Doménu učitelů ve smyslu hlavního oboru činnosti učitelů budeme v této práci nazývat **učitelství**. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), ani Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009) tento pojem nedefinují, v Pedagogické encyklopedii je pro pojmenování stejného obsahu použit termín „učitelská profese“ (str. 400), jak ale ukážeme níže, toto označení není přesné. Používání termínu „učitelství“ lze obhájit poukazem na existenci řady studijních oborů, které jej mají v názvu, např. Učitelství pedagogiky pro střední školy na Filosofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, nebo odbornými pracemi, které tento termín používají, byť jej nedefinují – např. Dorotíková 2003, Solfronk 2000<sup>28</sup>, Kasačová, 2006.

Cílem této kapitoly je tedy zjistit, zda charakteristiky učitelů, nebo učitelství nějakým způsobem vymezují požadavky na podobu evaluace učitele.

#### 3.1. Pojem učitel

*Učitel* je jedním ze základních pojmů, které se v pedagogice používají. Pravděpodobně nejběžněji citovanou pedagogickou maximou je konstatování, že „školu dělá učitel“, jehož pravdivost má ve skutečnosti své limity, ale je laickou („*Jaký učitel, takový žák.*“) i odbornou veřejností („*Kvalita vzdělávacího systému nemůže převýšit kvalitu učitelů, kteří v něm působí.*“<sup>29</sup>) de facto přijímáno. Přitom rozsah odpovědnosti učitelů narůstá, a to zejména v souvislosti s vyšší autonomií škol, hledáním cest ke zlepšení kvality vzdělávání a novým sociálním úlohám přijatých školami (Desurmontt, Forsthuber, & Oberheidt, 2009, str. 8-15). Tento trend se logicky promítá do struktury a míry očekávané akontability učitelů – do jednoho

---

<sup>28</sup> Název Solfronkovy práce, na kterou odkazujeme, totiž **Učitelství jako profese** jasně naznačuje rozdíl mezi označením domény učitelů jako profese a termínem „učitelství“ – pro označení domény jako profese musí být splněny jisté požadavky, která však učitelství v tuto chvíli nepsňuje.

<sup>29</sup> Výzkumný ústav pedagogický v Praze [online]. Jak být nejlepší [cit. 2009-03-26]. Dostupné na www: <http://www.vuppraha.cz/media/402>

z kořenů evaluace. Objektivita těchto požadavků je doložena výzkumně: „... učitel má na vzdělávací výsledky žáků větší vliv než kvalita kurikula, materiální podmínky, či vybavení škol (Barber, Mourshed 2007, Hattie 2003), případně: „Studie zjistila, že účinky přímé činnosti učitele („classroom practices“) ve spojení s dalšími charakteristikami učitelů, jsou co do míry srovnatelné k těm, které jsou dány zázemím studenta, což naznačuje, že učitelé mohou přispět ke studentovu učení stejně jako samotní studenti“ (Wenglinsky, 2001, str. i). Přes tyto skutečnosti (nebo možná spíše pro tyto skutečnosti) není definice pojmu *učitel* v českém prostředí, ale ani v zahraničí, jednoznačná a uzavřená.

### 3.1.1. „Učitel“ jako podskupina termínu „pedagogický pracovník

Pojem *učitel* může být popsán spolu s vymezením pracovníků v dalších pedagogických pozicích. Vašutová například charakterizuje učitele výčtem jeho činností a cílů, kterých má dosahovat: „*Oborem práce učitelů a ostatních pedagogických pracovníků jsou činnosti, kterými se uskutečňuje péče, výchova a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých. Tyto pedagogické činnosti vykonávají v rámci stanoveného pedagogického úvazku, a to buď ve vyučování ve škole, nebo ve výchovných a vzdělávacích programech uskutečňovaných nad rámec vyučování ve škole nebo školském zařízení. Rozsah a specifika činností se váží ke společenským cílům výchovy a vzdělávání a k úkolům institucí ve vzdělávacím systému. Dále se diferencují vzhledem k věkovým, kulturním, etnickým, zdravotním a sociálním zvláštěm jedinců.* (Vašutová, 2004, str. 35). „Učitel“ je zde výslovně zmíněn, pro potřeby této práce však není dostatečně specifikován. Uvedené vymezení je významné tím, že naznačuje stratifikaci subjektů, které do skupiny „učitel“ patří a zároveň uvádí možná kritéria třídění učitelů do podskupin.

Obdobně vymezuje skupinu pedagogických pracovníků a „učitele“ jako její podskupinu také právní norma - zákon 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících), když nejdříve v § 2, odstavci 1 stanovuje: *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.* V § 2, odstavci 2 pak výčtem stanovuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a na prvním místě uvádí „učitel“. Vymezení učitele je pak v zákoně zpřesněno kvalifikačními požadavky, které má

splňovat, a které jsou odlišné od kvalifikačních požadavků kladených na vychovatele, asistenta pedagoga, atd. Legislativa tedy vymezuje učitele popisem činnosti, kterou považuje za jeho činnost primární - jeho doménou, dále jeho postavením z pohledu pracovněprávních vztahů a kvalifikačními požadavky formulovanými pro vstup do profese (z nich však současně formuluje výjimky). Vzhledem k tomu, že kvalifikační požadavky na učitele ve školách různého stupně se různí, také text této právní normy akcentuje diferenciaci pojmu „učitel“.

### 3.1.2. Autonomní vymezení pojmu „učitel“

Druhá skupina vymezení pojmu „učitel“ se naopak soustřeďuje na formulaci znaků, které jsou všem učitelům společné. V Pedagogickém slovníku je učitel definován jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“. Také otázka rozdílných kvalifikačních požadavků je zde vyřešena formulací společného rámce: „*K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost*.“ K tomuto základnímu vymezení Pedagogický slovník dodává explicitní vyjádření vývoje vnímání učitele: „*Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. ...*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003) Problematickým je v této definici přívlastek „kvalifikovaný“. Jak dokládá materiál Analýza kvalifikovanosti učitelů (MŠMT, 2009), který zveřejnilo v roce 2009 MŠMT, v České republice učilo ve školním roce 2008/2009 na prvním stupni základních škol 19 % a na druhém stupni základních škol 17,1 % nekvalifikovaných učitelů. I když za stejné období udává statistika ÚIV 15,2 % nekvalifikovaných učitelů na prvním, respektive 14,9 % na druhém stupni základní školy, byly tyto počty v každém případě dosti vysoké, neboť vyjádřeno v absolutních číslech, se jednalo o 3 617 učitelů na prvním stupni a 3 118 učitelů na druhém stupni základní školy. V roce 2014 učilo podle průzkumu provedeného ministerstvem školství na českých školách 17 000 nekvalifikovaných učitelů, z toho 7 000 z nich ani nemělo v plánu si kvalifikaci doplnit<sup>30</sup>. Respondenty uvedeného šetření byli ředitelé škol. Je tedy možno předpokládat, že uvedená čísla jsou buď přesná, nebo spíše skutečný počet těchto učitelů podhodnocují, protože v zájmu ředitelů škol je podávat spíše lepší obraz předpokládaného vývoje personálního zajištění školy.

---

<sup>30</sup> Viz zpráva MŠMT ČR *V některých regionech může dojít od 1. 1. 2015 ke kolapsu systému, ministr udělá vše pro to, aby situaci zachránil*, která je dostupná na <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/v-nekterych-regionech-muze-dojit-od-1-1-2015-ke-kolapsu?highlightWords=nekvalifikovan>

Problematika *nekvalifikovaných učitelů* je komplikovaná, protože se v ní doposud spojuje více podskupin nekvalifikovaných zaměstnanců:

- a) ti, kteří nemají potřebný stupeň ani typ vzdělání;
- b) ti, kteří mají požadovaný stupeň vzdělání v oblasti odborného vzdělání, ale chybí jim vzdělání v oblasti pedagogických věd – tzv. pedagogická způsobilost (přestože tito učitelé prokazatelně v současné době vykonávají práci učitele na základní škole, neodpovídají vymezení učitele, které je uvedeno v Pedagogickém slovníku);
- c) ti, kteří dosáhli odborného i pedagogického vzdělání, ale mají kvalifikaci pro jiný stupeň školy (nebo na jiném stupni školy učí více než 0,5 svého pracovního úvazku), než na kterém učí, případně nemají odbornou kvalifikaci k výuce předmětů, kterým vyučují.

Zákon č. 197/2014 Sb., účinný od 1. ledna 2015, kterým je zákon 563/2004 o pedagogických pracovnících novelizován, sice zpřísňuje vyžadování kvalifikačních předpokladů, nicméně stále formuluje výjimky z jejich striktního vyžadování<sup>31</sup> a také do budoucna je proto zřejmě zapotřebí počítat s tím, že ne všichni učitelé budou kvalifikovaní – i když se bude jednat o méně početnou skupinu pedagogů než nyní<sup>32</sup>. S jistotou však můžeme tvrdit, že existuje řada učitelů, kteří díky nesplnění kvalifikačních požadavků nespádají do skupiny osob vymezené Pedagogickým slovníkem, nicméně jako učitelé pracují a je na ně jako na učitele pohlíženo jak ze strany veřejnosti, tak relevantní právní normy a nutně také vedení škol i kolegů, tedy z pohledu subjektů, které jsou potenciálními realizátory evaluace učitele.

Mezinárodně akceptované vymezení učitele uvádí European Glossary on Education: Teaching Staff, 2001. Učitelé jsou podle něj *osobami, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány*

---

<sup>31</sup> § 32

(1) Fyzická osoba, která nesplňuje předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b), může vykonávat přímou pedagogickou činnost po dni nabytí účinnosti tohoto zákona

a) pokud ke dni účinnosti tohoto zákona dosáhla 50 let věku a dlouhodobým výkonem přímé pedagogické činnosti na příslušném druhu nebo typu školy nejméně po dobu 15 let prokázala schopnost výkonu požadované činnosti,

b) nejdéle po dobu deseti let, pokud v této době ne zahájí studium, kterým potřebný předpoklad získá, a toto studium úspěšně ukončí,

c) jestliže v době vzniku základního pracovněprávního vztahu neuskutečňovaly vysoké školy pro výuku odborných předmětů ve střední a vyšší odborné škole akreditovaný magisterský studijní program příslušného studijního oboru; v tomto případě se získáním nejvyššího dosažitelného vzdělání v příslušném oboru považuje předpoklad odborné kvalifikace pro pracovněprávní účely za splněný, nebo

d) pokud ke dni 1. ledna 2015 dosáhla alespoň 55 let věku a pokud vykonávala přímou pedagogickou činnost na příslušném druhu školy nejméně po dobu 20 let.

<sup>32</sup> Například je třeba počítat s tím, že cizí jazyk budou vyučovat rodilí mluvčí bez pedagogické kvalifikace, vzdělávací obory esteticko-výchovného charakteru aktivní umělci bez pedagogického vzdělání, atd.

ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek<sup>33</sup>, nejsou počítáni mezi učitele. Toto pojetí cituje i česká Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009, str. 396) a lépe odpovídá zaměření naší práce, než definice v Pedagogickém slovníku, protože explicitně nezmiňuje potřebnost pregraduální odborné přípravy a vystihuje tak přesněji současnou situaci. Ani tato definice však pro naši práci není ideální. Použití výrazu *transmission of knowledge* při vymezení objektu evaluace by totiž mohlo vést k závěru, že předmětem našeho zájmu jsou pouze ti, kteří se zaměřují na transmisivní přístup k výuce. Proto považujeme za důležité explicitně vyjádřit, že v této práci za učitele považujeme všechny pracovníky, kteří přímo vyučují, a to jakýmkoliv strategiemi.

Pro vymezení toho, kdo je učitelem (tedy objektem evaluace učitele) v současné situaci v České republice, proto lépe vyhovuje definice obsažená v Doporučení týkajícím se postavení učitelů přijatém na Mimořádné mezivládní konferenci o postavení učitelů v Paříži 5. října 1966 a známém jako Charta učitele: „Pro účely tohoto doporučení se slovo **učitel** vztahuje na všechny osoby ve školách, které se zabývají výchovou a vzděláváním žáků.“ Obdobně také Oxfordský slovník definuje učitele jako „osobu, která vyučuje (zejména ve škole)“<sup>34</sup>. V českém prostředí pak ve stejném smyslu uvádí Průcha: „Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu)“ (Průcha J. , 1997, str. 168). Tyto nejjednodušší definice také svou šíří nejlépe vyhovují potřebám této práce.<sup>35</sup>

### 3.1.3. Pojem učitel - závěr

Činíme závěr, že současné vymezení pojmu učitel, ani charakteristiky osob, které jako učitelé skutečně pracují, neformulují žádné specifické požadavky na obsah, strukturu, či nástroje evaluace učitele. Pro tvorbu a implementaci systému evaluace učitele je významný přijatý koncept učitele, koncept učitelství a nastavení profesního rozvoje učitelů. Ty se ale mohou na jednotlivých školách významně lišit, protože na státní úrovni neexistuje žádný sjednocující rámec – například profesní standard, či rámec profesních kvalit.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> V českém prostředí má ředitel školy stanoven vždy nenulový rozsah přímé pedagogické činnosti a je tedy podle této definice vždy zároveň učitelem.

<sup>34</sup> <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/teacher?searchDictCode=all>

<sup>35</sup> Ani ony nejsou ideální, když mohou být zavádějící při rozlišování vychovatelů školní družiny, asistentů pedagoga a učitelů.

<sup>36</sup> O absenci tohoto rámce se podrobněji zmíníme dále, na tomto místě tento fakt uvádíme, abychom mohli závěr formulovat komplexně.

### 3.2. Vývoj učitele

Jak jsme uvedli v kapitole 2. 5., primárním využitím evaluace je rozvoj evaluovaného objektu. Realizaci evaluace učitele tedy a priori předpokládáme, že se učitel vyvíjí, a že lze tento vývoj ovlivňovat tak, aby probíhal žádoucím směrem a byl dostatečně dynamický. Vývoj učitelské profese přitom vidíme jak ve smyslu fylogenetickém, tak ontogenetickém. Přičemž vývojem fylogenetickým máme na mysli proces, který je determinován společensko-ekonomickými charakteristikami a je vyjádřen převládajícími a prosazovanými paradigmaty vzdělávání, cíli vzdělávání, vnímáním postavení učitele ve společnosti, tedy aspekty a silami, které často leží zcela, nebo z velké části vně vlivu učitelské odborné veřejnosti i akademické sféry. Vývoj ontogenetický pak chápeme jako vývoj jednotlivých učitelů. Evaluace učitele je přitom idiografickým pohledem na ontogenezi učitele ve vztahu k aktuálnímu paradigmatu vzdělávání. „Vývoj učitele“ je neutrální pojem. Jeho obsahem může být jak zvyšování, tak snižování kvality profesního výkonu (například jako důsledek tzv. vyhoření). Jakkoliv je rozptýl názorů na vývoj učitele jako jev, či proces, značný, existuje jednoznačná shoda v tom, že:

1. učitel se vyvíjí,
2. je důležité tento vývoj zkoumat, protože úzce souvisí s efektivitou škol (West & Hopkins, 2003, str. 100).

Pro evaluaci učitele je toto jednoduché konstatování stěžejní. Pokud by totiž neplatilo, že se učitel vyvíjí a tento vývoj není mechanický, automatický a tedy jasně a přesně predikovatelný a na druhé straně je alespoň částečně ovlivnitelný, neměla by jeho evaluace smysl.

Fenomén vývoje učitele je pojímán různě. Rámcově a pro potřeby konceptualizace problematiky lze existující pojetí rozdělit na širší a užší. (Lukas, 2011, str. 17)

Do skupiny užších pojetí patří koncepty realizované monodisciplinární explorací. Často se jedná o práce vycházející z teoretického psychologického fundamentu, který je aplikován do prostředí pedagogické praxe. Jde například o aplikaci teorií vývoje osobnosti na specifickou profesní skupinu – na učitele. Výsledkem pak je vymezení a charakteristika fází vývoje profesní dráhy učitele. Jak ukazuje Lukas, takto vzniklé koncepty jsou z logiky věci vždy parciálním pohledem jedné disciplíny, nebo subdisciplíny (Lukas, 2011, str. 17). To je možné dokumentovat na srovnání v Pedagogické encyklopedii uvedených etap profesního vývoje učitele (profesní start (učitel – začátečník), profesní stabilizace (učitel – expert), profesní vyhoření), které jsou v podstatě vymezeny délkou praxe učitele: *Učitelem – expertem, tj. zkušeným profesionálem se stává učitel asi po pěti a více letech výkonu profese.*“ (Průcha, 2009,

str. 398). Z tohoto vymezení ovšem vyplývá, že pojem „expert“ zde není použit ve smyslu učitel „vysoké míry kvality“ (Píšová, 2011, str. 12), ale jako označení osoby, která po dobu 5 a více let setrvává v doméně učitelství. Není ovšem nijak prokázáno, že všichni učitelé během svého profesního života dosáhnou „vysoké míry kvality“. Proto se jeví jako mnohem důležitější zabývat se tím, **jaké jsou znaky učitele – experta**, než tím, jak dlouho trvá, než si tyto znaky osvojí. To ovšem platí nejen pro učitelství. Je nejen potenciálem, ale přímo smyslem evaluace učitele sledovat a podporovat jeho profesní rozvoj směrem k expertnosti.

Obdobně to platí i v přístupu Sikesové, Measora a Woodse, kteří hledají pro vymezení etap profesního vývoje učitele spíše kritické události, často velmi osobního charakteru, které nastávají v různých obdobích a ovlivňují učitele. I když pojmenovávají období, ve kterých je pravděpodobnější, že učitelé budou některé události vnímat a prožívat jako „individuálně kritické“, formulují zároveň závěr, že pokud k takové události nedojde, vývoj se ubírá jiným směrem (Sikes, Measor, Woods, 1985, str. 57 – 71). Také z pohledu tohoto konceptu je role evaluace důležitá, protože možné kritické události zachycuje. Zachycuje ovšem i vývoj v situaci, kdy k žádné dramatické události nedošlo a na učitele působí spíše suma drobných zkušeností, které přináší každodenní praxe.

Zajímavé jsou jistě i výsledky výzkumu, ke kterým dospěli Brekelsmansová a Créton, ti zkoumali vývoj interakčního stylu učitelů. Zjistili a výzkumně potvrdili disonanci mezi dimenzemi učitelova vlivu a blízkosti k žákům – zatímco vliv učitele v průběhu kariéry narůstá, blízkost k žákům je nejužší na jejím počátku (Brekelsmans, Creton in Lukas 2011, str. 21). Ovšem ani tento výzkum nestanovuje přesnou dynamiku vývoje uvedené nepřímé úměrnosti. Formuluje tedy statisticky zjištěný jev, který ovšem u různých učitelů probíhá v různém časovém rozmezí a s různou intenzitou. Navíc statistické zjištění nevyklučuje výjimku.

Na základě těchto příkladů konstatujeme, že i když uvedenými způsoby vzniklé koncepty vývoje učitele jsou jistě oporou ve snaze teoreticky uchopit dynamiku učitelské profese, nejsou s to postihnout multidimenzionální rozměr skutečného živého učitele a jejich aplikace v praxi hrozí schematizací – stejně jako v případě modelů typologie učitelů.

Do skupiny širších pojetí vývoje učitele řadíme ty, které integrují aspekty různých vědních disciplín a subdisciplín – nejen pedagogických a psychologických, ale také sociologických a dalších. Tyto přístupy jsou produktem snahy o holistický kognitivní styl. Jde tedy nejen o poznání jednotlivých identifikátorů stavu učitelova vývoje, ale rovněž o pochopení vztahů mezi nimi. Pro zachycení tak těžko predikovatelného jevu jakým je kvalita učitele, navíc v jeho

vývoji, je možné využít biografický design. Ten bývá v pedagogických vědách nejčastěji využíván právě ke zkoumání učitelů (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 126). Zejména ve své narativní podobě má tento metodologický design blízko evaluaci, jak byla vymezena v kapitole Evaluace, a to zejména ve dvou aspektech:

1. vychází z premisy, že cesta k pochopení objektu, které následně umožňuje přijímat efektivní opatření k jeho žádoucímu ovlivnění, vede přes jeho porozumění v kontextu uchopené osobní historie (životního příběhu) a zároveň přes znalost jeho osobních očekávání směřujících do budoucna i očekávání kladených na něho z vnějšku.
2. nesumativnost, která v obou případech znamená, že výsledek není pouhým součtem poznatků o učiteli, ale představuje novou kvalitu.

Odklon od nomotetického chápání učitele a jeho vývoje směrem k idiografickému (od užšího pojetí k širšímu) je přitom možné zaznamenat v posledních zhruba třiceti letech. Domníváme se, že tento fakt souvisí se změnou vnímání role učitele a se změnou paradigmatu vzdělávání. Vidíme rovněž paralelu mezi tímto obratem přístupu k učiteli a obratem k dítěti (k dítěti v osobnostním pojetí), jak ho formuluje Helus, a to v tezi, „že k dítěti má být přistupováno jako k osobnosti v jejím vznikání a vývoji“ (Helus, 2009, s. 259), což zcela koresponduje s pohledem na učitele v dynamice jeho vývoje.

Obrácení pozornosti směrem k zaměstnanci a k potenciálu jeho individuality je ovšem patrný nejen v oblasti vzdělávání. V devadesátých letech dvacátého století, to znamená v časové shodě s rozšířením idiografického pojetí výzkumu učitele, se začalo konstituovat nové pojetí obecného managementu – holistický management a vznik nové disciplíny – leadershipu. To se projevuje rovněž v aplikovaných oborech, mezi které patří také školský management. Teoretici managementu, který v současnosti ovlivňuje způsoby řízení a vedení lidí v každé organizaci (Veber, 2006, str. 18), tedy i ve školách a školských organizacích, si v té době začali uvědomovat, že striktní vyžadování predikovatelného chování zaměstnanců, které bylo typické pro tehdejší paradigma managementu, vnímající pracovníky pouze jako jeden ze zdrojů (vedle materiálních, finančních, atd. stojí tzv. lidské zdroje), je v řadě případů nevýhodné, neefektivní. Zjistili, že vrozené kapacity člověka je možné využívat k mnohem větší flexibilitě pracovního výkonu, což se začalo ukazovat jako významná konkurenční výhoda. Také manažeři v praxi si začali stále silněji uvědomovat, že cesta k výjimečným výsledkům nespočívá v eliminaci lidského faktoru, ale v jeho rozvoji a využití ve prospěch organizace. Cílem tohoto pojetí však není chaos, který by v případě vzdělávání reprezentovala škola existující jako volné sdružení

učitelů - solitérů realizujících svou profesi bez definovaných cílů a systematickosti pedagogického působení. Základním paradigmatem tohoto pojetí je integrace odlišných částí do jednoho synergicky působícího celku. Jde tedy o využití individuálních potenciálů zaměstnanců při dosahování společného cíle. Ve vztahu k vedení organizace, například školy, nejde o směřování ke schizmatu, ale o vyvarování se prefabrikace pracovních výkonů, která se v současné etapě vývoje společnosti jeví jako nežádoucí. Jde o podporu kreativity. Vzhledem k cíli naší práce přitom nepovažujeme za důležité zodpovědět otázku, zda současná etapa vývoje společnosti odpovídá spíše konceptu postindustriální společnosti, informační společnosti, společnosti vědění, či společnosti postliberální. Za podstatná považujeme fakta, která prokazatelně dokládají reálné fungování subsystémů této společnosti. Ta ukazují, že uvedený přístup umožňuje vyvarovat se některých negativních jevů. O jaká negativa jde, dokládá například výzkum realizovaný na několika univerzitách ve Spojených státech a publikovaný v roce 2009 (Ordoñez, 2009), který ukazuje, že stanovování cílů postupem, který odpovídá „prodeji léků bez receptu, bez diagnostiky lékařem“ (*over-the-counter goal setting treatment*) způsobuje:

- nárůst neetického chování,
- distorzi rizikových preferencí,
- negativní vývoj organizační kultury od kooperace ke kompetici,
- zúžení zaměření zaměstnanců pouze na definované (a kontrolované) cíle
- tlumení procesu učení se,
- snižování motivace pracovníků.

Cestu k eliminaci uvedených negativ vidí autoři v jiném přístupu k nastavování cílů („goal setting“). Jde o to, aby byl tento proces konceptualizován tak, aby odpovídal spíše přísně kontrolovanému výdeji léků na předpis (*prescription-strength medication*), které zajistí přesně stanovené dávkování, rozpoznání možných vedlejších účinků a pečlivý dohled.

Z uvedeného výzkumu je patrné, že jeho autoři shledávají, že profesní vývoj lze ovlivňovat, a to nejen stimuly v podobě formálního, či neformálního odměňování, ale rovněž předkládáním individuálních osobních a profesních cílů, jejichž formulace vychází z poznání učitele, které se opírá o důkazy (*evidence-based*). K tomuto účelu jsou vhodné procesy a výstupy, které přesně korespondují s teorií evaluace, jak jsme ji prezentovali v předchozí kapitole.

Vedle osobního a profesního rozvoje jedince se evaluace učitele může pozitivně promítat také do efektivního fungování celé školy, a to nejen jako prostý součet osobních posunů jednotlivých učitelů, ale na úrovni vyšší – dosažené synergií.

Ze závěru, který jsme učinili v předchozí kapitole: „*Evaluace by měla v ideálním případě postihovat celou složitost evaluovaného objektu a také kontext, ve kterém je objekt situován*, vyplývá, že v této práci pojem „učitel“ nevnímáme jako teoretický koncept učitelských dovedností abstrahovaných od ostatních složek učitele – člověka a od situace, ve které se nachází, ale jako pojem označující osobu vykonávající učitelskou profesi v celé její komplexitě. Toto pojetí konvenuje s pojetím širšího konceptu – konceptu kvality školy, jak jej formuluje např. Spilková, která mezi jeho znaky řadí vedle *jasné filosofie školy, kvalitního systému řízení školy, authenticity školy a kvality výuky také kvalitní učitelství* a mezi kritérii a identifikátory tohoto znaku uvádí na prvním místě: *profesionalita učitelů (relevantní profesní kompetence, zejména dovednost systematické reflexe výuky a sebereflexe) a osobnostní charakteristiky*“ (Spilková, 2010, str. 11-13). Znalost temperamentu, morálky a mravů jedince, jeho motivů, ale také individuální míra naplňování tzv. *Velké pětky*, tj. pěti silných faktorů (emoční stability/nízkého neurotismu, extroverze, přívětivosti, svědomitosti a otevřenosti vůči zkušenosti), jejichž poznání umožňuje vytvářet poměrně komplexní model osobnosti umožňující predikovat výkon v široké škále profesí (Pišová, 2011, str. 92), to vše přispívá k pochopení konkrétních projevů jeho profesního chování a umožňuje rovněž najít efektivní cestu profesního rozvoje konkrétního učitele. Pro evaluaci směřující k rozvoji jsou významná také fakta, která se týkají zdravotního stavu, psychické i fyzické kondice evaluovaného.

V souvislosti s významem osobnostních charakteristik ve vztahu k evaluaci je ale zapotřebí zdůraznit, že se nejedná o proces, ve kterém je učitel vztažen k sobě samému. Takový přístup by odpovídal spíše *osobnostnímu paradigmatu výzkumu učitele (research of a teacher's personality)*, které se opírá o psychometrii a zkoumá *korelaci osobnostních charakteristik učitele a pozitivního působení na žáka. V tomto přístupu šlo spíše o učitelovy vlastnosti a potažmo ctnosti než o jeho profesionalitu. Výzkumy se odehrávaly častěji v laboratoři než v terénu a spíše než přímé pozorování se v nich využívalo různých osobnostních dotazníků či inventářů.* (Pišová, 2011, str. 41). Evaluace učitele v laboratorních podmínkách nemá valného smyslu, zde se spíše osvědčí výzkum, který lépe zohledňuje „disciplinovanost“ laboratorního prostředí (viz srovnání evaluace a výzkumu v tabulce č. 1). Evaluace učitele primárně nezkoumá osobnostní charakteristiky, aby popsala realitu a predikovala vývoj vztahu profesní výkon – učitel jako osobnost ve smyslu souboru jeho psychických, biologických a sociálních

znaků. Vztahem, který evaluace dominantně zkoumá je vztah učitel – žák. Rovněž tento vztah je v současném paradigmatu vzdělávání pojímán v jeho dynamice i kontextu a lze ho proto formulovat jako setkávání, nebo střetávání. Takto pojatý vztah je natolik zásadní, že jím lze definovat doménu učitelů: *Světová pedagogika se odklání od chápání učitelství jako technologického procesu, který lze naplánovat a po krocích realizovat, ale chápe ho jako složitý, proměnlivý a tvořivý proces osobního setkávání se učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělávání* (Kosová, 2006, str. 13). Evaluace a rozvoj tohoto vztahu (střetávání) je tak podle uvedeného paradigmatu učitelství podporou rozvoje kvality samotného gruntu domény učitelů. Zájem o osobnostní charakteristiky z evaluace nemizí, nejde však o hodnoty cílové. Jsou zde nástrojem pochopení faktorů, které ovlivňují uvědomělou i neuvědomělou interpretaci profesní zkušenosti učitele získávanou během setkávání se s žákem/žáky a promítají se tak do možností jeho profesního rozvoje.

Profesní rozvoj učitele přitom chápeme jako „*zlepšení profesionality, které je výsledkem osvojení si profesních znalostí a/nebo vědomostí a/nebo postojů a/nebo dovedností a/nebo kompetencí získaných uvědomělými i neuvědomělými procesy mentální interiorizace na základě toho, co uvědoměle, či neuvědoměle považují za své přednosti, a které nahrazují dříve používané profesní znalosti a/nebo vědomosti a/nebo postoje a/nebo dovednosti a/nebo kompetence* (Evans, 2002, str. 125).“ Za profesní rozvoj učitele tedy považujeme nikoliv pouhou incidentální aplikaci nově „naučeného“ nástroje jeho profesního výkonu, ale teprve rozšíření konstrukce učitelovy profesní vybavenosti, případně uvědomělou, vnitřně přijatou rekonstrukci jeho profesních postojů a projevů. Význam evaluace ve vztahu k procesu takto chápaného profesního rozvoje učitele pak lze formulovat ve třech rovinách:

1. jde o longitudální metodu kognice, která umožňuje sledovat změny profesního působení učitele v čase, což umožňuje nejen zjišťovat rozdíly mezi podobami profesního jednání na různých bodech časové osy, ale také identifikovat trend jeho profesního vývoje, a to jak s ohledem na vyhodnocení dosavadního vývoje, tak s ohledem na oblasti, které lze objektivně, nebo subjektivně považovat za jeho přednosti, či silné stránky,
2. umožňuje propojovat uvědomělé a neuvědomělé v profesním jednání učitele, respektive z neuvědomělého, které se velmi obtížně ovlivňuje ať už samotným učitelem, tak jeho okolím (např. vedením, vzdělavateli v rámci DVPP, atd.) cíleně činit uvědomělé, a to na základě objektivního monitorování skutečné činnosti učitele a jejím věcně argumentovaným rozborem,

3. rekognoskuje základnu profese učitele, jeho profesní platformu, na které jeho vývoj stojí, a která do značné míry ovlivňuje směr jeho rozvoje.

Evaluační učitele se zabývá učitelem - aktérem vzdělávání ve vztahu k učitelství jako doméně, přičemž proměnlivost tohoto vztahu je dána jak velkou variabilitou jednání učitele – aktéra, tak velkou variabilitou situace domény učitelství. Aby bylo možné evaluaci učitele uchopit jako nástroj projektování jeho rozvoje, je zapotřebí zúžit mnohost variant interpretace evaluačních zjištění, což se děje jejím vztahem ke konkrétnímu konceptu učitelství, který má být rozvíjen. Směr žádoucího rozvoje je v praxi obvykle vytyčen explicitně vyjádřeným systémem kvalit, o kterých daný koncept učitelství předpokládá, že hraje pozitivní roli při naplňování poslání učitelství, respektive při dosahování stanovených vzdělávacích cílů. Cíl rozvoje učitele a současně i evaluace jako jejího nástroje bychom pak mohli formulovat jako snižování napětí mezi profesním výkonem konkrétního učitele a přijatým konceptem učitelství. V tomto smyslu je evaluace nástrojem zvyšování individuální profesionality učitelů, nikoliv nástrojem profesionalizace učitelství. Významným znakem tohoto nástroje přitom je, že nejde o nástroj restriktivní, či direktivní, ale o nástroj budující rozvoj jedince ve spolupráci s ním, na základě jeho poznání a sebepoznání, využívání a podpory charakteru a kapacity jeho individuálních možností. Mohli bychom také říci, že evaluace pomáhá jednak mapovat, jednak konkretizovat cestu „stávání se učitelem“ v daném vnějším a vnitřním kontextu učitele. V teorii evaluace jsou tyto aspekty vyjádřeny souvislostmi s akontabilitou a sociálním výzkumem.

### 3.3. Koncepty vzdělávání, učitelství a kvality učitele

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, evaluace učitele souvisí s konceptem vzdělávání, který se v čase vyvíjí. Přitom různé koncepty vzdělávání nejenže implicitně formulují různé cíle rozvoje učitele, ale také stejný profesní výkon učitele nahlížejí různě. Na to, že představa kvalitního vyučování je východiskem pro formulaci požadavků na učitele, respektive jeho žádoucích rysů upozorňuje například Korthagen, když za první nutnou otázku, kterou je zapotřebí zodpovědět při pojmenování rysů *reflektivních učitelů* považuje tuto: „*Co považujeme za kvalitní vyučování?*“ (Korthagen, 2011, str. 138). Cílem evaluace z tohoto pohledu tedy je poznání a podpora individuálních, specifických rysů konkrétní a jedinečné osobnosti učitele, a to ve vztahu ke konkrétnímu konstruktovi kvality vzdělávání.

Uvedeme dva příklady konceptů vzdělávání, které souvisí s *širším proudem teorií ve vědách o chování a v sociálních vědách* (Kalhous & Obst, 2002, str. 49). Prvním je behavioristický koncept, který se zabývá vnějším, tedy pozorovatelným jednáním žáka a tenduje

k předávání detailně specifikovaných požadavků na žáka. Pohled na vzdělávání se pak promítá do požadavků na učitele, které *redukuje na pracovní povinnosti nutné k výkonu povolání a ty pak dekontextualizuje a zjednodušuje převodem na pozorovatelné akty chování* (Spilková, 2010, str. 23). Tento koncept byl aktuální zhruba od počátku druhé poloviny dvacátého století a v podstatě aplikoval širší trend prosazující se v psychologických a sociologických disciplínách té doby. Druhým příkladem je koncept konstruktivistický. Ten naopak ve vzdělávání akcentuje *jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností* (Kalhous & Obst, 2002, str. 49). Je logické, že tento koncept vzdělávání formuluje jiné požadavky na práci a rozvoj učitele. *Konstruktivistická koncepce učitelského vzdělávání klade důraz na „konstruuující se subjektivitu“ studenta učitelství, učitele, který je považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje a (spolu)tvůrce své profesní identity. Hlavním cílem přípravy studentů v tomto pojetí je pomoc a podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy studenty i učiteli* (Spilková, 2007, str. 345).

Vedle souvislosti evaluace s přijatým konceptem vzdělávání, je možné vysledovat a doložit souvislost evaluace s konceptem učitelství, který je aktuálně v konkrétním vzdělávacím systému prosazován.

V konceptu **učitelství jako zaměstnání**, které chápe učitele, jak uvádí Piřha, jako *jakési zřízence k dětem* (Piřha 1999 in Spilková 2008, str. 22) a svou povahou odpovídá nejvíce vnímání učitelství jako nástroje realizace popsáního vzdělávání transmisivního, nemá evaluace místo. Je totiž významně náročnějším procesem, než prostá kontrola a na ni navazující mechanistické hodnocení a zbytečně by zatěžovala průběh dalších procesů, které ve škole probíhají.

Jistou roli hraje evaluace učitele při prosazování **učitelství jako povolání**. V něm se *učitel staví do služeb potencialit dětí, čímž naplňuje své poslání, které je zavazující a povznáší jej. A poslání je dosvědčování trojí zodpovědnosti: vůči dětem, vůči jejich rodičům a vůči vlastnímu svědomí. Pojem povolání tedy odkazuje především na učitelovu osobnost a její morální zakotvení* (Spilková, Vašutová, & kol., 2008, str. 22). Evaluace v tomto konceptu učitelství může plnit roli, která je formulována akontabilitou jako jedním z jejích kořenů, v tom smyslu, že má potenciál předkládat argumentaci pro v definici zmíněné „dosvědčování trojí zodpovědnosti“.

V tomto konceptu však zůstává nevyužit rozvojový potenciál evaluace a může tak ulpívat na úrovni monitorování učitele.

Naplnění se evaluace učitele může rozvinout při naplňování **učitelství jako profese**. Za jádro konceptu profesionality je považováno vědecké fundování činností v určité oblasti společenské praxe; toto vědecké fundování je odborníky dané oblasti sdíleno a rozvíjeno a **dovoluje provádět nad těmito činnostmi reflexi, což znamená podrobovat je kritickému zkoumání a vyvozovat závěry pro dosahování vyšší kvality jednání** (Spilková, Vašutová, & kol., 2008, str. 22). Tato definice explicitně spojuje evaluaci učitele s konceptem učitelství pojatým jako profese i s Buskistovým konceptem vzdělávání založeném na důkazech (viz kapitola 3.2.). Rozměry akontability a rozvoje, které jsou charakteristikami konceptu učitelství jako profese, jsou zřetelně vyjádřeny formulací Heluse: „*Profesionál dokáže konat svou práci nejen dobře, ale také z ní vydat počet a brát za ni garance. A konečně – profesionalita znamená způsobilost kriticky se vymezit vůči laickým, tedy nereflektujícím, neargumentujícím, jenom intuitivním a živelným přístupům, včetně způsobilosti sám se od reziduí svého vlastního laictví oprošťovat* (Helus in Spilková, 2008, str. 22). Zde vidíme takřka zrcadlový obraz Stufflebeamovy formulace možných využití evaluace - zlepšování, akontabilitu, šíření informací nebo idejí k co největšímu počtu lidí, vysvětlování. Tento obraz je zde ovšem formulován z pozic pedagogických věd. Evaluace učitele a koncept učitelství jako profese, respektive jeho aplikace na jednotlivé učitele a s tím související znaky profesionality souvisí tak úzce, že se evaluace jeví nejen jako taktický, či operativní nástroj realizace tohoto konceptu, ale také jako možná strategie jeho implementace. Z tohoto pohledu je tedy plánovité používání systému evaluace učitele možné interpretovat jako snahu o profesionalizaci učitelství.

### 3.3.1. Učitel jako reflektivní praktik

Zvláštní význam má ve vztahu k evaluaci učitele koncept učitele jako reflektivního praktika, proto mu věnujeme samostatnou podkapitolu.

Procesy evaluace a autoevaluace obsahují zpětnou vazbu a souvisí tak s pojmy *reflexe* a *sebereflexe*. Vymezení vztahu reflexe a evaluace přitom není jednoduché, protože pojem reflexe se používá v příliš široké škále významů. Jak upozorňuje Korthagen: „*Často se zdá, že termín reflexe je používán bez důkladné konceptualizace, volně, čímž se téměř stává synonymem pro „myšlení“*. Takové pojetí přináší nebezpečí, že se reflexe stane matoucím pojmem, prostě příliš širokým, příliš vágním a příliš obecným pro běžné používání. (Korthagen, 2011, str. 65 - 66). V českém prostředí poukazuje na tento problém Pišová: „*Pojem reflexe je nadužíván do té*

*míry, až ztrácí smysl“.* (Píšová, 2011, str. 44) Tato ztráta smyslu ovšem nevede k tomu, že by se tento pojem „vyprázdnil“ a ti, kdož jej používají, si pod ním nedokázali představit něco konkrétního, nebo že by šlo o druh odborného „ptydepe“, ale v tom, že se naopak „přeplnil významy“ a každý si tak pod ním může představit něco jiného. Výsledkem je, že *„dnešní diskurs o reflexi zahrnuje množství neslučitelných významů připisovaných tomuto pojmu, např. vědecký přístup k plánování budoucího jednání; tacitní a intuitivní porozumění praxi; demonstrace sebeuvědomování; způsob, jak čerpat z vlastního autentického vnitřního hlasu; posilování profesionalismu učitelů; strategie nápravy sociálních nespravedlností“* (Píšová, 2011, str. 45).

Proto, abychom vymezili vztah mezi reflexí a evaluací, musíme termín reflexe konceptualizovat.

Evaluace koresponduje s pojetím reflexe ve smyslu reflektivní praxe, k učiteli přistupuje jako k reflektivnímu praktikovi. Velmi podrobně, nejen charakteristikami, ale rovněž pomocí korelátů a reflektivit, vymezuje reflektivní praxí učitele Korthagen. Zjevná je například souvislost mezi evaluačními postupy a jím uvedenou charakteristikou reflektivního učitele: *„Reflektivní učitel používá při strukturování zkušeností určité standardní otázky,“* kterou konkretizuje příklady otázek z různých perspektiv: *co se stalo?, co jsem udělal/a špatně?, co jsem mohl/a udělat jinak?* Souvislost mezi procesy evaluace a konceptem reflektivního učitele je zřejmá také z další charakteristiky: *„Reflektivní učitel snadno odpoví na otázku, čemu se chce naučit,“* ale i z některých korelátů (Korthagen, 2011, str. 137-147). Zřejmě nejsilněji je ovšem blízkost způsobu práce reflektivního učitele v Korthagenově pojetí s principy evaluace, jak jsme ji popsali ve druhé kapitole, patrná z definice reflexe, kterou tento vlivný autor pro svou práci formuluje takto: *„Reflexe je mentální proces, spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy* (Korthagen, 2011, str. 71). Obdobně formuluje reflektivní praxi v českém prostředí Píšová: *„Reflektivní praxí se rozumí proces učení se prostřednictvím zkušenosti a ze zkušenosti s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi. Tento proces často zahrnuje zpochybňování předpokladů a přesvědčení o různých aspektech edukační reality, sebeuvědomování (self-awareness) a kritické vyhodnocování vlastního jednání v pedagogických situacích a reakcí na ně. Zásadním krokem je kritické rozvažování nad praktickou zkušeností, které vede k získání nového porozumění a na jeho základě ke zlepšení praxe. Obvykle je chápáno jako součást procesů celoživotního učení.“* (Píšová, 2011, str. 43) Toto vymezení reflexivní praxe zcela odpovídá pojetí profesního rozvoje, jak jsme jej definovali výše, stejně jako pojetí evaluace,

kteře jsme pro tuto práci přijali. Takto pojatá reflektivní praxe s evaluací nejen souvisí, ale je její součástí. To přitom platí nejen pro autoevaluaci (sebeevaluaci) učitele – tedy pro situaci, v níž je subjektem a objektem evaluace táž osoba, ale také pro evaluaci, ve které je evaluujícím někdo jiný než evaluovaný subjekt. Významným závěrem, který z této souvislosti evaluace a reflektivní praxe učitele vyplývá, je, že evaluátor s učitelem spolupracují, vztah mezi nimi lze charakterizovat jako profesionálně partnerský. Jejich zájem i cíle jejich jednání jsou totožné, přestože nástroje, kterými se na dosažení tohoto společného cíle podílejí, mohou být odlišné a v procesu evaluace hrají tyto subjekty odlišné role. Efektivita evaluace spočívá mimo jiné v tom, že může do profesionálního rozvoje učitele přinášet synergický efekt.

Výzkumy ovšem ukazují, že dosáhnout tohoto optimálního stavu není jednoduché. Průběh evaluace ovlivňují jak kvality kompetenční vybavenosti evaluátora, tak charakteristiky evaluovaného a vztahy mezi nimi. Reflektivní usuzování je přitom kompetencí, které se v průběhu života vyvíjí. Kingová a Kitchenerová vymezily existenci tří vývojových úrovní reflektivního usuzování (pre-reflektivní, kvazi-reflektivní a reflektivní), které dále strukturovaly. Výsledkem jejich práce je sedmistupňový model reflektivního usuzování (King, Kitchener in Píšová 2011, str. 46). Z konstrukce a empirického ověření funkčnosti tohoto modelu vyplývá, že schopnost efektivní profesní reflexe a tedy i schopnost efektivně využívat procesu evaluace, se u učitelů vyvíjí a tento vývoj souvisí jak s jejich zralostí, tedy s věkem a zkušenostmi. Z tohoto faktu vyplývá:

1. V praxi škol je nutné předpokládat, že se jednotliví učitelé nacházejí na různém stupni tohoto vývoje. Systém evaluace by měl tyto odlišnosti zohledňovat, evaluátor by měl být schopen tyto odlišnosti zohledňovat.
2. Evaluace by měla vedle reflexe jeho pracovního jednání obsahovat rovněž „reflexi reflexe jeho praxe“, tedy **metareflexi jeho praxe**. Poznání způsobu a míry, jakým učitel pracuje s reflexí své vlastní praxe, umožňuje jednak ovlivňovat kvalitativní rozvoj jeho schopností práce s reflexí (například podle sedmistupňového systému Kingové a Kitchenerové). Metareflexe je přitom důležitá jak pro evaluátora, tak pro evaluovaného. V české odborné literatuře je tato potřeba popsána a doložena na úrovni evaluace, ve které je učitel evaluátorem a evaluovaným žák. Příkladem je práce Kosíkové, ve které autorka formuluje metaevaluaci evaluátora jako *schopnost sledovat myšlenkové pochody evaluovaného v řešení zadaného úkolu, předvídat jeho kroky a současně porozumění tomu, proč evaluovaný chyboval a jak mu poradit v další činnosti*. Metareflexi evaluovaného pak vymezuje jako *schopnost nejen odhalit v čem*

*chyboval, ale také proč k chybnému závěru či postupu, úvahám, ... došel.* Směřování k tomuto modelu je žádoucí také na úrovni evaluace učitele.

Vedle souvislosti evaluace učitele s konceptem učitele jako reflektivního praktika je důležité zmínit rovněž její souvislost s koncepcí vzdělávání založeného na důkazech (evidence-based)<sup>37</sup>, kterou Buskist definuje jako *svědomitou, explicitní a uvážlivou integraci nejlepších dostupných výsledků výzkumu techniky výuky a odborných znalostí zahrnující znalost studenta, učitele, oboru, školy a charakteristik komunity* (Buskist, 2011, str. 116). S evaluací učitele tento koncept souvisí již tím, že neguje intuitivní přístup ke vzdělávání, ve kterém je evaluace nadbytečným procesem. Vztah „evidence – based“ vzdělávání a evaluace učitele je vztahem cíle a strategie jeho dosažení. Strategický charakter evaluace učitele ve vztahu ke konceptu vzdělávání na základě důkazů spočívá v tom, že se nezabývá pouze jím samým, ale také tím, zda učitel disponuje důkazy o skutečné situaci studenta/žáka, oboru, školy i komunity. Nedohledává tedy důkazy o charakteristikách jednotlivých oblastí, které jsou vyjmenovány v definici, ale zjišťuje, zda je jimi vybaven učitel a zda na základě jejich znalosti jedná.

### 3.3.2. Kontextualita působení učitele

Učitel je jedním z aktérů vzdělávací politiky a jeho pedagogická práce se zásadně promítá do úspěšnosti vzdělávacího procesu. Podle studie OECD Teachers Matter ovlivňují variabilitu vzdělávacích výsledků žáků nejvíce ty faktory, které si přinášejí s sebou do školy – postoje, schopnosti, rodinné zázemí. Tyto faktory je však velmi těžké ovlivnit, a to zejména v krátkodobé perspektivě. *Proměnnými, které nejvíce ovlivňují variabilitu úspěšnosti dosahování cílů vzdělávání a jsou potenciálně ovlivnitelné vzdělávací politikou, jsou učitelé a učitelství* (teaching). *Obzvláště široká shoda panuje mezi odborníky v tom, že nejdůležitější „školní“ proměnnou ovlivňující výsledky konkrétních žáků je "kvalita učitele"* (OECD, 2005, str. 2). Již tato poměrně jednoduchá formulace poukazuje na možné problémy s vymezením učitele jako objektu evaluace. Učitel je zde totiž charakterizován jako ten, který je nejdůležitějším faktorem ovlivňování – je tedy aktérem vzdělávání, zároveň však je on sám vystaven působení vzdělávacích politik, které jeho působení ovlivňují. Učitel tedy není absolutně autonomní při rozhodování o vzdělávacím obsahu, prioritách vzdělávání, atd., Existující autonomie učitelů je navíc často spíše autonomií škol, případně učitelského sboru jako celku než autonomií učitele – jedince. Toto chápání rozměru učitelské autonomie dokládá např. studie Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. Její autoři v ní dospívají k závěru, že

---

<sup>37</sup> Koncept reflektivního praktika a vzdělávání založeného na důkazech souvisí nejen s evaluací, ale rovněž se sebou navzájem. Reflexe přináší důkazy, jejichž znalost sytí učitelovo rozhodování o dalším jednání.

*učitelé mají relativně malou možnost určovat obsah minimálního vzdělávacího programu, a to buď protože nevzniká ve školách, nebo protože – tam, kde vzniká – má za tento úkol odpovědnost ředitel školy* (Desurmont, Forsthuber, & Oberheidt, 2009, str. 17). Jakkoliv je podle stejné práce v České republice míra autonomie vytváření školních kurikulárních dokumentů poměrně vysoká (například ve srovnání s Belgií, Itálií, Francií), je zřejmé, že zapojení učitelů do tvorby a úprav školního vzdělávacího programu je do značné míry otázkou rozhodnutí a profesních kompetencí ředitele školy, který podle školského zákona nese za kvalitu tohoto programu plnou odpovědnost. Evaluace učitele prováděná ředitelem školy, členem středního managementu školy (například vedoucím předmětové komise, nebo zástupcem ředitele), nebo i Českou školní inspekcí, ale koneckonců také autoevaluace učitele přitom bude nutně (v případě evaluace i podle zákona) posuzovat kvalitu učitele v souvislosti s tím, jak příslušný školní vzdělávací program naplňuje, a to bez ohledu na to, nakolik se evaluovaný jedinec na jeho tvorbě podílel, či nakolik s jeho podobou souhlasí. Skutečnost, že profesní výkon učitele nekonvenuje zcela s platným školním vzdělávacím programem, případně že program neodpovídá profesnímu přesvědčení učitele, může být interpretována jako chyba na straně učitele i v případě, že z pohledu aktuální úrovně vědomostí o kvalitě vzdělávání je chyba v podobě programu. Totéž platí například o možnosti výběru učebnic, který autoři zmíněné studie zařadili mezi znaky míry autonomie učitele. Při hodnocení situace v České republice autoři uvádějí: „*Učitelé nejsou přímo odpovědní za výběr učebnic v České republice (kde o tom rozhoduje pouze ředitel školy)...*“ (Desurmont, Forsthuber, & Oberheidt, 2009, str. 28). Škola tak vytváří podstatnou složku kontextu činnosti učitele, a tím i jeho rozvoje, kterou bychom mohli nazvat složkou institucionální. Nepředstavuje však faktor jediný, byť je sám vnitřně složitý a je možné v něm vysledovat řadu subfaktorů (hmotná i nehmotná kultura školy, míra souznění s ostatními pracovníky, atd.), které ovlivňují interakci při získávání nových zkušeností učitelů, při jejich propojování se zkušenostmi předchozími (jakož i pevnost této konstrukce) a ovlivní také význam, který budou jednotlivým zkušenostem učitelé přikládat.

Kontextualita rozvoje učitele vyjadřuje *biografický charakter jeho profesní dráhy v tom smyslu, že její podoba je výsledkem společenského, kulturního, hmotného i institucionálního kontextu jeho působení* (Pietarinen & Merilainen, 2008, str. 70). Tento pohled říká, že rozvoj učitele nenastává automaticky, či jaksi mechanicky a nemá u všech stejný průběh, stejnou podobu, a to nejen s ohledem na individuální psychickou a somatickou vybavenost, ale také v souvislosti s charakterem prostředí, ve kterém rozvoj probíhá. Oproti možnému mechanickému, nebo „biologickému“ pojetí rozvoje učitele má v případě přístupu biografického evaluace hlubší

význam, protože umožňuje nejen poznat současný stav rozvoje učitele, ale rovněž ho usouvztažnit s charakteristikami konkrétního kontextu, či konkrétních kontextů, ve kterých probíhá a nalézt v daných souvislostech nástroje podporující rozvoj žádoucím směrem.

### 3.4. Profese učitele, profesionalismus a profesionalita

#### 3.4.1. Profesionalizace učitelství

Jak jsme uvedli výše, kritériem pro zařazení subjektů vzdělávacího procesu, respektive objektů evaluace, do skupiny „učitelé“ je jejich *profesní aktivita*. Pro jasnější vymezení obsahu tohoto třídícího kritéria je zapotřebí popsat, jak souvisí s koncepty *profese*, *profesionalismu a profesionality*, na které jsme již narazili při charakterizování různých konceptů učitelství. Vzhledem k vymezení objektu evaluace nebudeme pojem *profesní aktivita* vnímat jako obsah činnosti v rámci *profese*, ve smyslu *profese učitelství*. Koncept profese totiž předpokládá v rozporu s námi přijatým vymezením toho, kdo je to učitel, „*dlouhou dobu speciálního výcviku, kontrolu profesní komunity nad licenčními standardy a/nebo požadavky zahájení příslušného povolání, či řešení běžných i mimořádných situací na základě zvládnuté teorie*“ (Průcha, 2009, str. 770). Jako ne zcela vyhovující se pro naši práci jeví také koncept profese učitelství, jak jej formuluje Shulman (Shulman, 1987), když jako klíčové znaky profese uvádí *existenci profesních, expertních znalostí, smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci se žáky, existenci profesních komor, které dodržují „stavovskou čest“, zejména pečují o profesní etiku, kontrolu nad normami a licenčními požadavky na výkon profese, vysokou míru autonomie a odpovědnosti za výkon činnosti a s tím spojenou důvěru a autoritu ve společnosti* (Shulman in (Spilková, 2011)). Je totiž zjevné, že některé znaky profese vyjmenované touto definicí, *učitelství* nenaplnuje. Neexistuje profesní komora učitelství, profesní komunita nedisponuje nástroji, kterými by mohla zajišťovat „samoočišťující“ funkce a další atributy „pravé profese“. Učitelství je z tohoto pohledu nutno řadit mezi tzv. semiprofese – tedy částečné profese, které nesou některé znaky tzv. „skutečných profesí“, jiné však ne. Tento fakt je důvodem, proč v této práci používáme pojem „učitelství“ a nikoliv běžnější „profese učitele“.

Učitelství tedy není profesí, evidentní jsou však snahy o jeho profesionalizaci, tedy o to, aby učitelství postupně získalo scházející znaky profese. V České republice například vznikla Asociace profese učitelství, která sdružuje jak akademické pracovníky, kteří se ve své pedagogické i vědecké práci věnují také profesionalizaci učitelství, tak praktiky z řad ředitelů i učitelů, kteří se svou činností snaží ke stávání se učitelství profesí přispět. Snahy o profesionalizaci učitelství jsou ovšem patrné také v globálním měřítku – viz např. Ingeroll

a Alsalam a jejich studie „*Teacher professionalization and teacher commitment: a multilevel analysis*”. Vedle vlastního výzkumu zde její autoři citují závěry řady kritiků současného stavu vzdělávání v USA, mezi nimiž jsou reformátoři vzdělávání, lidé z decizní sféry (*policymakers*) i výzkumníci. Ti společně tvrdí, že důvody toho, proč řada snah o zlepšení ztroskotává, je situace učitelů – jejich nedostatečná podpora, pracovní podmínky, nedostatečné zdroje, atd. *Tito kritici proto tvrdí, že klíč ke zlepšení kvality škol do značné míry leží ve zvýšení jejich (učitelského) statusu, ve zlepšení podmínek učitelství, to znamená v podpoře profesionalizace učitelství a učitelů* (Ingeroll & Alsalam , 1997, str. 1).

Ne celá decizní sféra, ne všichni teoretici a praktici ovšem profesionalizaci učitelství podporují. Štech například předkládá přehled dokonce nikoliv jedinců, ale celých platforem kritiky profesionalizace. Nazývá je **kritikou „tyranie expertů“, kritikou politických pamfletářů a kritikou sociologů konfliktu** (Štech, 2007, str. 333). Podstatnou překážkou profesionalizace učitelství je ovšem skutečnost, že část samotných učitelů odmítá profesní autonomii učitelů. Nejenže nemají o tento znak profese zájem, ale aktivně *ke všemu vyžadují pokyny shora a hotové metodické návody* (Kosová, 2006, str. 11). Důvodem může být, jak uvádí Vašutová, odmítání jednoho z významných zdrojů evaluace, totiž akontability. Tito učitelé vnímají přijetí zodpovědnost za výsledky každého dítěte jako přítěž (Vašutová, 2004, str. 19) Není cílem této práce hlouběji rozebírat jednotlivé pozice, ze kterých někteří odborníci i praktici proti profesionalizaci vystupují. Podstatné je, že ani v tomto ohledu není situace učitelství a učitelů jednoznačná a je otázkou, nakolik a v jaké míře je učitelství na cestě stávání se „pravou profesí“, ve které by evaluace učitelů přecházela do rukou „učitelstva“, respektive jeho struktur, či orgánů – ať už pod jménem profesní komora, nebo jiným.

### 3.4.2. Profesionalismus a profesionalita

Jak jsme dovodili výše, pojem *profesní aktivita* v této práci chápeme jako označení *pracovní aktivity*, či *náplně práce*. Termín *profesní* v něm má blíže k pojům *profesionalismus* a *profesionalita* než k pojmu *profese*. Rozdíl mezi těmito pojmy, které v obecném diskurzu splývají, vymezuje Píšová tak, že *zatímco pojem profesionalizace (tedy směřování k profesi) bývá vztahován k míře, v jaké dané povolání vykazuje strukturální atributy, charakteristiky a kritéria sociologického modelu profese, profesionalismus odkazuje více na postojové atributy těch, kteří jsou považováni za profesionály – nebo na to aspirují*. Tento výklad pojmu profesionalismus zdůvodňuje, proč na některých místech této práce používáme termín *profesní*, i když jsme avizovali, že učitelství není profesí. Z pohledu konceptu profesionalismu může být učitel skutečným profesionálem, i když učitelství není pravou profesí. *Profesionalismus* se pak

od *profesionality* liší tím, že profesionalismus je konstruktem komunitním, tj. vztahovaným k dané profesní komunitě, zatímco profesionalita se týká jednotlivých představitelů této komunity a jejich výkonu povolání. *Profesionalismus tedy postihuje statusové aspekty povolání, strategie a rétoriku komunity, profesionalita odkazuje ke znalostem, dovednostem a postupům, které členové komunity – učitelé – využívají ve své práci, ve výuce* (Píšová, 2011, str. 36,37)

Vzhledem k vymezení cílů evaluace je zřejmé, že *evaluace učitele* má z uvedených konceptů nejbližší k profesionalitě, protože směřuje k profesnímu a osobnostnímu rozvoji jednotlivých učitelů. Přitom však v evaluaci učitele hrají důležitou roli rovněž aspekty profesionalismu – například strategie a rétorika komunity, které se do ní promítají jednak svým jazykem, jednak tím, že formulují parametry, kritéria, případně identifikátory vyhodnocování profesních kvalit jednotlivých učitelů. Efektivní systém evaluace pak může zároveň být, jak jsme již uvedli, nástrojem profesionalizace učitelství.

### 3.4.3. Vztah kvalifikace a evaluace učitele

Jak jsme ukázali při vymezení pojmu **učitel**, skupina osob, kterou můžeme tímto termínem označit, je svým vzděláním heterogenní. Rozdíly v úrovni získaného vzdělání se přitom do profesního výkonu učitele, ale i do jeho evaluace, promítají. To vyplývá ze skutečnosti, že je učitelství triangulováno *učitelovou profesionalitou, učitelovým eticko-postojovým zaměřením a učitelovým vědomím poslání. Za jádro profesionality přitom musíme považovat vědecké fundování učitelovy odborné činnosti.*<sup>38</sup> Chybějící vědecký fundus tak představuje významný handicap na cestě „stávání se učitelem“. Jak upozorňuje Helus, je to právě *vědecké fundování činností v určité oblasti společenské praxe, které je sdíleno odborníky a rozvíjeno a dovoluje provádět nad těmito činnostmi reflexi* (Spilková, Vašutová, & kol., 2008, str. 22). Komplikuje-li absence vědeckého fundování možnost reflexe činností učitele, komplikuje zároveň možnosti jeho evaluace a sebe evaluace, která s reflexí neoddělitelně souvisí. Znalosti, dovednosti a profesní postoje získané pouze na základě praxe, tedy bez opory o systematizovanou konstrukci ne – subjektivních odborných zkušeností, bez vybavenosti pojmovým aparátem, mají jiný charakter a strukturu než profesní kompetence budované praxí realizovanou jako aplikaci a reflexi znalostí teoretického základu pedagogických disciplín. Absence znalostní báze profese se projevuje zejména ve vyšších fázích poznávacích procesů učitele - *v dekontextualizaci (hledání společných znaků, které platí v různých kontextech)*

---

<sup>38</sup> Helus in Management vzdělávání v současném diskurzu aneb Jednota v různosti: Sborník příspěvků z mezinárodní konference školského managementu. Praha: ČŠM, PedF UK, 2015.

*a zprostředkování různých pojetí řešených problémů v odborné literatuře a výsledků výzkumů* (Spilková a Vašutová, 2008, s. 44), což jsou významné etapy na cestě „stávání se učitelem“. Pregraduální příprava učitelů nesytí profesionalitu pouze oborovými znalostmi. *V přípravě učitelů se zdůrazňuje rozvoj pedagogického myšlení, zvládnutí pedagogického rozhodování včetně jeho zdůvodnění, praktičnost a orientace na řešení problémů, výuka založená na důkazech.*<sup>39</sup> Přípravné studium učitelů tedy vedle znalostní báze učitelů buduje a ovlivňuje jejich profesní postoje, jejichž součástí je schopnost profesní reflexe. Jakkoliv je složité doložit míru efektivitu této snahy, je zřejmé, že toto působení může sloužit jako solidní základ pro pozdější reflexi konkrétních praktických profesních zkušeností a má tedy vztah k evaluaci.

Pregraduální příprava hraje významnou roli též při zajištění komplexnosti systému evaluace učitele. Jak uvádí Darling-Hammondová, dobře nastavený systém evaluace učitelů nejenže umožňuje rozvíjet jejich profesní kompetence, ale rovněž umožňuje predikovat kvalitu osob, které zvažují vstup do profese (Darling-Hammond, 2012, str. i). Přitom onu predikci může zabezpečovat takřka výlučně kvalitní systém pregraduální profesní přípravy. Snahy o naplnění této funkce přípravného vzdělávání učitelů lze v českém kontextu nalézt na Katedře primární pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze. Studenti zde mají možnost ukončit studium obhajobou komplexního strukturovaného portfolia, které vedou po celou dobu studia. Otevírá se zde možnost zabránit vstupu do učitelství zájemci, který by byl schopen složit všechny předepsané zkoušky, ale přitom je na základě jeho evaluace evidentní, že by to nebylo vhodné. Toto rozhodnutí není fatální, student má možnost se k obhajobě přihlásit znovu po té, co si doplní své schopnosti.<sup>40</sup> Je ovšem pravdou, že tato možnost je v českém prostředí ojedinělá.

Pouze praxí získané dovednosti mají výrazně tacitní charakter a evaluaci učitele, predikci jeho vývoje a jeho profesní podporu tak komplikuje nízká možnost tyto dovednosti kvantifikovat, nebo dokonce jednoznačně verbalizovat. Takto získané dovednosti jsou silně vázány na kontext, ve kterém byly získány. V jiném kontextu pak fungují odlišně, některé osvojené postupy a procesy nejsou v jiném prostředí funkční. Jak jsme doložili v kapitole „Kontextuálnost působení učitele“, podobu pracovního výkonu učitele do značné míry určuje škola, ve které probíhá. V České republice jsou přitom rozdíly mezi školami značné. Dokládá

---

<sup>39</sup> P. Kansanen (University of Helsinki) 18. 3. 2013 na kolokviu *Enseigner, un métier qui s'apprend* (Vyučování – řemeslo, kterému je třeba se učit) uspořádaném OECD společně s francouzským Ministerstvem národního vzdělávání; č.j. 118/2013-OECD

<sup>40</sup> Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. na kulatém stole Centra školského managementu Univerzity Karlovy v Praze na téma Řízení kvality, nebo kvalita řízení? dne 6. 11. 2014 viz [http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Zprava\\_z\\_Kulateho\\_stolu\\_06.11.2014.pdf](http://www.csm-praha.cz/userfiles/Dokumenty/Zprava_z_Kulateho_stolu_06.11.2014.pdf)

to například celkový rozdíl vyjádřený jako procento celkového rozptylu škol v rámci jedné země zjištěný výzkumem provedeným v rámci zemí OECD (PISA , 2006b), který má hodnotu 57,8 a patří mezi nejvyšší v rámci zemí OECD<sup>41</sup>. *Tyto rozdíly se navíc stále zvyšují.* (Straková, 2008) Je tedy možno očekávat, že při změně kontextu – například při přechodu na jinou školu, nebo při zásadní změně ovlivňující kulturu školy (např. změna složení žáků) bude mít učitel, jehož profesionalita je konstruována pouze na základě intuitivních, explicitně neformulovaných postojů a individuální profesní zkušenosti, větší problémy se zohledněním nového kontextu, než učitel, jehož profesionalita vyrůstá také z vědeckého základu pedagogických věd.

Rozdíly v charakteru a struktuře profesních znalostí a dovedností se do evaluace a autoevaluace učitele promítají rovněž v dimenzích vnímání samotného jejich konceptu. Je logické, že učitelé, jejichž profesionalita se opírá pouze o individuální praxi zakotvenou v konkrétnostech jednoho školního kontextu, tedy „vylepšení laici“ (Spilková, Vašutová, & kol., 2008, str. 22), kteří vztahují svou práci k intuitivně formulovanému pojetí žáka a vzdělávání, budou tendovat k reflexi ve smyslu tacitního a intuitivního porozumění praxi, takže dopad evaluace bude v jejich případě odlišný než při evaluaci osob, které jsou svým kvalifikačním základem vybaveny k pojetí reflexe jako vědeckého přístupu k plánování budoucího jednání. Jde o problém pojmenovaný Píšovou a námi citovaný v kapitole Učitel jako reflektivní praktik a dokládá rozdílnost charakteru reflexe u těchto dvou pojetí, která se promítá i do evaluace učitele jako systému, jehož je reflexe součástí. Vzhledem k tomu, že tato práce zkoumá možnosti profesního rozvoje učitelů, který by byl podložen argumenty a důkazy (evidence-based), vidíme v pojetí reflexe pojaté pouze jako „sebeuvědomování“ významný nedostatek, který se projevuje ve dvou základních problémech tohoto přístupu:

1. *předpokládá, že každý se může díky reflexi dostat na stejnou úroveň,*
2. *opomíjí jak socializační efekty, tak působení systémových nespravedlností (systemic injustices) ve způsobech, jakými si uvědomujeme sami sebe jako subjekty a objekty.* (Fendler, 2003 , str. 18).

Samostatnou podkapitolu jsme problematice vztahu kvalifikace a evaluace věnovali proto, abychom měli oporu pro vyslovení domněnky, že v praxi je pro zajištění efektivního profesního rozvoje nekvalifikovaných učitelů vždy důležité doplnění vědního fundusu oboru do jejich kompetenční výbavy, a to buď formálním, nebo i neformálním vzděláváním.

---

<sup>41</sup> Pro srovnání – v Polsku je to pouze 13,6, na Slovensku 42,4...

### 3.5. Shrnutí

Za učitele jsou v této práci považováni všichni zaměstnanci, jejichž pracovní náplní je výuka. Profesního výkon učitele je triangulován:

1. osobnostními charakteristikami učitele,
2. vzdělávacím kontextem,
3. mírou osvojení znalostní báze pedagogických disciplín, jejichž samozřejmou součástí je didaktická znalost vzdělávacích obsahů učitelem vyučovaných oborů.

Tyto tři oblasti proto musí pokrývat rovněž komplexní evaluace učitele.

Predikovat dlouhodobou dynamiku a směr vývoje učitele je velmi složité, protože tyto charakteristiky jsou výsledkem velkého množství vlivů, které na učitele působí. Mnohé z nich leží mimo doménu učitelství a bez vstřícného nastavení samotného učitele je těžké je nejen rekognoskovat, ale vůbec identifikovat. Ukazuje se však, že stanovování cílů rozvoje jedince i organizace bez maximálně možné znalosti situace učitele je v dlouhodobé perspektivě neefektivní a může být i nebezpečné.

Konceptem učitele, který konvenuje a evaluací učitele, je koncept reflektivního praktika.

## 4. Evaluace učitele

V předchozích dvou kapitolách jsme věnovali pozornost evaluaci a učiteli zvlášť. Spojením těchto termínů vzniká pojem, který má specifický obsah, nástroje i historii a má rovněž specifické místo v systému procesů, které směřují k dosažení cílů vzdělávání.

Jak je patrné již ze složitosti vymezení pojmů *evaluace* a *učitel*, také formulování definice *evaluace učitele* není jednoduchý úkol. V českém Pedagogickém slovníku, ani v Pedagogické encyklopedii není toto heslo explicitně uvedeno. Jeho obsah bychom mohli implikovat z definice slovníkového hesla „*pedagogická evaluace*“, které koresponduje s definicí pedagogické evaluace v Průchově práci Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků (1996): „*V pedagogice (evaluace) znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. ... Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. ...*“ Pokud tuto definici obecné pedagogické evaluace aplikujeme pro specifický případ evaluace učitele, můžeme formulovat následující definici: *Evaluace učitele znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování a efektivitu působení učitele. Má důležitou roli pro korekci a inovaci profesního působení učitele, pro plánování jeho rozvoje, atd.*“

Evaluace učitelů ale není problémovým tématem pouze v České republice. Jako neuralgický bod vzdělávacího systému je vnímáno v celé řadě zemí a podobnost zahraniční situace se stavem v České republice je někdy až překvapující. Například Peterson píše ve své publikaci o situaci evaluace učitelů v USA: „*Evaluace učitelů je nezbytným krokem při zajišťování dobrého vzdělání. Přesto je běžně akceptována evaluace nekvalitně prováděná. A v mnoha případech - v závislosti na učitelích, administrátorech a výzkumných pracovnících - je evaluace učitele zpochybňována nebo dokonce zcela ignorována.*“ (Peterson, 2000, str. vii) Podobnou situaci na Slovensku před zavedením nového kariérního systému popisují Valica a Pavlovem: „*Systémy hodnocení pedagogů ve školách a školských zařízeních jsou postaveny na roční periodicitě a formálním hodnocení úloh. Jsou zaměřeny spíše na minulost a nedávají impulzy pro profesní rozvoj a kariérový růst pedagogů. Kontinuální proces řízení pracovního výkonu zdůrazňuje potřebu trvalého zlepšování výkonu a nepřetržitý rozvoj profesních kompetencí pedagogů*“ (Valica & Pavlov, 2007, str. 38). Autoři velmi podrobné a rozsáhlé *Analýzy současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání* v kapitole Shrnutí konstatují: „*Hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů patří k nejméně formalizovaným oblastem hodnocení vzdělávacích systémů sledovaných zemí OECD. V tomto ohledu je všeobecně*

využíváno sebehodnocení učitelů. Naopak další formy hodnocení kvality ve vzdělávání na úrovni učitelů, jako jsou programy hodnocení začínajících učitelů, požadavek registrace učitelů, systém kariérního postupu učitelů nebo standardy práce učitelů, jsou některými zeměmi využívány, jinými nikoliv.“ (Hájek, 2013, str. 11) Za závažnou souvislost popsaného stavu je přitom možno považovat, že současně je možné ve sledovaných zemích nalézt společný trend v hodnocení kvality vzdělávání na úrovni výsledků žáků (tamtéž). Tento paradox je možné vysvětlit dvěma způsoby. Zaprvé dodržováním principu subsidiarity v oblasti vzdělávací politiky. Pak by žebříčky úspěšnosti jednotlivých zemí OECD ve srovnávacích testech PISA bylo třeba brát jako apel na podporu učitelstva<sup>42</sup> i jednotlivých učitelů, protože umístění je možné z pozice vedení rezortu školství, ale i celé společnosti ovlivnit nejvíce právě systematickou, aktivní podporou rozvoje kvality učitelstva. To je přitom v postgraduálním období kariéry učitele prováděno individuálně – tedy podporou rozvoje jednotlivých učitelů. Je však možné i druhé vysvětlení. Existují totiž dva přístupy k hodnocení učitelů. První se zaměřuje na profesní výkon učitelů (practice-based, performance-based), a zabývá se v první řadě schopnostmi učitelů aplikovat poznatky a dovednosti. Tomuto přístupu je, jak jsme doložili výše, evaluace učitele optimálním nástrojem. Druhé pojetí považuje za zásadní kritérium i indikátor kvality učitele výsledky žáků (value added). Vychází z modelu přidané hodnoty učení žáků (Starý, 2014, str. 115). Pak by uváděné žebříčky byly implicitně rovněž žebříčky kvality učitelstva dané země. V takovém modelu je evaluace učitele jen málo potřebná. Oba přístupy přitom mají své limity. Jádrem problémů spojených s řešením otázek kvality učitele v České republice však tkví v tom, že tato kvalita není definována vůbec, respektive není vymezena na úrovni systému. Může ovšem být (a bývá) vymezena na úrovni škol, přičemž se tato pojetí od sebe mohou i dosti významně lišit. Některé školy tedy mohou definovat své pojetí kvality učitele čistě v souladu s modelem profesního výkonu, jiné zcela ve smyslu „přidané hodnoty“ a ještě jiné se mohou nalézat někde mezi těmito dvěma póly. Je ale reálné, že existují školy, které nedefinují žádné konkrétní pojetí kvality práce učitele a ta je pak hodnocena intuitivně ad hoc, což dynamiku profesního rozvoje spíše brzdí, než podporuje. Případně není kvalita učitelů hodnocena vůbec. Ke zjištění, jak tomu v praxi je, směřuje v jedné své části také výzkum, který je prezentován v kapitole 5 této práce.

#### 4.1. Snahy o systémové řešení podpory kvality učitelů v České republice

Na nedostupnost česky psané literatury k tématu vnitřní evaluace, která by vyhovovala současné české školní praxi, upozorňují například Prášilová a Vaš'átková (Prášilová & Vaš'átková, 2006,

---

<sup>42</sup> Jedním z významných problémů českého školství je nízká prestiž učitelského povolání v České republice. V zemích, které dosahují ve srovnávacích testech dlouhodobě lepších výsledků je naopak prestiž učitelství, a tedy i učitelstva jako jeho nositele, vysoká (Hájek, 2013, str. 12).

str. 3). I když bylo v posledních letech téma evaluace učitele pojednáno, nebo alespoň dotčeno několika pracemi, musíme konstatovat, že odborné literatury, která by se věnovala přímo evaluaci učitele, je v českém prostředí stále málo.

Práce, jejichž cílem je identifikovat a podpořit rozvoj kvalit učitelů, však nemusí být primárně věnovány evaluaci. Ta v nich může hrát roli podpůrného nástroje, případně může být uvedena pouze implicitně – popisem činností, které jsme v této práci vymezili jako evaluační, přitom ovšem tento pojem nemusí být v práci uveden. Důvody „ukrytí“ evaluace učitele může být již zmíněná neukotvenost pojmu v prostředí české pedagogické praxe, případně používání pojmu hodnocení ve významu zahrnujícím měření, hodnocení i evaluaci - *tyto tři termíny mají jistě některé společné atributy, je však vhodné uvažovat o nich jako o oddělených, ale propojených myšlenkách a procesech* (Kizlik, 2016).

Pokud se tedy budeme zabývat projekty, výstupy výzkumů a dalšími významnými aktivitami, které s evaluací obsahově souvisí, i když ji nezmiňují explicitně, nicméně pojednávají o procesech, cílech a hodnotách, které jsme ve druhé kapitole s pojmem evaluace spojili, bude přehled významných prací podstatně bohatší.

První prací na časové ose začínající přelomem tisíciletí, kterou považujeme za nutné zmínit, je návrh profesních standardů J. Vašutové (Walterová, 2001, str. 19 - 46), který obsahoval deskripci obsahů a vztahů profesních kompetencí, standardů a kvality učitele jako *triádu profesionalizace učitele* (Rýdl, 2014, str. 4). Významným počinem tohoto návrhu bylo propojení čtyř Delorsových vzdělávacích cílů (učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být) se čtyřmi základními funkcemi školy (kvalifikační, socializační, integrační a personalizační). Na této syntéze Vašutová konstruuje devatenáct profesních kompetencí učitele. Osud této práce je zajímavý tím, že zatímco v českém prostředí nebyly do praxe implementovány ani její fragmenty, na Slovensku se tak stalo, a to bohužel téměř *bez respektu k autorským právům autorky* (Rýdl, 2014, str. 4).

Významným počinem na tomto poli, který proběhl od oznámení záměru až po ukončení podle plánu, byl výzkumný záměr *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* realizovaný v letech 2007 - 2011, jehož autoři již v popisu výzkumného záměru formulují dva cíle, které se bezprostředně týkají evaluace učitele:

*1. 3. Propracování modelu profesního standardu a evaluačních nástrojů pro zjišťování kvality výkonu učitelské profese, kritérií hodnocení a indikátorů kvality.*

3. 3. *Výzkum efektivnosti nových přístupů k obsahu i procesu dalšího vzdělávání učitelů s cílem rozvíjet u učitelů profesní kompetence, které jim pomohou kvalitně zvládat měnící se role a zvyšující se nároky na učitelskou profesi* (Spilková, 2011).<sup>43</sup>

S uvedenými cíli výzkumného záměru korespondují jeho výstupy, které obsahují jak modely profesních standardů několika zemí, tak popis řešení evaluace učitelů v mezinárodně etablovaných programech RWCT<sup>44</sup> a Step by Step (v českém prostředí Začít spolu) i příklady systémů evaluace vytvořených a používaných na úrovni konkrétních škol v České republice (Spilková & Tomková, 2010). Podstatným přínosem této práce bylo vědecky podložené usouvztažení explicitního vymezení kvality učitele a jeho profesního rozvoje. Z hlediska teorie evaluace šlo o vymezení hodnot, naznačeny byly ale také metody, které postup k hodnotám podporují a velmi jasně jsou zde formulovány rovněž cíle, jichž má být těmito hodnotami a metodami dosaženo. Dominantním cílem je zde kvalita vzdělávání a vzdělání.

Paralelně s týmem realizujícím pod vedením prof. Spilkové výzkumný záměr *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (od roku 2007) připravoval tým prof. Rýdla profesní standard učitele. Oba rozsáhlé projekty byly propojeny nejen časově, ale rovněž ideově a personálně. V jistém ohledu se tedy jednalo o dvě větve jednoho procesu. Tento projekt s evaluací souvisel pojetím standardu, který byl vymezen nikoliv jako dogmatická norma, nýbrž *jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce učitele, jako nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj. Jeho cílem bylo motivovat učitele k tomu, aby se dále profesně rozvíjel z vnitřní potřeby* (Rýdl, 2014, str. 16). Po personálních změnách na ministerstvu zastavilo MŠMT v červenci 2009 finanční podporu nejen realizačnímu týmu, ale vůbec této ideji standardu a investovaný finanční i intelektuální kapitál vložený do již vykonané práce tak byl do značné míry zmařen. Realizované výstupy tohoto projektu nacházejí využití toliko na akademické půdě. V následném projektu, jehož cílem byla příprava českých profesních standardů a kariérního systému učitelů (Individuální projekt národní Kariérní systém, jehož příjemcem bylo MŠMT, a ve kterém byl spolupracujícím partnerem Národní institut pro další vzdělávání, byl realizován v letech 2010 – 2015) nebyly tyto výstupy využity a v podstatě ani reflektovány, protože vycházel z jiného paradigmatického rámce.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> viz <http://class.pedf.cuni.cz/UserFiles/173/Zamer.pdf>

<sup>44</sup> RWCT – zkratka anglických slov Reading and Writing for Critical Thinking (čtením a psáním ke kritickému myšlení)

<sup>45</sup> Hodnocení projektu Kariérní systém je citováno níže v podkapitole Profesní standardy, kariérní systém a evaluace učitele.

Projektem, který se rovněž zabýval, byť částečně, problematikou evaluace učitele byl projekt *Cesta ke kvalitě*, který svým pojetím cílil oproti uvedenému výzkumnému záměru více na evaluaci na úrovni škol. Jeho výstupy představují zpracované evaluační nástroje a metodiky jejich použití, z nichž některé se primárně věnují evaluaci učitele – např. *Profesní portfolio učitele* (Trunda, 2012), *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch* (Tomková, 2012) a další.

Při hodnocení celkové situace zpracování tématu „evaluace učitele“ je však nutno konstatovat, že není v českém prostředí zpracována dostatečně podrobně. Z uvedeného výčtu aktivit je zřejmé, že aktivity, jejichž cílem je systematicky podchytit a podpořit kvalitu učitele v celém průběhu jeho profesní dráhy, ať už formou evaluačních aktivit, formulováním profesního standardu učitele, který by měl rozvojový potenciál, mají zatím v českém prostředí ve výsledku incidentální charakter i dopad. A to přesto, že na jejich počátku bývá formulována snaha o systematické řešení této problematiky. Přitom snahu formulovat kritéria a indikátory „dobré práce“ učitele je možné v české pedagogice vysledovat od samých jejích počátků. Pokud bychom učinili alespoň krátký historický exkurz, mohli bychom jako doklad úvah o kvalitě učitele a práci s ní uvést ideově stále platný pohled Otakara Kádnera, který charakterizoval pět oblastí požadavků, které by měl učitel splňovat. Jsou to:

1. *tělesné a duševní zdraví, do kterého patří i „zdatné smyslové vnímání, dobrá paměť a živá fantazie“*,
2. *přirozená sympatie k mládeži a láska k svému povolání*,
3. *volní a mravní vlastnosti*
4. *znalost výchovné teorie a praxe, stejně jako dokonalé zvládnutí učební látky*
5. *společenské vlastnosti*.

Ve všech těchto oblastech pak stanovuje ideál, ke kterému je třeba směřovat, dalo by říci, že stanovuje kompetence učitelské profese, jejich kritéria a indikátory kvality. A to vše již v období mezi světovými válkami! Realisticky však k tématu dodává: *„Celkem má tedy učitel být vzorem člověka, ideálem ušlechtilosti ve svém chování, řečech, gestech, dosud je zvykem vidět v něm „idealistu“, jenž by (dle slov Rousseauových) ani vůbec neměl volit své povolání jen pro odměnu. Netřeba ani dokazovat, že tolik ctností a předností předpokládat najednou v jediné osobě je, jak dobře dí Cellérier, utopií, a předpokládat učitele tak nezištného a dokonalého, jak jej líčí Rousseau, je dokonce možno jen v románě. Musíme si být vědomi, že v praxi také učitel je člověk se všemi vadami lidství a vlivy svého prostředí a původu, z nichž se přece nikdo nevymaní úplně:*

*musíme brát učitele, jakým ve skutečnosti je, ale slevovat z oněch ideálů a spokojit se jen s měrou přibližnou a brát v úvahu jen skutečné poměry a to tím spíše, že většina oněch darů přírody fyzické a duševní musí být učiteli dána i vrozena a nemůže být než rozvita, nikoli osvojena.*“<sup>46</sup>  
Jak nadčasové konstatování...

Vzhledem k tomu, že pojem evaluace učitele není zcela jasně ukotven, ani jednoznačně popsán, je celkem pochopitelné, že je chápán minimálně dvěma způsoby:

- a) jako soubor evaluačních činností, které vykonává učitel zejména ve směru k žákům,
- b) jako soubor činností, které vedou k evaluaci učitele jako aktéra výchovně vzdělávacího procesu.

Toto dvojí chápání evaluace učitele je zřetelné například v publikaci *Evaluace a diagnostika*, kterou vydalo nakladatelství Raabe. Zde můžeme v části *Evaluace učitele* nalézt příspěvky *Výstupní hodnocení žáků*, *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*, jejichž obsahem jsou doporučení a návody pro učitele jako aktivní subjekty evaluace, stejně jako příspěvky *Hospitační záznam – hodnocení učitele* nebo *Vyučování na druhém stupni očima žáků – dotazník pro žáky*, ve kterých jsou učitelé naopak objektem evaluace. Publikace nakladatelství Raabe sice nejsou vědeckými monografiemi, autory jednotlivých kapitol však jsou aktivní pedagogové, mnohdy s vysokou prestiží mezi učitelskou veřejností (Zdeněk Bělecký, Karel Bárta, Jitka Kašová aj.). Nejednotnost v chápání evaluace učitele mezi těmito osobnostmi může být ilustrativním příkladem chápání tohoto pojmu ve školském terénu, co je ale závažnější – poukazuje na stav realizace evaluace učitele, respektive aktivního a systematického přístupu k rozvoji kvalit učitele a tím i českého „učitelstva“.

*Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*, kterou pro potřeby České školní inspekce zpracovala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, konstatuje, že i přes dlouhodobou diskusi o zavádění standardů kvality práce učitele a systémů kariérního růstu učitelů tyto formalizované procesy v českém prostředí stále schází. To ztěžuje jednak možnosti hodnocení práce učitelů, jednak možnosti zohlednění kvality učitelů v jejich kariérním postupu (Hájek, 2013, str. 12). Jakkoliv jsme v této práci využití evaluace pro účely odměňování a kariérního postupu formulovali jako sekundární, je zřejmé, že jsou významné při posilování motivace k profesnímu rozvoji, ve kterém vidíme primární cíl evaluace učitele. Neboť, jak je uvedeno i ve výše uvedeném citátu Kádnerově – *v praxi také učitel je člověk*.

---

<sup>46</sup> Kádner Otakar in Somr, M. 2009. s. 181

## 4.2. Profesní standardy, kariérní systém a evaluace učitele

Snahy o vytvoření českých profesních standardů učitele o něco předbíhají počátek časové osy, kterou jsme se snažili zaplnit klíčovými body v předchozí podkapitole, sahají totiž do devadesátých let minulého století. Cíle, které toto úsilí sleduje, jsou přitom takřka totožné s těmi, které jsme identifikovali u evaluačních procesů. Například v prezentaci zmíněného individuálního projektu národního Kariérní systém, jehož cílem bylo připravit kariérní systém pro učitele propojený funkčně s profesními standardy, se výslovně uvádí: „*Cíl: Připravit kariérní systém, který bude motivovat učitele a ředitele škol k dalšímu profesnímu rozvoji a kvalitní pedagogické práci a umožní jim volbu různých kariérních cest a postupů. Kariéra učitele bude prioritně založena na zvyšování profesních kompetencí – tj. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele.*“<sup>47</sup> Otázka, která z tohoto vymezení vyplývá v souvislosti s předmětem a cílem této práce, zní: „Jaký je vztah mezi kariérním systémem, standardy a evaluací?“

Evidentní souvislostí všech tří nástrojů je **kvalita**. Formulování profesního standardu by mohlo představovat explicitní pojmenování kvality ve vykonávání učitelské profese (Janík, Píšová, & Spilková, 2014, str. 161), funkční kariérní systém stimuluje motivaci k dosahování vyšší úrovně kvality, evaluace monitoruje, vyhodnocuje a individualizuje cesty k formulované kvalitě a může případně sloužit také jako východisko pro redefinici kvality. Všechny tři nástroje tedy mohou působit ve shodě, vzájemně podporovat svou účinnost a dosahovat tak synergického efektu. Pokud není tento „triumvirát“ podpory profesního rozvoje ve vzájemném souladu, je jeho efekt negativní. K tomu je zapotřebí, aby byl *profesní růst/rozvoj podmínkou kariérního postupu. Tedy, kariérou vzhůru či vpřed má postupovat ten, kdo prokazuje, že je v profesi dobrý (v případě učitelství je to dobrý učitel, který dobře vyučuje žáky). Z toho vyplývá, že kariérní systém (a postup) má následovat a být podřízen standardu učitele* (Janík, Píšová, & Spilková, 2014, str. 141). Jakkoliv se tento požadavek může jevit jako samozřejmý, není jeho logika v aktuálně platném právním rámci českého školství uplatněna beze zbytku. Zákon 563/2004 Sb. v platném znění totiž v § 5, odstavci 2 uvádí: „*Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).*“ Tento právní předpis tedy nastavuje explicitně situaci,

---

<sup>47</sup> Viz <http://slideplayer.cz/slide/4126422/>

ve které výkon významné pozice ovlivňující nejen klima školy, ale také efektivitu vzdělávání (viz McKinsey, 2010, str. 20) může v čase předcházet získání potřebných znalostí.

*Termín profesní růst/rozvoj odkazuje k individuálnímu vnitřnímu procesu, který spočívá ve zvyšování předpokladů profesionála provozovat kvalitní profesní činnosti* (Janík, Píšová, & Spilková, 2014, str. 141). Samotná účast subjektu v procesech, které nastavují, či umožňují profesní standard, kariérní systém, či další vzdělávání pedagogických pracovníků tedy není totožná s profesním rozvojem. K němu dochází teprve změnou v kompetenční výbavě – změnou ve vnitřním prostředí učitele. Profesní standardy, kariérní systém a evaluace mohou být nástrojem profesního rozvoje učitelů (což je pojem, který také tuto práci propojuje tím, že se objevuje jako podstatná cílová kategorie v kapitole Evaluace, Učitel a nyní také Evaluace učitele) natolik, nakolik jsou součástí systému podporující učitele, nakolik navozují prostředí, ve kterém se učitelé mohou a chtějí profesně rozvíjet. Zatímco z pohledu působení standardů i kariérního systému je učitel objektem, na který je těmito nástroji působeno, v profesním rozvoji vymezeném jako *individuální vnitřní proces*, vystupuje učitel vždy jako subjekt, či přesněji - je jeho aktérem. Tímto faktem jsou v podstatě determinovány meze využití standardů a kariérního systému jako nástroje rozvoje v případě, že konceptem učitelství, který je naším východiskem přístupu k rozvoji učitele je povolání, nebo profese a nikoliv koncept zaměstnance (viz podkapitola Evaluace a koncepty učitelství), ve kterém by naopak měl charakter závazného itineráře, jehož nedodržení vede nezadržitelně k havárii.

Určitou skepsi nad možnostmi využití profesních standardů a na ně navázaných kariérních systémů v procesu profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitele vyjadřuje v čísle Orbis Scholae věnovaném problematice standardizaci profesního výkonu učitelů<sup>48</sup> řada odborníků. Zaměření tohoto čísla bylo pravděpodobně iniciováno podobou návrhu českého standardu profese učitele z ledna 2014. Ten vznikl v rámci již zmíněného individuálního projektu národního Kariérní systém. Autoři jednotlivých příspěvků se k předloženému návrhu vyjadřují kriticky a k jeho funkčnosti jako nástroje rozvoje kvality jsou skeptičtí. Na řadě míst zařazených textů nacházíme formulace, které nejsou vztaženy pouze ke zmíněnému návrhu. Tyto obecněji formulované výhrady nejenže vymezují hranice využitelnosti kariérního systému a profesních standardů, ale zároveň naznačují podobu těchto dokumentů, která by z pohledu autorů maximálním možným způsobem podporovala profesní rozvoj učitelů. Můžeme se zde seznámit s názorem, že „*současné oslnění představitelů vzdělávací politiky a administrativy*

---

<sup>48</sup> Viz <http://www.orbisscholae.cz/2014/cislo-3>

*učitelským (a ředitelským) standardem a kariérním systémem způsobuje, že nejsou dostatečně ostře viděny jeho problémy a limitace. Vzdělávací politika aktuálně vytváří mýtus kariérního systému a odkazuje k němu při všemožných příležitostech jakožto k univerzálnímu řešení všemožných problémů. Problémem mýtu ovšem je, že pochází z neproblematického světa, kde pro pochybnosti není místo.*“ (Janík, Pišová, & Spilková, 2014, str. 155) Praktické zkušenosti ze zavádění profesních standardů učitelství na Slovensku z pohledu Porubského, Kosové a Pavlova poměrně zřetelně uvozuje již název jedné podkapitoly společného článku těchto autorů: *„Proces standardizácie učiteľskej profesie po roku 2008 – nádeje a sklamania“* (Porubský, Kosová, & Pavlov, 2014, str. 33). Tito autoři uvádějí jako jeden z významných nedostatků situace na Slovensku fakt, že *„postupné zvyšovanie nárokov na kompetence jsou spojeny jen se zvyšujícím se kariérovým stupněm.*“ Tato výtku je pro naši práci podstatná v tom, že implicitně poukazuje na potřebnost evaluace učitelů i v situaci existence kariérního systému a standardu. Rýdl vedle vyjádření pochybností o správnosti předložené cesty rozvoje učitelů formuluje přesvědčení, že *cesta vede jen a jen přes vlastní reflexi učitelů. Nový návrh nerespektuje učitele jako tvůrce sebe sama a nevnímá jeho zvyšující se hodnotu pro děti a školu, nýbrž vlastním návrhem spojeným s kariérním postupem jej od dětí postupně odvádí a nabízí mu činnosti jiné. To je nejen nesystémové, nemotivující, ale i neekonomické.* (Rýdl, 2014, str. 20) Obdobná odborná stanoviska ovšem nejsou specifikem českého, československého, případně postsovětského prostoru. Velmi podobné formulace lze nalézt také v hodnocení profesního standardu v Anglii: *„Vzhledem k manažerskému tónu není pravděpodobně překvapující, že dokument neobsahuje zmínku o samotné profesi, která by byla spojena s rozvojem. Z toho je možné usuzovat, že tyto standardy nebyly vytvořeny tak, aby jakýmkoliv způsobem sloužily rozvoji kvality učitele (are not designed to be in any way developmental)“* (Kennedy, 2016, str. 150). Zde formulované výtky vůči standardům korespondují zcela s pochybnostmi, které vyjadřují odborníci čeští i slovenští vůči návrhu českých profesních standardů a kariérního systému z roku 2015. Z toho je možné usuzovat na existenci problémů, které vyplývají spíše z nesouladu specifík současného paradigmatu vzdělávání, případně také sdíleného konceptu učitelství a učitelů na jedné straně a podobou profesních standardů podřízených spíše kariérnímu postupu než profesnímu rozvoji na straně druhé, než ze specifík národních, respektive státních.

To však samozřejmě neznamená, že by kariérní systémy a profesní standardy neměly žádný potenciál pro podporu, případně i akceleraci profesního rozvoje učitele. Ukazuje se ale, že míra jeho užité hodnoty není dána pouze jeho ideovými východisky, které musí korespondovat

s aktuálním paradigmatickým rámcem vzdělávání, s jeho obsahem a strukturou, ale rovněž s tím, nakolik konvenuje s dalšími subsystemy vzdělávacího systému.

#### 4.2.1. Zahraniční trendy v přístupech k profesnímu standardu

V předchozích odstavcích jsme uvedli některá fakta a kritéria, která vymezují kvalitu a ovlivňují využitelnost profesních standardů. Skutečnost, že vytvoření kvalitního standardu není snadné, by však neměla být argumentem jeho neexistence. Profesní standard učitele je totiž nástrojem, jehož využití je poměrně široké (v poměru k jiným nástrojům) a vztahuje se nejen k učiteli – jednotlivci, ale také ke vzdělavatelům budoucích učitelů, k učitelství jako profesi, ale také k uživatelům vzdělávacích služeb, tedy k nejširší veřejnosti. Profesní standard má potenciál přispět k profesionalizaci učitelství, prezentovat a reprezentovat práci učitelů uvnitř odborné komunity i navenek a pojmenovat pojetí profese, což je důležité nejen k pochopení statu quo, ale také k vymezení diskuze o jeho směřování, či žádoucích změnách<sup>49</sup>.

Při pohledu do zahraničí zjišťujeme, že většina zemí Evropy svůj standard učitelské profese vytvořen má. Není naším cílem rozebírat jejich kvalitu, případně je komparovat, považujeme však za funkční podívat se na ně obecně z pohledu evaluace učitelů. Uvědomujeme si přitom, že se jedná pouze o jedno z potenciálních využití, které profesní standard má.

*„Koncepte profesního standardu jsou (v zahraničí) formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese“ (Spilková, 2010, str. 25). Jak jsme uvedli v kapitole 3.3.1., pojetí učitelské profese souvisí se sdíleným konceptem vzdělávání, proto je možné očekávat, že pokud je obsah vzdělávání žáků formulován jako směřování k rozvoji kompetencí, bude koncept profesního standardu učitelů vycházet ze stejné ideje. Jak uvádí Spilková, nejčastěji je standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí, které jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo se jeví v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese v dané zemi (Spilková, 2010, str. 25-26).*

Profesní standardy se od sebe liší mírou detailnosti, konkrétnosti, použitou terminologií, svou strukturou. Některé standardy například vycházejí z profesních rolí učitele (Nizozemí), jiné z funkcí učitele (Belgie). Některé standardy jsou strukturovány podle kontextu, ve kterém učitel vykonává svou profesi<sup>50</sup> – v rámci třídy, v rámci školy, ve společnosti, v rámci svého

---

<sup>49</sup> Podrobněji viz například:

file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/VS\_Tvorbastandardu\_vstupnidokumentproverejnoudiskusi%20(4).pdf

<sup>50</sup> K této struktuře směřoval návrh českých profesních standardů z roku 2015.

profesního rozvoje (Norsko, Slovinsko). Při hlubším pohledu však lze vidět podobná koncepční východiska, podobné zásadní charakteristiky. (Spilková, 2010, str. 26-27) Tuto podobnost můžeme ilustrovat na krátkém srovnání jednoho aspektu profese učitele, který profesní standardy zahrnují. Skutečnost, že standardy obsahují pedagogický a didaktický aspekt práce učitelů je zřejmé a asi nikoho nepřekvapí. Standardy však ukazují, že existuje shoda také na jiných oblastech profesního výkonu učitele. Jako ilustraci ideové podobnosti různých standardů (nebo alespoň některých jejich částí) jsme vybrali aspekt práce učitele, který souvisí s tématem naší práce – sebereflexe učitele. V tabulce č. 2 je uvedeno, jakým způsobem formulují profesní standardy Nizozemí, Irsko a Belgie potřebu reflexe. Z porovnání tetxu je patrné, že míra podrobnosti standardů je velice odlišná, nicméně principiálně je přístup k sebereflexi učitele stejný.

**Tabulka 2 Porovnání standardů Nizozemí, Irsko a Belgie v položce „sebereflexe učitele“**

<b>Aspekt práce učitele: sebereflexe</b>		
<b>Nizozemí</b>	<b>Irsko</b>	<b>Belgie</b>
<p>Kompetence k sebereflexi a sebezdokonalování: Učitel v primárním vzdělávání se musí neustále rozvíjet osobnostně i profesně. To je jeho odpovědnost, a aby ji mohl přijmout, musí být schopen reflexe a sebezdokonalování. Takto kompetentní učitel průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce ...</p>	<p>Učitel jako žák: Učitel jako reflektivní praktik – učitelé využívají reflexi pro další profesní rozvoj, na základě reflexe upravují podmínky výuky, realizují akční výzkum, který jim – mimo jiné – napomáhá v osobnostním rozvoji.</p>	<p>Učitel reflektuje svou praxi a organizuje (systematicky plánuje) své další vzdělávání.</p>

Zdroj: (Spilková, 2010)

#### *4.2.1.1. Ukázka profesního standardu učitele - Austrálie*

Konkrétní příklady zahraničních standardů byly v českém prostředí již publikovány. Mohou, a to jednotlivě i v komparaci, sloužit jako inspirační zdroj pro tvorbu standardu českého, ale rovněž jako podklad pro širší debatu o pojetí učitelské profese.

Aby byla problematika profesních standardů pokryta úplně, považujeme za dobré uvést ucelenější ukázkou jednoho existujícího profesního standardu a způsob jeho propojení s kariérním systémem. Australský profesní standard byl vybrán ze dvou důvodů. Zaprvé jde o standard hodně strukturovaný (doména – standard – oblast – úroveň) a umožňuje tak lépe vytvoření představy o variantách možností technické podoby standardu než například standard dvojúrovňový. Zadruhé autor nechtěl použít standard, který byl již v České republice publikován a v české odborné literatuře nenarazil na tak podrobnou prezentaci australského standardu, jaká je použita níže.

Australský kariérní systém má čtyři stupně:

1. Absolvent (Graduate)
2. Zkušený učitel (Proficient),
3. Vysoce kvalifikovaný učitel (Highly Accomplished)
4. vzor (Lead)

Pro dosažení tzv. plné registrace je zapotřebí, aby učitel získal kariérní stupeň Zkušený učitel. Další dva stupně jsou dobrovolné a jejich získání není podmínkou dosažení nějaké konkrétní pracovní pozice.<sup>51</sup>

Kariérní systém učitelů je pevně provázán s profesním standardem, který je rozpracován do tří domén. Ty jsou pokryty celkem sedmi poměrně široce formulovanými standardy<sup>52</sup>, jejichž obsah je konkretizován vymezením čtyř až sedmi oblastí v rámci každého standardu. Celkem tak australské profesní standardy obsahují 148 výroků formulujících kvalitu učitelské práce ve 37 oblastech a čtyřech kariérových stupních. Tyto deskriptory podle názoru autorů *představují charakteristiky složitého procesu výuky, na nichž existuje shoda. Efektivní učitel je schopen integrovat a aplikovat znalosti, praxi a profesní angažovanost, jak je uvedeno v deskriptorech a vytvářet takové vzdělávací prostředí, ve kterém je učení ceněno*<sup>53</sup>. Standardy jsou propojené, provázané a částečně se překrývají, což je patrné na úrovni oblastí a deskriptorů - jednotlivých výroků (viz níže).

---

<sup>51</sup> Tento přístup je do značné míry podobný návrhu kariérního systému učitelů v České republice z března 2015.

<sup>52</sup> Termínem *standards* je těchto sedm částí označeno na stránkách *Australského institutu pro vzdělávání a vedení škol* (Australian Institute for Teaching and School Leadership), což je orgán, na jehož půdě australské profesní učitelské standardy vznikly.

<sup>53</sup> Viz <http://www.aitsl.edu.au/certification/about-certification/certification-of-highly-accomplished-and-lead-teachers>.

## Australské profesní standardy pro učitele<sup>54</sup>

### **I. doména: Profesní znalosti (Professional Knowledge)**

#### *1. standard: Znalost studentů a toho, jak se učí*

- 1.1. oblast: Tělesný, sociální a intelektuální rozvoj a charakteristiky žáků
- 1.2. oblast: Porozumění tomu, jak se žáci učí
- 1.3. oblast: Studenti s rozmanitým jazykovým, kulturním, náboženským a socioekonomickým zázemím
- 1.4. oblast: Strategie učení Aboriginejců a původních obyvatel Ostrovů Torresova průlivu
- 1.5. oblast: Diferenciace výuky způsobem odpovídajícím specifickým potřebám vzdělávání studentů napříč celou šíří schopností
- 1.6. oblast: Strategie podporující plné zapojení žáků tělesně postižených

#### *2. standard: Znalost vzdělávacího obsahu a toho, jak mu učit*

- 2.1. oblast: Vzdělávací obsah a vzdělávací strategie pedagogické oblasti
- 2.2. oblast: Výběr vzdělávacího obsahu a jeho organizace
- 2.3. oblast: Kurikulum, hodnocení a vypracovávání zpráv
- 2.4. oblast: Porozumění a respekt vůči Aboriginejcům a původním obyvatelům Ostrovů Torresova průlivu podporující porozumění mezi původním a nepůvodním obyvatelstvem Austrálie
- 2.5. oblast: Strategie rozvíjející gramotnost v oblasti čtení a psaní (literacy) a matematickou gramotnost
- 2.6. oblast: Informační a komunikační technologie

### **II. doména: Profesní praxe (Professional Practise)**

#### *1. standard: Plánování a implementace efektivního vyučování a učení*

- 1.4. oblast: Stanovování náročných cílů učení
- 1.4. oblast: Plánování, strukturování a členění výukových programů
- 1.4. oblast: Využívání vzdělávacích strategií
- 1.4. oblast: Výběr a využívání zdrojů
- 1.4. oblast: Využívání efektivní komunikace ve třídě

---

<sup>54</sup> Zdroj: Australian Professional Standards for Teachers. *Australian Institute for Teaching and School Leadership* [online]. Melbourne: Education Services Australia, 2014 [cit. 2016-02-18]. Dostupné z: <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>

- 1.4. oblast: Evaluace a vylepšování vzdělávacích programů
- 1.4. oblast: Zapojování zákonných zástupců (parents/carers) do výchovného procesu
- 2. *standard: Vytváření a udržování podpůrného a bezpečného vzdělávacího prostředí*
  - 2.4. oblast: Podpora zapojení studentů
  - 2.4. oblast: Třídní management
  - 2.4. oblast: Management odpovědného chování
  - 2.4. oblast: Zajištění bezpečnosti žáků
  - 2.4. oblast: Bezpečné, zodpovědné a etické používání ICT
- 3. *standard: Hodnocení, poskytování zpětné vazby a zpráv o vzdělávání studentů*
  - 3.4. oblast: Hodnocení žákova učení
  - 3.4. oblast: Podávání zpětné vazby žákům o jejich učení
  - 3.4. oblast: Vytváření konzistentních a porovnatelných úsudků
  - 3.4. oblast: Interpretace dat týkajících se studentů
  - 3.4. oblast: Zprávy o vzdělávacích výsledcích žáků

### **III. doména: Profesní zapojení (Professional Engagement)**

- 4. *standard: Zapojení do profesního učení*
  - 4.4. oblast: Identifikace a plánování profesních vzdělávacích potřeb
  - 4.4. oblast: Zapojení do profesního vzdělávání a zlepšování praxe
  - 4.4. oblast: Propojení s kolegy a zlepšování praxe
  - 4.4. oblast: Aplikace profesního učení a zlepšování vzdělávání žáků
- 5. *standard: Profesionální spolupráce s kolegy, zákonnými zástupci a komunitou*
  - 5.4. oblast: Naplňování profesní etiky a zodpovědností
  - 5.4. oblast: Soulad s legislativními, administrativními a organizačními požadavky
  - 5.4. oblast: Spolupráce se zákonnými zástupci
  - 5.4. oblast: Zapojení do profesních učitelských sítí a širších komunit

Z vymezení domén, standardů a oblastí je možné vyčíst hodnoty a cíle, ke kterým vzdělávací systém v Austrálii těmito standardy směřuje. Pro českého pozorovatele může být zajímavá zvláštní pozornost, kterou standardy věnují specifikům původního obyvatelstva, když je mu určena samostatná oblast, zatímco jiná oblast pojmenovává práci se „studenty s rozmanitým jazykovým, kulturním, náboženským a socioekonomickým zázemím“. Významným znakem australských standardů je, že se celá jedna doména věnuje učitelské praxi. Kvalitu tedy nepředstavuje pouhé zmocnění se znalostního fundusu oboru, ale to, nakolik je realizovaný v praxi. Podporovaný model kvality práce učitele je také explicitně vztažen k žákovi, respektive

ke znalosti žáka. Konkrétní standardy se vztahují také k dalším aktérům vzdělávání – k dalším učitelům, zákonným zástupcům žáků, ke komunitám spojeným se školou.

Profesní standard je úplný, teprve pokud v něm uvedeme také výroky, které vyjadřují očekávanou úroveň jeho naplnění pro jednotlivé kariérové stupně. Vzhledem k tomu, že profesní standardy jsou kontextem naší práce, nikoliv však jejím hlavním předmětem, uvádíme pouze malou ukázkou plné verze standardů, kterou považujeme za dostatečnou pro získání konkrétní představy o podobě standardů a možných souvislostech s dalšími procesy evaluace učitele.

Tabulka 3 Ukázka profesního standardu - Austrálie

<b>Profesní znalosti</b>			
<b>1. Znalost studentů a toho jak se učí</b>			
<i>1.1 Tělesný, sociální a intelektuální rozvoj a charakteristiky žáků</i>			
Absolvent	Zkušený učitel	Vysoce kvalifikovaný učitel	Vzor
Prokáže znalosti a porozumění fyzického, sociálního a duševního vývoje a vlastností studentů a toho, jaký mohou mít tyto faktory vliv na učení.	Používá výukové strategie založené na znalostech fyzického, sociálního a duševního vývoje a charakteristik studentů vedoucí ke zlepšení učení studentů.	Vybírá z flexibilního a efektivního repertoáru vyučovacích strategií tak, aby vyhovovaly fyzickému, sociálnímu a intelektuálnímu vývoji a charakteristikám studentů.	Vede kolegy k tomu, aby si vybírali a rozvíjeli výukové strategie s cílem zlepšit učení studentů s využitím poznatků z fyzického, sociálního a duševního vývoje a charakteristik studentů.
<i>1.2 Porozumění tomu, jak se žáci učí</i>			
Absolvent	Zkušený učitel	Vysoce kvalifikovaný učitel	Vzor
Prokáže znalost a porozumění výzkumu toho, jak se studenti učí a důsledků tohoto výzkumu pro výuku.	Strukturuje výukové programy využívající výzkum a rady kolegů o tom, jak se studenti učí.	Rozšiřuje své znalosti o tom, jak se studenti učí. K tomu používá poznatky výzkumu a znalosti pracoviště.	Řídí procesy evaluace efektivity výukových programů. K tomu využívá poznatků výzkumu a znalostí pracoviště o tom, jak se studenti učí.

Tabulka 4 Ukázka profesního standardu - Austrálie, zdroj: <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>

Z ukázky je patrné, že tyto standardy poskytují i na své maximálně konkrétní úrovni dostatek prostoru pro realizaci individuálních potřeb učitele vyplývající z konkrétního kontextu jejich praxe. To je dokonce v oblasti *1. 2. Porozumění tomu, jak se žáci učí* na úrovni kariérních stupňů Vysoce kvalifikovaný učitel a Vzor explicitně pojmenováno jako znak kvality – *učitel využívá znalosti pracoviště*. Předpokládá se tedy evidentně, že konkrétní pracoviště se budou od sebe odlišovat. Pokud se tyto odlišné charakteristiky spojí se znalostmi z oblasti pedagogického výzkumu, které jsou naopak pro všechny uživatele (učitele) stejné, lze předpokládat, že nové odborné poznatky budou aplikovány citlivě a adekvátně specifickým prostředí. Vzhledem k tomu, že pro získání „plné registrace“, kterou bychom mohli přirovnat k instituci definitivy - dříve běžnou ve státní službě také v Československu, stačí získat druhý kariérní stupeň (Zkušený učitel), mohou další dva stupně sloužit jako indikátory při evaluaci a autoevaluaci učitelů, i když nejsou aktuálně určeny k jejich dosažení v daném čase.

#### 4.3. Shrnutí

Fakta předložená v této kapitole ukazují, že evaluace učitele je v českém školském prostředí neukotvená, a to nejen jako proces, ale ani jako pojem. Autor se domnívá, že i po aktuálně očekávaném přijetí právně závazného profesního standardu učitele, který bude propojen s kariérním systémem, bude evaluace pedagogických pracovníků jako nástroj rozvoje profesních kvalit učitelů a dalších kategorií pedagogů do značné míry v rukách samotných učitelů a managementu škol. Informace, která utvrzuje autora v tomto závěru, je zcela nová a byla zveřejněna až po prvních korekturách hotového textu disertační práce – v únoru 2016. Zpráva je však natolik závažná, že pro zachování aktuálnosti textu nebylo možné ji dodatečně nezařadit a neupravit část práce: *„Novelu zákona o pedagogických pracovnících, která bude obsahovat kariérní řád, předloží MŠMT do konce března k projednání Vládě, v červnu 2016 by měla být novela předložena do Poslanecké sněmovny. V roce 2018 vstoupí kariérní řád učitelů v účinnost. Zákon nově definuje tři kariérní stupně (začínající učitel, samostatný učitel a vynikající učitel) a podmínky pro postup učitele celým kariérním systémem. Postup na vyšší kariérní stupeň bude spojen se zvýšením tarifního platu (předpokládá se 1000 Kč při přechodu na druhý kariérní stupeň a 5000 Kč při přechodu na třetí kariérní stupeň). Přechod na druhý kariérní stupeň bude navíc spojen s pracovní smlouvou na dobu neurčitou. Přechody mezi jednotlivými kariérními stupni budou realizovány formou atestací. Plné naběhnutí třetího stupně se přitom předpokládá v roce 2027...“<sup>55</sup>*

---

<sup>55</sup> <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministryne-podporuje-pozadavek-odboru-na-zvyseni-platu>

Když autor sbíral počáteční informace a získával orientaci v problematice evaluace učitele, oslovil rovněž ředitelku polské školy v Praze, aby ji požádal o její hodnocení vlivu polského kariérního systému na vzdělávání a profesní rozvoj učitelů. Paní ředitelka tehdy jako nejzávažnější nedostatek stávajícího polského systému uvedla, že nekoresponduje s kvalitou praxe. Konkrétně řekla, že „některé (zejména starší) kolegyně se nechtějí podrobovat zkouškám před komisí, protože na tyto situace nejsou zvyklé a mají strach z neúspěchu, navíc se bojí toho, že zkouška je komplexní a ony by nezvládly ICT technologie na požadované úrovni. Vedle toho existují (zejména mladí) akční lidé, pro které taková zkouška není problémem, a ICT zvládají bez problémů. Přitom ale pak ti, kteří zkoušku složí, nepoužívají pedagogické znalosti a vědomosti, které byly předmětem zkoušky, v praxi - na rozdíl od některých, kteří zkoušku nemají.“ Nebezpečí stejného negativního dopadu oznámené podoby kariérního systému, jaký popisovala paní ředitelka v polské situaci, je zřejmé. Nejde však jen o pohled praktika. Jak cituje Jan Průcha Marilyn Cochran-Smithovou, „*masové testování učitelů jako způsob řešení dlouhodobých problémů školství je slabý a zjednodušující způsob mimořádně komplikovaného problému... Neblahé věci ve školství se nezmění jednoduše tím, že učitelé budou testováni, neboť to neodstraní problémy vzdělávání ve velkoměstských a chudých venkovských oblastech, problémy rasových a sociálních nerovností ve vzdělávání atd.*“ (Průcha, 2002, str. 118). „Kariérní systém i profesní standardy, které MŠMT v březnu 2016 předloží, budou jistě konkretizovány, předložené informace ale budí oprávněné pochybnosti o rozvojovém potenciálu obou dokumentů.

Vzhledem ke stadiu legislativního procesu, ve kterém se tento návrh nachází, není jisté, že se jej podaří uvést v život. Musíme proto konstatovat, že v tuto chvíli<sup>56</sup> v českém školství neexistují profesní standardy učitelství, ani standardy ředitelů škol, které by mohly stav podporující realizaci evaluace učitele navozovat. Podle stávajícího právního rámce ředitel školy *odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy*<sup>57</sup>, tedy nikoliv za maximální kvalitu, ale za prostý soulad s právními normami. Ke splnění tohoto úkolu ovšem nemusí být evaluace učitele prováděna. Školský zákon uvádí, že ředitel školy *odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*<sup>58</sup>, tuto úroveň však nijak nespecifikuje. Možný je proto výklad, podle kterého je každá úroveň vzdělávání a školských služeb „odborná a pedagogická“, protože i nízká úroveň je úrovní. Zákon 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících) sice hovoří o dalším

---

<sup>56</sup> Únor 2016

<sup>57</sup> § 164, odstavec 1, písmeno b zákona 561/2004 Sb. (Školský zákon) ve znění platném k 1. únoru 2016

<sup>58</sup> § 164, odstavec 1, písmeno c zákona 561/2004 Sb. (Školský zákon) ve znění platném k 1. únoru 2016

vzdělávání pedagogických pracovníků, které jistě s evaluací učitele, jak jsme ji vymezili v teoretické části této práce, souvisí, nicméně je zde vymezeno v jiném významu. Ředitel podle tohoto zákona *organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy*<sup>59</sup>. Zohlednění pracovníka je zde uvedeno pouze v rovině jeho zájmu, který však nemusí korespondovat se závěry případně realizované evaluace.

Jak bylo doloženo v této kapitole, evaluace učitele s profesními standardy i kariérním systémem může souviset. Tyto souvislosti mohou vytvářet koncept vzájemné podpory efektivity nástrojů profesního rozvoje učitele. Předpokladem dosažení jejich synergie je, že musí být součástí systému opatření. Samy o sobě mají malý efekt a mohou dokonce učitele odvádět od jejich směřování ke kvalitě práce se žákem.

---

<sup>59</sup> Odstavec 3, § 24 zákona 563/2004 ve znění platném v únoru 2016.

## 5. Výzkum evaluace učitelů základních škol v České republice

Jak jsme doložili v teoretické části, profesní kvalita učitele není dána pouze jeho pregraduálním vzděláním. Jde o dynamickou veličinu, která se v průběhu kariéry učitele vyvíjí, a to nejen formou kvantitativního přírůstku, ale také ve své kvalitě. Tento vývoj přitom neprobíhá mechanicky a jediným možným způsobem, či jediným možným směrem a tempem. Je ovlivňován řadou proměnných, které se v poměrně neopakovatelné podobě kombinací objevují v profesním prostředí učitele, které ale souvisejí rovněž s vlivy ležícími svým základem mimo mikroprostředí školy. Z toho vyplývá, že dynamiku profesního rozvoje učitele je možné ovlivnit. Možným nástrojem podpory učitele v jeho profesním rozvoji ve směru odpovídajícím jak současnému paradigmatu vzdělávání, tak specifikům mikroprostředí školy, je evaluace. Jakkoliv jsme jako primární využití evaluace učitele formulovali jeho profesní rozvoj, nelze odhlédnout od jejích dalších efektů. Těmi je vedle zmíněného získávání podkladů pro hodnocení učitele rovněž získávání zpětné vazby o stavu a efektivitě změn zaváděných do vzdělávacích procesů, a to jak na úrovni systému, tak na úrovni školy, a které, pokud nejsou dohledatelné v práci učitelů v praxi, ulpívají v rovině proklamací, případně administrativního výkaznictví. Evaluace učitele tak má potenciál, který by neměl zůstat nevyužit.

### 5.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu

Předmětem výzkumu je evaluace učitelů základních škol v České republice.

Výzkumný problém je formulován otázkou: **„Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v praxi českých základních škol?“**

Cílem výzkumu je získat jednak obraz reality evaluace učitelů, jednak zjistit postoje respondentů k evaluaci učitele, respektive k jejímu potenciálu, a to bez ohledu na to, jaké zkušenosti s evaluačními procesy mají. Vzhledem k deskriptivnímu charakteru výzkumného problému autor neformuluje žádné hypotézy, předpokládá však, že přes absenci pojmenování profesní kvality učitele a nezakotvení evaluace učitele formou závazné normy, tato ve školách, byť třeba i nesystematicky a fragmentárně, probíhá. Pokud se tento předpoklad potvrdí, nešlo by v případě závazného zavádění evaluace učitele, nebo jejích prvků o implementaci zcela nových procesů, ale o změnu stávajícího stavu, což je pro řízení změny na všech úrovních důležitá informace. Školský terén by tak nebyl ve vztahu k evaluaci učitele „tabula rasa“. Tento fakt by mohl, nebo lépe řečeno měl ovlivnit případné kroky vedoucí k obligatorizaci evaluačních procesů, jejichž objektem je učitel.

Výzkumný problém má deskriptivní charakter, jeho řešení nejlépe odpovídá kvantitativní výzkumný design. Zvolenou výzkumnou metodou je dotazníkové šetření.

## 5.2. Výzkumný soubor

Základním souborem jsou učitelé základních škol v České republice. Výběrový soubor byl vytvořen metodou náhodného výběru z rejstříku škol na adrese <http://rejskol.msmt.cz/>, je tvořen 350 oslovenými školami. Náhodnost výběru byla zajištěna použitím generátoru náhodných čísel na adrese <http://randomnumbergenerator.intemodino.com/cz/generator-nahodnych-cisel.html>. Žádost o účast v dotazníkovém šetření byla na školy zaslána elektronicky spolu s odkazem na dotazník, který byl vytvořen v prostředí Google Disk. Respondenti, kteří odpověděli, reprezentují 291 škol, to představuje 83,143 % návratnosti dotazníků. Podle údajů MŠMT je v současnosti v ČR 3 882 základních škol, vzorek 291 škol tedy představuje 7,496 % základního souboru.

## 5.3. Popis plánování a realizace výzkumného šetření

Na počátku práce autor vypracoval projekt práce, který konzultoval se školitelkou. Původní projekt počítal s kvalitativním designem výzkumu – se dvěma případovými studii. Jedna se měla věnovat škole, ve které evaluace učitelů koresponduje s teoretickými modely evaluace a je pevnou součástí kultury školy. Objektem druhé případové studie měla být škola, ve které se evaluace učitelů teprve zavádí. Závěry těchto dvou případových studií měly být následně komparovány.

Autor při sestavování prvotního projektu práce vycházel jednak z teoretických poznatků, které získal při sbírání podkladů pro svou bakalářskou práci na katedře Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (dále jen CŠM), jednak ze své osobní zkušenosti s evaluací učitele, kterou získal jak v pozici učitele, tak v pozici ředitele málotřídní základní školy následně v pozici zástupce ředitele v plně organizované základní škole. V průběhu studia odborné literatury potřebné k předkládané práci i hlubším pronikáním do situace evaluace učitelů v České republice v rámci vlastní výzkumné činnosti<sup>60</sup> však autor postupně zjišťoval, že jeho osobní profesní zkušenost je v rámci českého školství spíše výjimečná. Tato výjimečnost spočívala ve skutečnosti, že ve škole, ve které pracoval, se řediteli

---

<sup>60</sup> Některá vlastní výzkumná zjištění o evaluaci učitelů v České republice autor prezentoval na 2. a 3. Mezinárodní konferenci školského managementu, kterou pořádala katedra CŠM.

školy a autorovi v pozici jeho zástupce podařilo zavést systém *řízení pracovního výkonu*<sup>61</sup>, který se opíral o školní profesní standard<sup>62</sup>. Skutečnost vnímaná perspektivou reality jedné školy jako trend se v perspektivě širší jevila stále více jako naprostá výjimka. Ve spojení s minimálním množstvím literatury a výzkumných zjištění, které by zachycovaly situaci evaluace učitele v českých školách, se tak začalo ukazovat, že vhodnější pro dosažení cíle této práce bude kvantitativní design výzkumu. Ten umožňuje oslovit větší počet respondentů, kteří mají různé zkušenosti s předmětem výzkumu. I když je možné předpokládat, že osobní postoje k evaluaci se u učitelů různí i v rámci jedné školy, je zjevné, že jsou spoluutvářeny tím, jak a kým je evaluace prováděna, jak se pracuje s evaluačními nálezy, svůj vliv na jistou nivelaci postojů má jistě také fenomén kultury školy. Autor tak postupně došel k závěru, že v současné situaci, kdy není ve školském terénu stav evaluace učitelů dostatečně výzkumně zpracován, bude vhodné zvolit kvantitativní výzkumný design, který zachytí zkušenosti a názory respondentů z většího množství škol. Kvalitativní výzkum problematiky evaluace učitele pak autor plánuje ve své další práci na katedře Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

V rámci kvantitativního designu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Při sestavování výzkumného nástroje bylo cílem autora, aby dotazníkové položky pokrývaly všechny tři větve Stromu evaluačních teorií, který je kostrou přístupu k řešení problematiky evaluace také v teoretické části práce. Dotazník byl ověřován předvýzkumem na podzim roku 2014. Jeho respondenty byli studenti katedry ČŠM, kteří reprezentují velmi široký vzorek pedagogické veřejnosti – učitele, ředitele škol všech typů a stupňů i studenty pedagogické fakulty, kteří ještě nejsou v praxi. Předvýzkum přinesl některé impulzy, které vedly k úpravě dotazníku:

1. Byla vložena dotazníková položka č. 12 - *Evaluace na pracovišti – spokojenost*. Respondenti předvýzkumu upozornili autora, že položka *Evaluace na pracovišti*, která zjišťuje, zda ve škole existuje systém evaluace učitelů, nepodává informaci o tom, zda tento stav respondentovi vyhovuje, či ne. Zjištění, že ve škole systém neexistuje a respondenti jsou se stavem spokojeni, nebo naopak systém existuje a respondentům to nevyhovuje, je důležitým výzkumným zjištěním.

---

<sup>61</sup> Terminus technicus managementu označující strategii opřenou o periodická osobní setkání vedoucího pracovníka s každým zaměstnancem, na kterém je vyhodnoceno uplynulé období a dohodnut plán osobního a profesního rozvoje pro období další.

<sup>62</sup> Jednalo se o profesní standard, který poskytla autorovi paní docentka Vašutová poté, co nebyl akceptován pro použití v rámci celého systému školství. Autor tento dokument doplnil o indikátory a takto upravené standardy se staly páteří evaluace učitele v této základní škole.

2. Do dotazníkové položky č. 14 - *Evaluační nástroje*, byly vloženy příklady evaluačních nástrojů – otevřená dotazníková položka byla změněna na polootevřenou. Předvýzkum upozornil autora na možnost neznalosti terminologie a tedy možnosti, že si respondenti některé nástroje nespojí s evaluací a neuvedou je, i když jsou ve školách realizovány.
3. V dotazníkové položce 44 – *Sebeevaluace učitele* byl změněn původní termín *autoevaluace* na *sebeevaluace*. Předvýzkum ukázal, že pojem *autoevaluace* si řada praktiků spojuje s autoevaluací školy a zvažuje pak odpověď vzhledem k použití v tomto dokumentu.
4. Někteří respondenti poukazovali na poměrně dlouhý čas, který je zapotřebí k vyplnění dotazníku. Autor se však z důvodu zachování co možná nejširšího pokrytí problematiky evaluace učitelů rozhodl zachovat a v mailu, kterým bude žádat o zapojení do výzkumného šetření<sup>63</sup> předem přiznat časovou náročnost.

Technickým problémem bylo zajistit, aby z každé školy odpověděl skutečně pouze jeden respondent a zjistit z kolika škol respondenti odpověděli. Bylo třeba počítat s tím, že přes jasně formulovanou žádost, aby dotazník vyplnil pouze jeden pracovník školy, je možné, že by z jedné školy odpovědělo více respondentů a z jiné školy žádný. V tom případě by mohlo dojít ke zkreslení výsledků podle toho, zda je z nějakého důvodu ve škole sdílen odpor k evaluaci učitele, nebo naopak je tento proces brán jako něco zcela samozřejmého, či dokonce přínosného nejen pro školu jako instituci, ale rovněž pro jednotlivé učitele. Pro vyřešení tohoto problému využil autor technických možností aplikace Google Disc, ve které lze velmi jednoduše kopírovat dotazníky, každý má přitom jinou adresu a odpovědi se do jednotlivých kopií ukládají zvlášť. Na každou školu tedy byla zaslána jiná adresa a v přehledu odpovědí se zobrazilo, kolik odpovědí na každou jednu konkrétní adresu odpovědělo. Responze z jednotlivých adres pak byly jednoduše překopírovány do aplikace MS Excel, ve které pak bylo možné používat filtry a další nástroje k vyhodnocení dotazníkového šetření. Obavy autora se potvrdily pouze v omezené míře – ze čtyř adres dorazily dvě odpovědi a z jedné tři. Autor použil vždy pouze odpovědi od prvního respondenta z jedné adresy. Sběr dat proběhl v létě a na podzim roku 2015.

---

<sup>63</sup> Text mailu tvoří přílohu č. 3

## 5.4. Identifikátory

Pro možnou stratifikaci vytěžených dat a informací byly do dotazníkového šetření zařazeny položky, jejichž účelem je identifikovat respondenta, respektive zjistit, zda je možné v odpovědích respondentů vysledovat nějaká specifika v souvislosti s některým z identifikačních znaků.

### 5.4.1. Dotazníková položka 1: *Věk respondenta*

Identifikátor „věk respondenta“ byl do dotazníkového šetření zařazen, protože je možné předpokládat, že odpovědi respondentů se budou odlišovat v souvislosti s jejich věkem. Možné odlišnosti v postojích k evaluaci učitele mohou vyplývat například z odporu vůči změně, který věkem obvykle narůstá.<sup>64</sup>

Tabulka 4 Rozložení respondentů podle věku

Identifikátor – věk	Počet respondentů
Do 25 let	6
25 – 35 let	53
35 – 45 let	123
45 – 55 let	103
55 a více let	6
Celkem	291

### 5.4.2. Dotazníková položka 2: *Typ školy*

Identifikátor „typ školy“ pokrývá možnost zohlednit rozdílnost situací, v nichž se nalézají respondenti z plně organizovaných škol, málotřídních škol a základních škol pouze s prvním stupněm. Obecný diskurz i některé odborné studie uvádějí, že učitelé na málotřídních školách k sobě „mají blíže“, lépe se znají, z čehož by mohlo vyplývat, že evaluaci učitele budou tito respondenti považovat za nadbytečnou práci.<sup>65</sup>

<sup>64</sup> Např.: „Také konzervativnost projevující se zvláště u starších učitelů v odporu vůči změnám, je bariérou dalšího vzdělávání. **Inovace ve výchově, vzdělávání a školství nejsou těmito učiteli akceptovány, spíše trpně snášeny.**“ (Vašutová, 2011).

<sup>65</sup> Viz např. TRNKOVÁ (2010), Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

**Tabulka 5 Rozložení respondentů podle typu školy**

Identifikátor – typ školy	Počet respondentů
Základní škola pouze s prvním stupněm	5
Málotřídní základní škola	5
Plně organizovaná základní škola	281
Celkem	291

Přestože se dotazníkového šetření nakonec zúčastnilo pouze 5 základních škol pouze s prvním stupněm a stejný počet málotřídních škol a není tedy možné z tak malého vzorku činit závěry, rozhodl se autor tento identifikátor jako pomocný ponechat, a to zejména s ohledem na plánovaný navazující kvantitativní výzkum.

#### 5.4.3. Dotazníková položka 3: *Pracovní pozice*

Identifikátor „pracovní pozice“ umožňuje rozpoznat postoje členů managementu školy, kteří jsou nejen evaluovanými, nebo potenciálně evaluovanými, ale také evaluátory od údajů získaných od osob, které jsou pouze evaluovanými (respektive jsou subjekty evaluace pouze při sebeevaluaci). Je totiž možné předpokládat, že učitelé budou mít pocit, že na podobu a obsah evaluace mají menší vliv než vedení školy, což by mohlo vést ke vzniku obav, které jejich postoje k evaluaci ovlivní. Dále je možné předpokládat, že členové managementu školy se s evaluací učitele blíže seznámili v rámci povinného funkčního studia, což se může promítnout do odpovědí na některé dotazníkové položky.

**Tabulka 6 Rozložení respondentů podle pracovní pozice**

Identifikátor – pracovní pozice	Počet respondentů
Učitel	127
Zástupce ředitele	60
Ředitel	104
Celkem	291

#### 5.4.4. Dotazníková položka 4: *Délka pedagogické praxe*

Tato dotazníková položka doplňuje identifikátor „věk respondenta“. Věk respondentů totiž nemusí být přímo úměrný délce pedagogické praxe. Jedním z důsledků finanční krize začátku 21. století byl i návrat kvalifikovaných učitelů do školství způsobený jednak poměrně vysokou mírou propouštění, jednak obecně zvýšením vnímání hodnoty sociálních jistot, které

zaměstnání zejména ve veřejných školách v porovnání s jinými profesemi skýtá.<sup>66</sup> Odlišnosti v rozložení odpovědí podle věku respondentů a délkou jejich pedagogické praxe by mohl naznačovat, že zkušenost získaná mimo obor vzdělávání může být pro utváření profesních postojů významná.

**Tabulka 7 Rozložení respondentů podle délky pedagogické praxe**

Identifikátor – délka pedagogické praxe	Počet respondentů
Do 2 let	44
2 – 6 let	37
6 - 12 let	57
12 - 18 let	46
18 - 24 let	62
24 – 30 let	42
Více než 30 let	15
Celkem	291

**Tabulka 8 Rozložení respondentů podle délky praxe a věku**

Délka praxe \ Věk	Věk					Celkem
	Do 25 let	25 – 35 let	35 – 45 let	45 – 55 let	Více než 55 let	
Do 2 let	5	10	17	12	0	44
2 – 6 let	1	20	11	4	1	37
6 - 12 let	0	20	18	7	0	45
12 - 18 let	0	3	35	8	0	46
18 - 24 let	0	0	42	19	1	62
24 – 30 let	0	0	0	41	1	42
Více než 30 let	0	0	0	12	3	15
Celkem	6	53	123	103	6	291

<sup>66</sup> Např.: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/pravo-krize-privadi-zpet-do-skol-byvale-ucitele-kteri-odesli>

Předpoklad, že jsou mezi respondenty osoby s profesní zkušeností mimo učitelství, se potvrdil. Nejvíce je to patrné u respondentů ve věku 45 – 55 let, kde dvanáct z nich má teprve dvouletou učitelskou praxi,

#### 5.4.5. Dotazníková položka 5: *Vzdělání*

Identifikátor „vzdělání“ umožňuje sledovat, zda se názory a postoje respondentů liší podle vzdělávací cesty, kterou dosáhli kvalifikace k výkonu učitelské profese.

**Tabulka 9 Rozložení respondentů podle vzdělávací cesty k dosažení kvalifikace**

Identifikátor – vzdělání	Počet respondentů
Konzervatoř	10
Pedagogická fakulta	228
Neučitelský vysokoškolský obor + DPS	28
Učitelství jiných než pedagogických fakult	21
VOŠ pedagogická + DPS	4
Celkem	291

### 5.5. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

#### 5.5.1. Dotazníková položka 6: *Napište, prosím, aspoň čtyři slova, která spojujete s pojmem „evaluace učitele“*

Cílem, dotazníkové položky bylo zpřítomnit téma evaluace učitele a zjistit konotativní významy tohoto klíčového pojmu u respondentů výzkumu. Je možné předpokládat, že slova, která respondenti uvedou v odpovědi, budou zobrazovat jednak jejich zkušenost s evaluací, jednak jejich postoj k ní.

Počet uvedení udává počet výskytu položky jako jádro konotace – byla tedy uvedena bez přívlastku, nebo byla jádrem, které bylo rozvinuto přívlastkem. Například odpovědi respondentů jako *řízené hodnocení*, nebo *hodnocení sebe samého* byly započítány do počtu uvedení položky *hodnocení*. Některé položky se objevily rovněž jako přívlastek jiného jádra, například *kritéria hodnocení*, tyto výskyty nebyly započítány do počtu uvedení.

Nejčastější asociací, kterou respondenti uvedli, a to ve všech sledovaných identifikátorech, je termín *hodnocení*, který se jako jádro konotace objevil u 83 z nich (28,52 % všech respondentů). Významově velmi blízko stojí termínu *hodnocení* další asociace, zejména *sebehodnocení* (27 výskytů – 9,28 % respondentů) a *vyhodnocení* (15 výskytů – 5,16 % respondentů), ale také *zpětná vazba* (42 výskytů – 14,43 % respondentů) a další (*hospitace*,

*kontrola*). Je tedy zřejmé, že většina respondentů spojuje evaluaci s hodnotícím procesem. Poměrně čtá je konotace evaluace s termínem *kvalita* (35 výskytů – 12,03 % respondentů) a významově blízkými pojmy *rozvoj* (18 výskytů – 6,19 % respondentů) *motivace* (13 výskytů – 4,47 % respondentů), *reflexe* (14 výskytů – 4,81 % respondentů). Není však možné vyloučit, že rozvojový charakter, případně významovou souvislost s rozvojem přisuzují respondenti také dalším položkám s poměrně vysokým počtem uvedení – *autoevaluace*, *zpětná vazba*. Přehled uvedených konotací s počtem uvedení vyšším než deset je uveden v tabulce č. 10. Úplný výčet konotací včetně uvedení četnosti případných přívlasků je obsahem přílohy č. 2.

**Tabulka 10 Přehled konotací s pojmem „evaluace“**

<b>Položka</b>	<b>Počet uvedení</b>
hodnocení	83
zpětná vazba	42
kvalita	35
sebehodnocení	27
analýza	29
hospitace	18
rozvoj	18
analýza	16
vyhodnocení	15
kritéria	15
reflexe	14
motivace	13
kontrola	12
portfolio	12
výsledky	12
autoevaluace	11

Výsledky naznačují, že pojem „evaluace“ je respondenty nejvíce spojován s hodnocením uplynulého období, kvalitou a rozvojem, což v podstatě odpovídá charakteristice evaluace, jak jsme ji představili v teoretické části práce. U jednotlivých respondentů dominuje ve většině případů jedna nebo druhá stránka evaluace. Někteří uvedli kombinaci konotací, která popisuje hodnotící složku evaluace (například: autoevaluace, hodnocení, sebehodnocení, hospitace, dotazníky, portfolio), jiní spíše její rozvojový aspekt (například: profesní úroveň, kontakt se žáky, efektivita výuky, komunikace s okolím). Tato skutečnost naznačuje, že se podoba evaluace ve školách, nebo toho, co respondenti za evaluaci považují, v jednotlivých školách od sebe svým zaměřením liší.

### 5.5.2. Dotazníková položka č. 7: „*Evaluace a hodnocení*“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „*Napište, prosím, zda je podle evaluace učitele a jeho hodnocení totéž, nebo tyto pojmy odlišujete.*“ Smyslem zařazení položky bylo zjistit, zda respondenti vidí v evaluaci, která je v prostředí českého školství poměrně novým pojmem, nějaký významový posun ve srovnání s pojmem hodnocení, který má naopak v českém prostředí dlouhou tradici.

Za obsahově stejné považuje oba termíny 88 respondentů (30,24 % z celkového počtu). Za obsahově různé je považuje 203 respondentů (69,76 % z celkového počtu). Více než dvě třetiny respondentů tedy mezi pojmy evaluace a hodnocení rozlišují. Toto zjištění naznačuje, že se evaluace minimálně na úrovni pojmu v českém školském prostředí etabluje jako pojem autonomní.

Z 83 respondentů, kteří v předchozí dotazníkové položce uvedli jako konotaci s evaluací termín *hodnocení*, jich považuje tyto termíny za obsahově shodné pouze 36. Rozložení těchto respondentů podle identifikátorů znázorňuje tabulka č. 11.

U identifikátoru zachycujícího pracovní pozici respondenta je možné vysledovat významný rozdíl mezi zjištěními u členů vedení školy a řadových učitelů. Tento fakt je možno vysvětlit jednak tím, že ředitelé škol povinně a zástupci ředitelů dobrovolně absolvují další vzdělávání, jehož součástí je téma evaluace, jednak skutečností, že přicházejí do styku s výkazy, které dotčené pojmy obsahují. Z přehledu dalších identifikátorů je patrné, že není možné vysledovat takový, jehož hodnoty by ukazovaly na to, že je faktorem odlišného přístupu ke vztahu hodnocení a evaluace. Je tedy pravděpodobné, že rozdíly vyplývají spíše z individuální profesní zkušenosti, než z obecných charakteristik pedagogických pracovníků.

**Tabulka 11 Rozložení respondentů, kteří uvedli hodnocení jako konotaci a zároveň považují hodnocení za obsahově stejný termín jako evaluace**

Identifikátor	Počet respondentů	Procento z celkového počtu respondentů daného identifikátoru
učitelé	21	16,527
ředitelé	10	9,620
zástupci ředitele	5	8,335
respondenti z plně organizovaných škol	35	12,460
respondenti z málotřídních škol	1	20,000
absolventi pedagogických fakult	28	12,292
absolventi konzervatoře	2	20,000
absolventi VOŠ	1	25,000
absolventi učitelského oboru jiné než pedagogické fakulty	3	14,286
absolventi jiného než učitelského oboru VŠ s DPS	2	7,142
praxe méně než 2 roky	3	6,819
praxe 2 – 6 let	10	27,030
praxe 6 – 12 let	8	14,032
praxe 12 – 18 let	0	0,000
praxe 18 – 24 let	4	6,452
praxe 24 – 30 let	3	7,143
praxe více než 30 let	1	6,667

### 5.5.3. Dotazníková položka č. 8: „Evaluace učitele a kvalita jeho práce“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu jeho práce. 0 - vůbec nemůže ovlivnit, 5 – může ovlivnit zásadně.“ Celkové výsledky jsou znázorněny v grafu č. 1.

**Graf 1: Nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu jeho práce - graf bez rozlišení identifikátorů**



Křivka v grafu č. 1 znázorňuje rozložení názorů všech respondentů (bez rozlišení jejich identifikátorů) na míru, kterou může evaluace učitele ovlivnit kvalitu jeho práce. Hodnotu „0“ reprezentující názor, že evaluace učitele vůbec nemůže ovlivnit kvalitu jeho práce, ne zvolil ani jeden respondent, další dvě hodnoty poloviny škály vyjadřující názor, že evaluace učitele má spíše malý potenciál na ovlivnění kvality práce učitele (hodnoty 1 a 2) vybralo celkem pouze 8 respondentů (2,75 % z celkového počtu), to znamená, že 97,25 % všech respondentů volilo na šestistupňové škále hodnoty v polovině vyjadřující vyšší vliv evaluace učitele na kvalitu jeho práce. Poměrně velkou kompaktnost názorů na to, že evaluace učitele může významně ovlivnit kvalitu jeho práce, potvrzuje i směrodatná odchylka, její hodnota je 0,7. Průběh výsledné křivky odpovídá Gaussově křivce se středem posunutým o 1,5 stupně škály vpravo od středu (polovina šestistupňové škály s hodnotami 0 – 5 se rovná hodnotě 2,5). Hodnoty jsou přitom rozděleny mírně nerovnoměrně, šikmost je záporná a má hodnotu -0,53, zatímco špičatost je kladná a má hodnotu 3,28. Medián sumy responzí bez rozlišení identifikátorů je 4, průměr je 4,2.

Stejně vypadají výsledky rozdělené podle jednotlivých identifikačních znaků respondentů – viz tabulka 12.

Tabulka 12 Evaluace učitele a kvalita jeho práce - rozložení responzí dle identifikátorů

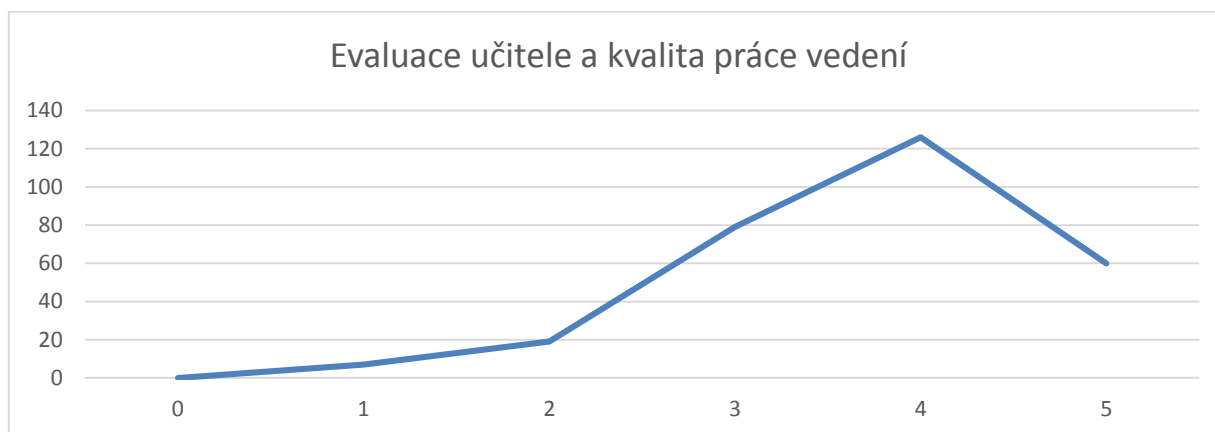
Dotazníková položka <i>Evaluace učitele a kvalita jeho práce</i>						
Identifikátor	Množství respondentů daného identifikátoru, kteří zvolili vybranou hodnotu v procentech podle identifikátoru					
	0	1	2	3	4	5
Celkem	0,00 %	0,344 %	2,41 %	19,24 %	50,86 %	27,15 %
Učitelé	0,00 %	0,00 %	1,57 %	22,04 %	55,09 %	21,25 %
Ředitelé	0,00 %	0,00 %	4,81 %	14,43 %	46,18 %	34,63 %
Zástupci ředitele	0,00 %	0,600 %	0,00 %	21,67 %	50,01 %	26,67 %
Respondenti z plně organizovaných škol	0,00 %	0,356 %	2,14 %	18,87 %	50,91 %	27,77 %
Respondenti z málotřídních škol	0,00 %	0,00 %	20,00 %	40,00 %	20,00 %	20,00 %
Respondenti ze škol pouze s prvním stupněm	0,00 %	0,00 %	0,00 %	20,00 %	80,00 %	0,00 %
Absolventi pedagogických fakult	0,00 %	0,44 %	2,63 %	17,12 %	53,12 %	26,78%
Absolventi konzervatoře	0,00 %	0,00 %	0,00 %	30,00 %	50,00 %	20,00 %
Absolventi VOŠ	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00 %	50,00 %	0,00 %
Absolventi učitelského oboru jiné než pedagogické fakulty	0,00 %	0,00 %	4,76 %	14,29 %	52,38 %	28,57 %
Absolventi jiného než učitelského oboru VŠ s DPS	0,00 %	0,00 %	0,00 %	32,14 %	42,85 %	25,00 %
Praxe méně než 2 roky	0,00 %	0,00 %	3,13 %	25,00 %	56,25 %	15,62 %
Praxe 2 – 6 let	0,00 %	0,00 %	0,00 %	24,33 %	43,25 %	32,44 %
Praxe 6 – 12 let	0,00 %	0,00 %	5,26 %	19,29 %	51,37 %	24,56 %
Praxe 12 – 18 let	0,00 %	2,17 %	2,17 %	21,74 %	58,70 %	15,22 %
Praxe 18 – 24 let	0,00 %	0,00 %	3,572%	23,22 %	48,22 %	25,00 %
Praxe 24 – 30 let	0,00 %	0,00 %	0,00 %	6,25 %	49,99 %	43,74 %
Praxe více než 30 let	0,00 %	0,00 %	0,00 %	12,50 %	31,25 %	56,25 %

Na základě zjištěných údajů lze vyslovit závěr, že praktici na základních školách vidí významnou spojitost mezi evaluací učitele a kvalitou jeho práce. Vzhledem k tomu, že respondenty vybrané položky na hodnotící škále jsou si velmi podobné napříč všemi identifikátory, je možné se domnívat, že tento názor objektivně koreluje s realitou praxe a není dán pouze náhodnými charakteristikami profesní zkušenosti respondentů.

#### 5.5.4. Dotazníková položka č. 9: „Evaluace učitele a kvalita práce vedení školy“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu práce vedení školy. 0 - vůbec nemůže ovlivnit, 5 – může ovlivnit zásadně.“ Celkové výsledky jsou znázorněny v grafu č. 2.

**Graf 2: Nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu práce vedení školy - graf bez rozlišení identifikátorů**



Křivka v grafu č. 2 znázorňuje rozložení názorů všech respondentů (bez rozlišení jejich identifikátorů) na míru, kterou může evaluace učitele ovlivnit kvalitu práce vedení školy. Hodnotu „0“ reprezentující názor, že evaluace učitele vůbec nemůže ovlivnit kvalitu práce vedení školy, nezvolil ani jeden respondent, další dvě hodnoty poloviny škály vyjadřující názor, že evaluace učitele má spíše malý potenciál na ovlivnění kvality práce učitele (hodnoty 1 a 2) vybralo celkem 26 respondentů (8,935% z celkového počtu), to znamená, že 91,065% všech respondentů volilo na šestistupňové škále hodnoty v polovině vyjadřující vyšší než průměrný vliv evaluace učitele na kvalitu práce vedení školy. Směrodatná odchylka má hodnotu 0,94. Tvar výsledné křivky do značné míry odpovídá Gaussově křivce se středem posunutým o 1,5 stupně škály vpravo od středu (polovina šestistupňové škály s hodnotami 0 – 5 se rovná hodnotě 2,5). Hodnoty jsou přitom rozděleny mírně nerovnoměrně, šikmost je záporná a má hodnotu -0,61, zatímco špičatost je kladná a má hodnotu 3,26. Medián sumy responzí bez rozlišení identifikátorů je 4, průměr je 3,73.

Velice podobně vypadá rozložení zjištěných hodnot rozdělených podle sledovaných identifikátorů – viz tabulka č. 13.

Tabulka 13 Evaluace učitele a kvalita práce vedení - rozložení responzí dle identifikátorů

Dotazníková položka <i>Evaluace učitele a kvalita práce vedení</i>						
Identifikátor	Počet responzí podle identifikátoru a hodnoty					
	0	1	2	3	4	5
<b>Celkem</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>79</b>	<b>126</b>	<b>60</b>
Učitelé	0	4	11	36	54	22
Ředitelé	0	3	6	29	45	21
Zástupci ředitele	0	0	2	14	27	17
Respondenti z plně organizovaných škol	0	7	19	77	118	60
Respondenti z málotřídních škol	0	0	0	1	4	0
Respondenti ze škol pouze s prvním stupněm	0	0	0	1	4	0
Absolventi pedagogických fakult	0	5	14	67	95	47
Absolventi konzervatoře	0	1	2	2	2	3
Absolventi VOŠ	0	0	0	1	2	1
Absolventi učitelského oboru jiné než pedagogické fakulty	0	0	2	1	12	3
Absolventi jiného než učitelského oboru VŠ s DPS	0	1	1	4	15	6
Věk do 25 let	0	0	0	3	3	2
Věk 25 - 35 let	0	1	4	16	21	8
Věk 35 - 45 let	0	4	10	43	42	24
Věk 45 - 55 let	0	2	4	18	54	25
Věk nad 55	0	0	1	1	3	1
Praxe méně než 2 roky	0	0	2	11	10	9
Praxe 2 – 6 let	0	1	3	12	14	7
Praxe 6 – 12 let	0	1	5	22	23	6
Praxe 12 – 18 let	0	2	5	7	22	10
Praxe 18 – 24 let	0	2	2	19	23	11
Praxe 24 – 30 let	0	1	1	7	25	13
Praxe více než 30 let	0	0	1	1	9	4

Hodnota 4 není nejčastěji volenou u skupiny respondentů ve věkové skupině 35 až 45 let. Nejčastěji volenou hodnotou je v této skupině hodnota 3, počet jejích voleb je však pouze o jednu volbu vyšší, než u hodnoty 4. I v této skupině respondentů dominují volby vyšších hodnot škály. V nižší polovině zde registrujeme 14 voleb, zatímco ve vyšší polovině škály 109 voleb.

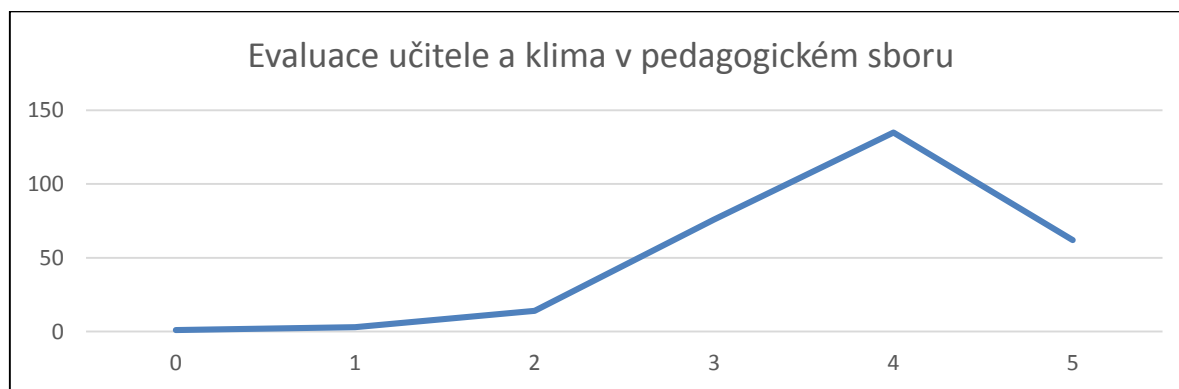
Za zmínku jistě stojí skutečnost, že ze sedmi respondentů, kteří v této položce volili hodnotu 1, volili v položce *Evaluace učitele a kvalita jeho práce* hodnotu tři, dva hodnotu 4 a dva hodnotu 5. Je tedy možné konstatovat, že tito respondenti vidí velkou disparitaci v potenciálu evaluace učitele pro rozvoj kvality učitele a vedení školy. Celkově je však možné konstatovat, že respondenti vnímají evaluaci učitele jako zpětnou vazbu s rozvojovým potenciálem jak pro jednotlivé učitele, tak pro vedení školy.

Stejně jako v dotazníkové položce *Evaluace učitele a kvalita jeho práce* je možno na základě skutečnosti, že četnost výběru jednotlivých hodnot na zvolené škále je obdobná ve všech sledovaných identifikátorech, předpokládat, formulovat závěr, že zjištění korelují s obecnějšími charakteristikami praxe a nejsou určována specifika individuální profesní zkušenosti respondentů.

#### 5.5.5. Dotazníková položka č. 10: „Evaluace učitele a klima pedagogického sboru“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit klima školy. 0 -vůbec nemůže ovlivnit, 5 – může ovlivnit zásadně.“ Celkové výsledky jsou znázorněny v grafu č. 3.

**Graf 3: Nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit klima v pedagogickém sboru - graf bez rozlišení identifikátorů**



Křivka v grafu č. 3 znázorňuje rozložení názorů všech respondentů (bez rozlišení jejich identifikátorů) na míru, jakou může evaluace učitele ovlivnit klima v pedagogickém sboru. Hodnotu z nižších hodnot škály, které představují spíše nízkou možnou míru vlivu evaluace učitele na klima pedagogického sboru, vybralo 18 respondentů (6,186% z celkového počtu), to znamená, že 93,814% všech respondentů volilo na šestistupňové škále hodnoty v polovině vyjadřující spíše vyšší než průměrný vliv evaluace učitele na klima v pedagogickém sboru. Směrodatná odchylka má hodnotu 0,88. Tvar výsledné křivky do značné míry odpovídá Gaussově křivce se středem posunutým o 1,5 stupně škály vpravo od středu (polovina šestistupňové škály s hodnotami 0 – 5 se rovná hodnotě 2,5). Hodnoty jsou přitom rozděleny

jen mírně nerovnoměrně, šikmost je záporná a má hodnotu -0,7, zatímco špičatost je kladná a má hodnotu 4. Medián sumy responzí bez rozlišení identifikátory je 4, průměr je 3,81.

Tabulka 14 Evaluace učitele a klima učitelského sboru

<b>Dotazníková položka <i>Evaluace učitele a klima pedagogického sboru</i></b>						
<b>Identifikátor</b>	<b>Počet responzí podle identifikátoru a hodnoty</b>					
	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>76</b>	<b>135</b>	<b>62</b>
Učitelé	0	3	5	34	61	24
Ředitelé	1	0	4	27	48	24
Zástupci ředitele	0	0	5	15	26	14
Respondenti z plně organizovaných škol	1	3	14	74	20	20
Respondenti z málotřídních škol	0	0	0	2	2	1
Respondenti ze škol pouze s prvním stupněm	0	0	0	0	4	1
Absolventi pedagogických fakult	1	2	11	60	105	49
Absolventi konzervatoře	0	1	0	5	3	1
Absolventi VOŠ	0	0	0	1	2	1
Absolventi učitelského oboru jiné než pedagogické fakulty	0	0	1	5	11	4
Absolventi jiného než učitelského oboru VŠ s DPS	0	0	2	5	14	7
Věk do 25 let	0	0	1	0	3	2
Věk 25 - 35 let	0	1	1	19	21	11
Věk 35 - 45 let	1	1	9	31	58	23
Věk 45 - 55 let	0	1	3	25	50	24
Věk nad 55	0	0	0	1	3	2
Praxe méně než 2 roky	0	0	3	9	13	7
Praxe 2 – 6 let	0	0	2	5	19	11
Praxe 6 – 12 let	0	1	2	17	17	12
Praxe 12 – 18 let	1	0	2	16	18	9
Praxe 18 – 24 let	0	1	4	17	17	9
Praxe 24 – 30 let	0	1	1	9	9	9
Praxe více než 30 let	0	0	0	3	3	5

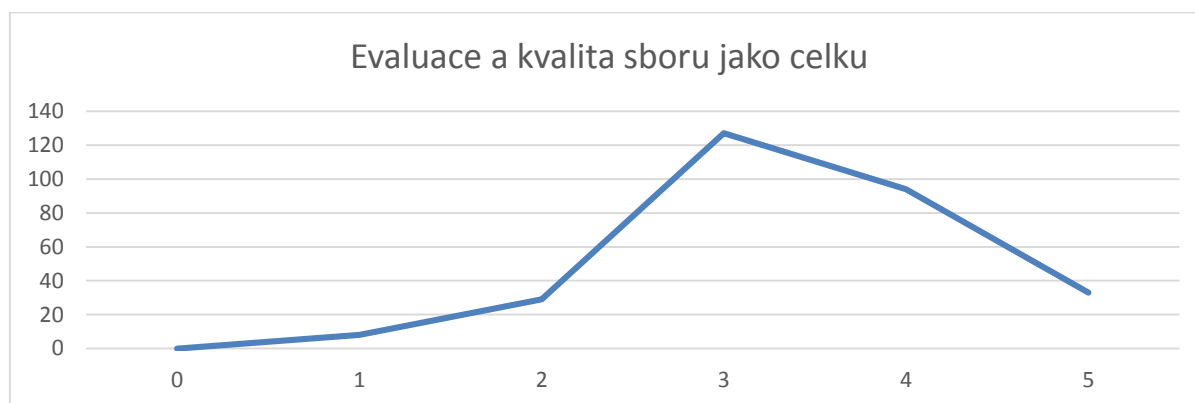
Stejně jako u předchozích dotazníkových položek, také zde je četnost voleb hodnot na šestistupňové škále podle jednotlivých identifikátorů respondentů velmi podobná jako u pohledu celkového – viz tabulka č. 14. Jak je z ní patrné, ve všech skupinách respondentů je mediánem hodnota 4, za druhý faktor způsobující statistickou podobnost výsledků lze považovat nízkou četnost volby tří nejnižších stupňů škály.

Uvedené statistické údaje může dokreslit informace, že respondent, který v této položce volil hodnotu 0, čímž vyjádřil názor, že realizace evaluace učitele nemůže nijak ovlivnit klima v učitelském sboru, volil v položkách *Evaluace učitele a kvalita jeho práce* i v položce *Evaluace učitele a kvalita práce vedení školy* hodnotu 2. Vyjadřuje tak důsledně vůči možnému vlivu evaluace učitele skepsi ve všech položkách. Dva ze tří respondentů, kteří v této položce vybrali hodnotu 1, vybrali v položce *Evaluace a kvalita učitele* hodnotu 3, jeden vybral hodnotu 4, z toho lze usuzovat, že tito respondenti rozlišují mezi různými potencialitami evaluace. Na druhé straně 128 respondentů volilo ve všech třech dotazníkových položkách *Evaluace učitele a kvalita jeho práce*, *Evaluace učitele a kvalita práce vedení školy* a *Evaluace učitele a klima v učitelském sboru* hodnoty 4, nebo 5. To znamená, že 43,986% respondentů vidí velmi vysoký potenciál evaluace učitele ve všech třech uvedených oblastech jejího dopadu. Zároveň je třeba zmínit, že 26 respondentů volilo ve všech těchto třech dotazníkových položkách hodnotu 2, nebo 3. Tento počet představuje 8,935% respondentů, kteří přisuzují evaluaci učitele v těchto položkách středně velký potenciál. Jestliže k těmto dvěma skupinám respondentů přičteme onoho jednoho respondenta, který přisuzuje evaluaci učitele žádný, nebo pouze malý vliv, a který představuje 0,344% respondentů, můžeme konstatovat, že názor 53,265% respondentů na potenciál evaluace je konzistentní ve všech třech položkách.

#### 5.5.6. Dotazníková položka č. 11: „*Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru jako celku*“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „*Označte, prosím, na šestistupňové škále, zda evaluace učitele může ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru a další prvky klimatu školy spíše pozitivně, nebo negativně. 0 – ovlivní negativně, 5 – ovlivní pozitivně.*“ Tato dotazníková položka zpřesňuje předchozí, z nichž není jasné, zda podle respondentů ovlivňuje evaluace učitele kvalitu v pozitivním, nebo negativním smyslu. Celkové výsledky jsou znázorněny v grafu č. 4.

**Graf 4** Pozitivní, nebo negativní působení evaluace učitele na kvalitu pedagogického sboru jako celku - graf bez rozlišení identifikátorů



Výsledek, který by vyjadřoval neutralitu evaluace učitele – tedy ani spíše pozitivní, ani spíše negativní přínos, by měl hodnotu 2,5. Jak je však patrné z grafu, vrchol zjištěných hodnot je od této střední hodnoty posunut vpravo, směrem k hodnotám, které označují pozitivní dopad evaluace učitele. Medián má hodnotu 3. Aritmetický průměr je 3,4. Směrodatná odchylka má hodnotu 0,91. Šikmost je evidentně, i když nikoliv významně, záporná a má hodnotu - 0,18. Špičatost má přitom hodnotu 3,03. Tři nejnižší hodnoty zvolené škály, které vyjadřují možný negativní dopad evaluace učitele, zvolilo 37 (tj.12,715%) respondentů. Naopak 254 respondentů (tj.87,285%) respondentů zvolilo některou ze tří hodnot, které představují pozitivní potenciál evaluace učitele. Hodnotu 0 vyjadřující nejvíce možný negativní dopad evaluace přitom nevybral žádný respondent a druhou nejvíce „negativní“ hodnotu (hodnotu 1) vybralo celkem 8 respondentů (2,91%). Z nich jeden respondent v předchozích třech položkách vždy označil hodnotu 5. To znamená, že tento respondent přisuzuje evaluaci učitele velký význam pro klima v pedagogickém sboru, dopad ale vidí jako negativní. Další respondent z těchto osmi volil v předchozích třech položkách vždy hodnotu 4. Také tento respondent pravděpodobně vidí v evaluaci učitele negativa. Názor tohoto respondenta je do jisté míry patrný již z konotací, které se mu vybavily ve spojení s evaluací: „hodnocení, výzkum, statistika, formálnost“. U ostatních respondentů, kteří v této dotazníkové položce vybrali hodnotu 1, se negativní konotace neobjevují. Dvě hodnoty, které označují maximálně možný pozitivní přínos evaluace učitele, vybralo celkem 127 respondentů (to představuje 43,643% z celkového počtu).

Volby respondentů podle jednotlivých identifikátorů jsou znázorněny v tabulce č. 15.

Tabulka 15: *Je působení evaluace učitele spíše negativní, nebo pozitivní?* – rozdělení responzí podle identifikátorů

Dotazníková položka <i>Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru</i>						
Identifikátor	Počet responzí podle identifikátoru a hodnoty					
	0	1	2	3	4	5
Celkem	0	8	29	127	94	33
Učitelé	0	4	16	63	36	8
Ředitelé	0	1	9	45	35	14
Zástupci ředitele	0	3	4	19	23	11
Respondenti z plně organizovaných škol	0	8	28	121	91	33
Respondenti z málotřídních škol	0	0	0	4	1	0
Respondenti ze škol pouze s prvním stupněm	0	0	1	2	2	0
Absolventi pedagogických fakult	0	6	21	104	72	25
Absolventi konzervatoře	0	0	1	6	2	1
Absolventi VOŠ	0	0	0	2	1	1
Absolventi učitelského oboru jiné než pedagogické fakulty	0	0	5	6	9	1
Absolventi jiného než učitelského oboru VŠ s DPS	0	2	2	9	10	5
Věk do 25 let	0	0	0	5	0	1
Věk 25 - 35 let	0	2	9	28	13	1
Věk 35 - 45 let	0	5	8	58	42	10
Věk 45 - 55 let	0	1	11	34	37	20
Věk nad 55	0	0	1	2	2	1
Praxe méně než 2 roky	0	1	4	20	4	3
Praxe 2 – 6 let	0	2	3	19	11	2
Praxe 6 – 12 let	0	2	12	24	17	2
Praxe 12 – 18 let	0	2	0	19	17	0
Praxe 18 – 24 let	0	1	7	25	20	11
Praxe 24 – 30 let	0	0	3	16	24	12
Praxe více než 30 let	0	0	0	4	8	3

Doložené příklady respondentů, kteří volili v této dotazníkové položce hodnotu nízkou a v předchozích třech dotazníkových položkách hodnotu vysokou, jsou spíše výjimečné. Většinou platí, že čím vyšší hodnotu respondent zvolil u míry možnosti ovlivnění některé charakteristiky, tím více se kloní k tomu, že evaluace učitele je přínosná v pozitivním slova smyslu. Je možné to doložit statisticky na velikosti aritmetického průměru voleb předchozích tří položek ve vztahu k volbě v této položce – viz tabulka č. 15. Z ní je vidět, že z tohoto pravidla se vymykají pouze položky označující volbu hodnoty 2 v dotazníkové položce *Evaluace učitele a kvalita práce vedení* a volbu hodnot 2 a 5 v dotazníkové položce *Evaluace učitele a klima v učitelském sboru*. Ve zbylých devíti neprázdných položkách pravidlo platí.

**Tabulka 16 Vztah volby v dotazníkové položce Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru k volbám v předchozích třech dotazníkových položkách**

Volba v dotazníkové položce <i>Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru</i>	Průměr odpovědí všech respondentů, na dotazníkovou položku <i>Evaluace učitele a kvalita jeho práce</i>	Průměr odpovědí všech respondentů, na dotazníkovou položku <i>Evaluace učitele a kvalita práce vedení</i>	Průměr odpovědí všech respondentů, na dotazníkovou položku <i>Evaluace učitele a klima v učitelském sboru</i>
0	-	-	-
1	3,500	3,500	3,750
2	3,586	3,448	3,450
3	3,898	3,584	3,654
4	4,181	3,838	3,936
5	4,545	4,363	3,394

Podle tohoto zjištění obecně platí, že čím je podle názoru respondentů vliv evaluace učitele na kvalitu učitelů, práce vedení školy i klimatu školy větší, tím více je podle nich tento vliv pozitivní.

#### 5.5.7. Dotazníková položka č. 12: „Evaluace na pracovišti“

Dotazníková položka je v dotazníku zadána formulací: „*Probíhá evaluace učitelů (případně dalších pracovníků) na Vašem pracovišti? Vyberte, prosím, odpověď, která podle Vás nejlépe vystihuje skutečnost.*“ Dále byly respondentům výčtem nabídnuty možnosti, které vyjadřují různé možnosti úrovně realizace evaluace učitele. Poslední možnost výběru je otevřená, respondenti v ní měli možnost vyjádřit specifickou situaci ve škole, která není podobná žádné z explicitně nabídnutých variant. Rozložení voleb odpovědí je znázorněno v tabulce č. 17. Vzhledem k tomu, že každý respondent pracuje v jiné škole, nemá u této položky smysl členit ji podle identifikátorů.

118 respondentů uvádí (115 voleb variant + 3 volné odpovědi), že ve škole, ve které pracují, nějaký systém evaluace učitelů existuje, 50,847% z nich se zároveň domnívá, že je tento systém funkční. 125 respondentů naopak uvádí, že systém evaluace na jejich pracovišti neexistuje. 93,6% z nich ale zároveň uvádí, že evaluace se, byť nesystémově u nich ve škole objevuje.

Respondenti, kteří využili možnost otevřené odpovědi, uvedli:

1. systém evaluace funguje, ale ne zcela
2. evaluace probíhá v tříletém cyklu, v době, kdy se zaměřujeme na zpracování evaluační zprávy, jinak se učitelé spíše hodnotí neformálně, většinou při vyhodnocování výsledků,

3. existuje, funguje, ale časem chceme ještě zefektivnit

4. probíhá, ale vesměs s negativním hodnocením, aby byl důvod, proč není možné dát větší peníze, na veřejnosti se prezentuje vynikající pedagogický sbor

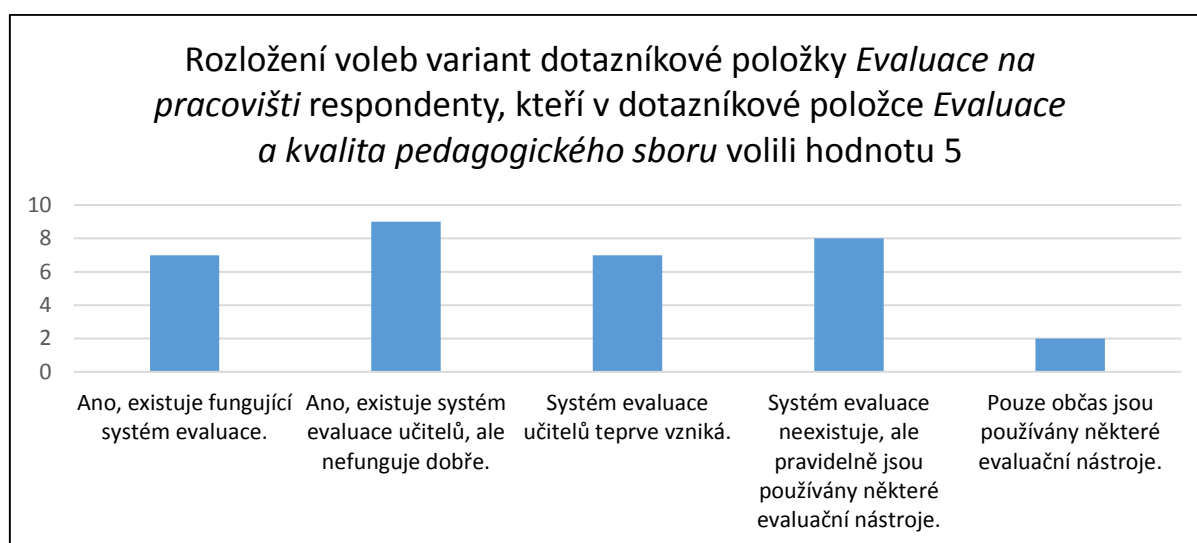
Všechny čtyři volné odpovědi tedy lze zahrnout do skupiny responzí, které uvádějí, že evaluace ve škole probíhá. První tři odpovědi lze zahrnout do skupiny uvádějící existenci evaluačního systému.

**Tabulka 17** Hodnocení stavu evaluace na pracovišti

<b>Varianta</b>	<b>Počet výběrů varianty</b>	<b>Výběr varianty v procentech</b>
Ano, existuje fungující systém evaluace.	60	20,619%
Ano, existuje systém evaluace učitelů, ale nefunguje dobře.	55	18,900%
Systém evaluace učitelů teprve vzniká.	47	16,151%
Systém evaluace neexistuje, ale pravidelně jsou používány některé evaluační nástroje.	64	21,993%
Pouze občas jsou používány některé evaluační nástroje.	53	18,213%
Evaluace neprobíhá.	8	2,749%
Jiné	4	1,375%

Lze konstatovat, že mezi hodnocením stavu evaluace na pracovišti a zjištěným názorem na možný přínos evaluace učitele existuje jistý rozpor. Vytěžená data ukazují, že respondenti jsou většinou přesvědčeni o pozitivním potenciálu evaluace učitele, i když v praxi škol, na kterých pracují, není tento potenciál využíván. Je úkolem pro následný kvalitativní výzkum zjistit, jak vzniká ve školském prostředí názor, že je evaluace učitelů pozitivní, a to i na těch pracovištích, kde není realizována. Existenci této situace dokládá například porovnání této dotazníkové položky s dotazníkovou položkou *Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru*. Rozložení odpovědí 33 respondentů, kteří se domnívají, že evaluace učitelů je maximálně přínosná je znázorněno v grafu č. 5.

Graf 5 Doložení vztahu názoru na přínos evaluace a skutečného stavu evaluace na pracovišti



Z grafu je patrné, že hodnocení potenciálu evaluace učitele nesouvisí v případě těchto konkrétních respondentů s tím, nakolik a jak je realizována na daném pracovišti.

#### 5.5.8. Dotazníková položka č. 13: „*Evaluační nástroje*“

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, všechny evaluační nástroje, které jsou ve Vaší organizaci používány, případně doplňte další.*“ Respondentům byla předložena nabídka devíti nástrojů využitelných pro evaluaci, poslední nabízenou možností bylo vypsaní evaluačních nástrojů, které v nabídce nejsou uvedeny.

Tabulka 18 Používané evaluační nástroje

Evaluační nástroj	Počet respondentů, kteří daný nástroj označili
hospitace	242
pravidelná setkání vedení školy	174
dotazníky rodičům	149
dotazník pro učitele	126
hodnotící arch	84
360° vazba	63
žakovské ankety	59
portfolio učitele	58
jiné	24
standard profese	23

Jako „jiné“ respondenti vyjmenovali: 6 x hodnotící pohovor, 2 x zpětná vazba mimoškolní, 1 x rovnávání vědomostí žáků paralelních skupin, 1 x občas sebehodnocení (práce nad rámec), 1 x zhodnotím sama sebe a pak vedoucí porovnává toto hodnocení se svým hodnocením mé osoby, 1 x občasné setkání vedení školy s učiteli, 1 x veřejné výstupy žáků, 1 x pozorování, 1 x hodnocení kvality práce ze strany vedení, 1 x neformální rozhovor, 1 x hodnocení pracovního výkonu ve zkušební době, 1 x situační hodnocení, 1 x periodické hodnocení doplněné sebehodnocením, 1 x hledání pozitiv a negativ, 1 x každodenní vyhodnocování pro rodiče i ředitele, na málotřídní škole jsme v podstatě neustále spolu, 1 x elektronický systém hodnocení zaměstnanců, 1 x hodnocení výkonu, 1 x odborné a praktické znalosti, 1 x pravidelná metodická sdružení, 1 x zpětná vazba mimoškolní.

Respondenti provedli celkem 1002 voleb. To znamená, že každý vybral v průměru 3,443 evaluačních nástrojů.

Dva nejčastěji označené evaluační nástroje – hospitace a pravidelná setkání vedení školy mají evaluační potenciál, mohou však být rovněž nástrojem kontroly. V obou také hrají důležitou roli členové vedení školy. Četnost voleb těchto nástrojů svědčí pravděpodobně o tom, že evaluace je spojována s kontrolou a hodnocením. To je pochopitelné, protože by nebylo efektivní, aby ve škole fungovaly paralelně systém evaluace, systém kontroly a systém hodnocení, na druhé straně to poněkud možnost interpretace zjištění v tom smyslu, že není zřejmé, nakolik jsou tyto nástroje používány k jednotlivým účelům. Třetím nejčastěji označeným nástrojem jsou dotazníky rodičům. Poměrně vysokou četnost použití tohoto nástroje je možno přisoudit skutečnosti, že rodiče jsou významným partnerem, ale i klientem školy a dotazníkové šetření se učitelům i managementu škol jeví být snadno sestavitelným i vyhodnotitelným nástrojem. Vztah s rodiči je přitom pro školy důležitý nejen v oblasti vzdělávací, ale také ekonomické, protože jsou to oni, kdo rozhodují o tom, do které školy své dítě dají.

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí neexistují profesní standardy závazné na systémové úrovni, je počet respondentů, kteří označili používání tohoto nástroje, poměrně vysoké (23 – tj. 7,904% respondentů). Vysvětlením by mohlo být používání volně přístupného evaluačního nástroje *Rámeček profesních kvalit* vytvořeného v rámci projektu Cesta ke kvalitě<sup>67</sup>. Název tohoto nástroje se obsahově velmi překrývá s významem termínu *profesní standard*

---

<sup>67</sup> Adresa, na které je nástroj veřejně přístupný:

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)  
vedoucí autorského týmu: PhDr. Anna Tomková, Ph.D

a praktiky tak může být běžně označován. Je ovšem samozřejmě možné, že některé školy si vytvořily své vlastní standardy, současná právní úprava to nevylučuje.

#### 5.5.9. Dotazníková položka č. 14: *Evaluační nástroje – potenciál (hospitace)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedená hospitace.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu hospitace.

Hospitace je specifickým nástrojem školství, který je možno provádět a používat různými způsoby. Původně se jednalo o nástroj ryze kontrolní, který používalo výlučně vedení školy, případně inspekční orgán. V současné době je využíván také jako nástroj zpětnovazební a hospitace probíhají také mezi učiteli navzájem. Vzhledem k tomu, že jej lze využít také jako zdroj informací, které lze použít jako argumenty pro formulování podpory a dalšího rozvoje učitele, má evaluační potenciál. Průběh a využití hospitace není určeno, je tedy možné předpokládat, že se bude její realizace v jednotlivých školách lišit. Cílem dotazníkové položky je proto zjistit, jak velký evaluační potenciál respondenti hospitaci na základě svých zkušeností přisuzují.

Zjištěné hodnoty ukazují poměrně velkou shodu všech skupin respondentů na tom, že hospitace může o skutečnostech, které jsou předmětem evaluace učitele, vypovídat mnohé. Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,90
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,56
- šikmost = - 0,79
- špičatost = 3,58

Hodnota aritmetického průměru a medián lze interpretovat tak, že podle mínění respondentů je výpovědní hodnota hospitace cca 75% (obě statistické položky leží zhruba na hranici tří čtvrtin hodnotící škály). Tento výsledek potvrzuje hodnota šikmosti i skutečnost, že hodnotu z dolní poloviny škály vybralo pouze 36 respondentů, zatímco hodnotu z horní poloviny škály 255 respondentů. Hodnota špičatosti dokládá rozložení zjištěných hodnot kolem mediánu a malý vliv odlehlých hodnot.

To se projevuje minimálními rozdíly v rozložení odpovědí podle identifikátorů – viz tabulka 19.

Tabulka 5 Potenciál hospitace jako evaluačního nástroje

<i>Potenciál hospitace jako evaluačního nástroje</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	1	5	8	15	22	25	22	5
	zástupce ředitele	0	0	0	0	1	10	16	22	8	3
	učitel	0	2	4	6	9	18	22	44	18	5
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	1	2	1	1	3	6	12	5	1
	2 - 6	0	0	0	2	4	5	8	10	7	1
	6 - 12	0	1	1	1	6	12	7	19	9	1
	12 - 18	0	0	0	3	0	6	11	16	8	2
	18 - 24	0	0	0	3	3	6	12	21	7	2
	24 - 30	0	0	0	1	2	8	12	12	9	4
	více než 30	0	0	2	0	2	2	4	2	2	1
Věk	méně než 25	0	1	0	1	0	0	2	2	0	0
	25 - 35	0	0	0	2	6	8	10	17	9	1
	35 - 45	0	1	1	6	5	18	23	40	24	5
	45 - 55	0	0	4	2	6	15	23	33	14	6
	55 a více	0	0	0	0	1	1	2	1	1	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	0	2	4	8	14	29	49	73	40	9
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	1	1	5	4	5	3	2
	neučitelský obor + DPS	0	0	1	2	3	5	3	11	2	1
	konzervatoř	0	0	0	0	1	2	3	2	2	0
	VOŠ	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0
Typ školy	plně organizovaná	0	2	5	11	18	42	59	85	47	12
	málotřídní	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>43</b>	<b>60</b>	<b>91</b>	<b>48</b>	<b>13</b>

I když je hodnocení evaluačního potenciálu hospitace poměrně vysoké, výsledky naznačují, že se respondenti domnívají, že sama o sobě pro vytvoření úplného obrazu o učiteli nestačí. Zhruba čtvrtinu skutečností není podle názoru respondentů postihnout ani hospitace dobře provedená.

#### 5.5.10. Dotazníková položka č. 15: *Evaluační nástroje – potenciál (360° zpětná vazba)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedená 360° zpětná vazba.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu 360° zpětné vazby pro účely evaluace učitele.

360° zpětná vazba je nástrojem, který do školství proniká z obecného managementu a leadershipu. Jde o instrument poměrně nový a souvisí se změnou paradigmatu managementu vyznačující se pohybem od řízení směrem k vedení lidí. Základní princip tohoto nástroje velmi dobře koresponduje s evaluací, lze jej však použít rovněž k získání podkladů pro hodnocení a sebehodnocení učitele.

Hodnoty zjištěné v této položce ukazují velkou shodu všech skupin respondentů na tom, že 360° zpětná vazba má pro účely evaluace velkou vypovědací hodnotu.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,16
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,42
- šikmost = - 1,08
- špičatost = 4,28

Hodnotu aritmetického průměru a medián lze interpretovat tak, že podle mínění respondentů je výpovědní hodnota 360° zpětné vazby ještě o něco vyšší než má hospitace (medián je stejný, ale průměr leží mezi hodnotou zjištěnou u hospitace a nejvyšší možnou hodnotou použité škály, je o 0,26 – tedy o 2,6% vyšší). Tento výsledek potvrzuje rovněž vyšší hodnota šikmosti i skutečnost, že na rozdíl od hospitace nezvolil dvě nejnižší hodnoty škály ani jeden respondent (oproti deseti u hospitace). Hodnota špičatosti dokládá rozložení zjištěných hodnot ještě více semknutých kolem mediánu a minimální vliv odlehlých hodnot.

Respondenti - učitelé, zástupci ředitelů, s praxí 6 až 24 let, ve věku 35 až 45 let, z plně organizovaných škol a ti, kteří získali kvalifikaci na pedagogických fakultách, dokonce uvádějí hodnoty, jejichž medián je roven hodnotě 8.

Vzhledem k tomu, že metoda 360° zpětné vazby nemá jasně definovány techniky sběru dat, je výsledek možné interpretovat tak, že se respondenti domnívají, že evaluace učitele může být komplexní tehdy, pokud se nejedná o pohled jednoho subjektu, jednoho aktéra, ale pokud zahrnuje poznatky všech osob v jeho profesním okolí – kolegů, nadřízených, rodičů žáků, žáků samotných, atd. Tento závěr potvrzují také výzkumná zjištění v položkách 21 až 23.

Rozložení odpovědí podle identifikátorů je patrné z tabulky č. 20.

Tabulka 20 Potenciál 360° zpětné vazby jako evaluačního nástroje

<i>Potenciál 360° zpětné vazby jako evaluačního nástroje</i>											
hodnoty identifikátory		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	1	0	6	10	12	32	30	12
	zástupce ředitele	0	0	0	1	0	5	6	14	25	9
	učitel	0	0	2	2	4	9	19	31	40	21
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	0	0	0	1	2	2	11	9	7
	2 - 6	0	0	0	2	1	3	1	12	13	5
	6 - 12	0	0	2	0	3	3	8	13	16	12
	12 - 18	0	0	0	1	1	4	7	8	19	6
	18 - 24	0	0	0	0	4	5	7	16	19	5
	24 - 30	0	0	0	0	0	5	2	22	14	5
	více než 30	0	0	1	0	0	1	2	4	5	2
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0
	25 - 35	0	0	1	2	2	2	5	18	13	10
	35 - 45	0	0	1	1	4	12	16	24	45	20
	45 - 55	0	0	1	0	4	8	7	38	32	13
	55 a více	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	0	0	3	2	9	16	19	71	73	35
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	0	1	5	3	9	3
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	1	1	2	3	10	8	3
	konzervatoř	0	0	0	0	0	3	2	2	3	0
	VOŠ	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1
Typ školy	plně organizovaná	0	0	2	3	9	24	37	72	93	33
	málotřídní	0	0	1	0	0	0	0	3	0	9
	jen 1. stupeň	0	0	1	0	0	0	0	3	0	9
<b>Celkem</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>37</b>	<b>77</b>	<b>95</b>	<b>42</b>

### 5.5.11. Dotazníková položka č. 16: *Evaluační nástroje - potenciál (profesní portfolio)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře vedené profesní portfolio učitele.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu profesního portfolio učitele pro účely jeho evaluace.

Profesní portfolio je nástrojem, který do školství proniká z jiných profesí a semiprofesí. Jako obligatorní byl tento nástroj zvažován také v návrhu českého kariérního systému učitelů, který byl navržen a odmítnut v roce 2015. Je ovšem možné, že také další návrh, případně návrhy kariérního systému budou počítat s profesním portfoliem jako s jedním z podkladů pro postup učitele do vyššího kariérního stupně. Jak ukázala mimo jiné dotazníková položka č. 13, již v současnosti, kdy vedení profesního portfolio není uloženo zákonem, jde o nástroj s evaluací učitele často spojovaný (třetí nejčastější konotace s pojmem evaluace učitele). Hodnoty zjištěné v této položce ukazují poměrně velkou shodu všech skupin respondentů na tom, že profesní portfolio má pro evaluaci učitele významnou vypovídací hodnotu, i když nižší než předchozí dva nástroje.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,12
- medián = 6
- směrodatná odchylka = 1,76
- šikmost = - 0,62
- špičatost = 3,09

Hodnota aritmetického průměru a mediánu ukazuje, že podle názoru respondentů je výpovědní hodnota profesního portfolio je zhruba 68%. (střed škály představující 50% má hodnotu 4,5). Rozptyl voleb je větší než u předchozích dvou nástrojů – to dokazuje jak směrodatná odchylka, tak hodnota špičatosti.

Větší rozptyl odpovědí se promítá také do skutečnosti, že u některých skupin respondentů má medián hodnotu 5 – učitelé s praxí 6 – 12 let, věk 45 – 55 let a absolventi neučitelského vysokoškolského oboru s kvalifikací doplněnou doplňujícím pedagogickým studiem. U všech těchto skupin je však aritmetický průměr voleb hodnot vždy vyšší než medián. Hodnotu 6 nejčastěji volili respondenti s délkou pedagogické praxe 24 – 30 let a ve věku 45 – 55 let.

V některých dalších položkách je průběh křivky znázorňující volby respondentů dvojevrcholový s vedlejším vrcholem na hodnotě 5 (učitelé, respondenti s praxí 12 – 18 let, respondenti ve věku 25 – 35 let, respondenti, kteří vystudovali učitelství na jiné než pedagogické fakultě a nevýrazný druhý vrchol je patrný také u respondentů z plně organizovaných škol). Zjištěné nepravidelnosti však jsou tak málo výrazné, že je možné předpokládat, že u případného jiného, nebo většího výzkumného souboru, by se mohly tyto rozdíly eliminovat. V ostatních dotazníkových položkách není možné u těchto respondentů vysledovat společné charakteristiky v odpovědích. Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku podle jednotlivých identifikátorů je zaznamenáno v tabulce č. 21.

Tabulka 21 Potenciál profesního portfolia jako evaluačního nástroje

<i>Potenciál profesního portfolia jako evaluačního nástroje</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	2	7	9	22	22	24	13	4
	zástupce ředitele	0	1	1	1	3	9	11	19	11	4
	učitel	1	0	7	7	12	18	14	37	24	8
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	1	0	3	2	2	5	5	7	4	3
	2 - 6	0	0	3	2	5	2	8	10	7	0
	6 - 12	0	1	2	3	6	14	11	9	8	3
	12 - 18	0	0	0	3	4	10	6	12	10	1
	18 - 24	0	0	2	3	1	6	12	18	10	4
	24 - 30	0	0	0	0	3	10	12	11	7	5
	více než 30	0	0	0	0	3	2	2	5	2	1
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	1	1	3	1	0
	25 - 35	0	0	2	2	6	10	8	10	11	4
	35 - 45	0	1	2	9	9	18	21	38	20	5
	45 - 55	1	0	6	2	7	20	24	19	16	8
	55 a více	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	9	11	20	32	43	58	39	15
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	0	8	2	9	1	1
	neučitelský obor + DPS	0	1	1	2	3	6	6	4	4	1
	konzervatoř	0	0	0	0	1	3	1	1	4	0
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
Typ školy	plně organizovaná	1	1	9	15	23	48	44	78	46	16
	málotřídní	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	2	2	0	0
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>24</b>	<b>49</b>	<b>47</b>	<b>80</b>	<b>48</b>	<b>16</b>

### 5.5.12. Dotazníková položka č. 17: *Evaluační nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi učiteli)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi učiteli.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu dotazníkového šetření mezi učiteli pro účely evaluace.

Dotazníkové šetření je nástrojem, který umožňuje v poměrně krátkém čase získat velké množství informací. Proti rozhovoru má dotazníkové šetření tu výhodu, že zajišťuje větší anonymitu a lze tedy předpokládat, že získané informace budou méně ovlivněny fabulacemi, autocenzurou, či obavami z následků vyjádření negativního názoru. Tento nástroj je možné využít jak samostatně, tak jako součást komplexních strategií typu 360° zpětná vazba. Vzhledem k tomu, že názor respondentů na evaluační potenciál dotazníkového šetření se může lišit podle toho, kdo je jím osloven, obsahuje toto dotazníkové šetření tři položky, které zjišťují názory na potenciál dotazníkových šetření zadaných různým skupinám respondentů.

Hodnoty zjištěné v této položce vykazují v porovnání s předchozími velký rozptyl, špičatost je však stále kladná. Na základě výsledků je možné konstatovat, že podle názoru respondentů má dotazníkové šetření mezi učiteli pro evaluaci učitele nižší vypovídací hodnotu než tři předchozí nástroje.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 5,77
- medián = 6
- směrodatná odchylka = 1,78
- šikmost = - 0,45
- špičatost = 2,58

Průběh křivky grafu dotazníkové položky (viz příloha č. 7) je dvojvrcholový, s hlavním vrcholem na mediánu, tzn. na hodnotě 6, vedlejším vrcholem na hodnotě 3 a výraznou prohlubní na hodnotě 4. Druhý vrchol se přitom objevuje u všech skupin respondentů, respektive u všech indikátorů). Tato skutečnost ukazuje, že názory na výpovědní hodnotu dotazníkového šetření dělí respondenty do dvou skupin, přičemž méně početná skupina (67 respondentů, tj. 23,024% z celkového počtu – téměř jedna čtvrtina) hodnotí vypovídací

hodnotu tohoto nástroje jako méně než padesátiprocentní. Tato skutečnost může být způsobena jak osobní špatnou zkušeností, tak její absencí.

Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku podle jednotlivých identifikátorů je zaznamenáno v tabulce č. 22.

Tabulka 22 Potenciál dotazníkového šetření jako evaluačního nástroje

<i>Potenciál dotazníkového šetření mezi učiteli jako evaluačního nástroje</i>											
hodnoty identifikátory		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	1	0	3	10	7	25	20	22	13	2
	zástupce ředitele	0	0	1	4	3	12	14	15	10	1
	učitel	0	1	5	17	15	16	24	23	23	4
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	1	1	5	3	4	7	5	5	1
	2 - 6	0	0	3	4	4	6	11	6	2	1
	6 - 12	0	0	1	8	7	13	9	10	9	0
	12 - 18	0	0	2	5	4	7	7	9	9	3
	18 - 24	1	0	2	3	4	14	11	13	8	0
	24 - 30	0	0	0	4	2	5	12	15	9	1
	více než 30	0	0	0	2	1	4	1	2	4	1
Věk	méně než 25	0	0	0	2	0	1	2	0	1	0
	25 - 35	0	0	3	7	6	7	12	12	5	0
	35 - 45	1	0	5	10	10	26	23	24	21	3
	45 - 55	0	1	1	11	8	17	19	25	18	3
	55 a více	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	8	22	18	39	47	51	36	6
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	2	2	6	5	2	3	1
	neučitelský obor + DPS	0	1	1	6	4	6	3	4	3	0
	konzervatoř	0	0	0	0	1	1	1	4	3	0
	VOŠ	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1
Typ školy	plně organizovaná	1	1	9	28	25	53	55	58	44	7
	málotřídní	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0
	jen 1. stupeň	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>25</b>	<b>53</b>	<b>58</b>	<b>60</b>	<b>46</b>	<b>7</b>

### 5.5.13. Dotazníková položka č. 18: *Evaluační nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi rodiči)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi rodiči.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu dotazníkového šetření mezi rodiči žáků pro účely evaluace.

K dosažení synergického efektu při vzdělávání žáků je ideální situace, kdy jsou škola a rodiče žáků, respektive jejich zákonní zástupci, partnery. Dotazníkové šetření mezi rodiči žáků je pouze jednou z možných metod získávání zpětné vazby od těchto významných partnerů, ale i klientů školy. V každém případě však vytěžuje informace jiného charakteru než je tomu v případě dotazníkového šetření mezi učiteli, proto je uvedena samostatně.

Zjištěná data jsou velmi podobná těm, která se vztahují k dotazníkovému šetření mezi učiteli. Průměr všech výsledků je větší pouze o 0,04. Medián i směrodatná odchylka jsou stejné. O hodnotu 0,15 se zvýšila šikmost (hodnoty jsou o něco více napravo od střední hodnoty) a špičatosti (rozvrstvení responzí je posunuto o něco více nad střední hodnotu.). Celkově není patrný rozdíl mezi hodnocením dotazníkového šetření mezi učiteli a mezi rodiči.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 5,81
- medián = 6
- směrodatná odchylka = 1,78
- šikmost = - 0,6
- špičatost = 2,81

Průběh křivky grafu dotazníkové položky (viz příloha č. 8) je nepravidelný. Většina voleb je rozprostřena ve vyšší části použité škály, V nižší části jsou volby vzdálenější od mediánu, čemuž odpovídá pozitivní hodnota šikmosti.

Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku podle jednotlivých identifikátorů je zaznamenáno v tabulce č. 23.

Tabulka 23 Potenciál dotazníkového šetření mezi učiteli jako evaluačního nástroje

<b>Potenciál dotazníkového šetření mezi rodiči jako evaluačního nástroje</b>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	1	9	11	18	22	22	19	1
	zástupce ředitele	0	0	3	5	4	9	13	14	12	0
	učitel	1	3	5	11	14	17	27	29	17	4
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	2	0	3	4	4	8	7	3	1
	2 - 6	1	0	2	4	4	5	9	7	5	0
	6 - 12	0	0	2	5	9	10	17	10	4	0
	12 - 18	0	0	4	3	2	5	8	10	11	3
	18 - 24	0	1	0	6	7	13	6	16	7	0
	24 - 30	0	0	0	4	2	6	12	13	10	1
	více než 30	0	0	1	0	1	1	2	2	8	0
Věk	méně než 25	0	0	0	1	0	1	1	1	2	0
	25 - 35	0	0	4	5	9	6	16	9	4	0
	35 - 45	1	1	3	10	10	18	23	35	20	2
	45 - 55	0	2	2	8	10	17	21	19	21	3
	55 a více	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	2	8	17	22	31	50	55	39	3
	učitelství na jiné než PF	0	0	1	1	2	6	5	2	3	1
	neučitelský obor + DPS	0	1	0	6	5	2	5	6	3	0
	konzervatoř	0	0	0	0	0	2	1	3	3	1
	VOŠ	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0
Typ školy	plně organizovaná	1	3	8	24	29	44	61	64	47	5
	málotřídní	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0
	jen 1. stupeň	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>62</b>	<b>65</b>	<b>48</b>	<b>5</b>

#### 5.5.14. Dotazníková položka č. 19: *Evaluační nástroje – potenciál (dotazníkové šetření mezi žáky)* "

Třetí dotazníková položka vztahující se k dotazníkovému šetření byla zadána formulací: „Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi žáky.“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále

hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu dotazníkového šetření mezi žáky pro účely evaluace.

Žáci jsou spolu s učiteli hlavními aktéry vzdělávacího procesu, vzdělávání probíhá zejména v situacích interakce mezi nimi. Respondenty dotazníkového šetření, které má být využito pro evaluaci učitele, či učitelů mohou být také oni. Cílem našeho výzkumu není zjišťovat, jak formulovat přiměřeně věku a schopnostem žákům dotazníkové položky takového šetření, ale nakolik je podle názoru respondentů toto šetření validní, pokud se provede kvalitně – ať už je výklad pojmu kvalitativními jednotlivými respondenty jakýkoliv.

Dotazníkovému šetření mezi žáky respondenti přisuzují nejnižší evaluační potenciál. Dobře patrné je to na průběhu výsledné křivky grafu, který je obsahem přílohy č. 9. Medián má i v tomto případě hodnotu 6, směrodatná odchylka má však hodnotu o 0,25 vyšší než v případě učitelů a rodičů žáků.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 5,39
- medián = 6
- směrodatná odchylka = 2,03
- šikmost = - 0,52
- špičatost = 2,62

Průběh křivky grafu dotazníkové položky (viz příloha č. 7) je dvojevrcholový, s hlavním vrcholem na mediánu, tzn. na hodnotě 6, vedlejším vrcholem na hodnotě 3 a výraznou prohlubní na hodnotě 4. Druhý vrchol se přitom objevuje u všech skupin respondentů, respektive je tvořen odpověďmi respondentů s různými identifikačními znaky. Nelze vysledovat identifikátor, který by byl třídícím znakem odpovědí. Tato skutečnost ukazuje, že názory na výpovědní hodnotu dotazníkového šetření mezi žáky jsou ovlivněny spíše osobní zkušeností, případně širěji pojatými profesními postoji. Méně početná skupina (94 respondentů, tj. 32,30% z celkového počtu – téměř jedna třetina) hodnotí vypovídací hodnotu tohoto nástroje jako méně než padesátiprocentní. Z toho 27 respondentů (9,28% z celkového počtu) volilo jednu ze tří nejnižších hodnot škály a 11 respondentů (3,78%) volilo jednu ze dvou nejnižších hodnot. 197 respondentů (tj. 67,70%) přisuzuje dotazníkovému šetření mezi žáky větší než padesátiprocentní výpovědní hodnotu. Přitom celých 100 respondentů (34,36% z celkového

počtu) vybralo některou ze tří nejvyšších hodnot škály a 39 respondentů (13,40% z celkového počtu) jednu ze dvou nejvyšších hodnot.

Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku podle jednotlivých identifikátorů je zaznamenáno v tabulce č. 24.

Tabulka 24 Potenciál dotazníkového šetření mezi žáky jako evaluačního nástroje

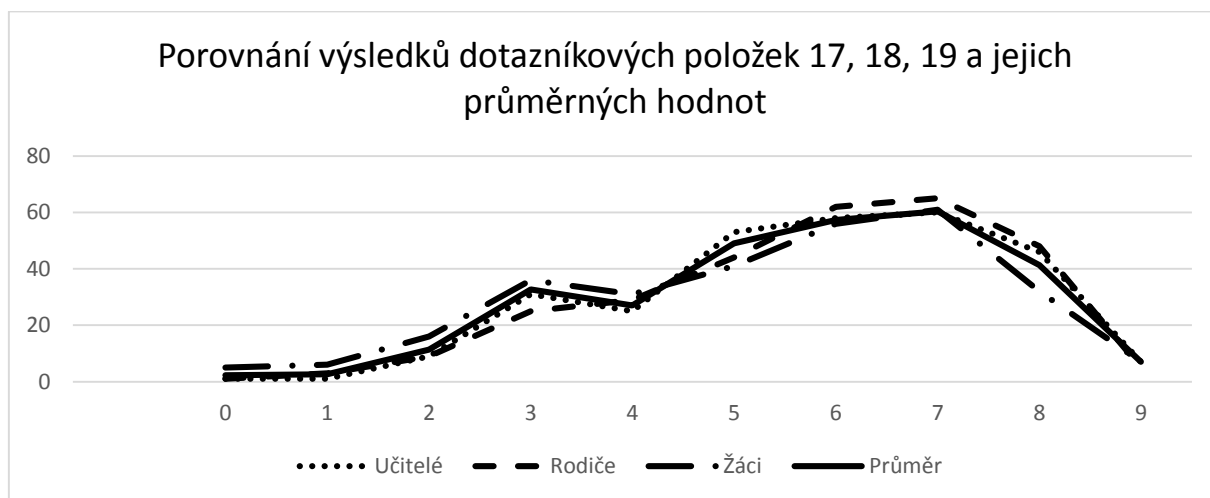
<i>Potenciál dotazníkového šetření mezi žáky jako evaluačního nástroje</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	3	3	4	14	12	18	19	20	8	3
	zástupce ředitele	0	0	6	7	7	5	13	10	11	1
	učitel	2	3	6	15	12	18	24	31	13	3
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	1	1	4	2	2	11	6	4	1
	2 - 6	2	2	2	5	3	1	9	11	2	0
	6 - 12	1	0	3	3	14	9	9	13	5	0
	12 - 18	0	2	3	8	3	5	7	10	6	2
	18 - 24	1	1	4	4	5	13	10	9	9	4
	24 - 30	0	0	2	5	5	7	10	10	9	0
	více než 30	1	0	1	4	0	4	1	2	2	0
Věk	méně než 25	0	0	0	1	1	0	3	1	0	0
	25 - 35	3	1	2	4	11	4	14	7	7	0
	35 - 45	0	2	7	10	9	21	21	35	13	5
	45 - 55	2	3	7	17	10	16	16	18	12	2
	55 a více	0	0	0	1	0	0	3	1	1	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	5	5	15	27	24	36	43	46	25	2
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	1	4	4	4	3	3	2
	neučitelský obor + DPS	0	1	1	5	1	0	8	9	2	1
	konzervatoř	0	0	0	0	1	1	1	3	3	1
	VOŠ	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1
Typ školy	plně organizovaná	4	6	15	35	31	40	53	59	31	7
	málotřídní	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
	jen 1. stupeň	0	0	1	0	0	1	2	1	0	0
<b>Celkem</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>31</b>	<b>41</b>	<b>56</b>	<b>61</b>	<b>32</b>	<b>7</b>

### 5.5.15. Dotazníkové položky 17 – 19: Potenciál dotazníkového šetření celkem

Výsledky ukazují, že názor jednotlivých respondentů na evaluační potenciál dotazníkového šetření je poměrně konzistentní, nemění se významně v závislosti na výzkumném souboru, ve kterém probíhá. To dokládá také skutečnost, že celkem 33 respondentů (11,34 % z celkového počtu) volilo stejnou hodnotu ve všech třech dotazníkových položkách, které se vztahují k evaluačnímu potenciálu dotazníkového šetření (jeden volil hodnotu 1, tři volili hodnotu 4, osm volilo hodnotu 5, čtrnáct hodnotu 6, sedm hodnotu 7). 23 respondentů volilo hodnoty 0 – 3 ve všech třech dotazníkových položkách, které se k dotazníkovému šetření vztahují. Těchto 7,90 % respondentů tvoří gros skupiny, která je na grafech všech tří dotazníkových položek patrná jako menší vrchol na hodnotě 3. Naopak pouze nejvyšší tři hodnoty škály volilo 56 respondentů (19,24 % všech respondentů).

Jistá odchylka byla zjištěna ve vztahu k dotazníkovému šetření, jehož respondenty jsou žáci. Zde byla zjištěna nižší míra důvěry ve validitu výsledků než v případě dotazníkového šetření mezi učiteli a rodiči. Jak ukazuje graf č. 6, je zjištěný rozdíl minimální.

Graf 6 Porovnání výsledků dotazníkových položek 17, 18 a 19.



#### 5.5.16. Dotazníková položka č. 20: *Evaluační nástroje – potenciál (osobní setkání vedení školy s jednotlivými učiteli)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem jsou dobře prováděná osobní setkání vedení školy s jednotlivými učiteli.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá výpovědnímu potenciálu osobních setkání vedení školy s jednotlivými učiteli.

Tato metoda souvisí s manažerskou strategií, která se nazývá *řízení pracovního výkonu*. Lze ji využít jak samostatně, tak ve spojení s rozbořem hospitace.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,15
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,47
- šikmost = - 1,21
- špičatost = 4,52
- Průběh křivky grafu dotazníkové položky (viz příloha č. 10) svědčí o tom, že podle názoru respondentů je evaluační potenciál osobních setkání vedení školy s učiteli vysoký – průměrná hodnota je pouze o 0,01 nižší, než v případě nástroje s nejvýše hodnoceným evaluačním potenciálem - *360° zpětnou vazbou*. S hodnotami zjištěnými u tohoto nástroje jsou srovnatelné také v dalších sledovaných statistických ukazatelích – viz příloha č. 11.
- Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku podle jednotlivých identifikátorů je zaznamenáno v tabulce č. 25.

Tabulka 25 Potenciál osobního setkání vedení školy s jednotlivými učiteli jako evaluačního nástroje

<i>Potenciál osobního setkání vedení školy s jednotlivými učiteli jako evaluačního nástroje</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	2	5	9	6	35	34	12
	zástupce ředitele	0	0	0	0	0	2	8	16	26	8
	učitel	0	0	4	3	4	12	14	30	41	20
Délka pedagogické praxe v letech	méně než 2	0	0	0	0	0	2	4	9	8	9
	2 - 6	0	0	2	1	0	3	6	8	15	2
	6 - 12	0	0	1	2	2	9	6	16	20	1
	12 - 18	0	0	1	1	1	3	0	13	19	8
	18 - 24	0	0	0	0	4	3	4	19	19	7
	24 - 30	0	0	0	0	2	1	4	16	15	10
	více než 30	0	0	0	1	0	1	4	0	6	3
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3
	25 - 35	0	0	2	1	2	7	6	17	17	1
	35 - 45	0	0	2	3	4	7	11	35	43	18
	45 - 55	0	0	0	1	3	8	11	26	38	16
	55 a více	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2
Získání kvalifikace	učitelství na PF	0	0	4	5	5	13	22	64	84	31
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	2	3	2	7	4	3
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	0	1	4	4	7	11	1
	konzervatoř	0	0	0	0	1	2	0	3	1	3
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Typ školy	plně organizovaná	0	0	4	5	9	23	26	77	99	38
	málotřídní	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1
<b>Celkem</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>81</b>	<b>101</b>	<b>40</b>

5.5.17. Dotazníková položka č. 21: *Efektivita evaluačních nástrojů (další evaluační nástroje – efektivní)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Napište, prosím, které další evaluační nástroje (výše neuvedené) považujete za efektivní.“ Položka navazuje na dotazníkovou položku č. 13,

kteřá zjišťovala ve škole používané evaluační nástroje. Z odpovědí na ni však není patrné, které z nich jsou respondenty považovány za efektivní, a které ne.

Odpovědi jsou velmi různorodé. U některých je těžké identifikovat, co měl respondent na mysli. Příkladem takové odpovědi je „*moodle*“. Tato aplikace je primárně určena jiným účelům (zejména slouží jako nástroj komplexní internetové komunikace mezi školou a studenty), může však sloužit evaluaci jako prostor poskytování zpětné vazby, umístění evaluačních dotazníků, anket, atd. Ještě složitější je interpretace využití uvedeného nástroje například u „*výroční zprávy*“. Tento dokument má strukturu, která je dána vyhláškou 15/2005 Sb., který prostor pro evaluaci učitele neposkytuje. Vzhledem k účelu výroční zprávy není jasné, co měl respondent na mysli ani v případě, že je zpráva zpracována nad rámec vymezený vyhláškou. Jiné odpovědi označují spíše oblasti evaluace, než její nástroje – např. *vztah učitel – žák*, případně akcentují potřebnost jistých aspektů, či prvků evaluace – např. *kritéria dobré práce*. Odpovědi, které nepojmenovávají srozumitelně konkrétní evaluační nástroj, byly z vyhodnocování dotazníkové položky vyloučeny. Někteří respondenti uvedli nástroje, které jsou předmětem dotazování v předchozích dotazníkových položkách. V případě těch, kteří k názvu v dotazníku již zmíněného nástroje neuvedli žádné zpřesnění, je možné předpokládat, že chtěli akcentovat svůj názor na to, že nástroj je skutečně efektivní. Jiní respondenti doplnili k názvu nástroje upřesnění – kdo, nebo jak má evaluaci provádět, aby byla efektivní. Tyto odpovědi jsou proto do vyhodnocení dotazníkové položky zahrnuty. Výčet evaluačních nástrojů, které byly respondenty uvedeny více než jednou, je obsahem tabulky č. 26.

Jak již bylo zmíněno, někteří respondenti vedle názvu evaluačního nástroje uvedli jeho zpřesnění. 9 respondentů uvedlo jako efektivní nástroj hospitace mezi učiteli (vzájemné hospitace). To naznačuje, že hospitaci, jejímž subjektem je kolega, někteří respondenti považují za svým způsobem zcela jiný evaluační nástroj, než je evaluace prováděná vedením školy. Širší interpretace navozuje otázku, zda evaluační aktivity vedení škol nejsou, ať už oprávněně, či neoprávněně, stále vnímány spíše jako nástroj kontroly, než podpory rozvoje učitele. Tento výklad koresponduje s faktem, že nejčastěji formulovaným přívlastkem je v této položce termín „*neformální*“, který se objevil v deseti odpovědích - čtyřikrát ve spojení s rozhovorem a jednou s termíny porada, pochvala, zpětná vazba, komunikace mezi učiteli, nástroje, evaluace. Přitom neformálnost explicitně jako znak efektivity nástroje uvedlo 5 ředitelů (4,64% všech ředitelů) a 5 učitelů (3,935% všech učitelů).

Tabulka 26 Další evaluační nástroje - efektivní

Efektivní evaluační nástroje	
nástroj	četnost uvedení
hodnocení	51
hospitace	36
rozbor, analýza	24 (z toho 8 SWOT)
rozhovor	22
neformální	21
video	18
dotazník	18
pozorování	16
dokumentace	10
zpětná vazba od absolventů	9
plán	9
hodnotící arch	7
priority školy	6
360° zpětná vazba	5
audio	5
diskuze	5
konzultace	5
kontrola	5
anketa	4
názory	4
pohovory	4
autoevaluace	3
klima	3
porady	3
portfolio	3
dobrá škola (zřejmě projekt Dobrá škola - <a href="http://www.dobra-skola.cz/">http://www.dobra-skola.cz/</a> )	2

Nástroje, které respondenti uvádějí jako efektivní, je možné rozdělit do několika skupin podle jejich společných znaků.

#### 5.5.17.1. Anonymní nástroje

22 respondentů uvedlo jako efektivní nástroj evaluace dotazník (18 - tj. 5,82% respondentů) nebo anketu (4 – tj. 11,64% respondentů) - tedy anonymní prostředky získávání informací. Přitom respondenti uvádějící dotazník, uvedli spolu se základním označením nástroje jeho zpřesnění: 7 x mezi rodiči, 4 x klimatu školy, 3 x mezi učiteli, 3 x mezi žáky, 1 x v okolí školy, 1 x soubor pro učitele, rodiče, žáky, 1 x k absolventům, 1 x pro zřizovatele. Celkový počet respondentů, kteří tuto možnost uvedli, je jistě významně snížen tím, že dotazníková šetření byla součástí tří samostatných dotazníkových položek. Skutečnost, že přesto někteří respondenti dotazníkové šetření uvádějí explicitně i v této dotazníkové položce, svědčí o tom, že je jimi tento instrument považován skutečně za velmi efektivní.

#### 5.5.17.2. Nástroje předpokládající osobní kontakt

168 respondentů uvedlo v této dotazníkové položce evaluační nástroj, který naopak předpokládá adresnost nejen objektu, ale i subjektu evaluace. Přehled těchto nástrojů je obsahem tabulky č. 27.

Z uvedeného přehledu je patrné, že respondenti mezi evaluační nástroje řadí nástroje, které jsou vzájemně velmi odlišné. Různost se projevuje například časem, který je zapotřebí k jejich realizaci – například *koučink* je nástroj probíhající v dlouhodobé interakci kouče a koučovaného, podobně jako *supervize*, či nástroj označený zde jako *mentor*, zatímco nástroje *porada*, *test*, nebo *ČŠI* (tento nástroj interpretujeme jako hospitaci v rámci inspekce), jsou nástroji s potenciálem zachycovat spíše jednorázově profesní výkon učitele. Druhým třídícím znakem uvedených nástrojů je počet osob, který učitele evaluuje, nebo mu poskytuje zpětnou vazbu. *Kulatý stůl*, již uvedená *360° zpětná vazba*, *názor rodičů* jsou nástroje, kdy předpokládaným poskytovatelem zpětné vazby je vždy skupina osob – heterogenní, nebo homogenní. Naopak nástroje *hospitace*, *namátkové vstupy*, *osobní kontakt* označují nástroje, kdy na evaluujícím je spíše jedinec. Jiné nástroje – jako jsou *rozhovor*, *konzultace*, *setkání* umožňují realizaci jak jedincem, tak skupinou osob.

Tabulka 27 Efektivní evaluační nástroje, ve kterých je evaluovanému znám evaluátor

Efektivní evaluační nástroje, u nichž je evaluovanému znám evaluátor		
název nástroje	počet responzí	uvedená specifikace
hospitace	38	23 x mezi učiteli, 1 x v jiné škole, 1 x neohlášená, 1 x stínové, 1 x na pozvání, 1 x video, 1 x virtuální, 1 x ze strany inspekce
setkání	25	7 x neformální, 3 x osobní s rodiči, 1 x individuální s učiteli, 1 x ročníkových učitelů, 1 x s jinými partnery, 1 x se zástupci tříd, 1 x předmětových komisí
rozhovor	18	7 x neformální, 1 x řízený, 1 x se žáky, 2 x s rodiči, 1 x mezi učiteli
pozorování	16	
zpětná vazba	11	1 x od učitelů, rodičů žáků, 2 x od absolventů, 1 x neformální
evaluace	7	1 x každodenní, 1 x spolupráce, 1 x měsíční, 1 x kompetencí učitele, 1 x neformální, 1 x řídicího procesu, 1 x ŠVP
diskuze	5	
360° zpětná vazba	5	
interakce žáků a učitelů	5	
klima	5	2 x učitelského sboru, 2 x školy
testy	4	1 x externí srovnání, 1 x zaměřené na psychologii
pohovory	4	
názor rodičů	3	
konzultace	3	
komunikace	2	
porady	2	
postoj žáků	2	
bilance absolventů	2	
dobrá škola	2	
osobní kontakt	1	
vstupy namátkové	1	
mentor	1	
supervize	1	
osobní jednání	1	
kulatý stůl zaměstnanců školy	1	
koučink	1	
osobní kontakt	1	
ČŠI	1	

### 5.5.17.3. Nástroje využívající informační a komunikační technologie

Další skupinou evaluačních nástrojů, které respondenti uvedli, jsou evaluační nástroje využívající moderní informační a komunikační technologie. Ty je možné využít pro záznam průběhu poskytování zpětné vazby a dohodnuté podoby podpory učitele, stejně jako závazku učitele formulujícího svůj další seberozvoj při využití prakticky všech uvedených nástrojů, nástroje uvedené v této skupině je však vyžadují a priori. Sumarizace této skupiny nástrojů je uvedena v tabulce č. 28.

Tabulka 28 Nástroje využívající ICT

Nástroje využívající ICT	
název nástroje	počet responzí
audiozáznam	11
videozáznam	24

Tyto nástroje vyžadují nejen nové technické a odborné dovednosti, ale přinášejí s sebou také nové etické problémy. Je možné předpokládat, že s tím, jak nové technologie stále více pronikají do běžného života i do vzdělávacího procesu, budou nacházet širší uplatnění také v evaluaci učitele<sup>68</sup>. Uvedení těchto nástrojů právě v této dotazníkové položce dokládá jednak zkušenost respondentů s těmito nástroji (nejsou jim cizí), jednak pozitivní hodnocení jejich potenciálu. Trend používání stále modernějších technických prostředků je patrný také ze srovnání četnosti uvedení audiozáznamu a videozáznamu, když videozáznam jako modernější a technicky dokonalejší prostředek uvedl více než dvojnásobek respondentů. Zajímavé je v této souvislosti rozvržení uvedení těchto dvou nástrojů podle věku respondentů. Jak je vidět z tabulky 29, není možné vysledovat, že by s narůstajícím věkem klesal podíl respondentů, kteří tyto nástroje považují za efektivní.

Tabulka 69 Nástroje využívající ICT – rozložení podle věku

Nástroje využívající ICT – rozložení dle věku		
věk	audiozáznam - v procentech z počtu respondentů dané věkové skupiny	videozáznam - v procentech z počtu respondentů dané věkové skupiny
do 25 let	16,67%	16,67%
25 - 35	7,55%	7,55%
35 - 45	0,81%	5,69%
45 - 55	3,88%	11,64%
nad 55 let	16,67%	16,67%

<sup>68</sup> V současnosti je možno tento trend možno dobře dokumentovat na využívání elektronického portfolia – viz např. Fuglík 2012: file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/RPTX\_2011\_2\_0\_375768\_0\_126391.pdf

Rozdíly v uvedení této skupiny nástrojů je možné vysledovat u indikátorů *pracovní pozice* - viz tabulka č. 30.

Tabulka 30 Nástroje využívající ICT – rozložení dle pracovní pozice

Nástroje využívající ICT – rozložení dle pracovní pozice		
pozice	audiozáznam - v procentech z počtu respondentů dané věkové skupiny	videozáznam - v procentech z počtu respondentů dané věkové skupiny
ředitel	0,96%	5,77%
zástupce ředitele	3,33%	4,81%
učitel	4,72%	10,23%

Výsledky ukazují, že učitelé používání informačních a komunikačních technologií považují za efektivní významně častěji než respondenti v manažerských pozicích. Je otázkou dalšího výzkumu, čím je tento stav způsoben – zda tím, že si vedení škol více uvědomuje etické a právní aspekty pořizování záznamů, které nutně musí zachycovat i žáky, nebo zda jde o problémy technického, či jiného charakteru. Přes deset procent učitelů, kteří uvedli jako efektivní nástroj evaluace videozáznam, není zanedbatelný počet. Je přitom možné sledovat, že ve všech třech sledovaných skupinách je častěji zmíněn videozáznam než pouze záznam zvukový. Všichni respondenti, kteří uvedli audionahrávku, uvedli zároveň jako efektivní nástroj nahrávku obrazovou. To znamená, že rozdíl mezi počtem uvedení těchto nástrojů představují respondenti, kteří uvedli pouze videonahrávku.

#### 5.5.17.4. Odpovědi v řeči vázané

Někteří respondenti odpovídali v řeči vázané. Jejich odpovědi je možné rozdělit do dvou skupin:

##### 1. vyjadřuje potřebu komplexního pohledu

*„Jako ředitel učím - supluji ve třídě kolegy učitele - vidím atmosféru ve třídě, vztahy mezi žáky, úroveň znalostí, vedení sešitů, ... “ „Každý nástroj je vždy ovlivněn subjektem, a proto je vhodné provádět kombinaci více nástrojů. “ „Kromě uvedených nástrojů: osobní pohovory (vedení- učitel), setkání předmětových komisí a předání zkušeností při práci s žáky, vzájemné hospitace v rámci PK<sup>69</sup> a mezi různými PK. “*

<sup>69</sup> Zřejmě „předmětové komise“

2. formuluje neformálnost jako charakteristiku evaluace zvyšující její efektivitu

*„Neformální náhodné návštěvy při práci učitele, neformální rozhovory, nepřipravená setkání, kdy učitel není ovlivněn pocitem, že je nějakým způsobem sledován, hodnocen, kdy se neprojeví nervozita, učitel jedná přirozeně, spontánně, nemá potřebu a důvod se nějakým způsobem přetvařovat.“ „Neformální setkání mimo školu. Hodnocení probíhá formou diskuze a při otevřené "konstruktivní kritice" se hledá zároveň řešení případně pomoc kolegovi, který ji potřebuje.“ „Omluvte, prosím, mou upřímnost - neformální nástroje ("popovídání" nad sklenkou dobrého vína, u šálku kávy, se členy rodiny učitele, ...) - leckdy řeknou mnoho, mnoho více.“*

Odpovědi uvedené v řeči vázané jsou započítány i do přehledů výše. Znovu a ve zvláštní podkapitole jsou zde uvedeny proto, že v podstatě formulují závěry, které lze z dotazníkové položky učinit. Ty korespondují se závěry, které jsou formulovány v teoretické části v podkapitole 2.2.5. Metody evaluace: *„... pro vypracování skutečně kvalitní evaluace objektu tak složitého, jako je učitel, je optimální kombinovat různé metody.“* Zároveň je možné z odpovědí praktiků vyvodit uvědomování si potřebnosti pocitu bezpečí na straně evaluovaného, kterého je k dosažení primárního cíle evaluace, tedy profesního rozvoje učitele, žádoucí dosáhnout. Z toho je možno usuzovat, že respondentům evaluace nesplývá s klasickou kontrolou, či hodnocením jehož výstupem je „vynesení soudu“.

#### *5.5.18. Dotazníková položka č. 22: Efektivita evaluačních nástrojů (další evaluační nástroje – neefektivní)*

Dotazníková položka byla zadána formulací: *„Napište, prosím, které další evaluační nástroje (výše neuvedené) považujete za neefektivní.“* Položka je komplementární s dotazníkovou položkou 21 a 13. Jejím cílem je zjistit, jestli existuje shoda praktiků na tom, že některý konkrétní evaluační nástroj nepřináší žádoucí efekt.

Tabulka 31 Neefektivní evaluační nástroje

Neefektivní evaluační nástroje		
nástroj	četnost uvedení	z toho
dotazníky	31	7 x mezi rodiči, 1 x mezi absolventy, 12 x obecně, 5 x mezi učiteli, 4 x mezi žáky, 1 x od vedení školy, 1 x typu ano/ne, 1 x komerčně zpracované
hodnocení	24	1 x ze strany rodičů, 1 x ze strany žáků, 1 x na základě kritických případů, 1 x příliš časté, 1 x osobní situace, 1 x externí, 1 x od kolegů
výsledky žáků	11	
každý je nějak přínosný	10	
každý může být neefektivní, když se špatně provádí	10	
hospitace	8	5 x předem oznámená
ankety	7	4 x mezi žáky, 2 x obecně, 1 x mezi rodiči
portfolio	5	
běžné záznamy, dokumentace	4	
sebehodnotící, hodnotící archy	4	
standard profese učitele	4	
testy	4	1 x srovnávací, 1 x nekvalitní, 1 x komerční, 1 x špatně sestavené
pohovory	3	
hodnocení zřizovatelem	3	
pozorování	2	
zpětná vazba	2	1 x od absolventů
bez zpětné vazby	2	1 x pozorování, 1 x sebehodnocení
videonahrávka	2	
nepravidelnost	2	
Česká školní inspekce	2	
kritika učitele	2	1 x veřejná, 1 x osoby, ne výkonu
reakce na lístku	1	
osobní dotazování	1	
facebook	1	
písemné hodnocení volným textem	1	
kronika	1	
sebehodnocení	1	
pravidelná setkání s učiteli	1	
externí evaluace	1	

Odpovědi při srovnání se zjištěními na dotazníkovou položku č. 21 naznačují různost názorů respondentů, která je při hodnocení efektivity jednotlivých v evaluaci využitelných nástrojů patrná již v dotazníkových položkách 15 – 20.

10,31% respondentů uvedlo jako neefektivní nástroj dotazníky, přitom 4,12% respondentů považuje za neefektivní dotazníky obecně a 6,19% respondentů považuje za neefektivní dotazníky konkrétní – určené jedné konkrétní skupině respondentů, s otázkami jednoho typu, nebo dotazníky vypracované plošně bez znalosti specifik školy na komerční bázi. Procento respondentů, kteří v této dotazníkové položce uvedli dotazníkové šetření jako neefektivní, koresponduje s procentem respondentů, kteří přisoudili dotazníkovému šetření nízkou efektivitu v dotazníkových položkách 17 – 19. Nejde však vždy o stejné respondenty. Jedná se o respondenty, kteří za neefektivní považují dotazníkové šetření, které blíže specifikují – viz tabulka č. 30. Stejně jako v případě dotazníkové položky 21, je nutné i zde uvést, že počet uvedení dotazníku je ovlivněn tím, že se respondenti k nástroji vyjadřovali v samostatných dotazníkových položkách.

8,25% respondentů uvedlo jako neefektivní nástroj evaluace *hodnocení*. Tento termín je velmi široký, protože hodnocení samo používá řadu rozličných nástrojů. Všichni tito respondenti přitom zároveň uvedli v dotazníkové položce č. 7, že *hodnocení* a *evaluace* nejsou synonyma. Je tedy možné předpokládat, že skutečně považují tyto dva pojmy za označení dvou do té míry odlišných procesů, že hodnocení neposkytuje evaluaci dostatečně efektivní informace. 5,84% respondentů přitom jako neefektivní uvedlo hodnocení bez jakéhokoliv přívlastku – tedy hodnocení obecně.

Třetí nejčastěji uvedeným nástrojem evaluace jsou *výsledky žáků*. Jedná se pravděpodobně o vyjádření názoru respondentů, že výkon žáků (ať už nadprůměrný, průměrný, nebo podprůměrný) není obrazem pouze kvality práce učitele, ale promítá se do něho řada dalších vlivů.

3,44% respondentů uvedlo, že každý nástroj je něčím přínosný. Stejně množství responzí vyjadřuje názor, že každý nástroj může být neefektivní, pokud je použit špatně. Tyto odpovědi jsou vzájemně kompatibilní, když poukazují na kvalitativní a kontextuální stránku používání evaluačních nástrojů. Někteří respondenti tento aspekt formulují explicitně řečí vázanou. Například: „*Víceméně každá metoda evaluace může být za jedněch okolností efektivní a za jiných neefektivní.*“ „*Všechny jsou efektivní, když jsou dobře provedené.*“ „*U každého nástroje si lze nalézt nějakou efektivitu.*“ „*Nelze jednoznačně určit neefektivní - Nevhodně zvolený je neefektivní. Záleží na aktuální situaci - kolik je času, na jaké šetření je evaluační*

*nástroj zaměřen, jaké jsou zkušenosti s daným nástrojem. „Neefektivním nástrojem je každý, který není doplněn záznamem o hodnocení, závěry a výhledem do budoucna.“*

1,72% respondentů se domnívá, že neefektivní je hospitace ohlášená předem.

#### 5.5.19. Dotazníková položka č. 23: *Subjekty evaluace*

Dotazníková položka byla zadána formulací: *„Napište, prosím, kdo by se podle Vás měl na smysluplné a komplexní evaluaci učitele základní školy podílet (ředitel, kolegové,...).“*

Dotazníková položka přitom nespecifikuje, co je *smysluplná a komplexní evaluace*. Jejím cílem je naopak získat informace o tom, jaké jsou podle názoru respondentů charakteristiky evaluace učitele, která tyto kvality má.

Zjištění v této dotazníkové položce korespondují se zjištěními v dotazníkové položce č. 15, která se vztahovala ke *360° zpětné vazbě*. Také v této otevřené položce se ukazuje jako dominantní názor, že svým pohledem může k efektivní evaluaci přispět řada subjektů.

Podle pohledu na škálu osob, které by se měly na efektivní evaluaci učitele podílet, lze názory respondentů rozdělit do dvou početně porovnatelných skupin. Na ty, které vyjadřují, že by se na evaluaci měli podílet všichni, kteří nějakým způsobem přicházejí do styku s prací učitele a na ty ostatní:

1. Slovo *všichni*, nebo *každý* použilo k označení relevantních subjektů evaluace 21 respondentů. 156 respondentů ve výčtu výslovně uvádí *ředitele, zástupce ředitele (nebo vedení školy), ostatní učitele (kolegy), rodiče a žáky*. Lze tedy konstatovat, že celkem **177 respondentů** se domnívá, že evaluaci učitele mohou obohatit všechny subjekty, které jsou zvažovány *360° zpětnou vazbou*.
2. Kombinace voleb dalších **114 respondentů** s uvedením počtu odpovědí obsahující stejnou kombinaci subjektů jsou uvedeny v tabulce č. 31. Je patrné, že respondenti, kteří za relevantní subjekty evaluace nepovažují celé spektrum osob, které přicházejí s profesním výkonem konkrétního učitele do styku, nejčastěji volí subjekt, který patří mezi zaměstnance školy. 78 respondentů, což představuje 26,80 % celkového počtu, uvedlo jako pro evaluaci relevantní subjekty pouze osoby, které jsou v zaměstnaneckém vztahu ke škole. Subjekty evaluace „mimo školu“ uvedlo z těchto 114 respondentů pouze 26. Dva respondenti uvedli pouze subjekty, které nejsou pracovníky školy (rodiče a žáci, externí firma).

Nejčastěji uváděným subjektem v této dotazníkové položce je ředitel školy – uvedlo ho 283 respondentů (97,59 %), což znamená, že ředitele školy neuvedlo pouze 8 respondentů.

Přitom v šesti odpovědích je uveden jako subjekt evaluace pouze ředitel.

Druhým nejčastěji uváděným subjektem je zástupce ředitele<sup>70</sup>, uvedlo ho 250 respondentů (85,91 %). Přitom pouze 2 respondenti uvedli zástupce ředitele a neuvedli zároveň ředitele, zatímco ředitele bez zástupce obsahovalo 36 odpovědí.

Celkem 245 respondentů (84,19 %) uvedlo jako osobu, respektive skupinu osob, jejíž podíl na evaluaci konkrétního učitele může být přínosný, jiného učitele ze stejné školy. Někteří respondenti tohoto učitele dále specifikovali – (9 z nich požaduje, aby se jednalo o *učitele se stejnou „aprobací“*, 15 považuje za vhodný subjekt *učitele – vedoucího předmětové komise, nebo metodického sdružení*, 1 respondent uvedl *uvádějícího učitele* a 1 také *koordinátora evaluace*).

Je otázkou, zda respondenti, kteří použili pro označení osob, jejichž účast na evaluaci učitele je žádoucí, slovo *všichni*, nebo *každý*, měli na mysli také samotného evaluovaného učitele. Interpretace počtu respondentů, kteří uvedli tento subjekt, proto může kolísat mezi hodnotami 35 (12,03 %) až 56 (19,24 %). Vysvětlením poměrně nízkého počtu uvedení samého evaluovaného jako subjektu, který by se měl podílet na smysluplné evaluaci učitele, by mohla být skutečnost, že autoevaluace je v rámci dalšího vzdělávání učitelů často důsledně pojmově i metodologicky oddělována od evaluace, takže by se respondenti mohli domnívat, že jde o dva paralelní, sice související, nicméně oddělené procesy.<sup>71</sup>

Mezi možnými subjekty evaluace učitele nepatřícími mezi zaměstnance školy mají nejvyšší četnost rodiče a žáci, které uvedl shodný počet respondentů – 189 (64,95 %). To znamená, že z druhé skupiny volilo tyto dva subjekty pouze 12 respondentů.

Počet uvedení dalších možných subjektů podílejících se na evaluaci učitele je zanedbatelný, pro úplnost je však uveden v tabulce č. 32.

---

<sup>70</sup> Pokud bylo v odpovědi uvedeno *vedení školy*, nebo *vedení*, je odpověď interpretována jako uvedení ředitele i zástupce ředitele.

<sup>71</sup> Tento předpoklad autor formuluje na základě osobní zkušenosti, kterou učinil na řadě škol jako certifikovaný lektor „akcí na zakázku“, které organizovalo NIDV. Ověření tohoto předpokladu bude předmětem dalšího výzkumu autora.



#### 5.5.20. Dotazníková položka č. 24: *Výpovědní hodnota didaktických dovedností učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování jeho didaktických dovedností.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále hodnotu, která podle jejich mínění odpovídá míře výpovědní hodnoty zjišťování didaktických dovedností učitele pro jeho evaluaci. Dotazníkové položka přitom nerozlišuje mezi dovednostmi, které souvisí s obecnou didaktikou a didaktikami oborovými. Důvodem je, že respondenti by mohli přisuzovat různou váhu oborovým didaktikám různých vzdělávacích oborů, položka proto zjišťuje názor na vypovídací hodnotu dovedností souvisejících s teorií vzdělávání a vyučování, které jsou vázány na učitele, nikoliv na pedagogickou disciplínu.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,92
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,52
- šikmost = - 0,97
- špičatost = 4,32

Tři hodnoty označující nejvyšší vypovídací hodnotu (stupně 7, 8 a 9) označilo 67,70% respondentů. O tom, že respondenti považují pokrytí oblasti didaktických dovedností učitele za důležité pro jeho evaluaci, svědčí rovněž hodnota mediánu, když střed použité škály leží na hodnotě 4,5. Rozložení odpovědí na dotazníkovou položku je obsahem tabulky č. 33.

Tabulka 33 Výpovědní hodnota zjišťování didaktických dovedností učitele.

Výpovědní hodnota zjišťování didaktických dovedností učitele											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	2	4	12	18	25	31	12
	zástupce ředitele	0	0	1	0	2	5	10	19	15	8
	učitel	1	0	1	3	7	11	17	36	35	16
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	0	0	0	2	4	5	9	8	4
	2 - 6	1	0	0	1	1	3	9	10	6	6
	6 - 12	0	0	0	2	5	5	7	17	16	5
	12 - 18	0	0	1	1	1	2	4	17	14	6
	18 - 24	0	0	1	0	1	6	11	18	15	4
	24 - 30	0	0	0	0	3	7	8	6	15	9
	více než 30	0	0	0	1	0	1	1	3	7	2
Věk	méně než 25	0	0	0	0	1	1	2	1	0	1
	25 - 35	0	0	0	1	3	6	9	15	11	8
	35 - 45	0	0	1	3	7	10	12	34	42	14
	45 - 55	1	0	1	0	2	9	21	30	26	13
	55 a více	0	0	0	1	0	2	1	0	2	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	2	5	12	20	34	61	66	27
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	1	2	4	5	6	3
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	0	0	5	5	10	5	3
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3
	VOŠ	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0
Typ školy	plně organizovaná	1	0	2	5	12	26	45	77	79	34
	málotřídní	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	0	2	1	1
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>45</b>	<b>80</b>	<b>81</b>	<b>36</b>

5.5.21. Dotazníková položka č. 25: *Výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí souvisejících s aprobačními předměty učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování odborných znalostí, které souvisejí s jeho aprobačními obory.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále stupeň, který podle jejich mínění odpovídá míře výpovědní hodnoty zjišťování odborných znalostí učitele pro jeho evaluaci. Otázka tedy primárně nezjišťuje, jaký je názor respondentů na to, nakolik se tyto znalosti promítají do kvality práce učitele, i když implicitně lze na názor z odpovědí usuzovat.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,67

- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,75
- šikmost = - 0,88
- špičatost = 3,81

Podle názoru respondentů je vypovídací hodnota zjišťování odborných znalostí učitele pro jeho evaluaci vysoká, i když ne tak významná jako zjišťování jeho dovedností didaktických. Svědčí o tom skutečnost, že 58,76% respondentů (o 8,94 % méně než v případě dovedností didaktických) vybralo jeden ze tří nejvyšších stupňů desetistupňové škály. Toto rozložení platí nejen pro vyhodnocení responzí celkem. Při pohledu na odpovědi respondentů rozčleněných podle jednotlivých identifikátorů (viz příloha č. 15) zjistíme, že procentuálně si jsou rozložení responzí velmi podobná. Podrobně jsou odpovědi zpracovány v tabulce č. 34.

**Tabulka 34** Výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí odborných znalostí učitele

<b>Výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí učitele</b>											
<b>identifikátory</b>		<b>hodnoty</b>									
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	2	2	6	10	16	24	31	13
	zástupce ředitele	0	0	1	3	5	9	10	14	11	7
	učitel	2	0	2	3	7	16	20	32	27	18
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	1	0	0	0	1	5	7	8	6	4
	2 - 6	1	0	0	1	2	4	5	11	9	4
	6 - 12	0	0	0	3	6	8	9	14	9	8
	12 - 18	0	0	2	1	1	10	5	16	10	1
	18 - 24	0	0	1	1	5	3	7	14	19	6
	24 - 30	0	0	1	2	3	5	11	6	12	8
	více než 30	0	0	1	0	0	0	2	1	4	7
Věk	méně než 25	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1
	25 - 35	0	0	0	0	4	6	9	20	11	3
	35 - 45	0	0	3	3	4	15	18	26	38	16
	45 - 55	1	0	2	4	10	12	15	23	20	16
	55 a více	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2
Získání kvalifikace	učitelství na PF	2	0	4	5	14	27	40	54	53	29
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	1	0	5	3	3	8	1
	neučitelský obor + DPS	0	0	1	2	3	2	3	9	5	3
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	VOŠ	0	0	0	0	1	1	0	3	2	3
Typ školy	plně organizovaná	2	0	4	7	18	34	44	66	68	38
	málotřídní	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0
	jen 1. stupeň	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
<b>Celkem</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>18</b>	<b>35</b>	<b>46</b>	<b>70</b>	<b>69</b>	<b>38</b>

### 5.5.22. Dotazníková položka č. 26: *Výpovědní hodnota oblasti pedagogických dovedností učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele oblast jeho pedagogických dovedností.*“ Úkolem respondentů bylo vybrat na desetistupňové škále stupeň, který podle jejich mínění odpovídá míře výpovědní hodnoty zjišťování pedagogických dovedností učitele pro jeho evaluaci. Otázka úmyslně nebyla zařazena hned za otázku zjišťující názor respondentů na výpovědní hodnotu didaktických dovedností, aby respondenti nebyli sváděni k tomu, aby volili hodnoty jako výraz porovnání důležitosti těchto dvou aspektů práce učitele. Cílem dotazníkového šetření je zjistit hodnocení jednotlivých položek nezávisle na sobě.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,75
- medián = 8
- směrodatná odchylka = 1,21
- šikmost = - 1,63
- špičatost = 8,57

Volby stupňů použité škály respondenty v této položce svědčí o tom, že zjišťování pedagogických dovedností má podle jejich názoru vysokou vypovídací hodnotu. 66,32% respondentů vybralo jednu ze dvou nejvyšších hodnot desetistupňové škály. Již součet voleb těchto dvou hodnot je tedy vyšší než součet voleb osmi dalších stupňů škály. Dalších 21,65% respondentů pak označilo stupeň 7 (třetí nejvyšší) a 6,53% respondentů volilo stupeň 6. Toto rozložení platí nejen pro vyhodnocení responzí celkem. Při pohledu na rozložení voleb respondentů podle jednotlivých identifikátorů (viz příloha č. 16) zjišťujeme, že ve skupinách respondentů ve věku 45 – 55 let a s praxí 18 – 30 let má nejvyšší stupeň škály dokonce nejvyšší počet voleb. Zvláště s přihlédnutím k obecné tendenci k nivelaci voleb je tento fakt dokladem skutečnosti, že praktici považují pedagogické aspekty práce učitele za velmi důležitou oblast jeho evaluace, za důležitější než zjišťování v oblasti dovedností didaktických (průměr voleb v případě pedagogické oblasti o 0,83 vyšší a směrodatná odchylka o 0,31 menší) nebo odborných znalostí (průměr voleb v případě pedagogické oblasti o 1,08 vyšší a směrodatná odchylka o 0,54 menší). Podrobně je rozložení odpovědí zpracováno v tabulce č. 35.

Tabulka 35 Výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí učitele

Výpovědní hodnota zjišťování pedagogických dovedností učitele												
identifikátory		hodnoty	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	0	0	2	6	23	35
zástupce ředitele	0		0	0	0	0	4	5	7	25	19	
učitel	1		0	0	0	3	6	8	33	47	29	
Délka pedagogické praxe	méně než 2	0	0	0	0	0	2	2	6	14	8	
	2 - 6	1	0	0	0	0	1	5	13	10	7	
	6 - 12	0	0	0	0	2	3	2	14	27	9	
	12 - 18	0	0	0	0	0	4	2	11	15	14	
	18 - 24	0	0	0	0	0	2	3	9	20	22	
	24 - 30	0	0	0	0	1	0	5	8	15	19	
	více než 30	0	0	0	0	0	1	0	2	8	4	
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	
	25 - 35	0	0	0	0	1	3	5	13	23	8	
	35 - 45	0	0	0	0	1	7	5	27	51	32	
	45 - 55	1	0	0	0	1	3	8	18	32	40	
	55 a více	0	0	0	0	0	0	1	2	2	1	
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	0	0	3	8	16	47	88	65	
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	0	1	1	5	10	4	
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	0	0	4	2	7	9	6	
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	0	3	2	5	
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	
Typ školy	plně organizovaná	1	0	0	0	2	13	17	60	107	81	
	málotřídní	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	0	2	2	1	0	
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>63</b>	<b>107</b>	<b>86</b>	

5.5.23. Dotazníková položka č. 27: *Výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování jeho komunikačních dovedností.*“ Dotazníková položka je formulována tak, že zahrnuje také komunikační situace mimo přímou pedagogickou činnost učitele – například komunikaci s rodiči, s dalšími pedagogy, atd. Otázka tedy není podotázkou dotazníkové položky č. 26.

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,48
- medián = 8
- směrodatná odchylka = 1,36
- šikmost = - 1,45
- špičatost = 6,49

Zjištěné výsledky vypovídají o vysokém významu, který respondenti dovednostem učitele v oblasti komunikační přiřkládají. Celkem 60,48% respondentů (tedy více než polovina) vybrala jednu ze dvou nejvyšších hodnot použité škály hodnocení a dalších 20,27% vybralo třetí nejvyšší stupeň. Toto rozložení platí nejen pro vyhodnocení responzí celkem, obdobný obraz získáme také při pohledu na odpovědi respondentů členěných podle jednotlivých identifikátorů (viz příloha č. 16). Podrobně jsou odpovědi zpracovány v tabulce č. 36.

Tabulka 36 Výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností učitele

<i>Výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností učitele</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	0	2	6	8	21	40	27
	zástupce ředitele	0	0	0	1	1	4	3	18	23	10
	učitel	1	0	1	0	3	7	19	20	50	26
Délka pedagogické praxe v letech	méně než 2	0	0	0	0	0	1	10	2	11	8
	2 - 6	1	0	0	0	1	4	3	9	13	6
	6 - 12	0	0	0	0	4	5	3	16	19	11
	12 - 18	0	0	0	1	1	3	3	14	19	5
	18 - 24	0	0	0	0	0	2	8	8	25	13
	24 - 30	0	0	0	0	0	3	3	9	20	13
	více než 30	0	0	1	0	0	0	0	1	6	7
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
	25 - 35	0	0	0	0	2	6	7	13	20	5
	35 - 45	0	0	0	1	3	6	13	25	45	30
	45 - 55	1	0	1	0	1	5	9	17	46	23
	55 a více	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	1	1	5	13	24	49	85	49
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	0	1	2	5	9	4
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	0	1	3	3	5	12	4
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	1	0	5	4
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Typ školy	plně organizovaná	1	0	1	1	5	16	30	59	107	61
	málotřídni	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	0	0	3	1
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>30</b>	<b>59</b>	<b>113</b>	<b>63</b>

#### 5.5.24. Dotazníková položka č. 28: *Výpovědní hodnota sledování profesního rozvoje učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho profesního rozvoje (všech typů vzdělávání: samostudium - formální vzdělávání).*“

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,06
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,44
- šikmost = - 1,06
- špičatost = 5,28

Také v této položce se respondenti ve vysoké míře shodují na tom, že předmětná oblast je pro evaluaci učitele významná. Výsledky v této položce je možno interpretovat tak, že podle názoru respondentů je pro evaluaci učitele důležité nejen zjišťování statu quo jednotlivých charakteristik profesního výkonu učitele, ale rovněž jejich dynamika. To naznačuje, že respondenti vnímají kvalitu učitele a tedy i její evaluaci jako kontinuální proces. 70,10 % respondentů zvolilo v této položce jednu ze tří nejvyšších hodnot použité škály (42,61 % dvě nejvyšší hodnoty). Čtvrtý nejvyšší stupeň použité škály vybralo 16,49 % respondentů. Tomu odpovídají jak uvedené statistické údaje, tak i průběh křivek grafu znázorňující odpovědi rozříděné podle jednotlivých identifikátorů (viz příloha č. 17). Podrobně jsou odpovědi zpracovány v tabulce č. 37.

Tabulka 37 Výpovědní hodnota zjišťování profesního rozvoje učitele

Výpovědní hodnota zjišťování profesního rozvoje učitele											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	1	3	9	21	23	28	19
	zástupce ředitele	0	0	0	2	0	7	11	20	15	5
	učitel	1	1	0	1	2	12	16	37	39	18
Délka pedagogické praxe	méně než 2	0	0	0	0	0	3	5	9	10	5
	2 - 6	1	1	0	0	0	4	5	11	9	6
	6 - 12	0	0	0	1	4	7	11	14	15	5
	12 - 18	0	0	0	2	0	3	10	12	12	7
	18 - 24	0	0	0	0	1	7	6	20	14	8
	24 - 30	0	0	0	1	0	3	9	12	16	7
	více než 30	0	0	0	0	0	1	2	2	6	4
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
	25 - 35	0	1	0	1	2	7	8	14	17	3
	35 - 45	0	0	0	2	2	14	22	32	32	19
	45 - 55	1	0	0	1	1	7	16	31	30	16
	55 a více	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	1	0	4	4	21	37	64	63	33
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	1	3	3	6	6	2
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	0	0	4	6	8	8	2
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	2	1	4	3
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Typ školy	plně organizovaná	1	1	0	3	5	27	48	77	80	39
	málotřídní	0	0	0	1	0	0	0	2	1	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	0	1	1	2
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>48</b>	<b>80</b>	<b>82</b>	<b>42</b>

#### 5.5.25. Dotazníková položka č. 29: Výpovědní hodnota sledování organizačních schopností učitele pro jeho evaluaci

Dotazníková položka byla zadána formulací: „Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho organizačních schopností (počínaje vedením třídy).“

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 7,05
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,32
- šikmost = - 1,04
- špičatost = 5,36

Parametry hodnocení této dotazníkové položky respondenty se velmi podobají těm, které se vztahují k předchozí dotazníkové položce, a to jak při porovnání responzí celkem, tak při porovnání průběhu křivek znázorňujících respondenty podle jednotlivých identifikátorů (viz příloha č. 18). 70,79 % respondentů zvolilo v této položce jednu ze tří nejvyšších hodnot použité škály (42,27 % dvě nejvyšší hodnoty). Čtvrtý nejvyšší stupeň použité škály vybralo 17,18 % respondentů. Podrobně jsou odpovědi zpracovány v tabulce č. 38.

**Tabulka 38** Výpovědní hodnota zjišťování organizačních schopností učitele

<i>Výpovědní hodnota zjišťování organizačních schopností učitele</i>											
identifikátory		hodnoty									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	1	2	8	18	29	38	8
	zástupce ředitele	0	0	0	0	1	7	7	20	20	5
	učitel	1	0	0	2	3	10	25	34	36	16
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	0	0	1	0	4	8	7	8	4
	2 - 6	1	0	0	1	0	4	9	10	10	2
	6 - 12	0	0	0	0	6	7	8	19	8	5
	12 - 18	0	0	0	0	0	4	9	13	17	3
	18 - 24	0	0	0	0	0	3	5	19	24	5
	24 - 30	0	0	0	0	0	3	8	12	17	8
	více než 30	0	0	0	1	0	0	3	3	6	2
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	0	2	2	1	1
	25 - 35	0	0	0	2	2	6	11	17	11	4
	35 - 45	0	0	0	0	3	13	20	37	41	9
	45 - 55	1	0	0	1	1	5	17	25	37	16
	55 a více	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	0	0	2	5	17	41	68	71	23
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	0	2	3	4	11	1
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	1	1	5	5	5	8	3
	konzervatoř	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0
	VOŠ	0	0	0	0	0	1	0	4	3	2
Typ školy	plně organizovaná	1	0	0	3	6	24	49	82	92	28
	málotřídní	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>83</b>	<b>94</b>	<b>29</b>

5.5.26. Dotazníková položka č. 30: *Výpovědní hodnota sledování profesních postojů učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho profesních postojů (vývoje pedagogického konceptu).*“

Tabulka 39 Výpovědní hodnota zjišťování profesních postojů učitele

<b>Výpovědní hodnota zjišťování profesních postojů učitele</b>											
<b>identifikátory</b>		<b>hodnoty</b>									
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	1	4	7	14	20	28	20	10
	zástupce ředitele	0	0	0	3	4	11	8	19	9	6
	učitel	2	0	0	4	7	15	23	38	30	8
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	0	0	1	0	6	6	13	5	1
	2 - 6	2	0	0	2	3	5	7	8	8	2
	6 - 12	0	0	0	3	5	9	10	13	14	3
	12 - 18	0	0	1	3	5	5	10	12	5	5
	18 - 24	0	0	0	1	3	5	9	20	12	6
	24 - 30	0	0	0	0	1	9	7	14	11	6
	více než 30	0	0	0	1	1	1	2	5	4	1
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	1	1	2	2	0
	25 - 35	1	0	0	2	4	8	14	12	10	2
	35 - 45	0	0	1	6	8	13	19	40	25	11
	45 - 55	1	0	0	3	6	17	14	30	21	11
	55 a více	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0
Získání kvalifikace	učitelství na PF	2	0	1	9	14	29	41	71	43	18
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	1	0	4	2	4	7	3
	neučitelský obor + DPS	0	0	0	1	4	6	5	6	5	1
	konzervatoř	0	0	0	0	0	1	3	2	3	1
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1
Typ školy	plně organizovaná	2	0	0	11	17	39	50	82	57	23
	málotřídní	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1
	jen 1. stupeň	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0
<b>Celkem</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>51</b>	<b>85</b>	<b>59</b>	<b>24</b>

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,52
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,61

- šikmost = - 0,8
- špičatost = 3,96

V této položce zvolilo jednu ze tří nejvyšších hodnot použité škály 57,73 % respondentů (28,52 % dvě nejvyšší hodnoty). Čtvrtý nejvyšší stupeň použité škály vybralo 28,52 % respondentů. Podrobně jsou odpovědi zpracovány v tabulce č. 39. Rozložení voleb je poměrně pravidelné ve všech sledovaných indikátorech (viz příloha číslo 19). Podobnost průběhu křivek grafu znázorňující volby respondentů vede k podobné interpretaci zjištění jako u předchozích položek. Poznání a pochopení profesních postojů učitele považují respondenti za důležitý aspekt cílené podpory rozvoje učitele. Možným vysvětlením posunutí „normálního“ rozložení Gaussovy křivky směrem k vyšším hodnotám v této položce je vědomí, že profesní postoje, osobní profesní platforma učitele významně ovlivňuje efektivitu konkrétních nástrojů jeho rozvoje i komunikace s ním.

#### *5.5.27. Dotazníková položka č. 31: Výpovědní hodnota monitorování osobního života učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele monitorování jeho osobního života.*“

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 3,48
- medián = 3
- směrodatná odchylka = 2,2
- šikmost = 0,24
- špičatost = 2,27

Výsledky v této dotazníkové položce se odlišují od výsledků získaných v ostatních dotazníkových položkách týkajících se hodnocení výpovědní hodnoty evaluace různých oblastí života učitele. Míra výpovědní hodnoty je zde podle názoru respondentů výrazně nižší. Většina odpovědí je rozprostřena na nižší polovině použité škály. Jak je zřejmé z tabulky číslo 40, nejčastěji vybrána byla hodnota 2, tedy třetí nejnižší hodnota použité desetistupňové škály. Průběh křivky zachycující průběh voleb respondentů je přitom dvojvrcholový, s hlavním vrcholem na hodnotě 2 a vedlejším na hodnotě 5 – tedy těsně za středem použité škály (viz příloha číslo 20). To samo o obě svědčí o značném rozptylu odpovědí (má hodnotu 4, 86). I když převažují volby v dolní polovině škály, vyšších pět stupňů označilo

34,02% respondentů. Dva respondenti dokonce označili nejvyšší hodnotu stupnice, jediné dva parametry, které přitom mají společné, jsou, že učí na plně organizované škole a jedná se o učitele, v ostatních identifikátorech se různí. Při pohledu na tabulku č. 40, nebo na graf, který je obsahem přílohy č. 20 je zřejmé, že velký rozptyl odpovědí se projevuje ve všech identifikátorech.

Tabulka 40 Výpovědní hodnota monitorování života učitele

<i>Výpovědní hodnota monitorování osobního života učitele</i>												
identifikátory		hodnoty	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Pracovní zařazení	ředitel	12	9	16	16	13	15	14	4	5
zástupce ředitele	8		6	10	8	7	11	6	2	2	0	
učitel	9		15	23	21	19	16	8	11	3	2	
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	1	3	7	5	3	7	4	1	0	1	
	2 - 6	4	7	4	8	2	5	2	4	1	0	
	6 - 12	6	6	12	5	11	8	2	5	2	0	
	12 - 18	6	3	12	8	4	5	6	1	0	1	
	18 - 24	4	5	9	9	11	10	4	3	1	0	
	24 - 30	5	5	5	8	6	5	7	3	4	0	
	více než 30	3	1	0	2	2	2	3	0	2	0	
Věk	méně než 25	0	1	1	2	0	1	1	0	0	0	
	25 - 35	5	9	8	9	6	4	5	6	1	0	
	35 - 45	10	11	25	17	21	20	9	7	2	1	
	45 - 55	13	9	15	16	11	16	13	3	6	1	
	55 a více	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	
Získání kvalifikace	učitelství na PF	22	26	39	36	30	33	24	13	5	0	
	učitelství na jiné než PF	2	0	4	4	2	3	2	1	2	1	
	neučitelský obor + DPS	3	3	5	2	4	5	2	1	2	1	
	konzervatoř	2	1	1	2	1	0	0	2	1	0	
	VOŠ	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	
Typ školy	plně organizovaná	29	29	47	44	39	39	26	16	10	2	
	málotřídní	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	
	jen 1. stupeň	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	
<b>Celkem</b>		<b>29</b>	<b>30</b>	<b>49</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>28</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	

5.5.28. Dotazníková položka č. 32: *Výpovědní hodnota sledování etických aspektů profesního výkonu učitele pro jeho evaluaci*

Dotazníková položka byla zadána formulací: „*Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování etických aspektů jeho profesního výkonu.*“

Statistické údaje o odpovědích všech respondentů celkem:

- aritmetický průměr = 6,78
- medián = 7
- směrodatná odchylka = 1,72
- šikmost = -0,92
- špičatost = 3,86

**Tabulka 41** Výpovědní hodnota zjišťování etických aspektů profesního výkonu učitele

<b>Výpovědní hodnota zjišťování etických aspektů profesního výkonu učitele</b>											
<b>identifikátory</b>		<b>hodnoty</b>									
		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Pracovní zařazení	ředitel	0	0	0	1	6	10	21	20	30	15
	zástupce ředitele	0	1	1	3	2	5	10	20	11	7
	učitel	1	1	2	1	12	12	20	24	34	20
Délka pedagogické praxe v rocích	méně než 2	0	0	0	0	3	2	8	6	9	4
	2 - 6	1	1	1	1	4	3	7	9	6	4
	6 - 12	0	1	1	1	5	9	10	12	14	4
	12 - 18	0	0	1	3	3	6	6	10	12	5
	18 - 24	0	0	0	1	5	2	10	13	17	8
	24 - 30	0	0	0	0	0	5	8	10	13	12
	více než 30	0	0	0	0	0	0	2	4	4	5
Věk	méně než 25	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1
	25 - 35	0	1	2	2	6	6	7	13	11	5
	35 - 45	0	1	1	4	10	13	20	27	32	15
	45 - 55	1	0	0	0	4	7	18	23	31	19
	55 a více	0	0	0	0	0	0	3	0	1	2
Získání kvalifikace	učitelství na PF	1	1	3	5	17	19	40	52	59	31
	učitelství na jiné než PF	0	0	0	0	1	3	4	4	8	1
	neučitelský obor + DPS	0	1	0	1	2	4	5	5	7	3
	konzervatoř	0	0	0	0	0	1	0	3	0	6
	VOŠ	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1
Typ školy	plně organizovaná	1	2	2	6	20	26	51	61	71	41
	málotřídní	0	0	1	0	0	1	0	0	2	1
	jen 1. stupeň	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0
<b>Celkem</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>51</b>	<b>64</b>	<b>75</b>	<b>42</b>

Sledování etických aspektů profesního výkonu učitele má podle respondentů poměrně vysokou vypovídací hodnotu. 79,73% respondentů vybralo jednu ze čtyř nejvyšších hodnot použité desetistupňové škály. Tři nejvyšší stupně vybralo 62,20% respondentů – tedy více než polovina. Jak ukazuje graf v příloze 21, je také rozložení voleb podle jednotlivých identifikátorů poměrně homogenní.

I když nemá podle respondentů výpovědní hodnota etických aspektů profesního výkonu učitele tak velkou vypovídací hodnotu jako některé jiné dotazované aspekty (průměrné hodnocení je šesté nejvyšší = čtvrté nejnižší), svědčí zjištěné výsledky o velkém významu, který zjišťování etického rozměru práce učitele dle názoru respondentů má. Pokud dáme rozložení voleb respondentů v této položce do souvislosti s použitou škálou, jejíž střed je na hodnotě 4,5, je zřejmé, že běžné rozložení Gaussovy křivky je zde posunuto významně směrem k vysokému hodnocení. To dokládá i fakt, že stupně škály označující nižší než střední hodnotu označilo pouze 10,65% respondentů.

#### 5.5.29. Porovnání hodnocení výpovědní hodnoty sledovaných aspektů

V tabulce č. 42 jsou srovnány sledované aspekty učitelova profesního výkonu podle průměru míry jejich výpovědní hodnoty pro účely evaluace učitele.

Tabulka 42 Porovnání hodnocení výpovědní hodnoty sledovaných aspektů

	pedagogika	kommunikace	seberozvoj	organizace	didaktika	etika	odbornost	profesní postoje	osobní život
<b>Počet hodnot:</b>	291	291	291	291	291	291	291	291	291
<b>Maximum:</b>	9	9	9	9	9	9	9	9	9
<b>Medián:</b>	8	8	7	7	7	7	7	7	3
<b>Průměr:</b>	7,75	7,48	7,06	7,05	6,92	6,78	6,67	6,52	3,48
<b>Špičatost:</b>	8,57	6,49	5,28	5,36	4,32	3,86	3,81	3,96	2,27
<b>Rozptyl:</b>	1,45	1,85	2,07	1,75	2,32	2,96	3,05	2,61	4,86
<b>Směrodatná odchylka:</b>	1,21	1,36	1,44	1,32	1,52	1,72	1,75	1,61	2,2
<b>Minimum:</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Šikmost:</b>	-1,63	-1,45	-1,06	-1,04	-0,97	-0,92	-0,88	-0,8	0,24

Nejvýše jsou v tomto ohledu respondenty hodnoceny pedagogické dovednosti učitele. Tento výsledek je možné interpretovat tak, že praktici vidí problémy výkonu učitelé profese spíše v oblasti výchovné než výukové (didaktická oblast je až na pátém místě). Na tomto názoru existuje také nejvyšší míra shody – položka vykazuje nejnižší směrodatnou odchylku, největší špičatost i šikmost. To, že učitelé vnímají oblast interakce mezi nimi a žáky jako tu, která má velkou výpovědní hodnotu pro evaluaci potvrzuje také uvedení komunikačních dovedností na druhém místě. Také vysoké hodnocení organizačních schopností je možné považovat za podporu názoru, že způsob interakce se žáky je pro profesi učitele podstatný. Tato položka je svým průměrem na čtvrtém místě, ale směrodatná odchylka je třetí nejnižší – rozptyl hodnocení položky je tedy poměrně nízký.

V přehledu je patrné, jak významně odlišně (v porovnání s ostatními položkami) hodnotí respondenti možný přínos monitorování osobního života učitele. Toto zjištění je možno interpretovat tak, že respondenti významně odlišují profesní a osobní život učitele, ale svou roli zřejmě hraje i jistá obava z narušování soukromí učitelů. Na druhé straně je třeba upozornit na nejnižší míru shody respondentů v této položce. Například rozložení voleb hodnot řediteli škol je v této dotazníkové položce mezi stupni škály 2 – 5 takřka rovnoměrné (rozmezí 13 – 16 voleb) a hodnotu 0 vybralo 12 ředitelů (11,54% ředitelů).

## 5.6. Závěry

Prvním závěrem, který je možno na základě provedeného výzkumu formulovat, je fakt, že zjištěné výsledky jsou konzistentní v tom smyslu, že nevykazují zásadní rozdíly mezi skupinami respondentů, které jsou definovány identifikátory. To potvrzuje správnost teze uvedené v teoretické části v kapitole 3.3.2., že profesní dráha učitele má biografický charakter. Dalším závěrem, který je možné z konzistentnosti zjištění učinit je, že přes absenci sjednocující instituce, ať už charakteru profesní komory, či jiné, existuje v náhledech na sledovanou oblast mezi praktiky poměrně vysoká shoda, nebo alespoň blízkost názorů. To může být způsobeno tím, že vzdělávací praxe přináší alespoň v podstatných aspektech profesního výkonu velmi podobné zkušenosti.

Druhým závěrem, který lze formulovat na základě provedeného výzkumu, je skutečnost, že respondenti jako celek korespondují s pojetím evaluace, jak jsme jej formulovali v teoretické části při strukturaci podle *Stromu evaluačních teorií*. V kapitole věnované evaluačním metodám a nástrojům (2.2.5.) jsme formulovali závěr, že *pro vypracování skutečně kvalitní evaluace objektu tak složitého, jako je učitel (viz kapitola Učitel a učitelství), je optimální*

*kombinovat různé metody.* Ať už na základě studia problematiky evaluace, nebo profesní zkušenosti a intuice, odpovědi respondentů naznačují, že vidí realizaci evaluace učitele také v kombinaci více přístupů a metod. Tento názor je přitom dohledatelný jak u těch respondentů, kteří uvádějí, že na jejich pracovišti evaluace probíhá, tak u těch, kteří uvádějí, že neprobíhá, nebo probíhá, ale není zcela funkční.

Z hodnocení míry výpovědní hodnoty jednotlivých oblastí profesního výkonu učitele respondenty vyplývá, že s výjimkou monitorování osobního života, považují dovednosti ve všech ostatních oblastech – pedagogické, didaktické, v oblasti komunikace učitele, profesního seberozvoje, jeho organizačních schopností, etických aspektů práce učitele, jeho odborných znalostí souvisejícími s vyučovanými předměty i profesní postoje za výrazně více než průměrně důležité. Uvedené oblasti přitom významně korespondují s těmi, které jsou společným základem při formulování profesních standardů ve většině zemí. Tato skutečnost může být významným argumentem při implementaci profesních standardů do české školské reality. Výzkumná zjištění ukazují, že významná většina praktiků si důležitost těchto aspektů své práce uvědomuje. Uvědomuje si, že kvalita práce učitele není dána pouze dovednostmi, či kompetencemi v oblasti jedné, ale že je výsledkem systému, které vzniká teprve jejich spojením. Z výsledků skupiny dotazníkových položek zabývajících se oblastmi evaluace je rovněž patrné, že z pohledu praktiků je největší důraz třeba klást na dovednosti v oblasti pedagogické, ty totiž zřejmě v současnosti považují za nejdůležitější.

Za významné považujeme zjištění, že podle názoru respondentů má realizace evaluace potenciál zlepšit kvalitu učitele. Tento názor je důležitý pro poznání postojů praktiků. Vypadá to, že případný odmítavý postoj k zavádění, nebo realizaci evaluace učitele není v a priori odmítavém postoji, ale v něčem jiném – možná ve špatné komunikaci požadavků a vůbec smyslu zavádění konkrétních kroků, případně z nástrojů s plošnou, celorepublikovou působností – a tedy vysokou mírou neosobního přístupu, apod. Významná většina respondentů se zároveň domnívá, že evaluace učitele může přispět ke zkvalitnění práce vedení školy. Jako nejjednodušší vysvětlení se nabízí, že si praktici uvědomují, že kvalitní poznání učitelů umožňuje vedení škol lepší rozhodování, a to nejen v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zjištění je možno interpretovat také tak, že právě v oblasti podpory učitelů respondenti spatřují smysl práce vedení školy. Většina respondentů uvádí názor, že realizace evaluace učitelů se promítá do klimatu školy. Tento názor lze vysvětlit jednak tím, že zájem o učitele ze strany vedení může sám o sobě působit jako stimulátor motivace učitelů, jednak tím, že jasně stanovený systém evaluace zmenšuje prostor pro intuitivní hodnocení učitelů ze

strany vedení a na jeho úkor prosazuje hodnocení „evidence based“. Třetí možností interpretace tohoto zjištění je, že učitelům tento rozměr blízkého profesního kontaktu s vedením školy schází a uvítali by, kdyby místo po ně často nesrozumitelné administrativně – byrokratické pracovní náplně ředitelů a dalších členů managementu školy se tento mohl více věnovat jim a procesům, které jsou nazývány *řízení vzdělávacího procesu*. Tato interpretace je ovšem pravděpodobná i v případě odpovědí ředitelů škol, které jsou responzím učitelů velmi podobné.

Dalším podstatným zjištěním je, že byt' není evaluace učitele obligatorní, v českých základních školách probíhá. Její realizace v konkrétních školách se přitom zřejmě pohybuje v celé šíři intervalu systém evaluace - fragmentární realizace evaluace, ale probíhá. O tom svědčí nejen to, že tuto skutečnost respondenti uvádějí, ale je možné ji vyvodit z ostatních dotazníkových položek, ze kterých vyplývá minimálně základní orientace v tématu evaluace učitele.

Z pohledu předložených výzkumných zjištění lze konstatovat, že školský terén si uvědomuje přidanou hodnotu evaluace učitele. Při zavádění opatření na úrovni systému, jakým může být například zavedení profesního standardu, tedy půjde spíše o jasnou komunikaci plánovaných změn, o způsob a kvalitu jejich odborné argumentace, než o zvládání specifického odporu vůči evaluaci učitele jako takové. Vstřícnost k případné změně na úrovni celého vzdělávacího systému, či minimálně v celém segmentu základních škol, což dokládají i výše uvedená zjištění, není stoprocentní. Je zapotřebí počítat s nutností zvládat odpor, což je ale obecnou charakteristikou zavádění a řízení změny. Celkově ovšem lze konstatovat, že situace v terénu je pro případné kroky v oblasti evaluace učitele příznivá.

## 6. Literatura

ALKIN, Marvin C a Christina A. CHRISTIE. *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. 1. vyd. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2004, xi, 424 p. ISBN 07-619-2894-4. Dostupné také z: [http://www.sagepub.com/upm-data/5074\\_Alkin\\_Chapter\\_2.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf)

Analýza kvalifikovanosti učitelů: : Doporučení pro podpůrné projekty ESF.

In: *Www.msmt.cz* [online]. Praha, 2009 [cit. 2013-05-13]. Dostupné z:

[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/3.\\_vyzva\\_1.3/Analiza\\_kvalifikovanosti\\_ucitelu.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/ESF/3._vyzva_1.3/Analiza_kvalifikovanosti_ucitelu.pdf).

ANWEILER, Oscar (ed.). *Systemwandel im Bildungs-und Erziehungswesen in Mittel-und Osteuropa*. 1. Berlin: Spitz, 1992, 212 s. Osteuropaforschung. ISBN 38-706-1395-5.

Australian Professional Standards for Teachers. *Australian Institute for Teaching and School Leadership* [online]. Melbourne: Education Services Australia, 2014 [cit. 2016-02-18].

Dostupné z: <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers/standards/list>

BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey, 2007. Dostupné z:

[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

BARRELL, Barrie R. C. The Validity of Conceptualizing Teaching as a Craft. *Memorial University of Newfoundland* [online]. 1993 [cit. 2015-05-25]. Dostupné z:

<http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/vol2/barrell.html>

BEAUCHAMP, Gary, Linda CLARKE, Moira HULME, et al. *Teacher education in times of change*. 1. Bristol: Policy Press, 2016, 256 s. ISBN 978-1-4473-1854-5.

BEDRNOVÁ, Eva. *Psychologie a sociologie v řízení firmy: cesty efektivního využití lidského potenciálu podniku*. 1. vyd. Praha: Prospektrum, 1994, 411 s. ISBN 80-717-5010-7.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání Přel. O. Selucký*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-717-8216-5.

BLACK, Paul a Dylan WILIAM. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. 2010, **92**(1): 81-90. DOI: 10.1177/0031721711009200119.

ISSN 0031-7217. Dostupné také z:

<http://pdk.sagepub.com/lookup/doi/10.1177/0031721711009200119>

BOVENS, M. 2006. *Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework*. European Governance Papers (EUROGOV) No. C-06-01 (January 16, 2006).

BRASTER, Sjaak (ed.), Ian GROSVENOR (ed.) a Maria DEL MAR DEL POZO ANDRES (ed.). *The black box of schooling: a cultural history of the classroom*. Bruxelles: Peter Lang, 2011, 330 s. ISBN 978-90-5201-760-0.

BUSKIST, William. Evidence-Based Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 2011, č. 128: 105 - 111. ISSN: 1536-0768

CAMPBELL, Donald T. a Julian C. STANLEY *Experimental and quasi-experimental designs for research*. 2. print. Boston: Houghton Mifflin, 1966. ISBN 978-039-5307-878.

CRONBACH, Lee J. *Toward reform of program evaluation*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980, xxii, 438 p. Jossey-Bass social and behavioral science series. ISBN 08-758-9471-2.

CUBAN, Larry. *Inside the black box of classroom practice: change without reform in american education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2013, p. cm. ISBN 978-161-2505-572.

ČERNOTOVÁ, Marta (ed.). *Biodromálne premeny učiteľa - učiteľ v premenách času: zborník z vedeckého kolokvia s medzinárodnou účasťou, usporiadaného Katedrou pedagogiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove pri SAV Prešov 19.-20. jún 2003*. 1. Prešov: Prešovská univerzita, 2003. ISBN 9788080682316.

ČINČERA, Jan. *Volba paradigmatického rámce pro evaluaci programu environmentální výchovy*. *Evaluční teorie a praxe*. 2014, 2.(2.): 114 - 120. ISSN 2336-1158.

DARLENE RUSS-EFT, Hallie Preskill. *Evaluation in organizations: a systematic approach to enhancing learning, performance, and change*. 2nd ed. New York: Basic Books, 2009. ISBN 978-046-5018-666

DARLING-HAMMOND, Linda. *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching* [online]. 2012[cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>

DEMING, W. Edwards. *Out of the crisis*. 1. MIT Press ed. Cambridge, Mass: MIT Press, 2000. ISBN 978-026-2541-152.

DESCY, Pascaline a Manfred TESSARING. *The value of learning: evaluation and impact of education and training : third report on vocational training research in Europe : synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005, 323 p. CEDEFOP reference series, 61. ISBN 92-896-0336-4. Dostupné z: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3042\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3042_en.pdf)

DESURMONT, Arnaud, Bernadette FORSTHUBER a Stéphanie OBERHEIDT. *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě* [online]. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-79-09583-2. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf)

DEVELOPMENT, Global, Erik WILDE, Erik WILDE, W. J. BUCHANAN, W. J. BUCHANAN, Christoph MEINEL a Harald SACK. [Http://www.ase.tufts.edu/gdae](http://www.ase.tufts.edu/gdae). *International Journal of Sustainability in Higher Education* [online]. 2001 [cit. 2014-12-22]. Dostupné z: <http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaquall4ss.PDF>

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. Praha : PedF UK, 2003. 107 s. ISBN 80-7290-102-8.

DVOŘÁK, Dominik; STARÝ, Karel; URBÁNEK, Petr; CHVÁL, Martin; WALTEROVÁ, Eliška. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-636.

EDEN, Aaron. Teaching: Art or Science?. *Cooperative Catalyst: Changing education as we speak* [online]. 2012, July [cit. 2015-03-07]. Dostupné z:

<https://coopcatalyst.wordpress.com/2012/07/27/teaching-art-or-science/>

EDUIN. *Česko mluví o vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2013-05-28]. Dostupné z:

<http://ceskomluvi.cz/>

*Encyclopaedia Britannica* [online]. 2015 [cit. 2015-03-07]. Dostupné

z: <http://www.britannica.com/>

ERICSSON, K. *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 2006, xv, 901 p. ISBN 978-052-1600-811.

ERICSSON, K a Jacqui SMITH. *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. New York: Cambridge University Press, 1991, x, 344 p. ISBN 05-214-0612-9.

*Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Editor Marvin C Alkin. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2004, xi, 424 p. ISBN 07-619-2894-4.

EU. Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady Evropské unie č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. In: *Úřední věstník EU*. 2006, L 327, 24.11.2006, s. 45

*Evaluace a diagnostika pro ředitele na ZŠ*. Praha: Raabe, 2005, Nahlížet - nacházet. ISBN 1801-8424.

EVANS, Linda. What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education* [online]. 2002, vol. 28, issue 1, s. 123-137 [cit. 2015-01-09]. DOI: 10.1080/03054980120113670. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980120113670>

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher* [online]. 2003, roč. 32, č. 3, 16 - 25 [cit. 2015-01-11]. Dostupné

z: <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf/REVISIONDELITERATURA.pdf>

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Approaches to teaching*. New York: Teachers College, Columbia University, c1986, xii, 96 p. ISBN 08-077-2789-X.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FIELD, John. *Lifelong learning and the new educational order*. 2nd rev. ed. Sterling, VA: Trentham Books, c2006, iv, 204 p. ISBN 18-585-6346-1.

FILOVÁ, Hana (ed.), Jiří HAVEL (ed.) a Jana KRATOCHVÍLOVÁ (ed.). *Vytváření příležitostí pro vzdělávání všech dětí na 1. stupni ZŠ: Creating opportunities for education of all children at primary school : sborník z konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 66 s. ISBN 978-80-210-6889-6.

FLANAGAN, Nancy. The Age-Old Question. Teaching: Art or Science?. *Education Week* [online]. 2014, č. 8 [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: [www.edweek.org](http://www.edweek.org)

FLORES, Maria Assunção, Gillian HILTON, Aikaterini KLONARI, Marco SNOEK a Elisabeth NILSEN. Identifying teacher quality, theoretical backgrounds of a reflection toolbox. *International Council on Education for Teaching* [online]. 2008, 53rd World Assembly [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9327/1/Moreira\\_Teachers%27%20narratives\\_Proposal.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9327/1/Moreira_Teachers%27%20narratives_Proposal.pdf)

FULLAN, Michael, Suzanne M STIEGELBAUER a Michael FULLAN. *The new meaning of educational change*. 2nd ed. New York, NY: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1991, xiv, 401 p. ISBN 08-077-3060-2.

GAGE, Nathaniel Lees. The Paradigm Wars and Their Aftermath: A 'Historical' Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Teachers College record / Teachers College, Columbia University*. 1989, **91**(2). ISSN 0161-4681. GEWIRTZ, Sharon. *Changing teacher professionalism: international trends, challenges, and ways forward*. New York, NY: Routledge, 2009, xx, 236 p. ISBN 04-154-6778-0.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. dotisk. Olomouc: Hanex, 1999, 231 s. ISBN 80-857-8320-7.

GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Vyd. 1. Editor David Greger. Praha: Karolinum, 2007, 266 s. ISBN 80-246-1313-1.

GUBA, Egon G a Yvonna S LINCOLN. *Fourth generation evaluation*. 1. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1989, 294 p. ISBN 08-039-3235-9.

GUBA, Egon G. a Yvonna S. LINCOLN. *Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. Fourth generation evaluation) evaluation* [online]. In: . 2001, s. 15 [cit. 2015-12-30].

Dostupné z:

<https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/constructivisteval.pdf>

HÁJEK, Oldřich. *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, 485 s. ISBN 978-80-905632-4-7.

HANUSCHEK, Eric A. The Trade-off between Child Quantity and Quality. *The Journal of Political Economy*. 1992, (100): 84 - 117. ISSN 0022-3808. Dostupné také z: [http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201992%20JPE%20100\(1\).pdf](http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%201992%20JPE%20100(1).pdf)

HARGREAVES, Andy. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994, xvi, 272 p. ISBN 03-043-2281-4

HARGREAVES, Andy, Lorna EARL, Shawn MOORE a Susan MANNING. *Learning to Change Teaching Beyond Subjects and Standards*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. ISBN 978-078-7958-633.

HARGREAVES, Andy. The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 1998. roč. 14, č. 8, s. 835-854. Dostupné z: <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>

HATTIE, John. Teachers Make a Difference: What is the research evidence?. *Australian Council for Educational Research* [online]. 2003 [cit. 2013-05-22]. Dostupné z: [http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers\\_make\\_a\\_difference.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf)

HAVLÍK, Radomír. Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a ZČU, 1997, s. 46 - 49.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice. *Web.ftvs.cuni.cz* [online]. 2010 [cit. 2015-05-01]. Dostupné z: <http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/kvalvyzkpedhendl.pdf>

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5; EAN:9788073676285.

HELUS, Zdeněk. Kurikulum jako činitel žákovy personalizace. *Www.ped.muni.cz* [online]. 2007 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumvpromenachskoly/cdkurik/cd/studie/pdf/helus.pdf>

HILLS, M. D. *Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory*. Online Readings in Psychology and Culture, 2002. 4(4). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1040>

HILTON, Gillian, Maria ASSUNÇÃO FLORES a Laila NIKLASSON. Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*[online]. 2013, vol. 17, issue 4, s. 431-447 [cit. 2015-03-05]. DOI: 10.1080/13664530.2013.800743. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664530.2013.800743>

HNILICA, Karel. Konflikt hodnot a kvalita života. *Československá psychologie*. Praha, 2000, **44**(5): 385-403. ISSN 0009-062X.

HOUSE, Ernest R a Kenneth R HOWE. *Values in evaluation and social research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1999, xxi, 152 p. ISBN 07-619-1155-3.

CHRISTIE, A. Christie; & ALKIN, C. Marvin. *Evaluation theory tree re-examined*. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 131 - 135. 2008, doi: 10.1016/j.stueduc.2008.07.001. UCLA: 542003. Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/1698231w>

CHVÁL, Martin, Ivana PROCHÁZKOVÁ a Jana STRAKOVÁ. *Odnocení výsledků Hodnocení výsledků vzdělávání vzdělávání didaktickými testy*. Plzeň: Česká školní inspekce, 2015. ISBN 978-80-905632-9-2.

CHVÁL, Martin. *Učitel: Doplnkový text k předmětu Pedagogika ve studiu učitelství na MFF UK*. Katedra didaktiky fyziky [online]. Praha: Katedra didaktiky fyziky Matematicko-fyzikální fakulty UK v Praze, 2000, 10. 11. 2006 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: [https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Ucitel%20\(M.%20Chval\).pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Ucitel%20(M.%20Chval).pdf)

INGERSOLL, Richard M a Nabeel ALSALAM. *Teacher professionalization and teacher commitment: a multilevel analysis, SASS*. Washington, DC: For sale by the U.S. G.P.O., Supt. of Docs., 1997, viii, 56 p. Statistical analysis report (National Center for Education Statistics). ISBN 01-604-8975-X.

IZUMI, Lance T a Williamson M EVERS. *Teacher quality*. San Francisco: Pacific Research Institute, c2002, xvi, 84 p. Hoover Institution Press publication, 505. ISBN 08-179-2932-0.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, Michaela PÍŠOVÁ a Vladimíra SPILKOVÁ. *Standardy a kariérní systémy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta Komuniké z konference. Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 8.(3), 159 - 161. ISSN 2336-3177.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 807178253X.

KANE, Thomas J, Kerri A KERR a Robert C PIANTA. *Designing teacher evaluation systems: new guidance from the measures of effective teaching project*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 2014, pages cm. ISBN 978-111-8834-350.

*Kariérní systém: CZ.1.07/4.1.00/33.0002*. 1. vyd. Praha: NIDV, 2015, 93 s.

KASÁČOVÁ, Bronislava, Beáta KOSOVÁ, Ivan PAVLOV, Bronislav PUPALA a Miroslav VALICA. *Profesijní rozvoj učitelů*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2006, 159 s. ISBN 80-890-5569-9.

KAVALÍŘ, Petr (2005). *K problematice výzkumu hodnot a hodnotových preferencí*. *Československá psychologie*, 49, 4, 333-341. ISSN: 1804-6436 (elektronická verze)

KENNEDY, Aileen. Standards and accountability in Teacher Education. In: *Teacher Education Policy in Times of Change*. Bristol: Policy Press, 2016, 143 - 160. ISBN 9781447318545.

KING, Patricia M a Karen S KITCHENER. *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994, xxvi, 323 p. ISBN 15-554-2629-8.

KIZLIK, Bob. Measurement, Assessment, and Evaluation in Education. In: *Adprima* [online]. Boca Raton: Robert Kizlik & Associates, 2016 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.adprima.com/measurement.htm>

KLEMENT, Milan a Jan LAVRINČÍK (eds.). *Protech ...: konference interaktivní výuky*. 1. Olomouc: L. Velfel, 2010, ISBN 978-80-87557-06-8.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOSÍKOVÁ, Věra. Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Rvp.cz* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2008, 3. 8. 2008 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/kriteria-evaluace-vyucovaciho-procesu.html/>

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

KOTÁSEK, Jiří., RŮŽIČKA, R. *Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol*. Pedagogika, 1996, roč. 56, s. 168–180.

KRAUS, Jiří. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2001 dotisk., 834 s. ISBN 80-200-0982-5.

Kvalita. *ManagementMania.com* [online]. ManagementMania's Series of Management, 2013 [cit. 2015-04-09]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kvalita-jakost>

LINDBERG, J a Anders D OLOFSSON. *Online learning communities and teacher professional development: methods for improved education delivery*. Hershey, PA: Information Science Reference, c2010, xxvi, 326 p. ISBN 16-056-6781-1.

*Longman dictionary of contemporary English*. 5th ed. Editor Michael Mayor. Harlow: Pearson/Longman, 2009, xiv, 2081 s. ISBN 978-1-4082-1533-3.

LUKAS, Josef. *Učitel - jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Brno, 2011. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Jiří Mareš.

LUKÁŠOVÁ - KANTORKOVÁ, Hana. *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Editor Hana Lukášová. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, 400 s. ISBN 80-704-2376-5.

*Management vzdělávání v současném diskurzu aneb Jednota v různosti: Sborník příspěvků z mezinárodní konference školského managementu.* Praha: ČŠM, PedF UK, 2015.

MARITZ, Alex a Christopher R. BROWN. Illuminating the black box of entrepreneurship education programs. *Education Training*. 2013, **55**(3): 234-252. DOI: 10.1108/00400911311309305. ISSN 0040-0912. Dostupné také z: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00400911311309305>

MARZANO, Robert J, Tony FRONTIER a David LIVINGSTON. *Effective supervision: supporting the art and science of teaching*. 1. Alexandria, Va.: ASCD, 2011, 183 p. ISBN 978-1-4166-1155-4.

McKINSEY & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. McKinsey [online]. 1. 2010, 57 s. [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: [http://www.arg.cz/Ok\\_koncepce/Edu\\_report.pdf](http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf)

MCKENZIE, Phillip a Paulo SANTIAGO. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005, 237 p. ISBN 978-926-4018-020.

MERTENS, Donna M. a Amy T. WILSON. *Program evaluation theory and practice: a comprehensive guide*. 1st ed. New York: Guilford Press, 2012. ISBN 14-625-0315-2.

MŠMT. Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje. [online]. s. 52 [cit. 2013-02-19]. ISSN 1213-6018. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani>

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-02-05]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT. Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2011/2012. In: *Věstník MŠMT*. 2011, 6.

MŠMT. *Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)

Nařízení vlády 75/2005: o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. In: *Sbírka zákonů*. 2005.

*New directions for teaching and learning: Evidence-Based Teaching*. San Francisco: Wiley company, 2011, č. 128. ISSN 1536-0768.

ORDÓÑEZ, Lisa D., Maurice E. SCHWEITZER, Adam D. GALINSKY a Max H. BAZERMAN. Goals Gone Wild: The Systematic Side Effects of Over-Prescribing Goal Setting: Working paper. *Harvard Business School* [online]. 2009, 09-083 [cit. 2015-04-21]. Dostupné z: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/09-083.pdf>

OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264050259-en>

*Oxford Dictionaries: Language Matters* [online]. Oxford University Press, 2014 [cit. 2015-02-24]. Dostupné z: <http://www.oxforddictionaries.com/>

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7. Dostupné také z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník>

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative research and evaluation methods*. 3 ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2002, xxiv, 598, [65] p. ISBN 07-619-1971-6.

*Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PEREGRIN, Jaroslav. Člověk jako normativní tvor. *Teorie vědy*. 2012, roč. 34, č. 1.

PETERSON, K. *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: CORWIN PRESS, 2000. ISBN 0-8039-6883-3

PIETARINEN, Janne; MERILÄINEN, Matti. Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 65-83, pro. 2011. ISSN 1803-7437.

*PISA 2006 a: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD, c2007, 2 v. ISBN 92-640-4000-5

*PISA 2006 b. Volume 2: Data* Paris: OECD, c2007, 310 s. ISBN 978-926-4040-144.

PÍŠOVÁ, Michaela, Petr NAJVAR, Tomáš JANÍK, Světlana HANUŠOVÁ, Klára KOSTKOVÁ, Věra JANÍKOVÁ, František TŮMA a Jana ZERZOVÁ. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-802-1057-449.

PIŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999, 217 s. ISBN 80-718-4955-3.

POL, Milan a Justina ERČULJ. *Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol*. Orbis scholae. 2010, roč. 4, č. 1, str. 7 - 27. ISSN 1802-4637.

PORUBSKÝ, Štefan, Beáta KOSOVÁ a Ivan PAVLOV. Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis scholae*. 2014, 8.(3), 23 - 46. ISSN 2336-3177

PRÁŠILOVÁ, Michaela a Jana VAŠŤATKOVÁ. *Pedagogika. Současné pohledy na procesy vnitřní evaluace škol v českém prostředí*. 2006, roč. 56, č. 3. DOI: 0031-3815.

PRESKILL, Hallie S a Darlene F RUSS-EFT. *Building evaluation capacity: 72 activities for teaching and training*. 1. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2005, xxii, 366 p. ISBN 07-619-2810-3.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996, 166 s. ISBN 80-210-1333-8

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukačních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-717-8170-3.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 154 p. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

*Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Eurydice, 2006, 92 s. ISBN 92-894-8627-9

*Quality teaching in NSW public schools phase 2: A classroom practice guide*. 2nd ed. Sydney, N.S.W: Dept. of Education and Training, Professional Support and Curriculum Directorate, 2003. ISBN 07-313-8281-1. Dostupné také z: [http://www.rqt.edu.au/files/5514/1774/9895/NSW\\_DET\\_2003-Quality\\_Teaching\\_Guide.pdf](http://www.rqt.edu.au/files/5514/1774/9895/NSW_DET_2003-Quality_Teaching_Guide.pdf)

REMR, Jiří. Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací. *Evaluační teorie a praxe*. Praha, 2013, 1(1): 1 - 24. ISSN 2336-1158.

ROCKOFF, Jonah E. The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*. 2004, 94(2): 247-252. DOI: 10.1257/0002828041302244. ISSN 0002-8282. Dostupné také z: <http://pubs.aeaweb.org/doi/abs/10.1257/0002828041302244>

ROGERS, Spence a Lisa RENARD. Relationship-Driven Teaching. *Educational Leadership* [online]. 1999, roč. 57, č. 1, 43 - 45 [cit. 2015-03-07]. Dostupné z:

<https://scholar.google.com/scholar?q=Relationship+Driven+Teaching+Educational+Leadership+Spence+Rogers+Lisa+Renard>

*Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výstupy řešení za rok 2001 : výzkumný záměr.* Editor Eliška Walterová. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 235 s. ISBN 80-729-0085-4.

RUSS-EFT, Darlene F a Hallie S PRESKILL. *Evaluation in organizations: a systematic approach to enhancing learning, performance, and change.* Cambridge, Mass.: Perseus Pub., 2001, xix, 474 p. ISBN 07-382-0268-1.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994., 264 s. ISBN 80-900-0358-3

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů.* Vyd. 1. Praha: ISV, 2003, 281 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4217-8.

RÝDL, Karel. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *E-Pedagogium* [online]. 2002, (1.mimořádné) [cit. 2015-06-13]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek18.htm>

RÝDL, Karel. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae.* 2014, 8(3), 9 - 21. ISSN 2336-3177.

SANTIAGO, P., et al., *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012,* OECD Publishing. 2012 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264116788-en>

SCRIVEN MICHAEL. *Scriven Michael* [online]. Point Reyes Station, USA, 2013 [cit. 2013-05-10]. Dostupné z: <http://michaelscriven.info/home.html>

SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus.* 4th ed. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1991, xiii, 391 p. ISBN 08-039-4364-4.

SELIGMAN, Clive, James M OLSON a Mark P ZANNA. *The psychology of values.* 1. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1996, ix, 344 p. ISBN 08-058-1574-0.

SHADISH, William R.Jr, Thomas D. COOK a Laura C. LEVITON. *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice.* 2.[Druck]. Newbury Park ;London ;New Delhi: Sage Publications, 1992. ISBN 978-080-3953-017.

SHAW, Ian. *Qualitative evaluation.* Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1999, 226 p. ISBN 07-619-5689-1.

SHINKFIELD, Anthony J a Daniel L STUFFLEBEAM. *Teacher evaluation: guide to effective practice.* Boston: Kluwer Academic Publishers, c1995, vii, 399 p. ISBN 07-923-9581-6.

SCHWANDT, Thomas A a Edward Scott HALPERN. *Linking auditing and metaevaluation: enhancing quality in applied research.* Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1988, 160 p. ISBN 08-039-2968-4

SCHEERENS, Jaap. *The Conceptual Framework For Measuring Quality: Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report, 2004* [online]. 2004, 56 s. [cit. 2015-07-12]. Dostupné z: [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/65252f1b8e91a731fd6da369e90abaa5Scheerens,+Measuring+quality,+2+March.doc)

SIKES, Patricia J, Lynda MEASOR a Peter WOODS. *Teacher careers: crises and continuities*. Philadelphia, PA: Falmer Press, 1985, vi, 263 p. ISBN 18-500-0067-0

*Slovník spisovného jazyka českého*. 1. vyd. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 1960

SOLFRONK, Jan. *Učitelství jako profese*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000, 70 s. ISBN 80-708-3390-4.

SOMR, M. Kapitoly z dějin filozoficko pedagogického myšlení. České Budějovice: Vlastním nákladem autora, 2009. s. 181. ISBN 978-80-904247-3-9

SPIILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. 1. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.

SPIILKOVÁ, Vladimíra; Anna TOMKOVÁ a kolektiv. *Kvalita učitele a profesní standard*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011, 257 s. ISBN 978-80-7290-496-9.

SPIILKOVÁ, Vladimíra. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele - optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*. 2010, roč. 40, 3-4, 70 - 80.

SPIILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.

SPIILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-807-2903-849.

SPIILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: Výzkumný záměr. In: *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011 [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: <http://class.pedf.cuni.cz/UCITEL/DesktopDefault.aspx?tabindex=0&tabid=1&portalsekce=1&PrvekID=285>

SPIILKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*. 2007, 57 (4), 338-348. ISSN 2336-2189.

SPIILKOVÁ, Vladimíra a Radka WILDOVÁ. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, roč. 24, 2014, č. 3, s. 423-432. ISSN 1211-4669.

STAKE, Robert E. *Standards-based and responsive evaluation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2004, 329 p. ISBN 07-619-2665-8.

STARÝ, Karel. Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 8.(3), 113 - 131. ISSN 2336-3177.

STRAKOVÁ, Jana. Zvětšující se rozdíly mezi jednotlivými školami – výzva pro českou vzdělávací politiku. *SOCIOWeb* [online]. 2008, č. 9 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=351&lst=114>

STRONGE, James H. *Qualities of effective teachers*. 2nd ed. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, c2007, xvii, 198 s. ISBN 978-1-4166-0461-7.

STUFFLEBEAM, Daniel L a Anthony J SHINKFIELD. *Evaluation theory, models, and applications*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007, 736 p. ISBN 07-879-7765-9.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The Methodology of Metaevaluation. *Evaluation Models* [online]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002, s. 457 [cit. 2013-05-12]. DOI: 10.1007/0-306-47559-6\_25. Dostupné z: [http://www.springerlink.com/index/10.1007/0-306-47559-6\\_25](http://www.springerlink.com/index/10.1007/0-306-47559-6_25)

SUCHMAN, Edward A. *Evaluative research: principles and practice in public service*. Repr. New York: Russel Sage Foundation, 1974. ISBN 978-087-1548-634

SVOZIL, Zbyněk, Karel FRÖMEL, Krystyna GÓRNA a Alena SVOZILOVÁ. Kreativita v činnosti současného učitele. *Www.e-pedagogium*. 2002, č. 1. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek05.htm>

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 177 s. ISBN 978-802-6201-830.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, c1994, 101 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.

ŠOJDROVÁ, Michaela, Josef BASL a Petr Drábek. *Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: Doporučení pro vzdělávací politiku*. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 60 s. Dostupné také z: <http://www.csicr.cz/getattachment/66550210-d9e4-4e99-9977-5aa9d52f96e>

ŠTECH, Stanislav. *Spor o profesi: Stát se učitelem* [online]. Praha: PdF UK, 1995 [cit. 2013-05-21]. Dostupné z: [http://userweb.pdf.cuni.cz/kpsp/psse/pdf/stat\\_se\\_ucitelem/stat\\_se\\_ucitelem.pdf](http://userweb.pdf.cuni.cz/kpsp/psse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf)

ŠTECH, S., Profesionalita učitele v neoliberální době - Esej o paradoxní situaci učitelství. In: *Pedagogika* 4/2007, str. 326-337, roč. LVII. Praha: PedF UK, 2007, ISSN 0031-3815

*Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. 1. Paris: OECD Publications, 2005. ISBN 92-64-01802-6.

*The Education Audiovisual and Culture Executive Agency: Eurydice* [online]. 2010 [cit. 2013-05-16]. Dostupné z: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 38 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky.* 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 19 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.

TYLER, Ralph W, George F MADAUS a Daniel L STUFFLEBEAM. *Educational evaluation: classic works of Ralph W. Tyler.* Boston: Kluwer Academic, 1989, xv, 310 p. ISBN 08-983-8273-4

UNESCO.,. *Education for all the quality imperative.* 2nd print. Paris: United Nations educational, scientific and cultural organization (UNESCO), 2004. ISBN 92-310-3976-8.

UNESCO. *Is the world on track?: Education For All.* Paris: United Nations educational, scientific and cultural organization (UNESCO), 2002, 319 s. ISBN 92-310-3880-X.

VALICA, M., PAVLOV, I. Kríza učiteľskej profesie a jej koncepčné a legislatívne riešenie na Slovensku. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 27-41. ISSN 1802-4637.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Specifika vzdělávání učitelů z praxe.* [Http://www.educaweb.cz/](http://www.educaweb.cz/) [online]. 2011 [cit. 2015-09-06]. Dostupné z: <http://www.educaweb.cz/poradenske-centrum/skola-dnes/specifika-vzdelavani-ucitelu-z-praxe/>

VAŠUTOVÁ, J. ; URBÁNEK, P. Učitel v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae*, 3/2010 s. 79 – 91 ISSN 1802-4637

VÁVRA, Jaroslav. *Tvorba profesního standardu kvality učitele. Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi.* [Www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2009 [cit. 2015-06-28]. Dostupné z: [file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/91\\_priloha\\_Vavra%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/uzivatel/Downloads/91_priloha_Vavra%20(2).pdf)

VEBER, Jaromír a kol. *Management: Základy, prosperita, globalizace.* 1. Praha: Management Press, 2006, 700 s. ISBN 80-7261-029-5.

VEDUNG, Evert. *Public policy and program evaluation.* English ed., 3rd paperback printing. New Brunswick: Transaction, 2005. ISBN 978-076-5806-871

VESELÝ, Arnošt. *Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity?: Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability.* *Sociologický časopis.* 2012, roč. 48, č. 4, s. 757-784. Dostupné z:

[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d1b497e84665752e0d361dfed106c6f8b3c3b3e6\\_757-784.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d1b497e84665752e0d361dfed106c6f8b3c3b3e6_757-784.pdf)

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 2. rozšířené vydání. Praha: Management Press, 2009, 324 s. ISBN 978-80-7261-197-3

VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. Kontroverze v diskuzi o standardu učitele/učitelky. [www.socioweb.cz](http://www.socioweb.cz) [online]. 2009, č. 5 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=399&lst=116>

VRZÁČEK, P. Kvalita ve vzdělávání. *Učitelství*. 2000, roč. 8, s. 4. Praha: STROM, 2000. ISSN 1210-6313.

Výstupy projektu Karierní systém. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2015 [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/03/vystupy-projektu-karierni-system.html>

*Výzkumný ústav pedagogický v Praze* [online]. Jak být nejlepší [cit. 2009-03-26]. Dostupné na WWW:  
<http://www.vuppraha.cz/media/402>

WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Editor Eliška Walterová. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 167 s. ISBN 80-729-0059-5.

WALTEROVÁ, Eliška. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, 2002, 54, č. 3, s. 220 – 239. ISSN 1335-1982

WALTEROVÁ, Eliška; ČERNÝ, Karel; GREGER, David; CHVÁL, Martin. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1

WAREING, Shan. Excellence in teaching: inputs, outputs and paradoxes. <https://bucks.ac.uk> [online]. 2013 [cit. 2015-07-06]. Dostupné z: [https://bucks.ac.uk/whoswho/vc\\_office/blog/Excellence\\_in\\_Teaching\\_PVC\\_013/](https://bucks.ac.uk/whoswho/vc_office/blog/Excellence_in_Teaching_PVC_013/)

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 1993, 659 s. ISBN 80-856-0545-7.

WENGLINSKY, Harold. *Teacher Classroom Practices and Student Performance: How Schools Can Make a Difference: Research Report* [online]. Princeton: Educational Testing Service, 2001, 37 s. [cit. 2015-06-30]. Dostupné z: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-01-19-Wenglinsky.pdf>

WEST, M.; HOPKINS, D. Reconceptualizing school effectiveness and improvement. In DAVIES, B.; WEST - BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, p. 532-542. ISBN 0-273-65668-6.

WHOLEY, Joseph S, Harry P HATRY a Kathryn E NEWCOMER. *Handbook of practical program evaluation*. 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, xxxix, 700 p. ISBN 978-047-0522-479

WILLINGHAM, Daniel. Is Teaching an Art or a Science?. [Http://www.danielwillingham.com/](http://www.danielwillingham.com/) [online]. 2012, č. 5 [cit. 2015-03-07]. Dostupné z: <http://www.danielwillingham.com/daniel-willingham-science-and-education-blog/is-teaching-an-art-or-a-science>

Zákon 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004: o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2004.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9

ŽÁK, Vojtěch. *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky*. Praha, 2006. Disertační práce. MFF UK

V některých regionech může dojít od 1. 1. 2015 ke kolapsu systému, ministr udělá vše pro to, aby situaci zachránil. [Www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2014 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/v-nekterych-regionech-muze-dojit-od-1-1-2015-ke-kolapsu?highlightWords=nekvalifikovan>

## 7. Přílohy

### 7.1. Příloha č. 1 – dotazník

Evaluace učitele

**Věk respondenta\*** \_Vyberte, prosím, z nabídky rozpětí, které odpovídá Vašemu věku.

**Pracoviště\*** \_V případě, že máte uzavřeno souběžně více pracovních poměrů, uveďte, prosím, ten, který je časově nejrozsáhlejší.

**Pracovní pozice\*** \_Označte, prosím, svou pracovní pozici v organizaci, kterou jste uvedli v předchozí dotazníkové položce.

**Pedagogická praxe\*** \_Uveďte, prosím, délku své pedagogické praxe bez rozdílu stupně a typu škol, na kterých jste působil/a i bez rozdílu funkcí, které jste během této praxe zastával/a.

**Vzdělání\*** \_Lze vybrat i několik možností

- pedagogická fakulta
- učitelský obor jiné než pedagogické fakulty
- doktorské studium
- neučitelský vysokoškolský obor
- střední pedagogická škola
- střední škola - jiná než pedagogická
- Jiné:

**Evaluace učitele - pojem\*** \_Napište, prosím, aspoň čtyři slova, která spojujete s pojmem evaluace učitele.

**Evaluace a hodnocení** \_Napište, prosím, zda je podle evaluace učitele a jeho hodnocení totéž, nebo tyto pojmy odlišujete..

- Evaluace a hodnocení jsou synonyma.
- Evaluace a hodnocení nejsou synonyma.

**Evaluace učitele a kvalita jeho práce** \_Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu jeho práce.

0 1 2 3 4 5

Vůbec nemůže ovlivnit       Může ovlivnit zásadně

**Evaluace učitele a kvalita práce vedení školy\*** \_Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit kvalitu práce vedení školy.

0 1 2 3 4 5

Vůbec nemůže ovlivnit       Může ovlivnit zásadně

**Evaluace učitele a klima pedagogického sboru\*** Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik může podle Vás evaluace učitele ovlivnit klima školy.

0 1 2 3 4 5

Vůbec nemůže ovlivnit       Může ovlivnit zásadně

**Evaluace učitele a kvalita pedagogického sboru jako celku\*** Označte, prosím, na šestistupňové škále, zda evaluace učitele může ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru a další prvky klimatu školy spíše pozitivně, nebo negativně.

0 1 2 3 4 5

Ovlivní negativně       Ovlivní pozitivně

**Evaluace na pracovišti** Probíhá evaluace učitelů (případně dalších pracovníků) na Vašem pracovišti? Vyberte, prosím, odpověď, která podle Vás nejlépe vystihuje skutečnost.

- Ano, existuje fungující systém evaluace.
- Ano, existuje systém evaluace učitelů, ale nefunguje dobře.
- Systém evaluace učitelů teprve vzniká.
- Systém evaluace neexistuje, ale pravidelně jsou používány některé evaluační nástroje.
- Pouze občas jsou používány některé evaluační nástroje.
- Evaluace neprobíhá.
- Jiné:

**Evaluace na pracovišti - spokojenost** Označte, prosím, na šestistupňové škále, nakolik Vám současný stav vyhovuje.

0 1 2 3 4 5

Vůbec nevyhovuje       Zcela vyhovuje

**Evaluace na pracovišti - spokojenost** V případě, že nejste zcela spokojeni se současným stavem evaluace pracovníků na svém pracovišti, označte, prosím, na škále Váš postoj.

0 1 2 3 4 5

Evaluaci pracovníků se vše       podřizuje.      Evaluace pracovníků na pracovišti schází.

**Evaluační nástroje** Označte, prosím, všechny evaluační nástroje, které jsou ve Vaší organizaci používány, případně doplňte další

- hospitace
- 360° zpětná vazba (souhrnná evaluace ze strany vedení, kolegů, žáků, jejich rodičů, atd.)
- portfolio učitele
- dotazníky rodičům
- dotazník pro učitele
- pravidelná setkání vedení školy, nebo středního managementu s učiteli (nikoliv ve vazbě na provedenou hospitaci)
- žákovské ankety
- hodnotící a sebehodnotící arch učitele

- standard profese učitele (rámeček profesních kvalit)
- Jiné:

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedená hospitace.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedená 360° zpětná vazba.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře vedené profesní portfolio učitele.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi učiteli.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi rodiči.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem je dobře provedené dotazníkové šetření mezi žáky.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Evaluační nástroje - potenciál** Označte, prosím, nakolik vypovídajícím evaluačním nástrojem jsou dobře prováděná osobní setkání vedení školy s jednotlivými učiteli.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Zcela nevyovídající	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zcela vypovídající

**Efektivita evaluačních nástrojů** Napište, prosím, které další evaluační nástroje (výše neuvedené) považujete za efektivní.

**Efektivita evaluačních nástrojů** Napište, prosím, které další evaluační nástroje (výše neuvedené) považujete za neefektivní.

**Subjekty evaluace** Napište, prosím, kdo by se podle Vás měl na smysluplné a komplexní evaluaci učitele základní školy podílet (ředitel, kolegové, ...).

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování jeho didaktických dovedností.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování odborných znalostí, které souvisejí s jeho aprobačními obory.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele oblast jeho pedagogických dovedností

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele zjišťování jeho komunikačních dovedností.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho profesního rozvoje (všech typů vzdělávání: samostudium - formální vzdělávání).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho organizačních schopností (počínaje vedením třídy)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování jeho profesních postojů (vývoje pedagogického konceptu).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele monitorování jeho osobního života.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

**Oblasti evaluace\*** Označte, prosím, jak velkou výpovědní hodnotu má pro evaluaci učitele sledování etických aspektů jeho profesního výkonu.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Žádná  
výpovědní  
hodnota

Zcela zásadní položka  
dosvědčující kvalitu  
učitele

Přidat položku

## 7.2. Příloha č. 2 - - sumarizovaný přehled konotací pojmu evaluace

Číslo uvádí celkový počet uvedení konotace, slova v závorce jsou přívlastky, kterými někteří respondenti klíčové slovo rozvedli. Číslo v závorce označuje četnost uvedení konkrétního přívlastku. Pokud před slovem v závorce není uvedeno číslo, byl přívlastek uveden pouze jednou. Rozdíl mezi počtem uvedených přívlastků a číslem udávajícím celkový počet uvedené konotace se rovná počtu konotací vyjádřených pouze klíčovým slovem.

83 x hodnocení (3 x řízené (z toho 1 x dle předem určených pravidel), 2 x učitele, 2 x činnosti učitele; jeho dalšího vzdělávání, osobní, aktivity a invence, komplexní, kvality práce učitele, odvedené práce, pravidelně a systematicky prováděné, které má jasně stanovená kritéria, procesů, cílů, objektivní, výsledků, sebehodnocení, hodnocení sebe samého, autoevaluace, systematické podle předem daných kritérií, komplexní, řízené a pravidelné, které má jasně stanovená kritéria, učitele ředitelem, dětmi, učitele žákem, vedením školy, kolegou, rodičem, učitele, vedením školy podle předem stanovených kritérií - význam pro školu, vých. vzděl. procesu a jeho podíl v něm, celkové, vnější, výchovně vzdělávací práce, výkonu, přístupu k výuce, dalšího vzdělávání učitele, přístupu k žákům/dětem osobnosti, jevů edukační reality, vícezdrojové)

42 x zpětná vazba (360 °, o kvalitě a úrovni, pro obě strany - učitel a hodnotitel, výsledků mé práce)

35 x kvalita (3 x práce, učitele, 5 x vyučovacího procesu, výuky, vzdělávání, zvýšení)

27 x sebehodnocení (průběžné, učitele, proces)

18 x rozvoj (2 x osobnosti, 6 x profesní, osobnostní i profesní, osobní, další, profesní, pedagoga, školy, seberozvoj)

18 x hospitace

16 x analýza (další práce (jak dál), 2 x informací podle předem daných kritérií, informací podle určitých kritérií, vlastní práce)

15 x vyhodnocení (dat, a vyvození závěrů, metod, pedagogické práce, práce, práce studentů)

15 x kritéria (3 x hodnocení, hodnotící, pro práci učitele)

14 x sebereflexe

13 x motivace (zlepšení práce)

12 x kontrola (dokumentů)

12 x portfolio (2 x profesní, učitele)

11 x autoevaluace

9 x dotazník (žákům)

8 x plánování (výuky)

8 x spolupráce (na všech úrovních školy, 2 x s rodiči, týmová)

7 x efektivita (výuky)

7 x komunikace (s okolím, s vedením školy)

7 x proces (2 x dlouhodobý, na sebe navazující komplexní hodnotící učitele ze strany vedení školy, učení)

7 x výsledky (3 x vzdělávání žáků)

7 x sběr (5 x informací, ... a vyhodnocování dat)

7 x pravidelná (práce, periodická evaluace)

6 x cíle (které chce dosáhnout, dosažení, naplňování)

6 x reflexe (založena na relevantních údajích)

6 x zhodnocení (kvality učitele a přijmutí rozhodnutí s tím spojených, výuky, získaných a předávaných zkušeností)

6 x kompetence (profesní)

5 x posun (kupředu, práce učitele, ve své práci, posun x stagnace)

5 x rozbor (jeho práce, náslechů, podle určitých kritérií, podle výsledků další rozhodování)

5 x sebevzdělání

5 x srovnání (s kompetenčním modelem)

5 x přínos (pro naplňování cílů a poslání školy, 2 x pro školu)

5 x zlepšení (práce)

4 x klima (na pracovišti, školy, v hodinách)

4 x odměňování

4 x profesionalita

4 x shromažďování (informací podle předem daných kritérií, pracovních aktivit pedagoga, údajů)

4 x růst (2 x osobnostní, 2 x profesní)

4 x nástroj (evaluační, pro zvyšování kvality práce)

4 x rozhovor (1 x řízený)

3 x odbornost (odborné znalosti)

3 x podpora

3 x řízené hodnocení (dle předem určených pravidel)

3 x schopnost (učit, zaujmout)

3 x systematické shromažďování dat (předem promyšlené získávání a vyhodnocování informací, které jsou podkladem pro další kvalitu práce)

3 x úroveň (pedagogické práce učitele, vědomostí a dovedností, vzdělání)

3 x uvědomění si (faktu, jak učitel vzdělává i se vzdělává, což spolu svým způsobem i souvisí. Jinak je to, myslím, i nějaká nemoc...; slabých a silných stránek, uvědomění si svých úspěchů popř. neúspěchů)

3 x vedení (školy)

3 x výuka

3 x vzdělávání

3 x známkování

3 x čas (časový úsek)

2 x objektivita, objektivnost,

2 x aktivita (vztahu k žákům a rodičům)

2 x celoživotní vzdělávání

2 x ČŠI

2 x další vzdělávání (možnosti)

2 x dokumentace (učitelská)

2 x evaluační plán

2 x hodnota

2 x hodnotící pohovor

2 x hodnotící proces

3 x informace (1 x cílená práce s informacemi)

2 x kariérní růst

2 x kariérní systém

2 x komunikativnost

2 x konfrontace

2 x kritický přístup

2 x kvalifikace

2 x metodika  
2 x metody  
2 x ocenění (dobré práce)  
2 x odměna  
2 x osobnost (učitele)  
2 x podklad pro profesní růst a rozvoj osobnosti  
2 x pohled (nový na vlastní práci, z více stran)  
2 x posouzení  
2 x posuzování (soustavné, systematické)  
2 x povinnost  
2 x pozorování (dlouhodobé)  
2 x příprava  
2 x přístup (k předávání informací, k učení, jejich změny v průběhu let v procesu pedagogického působení)  
2 x ředitel  
2 x sebepoznání  
2 x spravedlivost  
2 x standardy (učitele)  
2 x stanovení (hodnot, priorit)  
2 x stránky (silné, slabé)  
2 x systém  
2 x systematičnost  
2 růst osobní  
2 x výstup  
2 x vzdělání (dosažené)  
2 x zamyšlení (nad prací a jejími výsledky, nad tím co umím)  
2 x zjišťování (plnění švp, pokroku)  
2 x zkoumání

2 x zkušenosti (dlouhodobé děti a rodičů)

2 x zlepšení (možnost, podnět k)

2 x zodpovědnost

2 x žáci, žáci

1 x audio a video nahrávky

1 x autocenzura

1 x autorita

1 x další pracovní posun

1 x deník

1 x diagnostika,

1 x dlouhodobý proces

1 x dobré klima

1 x dobrý pedagog,

1 x dotazování,

1 x dovednosti

1 x evaluace

1 x finance

1 x podklady pro finanční odměny

1 x formálnost

1 x hledání cest

1 x hledání silných a slabých stránek

1 x hodnotící listy

1 x informovanost

1 x inovace

1 x Jaká je intenzita dopadu pedagogické působnosti učitele na osobnost žáka?

1 x Jaký prostor v cyklu výuky žáka vyplňuje učitel?

1 x jednání s rodiči

1 x kariérní řád  
1 x každoročně  
1 x kladné  
1 x kolegové  
1 x komplexní hodnocení  
1 x komplexní pohled na činnost učitele  
1 x komunikační dovednosti učitele  
1 x kontakt se žáky  
1 x kreativita  
1 x kultura školy  
1 x kvalitativní analýza  
1 x management třídy  
1 x měřitelnost  
1 x měřítka  
1 x minulost  
1 x monitoring  
1 x možnosti nové  
1 x myšlenka  
1 x nadhled  
1 x náročnost  
1 x nedostatečná osvěta  
1 x negativní  
1 x normy  
1 x nutná evaluace odpovědnou osobou, která umí s výsledky pracovat.  
1 x nutnost  
1 x objevování  
1 x odpovědnost

1 x odstranění nesprávných postupů

1 x ochota se dále vzdělávat

1 x orientace

1 x organizace práce

1 x osobní růst

1 x osobnostní ladění

1 x osvědčení z DVPP

1 x otevřenost

1 x plánované hodnocení

1 x plány

1 x Podle mne může jít o hodnocení žáků, ale také práce učitelů

1 x podněty k zlepšení

1 x pohovor

1 x pojmenování schopností

1 x pokora

1 x pomoc

1 x pomocník

1 x porovnatelnost

1 x porovnávání

1 x postoj,

1 x použitelná pro rozhodování a další plánování

1 x pozitivní

1 x poznání

1 x práce

1 x pracovní povinnosti

1 x pravidla

1 x praxe v oboru

1 x prevence

1 x profese

1 x profesní a kariérní systém učitelů

1 x profesní úroveň

1 x program školní vzdělávací,

1 x prostor

1 x prostředí pro učení

1 x přehlednost

1 x překvapení

1 x rada

1 x regulace

1 x rekapitulace

1 x revize

1 x rodiče

1 x řešení

1 x řídí se předem stanovenými kritérii

2 x řízení (1 x pracovního výkonu)

1 x sebeevaluace

1 x sebeřízení

1 x sledování své práce

1 x slovníky cizích slov píšící: určení hodnoty, ocenění odhad, kladně ohodnotit; uznat, určit vnitřní hodnotu, stanovit hodnotu, význam; zhodnotit, posoudit, učinit hodnotným, hodnotnějším, zvýšit hodnotu něčeho

1 x smysluplnost

1 x snaha

1 x srozumitelnost

1 x stanovená kritéria

1 x statistika

1 x strach  
1 x styl výuky  
1 x přístup subjektivní  
1 x SWOT  
1 x systematická  
1 x škola  
1 x tolerance  
1 x trest  
1 x třídění  
1 x ucelenost  
1 x účinnost a zpětná vazba při vzdělávání studentů  
1 x učitelé  
1 x úhel pohledu,  
1 x um pedagogický  
1 x úspěšnost  
1 x uspokojení z práce  
1 x vazby a propojení  
1 x vnější  
1 x vnitřní  
1 x výběr vyučovacích metod  
1 x výchovná a vyučovací činnost  
1 x výkon  
1 x výsledek pedagogického procesu  
1 x využití  
1 x vývoj pedagogický  
1 x vyvození následných opatření a realizace ke zlepšení  
1 x výzkum

1 x vzbudit zájem a aktivitu u žáků

1 x vzdělávací systémy

1 x zájem

1 x záporné

1 x zaujalo mne toto: odhad = stanovení nějakého rozměru (prostorová velikost, stupeň intenzity, rozsah)

1 x závazek

1 x závěry

1 x zkvalitnění výuky

1 x změna

1 x znalosti mezi pedagogy

1 x zřizovatel

1 x zvážení

1 x co bych chtěla umět

1 x co předávám a zda předávané žáci přijímají, jak mě hodnotí kolegové, rodiče...

### 7.3. Příloha č. 3 - text mailu, kterým autor žádá o zapojení do dotazníkového šetření

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jmenuji se Jiří Trunda a jsem ředitelem Základní školy, Praha 2, Vratislavova 13. Obracím se na Vás se žádostí o zapojení do dotazníkového šetření, které je součástí mé disertační práce. Jejím předmětem je evaluace učitelů v českých základních školách. Dotazníkové šetření je zcela anonymní. Cílem práce není hodnocení, ale popis reality. Oslovené školy jsem vybral metodou náhodného výběru z rejstříku škol na adrese <http://rejskol.msmt.cz/>. K zajištění náhodnosti výběru jsem použil generátor náhodných čísel na adrese <http://randomnumbergenerator.intemodino.com/cz/generator-nahodnych-cisel.html>. Chtěl bych Vás požádat, zda byste Vy sám/sama, jeden učitel, nebo člen vedení školy mohl vyplnit dotazník, který je v elektronické podobě a na něhož je možné se dostat kliknutím na odkaz .....<sup>72</sup> Předpokládám, že zkušenosti pedagogických pracovníků jedné školy nejen s evaluací učitele jsou podobné, ne-li stejné, proto prosím o vyplnění dotazníku skutečně pouze jedním učitelem, členem vedení školy, případně kvalifikovaného učitele, který zastává nějakou specifickou funkci.

Uvědomuji si, že školy jsou podobnými žádostmi obesílány velmi často, znám to i ze své praxe. Chtěl bych Vám proto poděkovat, pokud se do výzkumu zapojíte. Musím předem přiznat, že dotazník není krátký, má celkem 46 položek a kolegové, kteří jej vyplňovali v rámci ověřování jeho správnosti, uvádějí, že jim zabral asi půl hodiny.

Děkuji Vám a přeji vše dobré.

Mgr. et Bc. Jiří Trunda

Základní škola, Praha 2, Vratislavova 13

Mail: [reditel@vratislavova.cz](mailto:reditel@vratislavova.cz)

Web: [www.vratislavova.cz](http://www.vratislavova.cz)

Skype: zsvratislavova

Mobil: +420 737 258 863

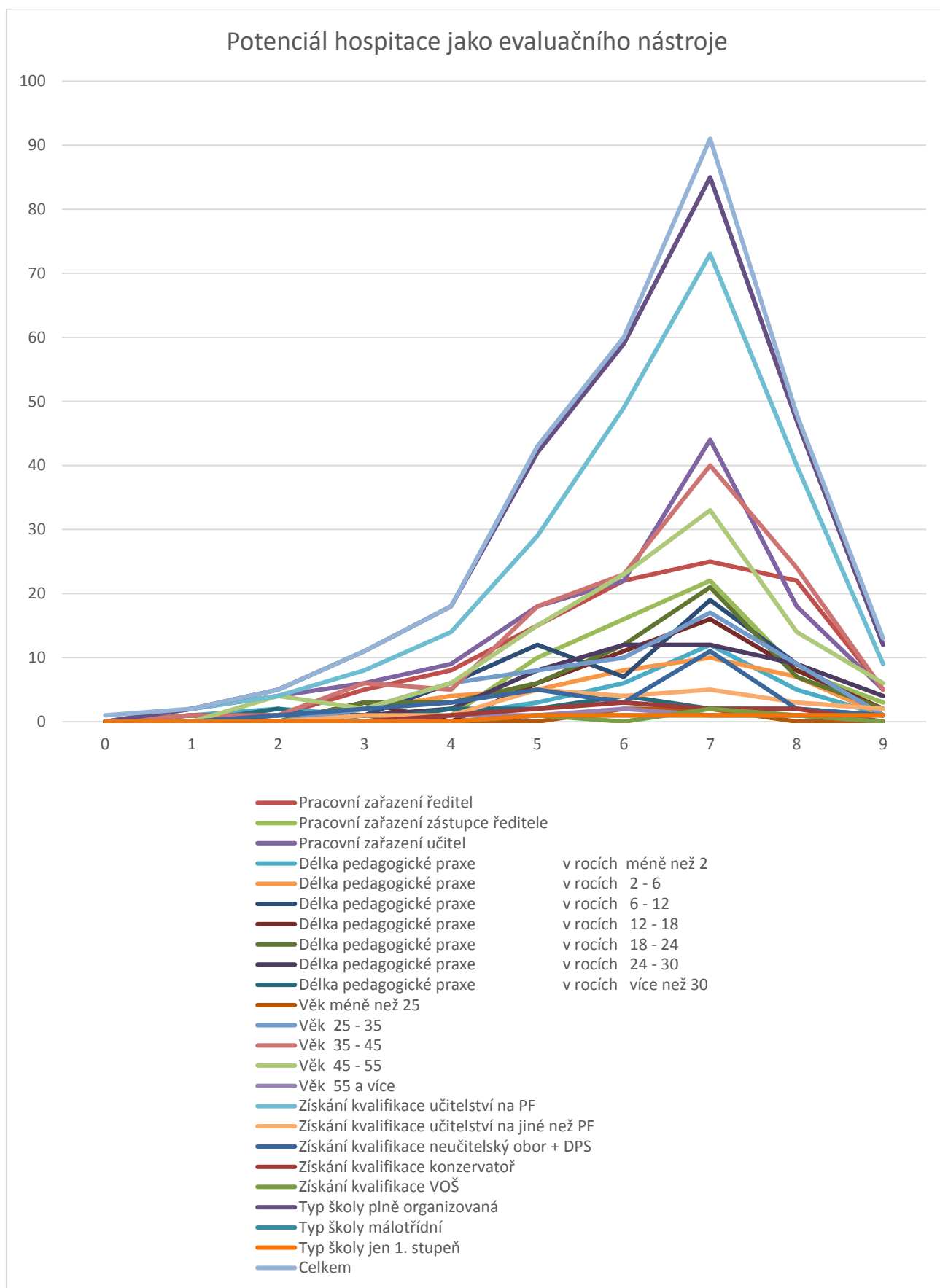
Tel.: +420 222 523 392

Fax: +420 224 262 142

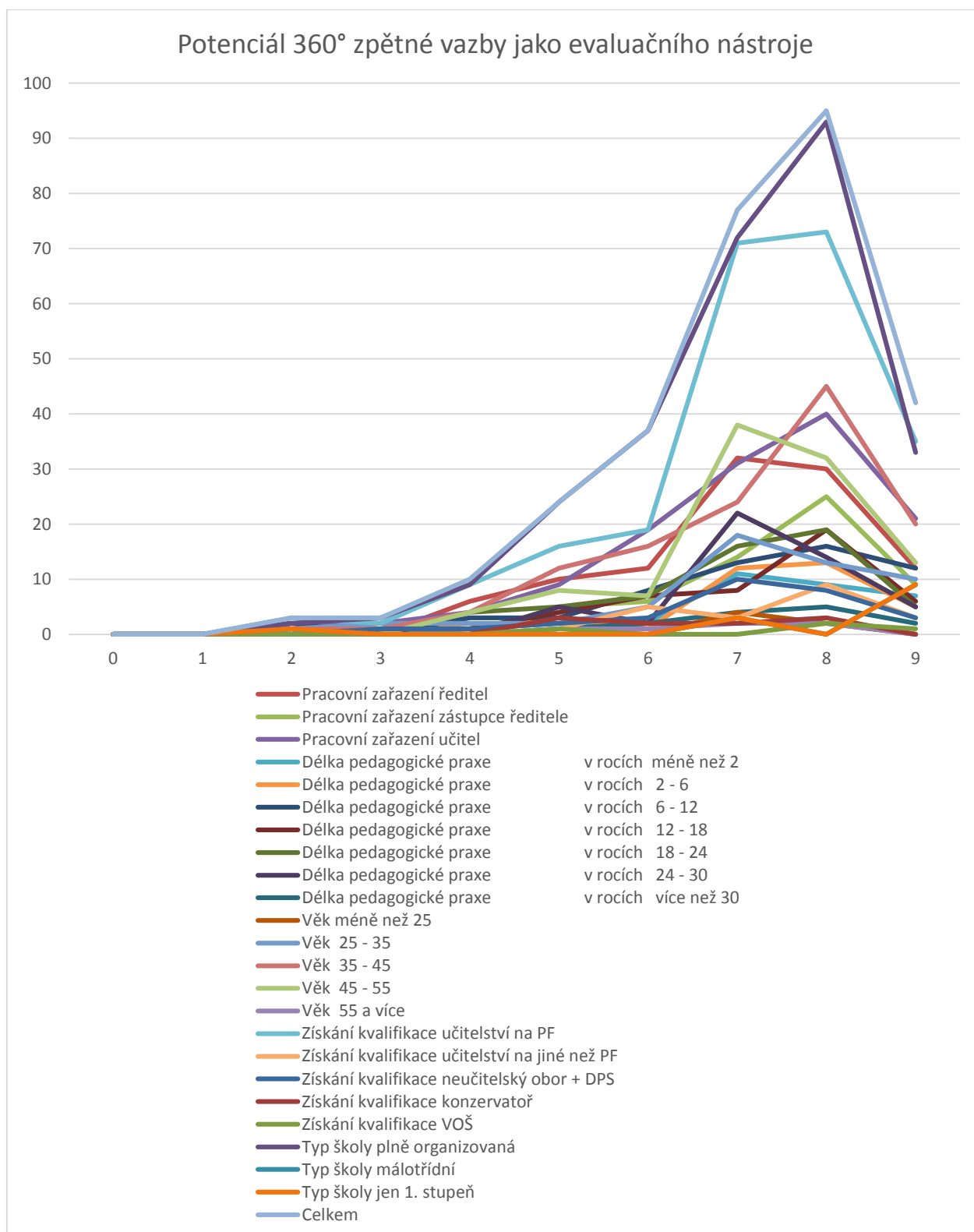
---

<sup>72</sup> Např. [https://docs.google.com/forms/d/1-ODzV9AGVT5w1vc\\_VBNfvF4Ryq3aG-Sp8bdOUne\\_RII/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1-ODzV9AGVT5w1vc_VBNfvF4Ryq3aG-Sp8bdOUne_RII/viewform)

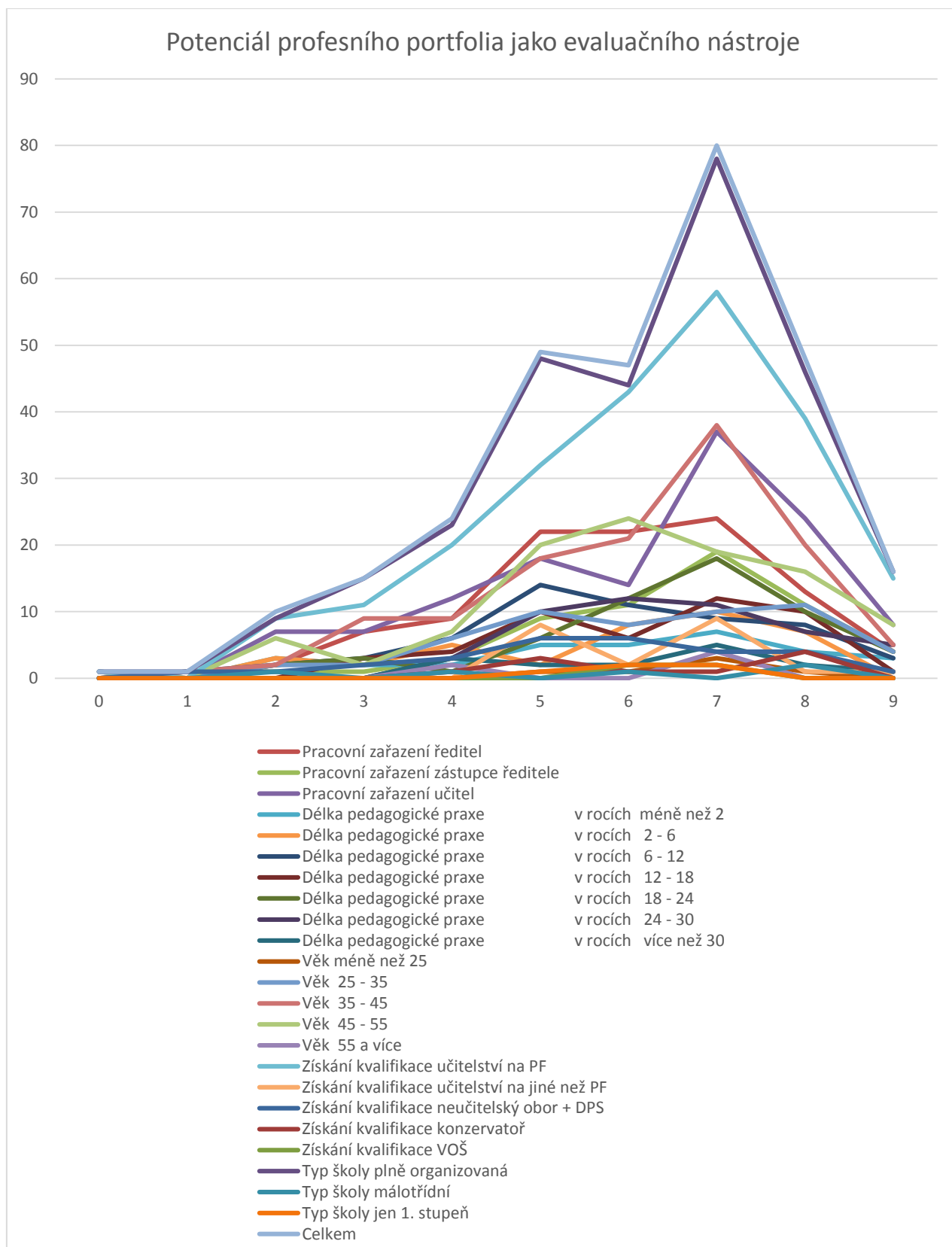
## 7.4. Příloha č. 4 – potenciál hospitace jako evaluačního nástroje (graf)



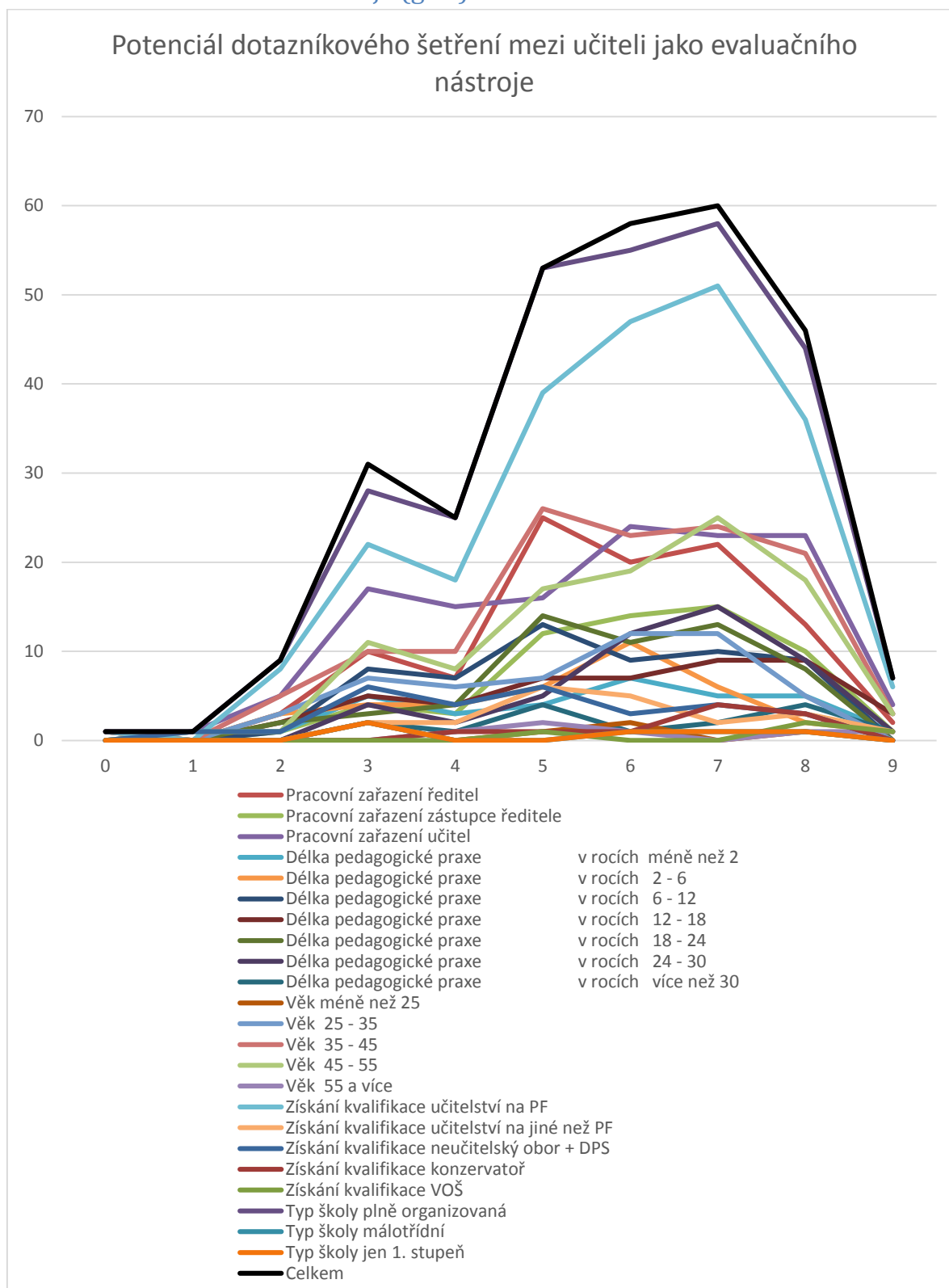
## 7.5. Příloha č. 5 - potenciál 360° zpětné vazby jako evaluačního nástroje (graf)



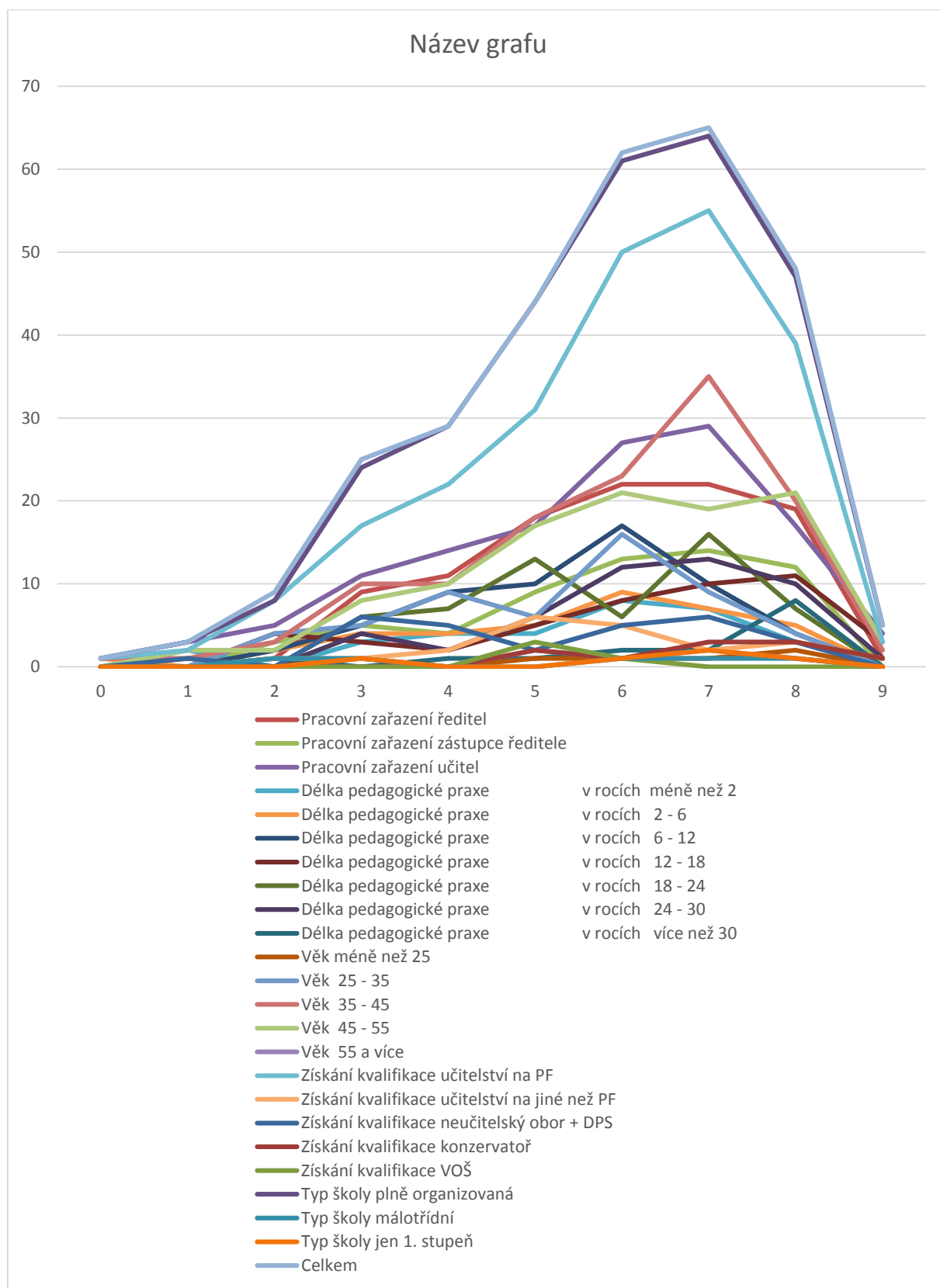
7.6. Příloha č. 6 – potenciál profesního portfolia jako evaluačního nástroje (graf)



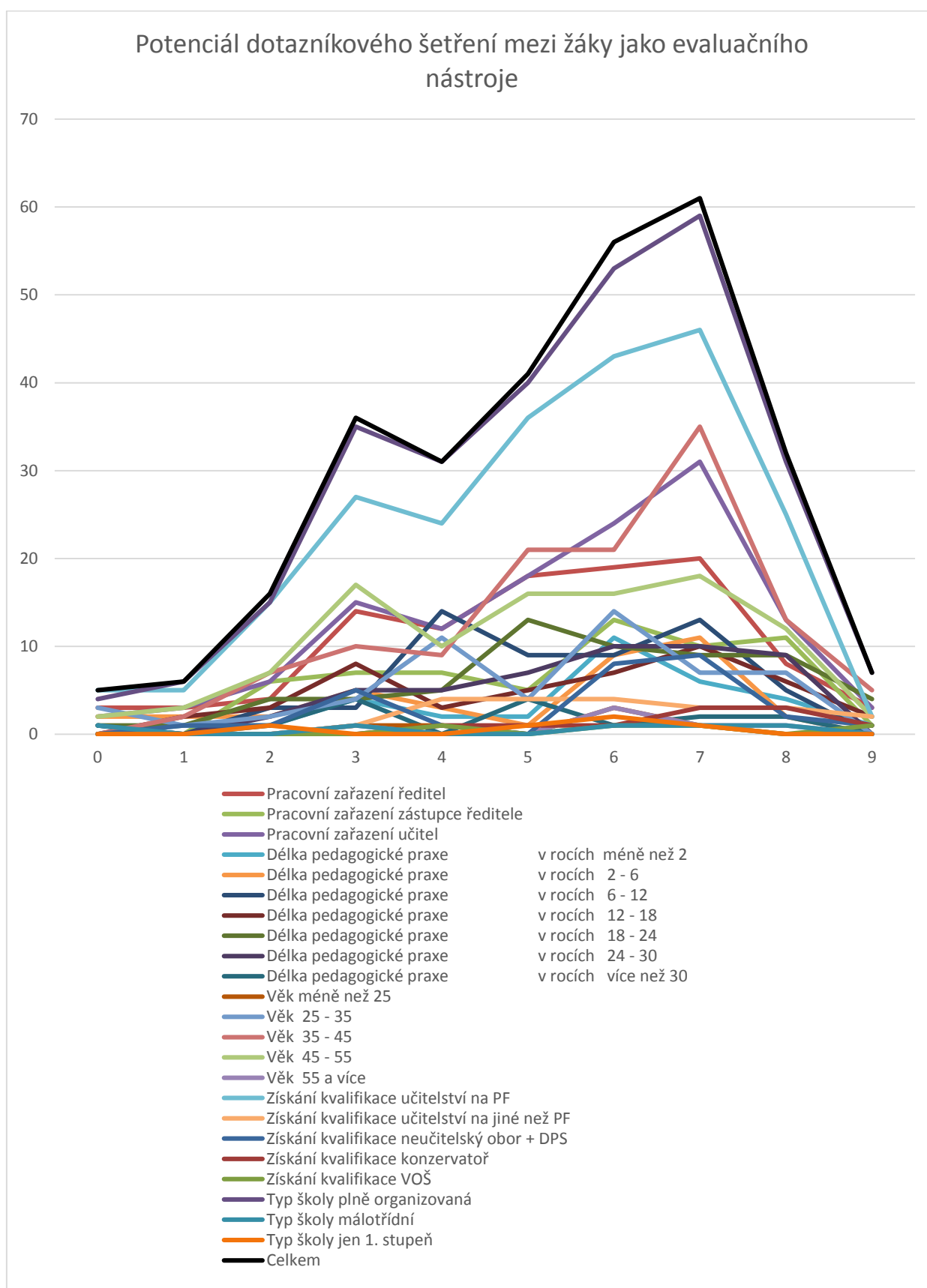
7.7. Příloha č. 7 – potenciál dotazníkového šetření mezi učiteli jako evaluačního nástroje (graf)



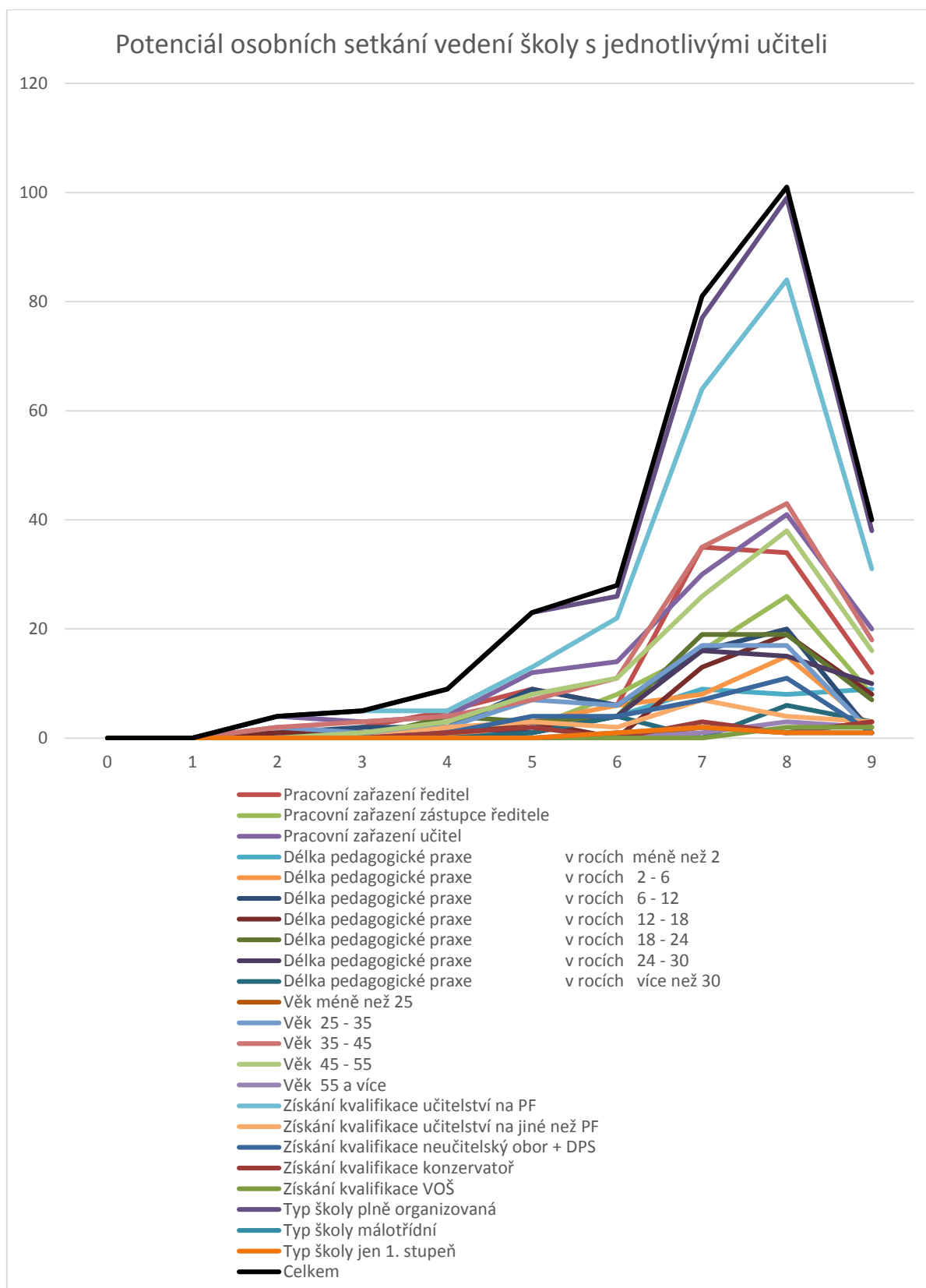
7.8. Příloha č. 8 - potenciál dotazníkového šetření mezi rodiči jako evaluačního nástroje (graf)



## 7.9. Příloha č. 9 – potenciál dotazníkového šetření mezi žáky (graf)



7.10. Příloha č. 10 – potenciál osobních setkání vedení školy s jednotlivými učiteli (graf)



7.11. Příloha číslo 11 – porovnání statistických ukazatelů dotazníkových položek 14 – 20

nástroj veličina	hospitace	360° zpětná vazba	profesní portfolio	dotazníkové šetření mezi učiteli	dotazníkové šetření mezi rodiči	dotazníkové šetření mezi žáky	osobní setkání vedení s učiteli
aritmetický průměr	6,9	7,16	6,12	5,77	5,81	5,39	7,15
medián	7	7	6	6	6	6	7
modus	7	8	7	7	7	7	8
směrodatná odchylka	1,56	1,42	1,76	1,78	1,78	2,03	1,47
šikmost	-0,79	-1,08	-0,62	-0,45	-0,6	-0,52	-1,21
špičatost	3,58	4,28	3,09	2,58	2,81	2,62	4,52

## 7.12. Příloha číslo 12 – efektivní evaluační nástroje

360

360 zpětná vazba

360 zpětná vazba

360° zpětná vazba

akce společné hromadné ke vzdělávání učitelů, vedení kroniky školy, výroční zprávy, diskuse

akceptování organizačních změn v provozu školy

aktivity školy konané mimo školní prostředí - různé kurzy, exkurze

Analýza dokumentace školy - je určen pro ty, kteří chtějí získat nové, inspirativní a hlavně přehledné výstupy z dokumentace, kterou školy běžně vedou. Nástroj mohou využít všechny typy škol, zejména pak základní školy 1. a 2. stupně, střední odborné učiliště, střední odborné školy, gymnázia a konzervatoře."

analýza dokumentace, klasifikace, pozorování, SWOT analýza

anketa

anketa, článek v tisku, rozhovor v TV

ankety mezi učiteli, žáky i rodiči, soubory metod k hodnocení

ankety na webových stránkách

arch hodnotící a sebehodnotící učitele

arch posuzovací - interakce učitele se žáky při vyučovací hodině

archy hodnotící a sebehodnotící

archy posuzovací

archy posuzovací (zjištění a vyhodnocení výsledků vzdělávání)

audio a videozáznamy

audio nahrávka, video nahrávka, vlastní analýza práce

audionahrávky - samozřejmě se souhlasem!!!

autoevaluace

autoevaluace - sebehodnocení učitele - písemně anebo ústně s ředitelem

Autoevaluace a její nástroje: vzájemná výměna zkušeností mezi kolegy a kolegyněmi, porady předmětových komisí a metodického sdružení, ukázky hodin, vedení vlastních záznamů ...

bilance absolventů, analýza dokumentace školy, mapování cílů kurikula

další mne nenapadají

deník učitele

děti něco dobrovolně, rády a pravidelně navštěvují

diskuse s žáky (studenty) o sporných otázkách

diskuze

diskuze

dobrá škola, klima učitelského sboru, postoje žáků ke škole,

dobrá škola“

dotazník

dotazník hodnotící k absolventům (např. po 1 roce od ukončení studia)

dotazník mezi učiteli a rodiči, hospitace, setkání zaměstnanců s vedením školy

dotazník pro rodiče

dotazník pro učitele

dotazník pro zřizovatele

dotazník pro žáky

dotazníkové šetření - klima školy

dotazníkové šetření mezi žáky, rodiči

dotazníkové šetření školního klimatu - rodiče, učitele, žáci

dotazníkové šetření v okolí školy

dotazníků soubor pro učitele, žáky a rodiče

dotazníky pro rodiče a učitele

dotazníky pro zjištění vnímání klimatu školy

dotazníky rodičům

evaluace každodenní po skončení přímé pedagogické činnosti

evaluace kompetencí učitele

evaluace neformální

evaluace řídicího procesu, evaluace klimatu školy

evaluace ŠVP

hodnocení absolventů - není již vliv školy

hodnocení pomocí médií - např.: nahrávka na kameru

hodnocení vedení pedagogické dokumentace (vč. elektronické), pozorování

hodnocení z vně školy jinými subjekty

hospitace

hospitace

hospitace i mezi učiteli samotnými (nejen ze strany vedení školy)

hospitace na úrovni učitelů, včetně hospitace v jiné škole

hospitace neohlášená, dotazníkové šetření - žáci, rodiče, individuální schůzky s učiteli

hospitace stínové

hospitace tzv. na pozvání, sebehodnocení

hospitace učitelů navzájem

*hospitace vzájemná* - zkušený kolega Vás pozve na svoje hodinu, abyste ho hodnotil, má ve Vás důvěru

hospitace vzájemná mezi učiteli s následujícím společným rozbořem hodin a zpětnou vazbou

hospitace vzájemné

hospitace vzájemné kolegů

hospitace vzájemné kolegů v hodinách

hospitace vzájemné kolegů, konzultace, konfrontace, formální i neformální porady, supervize externího pracovníka (např. psycholog, ředitel či učitel z jiné školy, speciální pedagog z PPP), schůzky s rodiči, ...

hospitace vzájemné mezi pedagogy, listy hodnotící daných témat

hospitace vzájemné pedagogických pracovníků

hospitace vzájemné učitel - učitel

hospitace vzájemné učitelů

hospitace vzájemné učitelů

hospitace vzájemné učitelů"

hospitace, osobní setkání vedení školy s jednotlivými učiteli, 360° zpětná vazba

hospitace, zpětná vazba

hospitace, zpětná vazba, dotazníky, schůze vedení a středního managementu, sebehodnocení

checklistu vedení - bodová kontrola listu a dodržování povinností pedagoga

informace krátká písemná pro rodiče - každý den na nástěnce

inspekční šetření ČŠI

jako ředitel učím - supluji ve třídě kolegy učitele - vidím atmosféru ve třídě, vztahy mezi žáky, úroveň znalostí, vedení sešitů,...

Každý nástroj je vždy ovlivněn subjektem, a proto je vhodné provádět kombinaci více nástrojů.

klima sborovny

klima školy

klima školy, interakce učitelů a žáků

komunikace formální a neformální jak s učiteli, tak s rodiči, schůzky s rodiči,

komunikace neformální mezi učiteli

kontroly namátkové

konzultace osobní učitel - učitel, učitel - dítě

konzultace s rodiči

koučink

kritéria dobré práce

Kromě uvedených nástrojů: osobní pohovory (vedení-učitel), setkání předmětových komisí a předání zkušeností při práci s žáky, vzájemné hospitace v rámci PK<sup>73</sup> a mezi různými PK

kulatý stůl pravidelný zaměstnanců školy

Kvalita vyučovacího procesu - formy, metody, vystupování, řečové schopnosti, klima, pracovní atmosféra, interakce - učitel - žák, žák - učitel, vedení pedagogické dokumentace.

mapa školy

Mapování cílů kurikula- evaluační nástroj pomáhá učitelům posoudit, jak se mu daří plnit stanovené výukové cíle. Nástroj je určen učitelům ZŠ a SŠ.

---

<sup>73</sup> Zřejmě „předmětová komise“ – poznámka autora

Marketing efektivně nastavený - ví se o naší škole v širší veřejnosti? Má naše škola spíše pozitivní/spíše negativní zvuk?

mentor

měsíční evaluace práce

metoda pro stanovení priorit školy

Metoda přípravy na změnu, stanovení priorit organizace (brainstorming, týmová práce)

Metody a formy výuky (interakce žáka a učitele, využití pomůcek . ICT atd.)

moodle

motivace školní výkonová žáků, interakce učitele a žáků, strategie učení se cizímu jazyku

Myslím, že všechny nástroje, které považuji za efektivní, jsou zde zmíněny.

nabídka je poměrně vyčerpávající

návštěvy náhodné neformální při práci učitele, neformální rozhovory, nepřipravená setkání, kdy učitel není ovlivněn pocitem, že je nějakým způsobem sledován, hodnocen, kdy se neprojevuje nervozita, učitel jedná přirozeně, spontánně, nemá potřebu a důvod se nějakým způsobem přetvařovat,

názory rodičů při osobních schůzkách s pedagogem

názory rodičů při osobním jednání s pedagogem

názory rodičů při třídních schůzkách

neformální rozhovory, videotréninky,

Neformální setkání mimo školu. Hodnocení probíhá formou diskuze a při otevřené "konstruktivní kritice" se hledá zároveň řešení případně pomoc kolegovi, který ji potřebuje.

neformální setkání pedagogů s vedením

nic mě nenapadá

nic mne nenapadá

odměny

omluvte prosím mou upřímnost - neformální nástroje ("popovídání" nad sklenkou dobrého vína, u šálku kávy, se členy rodiny učitele, ...) - leckdy řeknou mnoho mnoho více

osobní kontakt s pedagogem, ústní jednání, osobní kontakt

Osobní rozvojový plán, analýza rozptylu: monitorování výsledků a jejich odchylek, hodnotící a sebehodnotící arch učitele, pravidelná setkání s vedením

plán osobního rozvoje učitele

plán postupu

podílení se společné zaměstnanců na významné akci školy (akce pro rodiče a žáky, např. vánoční/velikonoční jarmark apod) - stmelení kolektivu + zpětná vazba od učitelů, rodičů a žáků

podněty získané školní psycholožkou a preventistou

pohovor osobní hodnotící nebo motivující

pohovory

pochvala neformální, odměna

poradenská role školy,

porady

portfolio učitele

posouzení opětovné - zpětná vazba na hodnocení

Postoje žáků k učiteli.

posuzování dle určení priorit"

pozorování

pozorování

pozorování - schůzky předmětových komisí, vztah učitel - žák, osobní jednání s rodiči, osobní jednání s učiteli, vlastní hodnocení učitele, kontrola třídní dokumentace, vyhodnocení zadaných úkolů učiteli - např. organizace veřejné akce

pozorování dlouhodobé výkonů učitele a žáků

pozorování dlouhodobé, o kterém hodnocený neví

pozorování každodenního života školy

pozorování záměrné rozhovoru učitele s rodičem popř. zástupcem školského poradenského zařízení atd.

pozorování, analýza dokumentace

pozorování, hodnotící listy

pozorování, spolupráce - evaluace: nástroje

pozorování, stínování, řízený rozhovor

pozorování, studium, sebereflexe

pozorování, SWOT analýza, Internetová prezentace školy - posuzovací arch

práce s videonahrávkou - metoda VTI

prezentace internetová školy, zpětná vazba absolventů, interakce učitele a žáků, zjišťování výsledků vzdělávání žáků

profesní portfolio

projekty společné

provedena hospitace ze strany inspekce, hospitace mezi kolegy navzájem

průvodce metodický pro hodnocení školy, metody pro stanovení priorit školy

přehledů vedení, SWOT analýza, monitoring

rámec profesních kvalit učitele

reprezentativního vzorku použití

rozbory dokumentů

rozbory dokumentů (např. individuálního vzdělávacího plánu)

rozbory pedagogické a další dokumentace

rozbory písemností a produktů žáka

rozbory prací dětí, video trénink, následné sdílení

rozbory produktů žáků, dětí

rozbory úspěšnosti žáků (např. v soutěžích, v přijímacím řízení...) / rozbory neúspěchu žáků (náhlé zhoršení prospěchu, opakování ročníku...)

rozhovory

rozhovory

rozhovory neformální,

rozhovory osobní, možnost plánování dalšího vzdělávání

rozhovory se žáky, rodiči

rozhovory

rozhovory neformální

rozhovory neformální (s rodiči, žáky, vedením)

rozhovory neformální s rodiči

rozhovory se žáky a rodiči

rozhovory, neformální setkání,

sebehodnocení

sebehodnocení

sebehodnocení

sebehodnocení

sebehodnocení

sebehodnocení - kvalita a tedy i efektivita sebehodnocení závisí na osobnosti a schopnostech konkrétního jedince, přesto si myslím, že může být efektivním nástrojem evaluace

sebehodnocení - nahodilé hodnocení

sebehodnocení pedagoga

sebekritika, sebevědomí

setkání neformální a rozhovory mimo školní prostředí

setkání neformální pracovníků, kterým záleží na rozvoji školy

setkání osobní s rodiči a bývalými žáky

setkání osobní s rodiči- dobře prováděné rozhovory, vzájemné hospitace a společná evaluace, evaluace prováděná při pravidelném setkávání s jednotlivými zaměstnanci - nepedagogy

setkání osobní vedení a učitelů

setkání osobní, hospitace

setkání vedení školy s jednotlivými učiteli

setkávání pravidelná

setkávání s jinými partnery, učiteli a vedením jiných škol

setkávání s vedením

schůzky předmětových komisí

schůzky ročníkových vyučujících

skupinová bilance absolventů

sledování mé vlastní aktivity učitele, jeho postojů, reflexí

snad jen, že výše výsledky hodnocení učitele je vhodné jasně a transparentně navázat na proces odměňování nenárokovými složkami platu a kariérní postup ve škole (novic-začátečník-pokročilý-metodický vedoucí-specializace-zástupce ředitele-ředitel)

souhrn výstupů neformálních hodnocení.

Spíše než dotazníky, preferuji rozhovory s rodiči - v nich se lépe odráží spokojenost, nespokojenost, očekávání rodičů, i hodnocení učitele a školy. Mám ráda přímou zpětnou vazbu a těsnější spolupráci s rodiči, bohužel se tyto rozhovory hůře vyhodnocují.

*spokojenost zdravotního personálu*

*spokojenost žáků a rodičů s prací učitele v nemocnici*

společné akce školy

spolupráce s odborníky, kteří zajišťují supervizi a nastavují nové úhly pohledu na dané téma

spolupráce škola - rodina

srovnání opakované hodnotitelných výstupů

Srovnání výsledků s jinými učiteli - v rámci jedné třídy – rozdílnost efektivity přístupů, podání učiva apod.

standard profese učitele

stanovení priorit školy

stanovení priorit školy (vědí všichni zaměstnanci, kam management školy chce školu směřovat?)

suplování za nepřítomného kolegu

SWOT analýza

SWOT analýza

SWOT analýza

SWOT analýza, učitelské portfolio, sebehodnocení

SWOT analýzu

systematičnost

Škola jako komunitní centrum - prezentace školy (internetové stránky, školní akademie, účast v soutěžích, olympiádách atd.- jak se konkrétní učitel podílí).

školní výkonová motivace žáků, internetová prezentace školy, poradenská role školy,

testy

testy externí srovnávací - sledování v čase - zjišťování přidané hodnoty

testy srovnávací

testy zaměřené na psychologii

trénink audio či video

úspěšnost absolventů školy v dalším studiu

úspěšnost žáků při přijetí na vyšší stupeň školy

úspěšnost žáků při soutěžích

video hospitace, hospitace kolegů, virtuální hospitace, supervize z jiné školy

video záznam hodiny a následný rozbor s odborníkem

videonahrávka

videonahrávka své řízené činnosti + sebereflexe

Videonahrávka výuky.

videonahrávky

videonahrávky, konzultace s kolegy, deník učitele

videotrénink interakcí

videotrénink interakcí, pravidelné schůzky ředitele školy se zástupci tříd, rozhovory mezi učiteli navzájem ne jen hospitace vedení školy či zástupců

videozáznam

videozáznam, audiozáznam

videozáznamy činností

vstupy nahodilé do tříd, prezentace výsledků práce, kontrola dokumentace

vstupy namátkové, neformální, ale cílené rozhovory se žáky, učiteli

všechny

všechny výše uvedené

výkony žáků

výsledků vzdělávání žáků zjišťování a vyhodnocování

výsledky žáků dlouhodobé

výsledky žáků popř. celé třídy

výše uvedené je myslím velmi podrobné a nic jiného mě nenapadá

vzdělávání další učitelů

vzkazy anonymní

Za efektivní považují hodnotící pohovory vedení školy s učiteli. Učitel hodnotí svoji práci za uplynulý školní rok, zhodnotí plnění stanovených osobních cílů, poskytuje vedení zpětnou vazbu k jejich práci, k rozvoji školy apod.

zadávaní cílů pro pedagoga - nad rámec jeho povinností a následná kontrola

zájem uchazečů o studium na škole

Zajímavým pohledem na hodnocení školy jsou úspěchy či další dráha jejich absolventů.

zamyšlení vlastní učitele nad motivací k prováděné práci

Zapojení rodičů do akcí školy - chtějí se podílet nebo pomoci? Kolik rodičů projeví zájem ať už jakýmkoliv způsobem se do akce zapojit nebo jinak na ni pomoci? Mají tedy rodiče o dění ve škole zájem?

záznamové listy o dětech

zjištění osobní, faktická pozorování

Zkušenost každodenní - nezakládat hodnocení na vytržení z kontextu.

zpětná vazba

zpětná vazba absolventů školy

zpětná vazba od absolventů

zpětná vazba žáků neformální (takové to co si žáci o učitelích povídají)

zpětná vazba, hospitace, vzájemné hospitace mezi učiteli,

*zprávy od kmenových škol, že žáci v nemocnici nezameškali učivo*

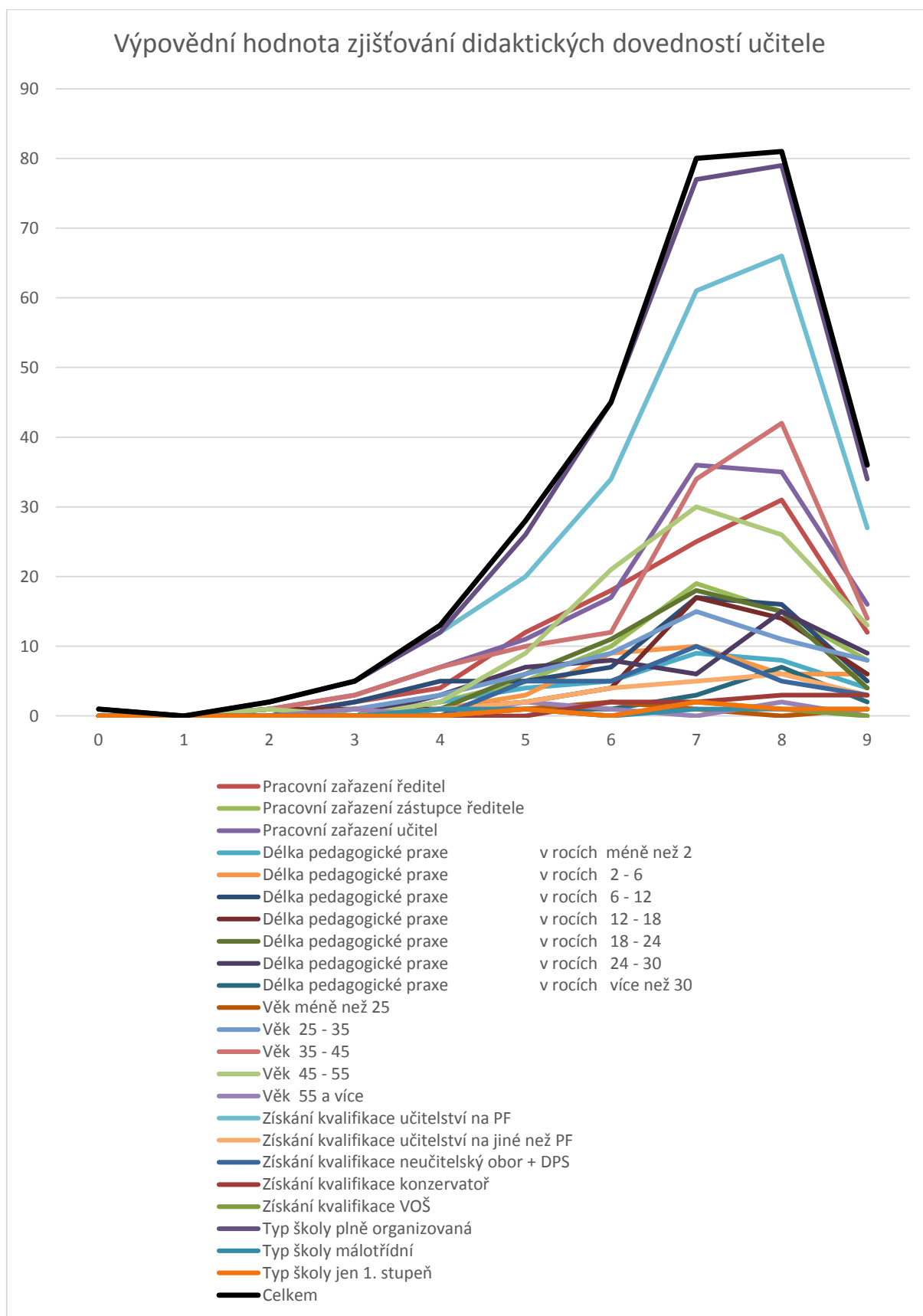
zprávy pravidelné hodnotící měsíční předsedů předmětových komisí,

zveřejnění a pochopení osobních motivací

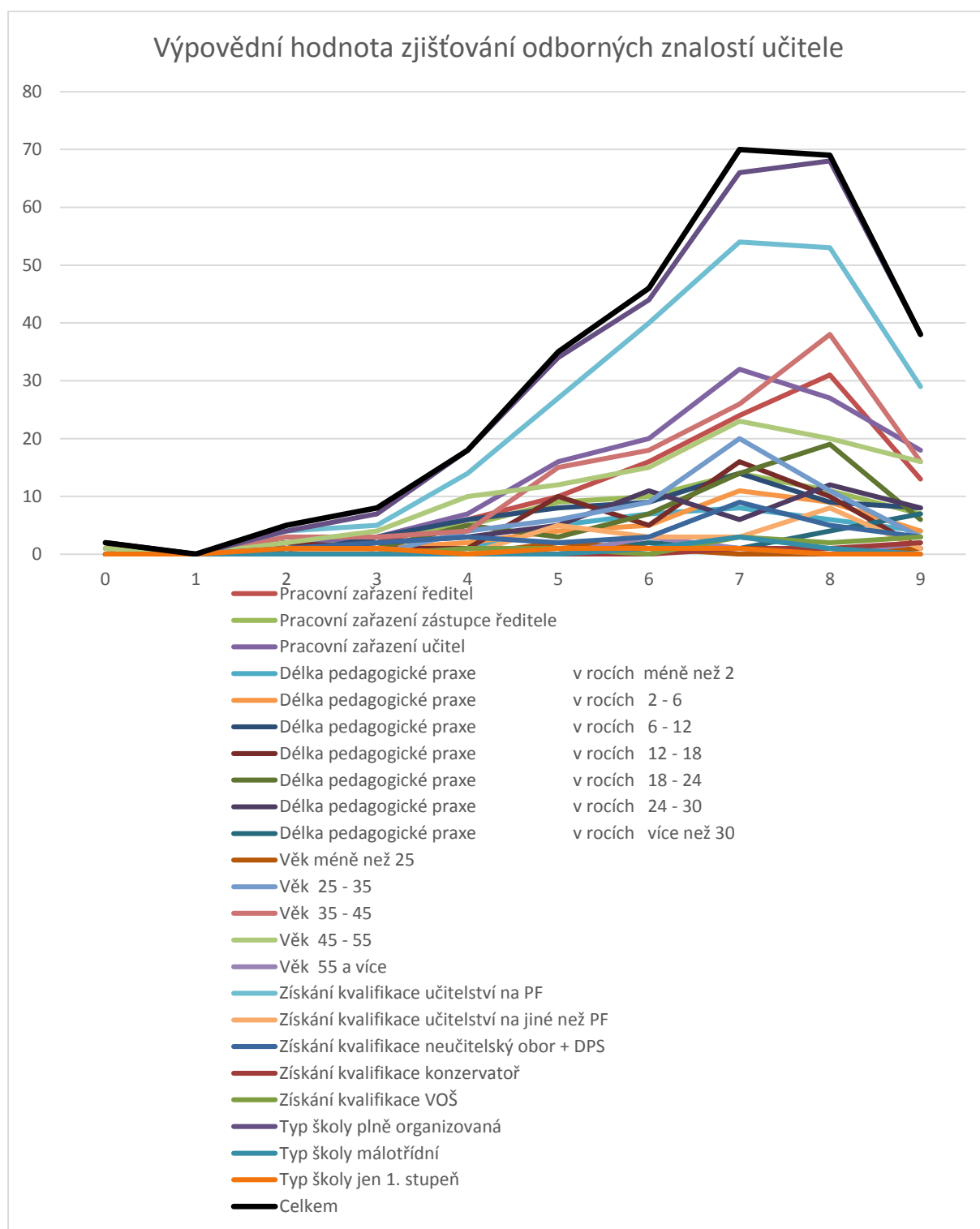
žádné další mě nenapadají



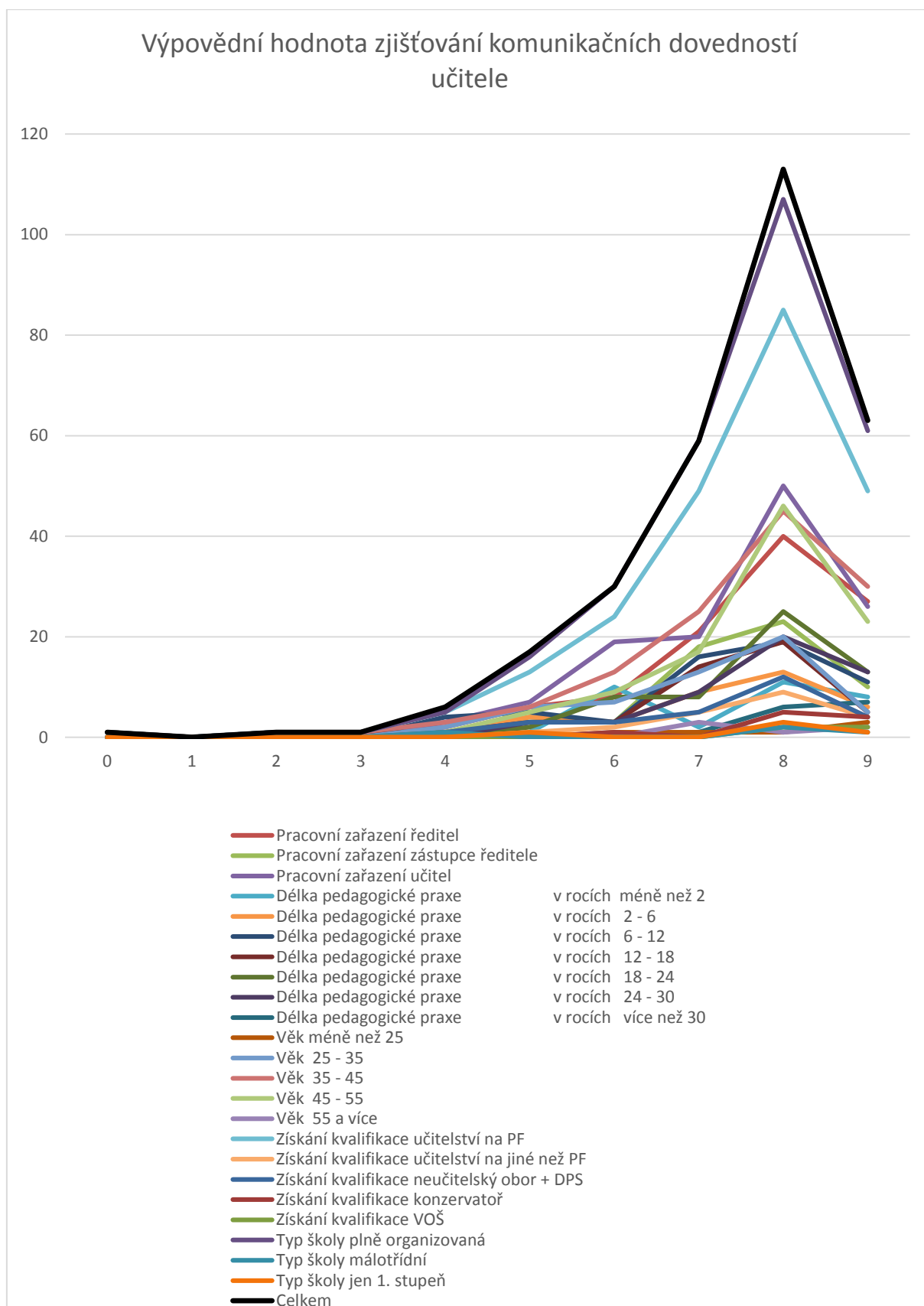
## 7.14. Příloha číslo 14 – výpovědní hodnota zjišťování didaktických dovedností



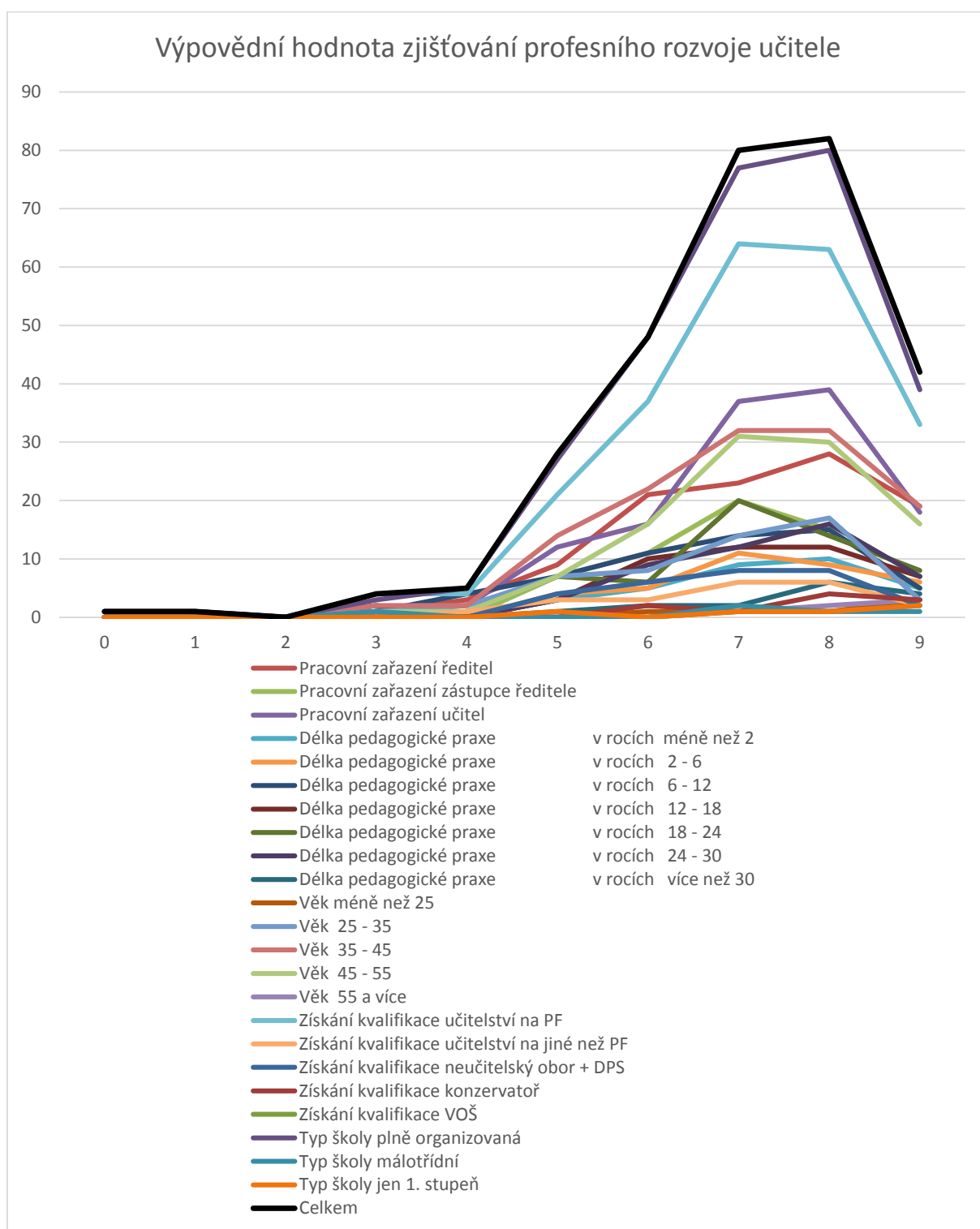
## 7.15. Příloha číslo 15 – výpovědní hodnota zjišťování odborných znalostí



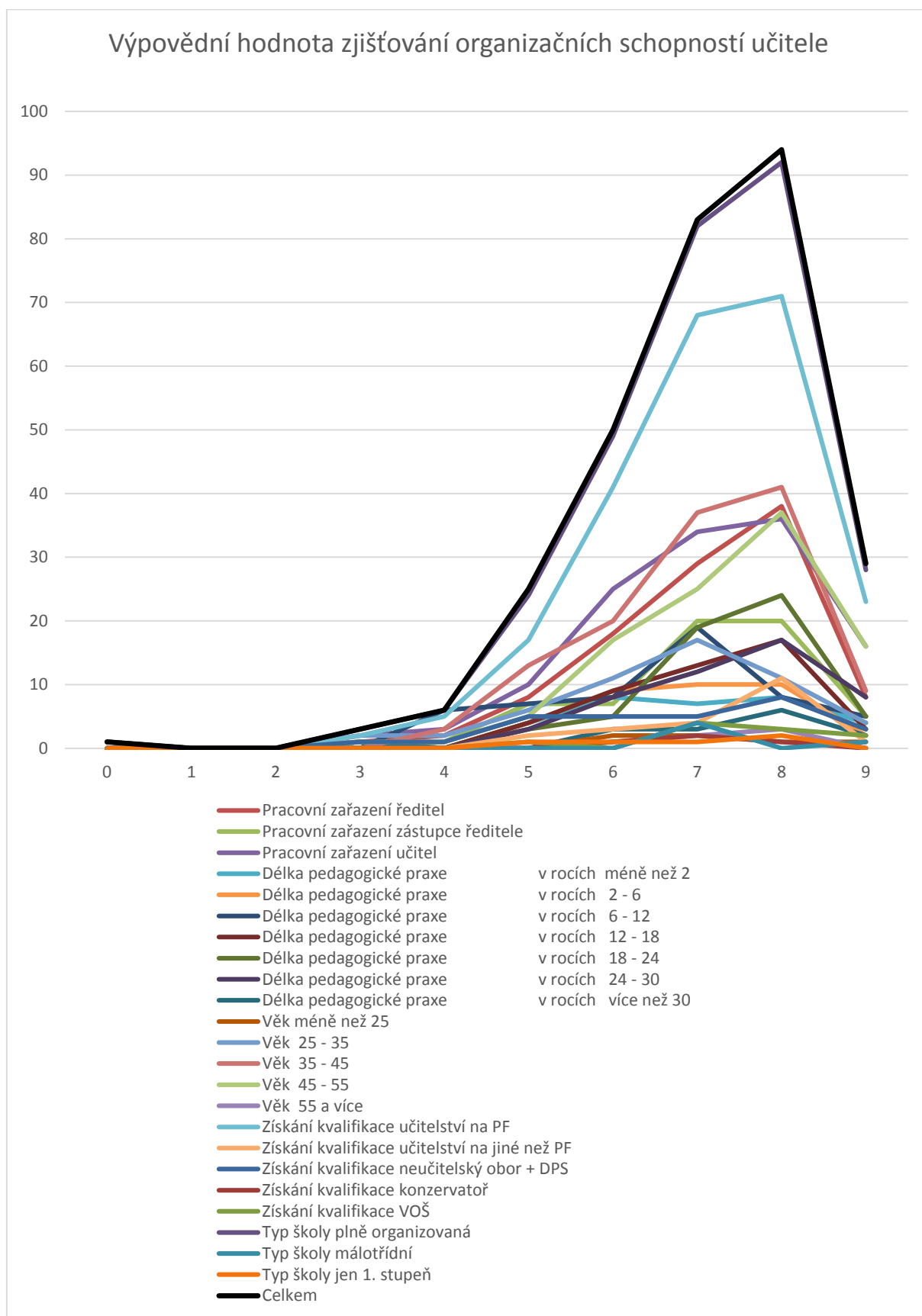
## 7.16. Příloha číslo 16 – výpovědní hodnota zjišťování komunikačních dovedností



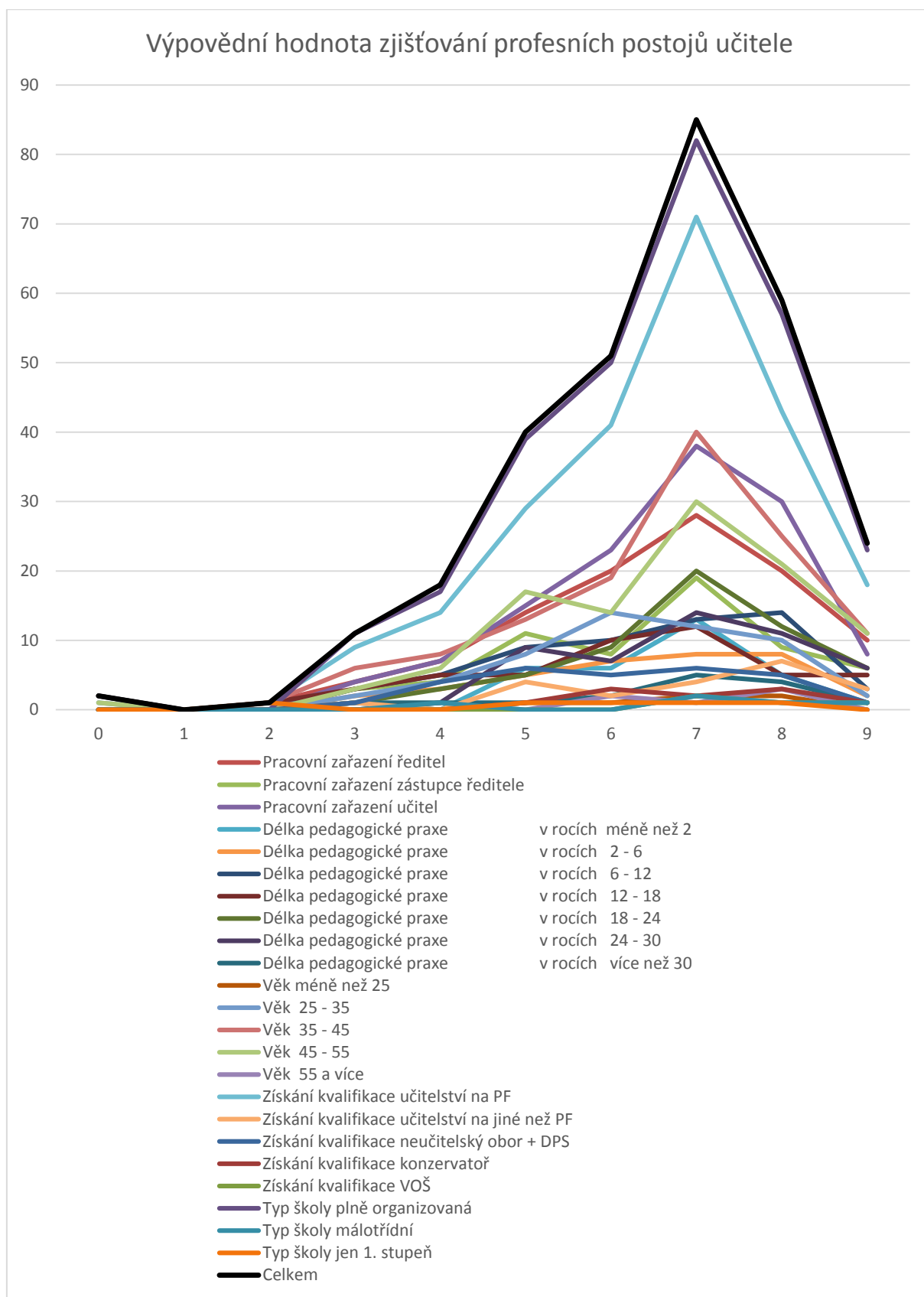
## 7.17. Příloha číslo 17 – výpovědní hodnota zjišťování profesního rozvoje



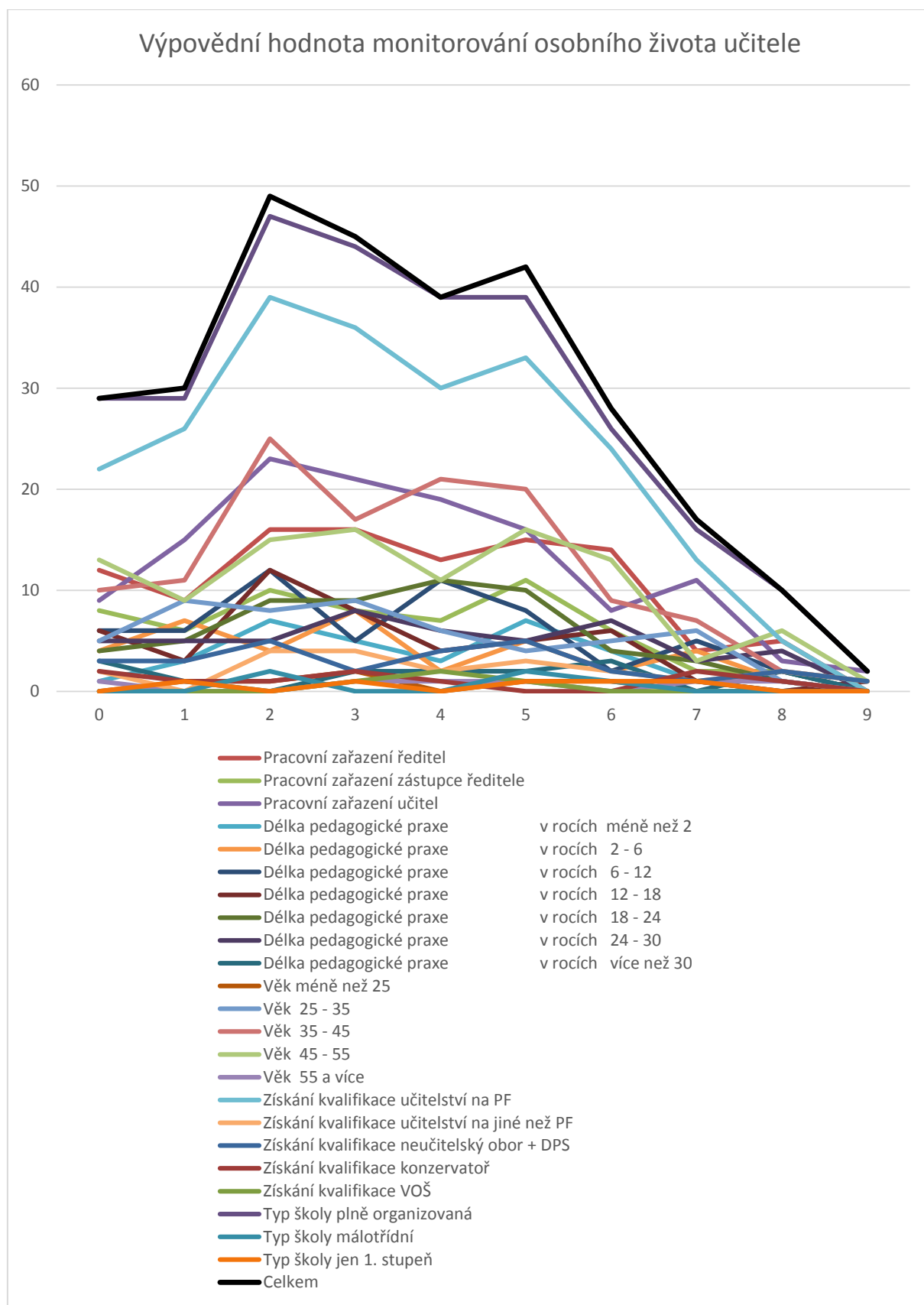
## 7.18. Příloha číslo 18 – výpovědní hodnota sledování organizačních schopností



7.19. Příloha číslo 19 – výpovědní hodnota sledování profesních postojů  
(vývoje pedagogického konceptu)



## 7.20. Příloha číslo 20 – výpovědní hodnota monitorování osobního života učitele



## 7.21. Příloha číslo 21 – výpovědní hodnota sledování etických aspektů profesního výkonu

