

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

HABILITAČNÍ PRÁCE

**Vývoj a současnost evaluace učitelů na základních školách
v České republice**

The development and present of teacher evaluation
in elementary schools in the Czech Republic

Praha 2024

Ing. Stanislav Michek, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hradci Králové 19. července 2024

.....

vlastnoruční podpis autora

Poděkování

Mé poděkování patří všem, kteří se na výzkumu podíleli, tj. kolegům a kolegyním z fakulty si dovoluji poděkovat hromadně, jelikož si jejich pomoci a podpory velmi vážím. Netroufám si každého jmenovat, abych se nedopustil omylu a na některého z nich nezapomněl. Velký dík patří také zástupci České školní inspekce dr. Josefu Baslovi, který mi umožnil zpracovat data z jejich výzkumu, což nemalou měrou přispělo k nosnosti závěrů celé práce. Tři jména však musím vyzdvihnout, a to prof. Karla Rýdla, doc. Pavla Zikla a dr. Martina Chvála, se kterými jsem diskutoval realizaci práce.

Poslední, ale ne v poslední řadě, zato však nejhlubší a nejupřímnější dík patří nejbližším, kteří byli podporující a chápající, a to i ve velmi náročných situacích, které v posledních měsících finalizace práce nastávaly.

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická a empirická východiska evaluace učitelů	11
1.1 Terminologické vymezení	11
1.2 Konceptní východiska	13
1.2.1 Vybraná východiska z humanitních věd.....	13
1.2.2 Řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců.....	20
1.2.3 Evaluační teorie a modely	23
1.3 Evaluace učitelů	27
1.3.1 Cíle a účel evaluace učitelů	33
1.3.2 Aktéři evaluace učitelů	36
1.3.3 Kritéria a standardy učitelů	38
1.3.4 Metody a modely evaluace/hodnocení učitelů	40
1.3.5 Od zavádění systémů evaluace učitelů po jejich efekty	46
1.4 Zahraniční empirické zkušenosti	50
2 Hodnocení učitelů v českých zemích	56
2.1 Před rokem 1948	57
2.1.1 Rakouské císařství a Rakousko-Uhersko	57
2.1.2 Republika Československá (1918–1938)	63
2.1.3 Česko-Slovenská republika (1938–1939).....	66
2.1.4 Protektorát Čechy a Morava (1939–1945)	68
2.1.5 Třetí Československá republika (1945–1948).....	73

2.2	Před rokem 1989	73
2.2.1	50. léta	75
2.2.2	60. léta	79
2.2.3	1968–1989	80
2.3	Současnost po roce 1989	94
2.3.1	Teoretická východiska	94
2.3.2	Zákonná povaha hodnocení učitelů	95
2.3.3	Profesní standard a kariérní systém	98
2.3.4	Metody a metodická podpora	105
2.3.5	Empirické poznatky o evaluaci učitelů	110
2.3.6	Evaluace učitelů v závěrečných pracích studentů	122
2.3.7	Oceňování učitelů	125
3	Empirický výzkum	127
3.1	Popis projektu výzkumu	127
3.2	Koncepční rámec výzkumu	129
3.3	Výzkumné otázky	131
3.4	Popis výzkumných souborů a postup práce s datovými sadami	133
3.4.1	Dotazníkové šetření TALIS 2013 (učitelé, ředitelé)	134
3.4.2	Dotazníkové šetření TALIS 2018 (učitelé, ředitelé)	139
3.4.3	Dotazníkové šetření TALIS-PISA link 2018	145
3.4.4	Dotazníkové šetření ČŠI pro ředitele a učitele ZŠ	147
3.5	Analytické postupy	150
3.6	Zjištění k evaluaci učitelů	151
3.6.1	Trendy a rozdíly v evaluaci učitelů	151
3.6.2	Vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů	159

3.6.3	Systémy evaluace učitelů.....	166
3.6.4	Vztah evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů.....	173
3.6.5	Vztah evaluace učitelů a výsledků učení žáků	178
3.7	Limity.....	181
4	Diskuze, interpretace a doporučení	185
4.1	Analýza a intepretace vývoje evaluace učitelů v ČR.....	185
4.2	Empirická zjištění a jejich interpretace.....	194
4.3	Modifikovaný koncepční rámec evaluace učitelů.....	200
4.4	Doporučení pro další zkoumání	206
4.5	Možný vývoj evaluace učitelů v budoucnosti.....	209
Závěr	214
Seznam použitých informačních zdrojů	219
Seznam zkratk.....		255
Seznam obrázků.....		257
Seznam tabulek.....		258
Seznam grafů		261
Přílohy	262

Úvod

Práce je zaměřena na vývoj a současnost evaluace učitelů na základních školách v České republice.

Mnoho zemí v uplynulých letech zavedlo systémy evaluace učitelů, případně je s velkými investicemi „přenastavovalo“ (Hallinger et al., 2014), s cílem zlepšit výuku, a tím zajistit lepší výsledky vzdělávání žáků a studentů (např. Portugalsko, Vlámská část Belgie, Norsko, Nový Zéland, Chile, Čína, USA). Informace o tom poskytuje např. výsledná zpráva projektu „OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes“ (OECD, 2013a) či zpráva a studie o reformách vzdělávání (OECD, 2015; Vienet a Pont, 2017).

Česká republika (dále ČR) patří k zemím, kde se s formálním hodnocením ze strany ředitelů škol setkávají všichni učitelé, přičemž nejčastější formou jsou hospitace během výuky. U více než poloviny učitelů v ČR došlo v důsledku zpětné vazby k pozitivním změnám v těchto oblastech: ve výukových postupech, způsobu organizace práce se třídou, v jejich sebedůvěře jako učitelů, uspokojení z práce a také v jejich motivaci (srov. Kašparová a kol., 2014). Tohle všechno se děje na národní úrovni bez existence přijatého profesního standardu a bez motivujícího kariérního systému (např. Michek a Spilková, 2021). Empirických zdrojů poznání o evaluaci učitelů na základních školách za posledních patnáct let je relativně dost (Santiago et al., 2012; Kašparová a kol., 2014; Kašparová a kol., 2015; Trunda, 2016; Boudová, 2020; Šťastný a kol., 2021). Praxe na školách je stimulována poznatky z primárního výzkumu (např. Hrabal a Pavelková, 2010; Janík a kol., 2016). Podobně je dostatek metodických doporučení (např. Pařízek, 2000; Šikýř, 2012b; Trojanová, 2017) a existuje legislativní rámec umožňující hodnocení učitelů s konkrétní oporou v paragrafech zákoníku práce a školského zákona.

Nicméně doposud nebyl v odborné literatuře popsán vývoj evaluace učitelů v naší zemi, byť kořeny v požadavcích na učitele a jejich hodnocení lze nalézt již u Komenského¹. Poznatky ze současnosti k evaluaci učitelů v podobě teoretických východisek, vývoje vzdělávací politiky vztahující se ke kariérnímu systému, legislativních požadavků, metod a metodické podpory hodnocení učitelů a empirické poznatky jsou často fragmentarizované a doposud nebyly syntetizované. O zaplnění této mezery se snaží tato práce.

¹ J. A. Komenský požadoval v Pampaedii v 7. kapitole vysvětlující požadavky na univerzální učitele dbát u všeučitele těchto tří podmínek: „1. aby každý byl takový, jakými má učinit jiné; 2. aby znal způsoby, jak jiné takovými učinit; 3. aby byl horlivý ve svém dílu.“ (Komenský, 1992, s. 59) Také stanovil kritéria pro vzdělavatele lidí, kteří (tamtéž): „mají tedy být ze všech lidí nejvybranější, zbožní, počestní, vážní, příčinniví, pracovití a moudří, zcela takoví, v jaké by měl vypsět podle všech přání všecken lid posledního věku, osvícený, pokojný, zbožný a svatý.“

Cílem práce je analyzovat a syntetizovat poznatky týkající se vývoje a současnosti evaluace učitelů na základních školách v ČR. Dílčím cílem je popsat vývoj hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR. Dalším dílčím cílem je popsat a analyzovat současnou praxi evaluace učitelů na základních školách v ČR. Třetím dílčím cílem je na základě získaných poznatků modifikovat koncepční rámec evaluace učitelů. Na úvod jsem si položil následující výzkumné otázky: Jaká jsou teoretická a empirická východiska pro evaluaci učitelů? Jak se vyvíjelo hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR? Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ?

Pro dosažení uvedených cílů práce byly využity teoretické a empirické metody. V případě teoretických metod šlo o metody analytické a syntetické, založené zejména na studiu odborné zahraniční, ale i tuzemské literatury, o analýzy a komparace, resp. reinterpretace primárních i sekundárních pramenů. Těmi jsou zdroje složené z odborných statí, monografií, odborných článků, výzkumných zpráv, dokumentů škol a České školní inspekce (dále ČŠI), historických pramenů, legislativních dokumentů, metodických materiálů, webových stránek a interpretací na dané téma či témata související. K vyhledávání a práci s těmito zdroji byly využity tyto prostředky:

- vědecké databáze: EBSCO, Web of Science, Scopus, SAGE Journals, ScienceDirect, Taylor & Francis, ERIC;
- odborné zdroje univerzitní knihovny UHK a Studijní a vědecké knihovny v Hradci Králové;
- pro získání poznatků o hodnocení učitelů před rokem 1989 byly využity digitální knihovny (Národní knihovna ČR, Moravská zemská knihovna, Knihovna Akademie věd ČR, Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové), které umožňují fulltextově vyhledávat z několika milionů digitalizovaných stran monografií a periodik ze svých sbírek;
- k získání úplných článků, případně publikací prostřednictvím identifikátoru DOI byla často použita aplikace sci-hub²;
- k usnadnění porozumění zahraničních textů (částečně z anglického jazyka, více však z holandského, španělského a ruského jazyka) byla využita aplikace Google Překladač;

² <https://sci-hub.se/>

- k vyhledávání textů a k rychlejšímu porozumění zahraničních článků z recenzovaných časopisů, případně jako inspirace při řešení dílčích otázek byla zejména ze začátku využita aplikace založená na AI, kdy šlo o aplikaci SciSpace³.

Během procesu zobecňování zjištěných skutečností i při následném vyvozování zjištěných závěrů byly použity zejména induktivně deduktivní metody. Teoretický výzkum byl aplikován v první kapitole a jeho výsledky se projevily při koncipování a uplatnění empirických metod výzkumu. Z hlediska použitých výzkumných metod se jednalo o historické metody (přímá metoda, nepřímá metoda a progresivní metoda) a o kvantitativní výzkum, kdy bylo pracováno se sekundárními kvantitativními daty, které byly získány pro jiný účel než řešení výzkumných otázek a výzkumných problémů tohoto výzkumu. Vícevrstevné téma je zasazeno mezi vědní disciplíny: pedagogická evaluace, pedeutologie, školský management, psychologie práce, řízení lidských zdrojů (personalistika) a vzdělávací politika.

Při práci s odbornými zdroji jsem se snažil potlačovat maximálně svoji subjektivitu, aby byl prezentován co nejplastičtější obraz vývoje a současnosti evaluace učitelů u nás. Nicméně jsem se určitě neubráníl možné podvědomé selekci zdrojů, která se mohla projevit zejména v 2. kapitole, věnující se vývoji evaluace a zcela jistě vychází z mých hodnot a přesvědčení. Tj., že demokracii i se všemi nároky, nástrahami, nevýhodami považuji za nejlepší formu vlády. Prošel jsem skautskou výchovou. Jsem ovlivněn ve svých postojích negativní zkušeností naší rodiny s komunistickou politikou. Jsem přesvědčen, že v jakémkoliv systému, při jakémkoliv postupu a kdykoliv má být uplatňována lidskost.

Text je rozdělen do tří hlavních částí, které vyúsťují ve čtvrtou kapitolu interpretace, diskuse prezentovaných poznatků a doporučení. První část má teoretický charakter a přináší přehled dosavadních teoretických, ale i empirických poznatků o evaluaci učitelů, zejména ze zahraničí, jejichž těžištěm jsou zkušenosti zejména z USA. Druhá se věnuje vývoji hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na českém území. Tato část má deskriptivní charakter. Třetí část je věnována empirickým poznatkům o evaluaci učitelů na základě sekundárních analýz dat dotazníkového šetření TALIS 2013 a 2018 a dotazníkového šetření ČŠI. Ve čtvrté kapitole jsou poznatky z vývoje hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR a poznatky z dílčích studií sekundárních analýz dat TALIS a ČŠI analyzovány

³ <https://typeset.io/>

a interpretovány prostřednictvím koncepčního rámce představeného v první části práce (Santiago & Benavides, 2009, s. 5).

Tématu evaluace učitelů se věnuji zejména v prostředí regionálního školství s důrazem na základní školy. Samostatnou kapitolu by tvořilo nemálo zdrojů k evaluaci učitelů ve vysokoškolském prostředí, kde velmi významnou roli sehrává studentské hodnocení vyučujících, operacionalizované pomocí nejrůznějších dotazníků (např. Michek a Maněnová, 2016; Juklová a kol., 2019; Juklová a kol., 2020).

V celém textu používám některá obecná jména (např. ředitel, učitel, pedagogický pracovník, hodnotitel apod.) pouze v mužském rodě jako kategorie, bez jakéhokoliv diskriminujícího podtextu.

Významné zdroje vybraných kapitol:

Kap. 1.2.3: upravený text z disertační práce *Externí evaluace odborných škol realizovaná partnery na stejné úrovni* (Michek, 2013).

Kap. 2.3.3 je čerpáno ze spoluautorské studie: *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky* (Michek a Spilková, 2021).

Kap. 4.4 upravený text k podnětům pro historický výzkum čerpá z příspěvku *Jak zkoumat hodnocení učitelů řediteli základních škol?* (Michek, 2019).

Kap. 4.5 je čerpáno ze spoluautorské studie: *Jak hodnotí učitelé 2. stupně ZŠ vybrané aspekty aktivit profesního rozvoje v závislosti na délce jejich praxe: co lze ještě vyčíst z dat TALIS* (Šejnohová, Michek & Chvál, 2024).

1 Teoretická a empirická východiska evaluace učitelů

K zodpovězení obecné otázky, jaká jsou teoretická a empirická východiska pro evaluaci učitelů, je třeba se ponořit hlouběji do problematiky evaluace učitelů. K tomu mohou napomoci dílčí otázky: Co znamená evaluace učitelů? Jaká jsou koncepční východiska učitelů? Jak se přibývají ve světě poznatky k evaluaci učitelů? Jak operacionalizovat evaluaci učitelů? Jaký koncepční rámec zvolit k evaluaci učitelů? Jaké jsou empirické poznatky k evaluaci učitelů?

S porozuměním, co znamená evaluace učitelů, napomůže stručná podkapitola 1.1 terminologického vymezení zabývající se pojmy „evaluace učitelů“, „hodnocení učitelů“ a „zpětná vazba“. Evaluace učitelů se nevyvíjela ve vzduchoprázdnu, má kořeny, z kterých vědomě či nevědomě čerpá. Reakcí na to, jaká jsou koncepční východiska evaluace učitelů, nabízí podkapitola 1.2, která se zabývá některými východisky z humanitních věd, východisky z teorií lidských zdrojů a vývoje v personalistice a také evaluací jako vědní disciplínou sociálních věd, společně s jejími teoriemi a modely.

Poznání k evaluaci učitelů za posledních padesát let ve světě přibývá a dá se vybrat z mnoha perspektiv, kterými se lze dívat teoreticky na evaluaci učitelů. Po výběru koncepčního rámce inspirovaného projektem OECD (Santiago & Benavides, 2009, s. 5), který by podkryl zákoutí evaluace, bylo třeba hledat odpovědi na tyto otázky: Jaký je účel evaluace učitelů? Jací jsou aktéři evaluace učitelů? Jaké oblasti jsou hodnoceny při evaluaci učitelů? Jaké jsou nástroje a modely evaluace učitelů? V podkapitole 1.3 „evaluace učitelů“ je případně se seznámit s možnými poznatky. Prolínají se v tomto případě teoretické, metodické a empirické poznatky.

V podkapitole 1.4 jsou naznačeny empirické poznatky získané kvantitativními a kvalitativními výzkumnými metodami či pomocí smíšeného výzkumného designu jednotlivými výzkumníky, nebo v projektech nadnárodních organizací, jako je OECD (TALIS 2008; OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes; TALIS 2013; TALIS 2018).

1.1 Terminologické vymezení

I když evaluace učitelů (*teacher evaluation*) je zejména v zahraniční literatuře široce diskutované téma (např. Millman & Darling-Hammond, 1990; Shinkfield & Stufflebeam, 1995; Beerens, 2000; Nevo, 2006; Darling-Hammond, 2013; Stronge & Trucker, 2013; Derrington & Brandon, 2019), tak najít v ní přesné vymezení, vydefinování, je obtížné.

Podobně k tuzemské literatuře Trunda (2009b, s. 208) píše: „Evaluace učitele není v české pedagogické literatuře jednoznačně definována“.

Přestože „evaluace výkonu učitele“ (*teacher performance evaluation*) a supervize výuky (*instructional supervision*) mají některé společné prvky, připojují se k vymezení ostatních výzkumníků (např. Popham, 1988; Hallinger et al., 2014), že se jedná koncepčně o odlišné přístupy. Castetter (1976 in Hallinger et al., 2014, s. 8) definuje evaluaci učitelů jako: „formální hodnocení učitele administrátorem vedené se záměrem vyvodit závěry o jeho/jejím pedagogickém výkonu pro účely personálního rozhodování“. Tím je zdůrazněna „personální funkce“ hodnocení učitelů (např. Bridges, 1990; Kocianová, 2010; Trojanová, 2017). V podobném významu hodnocení učitelů (*teacher appraisal*) vymezuje Santiago et al. (2012, s. 68) jako: „evaluaci jednotlivých učitelů k učinění úsudku o jejich výkonu.“

Beerens (2000, s. 9) je přesvědčen, že jsou pro evaluaci učitelů tři důvody: a) zlepšení efektivnosti učitelů, b) zajištění profesního růstu; c) napravení či eliminace slabých učitelů. O smíšené roli ředitelů při evaluaci učitelů, kdy naplňuje jak sumativní, tak i formativní účel, hovoří Robert Garmston (citovaný v O'Neil, 1993), že se pohybují po tenké hraně a neměli by vypadat jako „štěkající pes, který vrtí ocasem“. Michal Fullan v předmluvě publikace Derrington & Brandon (2019, s. v) hovoří o tom, že evaluaci učitelů lze vymezit pouze ve vztahu ke konkrétním politikám a prostředí, kde se používá.

Průcha a kol. (1995, s. 76) vymezují „hodnocení učitelů“ jako: „posuzování kvality a výsledků učitelovy práce. Provádí se pro praktické účely, ...“. Systematické hodnocení pracovníků včetně hodnocení učitelů je charakterizováno dle Kocianové (2010, s. 147) jako „zjišťování a posuzování pracovního výkonu a pracovního chování pracovníka, poznání pozitiv a negativ činnosti pracovníka s cílem zlepšit jeho pracovní činnosti (pracovní výkon)“. Nověji Trunda (2016, s. 61) píše: „Evaluace učitele znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, míru kvality, fungování a efektivitu působení učitele. Má důležitou roli pro korekci a inovaci profesního působení učitele, pro plánování jeho rozvoje atd.“

Z uvedeného je zřejmé, že jsou stírány hranice ve vydefinování evaluace učitelů a hodnocení učitelů. Obojí se věnuje posuzování, zvažování, hodnocení výkonu učitele (kvality a výsledků učitelovy práce, pedagogického výkonu, pracovního výkonu, kvality působení učitele) pro praktické účely: za účelem korekce a inovace profesního působení učitele, za účelem personálního rozhodování, zlepšení práce učitele, zajišťování profesního rozvoje, napravení

či propuštění neefektivních učitelů. Proto dále v textu budou tyto pojmy používány synonymicky.

V souvislosti s hodnocením učitelů je velmi často zmiňována zpětná vazba poskytovaná učitelům. Průcha a kol. (1995, s. 286) o ní píše, že je to: „jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory. ... Kladnou zpětnou vazbou se rozumí vliv vedoucí k zesílení činnosti (např. chvála vede k častějšímu výskytu odměněného chování), záporná zpětná vazba naopak zeslabuje danou činnost (trest snižuje četnost trestaného chování). Poskytování zpětné vazby je podstatou formativního hodnocení. Systému bez účinné zpětné vazby hrozí, že bude pracovat neadekvátně nebo se vymkne zcela kontrole. Proto zkušení učitelé plánovitě zpětnou vazbu poskytují i pro sebe vyhledávají.“

1.2 Koncepční východiska

1.2.1 Vybraná východiska z humanitních věd

Na evaluaci učitelů lze nalízet z mnoha perspektiv. Některá východiska týkající se poznání nabízí filozofie, ze sociálního života jednotlivců a společnosti lze nalézt inspiraci u sociologie, psychologie napomůže představami o mentálních procesech, lidském chování, včetně vzájemných vztahů a interakcí aktérů evaluace a etika poznatky o morálce a hodnotách.

Evaluace učitelů je spojená s hodnocením. Hodnocení není možné bez poznání. Ve **filozofii** se poznáním zabývá epistemologie a ke slovu tak přichází pozitivismus, fenomenologie a hermeneutika.

Pokud se **pozitivismus** zabývá zkoumáním pouze skutečnosti, kterou je možné si reálně ověřit, a nepotvrzené spekulace zamítá, tak je „ideálním“ východiskem pro pojetí evaluace učitele, vydefinované např. Trundou (2016, s. 61), „akcentující zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování a efektivitu působení učitele“. Pokud budou upřednostněny poznatky É. Durkheima, že sociální fakta mohou být předmětem objektivního zkoumání, neboť společenská realita je stejně objektivní jako realita přírodní, tak efektivita působení učitele na žáka by měla být změřitelná, ověřitelná, prokazatelná. V takovém případě stačí učitelovo působení na žáky změřit, zvážit, zkontrolovat, dokázat a vyvodit z něj patřičné důsledky.

Stačí tedy najít kauzální vztah mezi kvalitou práce učitele a výsledky učení žáků a v pozitivistickém pojetí máme vystaráno. Hanushek a Rivkin (2006, s. 1058) poukazují na vzdělávací produkční funkci, jejíž kořeny sahají do „Colemanovy zprávy“ (Coleman et al., 1966), zabývající se rovností příležitostí vzdělávání a píše, že do roku 2006 byla využita ve 400 článcích a studiích.

$$O_g = f(F^{(g)}, P^{(g)}, C^{(g)}, T^{(g)}, S^{(g)}, \alpha)$$

kde O_g je výsledek (*Outcome*) pro žáka v ročníku/ve třídě g (*grade*); F , P , C , T a S představují vektory vstupů rodiny (*Family*), vrstevníků (*Peers*), komunity (*Community*), učitele (*Teacher*) a školy (*School*); α je schopnost/dispozice; a horní index g označuje, že všechny vstupy jsou kumulativní od narození do třídy g . Jednoduše řečeno, úspěchy studentů (např. znalosti, dovednosti, postoje, návyky) v kterémkoli okamžiku představují kumulativní výsledek široké škály vstupů. Pokud se vstupy zúží pouze na učitele, neboť heslo poslední doby často zní „na učitelích záleží“ = „teachers matter“⁴ a výsledky se změní pomocí testování výsledků učení, tak z pohledu zájmu politiků a firem, ekonometrie jako zaštiťující disciplína, ale i pozitivistických východisek je vystaráno.

Sharma (2021) ve své studii prokazuje, že kauzální vztah mezi „kvalitou“ učitele a výsledky učení studentů je chybný. Poukazuje na to, že důvodem jsou koncepční i metodologické problémy. Koncepční spočívající v tom, že nelze výsledky studentů redukovat pouze na výsledek učitelova působení. V metodologii poukazuje na Lukasovu kritiku ekonometrických modelů (Lucas, 1976), které dle něj jsou dobré pro krátkodobou prognózu, než že by sloužily k dlouhodobým analýzám. Další problém vychází z kritiky pozitivistických kauzálních modelů (McCann, 1996, s. 460), jež zakrývají nebo zlehčují mnoho jedinečně lidských aspektů sociální interakce: „Koneckonců, lidé nejsou jen neživé předměty, které mechanicky a předvídatelně reagují na fyzické podněty, jako jsou kuželky reagující na srážky s bowlingovou koulí. Protože lidé jsou informovaní, myslící lidští agenti, jejich činy jsou ze své podstaty nepředvídatelné a neurčité.“

Evaluace učitele se obvykle odehrává na škole v prostoru širšího rámce, kterým je autoevaluace školy. Pozitivismus jako východisko pro autoevaluaci školy odmítá Chvál (2023, s. 37) ze dvou důvodů: „objektivní poznání školy je zbytečné, pokud bychom přijali tezi, že takové poznání

⁴ Holloway (2017, s. 4) cituje projev prezidenta USA B. Obamy z roku 2012, v kterém uvedl: „Víme, že dobrý učitel může zvýšit celoživotní příjem třídy o více než 250 000 USD. A skvělý učitel může nabídnout útěk z chudoby dítěti, ... Na učitelích záleží. Takže místo abychom je mlátili, nebo bránili jejich status quo, pojďme nabídnout školám dohodu. Dejte jim zdroje, aby si mohli ponechat dobré učitele v práci a odměňovat ty nejlepší.“

existuje, pakliže mu nebudou rozumět lidé ze školy a zejména ti zodpovědní za její další směřování. Navíc stupňovat míru objektivitu poznání může znamenat zvyšovat míru administrativy a neúměrné časové zátěže aktérů na úkor jejich hlavního poslání, kterým je řízení školy a výuka žáků“.

S těmito důvody, aby pozitivismus nebyl východiskem pro evaluaci učitelů, se plně ztotožňuji. Protože nelze redukovat složitou realitu vzdělávání žáků a vztah učitelů a žáků pouze prostřednictvím ekonometrických modelů a dále postrádá smysl investovat nemalé úsilí do velmi podrobného zjišťování a hodnocení práce učitele.

Fenomenologie vychází z přesvědčení, že filozofické poznání spíše vychází z popisu „fenoménů“, než z vytváření obecných principů. Při evaluaci učitelů je inspirativní poznávat „jevy (fenomény) takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohlíženo“ (Hendl, 2005, s. 75). Hodnotitel se tak snaží vstoupit na základě rozhovoru do vnitřního světa jedince (hodnoceného), aby porozuměl významům, jež fenoménu kvality výuky a výchovy přikládá. Rozhovor by se měl odehrávat v prostředí, jež vyvolává u hodnoceného pocit bezpečí a pohody. Hodnotitel analyzuje získaná data od hodnoceného, aby zachytil esenci prožité zkušenosti. Přitom se snaží „uzávorkovat“ své představy a apriorní představy, koncepty o fenoménu. Tím může vidět konkrétní fenomén výuky a výchovy jasněji v jeho jedinečnosti. Snaží se intuitivně pochopit významy, které hodnocený přisuzuje prožité zkušenosti. Následně by měl hodnotitel data analyzovat, tj. porovnávat jednotlivé segmenty dat, kódovat, kategorizovat a definovat témata, aby mohl co nejpodrobněji hloubkově popsat významy zkušenosti hodnoceného (srov. Hendl, 2005, s. 128–129). Je otázkou, zda hodnotitelé učitelů jsou schopni takového analytického postupu a jestli jsou pro něj připraveni. Určitě se však o analytický postup fenomenologického zkoumání mohou v limitované podobě pokoušet.

Z hermeneutiky mohou hodnotitelé učitelů jistě využít hermeneutický kruh. Při hodnocení učitele by tak prošli třemi fázemi: 1. předporozuměním, s nímž hodnotitel-interpret k vykládanému/hodnocenému jevu přistupuje, 2. hermeneutickou zkušeností, jež vychází z rozhovoru s hodnoceným, která neodpovídá předporozumění, 3. opravenou/novou (lepší) představou o hodnoceném učiteli, s níž se lze vrátit k první fázi. O hermeneutickém kruhu píše Hendl (2005, s. 74–75): „že do procesu porozumění zahrnujeme předpoklady, ke kterým se neustále vracíme, nepohybujeme se v kruhu, ale spíše ve spirále. Dochází ke stále lepšímu a hlubšímu porozumění předpokladům. Proto se přijímá, že hermeneutické porozumění je vždy prozatímní a podléhá neustále revizi.“ Tento přístup lze určitě volit při formativním hodnocení,

kdy se snažíme zajistit podněty pro učitele pro jejich profesní růst, nicméně pro účely personálního rozhodování by byl příliš zdlouhavý.

Další humanitní disciplínou je **sociologie**, která nabízí některá východiska pro hodnocení učitelů. Zejména jde o typizační schémata a institucionalizaci hodnocení učitelů Bergera a Luckmanna a uplatnění Habermasovy teorie komunikativního jednání.

Realita každodenního života včetně hodnocení učitelů v sobě obsahuje **typizační schémata**, jejichž prostřednictvím vnímá hodnotitel ostatní lidi a „zachází s nimi“ při osobních setkáních. Proto jsou většinou hodnotitelovy kontakty s hodnocenými lidmi v každodenním životě typizované ve dvojitým smyslu – vnímá svůj protějšek jako určitý typ a jedná s nimi v situaci, která je sama typická (srov. Berger a Luckmann, 1999, s. 36).

Hodnocení učitelů jako lidská činnost podléhá habitualizaci. Postupně se ustálí na vzorec, který může být bez větší námahy napodobován, jenž umožňuje zúžení volby. Hodnocení učitelů vedlo k **institucionalizaci**, ke které „dochází vždy při vzájemné typizaci habitualizovaných činností určitým typem vykonavatelů (hodnotitelů) těchto činností“ (Berger a Luckmann, 1999, s. 58). Proto není možné instituci hodnocení učitelů správně porozumět bez pochopení historického procesu, který vedl k jejímu vzniku. Instituce hodnocení učitelů řídí lidské chování (hodnotitele i hodnoceného) tím, že předem stanovuje vzorce chování, které lidskému jednání (hodnotitele i hodnoceného) předurčuje jeden směr ze všech teoreticky možných směrů (srov. Berger a Luckmann, 1999).

J. Habermas rozpracoval **teorii komunikativního jednání**. Komunikativní jednání je dialogické a jeho smyslem je jazykové dorozumění se jako základ pro racionalitu a funkční sociální vztahy. Habermas vymezuje jako jednostranné hraniční případy komunikativního jednání: teleologické jednání, normativní jednání a dramaturgické jednání (Šubrt, 2001, s. 99). Teleologické jednání je zaměřené na realizaci nějakého cíle, udávající požadavek na pravdivost a sledování vlastního cíle, svých vlastních účelů. Jazyk je používán jako prostředek k tomu, aby aktér (hodnotitel, hodnocený) dosáhl vlastního úspěchu. Normativní jednání je orientované na společné hodnoty, udávající požadavek na správnost a deklaraci již daných a platných norem a hodnot. Jazyk slouží k vyslovení již existující normativní shody mezi hodnotitelem a hodnoceným. V tomto případě aktér (hodnotitel, hodnocení) prostřednictvím dialogu odkazuje k něčemu vně sebe, k něčemu ve společenské sféře – sociálnímu světu. Dramaturgické jednání je orientované na sebezprezentaci před publikem, udávající požadavek na věrohodnost. Aktér (hodnotitel, hodnocení) při něm odhaluje tomu druhému něco ze svého nitra, ze své subjektivity.

Jelikož při evaluaci učitelů se setkává hodnotitel a hodnocený, tj. dvě osoby, tak určitá východiska při evaluaci učitelů nabízí **psychologie**. Z vývojové psychologie lze využít jako východisko socializaci k hodnocení a sebehodnocení, z psychologie osobnosti strukturu osobnosti hodnotitele i hodnoceného, ze sociální psychologie sociální percepci hodnotitele, politická psychologie pomůže konceptem moci hodnotitele a psychoanalýza s popisem obranných mechanismů ega hodnocených.

Na konkrétní evaluaci učitele má vliv jak hodnotitel, ale i hodnocený. Oba jsou socializováni k hodnocení a sebehodnocení. **Socializace** v tomto případě znamená, jak hodnotitel a i hodnocený od dětství byli záměrně či nezáměrně konfrontováni s hodnocením a sebehodnocením coby děti, žáci, studenti, jak si osvojovali vhodné postupy poskytování zpětné vazby druhému, jak je k hodnocení vrstevníků vedli jejich učitelé a jak si interiorizovali normy, hodnoty a vzorce chování platné v kultuře prostředí školy a učili se sociální roli aktérů evaluace. Jedná se o proces, který není nikdy úplně ukončen. V každé fázi hodnotitel i hodnocený rozvíjejí svoje dovednosti a schopnosti spojené s evaluací, ale i osvojují vhodné hodnoty, společenská pravidla a normy spojené s evaluací učitelů, zejména v interakci se svým okolím.

Evaluace učitele je ovlivněna **strukturou osobnosti** hodnotitele i hodnoceného. Projevují se tak přitom vlastnosti aktivačně-motivační, tj. jak se osobnost aktéra evaluace k něčemu zaktivizuje prostřednictvím pudů, zájmů (zálib) a potřeb (biologické a společenské). Potom se promítají vlastnosti vztahově-postojové, tj. jak aktér vyjadřuje vztah a postoj ke svému okolí. Neopominutelné jsou vlastnosti výkonové: vlohy, schopnosti a inteligence aktérů evaluace a vlastnosti dynamické, kterými je temperament (určuje formu, odpovídá na otázku jak?) a charakter (určuje obsah, odpovídá na otázku co?) osobnosti aktéra evaluace. Důležitými ve struktuře osobnosti jsou i vlastnosti seberegulační, tj. vlastnosti vyjadřující postoje jedince k sobě samému: sebepojetí, sebeuvědomování, sebevýchova, sebekontrola, sebepozorování, svědomí, sebekritika.

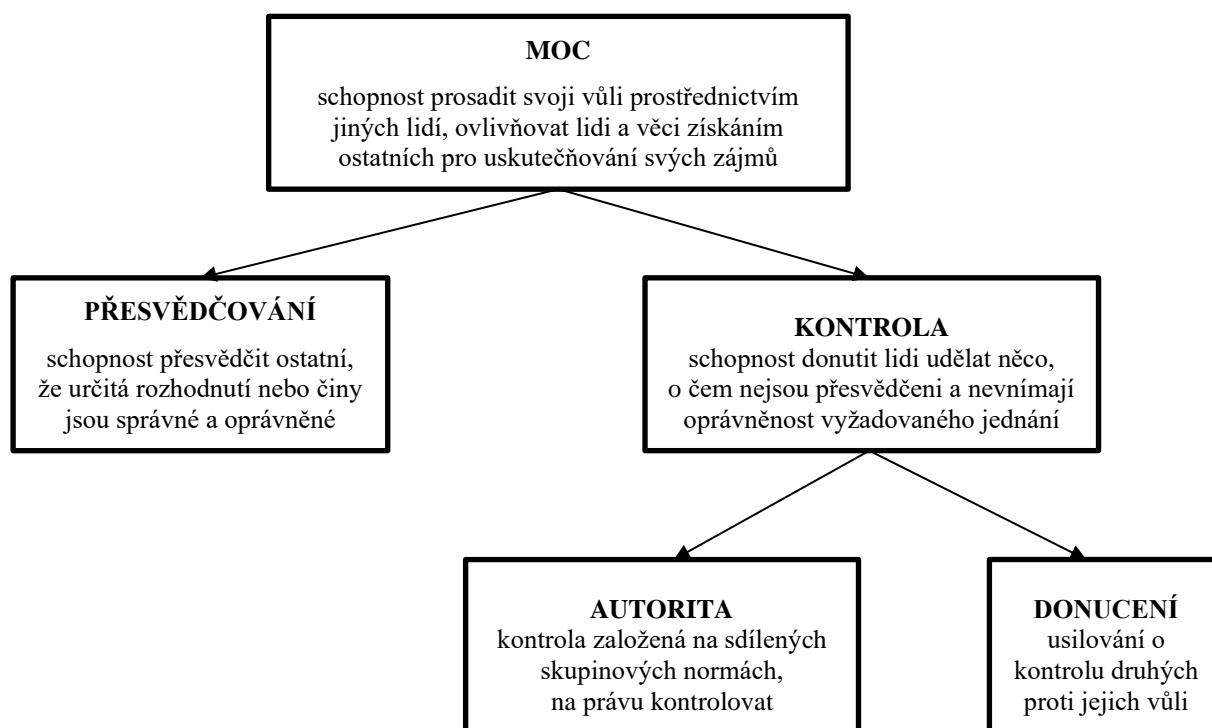
Dalším psychologickým aspektem evaluace učitelů je **sociální percepce** a **interpersonální percepce** hodnotitele a hodnoceného. Sociální percepce, tj. sociální podmíněnost vnímání hodnotitele a hodnoceného je ovlivněna jejich expektační složkou (dojmem o druhé osobě a očekáváním určitého chování od druhé osoby), efektivní složkou (citovým vztahem, který k druhé osobě vnímající má) a atributivní složkou (přisuzováním určité vnitřní a vnější charakteristiky tomu druhému). Při vnímání člověka člověkem – interpersonální percepci aktéri

evaluace mohou činit chyby. Potenciálně tak půjde o uplatnění následujících chyb (srov. Hayes, 2003, s. 69–88):

- implicitní teorie osobnosti, kdy budou hodnotitelé očekávat určité vlastnosti u hodnocených lidí na základě jim známých vlastností;
- efektu mírnosti a shovívavosti, kdy sympatické jevy, postupy toho druhého budou hodnotit v pozitivních vlastnostech a vyvozovat z toho pozitivní dílčí interpretace, a u nesympatických naopak;
- Pygmalion efektu v podobě pozitivního očekávání a hodnocení vlastností osobnosti druhé osoby (např. hodnoceného) či hodnoceného procesu (výuky hodnoceného);
- haló efektu založeného na globální chybě v posuzování daného jevu, aktivity, člověka podle celkového dojmu (kladného nebo záporného), kterým na hodnotitele určitý jev, aktivita či hodnocený zapůsobily;
- autoprojekci, kdy hodnotitel má tendenci vidět své vlastnosti, přístupy, názory i u jiných lidí a jejich aktivit;
- selektivní pozornosti, kdy koncentrace hodnotitele je zaměřena na konkrétní podnět, zatímco jeho vnímání ostatních podnětů je potlačeno.

Hodnotitel může při hodnocení učitele projevat svoji *moc*, tj. „schopnost vést jednání druhých směrem k dosažení jakýchkoliv cílů, které jsou významné pro nositele moci (*power-holders*)“ (Lukas a Smolík, 2008, s. 58). U hodnotitele se vůle k moci může měnit podle „síly“ (její zvyšování nebo snižování) nebo dle „zaměřenosti“: sociocentrická moc (hodnotitel to dělá kvůli škole a žákům) a egocentrická moc (osobní prospěch hodnotitele). French a Raven (1959) dělí formy moci dle povahy sociálních vztahů mezi těmi, kdo vedou (hodnotí), a těmi, kteří jsou vedeni na: odměňovací (hodnotitel odměňuje hodnoceného, vliv závisí na vnímání odměny pro hodnoceného), donucovací (hodnotitel nějakou formou trestá či sankcionuje hodnoceného), legitimní (legitimně určený status – formální pozice hodnotitele, např. nadřízený, inspektor), referenční (hodnocený se může identifikovat s postoji, názory, chováním hodnotitele) a expertní (hodnotitel je vnímán hodnoceným učitelem jako odborník). Turner (2005) vysvětluje podstatu moci založenou na třech procesech, prostřednictvím nichž lze druhy moci rozčlenit (viz obrázek 1).

Obrázek 1: **Podstata moci nad lidmi** (upraveno dle Turner, 2005, s. 7)



Při hodnocení učitele je možné se dostat do situace, kdy může být narušena vlastní identita, tj. hodnota sebe sama hodnoceného. Může to být v situacích, kdy hodnotitel kritizuje hodnoceného, vytýká mu konkrétní pochybení či hodnocený ztrácí důvěru v hodnotitele. V takových situacích se projevují *obranné mechanismy ega*, s kterými přišli Sigmund a Anna Freudovi. Hodnocený se snaží nevědomě snížit úzkost z těchto vzniklých situací a snaží se o udržení psychické rovnováhy. Andrews et al. (1993) při vytváření dotazníku Defense Style Questionnaire (DSQ 40) rozdělili 20 obranných mechanismů ega do tří skupin: zralé (sublimace, humor, anticipace, potlačení), nezralé (projekce, pasivní agrese, agování, izolace, devalvace, autistická fantazie, popření, přesunutí, disociace, štěpení, racionalizace, somatizace) a neurotické (odčinění, pseudoaltruismus, idealizace, reaktivní formace)⁵.

Evaluace učitelů je jistě ovlivněna *morálkou* aktérů a společnosti, v níž je uskutečňována. Při hodnocení učitelů se dostávají ke slovu principy a zásady správného jednání, jimiž se aktéři evaluace řídí z vnitřního přesvědčení, ne ze strachu či donucení. Morálkou se zabývá filozofická disciplína **etika**, morálce jako předmětu výzkumného zájmu se věnuje etnologie, kulturní antropologie, sociologie a další humanitní vědy.

Při hodnocení učitelů bude záviset na tom, v jakém *stupni morálního vývoje* jsou jeho aktéři. J. Piaget rozlišoval dvě stádia vývoje morálky: heteronomní (dítě/jedinec se chová zcela podle

⁵ Jednotlivé obranné mechanismy podrobněji popisuje např. Horáková (2018).

okolím vnucených pravidel, protože své jednání nedokáže posoudit) a autonomní (dítě/jedinec flexibilně dokáže reagovat a morálně usuzovat). Na Piageta navázal L. Kohlberg popisem šesti stádií morálního vývoje zařazenými do tří kategorií: prekonvenční úroveň morálky (orientace na trest, orientace na odměnu), konvenční úroveň morálky (orientace na to být hodným dítětem, orientace na řád a zákon), postkonvenční úroveň morálky (orientace na společenskou smlouvu, stadium univerzální etiky). C. Gilligan jako spolupracovnice kritizovala Kohlberga, že se věnoval pouze vývoji morálky mužů. Ve své publikaci (Gilligan, 2001) se soustředí na pět stádií vývoje morálky, jež je spíše typická pro ženy, a proto pravděpodobně bude uplatněna u učitelek-žen: předkonvenční stádium (péče o sebe), první přechodné stádium, konvenční stádium (péči o druhé na vlastní úkor), druhé přechodné stádium (snaha o skloubení péče o ostatní s péčí o sebe), postkonvenční stádium (prvotní zodpovědnost vůči sobě samé, souběžná péče o ostatní).

Při zkoumání morálky nelze pouze zdůrazňovat proměnné související s osobou, stádiem morálního vývoje, individuálními rozdíly v morálních rysech a dispozicích. Proto Kurtines (1986) využil *psychosociální rolovou teorii*, jež vycházela na makroúrovni z teorie systémů, na nižší úrovni z teorie rolí a na základní úrovni z pohledu na lidské chování určovaném zvyky, sociálními pravidly nebo konvencemi (*rule-governed behavior*). Podle tohoto přístupu jsou morální rozhodnutí ovlivňována nejen jak individuálními rozdíly v používání morálních pravidel a principů, ale i komplexními situačními omezeními. „Morální dilemata lze tedy nahlížet jako konflikt mezi zvyky a rolemi uvnitř systému“ (Lukas a Smolík, 2008, s. 69).

1.2.2 Řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců

Na přelomu 20. a 21. století se v řízení lidských zdrojů formuje poměrně nový přístup, a to koncepce **řízení pracovního výkonu** (Koubek, 2004). Jsou tak opouštěny přístupy, které vycházely z Taylorových zásad vědeckého řízení ze začátku 20. století. Tyto přístupy spočívaly v přesně definovaných úkolech, v jednoznačně vydefinovaných pracovních místech, opírajících se o jasnou hierarchii, moc, kontrolu a direktivní řízení lidí. Řízení lidí se tak dříve orientovalo na hodnocení minulosti, na jednostranný tok informací a příkazů shora, na obviňování a na dodržování formalit.

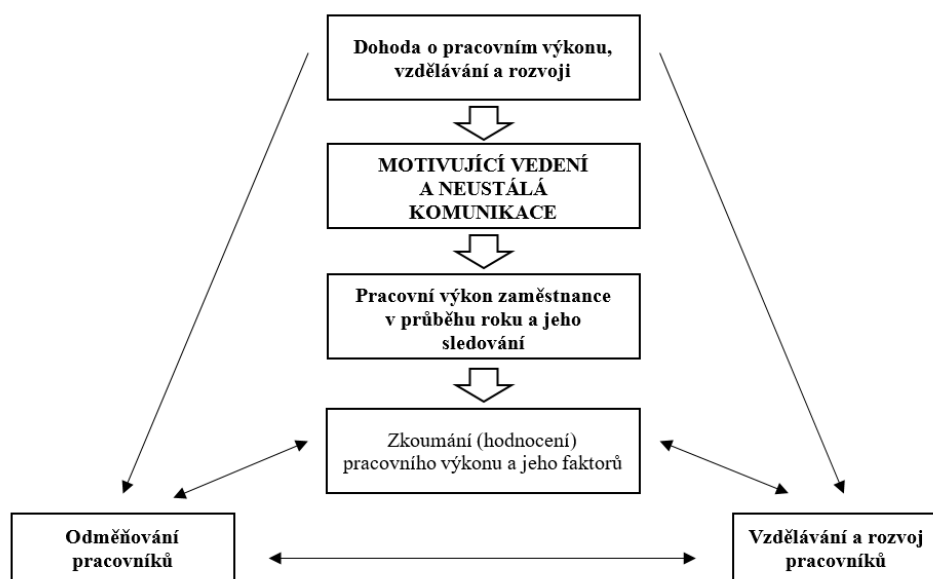
Historií pracovního hodnocení v zahraničí se věnuje rámcově Wagnerová (2008, s. 9–10). Ilustraci o tom, že praxe pracovního hodnocení na našem území sahá do historie Rakouska-Uherska, si lze učinit z poznatků uvedených v Ottově slovníku naučném k pojmům

„Produktivnost“ (Ottův slovník naučný, 1903, s. 733): „Místo nebo vedle mzdy časové zavádí se mzda kusová, akordní, nebo někde zavádí se podíl dělnictva na zisku podniku nebo konečně zvláštní praemie za dobu ušetřenou apod., poněvadž tím dělník nutí se, aby v kratší době více vyrobil.“ a „Mzda“ (Ottův slovník naučný, 1901, s. 955): „Aby píle dělníkova byla vyvrcholena, užívá se vedle mzdy kusové ještě zvláštních prostředků hlavně ve formě prémií, kterých se dostane dělníkovi na př. za ušetření materiálu, nebo za zručnější provedení nějakého díla a p. Jenže těchto prémií užívá se často k nadlehčování některým dělníkům oblíbeným a k chikanování dělníků neoblíbených, jak stěžují si dělníci textilní.“ Za první republiky potom byly kladeny otázky týkající se výkonnosti, sociální spravedlivosti, rozvoje hospodářství země a do jisté míry spravedlivého hodnocení pracovníků⁶.

Podle Koubka (2009, s. 18) „řízení pracovního výkonu představuje strategičtější a integrovanější přístup založený na principu řízení lidí na základě ústní dohody nebo častěji písemné smlouvy mezi manažerem (bezprostředně nadřízeným) a pracovníkem o budoucím pracovním výkonu a osvojování si schopností potřebných k tomuto pracovnímu výkonu. Na základě zmíněné dohody či smlouvy tedy dochází k provázání vytváření pracovních úkolů, vzdělávání a rozvoje pracovníka, určité podoby hodnocení pracovníka (hodnocení pracovního výkonu pracovníka) mající spíše formu zkoumání pracovního výkonu a odměňování pracovníka. Zároveň dochází k provázání podnikových, týmových a individuálních cílů s klíčovými, základními schopnostmi lidí. Jde v podstatě o výraz zvyšující se participace každého pracovníka na řízení.“ Princip řízení pracovního výkonu ukazuje následující obrázek 2.

⁶ Jak spravedlivě odměňovat, aby byla zajištěna produktivita, rozvíjel své myšlenky profesor obchodních věd na ČVUT Josef Pazourek (1928, s. 51): „Vlastně bychom měli hleděti docíliti nejvyšší produktivity práce v širším nebo, chceme-li, v národohospodářském směru, totiž docíliti nejvíce produktu nejmenšími obětmi práce, jejíž intenzita by se však nesměla měřiti jen dle délky výkonu, nýbrž zároveň se zřetelem na kvalifikovanost výkonu, jež zpravidla vyžaduje delší doby přípravy, na jeho namáhavost, škodlivost pro zdraví, a nikoli dle úplaty zaň dané, kterážto úplata často neodpovídá tomuto širšímu hledisku. Ale jak víme, bylo by těžko provésti již i samo jednotné hodnocení výkonů pracovních – jistě by návrh Marxův, aby se kvalifikovanější výkony oceňovaly násobkem výkonů jednodušších, sotva stačil – a rovněž je zatím nemožný správný výstih fyziologického úbytku, prací dělníků způsobeného, a jeho náhrady, poněvadž tu jde jako u ostatních sil přírodních o samočinnou obnovu sil, jež přímo nesouvisí ani s množstvím a kvalitou potravy, ani s utrpěným vyčerpáním sil: vždyť právě vyčerpání způsobené prací kvalifikovanější lze těžko měřiti a také náhrada potravou nedá se jen kvantitativně vystihnouti a snad chemicky řídit. Mimo to vlastně ani objektivní hodnota práce nerozhoduje o hodnotě produktu.“

Utopickými myšlenkami kritizujícími jak kapitalistické, tak i socialistické zřízení na základě svých zkušeností s rozvojem družstev z let 1906 až 1921 v Rusku se zabývá Josef Němec v úvahách o hodnocení pracovníků. Při popisu demokratické metody – subjektivní metody popisuje v dodatku své knihy (Němec, 1937, s. 10–16) důvody pro hodnocení zásluh demokratickou metodou, návod k praktickému provádění individuálního hodnocení pracovních zásluh a kdo koho je oprávněn hodnotit.



Obrázek 2: **Řízení pracovního výkonu** (Koubek, 2004, s. 21)

Obrázek 2 ukazuje, jak se dohoda (smlouva) o pracovním výkonu, vzdělávání a rozvoji promítá do dvou personálních činností: odměňování pracovníků a do vzdělávání a rozvoje pracovníků. V dohodě je obsaženo, co učiní za určité období pracovník a co pro to učiní zaměstnávající organizace. Přitom je nutná podpora od bezprostředně nadřízeného vedoucího pracovníka v podobě motivujícího vedení a komunikace. V průběhu období pracovník podává výkon, který průběžně sleduje bezprostředně nadřízený vedoucí pracovník. Na závěr období potom dochází ke zkoumání a hodnocení pracovního výkonu a jeho faktorů. Přitom je nutné dle Armstronga (2002, s. 442) splnit pět klíčových prvků řízení pracovního výkonu: měření, zpětná vazba, pozitivní upevnění vědomí správnosti, výměna názorů, dohoda o plánu kroků.

V rámci personálního řízení Kocianová (2010, s. 145) píše, že „hodnocení je významnou složkou řízení pracovního výkonu. Hodnocení pracovníků je významnou činností, která poskytuje organizaci představu o výkonech, jednání a pracovních schopnostech jednotlivců.“ Přičemž rozlišuje průběžné hodnocení, příležitostné a systematické hodnocení. Různé příležitosti a typy hodnocení si dle ní žádají různé hodnotitele (bezprostředně nadřízený; spolupracovníci; podřízený; třetí osoba – např. zákazník, klient; psycholog; skupina hodnotitelů; sebehodnocení pracovníka). Systematické hodnocení charakterizuje jako (Kocianová, 2010, s. 147) „zjišťování a posuzování pracovního výkonu (hodnocení úspěšnosti pracovní činnosti – výsledky práce, kvality práce atd.) a pracovního chování pracovníka (posuzování vlastností, aspirací, jednání, vystupování a potenciálu vzhledem k činnosti, kterou vykonává a vzhledem

k druhým, s nimiž vstupuje do kontaktu – přístup k práci, pracovní disciplína, spolupráce s lidmi atd.), poznání pozitiv a negativ činnosti pracovníka s cílem zlepšit jeho pracovní činnosti (pracovní výkon).“ Systematické hodnocení má vždy probíhat pravidelně, za konkrétní vymezené období (rok, půl rok). Pokud má hodnocení plnit svůj účel, tak musí být provázáno s ostatními personálními činnostmi, tj. s rozmisťováním pracovníků, s odměňováním pracovníků, se vzděláváním a osobním rozvojem pracovníků a řízením kariéry.

Obdobně z pohledu psychologie a řízení vymezuje hodnocení pracovní výkonnosti Wagnerová (2008, s. 12) jako: „Pravidelné posuzování dosahovaných pracovních výsledků zaměstnanců na základě předem dohodnutých kritérií výkonnosti – cílů“. V rámci manažerské psychologie a sociologie „hodnocení pracovníka znamená posuzování jeho vlastností, postojů, názorů, jednání, vystupování a výsledků práce vzhledem k určité situaci, ve které se pohybuje, vzhledem k činnosti, kterou vykonává, a vzhledem k lidem, s nimiž vstupuje do kontaktu.“ (Bedrnová, Nový a kol., 2002, s. 365)

1.2.3 Evaluační teorie a modely

Rozbor významu klíčového slova „evaluace“ z pohledu lingvistiky (anglicky „evaluation“, francouzsky „évaluation“ a německy „evaluation, evaluierung“) ukazuje na původ tohoto pojmu. V literatuře jsou uváděny dva možné původy slova, a to z latinského „valére“ – být silný, mít hodnotu, vládnout, platit (Nezvalová a kol., 1999; Descy & Tessaring, 2005) nebo z „evallere“ což znamená „oddělovat zrna od plev“ (Descy & Tessaring, 2005).

Stejně jako je množství teoretiků angažujících se v evaluaci (např. Michael Scriven, Donald Campbell, Thomas Cook, Lee J. Cronbach, Daniel L. Stufflebeam, Edward Suchman, Michael Patton, Hallie Preskill, Jean King, Marvin C. Alkin, J. Bradley Cousins, Peter Rossi, John M. Owen, J. Bradley Cousins, Huey-Tsyh Chen, Carol Weiss, Stake House, Egon Guba, Yvonna Lincoln), tak tolik je teorií, modelů, konceptů evaluace. V následující tabulce 1 jsou popsány některé modely evaluace, jak je třídí Scriven (2003, s. 19–26) v mezinárodní příručce pedagogické evaluace. Zde uvedené modely dělí podle toho, jak podporují rozhodování manažerů, zdali dosáhli svých cílů (model 2 a 3) a kdy podpora pro rozhodování je jen jednou z evaluačních rolí (modely 4 až 7).

Tabulka 1 Modely evaluace dle Scrivena

Číslo modelu	Název modelu evaluace	Popis modelu
1	Quasi evaluace (<i>Quasi-evaluation</i>)	Evaluace zejména programů, projektů vyžádaná investory, zřizovateli, donátory a poskytující jim informace pro rozhodování, zdali mají zvýšit či snížit financování programu/projektu, zdali je řízen dle harmonogramu, bylo dosaženo definovaných cílů apod. V současnosti se jedná spíše o monitoring. Některé evaluační studie v sobě zahrnují odvozené hodnocení (např. vztah k minoritám, rozlišení na národní/regionální/lokální úroveň, zapojení žen) či implicitní přesné standardy vycházející z legislativních, smluvních či finančních podmínek programu/projektu.
2	Hodnocení dosažení cílů (<i>Goal-achievement evaluation</i>)	Hodnocení dosažení cílů v sobě obsahuje i posouzení toho, jaké hodnoty obsahoval evaluovaný program. S nadsázkou se dá říci, že se jedná o posouzení toho: „zdali byla sklenice poloprázdná či poloplná“.
3	Hodnocení výstupů (<i>Outcome-Based Evaluation</i>)	Koncept evaluace, při kterém jsou hlavně hodnoceny výsledky programu, tak aby to napomáhalo následnému rozhodování. Spíše než na zlepšení rozhodování se zaměřuje na zvýšení odpovědnosti při rozhodování. Tento přístup zahrnuje jak posouzení procesu, tak syntézu informací získaných z různých indikátorů, které jsou využity při evaluaci programů.
4	Posouzení zákazníkem (<i>Consumer-Oriented Evaluation</i>)	Hodnocení zaměřené na posouzení toho, zdali byly programem uspokojeny všechny potřeby zákazníka. Zákazník se nezajímá o všechny efekty programu, tj. zdali bylo dosaženo cílů, které stanovili řídicí pracovníci, splněny plány, které naplánovali plánovači, velmi málo se zajímá o proces tvorby, ale primární pro něj je, jestli program naplňuje jeho potřeby.
5	Průběžné hodnocení (<i>The Formative-Only Model</i>)	Průběžné hodnocení programu, či hodnocení dílčí části programu.
6	Participativní evaluace (<i>Participatory or Role-Mixing Approaches</i>)	Zapojení hodnocených do evaluace, zvýšení jejich spoluúčasti na evaluaci (hodnocení vstupují do procesu evaluace), použití participativní evaluace (zapojení uživatelů evaluace do samotného procesu evaluace s důrazem na užitek evaluace), zkrácení vztahu mezi hodnotiteli a hodnocenými (obě skupiny jsou spoluautory evaluace), posílení evaluace (hodnotitel napomáhá hodnocenému rozvíjet schopnost evaluace) jsou principem přístupu, který bývá někdy také nazýván evaluací čtvrté generace.
7	Evaluace vedená teorií (<i>Theory-Driven Evaluation</i>)	Přístup vedený teorií vychází z předpokladu, že za každým programem lze nalézt explicitně nebo implicitně teorii, která ho velmi ovlivňuje. Proto program nemůže být dobře posouzen, pokud není známá teorie stojící za programem. Evaluace se také zabývá vysvětlováním úspěchů a chyb činností programu. Není však hlavní součástí evaluace, ale velmi pomáhá při zlepšování programů.
8	Model vlivu (<i>Power Models</i>)	Model vycházející ze zvýšeného zastoupení zainteresovaných stran do evaluace, aby tím tak mohla být eliminována moc hodnotitelů. Někdy je dostačující zapojení pouze užší skupiny cílové populace do evaluace.

Autoři (Alkin, 2004, s. 12–66; Smutek, 2009, s. 57–60; Remr, 2013; Trunda, 2016, s. 17–33) podrobně dělí evaluační teorie podle toho, z jakých zjednodušených tří „větvi“ vyrostly během desetiletí do „evaluačního stromu“. Kmen stromu tvoří požadavek odpovědnosti a systematický sociální výzkum. Hlavní větev stromu (prostřední) nazvaná „metody“ (*methods*) uvádí teorie zdůrazňující důležitost výzkumných metod. Větev „posuzování“ či „ohodnocování“ (*valuing*) zahrnuje teorie evaluace, v nichž hlavním úkolem hodnotitele je přisoudit údajům nějakou

hodnotu. Třetí větev „využití“ (*use*) obsahuje teorie, které se zabývají tím, jak budou informace z evaluace použity a zaměřeny na uživatele těchto informací.

Vedung (2009, s. 35–92) třídí modely evaluace dle organizátorů evaluace, tj. podle toho, na jaký účel jsou modely zaměřeny (modely 1 až 7 níže), na ekonomické modely (8 až 10 níže) a model odbornosti (blíže tabulka 2).

Tabulka 2 Modely evaluace dle Vedunga (upraveno dle Vedung, 2009, s. 35–92)

Číslo modelu	Zaměření modelu	Název modelu evaluace	Popis modelu
1	Cíle	Zaměřený na cíl (<i>Goal-attainment model</i>)	Základní otázky modelu: Jsou výsledky v souladu s cíli programu? Jsou programem produkovány výsledky? Nevýhodou tohoto přístupu je nezapočítávání nákladů na dosažení cílů.
2		Vedlejších účinků (<i>Side-effect model</i>)	Základní otázky modelu: Byly dosaženy výsledky v oblasti zájmu? Jaké jsou vedlejší účinky? Při hodnocení se sledují vedlejší účinky programu. Přístup je využíván při hodnocení opatření navrhovaných politiky.
3	Výsledky	Evaluace bez cíle (<i>Goal-free evaluation model</i>)	Bezcílná evaluace je charakterizována sběrem informací o všech výsledcích a dopadech programu srovnávaných s potřebami účastníků (klientů) programu. Hodnotitel se snaží neznat cíle.
4	Složky systému	Komplexní/holistický (<i>Comprehensive evaluation model</i>)	Sledování výsledků i procesu implementace programu a stanovení efektivity implementace programu.
5	Zaměření na klienta	Orientovaný na klienta (<i>Client-oriented model</i>)	Hodnocení, zda programem byla naplněna očekávání a jeho potřeby.
6	Zaměření na zainteresované strany	Zainteresované strany (<i>Stakeholder model</i>)	Hodnocení zaměřené na posouzení toho, do jaké míry program ovlivňuje zainteresované strany.
7		Komise (<i>Policy commissions</i>)	
8	Produkce	Produktivní model (<i>Productivity model</i>)	Hodnocení poměru mezi výstupy a vstupy programu.
9	Efektivnost (účinnost)	Účelnost nákladů (<i>Cost-effectiveness</i>)	Hodnocení efektů programu vyjádřených v konkrétních podmínkách vztahených k nákladům.
10		Účinnost nákladů (<i>Cost-efficiency</i>)	Hodnocení poměru hodnoty efektů programu a nákladů vyjadřovaných v penězích.
11	Odbornost	Peer Review	Členové profese jsou hodnoceni jinými členy stejné profese.

Již v 60. letech 20. století zveřejnil Stufflebeam **CIPP model evaluace** (srov. Stufflebeam, 2003, s. 31), který od té doby byl využíván v nejrůznějších profesích a semiprofesích (např. úředníci, správní rady, armádní úředníci, učitelé, konzultanti, inženýři, sociální pracovníci, studenti, rodiče, pacienti, zřizovatelé, regulační orgány). Součástí CIPP modelu je koncept sebehodnocení. CIPP je zkratka tvořená z počátečních písmen slov kontext (**C**ontext), vstup (**I**nput), proces (**P**rocess) a produkt (**P**roduct). Evaluace kontextu se vztahuje k cílům programu

a potřebám zainteresovaných stran. Evaluace vstupů se vztahuje k plánům, designům a strategiím programu. U evaluace procesu jde o posouzení jednání a činností v rámci programu. Evaluace produktu měří výsledky programu. Stufflebeam (2003, s. 37–39) nabízí např. využití tohoto modelu evaluace k vytvoření a posuzování individuálního vzdělávacího programu studenta. Využití tohoto modelu v prostředí tuzemských škol rozpracovávají Seberová a Malčík (2009, s. 45–18).

Jak je výše uvedeno, teorií je k evaluaci programů mnoho, a proto Stufflebeam & Shinkfield (2007, s. 65–67) navrhují kritéria pro evaluaci teorií evaluace programů, tj. posouzení toho, zdali teorie je užitečná pro např. profesionalizaci evaluace programů, výzkum, plánování evaluací, personální zajištění evaluací, vedení evaluací apod.

Pedagogická evaluace

Společně s evaluací programů se během dvacátého století vyvíjela pedagogická evaluace. Jak uvádí Kellaghan et al. (2003, s. 1), pedagogická evaluace zahrnuje mnoho aktivit včetně hodnocení studentů, měření, testování, evaluaci programů, hodnocení školního personálu, akreditaci škol a evaluaci kurikula. Odehrává se na všech úrovních vzdělávacího systému od individuálního hodnocení studentů až po mezinárodní srovnání výsledků učení studentů.

Její vydefinování je obtížné. Schwandt (2009, s. 19–22) k obtížnosti definice pedagogické evaluace uvádí následujících 6 důvodů: 1) cíle evaluace (např. hodnocení výkonnosti žáků, evaluace kvalifikovanosti učitelů), 2) objekty evaluace (např. soukromé školy, univerzity), 3) rozdílnost praxe prostředí evaluace (např. EVA, Ofsted⁷), 4) rozdílné školy a teorie, jak realizovat pedagogickou evaluaci (např. měření výkonnosti výsledků žáků, evaluace kurikula), 5) neprofesionálnost praxe ve smyslu profesionality např. v medicíně, právech, účetnictví, 6) rozdílné evaluační diskurzy publikované již 40 let v řadě kompendií⁸. I přes tyto obtíže se Průcha (1996, s. 10) pokusil vyjádřit pedagogickou evaluaci pomocí distinktivních rysů, že se jedná především o teoretický přístup, pomocí kterého jevy vzdělávací reality mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny, současně jde o metodologii, dále o proces zaměřený na monitorování a měření jevů vzdělávací reality, uskutečňující se na různých úrovních vzdělávací praxe a že pedagogická evaluace má různé způsoby využití (vědecké, výzkumné, praktické). Jde tedy o velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev.

⁷ EVA – Danish Evaluation Institute, Ofsted – The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

⁸ Několikasetstránkové tituly, jako jsou např.: Educational Evaluation: Theory and Practise (Worthen & Sanders, 1973); Handbook of Evaluation (Shaw, Greene, & Mark, 2006); Encyklopedia of Evaluation (Mathison, 2005); International Handbook of Educational Evaluation (Kellaghan et al., 2003).

1.3 Evaluace učitelů

Hattie (2009) zjistil ve své syntéze více než 800 metaanalýz, které zahrnovaly 52637 studií a poskytly 146142 velikostí efektů vlivu nějakého programu, postupu apod. na výsledky studentů (*student achievement*) na školách, že hlavním přispěvatelem k učení žáků jsou v průměru **učitelé** (Cohenovo $d = 0,49$, CLE 35 %; s. 18). Na jiném místě (s. 126) zmiňuje, že nejdůležitější je kvalita učitele a povaha vztahů mezi učitelem a žákem. Marzano (2000, s. 81) na téma předpokládaných dopadů školy a učitele na výsledky studentů dospívá k tomu závěru, kdy: „výjimečný výkon ze strany učitelů nejen kompenzuje průměrné výkony na úrovni školy, ale dokonce i neefektivní výkony na úrovni školy“.

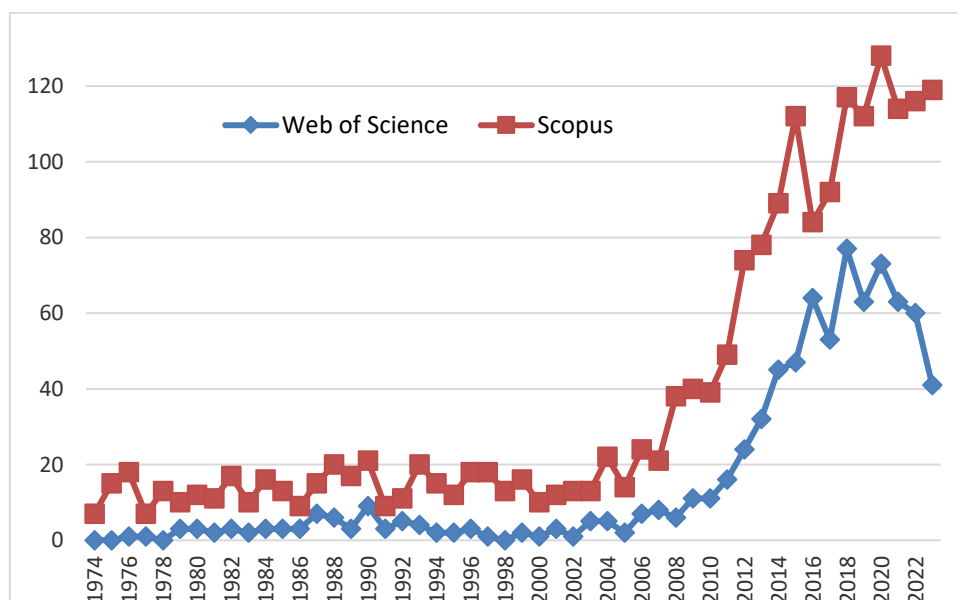
Jelikož učitelé nejvíce ovlivňují učení žáků, tak roste snaha zajistit, aby učitelé podávali výjimečné výkony a byli co nejvíce efektivní. Učitelé jsou proto nejvýznamnějším zdrojem pro vzdělávání žáků ve školách, mají zásadní význam pro zvyšování vzdělávacích standardů, které ale určují ministerští úředníci. Zvyšování výkonu výuky je tak politickým směrem, který s největší pravděpodobností povede k podstatným přínosům ve vzdělávání studentů (OECD, 2005). Účinné monitorování a hodnocení výuky je zase zásadní pro neustálé zlepšování efektivity výuky ve škole, pokud je splněna podmínka působení vnitřní motivace u učitelů.

Na úrovni školy k tomu přispívá autoevaluace školy (v ČR např. Rýdl a kol., 1998; Nezvalová, 2003; Chvál, 2003; Vaš'átková, 2006; Michek a kol., 2006; Šlajchová, 2007; Pol, 2007; Seberová a Malčík, 2009; Syslová, 2010; Vaš'átková, 2010; Remr, 2010; Chvál a kol., 2012; Poláchová Vaš'átková, 2012; Chvál, 2018; Chvál, 2023; v zahraničí např. Ravnmark, 2003; Bírzea a kol., 2005; MacBeath a kol., 2006, McNamara a O'Hara, 2008) či externí evaluace realizovaná partnery na stejné úrovni (např. Hopkins, 2001; Goldstein, 2004; Speer, 2007; Gutknecht-Gmeiner, 2008; Štybnarová a kol., 2011; Michek, 2014).

Na úrovni učitelů je nezbytné znát jejich silné stránky a aspekty jejich praxe, které by se mohly dále rozvíjet. Z tohoto pohledu je instituce evaluace učitelů (v ČR Trunda, 2016; v zahraničí např. Millman a Darling-Hammond, 1990; Shinkfield a Stufflebeam, 1995; Stronge a Trucker, 2013; Nevo, 2006; Darling-Hammond, 2013; Marzano a Toth, 2013; Derrington a Brandon, 2019) zásadním krokem ve snaze zlepšit efektivitu výuky a učení a zvýšit vzdělávací standardy. Smysluplná evaluace učitelů zahrnuje přesné zhodnocení efektivity výuky, jejich silných stránek a oblastí pro rozvoj, následované zpětnou vazbou, koučováním, podporou

a příležitostmi pro profesní rozvoj. Je také nezbytné oslavovat, uznávat a odměňovat práci učitelů.

Jak je téma evaluace učitelů řešeno a je o něm publikováno v časopiseckých článcích za posledních 50 let od roku 1974, ukazuje graf 1. V databázi Web of science bylo pro vyhledání zadáno klíčové sousloví: „*teacher evaluation*“, byly zvoleny pouze články, tj. vyloučeny kapitoly v knihách, články ve stavu „*early access*“ a „*proceeding paper*“; zvolena výzkumná oblast: Education Educational Research, Psychology, Bussiness Economics, Social Sciences Other Topics; a u cílů udržitelného rozvoje označen 4. cíl „kvalita vzdělávání“. Výsledkem vyhledávání bylo nalezeno 791 článků od roku 1969. Podobně v databázi Scopus bylo pro vyhledání zadáno klíčové sousloví: „*teacher evaluation*“, zvoleny články, zvolena oblast: „*social sciences*“ a „*psychology*“. Výsledkem vyhledávání bylo nalezeno 1914 článků od roku 1969.



Graf 1: Počet publikovaných článků v časopisech v databázích po zadání klíčového sousloví „*teacher evaluation*“ za posledních 50 let

Z grafu 1 je patrné, že od roku 2007 došlo k razantnímu nárůstu článků věnujících se evaluaci učitelů. V databázi Web of Science bylo od roku 2014 nalezeno skoro 75 % všech článků za posledních 50 let a v databázi Scopus to je od roku 2007. Jak ukazuje tabulka 3, největší podíl článků obsahujících klíčové sousloví: „*teacher evaluation*“ bylo publikováno v USA. Rok 2007 je „přelomový“ i z toho pohledu, že v USA se do té doby publikovalo v databázi Web of Science přes 80 % všech článků na téma evaluace učitelů a od tohoto roku i v dalších

zemích světa evaluace učitelů začala být zájmem výzkumníků. V databázi Scopus je tímto rokem „zlomu“ rok 1989, kdy do té doby se přes 70 % článků publikovalo v USA na téma evaluace učitelů. Za posledních 35 let je v databázi Scopus 51 % článků od autorů, kteří nepocházejí z USA.

Tabulka 3 Počet článků vyprodukovaných za posledních 50 let dle jednotlivých zemí⁹

Země	% 791 záznamů ve Web of Science	% 1914 záznamů ze Scopusu
USA	62,1	51,0
Španělsko	7,0	4,6
Velká Británie	2,1	3,1
Austrálie	2,9	3,0
Kanada	1,4	2,7
Chile	2,9	2,6
Mexico	2,0	2,6
Německo	1,5	2,5
Čína	3,5	2,4
Turecko	0,6	2,2
Izrael	1,1	2,0
Itálie	.	1,9
Nizozemí	2,5	1,8
Irán	1,4	1,4
Taiwan	1,1	1,4
Finsko	0,5	1,3
Belgie	2,4	1,3
Hong Kong	.	1,2
Jižní Korea	0,9	1,1
Japonsko	.	1,0
Brazílie	0,5	1,0
Kolumbie	1,4	.
Norsko	1,4	.
Portugalsko	1,1	.

K lepšímu porozumění tématu evaluace učitelů byly vyhledány přehledové studie (viz Mareš, 2014), věnující se evaluaci učitelů v neuniverzitním prostředí. Při vyhledávání v databázích ERIC, Web of Science, EBSCO byla uplatněna tato kritéria: klíčová slova: „review“ a „teacher evaluation“, nebo „teacher appraisal“, přičemž vylučovacím kritériem byly studie z vysokoškolského prostředí „higher education“. Tímto způsobem bylo získáno 10 přehledových studií¹⁰ (Whyte, 1986; Colby et al. 2002; Jiayi & Ling, 2012; Hallinger et al.,

⁹ Jsou uvedeny země, které měly více než 1 % publikovaných záznamů v jedné z databází.

¹⁰ Jsou seřazeny dle jejich citování jinými výzkumníky od nejcitovanějších po nejméně citované, nebo obtížně zjistitelnou citovanost studií.

2014; Hazi, 2016; Lillejord & Børte, 2019; Margolis, 2019; Tuytens et al., 2020; Williams & Hebert 2020; Shaw 2022). Studie (Colby et al., 2002; Lillejord & Børte, 2019; Tuytens et al., 2020) vychází z empirických poznatků, tj. ze studií využívajících kvantitativní, kvalitativní a smíšený výzkumný design. Studie (Whyte, 1986; Hazi, 2016; Shaw 2022) kritizují některé aspekty konceptu hodnocení učitelů v USA a ve Velké Británii. Zvláštní přehledovou studii je od Margolis (2019) napsaná v ruském jazyce a zabývající se popisem zahraniční praxe evaluace učitelů zemí OECD, s důrazem na USA a Velkou Británii s návrhem pro Ruskou federaci. Druhá „odlišná“ přehledová studie je od autorů Jiayi a Ling (2012) v anglickém jazyce, kompletně založená na použití pouze čínských odborných zdrojů a zabývající se reflexí hodnocení učitelů v Číně v porovnání se systémy hodnocení učitelů uplatňovaných v USA či ve Velké Británii.

Hallinger et al. (2014) se zabývají zhodnocením systémů evaluace učitelů pomocí teoretického vztahu: evaluace učitelů ovlivňuje dopady (odfiltrování nekvalitních učitelů ze školy, poskytování zpětné vazby a podpory učitelům, rozvíjení výkonnostně orientované kultury školy), které zvyšují efektivnost učitelů, a to má vliv na úspěch studentů. Ve studii jsou prezentovány studie podporující systémy hodnocení učitelů nové generace. Ve studii je vydefinováno hodnocení učitelů v dichotomii evaluace výkonnosti učitele (*teacher performance evaluation*) a pedagogický dohled/supervize (*instructional supervision*). Je popsána evaluace učitelů a vliv učitele na výsledky učení žáků/studentů, založené na měření a zjišťování přidané hodnoty (*Value-Added Measurement = VAM*). Dále je rozebírána efektivnost hodnocení učitelů (při využití VAM a standardů) a hodnocení učitelů je chápáno jako strategie zlepšování školy.

Williams & Hebert (2020) se zabývají tím, jak hodnocení učitelů vede ke zlepšení kvality a výkonu učitelů a zajištění kvalitní výuky. Systémy hodnocení jsou chápány jako opatření akontability¹¹, kdy: a) v důsledku tlaku na výsledky učení je řešena efektivita učitelů a zavedeny systémy hodnocení učitelů; b) jsou rozebírány důsledky programu „*Race to the Top*“¹² zvyšující akontabilitu, tlak na výkonnost, vysoké nároky a také stres začínajících učitelů; c) není prokázána vazba mezi individuálním výkonem jednotlivého učitele a výsledkem jednotlivého

¹¹ „Akontabilitou (*accountability*) se, stručně řečeno, rozumí druh sociálního vztahu mezi dvěma aktéry, ve kterém se jeden aktér (jednotlivec či instituce) zodpovídá za své jednání jinému aktérovi, který má právo toto jednání posuzovat, žádat jeho napravení a případně sankcionovat“ (Veselý, 2012; s. 760). V úzkém slova smyslu v americké literatuře týkající se vzdělávání se lze setkat s „akontabilitou ve významu povinnosti školy skládat účty za výsledky svých žáků (většinou v podobě standardizovaných testů)“ (Veselý, 2012; s. 766).

¹² O programu *Race to the Top* zahájeném v roce 2009 je stručně popsáno na https://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

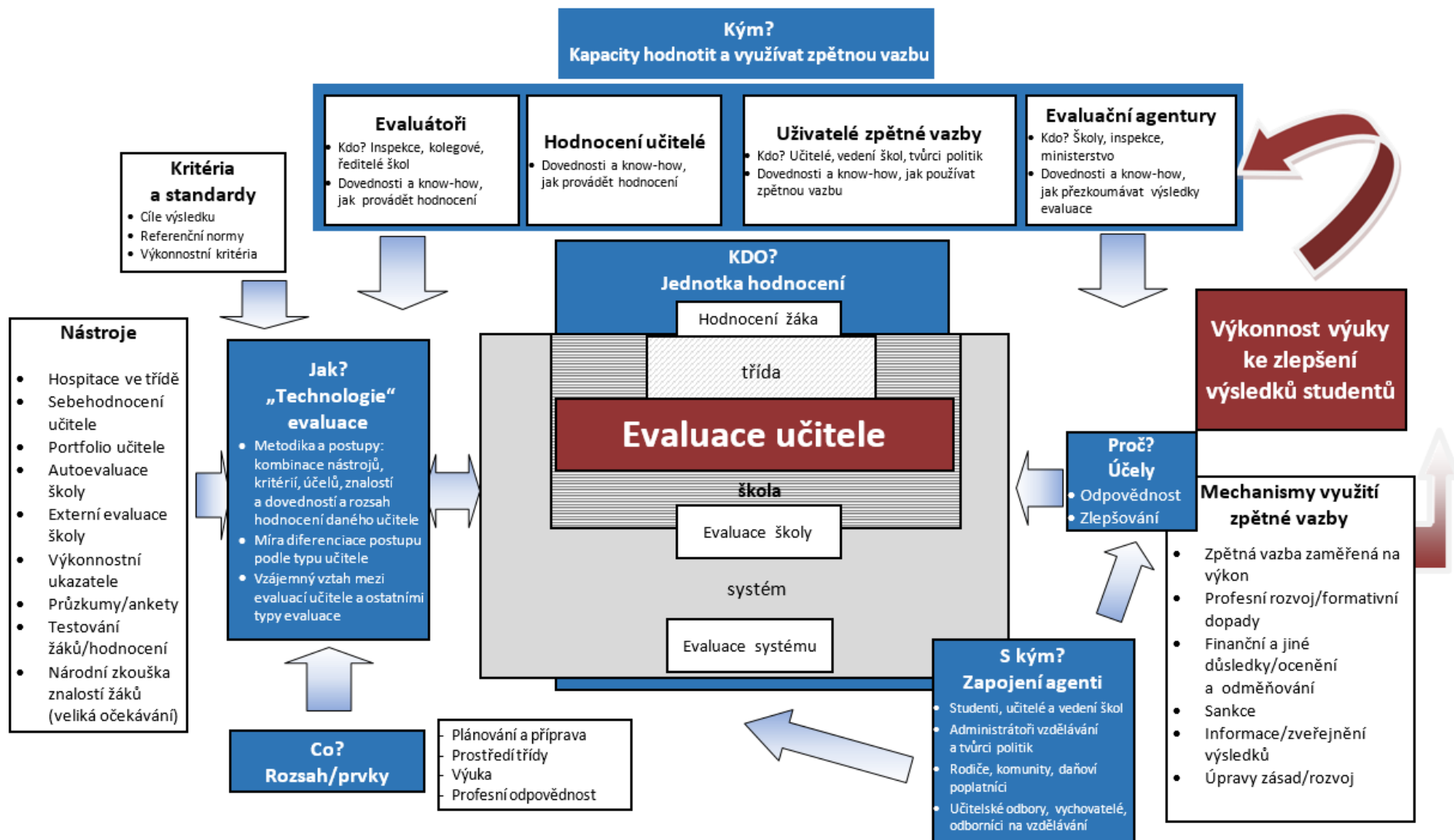
žáka; d) v takovém systému začínající učitelé se snaží podobat zkušeným učitelům. Ve studii je rozebírána hospitace/pozorování učitelů jako metoda pro evaluaci. Je diskutováno: využití pozorovacích archů, charakterizován nový arch *Charlotte Danielson's Framework for Teaching* (plánování a příprava, prostředí třídy, výuka, profesní odpovědnost, rozebírána otázka účelu hospitace (formativní, sumativní), analyzován vztah hospitací k systémům hodnocení učitelů založených na standardech a popisován projekt „*Measures for Effective Teaching*“¹³.

K tomu, aby bylo možné popsat a prozkoumat komplikovaný fenomén evaluace učitelů se proto inspiroji koncepčním rámcem pro evaluaci učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) – viz Obrázek 3, který byl využit k popisu systémů hodnocení jednotlivých zemí v projektu OECD: „*OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*“, jenž v letech 2009–2012 nashromáždil informace z 25 vzdělávacích systémů (24 zemí), včetně České republiky. Souhrnné výsledky těchto analýz potom byly prezentovány na mezinárodním summitu o učitelské profesi v Nizozemí, pořádaným v březnu 2013 také OECD a Education International (viz OECD 2013).

Tento koncepční rámec umožňuje nalézt odpovědi např. na otázky:

- Jaký je účel evaluace učitelů? (PROČ?)
- Jací jsou aktéři evaluace učitelů? (KDO?)
- Jaké oblasti jsou hodnoceny při evaluaci učitelů? (CO?)
- Jaké jsou nástroje a modely evaluace učitelů? (JAK?)

¹³ Na podzim roku 2009 zahájila Nadace Billa a Melindy Gatesových projekt Measures of Effective Teaching (MET), s cílem otestovat nové přístupy k měření efektivní výuky. Cílem projektu MET bylo zlepšit kvalitu informací o efektivitě výuky, které jsou k dispozici pro pedagogické pracovníky v jednotlivých státech a distriktech USA. Projekt zahrnoval téměř 3000 učitelů, kteří se dobrovolně přihlásili, aby pomohli identifikovat lepší přístup k rozvoji a hodnocení učitelů, kteří pocházeli z šesti převážně městských školních distriktů v USA: Charlotte-Mecklenburg Schools, Dallas Independent School District, Denver Public Schools, Hillsborough County Public Schools (včetně Tampa, Florida), Memphis City Schools a New York City Department of Education (Kane & Cantrell, 2012).



Obrázek 3: Konceptní rámec pro evaluaci učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5)

1.3.1 Cíle a účel evaluace učitelů

Evaluace učitelů je integrální součástí života učitelů. Je nedílnou součástí všech profesních etap učitelů od chvíle, kdy se rozhodnou pro tuto profesi – hodnocení se objevuje v podobě: přijímacího řízení na příslušnou školu vedoucí k získání kvalifikace, v průběhu vzdělávání vedoucí ke kvalifikaci, přes certifikování učitelů, nebo získávání licence (jen v některých zemích), výběrové řízení, k nejčastěji využívanému řízení pracovního výkonu a evaluaci učitelů v zaměstnání a zajišťování kariérního růstu.

Samostatným tématem je rozvoj kompetencí a způsobilostí studentů učitelství na vysokých školách a univerzitách. Ve výkonově orientovaných státech v rámci USA za účelem zajištění, aby se žákům dostalo kvalitních vzdělávacích služeb od náležitě kvalifikovaných odborníků, je vyžadována licence, certifikace od absolventů vysokých škol a univerzit (Nevo, 1994, s. 112). Jistým způsobem je tím degradována a znevěrohodněna pregraduální příprava. Získání licence může mít různé podoby od potvrzení formálních dokumentů, registrace v určité organizaci, přes ověřování/přezkušování kompetencí učitele příslušnými certifikačními autoritami.

Učitelé jsou dále hodnoceni při výběrovém řízení na pozici učitele, kdy se ucházejí o zaměstnání. Jedná se o posouzení na základě certifikátů, reference a doporučení od předchozích zaměstnavatelů, nadřízených nebo kolegů učitelů, výběrové pohovory, formální testy nebo předvedení zkušební výuky.

V závislosti na existujícím systému evaluace v příslušné zemi jsou učitelé ve svém zaměstnání hodnoceni svými nadřízenými (např. prostřednictvím hospitací, hodnocení profesního portfolia učitele), kolegy (vzájemné hodnocení), žáky (žákovské evaluace), rodiči (rodičovské ankety) apod. Toto hodnocení jim může zlepšit jejich profesní rozvoj a odměňování. Za účelem zlepšení prestiže učitelů a zajištění kariérního růstu byly v USA vytvořeny standardy National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 1991). Prostřednictvím těchto standardů byli posuzováni vynikající učitelé, kteří na základě NBPTS certifikátu měli lepší odměny než ostatní učitelé (Nevo, 1994).

Účel evaluace

Obecně platí, že v zahraniční literatuře jsou uváděny dva hlavní účely evaluace/hodnocení učitelů. Na jedné straně by hodnocení učitelů mělo být formativní a mělo by podněcovat profesní rozvoj učitelů a na druhé straně hodnocení učitelů lze využít i sumativnějším způsobem, a to za účelem vedení učitelů k odpovědnosti za jejich výkon (např. Avalos & Assael, 2006). Výzkumníci jsou stále více přesvědčeni, že hodnocení učitelů by se mělo směřovat k oběma těmto cílům (Lillejord & Børte, 2019; Stronge, 1995). Fisher (1994) a Santiago a Benavides (2009, s. 7–8) rozlišují dvě funkce hodnocení učitelů: a) funkci zlepšování (formativní hodnocení) a b) funkci odpovědnosti (sumativní hodnocení).

Tyto dvě funkce vycházejí ze dvou základních přirozených perspektiv učitelství (Haertel, 1991; srov. Nevo, 2006). První perspektiva je založena na *profesní koncepci* učitelství vycházející z předpokladu, že učitelství je komplexní proces, který zahrnuje identifikaci potřeb, nastavení cílů vzdělávání/výuky, výběr strategií výuky, implementaci plánů, evaluaci výkonnosti žáků, reflexi atd. Tato perspektiva vyžaduje k profesnímu rozvoji formativní hodnocení a sebehodnocení učitelů. Druhá perspektiva je založena na *byrokratické koncepci* učitelství vycházející z předpokladu, že učitelství je jednoduchý proces, v kterém jsou vzdělávací cíle, kurikulum a učitelské metody nastaveny administrátory a experty. Odpovědností učitelů potom je jednoduše implementovat předem stanovené kurikulum. Tato perspektiva učitelství vyžaduje k zajištění odpovědnosti a zajištění výsledků vzdělávání sumativní hodnocení či externí evaluaci.

Hodnocení učitelů za účelem zlepšování se zaměřuje na poskytování zpětné vazby užitečné pro zdokonalování pedagogických postupů, zejména prostřednictvím aktivit profesního rozvoje. Zahrnuje pomoc učitelům učit se o své praxi, reflektovat ji a zlepšovat. K tomu obvykle dochází dle možností školy, takže aktivity profesního rozvoje jednotlivých učitelů by měly být v souladu s plánem rozvoje školy. Jedná se o **formativní hodnocení** učitelů, jež je zaměřené na zlepšení, tj. pomoci učitelům stát se efektivnějšími (Popham, 1988). Nevo (1994) v případě formativního hodnocení upozorňuje na výhody pro učitele, které by měly převážit byrokratické pojetí evaluace učitelů v podobě dohledu. „Rozhodnutí založená na formativním hodnocení učitelů zahrnují řadu možností zaměřených na „Jak to mohu udělat lépe?“ Učitel může vyzkoušet různé přístupy, aby zjistil, který funguje lépe. Cílem formativního hodnocení učitele je formovat výkon učitele tak, aby byl efektivnější.“ (Popham, 1988, s. 270). Pro formativní hodnocení je celá řada formátů. Všechny jsou založeny na sběru dat a analýze, reflexi, kolegiálním rozhovoru a akčním plánování pro zlepšení vyučování. Gordon & McGhee (2019)

prezentují ve své kapitole několik populárních formátů formativního hodnocení: klinická supervize, kolegiální koučování, procházky učením kolegů, zpětná vazba od studentů, kolegiální podpůrné skupiny, video nebo audio přezkoumání vyučovacích hodin, rozvoj portfolia.

Funkce odpovědnosti při hodnocení učitelů se zaměřuje na to, aby učitelé byli odpovědní za svůj výkon, což je spojeno s řadou důsledků pro jejich kariéru. Pro učitele jsou nastaveny pobídky/incentivy, aby podávali co nejlepší výkony. Následná opatření po hodnocení zahrnují obvykle kariérní postup a/nebo platy na základě výkonu, bonusové odměny nebo možnost sankcí za nedostatečnou výkonnost. Hodnocení učitele za účelem odpovědnosti je sumativní povahy a obvykle zahrnuje hodnocení výkonu v uzlových bodech profesní dráhy učitele. Systémy hodnocení učitelů tak mohou hrát důležitou roli při zlepšování kompetence učitelů. Tímto způsobem jsou relevantní jak pro kvalitu vzdělávání, tak pro výsledky žáků (Ovando, 2001; Wright et al., 1997). **Sumativní hodnocení** učitelů vede k identifikaci slabých učitelů, kteří mohou být v případě nenapravitelnosti propuštěni. Popham se vyjadřuje k potenciálu rozvoje učitele prostřednictvím sumativního hodnocení (1988, s. 269): „Sumativní hodnocení učitelů, kromě toho, že se používá k propouštění učitelů, může být také použito k tomu, aby pomohlo zařadit učitele dle úrovně kariérního žebříčku (odměny za zásluhy) a udělit nebo odeprít funkční období začínajícím učitelům. Sumativní hodnocení učitele má však jako primární funkci určení učitelovy kompetence, nikoli její rozšiřování. Sumativní hodnocení nepředstírá, že pomůže učiteli zlepšit se.“

K potenciálnímu spojení sumativního a formativního hodnocení Popham (1988) ve své analýze vyžaduje striktní oddělení formativního a sumativního hodnocení učitelů. Metaforicky využívá kázání Petra Valdese, že „žádný člověk nemůže sloužit dvěma pánům“. Velmi kritizuje systémy evaluace učitelů, v kterých by měly být spojeny oba účely hodnocení učitelů. Jako východisko navrhuje, aby na škole byla jasně určena osoba, která se bude věnovat sumativnímu hodnocení učitelů, např. ředitel a osoba věnující se prostřednictvím formativního hodnocení rozvoji učitelů, např. zástupce ředitele či zkušený učitel. Vyžaduje však, aby tyto dvě osoby ve škole zodpovědné za evaluaci učitelů si nikdy nesdílely a nevyměňovaly podklady k hodnocení konkrétního učitele. Hovoří, že formativní hodnocení učitele „napravuje“ a sumativní „vyhazuje“.

1.3.2 Aktéři evaluace učitelů

Jací jsou aktéři evaluace? Jsou to ti, kteří jsou za evaluaci učitelů odpovědní, a ti, kteří poskytují informace k hodnocení učitelů.

Mezi odpovědné řadí Santiago & Benavides (2009) školské orgány, inspektoráty a vedení škol. Pokud to vezmeme od shora, tak **školské orgány** (např. ministerstvo školství, školské úřady) schvalují cíle vzdělávání, kurikulum, standardy pro učitelské povolání, nastavují kariérní systém pro učitele, doporučují modely a postupy hodnocení, iniciují tvorbu evaluačních nástrojů. V některých zemích stanovují směrnice a předpisy tak, aby si systém evaluace učitelů nastavily samotné školy. **Inspektoráty** sehrávají při evaluaci učitelů roli podle toho, zda jde o administrativní systém inspekce, kdy jsou inspektory hodnoceni jednotliví učitelé (např. ve Francii), nebo jde o evaluační systém inspekce, kdy je hodnocena škola jako celek (např. v ČR). V případě evaluačního systému se inspekce zabývá tím, jak je nastaven systém evaluace učitelů na škole a jak je tím řešena kvalita výuky. **Vedení školy** je odpovědné za evaluaci učitelů dle toho, zdali se nachází v centralizovaném systému, kdy plní pouze nařízení směrnic vyšších orgánů, implementuje centrálně určené předpisy, nebo pokud se nachází v decentralizovaném systému, tak systém evaluace učitelů na škole vytváří samo, a přebírá tak za hodnocení učitelů plnou odpovědnost.

Aktéři, kteří poskytují informace k hodnocení učitelů, jsou dle Stronge a Tucker (2013) samotní učitelé, kolegové-učitelé, žáci, rodiče a bezprostředně nadřízení. Dle autorů Stronge a Tucker (2013) jsou to **samotní učitelé** prostřednictvím **sebehodnocení**. Barber (1990) v rámci sebehodnocení učitelů popisuje formativní evaluaci učitelů, co to je sebehodnocení, peer review, jaké jsou techniky pro sebehodnocení učitele, jak fungují hybridní systémy a jaké jsou problémy se sebehodnocením. Jako techniky pro sebehodnocení uvádí zpětnou vazbu získanou pomocí videonahrávky nebo audionahrávky výuky, sebehodnotící formuláře, sebe-hlášení (*self-reports*), materiály pro samostudium, modelování, dotazníky, rozhovory, porovnání se standardy, ale také i hospitaci objektivním expertem, využití konzultantů, kolegů. Další informace k hodnocení poskytují kolegové, kteří jsou na stejné úrovni jako hodnocení učitelé, případně další kolegové ze školy (např. kurikulární specialisti, speciální pedagogové, psychologové).

Informace k hodnocení učitelů, tj. zpětnou vazbu učitelům poskytují **žáci** většinou prostřednictvím anket, či zpětnovazebních dotazníků. Tato zpětná vazba se odvíjí od toho, jak žáci dokážou pracovat s konkrétním evaluačním nástrojem, jak dovedou posoudit konkrétní

oblasti učitelova působení, aneb zdali jsou žáci vyspělí hodnotit konkrétní položky anket/dotazníků.

Rodiče poskytují zpětnou vazbu pouze pro oblasti, ke kterým mají co říci a mají s nimi osobní zkušenost (např. komunikace s vyučujícím). Není možné po rodičích chtít informace, které mají „z druhé ruky“ od svých dětí (např. vztahy mezi dětmi). Dalším zdrojem zpětné vazby jsou bezprostředně **nadřízení učitelů**, kteří jsou většinou i v roli hodnotitelů. Pokud jsou nadřízenými ředitelé škol, tak k nim směřují požadavky autorů Peterson & Peterson (2006, s. 17–23), kdy popisují principy evaluace učitelů, které by měli dodržovat ředitelé škol, zmiňují požadavky na ředitele: využívání co nejobjektivnějších dat k evaluaci, zapojování učitelů do evaluace, změnění vnímání evaluace učitelů.

Mohlo by se zdát, že hodnocení učitelé jsou homogenní skupinou. Beerens (2000, s. 76–106) však rozlišuje evaluaci začínajících učitelů (*beginning* – 2 roky a méně let učitelské praxe), učitelů v „tranzici“ (*transferring teachers*, 2 a méně let praxe v nové situaci), zkušených učitelů (*experienced teachers*, více než 3 roky praxe) a učitelů na okraji (*marginal teacher*, potřebují zlepšit jednu nebo více oblastí). Podobně Danielson a McGreal (in Derrington a Brandon, 2019, s. 5) navrhuje, aby byla poskytována diferencovaná evaluace učitelů a soustředila na tyto čtyři skupiny: a) začínající učitelé, b) zkušení učitelé, c) učitelé, jejichž praxe je marginální a vyžadují pomoc a d) učitelé, jejichž praxe je nepřijatelná z důvodu jejich nekompetence nebo neuspokojivého nasazení. U prvních dvou skupin se očekává, že jsou angažovaní profesionálové a je vhodná formativní evaluace. Třetí skupina učitelů vyžaduje strukturovanější pomoc a následnou evaluaci. Pro čtvrtou skupinu je uplatňovaná sumativní evaluace spojená s propouštěním.

Empiricky toto potvrzuje belgická studie (Delvaux et al., 2013), která ve Vlámské části Belgie prostřednictvím dotazníkového šetření se zabývala vlivem systému evaluace učitelů na profesní rozvoj učitelů a faktory ovlivňujícími efektivnost evaluačního systému. Tato studie využila jako nezávislé proměnné ve třech oblastech: 1) účel evaluace: sumativní a formativní evaluace; 2) vlastnosti systému evaluace: a) jasnost kritérií, b) vnímaná férovost/spravedlnost systému hodnocení; c) spokojenost s rozhovory (hodnotícími, pohospitačními): vztah hodnotitele k učiteli, důvěryhodnost/kredibilita hodnotitele, užitečnost zpětné vazby; 3) charakteristika vedení: transformační styl vedení, instruktážní styl vedení, postoje ředitele. Závislou proměnnou byl profesní rozvoj učitelů. Výsledky této studie ukazují, že limitované pedagogické zkušenosti hodnocených, užitečná zpětná vazba a pozitivní přístup ředitele jsou nejdůležitějšími charakteristikami systému hodnocení. Tyto vlastnosti pozitivně souvisejí

s výsledky systému hodnocení učitelů a jeho vlivem na profesní rozvoj. Dále zjistili, že učitelé s omezenou pedagogickou praxí (méně než 5 let) uvádějí podstatně větší dopady systému hodnocení na jejich profesní rozvoj, než je tomu v případě zkušenějších učitelů.

1.3.3 Kritéria a standardy učitelů

Jaká zvolit kritéria k evaluaci učitelů?

„Pokud nevíte, kam jdete, dostanete se tam jakoukoli cestou.“ (Lewis Carroll)¹⁴ To se týká také vzdělávání. Bez porozumění tomu, co je cílem vzdělávání, co se mají žáci naučit a jak je v tom mají učitelé podpořit, je snadné bezcílne zabloudit. Pokud se soustředíme na učitele, tak je třeba efektivně podporovat žáky při vzdělávání, a co přitom mají učitelé vykonávat, aneb jaké jsou činnosti učitele. K tomu by měly sloužit standardy práce učitele, profesní standardy učitele, kritéria kvality práce učitele, výkonnostní kritéria učitelů apod. – mnoho výrazů pro totéž.

Vývojem standardů výkonu učitelů se věnují v jedné kapitole autoři Stronge a Tucker (2013, s. 30–40). Při vývoji standardů navrhují hledat odpovědi pro tyto otázky: Co je prací učitele? Jaké jsou výkonnostní standardy? Jaké výzkumy podporují standardy výkonu učitelů? Jaké jsou kroky při tvorbě standardů výkonu učitelů? Jaké standardy výkonu učitelů se doporučují používat? Při tvorbě standardů navrhují třístupňový systém skládající se z oblastí/domén – širokých kategorií nebo zástupných symbolů pro klasifikaci standardů učitelů, standardů výkonu – základní povinností, které učitel plní, aby úspěšně splnil pracovní očekávání, ukazatelů/indikátorů výkonu – příklady pozorovatelného chování charakteristického pro úspěšné plnění pracovních standardů.

Standardů ovlivňujících evaluaci učitelů je celá řada. Teoretickými východisky a standardy z USA a Austrálie se věnuje ve své srovnávací studii Starý (2014). Příkladem rozmanitosti profesních standardů může být situace v USA. V roce 1966 vydaly poprvé společně tři organizace: the American Educational Research Association (AERA), the American Psychological Association (APA), a the National Council on Measurement in Education (NCME) Standardy pro pedagogické a psychologické testování¹⁵. Darling-Hammond (2013) popisuje, že v roce 1987 vytvořil v USA učitelské standardy National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) a v návaznosti na ně v roce 1992 Interstate New Teacher

¹⁴ <https://citaty.net/citaty/2136178-lewis-carroll-pokud-nevite-kam-jdete-dostanete-se-tam-jakoukol/>

¹⁵ Více informací o historii Standardů pro pedagogické a psychologické testování je na <https://www.ncme.org/resources-publications/books/testing-standards>

Assessment and Support Consortium (INTASC) licenční standardy pro začínající učitele. Shinkfield & Stufflebeam (1995, s. 43–62) zmiňují jak v roce 1988 The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE)¹⁶ vydala *The Personnel Evaluation Standards* (Joint Committee ... 2009), které sloužili k evaluaci vzdělavatelů zahrnující 21 standardů odrážejících čtyři hlavní kategorie: vhodnost, užitečnost, proveditelnost a přesnost. Beerens (2000, s. 59–75) jako profesní standard prezentuje i rámec Framework for Teaching (FFT)¹⁷, který vytvořila Charlotte Danielson v roce 1996 za účelem zlepšení profesní praxe.

Od roku 2008 musí v Kalifornii v rámci certifikace každý zájemce o pověření být učitelem/učitelským průkaz (*teaching credential*) nechat si posoudit svoje znalosti, dovednosti a schopnosti ve vztahu k *Teaching Performance Expectations* (TPEs)¹⁸. Po roce 2009 učitelé Stanfordské univerzity a pracovníci Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity (SCALE) vytvořili na základě zkušeností se standardy NBPTS, INTASC, TPEs systém edTPA[®]¹⁹.

Definováním kvality učitelů se ve své studii také věnuje Darling-Hammond (2021), kdy analyzuje profesní standardy učitelů v pěti zemích (Austrálie, Kanada, Šanghaj v Číně, Finsko, Singapur) pomocí svých zkušeností z USA. S výjimkou Finska, kde standardy a kurikulum pro přípravu učitelů stanovily univerzity, přijala každá země do své jurisdikce státní nebo národní standardy popisující znalosti a dovednosti, jež se očekávají od učitelů. V Singapuru vytvořil National Institute of Education prohlášení *Graduand Teacher Competencies*. V Kanadě stanovují standardy pro učitelské povolání provincie: v Ontariu je to College of Teachers a v Albertě je to ministerstvo školství. V Austrálii sehrávají podobnou roli profesně orientované Institutes of Teaching ve Victorii a Novém Jižním Walesu. Australské profesní standardy pro učitele vytvořil The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)²⁰. V Šanghaji jsou standardy stanoveny čínským ministerstvem školství. „Standardy mají mnoho společných rysů a také některé zajímavé kulturní rozdíly“ (Darling-Hammond, 2021, s. 297). Všechny obsahují kategorie zaměřené na závazek učitele vůči studentům a jejich učení; profesní znalosti a dovednosti – včetně dovedností reflexe používané k evaluaci praxe; odhodlání spolupracovat s dalšími odborníky a stále se učit za účelem zlepšování své praxe. Některé (např. Alberta, Singapur a Šanghaj) navíc zdůrazňují

¹⁶ Více informací z historie JCSEE je na <https://evaluationstandards.org/about/>

¹⁷ Více informací o FFT a Danielson Group je k dispozici na <https://danielsongroup.org/our-story/>.

¹⁸ Více o očekávání o výkonnosti učitelů v Kalifornii se lze dozvědět na: <https://www.ctc.ca.gov/educator-prep/tpa>

¹⁹ Více informací o systému edTPA je na <https://edtpa.org/about>.

²⁰ Více informací o standardech a AITSL je k dispozici na <https://www.aitsl.edu.au/standards>.

odpovědnost učitelů za rozvoj všech aspektů rozvoje dětí: morální, stejně jako kognitivní, sociální, emocionální a fyzické. Singapurské standardy také zahrnují dovednosti sebeřízení, řízení lidí a inovace a podnikání.

1.3.4 Metody a modely evaluace/hodnocení učitelů

Zpráva OECD (2013, s. 9.) z dat TALIS 2008 zmiňuje, že většina učitelů (83,2 % v průměru z více než 70000 učitelů z více než 4000 škol napříč 24 zeměmi účastnicími se šetření TALIS), kteří obdrželi zpětnou vazbu a hodnocení své práce, je považovala za spravedlivé a většina z nich (78,6 %) uvedla, že jim zpětná vazba pomohla při rozvoji jejich učitelské práce. Přestože ve studiích a publikacích o evaluaci učitelů je celá řada rozdílů ve filozofických a teoretických základech hodnocení, v tom, jak by měla být evaluace efektivní, byla shoda v následujících šesti bodech (Marzano, 2012; OECD, 2013; Darling-Hammond, 2013, Derrington a Campbell, 2015; Brandon et al., 2018; Derrington a Brandon, 2019):

1. Profesionální přístupy k evaluaci učitelů mohou podpořit růst učitele prostřednictvím formativní evaluace, tak zajistit kvalitní výuku prostřednictvím sumativní evaluace.
2. Evaluace musí být založena na jasné a logické koncepci příkladné pedagogické praxe vycházející z aktuálních výzkumů. Efektivní evaluační modely odkazují na jasně formulované standardy.
3. Efektivní evaluace vyžaduje transparentní, jasně srozumitelné procesy vedené konstruktivním, profesionálním a citlivým způsobem v rámci uznávaných pokynů a pravidel týkajících se etických a právních otázek a smluvních vztahů.
4. Důkazy evaluace musí být shromážděny z více zdrojů a měly by brát v úvahu proměnlivost kontextů ve vyučovacím prostředí (předmět, ročník, složení třídy apod.)
5. Hodnotitelé musí být kompetentní profesionálové, kteří byli dobře vyškoleni v praxi evaluace.
6. Kultura celoživotního učení a zdokonalování se rozvíjí, když se používají diferencované přístupy k evaluaci, které reagují na různé potřeby, aspirace a výzvy učitelů ve všech jejich fázích kariéry a rozvoje.

Metody evaluace učitelů

Santiago & Benavides (2009, s. 5) mezi nástroje/metody evaluace učitelů řadí: hospitace ve třídě, sebehodnocení učitele, portfolio učitele, autoevaluaci školy, externí evaluaci školy, výkonnostní ukazatele, průzkumy/ankety, hodnocení/testování žáků a národní zkoušky znalostí žáků. Způsobů získávání dat pro evaluaci učitelů, tj. metod evaluace je však více. Kromě již uvedených metod je možné využít také hodnotící škálu, klinickou/pedagogickou supervizi, hodnocení dosažení výukových cílů studentů, hodnocení kompetencí učitelů.

Hospitace/pozorování ve třídě (*Classroom observation*)

Hospitace jsou „přirozenou“ cestou, jak evaluovat učitele. Evaluace učitelů se tedy neobejde bez hospitací. Na druhou stranu evaluačním systémům, které jsou založeny pouze na hospitacích, schází postihnutí některých aspektů učitelovy práce. Nevo (2006) píše, že např. znalosti učitelů, porozumění vyučovaným předmětům, postoje a další povinnosti učitelů nejsou pozorovatelné prostřednictvím hospitací. Stronge & Tucker (2013, s. 57) rozlišují hospitace systematické za využití konkrétních hospitačních archů, kdy po hospitacích probíhá pohospitační pohovor (*review conference*) a náhodné hospitace, které nejsou strukturované a spočívají v krátké návštěvě třídy, kde učitel učí (např. 10–15 minut).

V USA jsou jako pozorovací systémy rozšířeny dva systémy Danielson's Framework a Classroom Assessment Scoring System (CLASS)²¹. Byť jsou hospitace rozšířeny při evaluaci učitelů, tak Cohen & Goldhaber (2016) na základě přehledu empirického výzkumu tvrdí, že je potřeba mnohem více výzkumů zaměřených na hospitace jako měřítek výkonu učitele. U každého z hospitačních systémů záleží na kontextu jejich použití, čímž se v případě Danielson's Framework zabývala studie (Liu et al., 2019). Pokud mají hospitační nástroje podporovat učitele při zlepšování jejich praxe vyučování, musí být specifické pro daný předmět, musí být do procesu hospitace zapojeni příslušní didaktici a musí poskytovat informace, které jsou přesné a užitečné pro učitele (Hill & Grossman, 2013).

Ve své studii se Van de Grift (2007) věnuje tomu, že v Evropě po roce 2002 byl vytvořen hospitační systém ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching). Na tvorbě nástroje pro sledování a analýzu kvality učení a výuky na základních školách se podílely inspektoráty z těchto 4 zemí: Anglie, Flandry (Belgie), Dolní Sasko (Německo) a Nizozemsko,

²¹ O systému CLASS se lze podrobnější informace dozvědět na <https://teachstone.com/class/>.

kdy proběhly hospitace v 854 třídách s dětmi, kterým bylo na začátku školního roku 9 let. V rámci vývoje nástroje byla řešena jeho validita, reliabilita a spolehlivost hodnotitelů (*inter-rater reliability*).

Hodnoticí škály (*Rating scales*)

Hodnoticí škály jsou poměrně populárním nástrojem evaluace učitelů, neboť nabízí relativně rychlý úsudek o výkonnosti učitelů (Nevo, 2006, s. 450). Většinou jsou vytvořeny jako součást hospitačních formulářů, tj. vyžadují zkušeného hodnotitele, který by posoudil dle škály výkon učitele. Výzkumníci Wind et al. (2018) se zabývali tím, do jaké míry mají kategorie hodnotících škál konzistentní výklad napříč epizodami a postupy výuky. Konkrétně využili data od 1324 ředitelů od Network for Educator Effectiveness (NEE) v Missouri z léta 2015. Zjistili, že střední kategorie hodnotících škál je řediteli nedostatečně využívána a že hodnoticí kategorie ne vždy odrážejí podobnou úroveň efektivity výuky napříč vyučovacími epizodami a postupy. Když k takovým nesrovnalostem dojde, nelze předpokládat, že hodnocení ředitelů odráží konzistentní úroveň efektivity učitelů ve třídách i napříč třídami. Vyvozují z toho, že se jedná o důkaz problematičnosti validity hodnotících škál v hospitačních formulářích a ukazuje to na to, že pro kvalitní hospitace je třeba dostatečně školit ředitele škol.

Učební cíle studentů (*Student learning objectives – SLO*)

Po roce 2009 v důsledku federálního programu Race to the Top se v USA rozšířil v rámci evaluace učitelů postup pracující s učebními cíli studentů. SLO měří akademické zisky studentů a posuzuje výkon učitelů na základě toho, do jaké míry jsou dosaženy předem stanovené učební cíle (Race to the Top ..., 2010). SLO lze aplikovat na formální standardizované testy, nebo na neformální hodnocení (např. lokálně vyvinuté testy nebo hodnocení ve třídě). Výzkumníci Lin et al. (2020) se zabývali problematičností validity a reliability SLO, kdy nastavení cílů může být subjektivní a svévolné. Zabývali se tím, že existuje jen málo důkazů o spolehlivosti a platnosti nástroje SLO. Proto navrhli tři přístupy práce se SLO, kdy ověřovali reliabilitu a prediktivní validitu těchto postupů.

Studentské testy – měření přidané hodnoty (*value-added measurement = VAM*)

Ve výkonově orientovaných kulturách, jako je USA a Velká Británie, má velkou tradici testování výsledků studentů prostřednictvím standardizovaných testů. Po roce 2001 se v USA

velmi rozšířily postupy vycházející ze standardizovaného testování výsledků učení studentů, tj. modelů s přidanou hodnotou²², prosazované v kontextu vzdělávací politiky jako prostředek měření efektivity učitelů. Modely s přidanou hodnotou se snaží oddělit příspěvek jednotlivých učitelů nebo škol k pokroku žáků v učení měřeného standardizovanými výsledky testů. Přehledová studie (Koedel et al., 2015) zabývající se VAM se věnuje dílčím tématům od technických aspektů návrhu modelu až po roli, kterou může hrát přidaná hodnota při informování učitelů o hodnocení v praxi, přičemž zdůrazňuje oblasti konsensu a nesouhlasu v odborné literatuře.

Studie (Smith & Holloway, 2020) naznačuje „problematický vztah mezi používáním výsledků studentských testů v rámci akontability učitelů a tím, jak učitelé vnímají svou praxi a práci“. Výzkumníci Shen et al. (2016) zkoumali potenciální dlouhodobé důsledky přijímání důležitých rozhodnutí (např. o efektivnosti učitelů, snížení odměn, propouštění učitelů) na základě hodnocení učitelů s přidanou hodnotou. Analyzovali mikroúrovňové efekty na efektivitu učitelů z pohledu implementace politiky a makroúrovňové efekty na kvalitu učitelů na základě dynamických změn na trhu práce učitelů. Jsou přesvědčeni, že vytvoření formálního spojení mezi hodnocením učitelů s přidanou hodnotou a vysoce důležitým rozhodováním může ohrozit efektivitu učitelů a kvalitu učitelů. Dospěli k závěru, že toto spojení mezi opatřeními s přidanou hodnotou a důležitými rozhodnutími by nemělo být nastoleno, pokud ohrožuje vnímání pozice učitele jako bezpečného a slušného zaměstnání.

Portfolio učitele (*Teachers portfolios*)

Portfolio učitele je tvořeno jako soubor dokumentů ilustrující výkonnost učitele. Nevo (2006, s. 450–451) píše, že dobré portfolio by mělo vycházet z učitelských povinností, vymezených odpovědnostmi v náplni práce učitele. Stronge & Tucker (2013, s. 59) navrhují strukturovat portfolio dle oblastí práce učitele: vyučování, hodnocení žáků, prostředí pro učení, komunikace a profesionalizace. Pokud je portfolio učitelovou osobní složkou, jaké jsou důvody k vedení portfolio, jak by mělo být organizované, co by se mělo prostřednictvím portfolio prezentovat, popisuje ve své eseji Bird (1990).

²² Termín „přidaná hodnota“ je vypůjčen z ekonomické literatury, kdy se vztahuje k částce, o kterou se v každé fázi výrobního procesu zvýší hodnota předmětu. Ve vzdělávání je to založeno na myšlence, že můžeme identifikovat akumulaci výsledků učení každého studenta do určitého bodu, řekněme do konce období $t-1$, a poté odhadnout přidanou hodnotu výsledků vzdělávání použitých během období t .

Žákovské/studentké evaluace učitele (*Student rating and survey*)

Žáci jsou přirozeně v pozici, kdy jsou v každodenním kontaktu s učitelem a vidí výkon učitele. Z těchto důvodů žáci mohou poskytovat učiteli zpětnou vazbu. Stronge & Tucker (2013, s. 59–60) píše, že jako klienti učitele mohou poskytnout cenný doplňující obrázek k evaluaci učitele. Na druhé straně Nevo (2006, s. 450) upozorňuje, že při zpětné vazbě od žáků může dojít ke zkreslení (*bias*). Ti žáci, kteří dostávají výborné známky, mohou poskytnout učiteli vysoké hodnocení, i když vidí, že výuka je špatná, a ti, kteří dostávají špatné známky, mohou hodnotit výkon učitelů jako špatný, i když se domnívají, že učitel odvádí dobrou práci.

Testování učitelů (*Teacher competency tests*)

Testy učitelů jsou používány k hodnocení všeobecné gramotnosti, pedagogických znalostí a základních znalostí předmětu, které vyučují. Může se jednat o testy skládající se z uzavřených položek s více odpověďmi, ale i z otevřených otázek, stejně tak jako řešení příkladů. Nevo (2006) zmiňuje testy: National Teacher Examination (NTE)²³ a Test for Teaching Knowledge. Tyto testy se využívají z různých důvodů. Pearlman & Tannenbaum (2003) uvádějí jako důvod licenční testy pro začínající učitele. Klein (1998) se zabývá vývojem testů pro učitele, jejich spolehlivostí, validitou a standardy testů certifikace učitelů. Článek končí doporučením, aby testy kombinovaly otázky s možností výběru z více odpovědí s otevřenými úkoly, které se zaměřují na běžné nebo kritické situace, které pravděpodobně nastanou v celém rozsahu praxe, pro kterou je učitel certifikován nebo licencován.

Klinická/pedagogická supervize (*Clinical/instructional supervision/ supervision*)

Cílem pedagogické supervize je formativní a zaměřené úsilí společně s učiteli podpořit jejich růst, rozvoj, interakci, nekonfliktní řešení problémů a odhodlání budovat kapacity. Pedagogická supervize se podle Zepeda (2017) „zabývá podporou, kterou vedoucí poskytují učitelům – tato podpora může zahrnovat širokou škálu aktivit včetně pozorování ve třídě, koučování, akčního výzkumu a řady dalších aktivit, procesů a programů na úrovni pracoviště.“ Nicméně na rozdíl od evaluace učitelů data získaná během procesu supervize se nesmí používat pro personální rozhodování“ (srov. Popham, 1988; Leithwood, 2001; Attinello et al., 2006; Robinson & Timperly, 2007; Hallinger et al., 2014).

²³ Tyto testy v USA byly poprvé administrovány v březnu 1940 (Willson, 1985).

Modely evaluace

Kombinování metod evaluace učitelů se zdůrazněním různých účelů evaluace, nastavení kritérií, zahrnutí různých parametrů, konceptů a způsobů vede k tomu, že na školách je uplatňováno mnoho modelů evaluace. Na rozdíl od matematických modelů používaných k testování teorií, každý model charakterizuje pohled autora na hlavní koncepty spojené s přístupováním k úkolům evaluace učitelů. „Modely tyto koncepty operacionalizují tím, že poskytují pokyny pro rozvoj témat a aktivit do fáze, kdy jsou oprávněné závěry podloženy důvěryhodným popisem, informacemi a úsudky.“ (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, s. 174)

Autoři Shinkfield & Stufflebeam (1995, s. 175–176) nabízejí přehled modelů evaluace učitelů v roce 1995 v USA, které následně v jejich kapitole rozebírají podrobněji jejich spolupracovníci:

1. Tradiční založený na impresi/dojmech – úsudky jsou založeny na zkušenostech a pedagogických názorech pozorovatelů (obvykle ředitelů).
2. Klinická supervize.
3. Kontrolní seznam založený na výzkumu – jedná se o nejrozšířenější z nedávných přístupů, který tvoří základ většiny v USA státem nařízených evaluačních nástrojů.
4. Úsudky s vysokou inferencí – hodnotitelé procházejí specializovaným školením, které jim pomůže zajistit, že budou vycházet kvalifikovaní a mít spolehlivé hodnocení.
5. Interview – pravděpodobně se bude jednat o pokračující proces profesního rozvoje učitele nebo rozhodování o postavení učitele ve škole: může mít potenciál přeházení, propuštění, nápravy apod.
6. Testy: papír a tužka – ty mohou být použity pro národní učitelské zkoušky (např. National Board for Professional Teaching Standards); je mnohem pravděpodobnější, že budou použity pro účely vstupu do profese a změny specializace než pro hodnocení v průběhu zaměstnání.
7. Řízení podle cílů – zaměřuje se na vzájemně dohodnuté cíle a obvykle má určenou iteraci a dohodnutá opatření naznačují úspěch při plnění cílů; využívá se portfolia a také hospitace ve třídě.
8. Analýza pracovního místa – to je založeno na kritériích vyplývajících z popisu práce, kterou učitelé skutečně dělají. Pozorování a další údaje jsou základními zdroji informací. Tento přístup je někdy spojen s hodnocením kompetencí učitele.

9. Přístup založený na povinnostech
10. Přístup založený na teorii – tento přístup může vyvodit hodnotící kritéria z příslušné teorie, např. teorie, která spojuje výsledky studentů s určitými vyučovacími postupy.
11. Výsledky učení (zlepšení) studentů – klíčovou proměnnou je měření zlepšení výsledků učení studentů během školního roku nebo za nějaké období.
12. Hodnocení zákazníků/klientů/spotřebitelů – hodnocení studentů je běžné spíše na univerzitní úrovni a řidší na úrovni neuniverzitních škol. Po rodičích se občas požaduje, aby hodnotili učitele (alespoň formálně).
13. Peer hodnocení.
14. Sebehodnocení – tento model je otevřen kritice (obvykle poukazující na slabou validitu a podezřelou spolehlivost). Nicméně jsou podnikány formální pokusy o posílení tohoto přístupu.
15. Metaevaluace existujících modelů – např. za využití standardů Joint Committee's Standards (Joint Committee ..., 2009).

1.3.5 Od zavádění systémů evaluace učitelů po jejich efekty

Mezi lety 2008–2014 přijaly země OECD více než 450 reforem vzdělávání (OECD, 2015, Vienet a Pont, 2017). Existuje však málo důkazů o tom, zda tyto reformy byly účinné, protože dopady na vzdělávání je obtížné posoudit a jen zřídka jsou vyhodnocovány²⁴. Mnoho reforem v podobě legislativních opatření se týkalo kariérního rozvoje učitelů – konkrétně se jednalo o tato témata (OECD, 2015, s. 89): výběr a pobídky kvality (Německo, Irsko, Izrael, Mexiko, Norsko, Portugalsko, USA), odměňování (Estonsko, Německo, Slovensko, Švédsko), hodnocení učitelů (Austrálie, Řecko, Portugalsko), profesní rozvoj učitelů (Austrálie, Estonsko, Finsko, Řecko, Jižní Korea, Portugalsko, Švédsko, Turecko).

Evaluace učitelů zajišťovaná řediteli škol je často využívána při reformách školských systémů. V přehledové studii, vycházející ze 47 studií a zabývající se evaluací učitelů řediteli škol jsme popsali (Michek a Luksch, 2019), že jedním z dominantních témat (v devíti studiích) byla implementace nových systémů evaluace učitelů řediteli na školách. Ve studiích se autoři zabývali např. následujícími výzkumnými otázkami: „Jak ředitelé a učitelé spolupracovali na zavedení nového systému hodnocení učitelů? Jaké konkrétní aktivity profesního rozvoje podpořila implementace evaluace učitelů?“ (Derrington, 2016) „Jaké metafory ředitelé

²⁴ Srov. vyhodnocení kurikulární reformy v ČR (např. Proč jdeme dolů ..., 2011; Straková, 2013; Štech, 2013).

používají, aby konceptualizovali změnu během implementace systému evaluace učitelů?“ (Derrington, 2013) „Jak se změnily hlavní perspektivy a praxe supervize a evaluace učitelů během prvních 3 let implementace nového systému evaluace učitelů?“ (Derrington & Campbell, 2015) „Jaké přínosy pro svoji práci vnímají ředitelé u nových systémů evaluace?“ (Neumerski et al., 2018)

Ukazuje se tak, že nastavení systémů evaluace učitelů je stěžejní. Implementací či zlepšením systémů evaluace učitelů se ve svých publikacích věnují např. tyto autoři: Shinkfield & Stufflebeam (1995), Stronge & Tucker (2013), Darling-Hammond (2013), Marzano & Toth (2013), Grissom & Youngs (2016). Např. Darling-Hammond (2013, s. 3) požaduje, aby v USA koncepce evaluace učitelů byla součástí systému vyučování a učení, který podporuje profesní rozvoj jak jednotlivých učitelů, tak profese jako celku. „Takový systém by měl zlepšit učení učitelů a jejich dovednosti a zároveň zajistit, aby učitelé, kteří vykonávají svoji profesi, mohli během své kariéry účinně podporovat učení studentů.“

Efekty systémů evaluace učitelů

Výsledkem nastavení systémů evaluace učitelů jsou efekty, které jsou zamýšlené, jako je profesní rozvoj učitelů, dělení učitelů na více a méně efektivní, ale i nezamýšlené, jež se projevují v zásadách do vztahů mezi řediteli a učiteli škol, a které také vyvolávají kritizování systémů evaluace učitelů.

Systémy hodnocení učitelů ovlivňují profesní rozvoj učitelů, a tím mají nepřímý vliv na výsledky žáků (Danielson & McGreal, 2000; Robinson et al., 2008). Profesní rozvoj je proto důležitým tématem efektivity systému hodnocení učitelů (Stronge & Tucker, 2013). Profesní rozvoj se týká příležitostí formálního i neformálního vzdělávání, které prohlubují a rozšiřují profesní kompetence učitelů, včetně znalostí, přesvědčení, motivace a autoregulačních dovedností (Richter et al., 2011). Profesní rozvoj učitele je chápán jako reflektivní učení (např. experimentování, reflektivní praxe), které učitel ve své praxi provádí (Delvaux et al., 2013). Profesní rozvoj je výsledkem evaluace učitele, proto učení učitelů je konstruktivní, sociálně a kulturně situovaný proces, který se odehrává v rámci školy (např. Geijsel et al., 2008; Kwakman, 2003). Zjištěními vlivu systému evaluace učitelů na profesní rozvoj učitelů a faktory ovlivňující efektivnost evaluačního systému se zabývala studie z Belgie (Delvaux et al., 2013). V přehledové studii (Michek a Luksch, 2019) jsme identifikovali při evaluaci učitelů řediteli škol téma vnímání efektivnosti učitelů. Dělení učitelů na více a méně efektivní je dalším

důsledkem evaluace učitelů. Příkladem mohou být výzkumné otázky z některých studií: „Jaké zdroje dat používají ředitelé k identifikaci marginálních učitelů a jak se jejich názory liší podle pohlaví? Jaké metody supervize ředitelé používají, když se snaží zlepšit marginální učitele, a jak se jejich názory na metody liší podle pohlaví? Jak ředitelé pracující s marginálními učiteli popisují svůj styl dohledu/supervize?“ (Range et al., 2014) „Dokážou ředitelé rozlišit efektivní a neefektivní učitele? Jaké charakteristiky učitele a školy ovlivňují hodnocení účinnosti učitelů řediteli? 3) Jaké hlavní charakteristiky a postupy ovlivňují hodnocení efektivity učitelů?“ (Orphanos, 2014).

Evaluace učitelů zasahuje do vztahů mezi řediteli a učiteli škol a vyvolává konkrétní reakce učitelů na evaluaci. Popham (1988, s. 270–271) k tomu píše: „Protože nikdo nemá rád vyhazov, učitelé se přirozeně nebudou zdráhat odhalit řediteli své vlastní nedostatky nebo dokonce souhlasit s jeho názorem na nedostatky ve výuce. Takové přijetí, ačkoli je nezbytné pro formativní hodnocení učitelů zaměřené na zlepšení, by mohlo tvořit součást důkazů potřebných k propuštění učitele nebo k tomu, aby byl učitel zbaven finančního skoku na kariérním žebříčku. Nejslabší učitelé – učitelé, kteří nejvíce potřebují zlepšení, jsou obvykle těmi jedinci, kteří jsou nejméně ochotní identifikovat (nebo přiznat) své vlastní slabosti. Čím méně si jsou lidé jistí svými vlastními schopnostmi, tím opatrněji se přiznávají k absenci dokonalosti. Vidíme tedy, že ačkoli se mnoho ředitelů rozhodlo, že se jejich hodnocení učitelů zaměří na zlepšení dovedností učitelů, znečišťující přízrak sumativního hodnocení učitelů slouží k utlumení této zlepšovací mise.“ Zajímavým zjištěním je to, že „u učitelů, jejichž proces hodnocení zahrnoval výsledky žákovských testů, byla 2,5krát menší pravděpodobnost, že budou spokojeni s procesem hodnocení, než učitelé, jejichž proces hodnocení výsledky žákovských testů nezahrnoval.“ (Lacireno-Paquet et al., 2016, i – summary; s. 6).

Popham si dále povšiml chování ředitelů škol při evaluaci (1988, s. 271): „S ohledem na sumativní evaluaci učitelů, kdy jsou ředitelé dohnáni snahou zlepšit pedagogické dovednosti svých zaměstnanců, věnují malé úsilí úsudkům založených na důkazech o celkových pedagogických schopnostech učitelů. V důsledku toho je jen málo učitelů hodnoceno svými řediteli jako slabými nebo neschopnými. Většina ředitelů spíše zasypává své učitele přehnaně pozitivním hodnocením. Ve světle této velkorysosti – zaujatosti ze strany ředitelů – jsou učitelé, kteří dostávají od ředitele „průměrné“ nebo „uspokojivé“ hodnocení, často pobouření. Hodnocení „průměrné“ ve hře evaluace učitelů je považováno za rozhodně pod touto úrovní.“ Nezáleží jen na implementaci systémů evaluace učitelů, ale i na jejich koncepci. Hallinger et al. (2014) tvrdí, že víra v transformační potenciál hodnocení učitelů jako nástroje pro zlepšování

školy daleko předčila empirické důkazy o jeho účinnosti. Tito výzkumníci, stejně jako další, nadále zdůrazňují, že je důležité, aby proces (a produkty) evaluace učitelů podporovaly učení a rozvoj učitelů jako praktiků (např. Tuytens & Devos, 2011; Delvaux et al., 2013; Hallinger et al., 2014).

Studie (Hazi, 2016; Shaw, 2022) kritizují některé aspekty systémů evaluace učitelů v USA a studie (Whyte, 1986) ve Velké Británii. Obě studie týkající se USA shodně popisují vývoj reforem v souvislosti s přijetím zákona z roku 2001: No Child Left Behind Act (NCLB)²⁵. V důsledku tohoto zákona byl zejména v období 2003–2009 vytvořen tlak na odpovědnost učitelů – např. školy, které nesplnily nároky NCLB byly zavřeny. Vycházelo se z myšlenky, že výsledky žáků v testech ovlivňují konkrétní učitelé, a tím bylo zdůrazňované měření přidané hodnoty (VAM) v každoročních testech. Studie (Shaw, 2022) se zaměřuje podrobněji na rozbor vývoje legislativy a federálních pobídek týkající se evaluace učitelů. V důsledku NCLB zákona postupně jednotlivé státy USA nařídily implementovat systémy evaluace učitelů založené na VAM. Následkem federálního programu, tj. grantů Race to the Top (RttT) a Teacher Incentive Fund (TIP) v roce 2009 se na školách začali intenzivně rozlišovat učitelé na vysoce efektivní a málo efektivní a byly zaváděny systémy „náročné“ evaluace učitelů založené na VAM a SLO (*high-stakes teacher evaluation*). Shaw (2022) popisuje, jak do roku 2015 byly přiděleny peníze 19 státům na základě tohoto programu a zákona NCLB, když zavedly systémy „náročné“ evaluace učitelů založené na VAM a SLO. V roce 2015 byl potom zákon NCLB nahrazen zákonem *Every Student Succeeds Act* (ESSA – novela hlavního federálního zákona o vzdělávání, zákona o základním a středním vzdělávání z roku 1965) podle kterého státy už mají národní pravomoc nastavit systémy hodnocení učitelů dle svého rozhodnutí.

Studie (Hazi, 2016) se věnuje otázce soudních sporů v důsledku evaluace učitelů ve venkovských školách v 5 státech USA (Arkansas, Illinois, Missouri, Oklahoma, Texas) a studie (Shaw, 2022) nabízí přehled vývoje evaluace učitelů v souvislosti s prací učitelů hudby/hudební výchovy. Oba texty shodně velmi kriticky rozebírají negativní důsledky reforem dotýkajících se evaluace učitelů, kterými byla v USA nespokojenost učitelů, výpovědi učitelů v důsledku represivního hodnocení, výsledky VAM vedly k veřejnému zostuzení učitelů, kdy v novinách se probíralo, kteří učitelé jsou málo efektivní. Hazi (2016) poukazuje i na kritické incidenty

²⁵ Zákon NCLB přijatý administrativou prezidenta George HW Bushe (2001–2009) si kladl za cíl zvýšit akontabilitu škol za vzdělávací výsledky svých studentů a překlenout propast mezi chudými a vysoce výkonnými studenty. Zákon vyžadoval zvýšenou akontabilitu ve školách, aby se snažily zajistit co nejlepší výsledky studentů v každoročních standardizovaných testech. Více informací na https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

implementace hodnocení učitelů s odkazem na konkrétní příběhy zveřejněné v médiích: rezignace ředitele, veřejné pálení hodnocení učitelů, stávka učitelů, soudní případy, sebevražda učitele.

Darling-Hammond (2013, s. 4), píše o problémech s aktuálními systémy evaluace učitelů v USA na základě zprávy od sítě Kalifornských učitelů, kterými jsou: nedostatek konzistentních, jasných standardů dobré praxe; žádné zaměření na zlepšování praxe; nedostatek času a personálu pro efektivní evaluaci; malé nebo žádné zohlednění výsledků studentů; postupy, které mají nedostatek odlišnosti a originality, jež neberou v úvahu učitele; odtržení evaluace od profesního rozvoje.

1.4 Zahraniční empirické zkušenosti

K evaluaci učitelů je za posledních 50 let celá řada empirických poznatků. Nemá smysl se zabývat jednotlivostmi, a proto budou prezentovány poznatky z přehledových studií, nebo rozsáhlých mezinárodních šetření. V přehledové studii Colby et al. (2002) vytvořené díky 30 různým vyhledáváním v databázi ERIC autoři shromáždili poznatky k evaluaci učitelů z 57 výzkumných studií (18 studií z let 1983–1994, 39 z let 1995–1999; 15 použilo smíšený metodologický přístup, 23 bylo kvalitativní povahy, 15 kvantitativních a 4 byly přehledy literatury) a 92 knih, kapitol knih, článků, dokumentů a prohlášení organizací (1987–1994 jich bylo publikováno 31, 1995–2001 bylo vydáno 61; 41 článků publikovaných v časopisech, 12 knih, 27 kapitol z knih, 5 článků shromážděných prostřednictvím ERIC nebo online služeb, 1 zpráva a 6 stanovisek vzdělávacích organizací). Zjištění zformulovali do 5 témat:

1. účely hodnocení odpovídají metodám nebo postupům;
2. angažovanost okresu je zřejmá ve správných politikách a postupech a vhodném alokování času a zdrojů;
3. hodnocení učitelů je úzce spojeno s prioritami okresu a funkcemi školy;
4. lídři ve vzdělávání hrají při hodnocení silnou pozitivní roli;
5. prostředí hodnocení podporuje průběžné profesní učení.

Norové Lillejord a Børte (2019) si položili výzkumnou otázku: Jak jsou charakterizovány činnosti vedení školy při hodnocení učitelů? K nalezení odpovědí využili 5 kvantitativních studií, 4 studie využívající smíšený design, 5 kvalitativních studií a 1 přehledovou studii vycházející z 22 článků. Ve zjištěních se věnovali vnímání a implementaci hodnocení učitelů, tj. jak vedoucí pedagogičtí pracovníci vnímají hodnocení učitelů, jak je implementováno

hodnocení učitelů a rozdílům mezi formativním a sumativním hodnocení učitelů. Dále pozornost zaměřili na chování vedoucích pracovníků, charakteristiky vedení a rozdíl mezi profesními a administrativními vůdci. Dalšími tématy studie byly: profesní učení, zpětná vazba a pedagogická podpora, vztah mezi učiteli a vedoucími pedagogickými pracovníky, příprava vedoucích pracovníků a využití výsledků hodnocení učitelů.

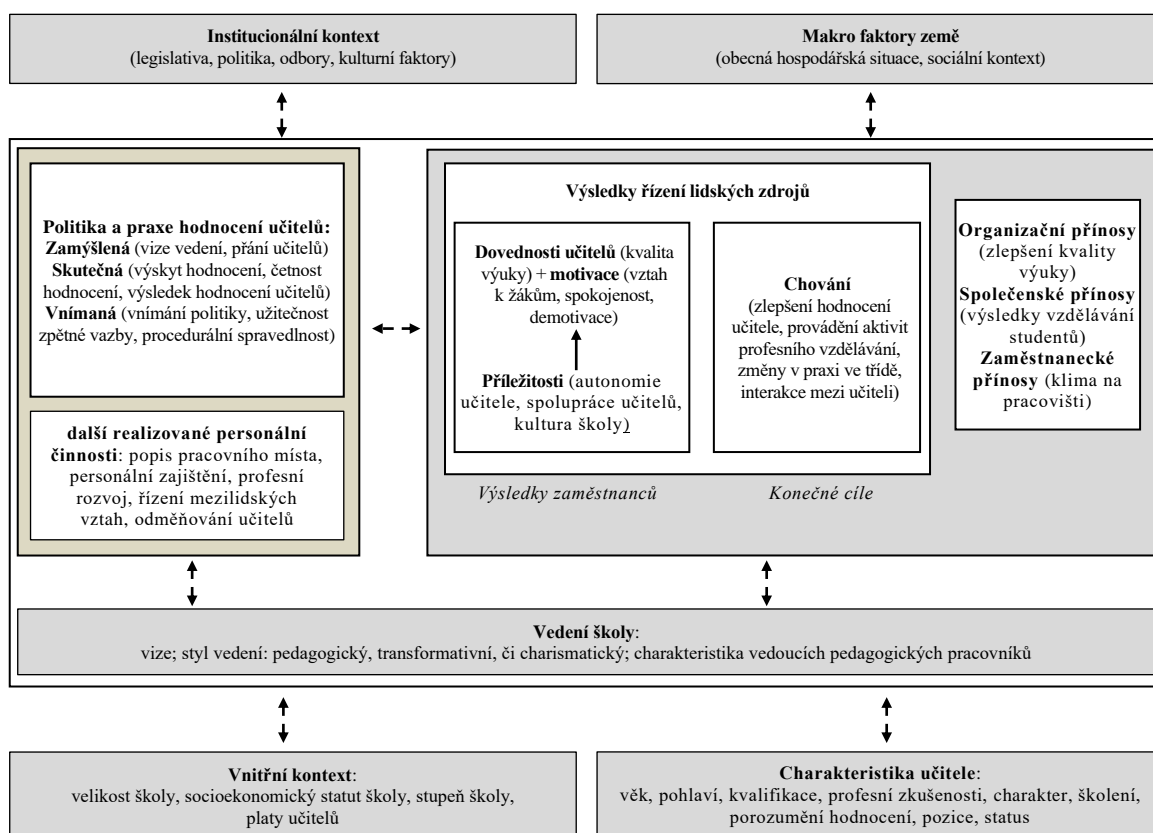
Belgický tým Tuytens et al. (2020) k analýze 15 kvantitativních studií a 21 kvalitativních studií inspirován Boselie (2014) využil model řetězce hodnot²⁶, aby získal odpovědi na následující výzkumné otázky řešící příspěvek řízení lidských zdrojů (příp. personálních činností) v konkrétních školách k realizaci cílů škol prostřednictvím hodnocení učitelů:

1. Jak je hodnocení učitelů definováno v literatuře?
2. Která část procesu řízení je zkoumána (zamýšlené postupy/praxe – vedoucími, skutečné postupy/praxe – jak se provádí nebo vnímané postupy/praxe – učiteli)?
3. Které vnější kontextové proměnné (tržní a institucionální kontext) jsou identifikovány jako usnadňující nebo tlumící?
4. Jaké proměnné vnitřního kontextu školy jsou důležité při hodnocení učitelů?
5. Jaké jsou výsledky hodnocení učitelů pro učitele (schopnosti, motivace, chování)?
6. Které proměnné lze označit jako příležitosti?
7. Do jaké míry jsou (nepřímé) výsledky hodnocení učitelů identifikovány na úrovni školy, žáků nebo společnosti?
8. Které další proměnné, které nejsou zahrnuty v hodnotovém řetězci, jsou zahrnuty v literatuře?

V tomto modelu (viz obrázek 4) je politika a praxe hodnocení učitelů na škole ovlivněna více faktory: a) makro faktory země (např. obecná ekonomická situace, sociální kontext), b) institucionálním kontextem škol (např. legislativa, politika, vliv odborů, kulturní faktory), c) vnitřním kontextem školy (např. velikost školy, socioekonomický status školy, stupeň školy, platy učitelů), d) charakteristikou učitelů (např. věk, pohlaví, kvalifikace, profesní zkušenosti,

²⁶ Model řetězce hodnot v managementu poprvé navrhl Michael Porter (1985), aby popsal, jak se hodnota pro zákazníka shromažďuje v řetězci činností, které vedou ke konečnému produktu nebo službě. Je založen na procesním pohledu na organizace, myšlenka vidět výrobní (nebo servisní) organizaci jako systém, tvořený subsystemy, z nichž každý má vstupy, transformační procesy a výstupy (srov. Kaplinski & Morris, 2001). Model řetězce hodnot v řízení lidských zdrojů tvoří soubor po sobě jdoucích kroků, které vedou k realizaci cílů organizace. Od počátečního návrhu cílů v personální oblasti až po uskutečnění cílů konkrétním pracovníkem organizace. Model řetězce hodnot umožňuje s ohledem na kontext, ve kterém se systém řízení lidských zdrojů odehrává, popsat vazbu mezi systémem řízení lidských zdrojů a cíli/výstupy organizace (v našem případě školy) prostřednictvím výsledků jednotlivců působících v organizaci

charakter). V samotné škole je politika a praxe hodnocení učitelů v interakci: a) s vedením školy (např. vize; styl vedení: pedagogický, transformativní, či charismatický; charakteristika vedoucích pedagogických pracovníků), b) s výsledky řízení lidských zdrojů projevující se v dovednostech učitelů, v jejich motivaci (včetně jejich spokojenosti), v příležitostech a v chování učitelů. Výsledky řízení lidských zdrojů vytvářejí přínosy školy: pro samotnou organizaci (např. zlepšení kvality výuky), pro společnost (např. výsledky učení žáků) a pro zaměstnance (např. klima na pracovišti). V rámci personálních činností je hodnocení učitelů ve vztahu s dalšími realizovanými personálními činnostmi ve škole. Vychází z popisu pracovního místa, personálního zajištění a profesního rozvoje učitelů, ale také se spoluprací učitelů (řízení mezilidských vztahů na pracovišti) a je ovlivňováno odměňováním učitelů. Samotná politika a praxe hodnocení učitelů může být zamýšlená, skutečná a vnímaná. Zamýšlená, kterou by chtělo vedení školy, a přáli by si ji učitelé. Skutečná projevující se ve výskytu hodnocení, četnosti hodnocení a výsledků hodnocení učitelů. Vnímaná v ne/přijetí politiky hodnocení učitelů, v chápání užitečnosti zpětné vazby a subjektivně vnímané spravedlnosti hodnocení mezi učiteli.



Obrázek 4: Řetězec hodnot pro hodnocení učitelů (Tuytens et al., 2020 doplněno do Boselie, 2014)

Ke zlepšení mezinárodní poznatkové báze o evaluaci učitelů má nesporné zásluhy OECD, které v letech 2008, 2013 a 2018 organizovalo mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS. Šetření TALIS je založeno na dotazníkovém šetření pro učitele a ředitele na školách poskytujících nižší sekundární vzdělávání (ISCED level 2). V roce 2008 proběhla první vlna šetření TALIS, do níž se zapojilo 24 zemí. Česká republika se tohoto šetření bohužel nezúčastnila. Hodnocení učitelů a zpětná vazba poskytovaná učitelům bylo v roce 2008 jedním ze tří dominantních témat dotazníkového šetření pro učitele²⁷ (OECD, 2010). Prvotní výsledky týkající se evaluace učitelů byly zveřejněny ve zprávě OECD (2009), zjištění k začínajícím učitelům a jejich využívání zpětné vazby je prezentováno v Jensen et al. (2012). Zjištění z šetření 2008 pro tuzemské čtenáře popsala Křečková (2012).

Dalšími robustními empirickými poznatky jsou již zmíněné výsledky projektu „OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes“, který v letech 2009–2012 nashromáždil informace z 25 vzdělávacích systémů (24 zemí), včetně ČR. Zjištění jsou prezentována ve zprávě Učitelé pro 21. století – využití evaluace ke zlepšení vyučování (OECD, 2013a) a ve zprávě Synergiemi k lepšímu učení – mezinárodní perspektiva na evaluaci a hodnocení (OECD, 2013b).

V roce 2013 se do šetření zapojilo 34 zemí a ekonomik světa včetně ČR. Hodnocení učitelů a zpětná vazba poskytovaná učitelům bylo v roce 2013 jedním z devíti dominantních témat dotazníkového šetření pro učitele²⁸ (Rutkowski et al., 2013). Zjištění jsou prezentována ve zprávě TALIS 2013 výsledky (OECD, 2014).

V roce 2018 se mezinárodního šetření zúčastnilo 48 zemí a ekonomik světa včetně ČR. Z toho 23 zemí bylo členy Evropské unie. Zpětná vazba učitelů bylo jedním z devíti témat mezinárodního šetření²⁹ (Ainley & Carsten, 2018). Zjištění jsou prezentována ve zprávě TALIS 2018 výsledky – Učitelé a lídři škol jako oceňování profesionálové (OECD, 2020).

OECD uplatňuje politiku zpřístupnění dat, které jsou následně k dispozici výzkumníkům k sekundárním analýzám. Pro nalezení studií využívající data TALIS a zabývající se evaluací učitelů byly zadány do databází ERIC, Web of Science, Scopus, Sage Journals klíčová slova:

²⁷ Dalším bylo téma profesního rozvoje učitelů a téma vyučovacích postupů, přesvědčení a postoje učitelů.

²⁸ Témata byla rozdělena na vstupy: charakteristiky žáků, jak je vnímají učitelé, soustavné profesní vzdělávání učitelů; procesy: vedení a řízení školy, zpětná vazba pro učitele, přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky, pedagogické postupy učitelů; výstupy škol: školní klima a řízení školy, subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů, spokojenost učitelů v zaměstnání.

²⁹ Šlo o tato témata: vyučovací postupy; vedení školy; učitelské profesní činnosti (včetně mobility); příprava učitelů a počáteční vzdělávání; zpětná vazba učitelů a rozvoj; školní klima; spokojenost v zaměstnání; opatření v oblasti lidských zdrojů učitelů; učiteli vnímaná profesní zdatnost.

„TALIS“, „*teacher evaluation*“. Touto cestou bylo nalezeno 69 studií. Po prostudování abstraktů a metodologické části studií bylo vybráno 8 relevantních studií. 6 studií (Lizasoain et al., 2015; Seong Won et al., 2017; Smith & Kubacka, 2017; Ford et al., 2018; Smith & Holloway, 2020; Ford & Lavigne, 2023) pracuje s daty TALIS 2013 a dvě studie (Jerrim & Sims, 2021; Choi, 2023) s daty TALIS 2018.

Následující studie využily k sekundární analýze data z jedné konkrétní země. Cílem studie Lizasoain et al. (2015) bylo na datech TALIS 2013 ze Španělska analyzovat zpětnou vazbu učitelů, bez ohledu na to, kdo je provádí (ředitelé, kolegové atd.). Druhý cíl souvisel se vztahem, který může mít skutečnost přijímání či nepřijímání zpětné vazby k vyučovacím postupům. Liší se učební postupy učitelů podle toho, zda dostávají zpětnou vazbu či nikoliv? Studie Ford et al. (2018) řešila na datech TALIS 2013 z USA výzkumnou otázku: Jaký je vztah na základě zkušeností učitelů mezi podpůrným hodnocením učitelů a celkovou spokojeností učitelů v USA? Studie (Choi, 2023) na datech z TALIS 2018 z USA zkoumala vztahy mezi distributivním vedením, sítí zpětné vazby a sebeúčinností učitele v multikulturních třídách. Zpětné vazby se týkaly tyto hypotézy: H2. Distributivní vedení je pozitivně spojeno se sítí zpětné vazby. H5. Pozitivní vztah mezi distributivním vedením a sebeúčinností učitele v multikulturních třídách bude částečně zprostředkován sítí zpětné vazby.

V kapitole Seong Won et al. (2017) bylo cílem prozkoumat, do jaké míry jsou různé typy zpětné vazby učitelů spojeny s vyučovacími postupy učitelů ve čtyřech zemích: Japonsku, Jižní Koreji, Singapuru a USA. Tuto studii vedlo několik výzkumných otázek: Za prvé, do jaké míry jsou čtyři typy zpětné vazby učitelů (důraz kladený na úroveň výkonu studenta; znalost a pochopení oboru(ů); spolupráce nebo práce s jinými učiteli; postupy hodnocení studentů) spojeny s vyučovacími postupy učitelů matematiky, po kontrole dalších faktorů, o nichž je známo, že souvisejí s vyučovacími postupy (tj. profesní rozvoj učitele, vztahy mezi učitelem a žákem, spolupráce učitele a přesvědčení učitele o konstruktivní pedagogice) a zázemí učitele (tj. pohlaví a roky pedagogické praxe)? Za druhé, jaké typy zpětné vazby jsou spojeny s osvědčenými vyučovacími postupy v Koreji, Japonsku, Singapuru a Spojených státech, když se vezmou v úvahu rozdíly v charakteristikách učitelů v těchto čtyřech zemích? Za třetí, pokud existuje pozitivní souvislost mezi zpětnou vazbou učitele a výukou matematiky, jaké faktory zprostředkovávají dopad typů zpětné vazby učitelů na vyučovací postupy? Jsou zprostředkující faktory mezi zpětnou vazbou a vyučovacími postupy konzistentní ve všech čtyřech zemích?

Studie autorů Ford a Lavigne (2023) se zaměřila na zjištění odpovědí v případě 11 zemí na výzkumnou otázku: 1. Existuje vztah mezi těmito komponentami hodnocení (hospitace ve třídě

učitele, hodnocení faktických znalostí učitele, analýza výsledků testů žáků) a učitelem vnímanou pozitivní změnou v motivaci/praxi?

Studie od autorů Smith a Kubacka (2017) zkoumala roli testování v systémech hodnocení učitelů s velkou důležitostí (*high stakes*) a zabývá se jak jeho důležitostí, tak jeho relativní důležitostí ve vnímané užitečnosti zpětné vazby. V této analýze je zahrnuto mapování vzorců hodnocení učitelů ve 33 národních nebo regionálních vzdělávacích systémech, což do značné míry potvrzuje ústřední postavení výsledků studentských testů jako součásti hodnocení napříč zeměmi. Konkrétní otázky řešené v této studii byly: 1. Jak často jsou používány výsledky testů studentů v systémech velké důležitosti při hodnocení učitelů? 2. Jak velký význam se přikládá různým složkám, když učitelé dostávají zpětnou vazbu při svém hodnocení? 3. Jak se liší učitelovo vnímání užitečnosti zpětné vazby v závislosti na tom, jak se výsledky testů zdůrazňují při jejich zpětné vazbě?

Studie autorů Smith a Holloway (2020) zkoumala u 33 národních nebo regionálních vzdělávacích systémů, zda je hodnocení učitelů jednou z možných cest k vysvětlení vztahu mezi akontabilitou založenou na testech a spokojeností učitelů. Řešila tyto dvě výzkumné otázky: 1. Jaký je vztah mezi kulturou školního testování a spokojeností učitelů? 2. Je tento vztah zprostředkován zpětnou vazbou obdrženou při hodnocení učitelů?

Autoři Jerrim a Sims (2021) se na datech z TALIS 2018 ze 40 zemí zabývali hledáním odpovědí na tyto výzkumné otázky: Mají země, které kladou větší důraz na akontabilitu výkonu školy, více vystresované učitele a ředitele? Jsou učitelé více stresováni akontabilitou, když vedoucí pracovníci pravidelně používají získaná data k posuzování jejich výkonu? (A kdy to může mít důsledky pro jejich kariéru)? Jsou učitelé více stresováni odpovědností, když jejich kolegové (včetně jejich ředitelů) pocítují také stres? Když jsou ředitelé stresováni odpovědností, jak se mění jejich postupy vedení školy a zhoršuje to prostředí ve škole?

2 Hodnocení učitelů v českých zemích

Cílem této kapitoly je prezentovat vývoj v hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od zhruba poloviny 19. století až po současnost nejprve na území českých zemí v rámci Rakouského císařství, Rakouska-Uherska, poté na území České republiky v rámci Československa a následně samostatné ČR. Z hlediska základních přístupů k výzkumu soudobých dějin je upřednostňována makrohistorie. Pozornost je věnována stěžejním událostem (případně osobám), které ovlivnily školství na celorepublikové úrovni, měly celonárodní dopad, či vliv na změnu hodnocení učitelů škol. Kapitola tedy nabízí širší a hlubší odpovědi na výzkumnou otázku: *Jak se vyvíjelo hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR?*

K poznání historického vývoje napomohly odborné zdroje vyhledané prostřednictvím digitálních knihoven (Národní knihovna ČR, Moravská zemská knihovna, Knihovna Akademie věd ČR, Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové), ale i vypůjčené v „kamenných“ knihovnách (Univerzita Hradec Králové, Studijní a vědecká knihovna v Hradci Králové). Jednalo se o slovníky (např. Klika a Sokol, 1891; Ottův slovník naučný, 1903; Pech, 1939; Kujal, 1965; Průcha a kol., 1995), odborné knihy (např. Uher, 1926; Süssová, 1912; Bosák, 1969; Rýdl, 2010; Moree, 2013; Zounek a kol., 2017), encyklopedie (Chlup a kol., 1939–1940). Dalšími zdroji byly studie v časopisech (např. Pedagogika, Pedagogická orientace, Orbis Scholae, Studia Paedagogica), články v časopisech (např. Učitelské noviny, Řízení školy), příspěvky ve sbornících ČAPV, závěrečné práce (např. Hubálek, 2014; Trunda, 2016), metodické materiály k hodnocení učitelů, empirické studie, strategické dokumenty, webové stránky, ale i dobový tisk (např. Rudé právo). Dalším zdrojem byly i archiválie v Archivu bezpečnostních složek – <https://ebadatelna.cz/>. Významným zdrojem makrohistorického poznání jsou legislativní dokumenty. Legislativa byla vyhledávána na webových stránkách <https://www.zakonyprolidi.cz/>, v dobových věstnících Ministerstva školství³⁰, přičemž byly využity dokumenty různé právní povahy, např. zákony, zákonná opatření, vyhlášky, vládní nařízení, metodická doporučení či usnesení, nařízení ministerstva, vynesení, výnosy, ministerské směrnice.

³⁰ Ministerstvo školství v průběhu sledovaného období mělo více názvů – od Ministerstva kultu a vyučování v rámci Rakouského císařství, Rakouska-Uherska, přes Ministerstvo školství a národní osvěty (MŠANO), Ministerstvo školství a osvěty, Ministerstvo školství, věd a umění (MŠVU), Ministerstvo školství a kultury (MŠK) až po Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Více informací je na webové stránce <https://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy> nebo v Rýdl (2010).

Poznatky jsou prezentovány deskriptivně se snahou o minimum hodnotících soudů. Vývoj hodnocení učitelů ZŠ v ČR je potom analyzován ve vztahu ke koncepčnímu rámci (Santiago & Benavides, 2009, s. 5), interpretován a diskutován ve 4. kapitole Interpretace a diskuse.

2.1 Před rokem 1948

2.1.1 Rakouské císařství a Rakousko-Uhersko

Hodnocení učitelů pravděpodobně probíhalo na území ČR, aniž by bylo takto označováno, již v polovině 19. století. Šafránek totiž píše, že na školách hlavních, které byly ve městech po roce 1848 přeměněny ze škol obecných, se konaly: „měsíční řádné porady, v nichž **ředitel s učiteli, kteří ku konferenci přijítí měli povinnost**, o potřebách školy porokoval ... **přidáváje sám zkušenosti své a výsledky pozorování svého z hospitací.**“ (Šafránek, 1897, s. 122). Z tohoto lze usuzovat, že jednou z povinností tehdejšího ředitele školy hlavní bylo provedení hospitací u učitelů. Lze předpokládat, že ředitel následně s hospitovaným učitelem prodiskutoval svá zjištění z hospitační, a tím došlo k hodnocení učitele. Podobně tomu bylo na školách středních, jak popisuje Šetelík (1902, s. 13), kdy „nejdůležitější a nejtěžší úlohou jest **přivésti k platnosti hospitační pozorování**, což zvláštního taktu a životní moudrosti vyžaduje. (Ministerské vynesení 31./8. 1852 č. 9105 al. 4, 5): Nařizuje se co nejdůtklivěji, by **ředitel hospitační svou povinnost řádně vykonával**. Také vzájemné hospitační mezi učiteli téhož odboru lze jen schvalovati.)“

14. 5. 1869 byl přijat zákon č. 62/1869 ř.z., Říšský zákon o pravidlech vyučování ve školách obecných (tzv. Hasnerův zákon).

Praxi ředitelské hospitační u učitelů na školách stvrzuje Řád školní a vyučovací ze dne 20. srpna 1870, č. 7648, kdy se v § 34 uvádí (Skalický, 1881, s. 12–13): „Správci školy jest dohlížeti ke vnitřním záležitostem školním a řídití je; zvláště pak jest správce školy povinen, přihlížeti k tomu, aby řád školní bedlivě byl zachováván. **Na správce školy náleží, pokud čas toho dopouští, navštěvovati hodiny vyučovací svých spoluučitelů a spoluučitelek, a naléhati na to, aby nepořádky a zlé zvyklosti, byly-li by tu jaké, se odvarovaly.** Toho, co správce školy v té příčině nařídí, mají učitelové poslušni býti. Měl-li by některý učitel za to, že takové nařízení odporuje zákonu nebo řádu školnímu, má právo a jest povinen, oznámiti to okresnímu úřadu školnímu.“

Tuto praxi též potvrzuje Stručný slovník pedagogický z roku 1891 (Klika a Sokol, 1891)³¹, kdy v heslu „Porady, konference učitelské“ se uvádí: „...při poradě závěrečné: ... **porada a snesení o tom, kterak odčiniti zpozorované vady a i nedostatky; dále zpráva správce (ředitele) školy o výsledcích pozorování, jaká učinil při návštěvě v hodinách vyučovacích, pokud učitelův a učitelek se týkají...**“ (Klika a Sokol, 1891, s. 1350).

U pojmu „ředitel školní“ (Klika a Sokol, 1891, s. 1588), se opakují dle ministerského nařízení 20. 8. 1870 povinnosti: „**Na správce školy náleží, pokud čas toho dopouští, navštěvovati hodiny vyučovací svých spoluučitelů a spoluučitelek, a naléhati na to, aby nepořádky a zlé zvyklosti, byly-li by tu jaké, se odvarovaly.**“ Kromě hospitování učitelů bylo další povinností ředitele se v případě problémů věnovat: „vyšetřování učitelů“³² a „výtce čili vytknutí vady učiteli“³³. Aby měli správci/ředitelé škol čas na hospitace učitelů tak dle vynesení c. k. zemské rady školní z 12. 9. 1892. č. 23.607 v příčině vyučovací povinnosti ředitelů škol měšťanských a řídicích učitelů. (K § 34.) (Král, 1894, s. 360) bylo rozhodnuto: „... Vybízáme tudíž předsedy okresních rad školních, by c. k. okresním inspektorům školním uložili, aby při zkoumání a schvalování rozvrhů hodin na školách měšťanských, jak jim dle § 34. odst. 4. zem. zákona o dohlídce ku školám přísluší, ku věci té měli zřetí, by vyučovací **povinnost ředitelů** řečených škol tou měrou byla upravena, by nicméně na ně **náležející povinnosti, hospitovati ve třídách jim podřízených přesně mohli dostáti;**...“ a dále že ředitelé museli odučit nejméně polovinu, co ostatní učitelé. Také bylo stanoveno pravidlo pro učitelské porady, podle vynesení c. k. zemské rady školní z 3. 2. 1892., č. 28.636. (Král, 1894, s. 361–363), obsahující instrukci ke konání místních porad učitelských na obyčejných školách a na školách měšťanských. K § 37, že obsahem měsíčních porad a porady závěrečné má být: „c) **Zpráva správce (ředitele) školy o výsledcích pozorování, jaká učinil při návštěvě v hodinách vyučovacích, pokud učitelův a učitelek se týkají,** dále při prohlídce prací žakovských a při prohlídce úředních spisů, arci pokud se pozorování ta hodí k jednání poradnímu, tj. pokud jimi odvoditi lze pravidlo pro chování a působení sboru učitelského.“

³¹ V tomto slovníku nebyly nalezeny pojmy: „hospitace“, „observace“, „náslech“, „kontrola učitelů“, „zhodnocení“, „návštěva učitele“, „hodnocení“, „posouzení“, „kritika“.

³² K vyšetřování učitelů docházelo na základě disciplinárního řízení z usnesení zemské nebo okresní šk. rady. Vyšetřování obvykle vedl šk. inspektor (Klika a Sokol, 1891, s. 2051).

³³ K výtce čili vytknutí vady učiteli jsou k ní oprávnění nadřízení výkonné orgánové školní: správce školy, okresní a zemský inspektor školní. Aby se mohl učitel proti neoprávněné výtce úspěšně hájiti, musí si znění její písemně vyžádati a pak teprve mohou vyšší instance školní ve sporu učitele se správcem neb inspektorem rozhodovati. Ani tu dosavadní zákonitě předpisy nechrání dostatečně učitele proti libovůli úřední. A. F.“ (Klika a Sokol, 1891, s. 2059)

O podávání zprávy o svých hospitacích ředitelem školy při konferencích píše Kádner (1929, s. 303) s odkazem na Šetelíka (1902, s. 327) v kapitole „Organisace rakouského školství středního před válkou světovou“, že měla být „výkvětem paedagogického a vědeckého umění ředitelova, v němž nejlépe jeho vůdčí síla se obráží.“

Nový Řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské z roku 1905 (305. Nařízení ministerstva ..., 1907) a na něj navazující Provděcí předpis k definitivnímu řádu školnímu z roku 1907 (816. Vynesení ..., 1907) rozšířili více pokynů pro hospitace. Zejména šlo o pokyny k ředitelským hospitacím, vzájemným hospitacím učitelů a k instrukcím týkajících se hospitantů – studentů učitelství:

- „§ 114. Povinná míra vyučování řídí se v mezích povinností převzatých ustanovovacím dekretem podle potřeby školy. Vyučovací závazek školních správců budiž obmezen na nejnntnější míru, aby jim zbyl potřebný čas k vykonávání svých zvláštních povinností. Vyn. z. š. r. ze dne 12. září 1892. čís. 23607, s. 674.)“ (305. Nařízení ministerstva..., 1907, s. 1010) „K § 114 ... Podle vynesení c. k. zemské školní rady ze dne 12. září 1892, čís. 23.607 jest o to dbáti při přidělování tříd a vyučovacích hodin, aby řídícím učitelům bylo umožněno **dostatečné plnění povinností hospitační při vyučovacích hodinách podřízených učitelův a učitelek.**“ (816. Vynesení ..., 1907, s. 1423)
- „§ 123. Učitelé mají přísně nad tím bdíti, aby do učeben za vyučování nepřicházely než toliko osoby k tomu oprávněné a aby vyučování ničím nebylo vyrušováno.“ (305. Nařízení ministerstva..., 1907, s. 1016) „K § 123. Doporučuje se připevniti na dveře každé učebny oznámení, kterým se zakazuje osobám neoprávněným do tříd vstupovati. Dovoluje se, aby **učitel obcoval vyučování jiného učitele, ano hospitace takové schvalují se vzhledem k užitku, kterého poskytují, přispívající zvláště u učitelů mladších ke zdokonalení methodické stránky učby vůbec;** jest však vždy potřebí, aby **k hospitování dal souhlas vyučující i správa školy.**“ (816. Vynesení ..., 1907, s. 1426)
- „§ 130. Hospitanti nebo tak zvaní školní praktikanti smějí připouštění býti na obecných školách toliko výjimečně se zvláštním povolením zemského úřadu školního.“ (305. Nařízení ministerstva..., 1907, s. 1019) „K § 130. Povolení hospitovati může opět odňato býti, ukáže-li se, že hospitování jest řádu školnímu na závalu.“ (816. Vynesení ... 1907, s. 1429)
- „§ 133. Školní správce má podřízené sobě učitelské osoby **naváděti k věrnému konání povinností a je ze všech sil podporovati v jich povolání.** Školní správce má

je ve všem dobrým příkladem předcházeti, při vyučování, ve všech věcech školní kázně a při styku se stranami jim radou i skutkem býti nápomocen a důstojným způsobem působiti na jejich chování, je-li toho v některých případech třeba.“ (305. Nařízení ministerstva..., 1907, s. 1020)

- „§ 140. Na obecných školách o dvou a více třídách budiž pravidelně každého měsíce konána konference učitelská. Učitelská konference vůbec má za účel společný rozhovor o všech paedagogických a administrativních záležitostech školních a další vzdělávání učitelů. Konference dává učitelům příležitost, porokovati o zásadách a současném stavu vyučování, školní kázně a školního zařízení a vzájemnou výměnou myšlenek a názorů dosáhnouti potřebné shody a vespolečnosti ve svém postupu. ... **zároveň bud' pohovořeno o pozorováních všeobecného rázu učiněných správcem školy při hospitování ve třídách** s příslušnými pokyny. Vyn. z. š. r. ze dne 3. února 1892. č. 28.636. § 2. Bc. str. 636., vyn. z. š. r. ze dne 12. září 1892. č. 23.607. str. 674.“ (305. Nařízení ministerstva..., 1907, s. 1024–1025) „K § 140. Předmětem řádných konferencí jsou tyto věci:... B. Při poradách měsíčních a při poradě závěrečné: a) **Zpráva správce (ředitele) školy o výsledcích pozorování, která učinil při návštěvě v hodinách vyučovacích, pokud se týkají učitelů a učitelek**, dále při prohlídce prací žakovských a při prohlídce úředních spisů vzdělávaných učitelstvem, arci pokud se pozorování ta hodí k jednání poradnímu, tj. pokud jimi odvoditi lze pravidlo pro chování a působení sboru učitelského;“ (816. Vynesení ... 1907, s. 1433–1434).
- „K § 183. Podle vynesení zemské školní rady ze dne 12. září 1892, čís. 23.607, **jest vyučovací povinnost ředitelů měšťanských škol tou měrou snížiti, aby povinnosti, hospitovati ve třídách jim podřízených, přesně mohli dostáti**; při tom však má býti zásadou, že ředitelům přikázati jest zpravidla nejméně polovici průměrného počtu obligátních hodin vyučovacích, jež na té které škole na učitele připadají. Při počítání průměrného toho čísla nebudiž přihlíženo k honorovaným hodinám za předměty neobligátní. Ředitelům, kteří obstarávají správu více než osmi tříd, může počet týdenních hodin i pod míru naznačenou býti snížen.“ (816. Vynesení ..., 1907, s. 1441)

Státní správa tedy školám nařizovala, aby ředitelé hospitovali učitele. Jak však hospitace vnímali samotní učitelé? Jak reagovali na povinnost ředitelů škol, případně další zainteresované strany? V časopise posvěceném zájmům křesťanského školství: Vychovatelské listy v roce 1902 Katolický spolek českých učitelů na Moravě v: „Úvaze o postavení katechetově“ nastínil

v důsledku výše uvedeného § 34 Řádu školního a vyučovacího z roku 1870 své postoje k hospitacím ředitele v hodinách vedených katechetou. Konkrétně psali: „Dle tohoto ustanovení jest správce školy oprávněn navštěvovati hodiny podřízených učitelů, nikoliv však katechetů, a to proto, ježto bezprostřední dozor nad vyučováním náboženství ponechán jest církvi, jak zřejmě zní § 1. a 2. zák. r. ze dne 25. 5. 1868. ... Dle toho na vyučování náboženské dozírají církevní orgány, a tím vyučování náboženské neodvislé jest od ostatního a správci školy přináležejí jen péči míti o zevnější pořádek náboženského vyučování, jako dodržování hodin, řádnou návštěvu, řádné vedení knih a pod. C. k. školdozorci však jsou oprávněni na základě smlouvené s bisk. ordinariaty účastniti se vyučování náboženství a nahodivší se nedostatky oznámiti úřadu církevnímu, správci školy to však dle zákona nepřisluší.“ (Úvaha o postavení katechetově, 1902, s. 20–21)

Další zajímavé myšlenky týkající se **vedení administrativy ředitelem, postavení učitele a ředitele ve škole, samostatnosti učitelů, role ředitelské hospitace a akontability učitelů** napsal učitel Konrád Pospíšil. Konkrétně např. si stěžuje: „S nejlepšími úmysly a plány počíná mnohý ředitel novou správou, ale jen s největším úsilím udržuje se, aby neutonul v byrokratismu a kaprálství. ... Přátelské rozhovory, vzájemná sdělení a upozornění stávají se při tělese komplikovaném ne-možnými, místo jejich zaujmou nudné, úřední, otravné konferenční protokoly se zprávami hospitačními, v nichž správa školy podle zevrubných předpisů úředních podává mezi jiným zprávy o hospitacích vykonaných v jednotlivých třídách, jež navštívil, ...“ (Pospíšil, 1906, s. 24). Na jiném místě v návaznosti na § 183 Řádu školního a vyučovacího z roku 1905 dedukuje, že ředitel školy: „má tedy vlastně přetrhnouti poslední vnitřní svazek se školou, nebýti již učitelem, nýbrž správcem školy: úřední osobou dozírající. („Dozorčí právo“ čteme v § 134. Řádu školního a vyučovacího) – je viděti, že těžiště školy přesunuje se s učitele na správce školy. To je omyl veliký: těžiště školy je v učiteli, v jeho schopnosti a svědomí; učitele dobrého lze pokaziti snadno, postačí vzíti mu sebedůvěru a radost z práce, volnost užívati prostředků dle svých zkušeností a poměrů volených, zkrátka zabíti v něm učitele a nahraditi jej ‚osobou učitelskou‘, ale že by bylo možno napravit učitele prostředního neb nedostatečného hospitacemi, konferenčními zprávami, pokyny a výtkami, tot omyl veliký, převzatý ze zřízení vojenského a církevního: soustřediti rozum a moc v jedné lebce, kteráž rozděluje řemenky otěží v ruce důstojníků až po kaprála. **Inspektoři tací jsou šikovatelé, poddaní a zodpovědní hejtmanům, nezávislí na úsudku ‚civilů‘, správci škol kaprálové, učitelstvo ‚mannschaft‘, jehož nejprvnější ctností a povinností je: ‚Maul halten und**

dienen!³⁴ (Pospíšil, 1906, s. 25–26) Ve své úvaze o hospitacích – dozoru nad učiteli používá metaforu o tchýni: „Žádný učitel neučí při dozoru nenuceně, volně; často dopustí se tu chyb, jichž jindy neučiní. Toť přirozené. Jak je Vám, čtenáři, hledí-li Vám někdo, byť sebe lepší přítel, při psaní dopisu přes rameno. Svedete při tom ‚dozoru‘ kloudné věty? Jak je manželům pod dozorem tchýně? Dobře víte, že nejlépe učiní tchýně, ponechá-li manžely samy sobě; poraditi občas může – ale zdvihati pokličky – to nikoliv! A je to matka!“ (Pospíšil, 1906, s. 26)

Ke „zvýšení“ kvality učitelů prostřednictvím hospitací píše: „Znám již několik učitelů, dokonale preparovaných v laboratoři školometství: učí bezvadně, nepochybí slovem, nepohnou se proti pravidlům, pilní jsou a svědomití – a přec marno vše! Jsou jako lesklá lampa bez žáru ohně: lesknou se, ale nesvítí.“ (Pospíšil, 1906, s. 26–27)

Naopak ředitelské hospitace obhajoval v roce 1908 profesor c. k. reálky v Žižkově A. Beneš. Psal v publikaci O reformě středních škol následující myšlenky (Beneš, 1908, s. 46): „Ředitel školy střední budiž na prvním místě cele oddán svému vznešenému povolání paedagogickému a stálým stykem se členy sboru a četnými hospitacemi ve třídách staniž se duší celého ústavu, jež všechny jevy ve třídách ad oculos³⁵ si postaví a o příčinách a následcích změn v ohledu mravním a prospěchovém v jednotlivých třídách rozhodne v poradě sborové jako řídicí člen její, mající věhlas paedagoga, srdce lidumila a rozumovou vybroušenost filosofa. Tak jako ramena polypa pracují různorodě a přece jsou ovládána z téhož ústředí mozkového, tak různé třídy ústavu mají stále býti pod ustavičným vedením osvědčeného paedagoga! Kancelářské práce rázu výkonného (administrativního) a hospodářského máji býti vloženy do rukou ředitele hospodářského.“

V próze ředitelskou hospitaci v idealizované podobě popsal v letech 1913–1914 K. Klostermann v díle Suplent 1–4 (románě o životě profesorů a žáků pražského gymnázia, dobové svědectví o bídných poměrech ve starém rakouském školství). Konkrétně se jedná o situaci, kdy ředitel reálného gymnázia říká v sedmdesátých letech devatenáctého století začínajícímu učiteli Slatinskému (Klostermann, 1941, s. 40–41): „**Zítří vás uvedu do tříd, v nichž budete vyučovat, a za nějaký týden přijdu k vám hospitovat, abych vás, bude-li třeba, upozornil na to neb ono, co nováček tu onde snad hned nepostřehne a v čem pokyn starého praktika může mu posloužit.** Nehleďte nic jiného za takovou hospitací, leda to ještě, že bych vás mohl upozornit na leccos, co se panu zemskému Školnímu inspektorovi zamlouvá, nebo co se mu zase nelíbí, abyste snad nenarazil, kdyby přišel k vám na inspekci,

³⁴ Překl. z něm.: „Drž hubu a servíruj“

³⁵ Překl. z lat. : „do očí“

což – mimochodem řečeno – se asi brzy stane. Pro vás je to vážná věc, ježto panu inspektorovi utkvívá silně v paměti první dojem, jímž ten který nováček na něho působil. Já vpravdě se zastávám, seč jsem, pánů kolegů, kteří působí se mnou na ústavě, ale řeknu vám bez obalu, že se mi nepodaří vždycky překonat jeho názory, byť zřejmě tryskly z předpojatosti. Třeba se vpravít do vůle a nazírání takových pánů, na nichž závisí naše budoucnost a utváření našeho života, a pomyslet si, že takový pan inspektor je také jenom člověk se všelikými lidskými slabostmi a nedokonalostmi. Z toho taky plyne, milý pane kolego, že není dobře, brát si příliš každou výtku, ba ani každou křivdu, jež by se člověku mohla učinit. S troškou hadí prozíravosti se člověk vyhne ledajakým věcem, a nevyhne-li se tu a tam přes všecko, nu, neztrpčovat si život, zachovat si klidnou mysl a pomyslet si, že v učitelském úřadě je hlavní věcí, aby žáci člověku nevytkli, že jim byl špatným nebo nedbalým a nesvědomitým učitelem. ... čte se vám na čele, že jste upřímný. **Dojista neopominu upozornit vás na všechno, co by vám mohlo být na prospěch nebo na škodu, a jsem přesvědčen, že přijmete moje rady, nehleďte v nich jiných pohnutek nežli těch, o nichž jsem se vám právě zmínil.**“

2.1.2 Republika Československá (1918–1938)

Národní výbor tzv. recepční normou z 28. října 1918 přejal zákony Rakousko-Uherska a postupně je modifikoval, nebo tvořil nové. Nejinak tomu bylo ve školství.

Odměňování učitelů za První republiky nebylo provázáno s hodnocením učitelů – důkazem toho je zákon 274/1919 Sb. ze dne 23. května 1919, jímž se upravují služební příjmy a výslužné učitelstvu na veřejných školách obecných a občanských (měšťanských)³⁶. V tomto zákoně je popsán nárok na plat dle postupu učitele do hodnostních tříd, do kterých byli učitelé zařazováni dle délky služební doby. Dalším důkazem toho je zákon 104/1926 Sb. ze dne 24. června 1926 o úpravě platových a služebních poměrů učitelstva obecných a občanských škol (Učitelský zákon)³⁷. V žádném z paragrafů tohoto zákona se nehovoří o hodnocení učitelů, posuzování jeho výkonnosti apod.

³⁶ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/1174/1/2/zakon-c-274-1919-sb-jimz-se-upravuji-sluzebni-prijmy-a-vysluzne-ucitelstvu-na-verejnych-skolach-obecnych-a-obcanskych-mestanskych/zakon-c-274-1919-sb-jimz-se-upravuji-sluzebni-prijmy-a-vysluzne-ucitelstvu-na-verejnych-skolach-obecnych-a-obcanskych-mestanskych>

³⁷ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/4178/1/2/zakon-c-104-1926-sb-o-uprave-platovych-a-sluzebnich-pomeru-ucitelstva-obecnych-a-obcanskych-skol-ucitelsky-zakon/zakon-c-104-1926-sb-o-uprave-platovych-a-sluzebnich-pomeru-ucitelstva-obecnych-a-obcanskych-skol-ucitelsky-zakon>

Až vládní nařízení 162/1928 Sb. ze dne 14. září 1928 o služebním poměru učitelstva obecných a občanských (měšťanských) škol. (Služební pragmatika učitelstva národních škol.)³⁸ zavedlo povinnost, že o každém učiteli se psaly kvalifikační tabulky, do kterých byla každý rok zapisována kvalifikace. Kvalifikaci, činnost kvalifikační komise, pravidla určování kvalifikace, kritéria určovaly §11 až §19. Kvalifikační komise principiálně hodnotila učitele a od příslušné kvalifikace se odvíjel učitelův plat. Učitel mohl také postoupit do vyšších stupňů služného (adjuta, odměny). V jistém smyslu se jednalo o kariérní systém učitelů, který byl vymezen tímto zákonem. Kritéria hodnocení učitele byla vymezena v odst. 1 § 18 „Při stanovení kvalifikace jest podle upotřebení učitelova míti na zřeteli:

1. pedagogické a odborné vzdělání a pokrok v něm, jakož i znalost služebních předpisů,
2. zacházení se žáky po stránce didaktické a pedagogické, jakož i služební styk, zvláště se členy učitelského sboru a se stranami,
3. píli a svědomitost,
4. úspěchy ve výchově a vyučování,
5. chování (§ 23 až 25),
6. u učitelů, kteří jsou na vedoucích místech anebo při kterých může jíti o to, aby na takové místo byli povoláni, způsobilost pro ně.“

Tímto zákonem dle § 9 také byla stanovena povinnost pro definitivní učitele a učitelské čekatele vstupující do služebního poměru vykonat služební přísahu a pro výpomocné učitele a vedlejší učitele nedefinitivní složit slib povinnosti.

V této době učitelé obecných a měšťanských škol skládali zkoušku učitelské způsobilosti po minimálně 3 letech praxe, kterou nastoupili po ukončení studia na učitelském ústavu (Bartošová a kol., 2019, s. 75).

Zajímavé byly postoje k vzájemným hospitacím učitelů. Jan Uher ve své knize vyzývá učitele (Uher, 1926, s. 75): „Hleď proniknout dětskou duši. Vědeckým studiem, studiem uměleckých projevů, majících vztah k dítěti, zjemňováním svého cítění, stykem a rozmluvami s kolegy, **vzájemnými návštěvami, hospitacemi u vynikajících kolegů.** Snaž se být dokonalým učitelem. To bude nejlepší podmínkou učení pro děti, učitel pak najde v dokonalém vykonávání svého životního povolání čistý zdroj štěstí.“

³⁸ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/4685/1/2/vladni-narizeni-c-162-1928-sb-o-sluzebnim-pomeru-ucitelstva-obecnych-a-obcanskych-skol-sluzebni-pragmatika-ucitelstva-narodnich-skol/vladni-narizeni-c-162-1928-sb-o-sluzebnim-pomeru-ucitelstva-obecnych-a-obcanskych-skol-sluzebni-pragmatika-ucitelstva-narodnich-skol>

Školní a vyučovací řád z roku 1937 i nadále dává pokyny k ředitelským i vzájemným hospitacím ředitelů. Jedná se o tyto pokyny:

- § 157 „Jednotlivým učitelům **má správce školy dovoliti, aby v prázdném čase hospitovali při vyučování jiných učitelů.** Mladším učitelům může správce školy takové hospitace doporučiti, má-li za to, že se tím prospěje jejich zdokonalení po metodické stránce učby vůbec.“ (Holý, 1938, s. 121–122)
- § 160 „1) Správce školy věnuj pilnou pozornost školnímu vyučování a výchově vůbec. Jeho **právem a povinností jest, aby chodil častěji do vyučovacích hodin všech učitelů na škole zaměstnaných, zvláště mladších,** a působil k tomu, aby shledané závady a nedostatky byly napraveny. (2) Dozíraje na vyučování náboženské, má správce školy dbáti, aby se i při něm šetřilo platných předpisů, zejména pak předpisů, týkajících se školního pořádku, dodržování vyučovacích hodin a kázně. Nepřísluší mu však vykonávati vliv na obsah a metodu náboženského vyučování.“ (Holý, 1938, s. 122)
- § 175 „4) při řádných měsíčních poradách mimo poradu počáteční budiž ještě na programu: a) **zpráva správce školy o výsledcích obecných pozorování, která učinil při hospitacích³⁹** ve třídách, při prohlídce žákovských prací a při prohlídce úředních spisů vedených učiteli, pokud mají obecný význam pro jednotný a náležitý postup školní práce vůbec;“ (Holý, 1938, s. 134).

V pedagogické encyklopedii (Chlup a kol., 1939–1940, s. 479–480) k pojmu „hospitace“ J. Bezdíček píše: „(z lat. hospito = jsem na návštěvě) znamená návštěvu ve vyučovací hodině.

- Hospitace se konají za tím účelem, aby se ředitel (řídící učitel) přesvědčil, jak si profesor (učitel) počíná při vyučování po stránce věcné i metodické, jak účelně užívá učebních pomůcek, jakou má kázeň, jak se chová k žákům, zachovává-li zásady o vyučování, školní kázni, školním zařízení apod.
- Výsledky svého pozorování vtěluje hospitující určitými známkami a poznámkami do kvalifikačních popisů, jež jsou základem úředního posouzení kvalifikační komise.
- O svých pozorováních při hospitacích referuje ředitel také v plenárních poradách sboru učitelského, ale obecně a anonymně ve formě pokynů a poučení všem členům sboru.
- Téhož druhu i významu jsou na středních školách hospitace zkušených profesorů u nastupujících kolegů (čekatelů), kteří jsou uváděni v úřad učitelský. Hospitující

³⁹ Viz § 160, § 174, odst. 4 a §§ 213 a 219 (Holý 1938)

pozoruje začátečníka při vyučování a poučuje ho, kdy si počíná správně a kterých chyb se dopustil.“

Dále jsou uváděny pokyny, jak často mají hospitovat zkušení učitelé u začínajících a obráceně.

V Příručním slovníku pedagogickým (Pech, 1939, s. 142) je „hospitace“ vymezena následovně: „je podle školních zákonů povinen občas konati bezprostřední představený učitelův (ředitel, řídicí učitel), aby z vlastní zkušenosti poznával postup a metodu jejich, ovšem i prospěch a chování žactva. Vedle toho se užívá výrazu hospitace i pro vzájemné návštěvy učitelů i pro náslechy kandidátů učitelství u učitelů cvičné školy i konečně pro návštěvy cizích ústavů.“

Hospitace byly také využívány jako **náslechy**, coby součást „cvičení praktických“ (Chlup a kol., 1939–1940, s. 175–177), která „byla a jsou podstatnou složkou přípravného vzdělání učitelského na učitelském ústavu i pedagogické akademii; konají se ve třídách cvičné školy nebo (na ped. ak.) ve cvičných třídách různých škol.“ Podobně využívání hospitací u kandidátů učitelství/profesury bylo diskutováno na sjezdu učitelstva středních škol halických ve Lvově (Prusík, 1890, s. 14), navrhováno pro kandidátky pěstounek/učitelek pro mateřské školy (Klika a Sokol, 1891, s. 854; Süssová, 1912, s. 42), doporučováno pro vzdělávání učitelů tříd elementárních (Hrázděra, 1896, s. 1; Hrázděra a kol., 1910, s. 2), požadováno na manifestačním sjezdu učitelstva a občanstva v Brně 9. 8. 1905 v rámci praktické výcviku vyučovatelského (Černý, 1905, s. 354), zmiňováno jako inspirace ze škol amerických (Úlehla, 1905, s. 77; Drtina 1932, s. 60 a 150) a vyžadováno u kandidátů učitelství pro střední školy zkušebním řádem pro střední školy (i lycea) z 15. 6. 1911 (Auerhan a kol., 1913, s. 599).

2.1.3 Česko-Slovenská republika (1938–1939)

Za druhé republiky (1. 10. 1938 – 15. 3. 1939), která nastala v důsledku dohody mezi Německem, Itálií, Francií a Velkou Británií o postoupení pohraničních území Československa Německu v Mnichově 30. 9. 1938, došlo v českém školství k několika zásadním událostem, které ovlivnily personální situaci učitelů a předjímalý další vývoj našeho školství během války. Učitelé v důsledku Mnichovské dohody prchali ze Sudet a do okleštěných českých zemí **přišlo** přes 8000 **přebytečných učitelů** (Bosák, 1969, s. 16). 21. prosince 1938 bylo vydáno Vládní

nařízení 379/1938 Sb., o úpravě některých personálních poměrů ve veřejné správě⁴⁰ a 380/1938 Sb., o úsporných opatřeních personálních⁴¹. Podle těchto nařízení nesměli být přijímáni na dva roky noví zaměstnanci (učitelé), stávající nesměli být povyšováni a ti co byli již dříve narození, byli penzionováni⁴².

Za druhé republiky docházelo k **rasové diskriminaci** ze strany vlády. V důsledky návštěvy ministra zahraničí Česko-Slovenska F. Chvalkovského 21. ledna 1939 u J. Ribentropa a A. Hitlera v Berlíně⁴³ přijala Beranova vláda 27. ledna 1939 řadu opatření přislíbených ministrem zahraničí v Berlíně, která měla vést k řešení „židovské otázky“. Jednalo se o Vládní nařízení č. 14/1939 Sb. jímž se doplňují předpisy o pobytu cizinců, pokud jsou emigranty a Vládní nařízení č. 15/1939 Sb. o přezkoumání česko-slovenského státního občanství některých osob. Dle vládního nařízení 14/1939 Sb. lidé, kteří neprokázali česko-slovenské státní občanství či že jsou Čechy, Slováky nebo Podkarpatorusy, museli do šesti měsíců opustit Česko-Slovenskou republiku. A podobně na první pohled rovnoprávné vládní nařízení č. 15/1939 Sb. však obsahovalo v 2. odst. § 1 ustanovení, že se netýká Čechů, Slováků a Podkarpatorusů⁴⁴. Vzhledem k postavení Němců bylo zřejmé, že obě nařízení míří proti Židům, příp. Romům (např. Píkal, 2014, s. 27; Druhá republika a židovští uprchlíci, 2019). Třetím opatřením bylo usnesení vlády o propuštění Židů ze státní služby, které v kombinaci s Vládním nařízením 379/1938 Sb. umožnilo propustit cca 1000 lidí, tj. pracovníky ministerstev, učitele, univerzitní profesory a lékaře z veřejných nemocnic (Hahn, 1994, s. 191–192)⁴⁵.

⁴⁰ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/7437/1/2/vladni-narizeni-c-379-1938-sb-o-uprave-nekterych-personalnich-pomeru-ve-verejne-sprave/vladni-narizeni-c-379-1938-sb-o-uprave-nekterych-personalnich-pomeru-ve-verejne-sprave>

⁴¹ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/7438/1/2/vladni-narizeni-c-380-1938-sb-o-uspornych-opatrenich-personalnich>

⁴² „V období druhé republiky došlo k penzionování ředitelů a učitelů narozených v letech 1879–1881 a výnos MŠANO z dubna 1939 rozšířil odchod do důchodu o ročníky 1882–1884 a 1885–1886 u učitelek. ... Penzionování učitelé měli odejít k 30. červnu 1939“ (Doležal, 1996, s. 40).

⁴³ Podrobněji schůzku F. Chvalkovského s A. Hitlerem a J. Ribentropem v Berlíně na základě analýzy archiválií popisuje Kárný (1989, s. 189–191) – dostupné na <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:f7e84e23-50cd-11e1-2755-001143e3f55c?page=uuid:f7e84ece-50cd-11e1-2755-001143e3f55c>.

⁴⁴ Otázkou lidských práv za druhé republiky se ve své diplomové práci věnuje např. Koubková (2011).

⁴⁵ Dostupné na <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:107bca20-ea20-11e6-9e7e-001018b5eb5c?page=uuid:837134e0-ea4b-11e6-8b85-5ef3fc9ae867>

2.1.4 Protektorát Čechy a Morava (1939–1945)

Po obsazení Česko-Slovenské republiky 15. března 1939 Wehrmachtem na sebe události ve školství nenechaly čekat. Školství procházelo řadou změn a opatření, která měla vést k šíření „říšské myšlenky“. Následující text se soustředí na opatření přijatá na státní úrovni, která více méně souvisela s personálními činnostmi, s hodnocením učitelů, byť tak nebyla explicitně pojmenována. Jednalo se o opatření týkající se např. rasové a politické diskriminace, dvojjazyčnosti, skládání slibu učitelů Říši, ideologická školení učitelů, kárná řízení z politických důvodů, hodnocení postojů učitelů inspektory, zkoušení učitelů z německého jazyka. Hodnocení učitelů bylo též ovlivněno postavením ředitelů škol a změnou jeho kompetencí.

Rasová diskriminace Židů byla ve školství dále rozšiřována 4. července 1939 prostřednictvím vládního nařízení 136/1939 Sb., o právním postavení Židů ve veřejném životě⁴⁶. Podle bodu 6 odst. 1) § 4 židé nemohli být: „učiteli ani jinými zaměstnanci na školách s právem veřejnosti, s výjimkou škol určených výhradně pro židy.“ Politická diskriminace spočívala dle Bosáka (1969, s. 25) v březnovém výnosu ministerstva školství a národní osvěty z roku 1939, který nařizoval „z důležitých státních i služebních důvodů“ odstranění komunistů – ze škol.

Dvojjazyčnosti se týkalo usnesení vlády na základě „doporučení pana říšského protektora“ dne 25. července 1939 o „užívání jazyků v Protektorátu Čechy a Morava“⁴⁷. Vládním nařízením 5. října 1939 se stala němčina na měšťanských školách povinným předmětem⁴⁸. Podle výnosu presidia MŠANO z 5. srpna 1940 (Výnos presidia ..., 1940, s. 203) musely české školské orgány a školy určené pro české obyvatelstvo užívat na veřejnosti jazyka německého a jazyka českého.

Učitelé jako osoby zastávající veřejnou funkci museli dle Dekretu státního presidenta ... (1940, s. 80–81) složit **slib**: „Slibuji, že budu Vůdce Velkoněmecké říše Adolfa Hitlera jako ochránce Protektorátu Čechy a Morava poslušen, že budu zájmy Velkoněmecké říše k prospěchu Protektorátu Čechy a Morava podporovati, nařízení hlavy Protektorátu Čechy a Morava a jeho vlády plniti, zákony zachovávatí a své úřední povinnosti svědomitě zastávati.“ Nesložení slibu podle §6 tohoto dekretu znamenalo okamžité zbavení výkonu funkce (suspensi).

⁴⁶ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/8564/1/2/vladni-narizeni-c-136-1940-sb-o-pravnim-postaveni-zidu-ve-verejnem-zivote/vladni-narizeni-c-136-1940-sb-o-pravnim-postaveni-zidu-ve-verejnem-zivote>

⁴⁷ Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 1939, s. 276–217.

⁴⁸ Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 1939, s. 316

K **ideologickému školení** (přeškolovací kurzy⁴⁹) učitelů popisuje Bosák (1969, s. 43–44), že byla založena v Praze 18. června 1940 pobočka Ústředního institutu pro výchovu a vzdělávání. Prostřednictvím ní bylo v letech 1941–1943 proškoleny cca 800 českých účastníků: inspektoři národních škol, profesori středních i odborných škol. Z učitelů se jednalo zejména o učitele dějepisu, zeměpisu a biologie. Vzdělávání byli během 14 dnů táborevého kurzu skupiny po 50 účastnících. Bosák (1969, s. 44) k tomu píše, že: „Tábor působil na stránku intelektuální i emocionální a izolací od běžného, navyklého okolí byla silně omezena možnost kritického distancování. Záměr těchto přeškolovacích táborů směřoval právě tak ke vštípení určitých doktrín jako i ke společnému zážitku. Vše mělo tvořit nediferencovaný komplex, který sloužil jako východisko k vědomému převzetí nacionálně socialistických zásad ve výchově.“ Ideologická školení učitelů byla zřejmým výrazem nedůvěry.

Zásadní změnou v období protektorátu bylo A. Hitlerem odvolání K. von Neuratha, kdy vedením úřadu říšského protektora pověřil R. Heydricha (27. 9. 1941–27. 5. 1942). Opatření týkající se germanizace školství a vynucování poslušnosti přitvrdila. Jednalo se např. o **kárná opatření týkající se učitelů**. V odst. 1 §2 vládního nařízení z 19. listopadu 1941 bylo uvedeno, že (Vládní nařízení ..., 1941, s. 403): „Proti zaměstnancům, kteří osvědčili skutkem svoje nepřátelské smýšlení vůči Říši nebo podle dosavadní politické činnosti nebo způsobu výkonu svého povolání nedávají záruky, že kdykoliv a bez výhrad všecko nasadí pro nové politické uspořádání, mohou býti bez disciplinárního řízení a bez splnění jinak stanovených zákonných předpokladů učiněna správní cestou tato kárná opatření: a) přeložení (trvalé odvelení) na jiné služební místo v téže nebo jiné politické obci než obci, v níž se nachází dosavadní služební působiště, b) převedení podle § 2 vl. nař. č. 379/1938 Sb. nebo c) přeložení do dočasné nebo trvalé výslužby nebo d) propuštění ze služebního (pracovního) poměru.“ Na toto vládní opatření navazovalo Vládní nařízení ze dne 18. prosince 1941 o vlivu soudního trestního řízení na služební poměr veřejných zaměstnanců a na veřejnoprávní pensijní zaopatření, které zajišťovalo, že pokud byl učitel podle trestního soudu odsouzen, tak že je okamžitě propuštěn z veřejného úřadu⁵⁰.

V dokumentu z 12. 12. 1941 bylo konstatováno dle Doležala (1996, s. 76), že „skutečná vnitřní proměna českého učitele je otázkou vývoje“. Aparát zastupující říšského protektora si byl

⁴⁹ Podrobnější informace o přeškolovacích kurzech lze nalézt v Doležal (1996, s. 74–80).

⁵⁰ <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/10053/1/2/vladni-narizeni-c-82-1942-sb-o-vlivu-soudniho-trestniho-rizeni-na-sluzebni-pomer-verejnych-zamestnancu-a-na-verejnopravni-pensijni-zaopatreni/vladni-narizeni-c-82-1942-sb-o-vlivu-soudniho-trestniho-rizeni-na-sluzebni-pomer-verejnych-zamestnancu-a-na-verejnopravni-pensijni-zaopatreni>

vědom toho, že **změna postojů učitelů** spočívá v poznání, kdy: „přeorientace je záležitostí existence a že lze volit pouze dvojitým způsobem: buď se upřímně rozhodnout a uznávat nový pořádek, nebo odstoupit se všemi z toho plynoucími důsledky“ (tamtéž). Výsledky ve výuce měli sledovat inspektoři, zdali učitelé vyučují podle platných nacistických směrnic. Pokud ne, tak hrozilo okamžité propuštění. 19. ledna 1942 byl odvolán z pozice ministra školství a národní osvěty J. Kapras a na jeho místo dosazen R. Heydrichem jeho příznivec E. Moravec⁵¹, který až do 5. května 1945 se staral o realizaci opatření poškozujících české školství. Ke zjišťování učitelských postojů byly stanoveny výnosy, v kterých byla určena kritéria pro posouzení ne/vhodnosti učitelského chování. Brněnský spisovatel Č. Jeřábek, který formou deníku zaznamenával události z doby nacistické okupace, píše o 28. lednu 1942, že učitelstvo se bude ve zvláštních kursech vychovávat plánovitě k aktivní loyaltě (Jeřábek, 1945, s. 186–187): „Výnos zemské školní rady v Brně rozlišuje dvojí loyaltitu: pasivní a aktivní. Pasivní záleží v korektním chování, které není prosto jisté zdrženlivosti; to je pouze začáteční stadium a přechod k loyaltě aktivní. Vyznavači této loyality „staví se rozumem i citem na půdu skutečností, dokazují ji činy a dávají všechny své duševní i tělesné síly do služeb splnění společných úkolů“.

Jak nacisté uvažovali o učitelích, je patrné z projevu R. Heydricha 4. února 1942, kdy české učitelstvo charakterizoval jako: „sbor vychovatelů opozice pro českou vládu“ (Král a Fremund, 1961, s. 153) a kdy si byl vědom toho, že není možno dát zavřít všechny české učitele. Tedy, že učitele bude potřebovat pro to, aby „dovedli českou mládež do říše“ (tamtéž, s. 154). K řešení otázky českých škol a otázky české mládeže měl sloužit ministr Moravec, kterého R. Heydrich pověřil řešit tyto „problémy“.

Výnos presidia ministerstva školství a národní osvěty z 23. února 1942 (1942)⁵² stanovil zkušební řád pro **zkoušky veřejných zaměstnanců z německého jazyka**. Účelem zkoušky bylo dle §9 zjistit, zdali zaměstnanec ovládá německou řeč natolik, že se mohl bez závady dorozumět. V jeho důsledku učitelé museli skládat u tříčlenné komise zkoušku z německého jazyka. Předsedou komise byl vždy rodilý Němec. Jednalo se o písemnou a ústní zkoušku. Součástí písemné části byl 10–15 minutový diktát a sepsání žádosti, zápisu v německém jazyce či překlad textu do německého jazyka. V ústní části se jednalo o 10–15 minutový rozhovor o věcech denního života případně o záležitostech školy. V případě neúspěchu, pokud byl

⁵¹ O jeho postojích si lze učinit obrázek z popisu projevu, který měl 28. května 1943 na služební poradě pro české okresní školní inspektory, kdy „zdůraznil velkou politickou odpovědnost, která spočívá na českém učiteli, poněvadž on má a musí býti v první řadě nositelem říšské myšlenky. (Nové cesty ..., 1943, s. 201)

⁵² Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, 1942, s. 133–142;

předpoklad o doplnění znalostí a dovedností na úroveň, aby se dotyčný mohl bez závady dorozumět, se mohla zkouška opakovat po 6–12 měsících. Při zkouškách učitelé zažívali pocit hlubokého pokoření a ponížení (Bosák, 1969, s. 33).

Výuka v německém jazyce pro české studenty byla odměňována. Svoboda (2010, s. 46–47) píše, že v důsledku opatření z března 1943 učitelé, kteří na středních školách a učitelských ústavech učili stávající žáky v německém jazyce, měli příplatky za tuto činnost. Každá takto odučená hodina se jim započítala jako dvouhodinová.

K **proměně role ředitele školy** došlo v roce 1943. „Za říšské smýšlení ve škole byl odpovědný především ředitel školy, jehož postavení bylo zdůrazněno ve smyslu nacistického vůdcovského principu. Školu musel vést podle příkazů německé vrchnosti v nekompromisním duchu a stát celou svou osobností za novými výnosy.“ (Bosák, 1969, s. 49) Konkrétně se jednalo o Výnos ministerstva školství z 11. února 1943 o zásadách pro správu českých škol v Čechách a na Moravě (1943), který zvyšoval kompetence ředitele a přejmenoval ho na „správce školy“. Správce školy nadále odpovídal nadřízenému orgánu (školnímu úřadu) přímo za vedení školy v duchu protektorátních předpisů, tj. za vnější a vnitřní pořádek ve škole a za „práci školy a výchovu školní mládeže v říšském smýšlení.“ (Výnos ..., 1943, str. 95; Pasák, 1994, s. 21). Správce školy byl představeným ve své škole. Učitelé se museli řídit jeho služebními příkazy. V odst. 3. se přímo nařizovalo: „Ve všech záležitostech, týkajících se správy školy a spolupráce učitelů, přísluší rozhodovati jedině správci školy. Při tom vezme zřetel na podněty učitelů jemu podřízených a prozkoumá jejich návrhy. ... Všechny učitelské porady (konference) mají v budoucnosti úkol jen poradní. ... O jednání učitelského sboru budiž zachováno úřední tajemství“ (Výnos ..., 1943, str. 96). Správce školy dále měl přejímat „se všemi jemu svěřenými právy úkol, býti ve všech služebních povinnostech výchovným vzorem učitelům a žákům přísným plněním povinností a obětavou a radostnou prací.“ (tamtéž)

Nápor nacistického totalitního režimu ve školství se během 6 let projevoval různými změnami. Jednalo se např. o příchod učitelů z pohraničí, opatření jako byla: rasová a politická diskriminace, germanizace vzdělávání, obsazení škol německými okupačními jednotkami, zavádění rasové teorie, ideologická školení, změny kurikula (výchovné a vzdělávací cíle školy, změny osnov, zákaz vybraných učebnic, změny v předmětech: dějepis, zeměpis, český jazyk, německý jazyk, občanská výuka, biologie), „odpolitizování“ škol, vynucování používání německého jazyka, změny kultur škol (změny ve výzdobách tříd a škol, změny rituálů a svátků, vynucování úcty k předákům Třetí říše), proměny organizace škol (centralizace řízení škol, uzavírání zejména středních škol, rušení církevních a soukromých škol, změna struktury

učňovského školství), uzavření vysokých škol, změny u německých škol a perzekuce učitelů nesouhlasících se změnami. V důsledku toho se ocitli učitelé všech typů škol v naprosto nezáviděníhodné situaci.

Doležal (1996, s. 81) popisuje v závěru studie školství shrnujícím šest let okupace, že „od učitelů se vyžadovalo v daleko větší míře než od pracovníků na jiných úsecích kultury, aby se aktivně podíleli na šíření ‚říšské myšlenky‘ a uplatňovali její aspekty ve všech předmětech. Sami se tak měli stát hrobaři českého školství a přispět k odnárodnění českého národa. Hranice jednání učitele nebo profesora určovala jejich charakterová pevnost, to, jak dalece si dokázali zachovat vnitřně věrnost zásadám, na kterých byla založena předválečná výuka. Nemohlo se od nich ovšem žádat, aby se projevovali otevřeně, jejich úkolem bylo bránit české školy a mládež. Základní i minimální heslo českého hnutí odporu – pracuj pomalu – se aplikovaně vztahovalo také na české školství. Znamenalo to, že vyučující nevyvíjeli žádnou aktivitu a brzdili vstup nacistické ideologie do školního vyučování a mimoškolní výchovy.“ Jejich reakce na výše uvedená opatření byla různorodá. Spektrum se pohybovalo od extrémní polohy, vyjádřené v postojích paní učitelky, na kterou vzpomíná pamětnice v publikaci Svobody (2010, s. 56): „Nosila takový zlatý prsten, kterým si vždycky vybrala nějakého žáka a vyvolala jej, během tohoto aktu (již v roce 1938) pak pronášela řeč, ve které oslavovala Adolfa Hitlera a říkala nám, jak to vše Hitler dobře vede.“ až po druhou polohu, kdy Svoboda (2010, s. 57) cituje jinou pamětnici charakterizující učitele: „Všichni naši pedagogové byli typičtí masarykovci a rozhodně se stavěli proti okupaci.“

V ročence Zemské školní rady v Praze o stavu mateřských, národních a středních škol v roce 1946 (Školství v Čechách, 1947, s. 70) se uvádí, že počet těch, kteří byli vyšetřováni poválečnými očištnými komisemi na základě dekretu č. 105/1945 Sb., dekret presidenta republiky o očištných komisích pro přezkoumání činnosti veřejných zaměstnanců⁵³, byl relativně nízký – bylo vyšetřováno asi 1 % učitelů z obecných škol pro spáchání služebních přečinů dle § 2, 4–5 % profesorů středních škol a o něco více okresních inspektorů⁵⁴. Morkes (1995, s. 18) uvádí, že v důsledku šesti let okupace přišlo české školství o 650 učitelů, kteří zahynuli v koncentračních táborech, káznicích a věznicích, kdy jich tam bylo odvečeno cca

⁵³ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1945-105>

⁵⁴ Nutno poznamenat, že osoby, které byly vyšetřovány na základě dekretu č. 105/1945 Sb. nemusely být vinnými. Statistiky o počtu vinných učitelů mi nejsou známy. Na druhou stranu příkladem školního inspektora intenzivně spolupracujícího s nacisty může být člen NSDAP Gustav Werner, který za války prováděl inspekci na středních školách, likvidoval je, budoval na nich síť konfidentů, rozhodoval o bytí a nebytí žáků a profesorů (více Šustová, 2016 a 2020).

5000, dalších 400 jich bylo popraveno a nepočítaně jich padlo v ozbrojených akcích v průběhu okupace a i v posledních dnech války.

2.1.5 Třetí Československá republika (1945–1948)

Poválečné období dle Rýdla (2010) bylo ovlivněno celkovým výsledkem války, touhou změnit společenské uspořádání ve smyslu demokratického, sociálně spravedlivého a rovnoprávného systému. Snahou byla důsledná demokratizace školského systému. V této době probíhaly ostré diskuse o problematice jednotné školy. „V diskusích se vyhranily dvě krajní pozice, v nichž se angažovali přední odborníci a představitelé učitelstva. Proreformní skupiny podporovaly zavedení jednotné školy na úrovni druhého stupně, konzervativní argumentovaly ve prospěch zachování selektivnosti a institucionálního rozlišení škol druhého stupně.“ (Walterová, 2004, s. 61). Rozhodující vliv potom měly stranické zájmy reprezentované svými představiteli. Jednalo se o konflikt týkající se nového školského zákona o jednotné škole mezi Z. Nejedlým (Komunistická strana Československa) a J. Stránským (Česká strana národně sociální). Správa školství byla ovlivněna zřízením národních výborů, jejichž činnost určilo Nařízení vlády č. 4/1945 Sb., o volbě a pravomoci národních výborů a Vyhláška ministra vnitra č. 45/1945 Sb., o úplném znění vládního nařízení o volbě a pravomoci národních výborů. Při národních výborech tak byly zřízeny školní rady (např. místní školní rada při místním národním výboru), čímž byla státní správa propojena se samosprávou a do roku 1991 zanikla školská samospráva⁵⁵.

2.2 Před rokem 1989

Po komunistickém převratu 25. února 1948 za druhé vlády K. Gottwalda, Vlády Národní fronty byl 21. dubna **1948** vydán Ústavodárným národním shromážděním republiky Československé zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství⁵⁶. 9. května 1948, byl schválen ústavní zákon č. 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky. V § 12 až 14 se píše o státních školách, o jednotném, povinném a bezplatném základním školním vzdělání. (Ústavní zákon č. 150/1948 Sb., Ústava Československé republiky⁵⁷).

Prováděcím výnosem k vládnímu usnesení o pedagogických odměnách (1948) vytvořilo ministerstvo školství a osvěty v květnu 1948 ke stanovení odměn profesorům a učitelům hodnotící systém, při kterém byly hodnoceno (tamtéž, s. 209):

⁵⁵ O školské správě po osvobození v letech 1945–1948 více píše Rýdl (2010, s. 28–31)

⁵⁶ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

⁵⁷ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-150>

- a) „úsilí věnované mládeži v době vyučování,
- b) úsilí věnované mládeži v době mimo vlastní vyučování,
- c) úsilí věnované veřejné činnosti, pokud přispívá ke zvýšení vzdělání a lidově demokratického uvědomění lidu, k posílení tělesné zdatnosti a brannosti národa, k zabezpečení nebo rozvíjení demokratických, kulturních, sociálních, zdravotních a hospodářských zařízení,
- d) úřední kvalifikace.“

Za každou oblast mohl učitel obdržet 0–3 body, kdy v prováděcím výnosu bylo podrobně popsáno, co je v dílčí oblasti hodnoceno. Každý učitel prvního a druhého stupně základní školy vyplnil tiskopis výkazu činnosti pro přiznání pedagogické odměny, předložil jej do konce každého období (leden až březen, duben až červen, září až prosinec) ředitelství (správě) školy, které výkazy shromáždilo a dodalo příslušnému referentu – okresnímu školnímu inspektorovi. Ten je projednal s předsedou příslušné zaměstnanecké rady, navrhl 0–12 bodů, podle kterých byly přidělovány odměny, a postoupil všechny návrhy příslušnému okresnímu osvětovému inspektorovi a podal o tom zprávu předsedovi komise (kulturně školský referent okresního národního výboru), který po obdržení všech zpráv svolal schůzi komise, kde byly návrhy projednány.

S odůvodněním zvýšené odpovědnosti a iniciativy každého pracujícího 15. června **1949** zveřejnilo ministerstvo školství, věd a umění (dále MŠVU) ministerský výnos ze 7. 6. 1949, č. P-12 208: Zvýšený výkon učitelstva v době od 1. 7. 1948 do 30. 6. 1949 (1949). Podle tohoto výnosu museli všichni učitelé do 22. 6. 1949 vyplnit k tomu určené kolonky výkazu činnosti (viz příloha 1). Ředitelé škol museli doplnit výkazy všech učitelů ve zbývajících oblastech hodnocení, následně svolat poradu učitelského sboru, které měla projednat výkazy všech učitelů přezkoumáním a vzájemným porovnáním druhu, rozsahu a jakosti jednotlivých činností a do 25. června 1949 je zaslat důvěrníkovi příslušného okrsku Svazu zaměstnanců školství a osvěty (SZŠO). Důvěrník SZŠO porovnal výsledky hodnocení jednotlivých učitelů. Důvěrníci SZŠO předložili všechny výkazy nejpozději do 4. července 1949 referentu ONV pro školství, osvětu a tělesnou výchovu a ti je předložili komisi (referent ONV pro školství, osvětu a tělesnou výchovu jako předseda; předseda (zástupce) místní skupiny Svazu zaměstnanců školství a osvěty; okresní školní inspektor; okresní osvětový inspektor; člen zaměstnanecké rady). Komise rozhodla o stupni zvýšeného výkonu jednotlivých učitelů. Školský referát ONV sestavil soupis výsledků hodnocení jednotlivých učitelů, uspořádaný podle jednotlivých škol, a předložil jej do 16. 7. 1949 referátu KNV pro školství, osvětu a tělesnou výchovu. Následně

do 30. 7. 1949 poslal referát KNV přehledné tabulky o výkonnosti učitelstva ministerstvu. Ve výkazu činnosti (viz příloha 1) se hodnotilo šest následujících oblastí činnosti učitele (v závorce je uveden počet podoblastí hodnocených učitelem: maximální počet získaných bodů; počet oblastí hodnocený ředitelem: maximální počet získaných bodů):

- A. činnost ve vyučování (U: 1 podoblast: 5 bodů; Ř: 5 podoblastí: 28 bodů);
- B. činnost mimo vyučování (U: 4 podoblasti: 16 bodů);
- C. hospodářská pomoc žactva (U: 3 podoblasti: 9 bodů);
- D. zvyšování produktivity práce (U: 1 podoblast: 4 bodů; Ř: 2 podoblast: 10 bodů);
- E. překonávání potíží na pracovišti (U: 2 podoblasti: 6 bodů; Ř: 1 podoblast: 4 bodů);
- F. mimoškolní činnost učitelů (U: 3 podoblasti: 18 bodů).

Učitelé mohli celkem získat maximálně 100 bodů, přičemž si sebehodnotili 14 podoblastí s maximem 58 bodů a ředitelé posuzovali 8 podoblastí s maximem 42 bodů. Ředitel hodnotil činnost učitele v těchto oblastech: A) činnost ve vyučování: plánování školní práce, ztížené pracovní předpoklady žáků, ideovou úroveň výchovy a vyučování, výchovu k socialistickému postoji k práci, výchovné a vyučovací výsledky; D) zvyšování produktivity práce: soutěžení učitelů – úderky; zřehodárnění školní práce; D) překonávání potíží na pracovišti: nedostatky školních budov a zařízení. V návaznosti na zjištěný výkon učitelstva MŠVU zveřejnilo 10. října 1949 směrnici o podmínkách a způsobu poskytování pedagogických odměn v roce 1949 (Směrnice o podmínkách ..., 1949). MŠVU prostřednictvím této směrnice rozdělilo mezi učitele podle dosažených bodů 116 618 000 Kč.

2.2.1 50. léta

17. května 1950 se Národní shromáždění republiky Československé usneslo na zákonu č. 66/1950 Sb. Zákonu o pracovních a platových poměrech státních zaměstnanců⁵⁸. Zákon byl určen pro a) správní zaměstnance, b) učitele, c) zaměstnance zdravotní péče, d) zaměstnance zahraniční služby. V návaznosti na § 32 tohoto zákona týkajících se platových řádů vláda vydala: Vládní nařízení ze dne 30. května 1950, kterým se vydává platový řád pro učitele č. 69/1950 Sb. (1950) V tomto nařízení se v 2. odst. § 7 píše: „Postup do vyššího stupně pevného platu se přizná jen učitelům, který prokáže vyšší politickou a odbornou způsobilost a dobré pracovní výsledky.“ Dále § 18 se věnuje pedagogickým odměnám, kdy v 1. odst. se píše: „Výkon učitele a jakost jeho práce se hodnotí zejména podle: výchovných a vyučovacích

⁵⁸ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1950-66>

výsledků, politické a odborné úrovně výchovy a vyučování, činnosti v pedagogických sborech, úsilí o překonání ztížených pracovních podmínek, činnosti v žákovských organizacích a ve sdružení rodičů a přátel školy, práce v oboru sociální a zdravotní péče o žactvo, účasti na rozšiřování a zdokonalování společenské hospodářské základny a při zavádění socialistických forem práce, činnosti směřující k zvýšení politického uvědomění lidu a činnosti osvětové a tělovýchovné.“

30. dubna **1951** vydalo MŠVU Směrnici pro zvýšení pevného platu učitele (Směrnice pro zvýšení ... 1951), v které učitelům, jež měli socialistický poměr k práci, pečovali neustále o své další politické a odborné vzdělání v duchu marxismu-leninismu, nabízelo odměňování práce podle zásluhy. Psalo se v ní, že: „výsledky učitelovy práce a jeho politický a odborný růst zhodnotí národní výbory ve spolupráci s jednotnou odborovou organizací. Hodnocení provedou tak, aby se nestalo ani formalitou, ani zkouškou, ale pracovní prověrkou. Vycházejí přitom z učitelovy sebekritiky, z vyjádření ředitele školy a školního inspektora a z pohovoru s učitelem. Požadavky při hodnocení učitele jsou tím větší, čím vyšší stupeň pevného platu mu má být přiznán.“ (tamtéž, s. 141). Tato směrnice do jisté míry popisovala i kariérní postup (tamtéž, s. 142): „Zjistí-li se u učitele dobré výsledky práce a žádoucí politický a odborný růst, přizná se mu postup s účinností od prvního dne měsíce následujícího po dovršení předepsané započitatelné doby. Nesplní-li učitel podmínky pro zvýšení pevného platu, uloží se mu konkrétní studijní a pracovní úkoly podle zjištěných nedostatků.“

24. dubna **1953** se Národní shromáždění republiky Československé usneslo na zákoně č. 31/1953 Sb., Zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon)⁵⁹, čímž došlo k reorganizaci vzdělávací soustavy a vzdělávání učitelů⁶⁰. Následně na to 22. května 1953 bylo vyhlášeno vládní nařízení ze dne 12. května 1953, kterým se mění, po případě doplňují některá ustanovení platových řádů pro správní zaměstnance, učitele, zaměstnance zdravotní péče a soudce z povolání, prokurátory a soudcovské čekatele (Vládní nařízení ..., 1953).

21. července 1953 bylo přijato vládní nařízení 73/1953 Sb., o vyznamenáních a čestných uznáních pro učitele a jiné školské pracovníky⁶¹. Patřilo k nim vyznamenání „Medaile Jana Ámose Komenského“, veřejné uznání a čestné tituly „Zasloužilý učitel“, „Zasloužilý školský

⁵⁹ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-31/zneni-0>

⁶⁰ Walterová (2004, s. 61) popisuje, že důvodem změny školského zákona z roku 1948 byla silná ideologicky motivovaná kritika školy. Obdobné tendence se objevily i v časopise Pedagogika v textu redakce s názvem: Za vymýcení přežitků buržoasního reformismu v naší škole a pedagogice (1952). Změnu školského zákona pravděpodobně zapříčinily i sovětské poradci, jež působily i na Ministerstvu školství, věd a umění (viz Kaplan 1993, s. 111–112), kdy se snažily o sovětizaci našeho školství.

⁶¹ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-73>

pracovník“ a „Vzorný učitel“ (předpis č. 73/1953 Sb., vládní nařízení o vyznamenáních a čestných uznáních pro učitele a jiné školské pracovníky).

14. srpna 1953 vydalo MŠVU Směrnici k platovému řádu pro učitele, v níž v 2. bodě vyžaduje (Směrnice k platovému ..., 1953, s. 241): „při hodnocení politického a odborného růstu se přihlédne zejména k tomu, jak se učitel účastnil školení, přednášek, kursů a individuálního studia. Při hodnocení pracovních výsledků se posuzují především výsledky výchovné a vzdělávací. U ředitele školy se také zhodnotí, zda vede školu tak, aby plnila zdárně své politické a výchovné poslání, zejména, jak přispíval k zlepšení práce učitelů.“ Učiteli, který neprokázal odborný a politický růst a dobré pracovní výsledky, nepřiznal osobní úřad zvýšení pevného platu a uložil mu studijní a pracovní úkoly se lhůtou 6 měsíců až 2 roků.

14. září 1953 byla zveřejněna Směrnice o organizaci školního dozoru na mateřských a na všeobecně vzdělávacích školách a o činnosti inspektorů mateřských a všeobecně vzdělávacích škol. Instrukce pro okresní a krajské inspektorky mateřských škol a pro okresní a krajské inspektory škol všeobecně vzdělávacích (1953), která ukládala okresním inspektorům provádět podrobnou inspekci na každé škole jednou za rok, na všeobecně vzdělávacích školách hodnotit činnost ředitelů, učitelů a ostatních školských pracovníků a odpovídat za ni po stránce politické, odborné, pedagogické i administrativní. Dále inspektor měl kontrolovat, jak ředitel se svým zástupcem kontrolují práci učitelů, analyzují a hodnotí jejich vyučovací hodiny.

11.–15. června **1954** se uskutečnil X. sjezdu KSČ⁶², ve kterém byl posuzován školský zákon z roku 1953. Druhým řečníkem po A. Zápotockém byl L. Štoll, který ve svém projevu mimo jiné upozornil na otázku vzdělávacích výsledků žáků, prostřednictvím kterých by měla být hodnocena škola a i učitelé (Diskusní příspěvek ..., 1954, s. 328): „Naše ministerstvo si statisticky zjistilo celostátní **výsledky prospěchu žactva** za uplynulé školní pololetí. A tato statistika není nikterak radostná.“... Ministerstvo školství, odpovědné straně a vládě za výchovu naší mládeže, musí posuzovat práci učitelů, ředitelů, inspektorů a školských pracovníků především podle těchto výsledků.“

15. prosince **1956** ministr F. Kahuda podepsal Směrnici o výkonu školního dozoru a jeho řízení (1957), která přiřazovala všeobecný i odborný dozor nad všeobecně vzdělávacími školami krajským školním inspektorům a určovala, že mají provést inspekci na každé škole jednou za dva roky. Školní inspektoři museli dávat ředitelům škol, učitelům, vychovatelům a ostatním

⁶²Zájemcům o problematiku vlivu KSČ na školskou politiku v letech 1948–1970 doporučuji druhou kapitolu disertační práce Jany Černé (2021).

zaměstnancům školy závazné pokyny k zlepšení práce; jejich pokyny musely být v souladu s platnými předpisy a s hospodářským i finančním plánem.

15. března 1957 přijalo ministerstvo školství a kultury (dále MŠK) Pracovní řád pro učitele (1957) za účelem úpravy pracovních poměrů učitelů, jejich práv a povinností, v kterém soustředilo všechny pokyny pro učitele pracovní právní povahy obsažené doposud v rozličných dokumentech. V souvislosti s hodnocením učitelů je třeba zmínit: čl. 18. Vyznamenání, veřejná uznání, čestné tituly a zvláštní odměny; čl. 25 Péče o učitele; čl. 40 Slib; čl. 41 Hodnocení učitelů a čl. 45 Osobní spisy a evidence učitelů. Ideologická oddanost učitelů KSČ byla testována prostřednictvím slibu, kdy každý učitel při nastoupení do práce musel složit **slib** (Pracovní řád ..., 1957, s. 110): „Slibuji na svou čest a svědomí, že budu věren Československé republice, jejímu lidově demokratickému zřízení, jejímu presidentu a její vládě, že budu zachovávat zákony a nařízení Československé republiky, že budu své povinnosti plnit pilně, svědomitě a nestranně, zejména že budu poslušen příkazů vedoucích, že budu přísně zachovávat mlčenlivost v úředních věcech a že při veškerém svém jednání budu mít na zřeteli jen zájmy služby a prospěch republiky a jejího lidu.“ Řediteli školy bylo uloženo, aby vedl všechny učitele na škole k odpovědnosti za práci, k důslednému plnění povinností a pečoval o jejich ideový a odborný růst. Jednou z aktivit péče o učitele bylo i hodnocení učitele, kdy učitele hodnotil podle jejich práce ve škole i mimo školu jednak pravidelně ředitel školy, jednak školní inspektoři. Ředitel školy vypracovával každý druhý rok po dohodě se školním inspektorem a s příslušným orgánem odborového svazu o každém učiteli kvalifikační popis.

Hodnocení učitelů v návaznosti na pracovní řád potom rozpracovávala podrobněji instrukce MŠK: Hodnocení učitelů, zakládání a vedení osobních a kvalifikačních spisů a evidence učitelů (1957). Hodnocení bylo prostředkem k tomu, aby: „orgány školské správy mohly zajišťovat podmínky, dalšího politického a odborného růstu učitelových kádrů s přihlédnutím k jejich celkovým kvalitám a pečovat o jejich správné umístění.“ (tamtéž, s. 315). Každý druhý rok měl ředitel školy podat celkový obraz o učiteli, přičemž měl posoudit:

- výsledky jeho činnosti ve výchově a vyučování;
- výsledky z plnění povinností obsažených v pracovním řádu pro učitele;
- učitelovu ideologickou vyspělost (politické vzdělání a další politický růst tak, jak se projevuje v učitelově praktické činnosti);
- jeho další politické a odborné vzdělávání (doplňování kvalifikace, studium a účast v akcích soustavy pro další vzdělávání učitelů);
- osobní a charakterové vlastnosti (rodinné, zdravotní a pracovní podmínky);

- vztah k řediteli školy a členům učitelského kolektivu;
- poměr k žákům a jejich rodičům;
- vztah k orgánům lidově demokratického zřízení;
- učitelovu mimotřídní i mimoškolní práci, jeho kulturně osvětovou činnost a jeho podíl na práci mládežnických organizací.

Při hodnocení učitelů s nejméně pětiletou praxí měl ředitel uvést i předpoklady a způsobilost pro zastávání vedoucího místa. Při hodnocení se ředitel měl opírat o vlastní znalosti, zkušenosti a sledování činnosti učitele, o vlastní hospitační záznamy, o záznamy svého zástupce i o hodnocení školních inspektorů. Hodnocení učitelů se ukládalo do osobního spisu učitele.

V Archivu bezpečnostních složek lze nalézt osobní svazky, jež vedla Státní bezpečnost i na učitele od konce padesátých let. Mohlo se jednat o osobu, jež pro Ministerstvo vnitra byla v roli residenta, agenta, informátora, majitele konspiračního bytu, nebo sledovaného objektu. V osobních svazcích se lze setkat s různými dokumenty obsahující hodnotící stanoviska pracovníků Státní bezpečnosti: vázací návrh, plán vázání, prohlášení o spolupráci, záznam o verbovce, zpráva o vázání, záznam o (zpravodajském) pohovoru, záznam o schůzce s kandidátem tajné spolupráce, vyhodnocení práce, vyhodnocení agenta, prohlášení kandidáta tajné spolupráce apod.

2.2.2 60. léta

22. července 1960 vešla v platnost Prozatímní směrnice o školním dozoru pro školní rok 1960/1961 (1960), která převedla školní dozor základních devítiletých škol na okresní úroveň, zavedla aktivity odborných poradců. Aktivity odborných poradců se vytvářely z pracovníků okresních pedagogických středisek, ústavů pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků při pedagogických institutech, z vynikajících učitelů, výchovných pracovníků a ředitelů škol, z pracovníků pedagogických institutů, popř. jiných vysokých škol, výzkumných ústavů, pedagogických institucí, z odborníků ze závodů, z kulturních pracovníků aj. Členové těchto aktivů hospitovali na školách a na základě svých zjištění doporučovali učitelům, výchovným pracovníkům a ředitelům škol vhodná opatření ke zlepšování jejich práce, informovali příslušné školní inspektory o svých zjištěních a předkládali jim zdůvodněné návrhy na taková opatření, jejichž provedení nemohli sami zajistit. Školní inspektoři a členové jejich stálých aktivů odborných poradců se měli nově řídit leninskou zásadou, že účelem a smyslem socialistické kontroly je dovedná včasná náprava. Jinak vše ostatní ve vztahu k hodnocení

ředitelů a učitelů zůstalo zachováno. Prozatímnost této směrnice byla ukončena 31. srpna 1961 Směrnicí o školním dozoru (1961). Ta převzala vše z předchozí směrnice.

Jelikož hodnocení pravděpodobně bylo příliš časté a pravděpodobně zatěžovalo ředitele, tak 18. srpna **1962** byl směrnicí MŠK: Hodnocení učitelů, zakládání a vedení osobních a kvalifikačních spisů a evidence učitelů, upraven dvouletý cyklus hodnocení na tříletý⁶³.

Není bez zajímavosti, že hodnocení učitelů dle pracovního řádu z roku 1957 popisuje v Kujalově pedagogickém slovníku V. Kouřim a hodnotí hodnocení učitelů následovně (Kujal, 1965, s. 139): „... v duchu zásad socialistického státního zřízení bylo hodnocení učitelů přeneseno ze školních inspektorů na ředitele škol, jež jsou učiteli nejbližší a nejlépe znají a mohou posoudit jeho práci. ... , je dnes hodnocení učitelů opravdu demokratické, neboť se provádí za stálé účasti zástupců odborové organizace na škole, v okrese i kraji.“

15. prosince **1967** ministerstvo školství odsouhlasilo upravený Pracovní řád pro učitele a ostatní pracovníky škol a výchovných zařízení spravovaných národními výbory a pro pracovníky jídelen při těchto zařízeních (1968), v kterém nebyla žádná zmínka o slibu učitelů při nástupu do profese a hodnocení učitelů bylo upraveno, aby bylo realizováno každý druhý rok. Společně s relativně krátkým pracovním řádem zveřejnilo ministerstvo Pokyny k pracovnímu řádu ... (1968), kde v čl. 9 se věnuje hodnocení pracovních výsledků. Předmět hodnocení u učitelů se příliš nelišil od instrukce MŠK z roku 1957 (Hodnocení učitelů ..., 1957), pouze nebyly uvedeny tyto oblasti hodnocení: poměr k žákům a jejich rodičům; vztah k orgánům lidově demokratického zřízení; učitelova mimotřídní i mimoškolní práce, jeho kulturně osvětová činnost a jeho podíl na práci mládežnických organizací.

2.2.3 1968–1989

26. srpna **1968** v návaznosti na okupaci Československa vojsky Varšavské smlouvy byl sepsán tzv. Moskevský protokol – „Protokol z jednání delegací SSSR a ČSSR 23.–26. srpna v Moskvě“⁶⁴, v kterém poprvé bylo použito slovo „normalizace“ a představitelé KSČ:

⁶³ K podobné situaci došlo po roce 1989 s vlastním hodnocením školy, které od 1. 1. 2005 mělo být prováděno na základě vyhlášky č. 15/2005 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy v dvouletém cyklu a prostřednictvím č. 225/2009 Sb. bylo upraveno na tříletý cyklus. Vyhláškou č. 195/2012 Sb. potom byla zrušena pravidla pro vlastní hodnocení školy, stanovená předchozími vyhláškami.

⁶⁴ Např. <http://csds.cz/cs/g6/4654-DS.html>

„vyjádřili nutnost rychlého provedení řady opatření, směřujících k upevnění vlády pracujících a pozic socialismu.“ Následně pod dohledem Sovětského svazu byla učiněna řada opatření: místo „okupace“ se používalo označení „vstup vojsk“⁶⁵, došlo k zavedení kontroly tisku (=obnovení cenzury), bylo omezeno shromažďovací právo, došlo v říjnu 1968 k uzavření smlouvy o pobytu vojsk na území ČSSR, byla učiněna ratifikace národním shromážděním⁶⁶, došlo k federalizaci státu, docházelo k pronásledování církve a náboženských společenství, byla zakázána mnohá politická hnutí, vznikl Úřad pro tisk a informace (ÚTISK), byly likvidovány jakékoliv projevy občanské společnosti⁶⁷, docházelo k emigraci⁶⁸, probíhalo „očistění“ členské základny KSČ, docházelo k sociálním změnám⁶⁹ atd.

Na pozadí těchto událostí ministerstvo školství organizačně upravilo práci na základních devítiletých školách, což učinilo prostřednictvím dokumentu z 5. prosince 1968: Pokyny k řízení práce na 1. stupni základních devítiletých škol se všemi ročníky (Čj. 29 357/68-I/1). V těchto pokynech se ukládá zástupci ředitele pro 1. stupeň, že vypracovává návrhy na hodnocení učitelů 1.–5. ročníku.

16. ledna 1969 se v odpoledních hodinách polil hořlavinou a zapálil na protest proti potlačování svobod a pasivnímu přístupu veřejnosti po začátku okupace Československa armádami států Varšavské smlouvy na Václavském náměstí v Praze student filozofické fakulty Jan Palach⁷⁰.

Po rezignaci A. Dubčeka na zasedání ÚV KSČ 17. dubna 1969 byl generálním tajemníkem KSČ zvolen G. Husák⁷¹. Ten samý den v projevu československé televizi sdělil, že chce (Husák, 1982, s. 15–16): „konsolidovat věci“, „trochu politicky zkonsolidovat poměry“, „vyvést naši společnost z tohoto krizového stavu“, a že „se u nás dostane život do normálních kolejí“. 29. května 1969 v projevu na zasedání ústředního výboru Komunistické strany Československa spojením „konsolidace poměrů“ nešetřil a přidal (Husák, 1982, s. 18–64): „normalizaci poměrů“, „obnovení přesných norem a pravidel socialistického života“,

⁶⁵ Málokoho asi překvapí, že podobný přístup volí Ruská federace od 25. 2. 2022, kdy válka/vojenská agrese na Ukrajině je označována jako „speciální vojenská operace“.

⁶⁶ Božena Fuková, Gertruda Sekaninová, František Kriegel a František Vodsloň jako čs. poslanci hlasovali proti schválení této smlouvy.

⁶⁷ Např. bylo postihováno volání protisovětských hesel při oslav Říjnové revoluce (VŘSR) tím, že studenti byli vyloučeni ze školy, u zaměstnanců docházelo k propouštění. Organizátoři třídní studentské stávky 17. 11. 1968 byli potrestáni

⁶⁸ 70000 uprchlíků – viz <https://www.totalita.cz/vysvetlivky/emigrace.php>

⁶⁹ Např. byly zvýšeny nejnižší důchody, zaveden pětidenní pracovní týden a zvýšila se celková spotřeba obyvatelstva.

⁷⁰ 25. 2. 1969 jej následoval Jan Zajíc a 4. 4. 1969 Evžen Plocek.

⁷¹ Detaily volby G. Husáka generálním tajemníkem a co tomu předcházelo, popisuje ve své disertační práci Z. Doskočil (2008).

„se máme dostat do normálních podmínek pro práci i život miliónů našich lidí“, jež charakterizovaly období do roku 1989. V tomto projevu také uvedl (tamtéž, s. 36–37): „V nezbytných případech se nebude možné vyhnout ani kádrovým a organizačním opatřením. ... V kádrové politice musíme vycházet ze zásadních postojů a východisek. Nemáme v úmyslu provádět nějakou masovou prověrku členů. Lidé se budou prověřovat sami svými postoji k politické platformě ústředního výboru, svou angažovaností, svou účastí na realizaci naší politiky“. Neopomněl se věnovat i školství, kdy uvedl argumentaci, která byla v následujících letech při využívání při pohovorech (Husák, 1982, s. 48): „A tak část pracovníků na úseku kultury, školství, i vysokého školství, a to i členů strany, se dostala pod vliv představitelů oportunistických skupin nebo byla a je dezorientována a zmatena.“ Pod jeho vedením získala okamžitě stranická politika směr k "normalizaci veřejného života". Roky 1968–1969 byly tou dobou označeny za protisocialistické, ale ve své podstatě i protihistorické a protivědecké pokusy pravicových oportunistů, kteří chtěli obracet vývoj zpět před Únor a z ledna vytvořit antiúnor (Cipro, 1971, s. 179).

Ve všech sférách lidské činnosti, ve společnosti, v pracovněprávních otázkách byl řešen ne/souhlas s invazí Vojsk Varšavské smlouvy a politické názory lidí. V exponovaných profesích, mezi něž patřili i učitelé, docházelo ve školství prostřednictvím tzv. „pohovorů“ k „očistě“ od pravicových živlů, oportunistů k normálu (Zounek a kol., 2017, s. 147–153). Co bylo nutné zajistit pro „pohovory“, které vedly k propouštění učitelů, ředitelů, přerazování pedagogických pracovníků na pozice vyžadující nižší kvalifikaci, jak probíhali, za jakých okolností apod. popíšu následně.

Normalizaci a její reflexi v sekundárním školství v Olomouckém regionu včetně situace v ČR popisuje ve své disertační práci Tomáš Hubálek (2014). Nejvíce se věnuje období od roku 1968 až po rok 1972 a postupně zmiňuje několik na sobě navazujících kroků, které měli za následek, že v dokumentu „Zpráva o celkových výsledcích politicko-odborného hodnocení školských pracovníků a o kádrových opatřeních provedených k očistě a k politickému zpevnění orgánů školské správy národních výborů, škol a výchovných zařízení I. a II. cyklu v ČSR za období od 1. 9. 1969 do 1. 3. 1971“ identifikoval personální změny z politických důvodů za období 1969–1971 u 15080 učitelů ZŠ a SŠ (z 3820 vedoucích pracovníků). Pojdme si jednotlivé kroky podrobněji představit, čeho se týkaly a v čem spočívaly.

- 1) Hubálek (2014, s. 66) jako zásadní po roce 1968 zmiňuje Zákonné opatření předsednictva Federálního shromáždění o některých přechodných opatřeních nutných k upevnění

a ochraně veřejného pořádku číslo 99/1969 Sb.⁷², z 22. 8. 1969, které podepsaly hlavní osobnosti reformního procesu z jara 1968 – A. Dubček, L. Svoboda a O. Černík, kde je uvedeno v § 4: „Toho, kdo svou činností narušuje socialistický společenský řád a ztrácí tím důvěru potřebnou k zastávání dosavadní své funkce nebo svého dosavadního pracovního místa, lze z funkce odvolat, popřípadě s ním i okamžitě rozvázat pracovní poměr; jde-li o pracovníka, na něhož se nevztahují ustanovení zákoníku práce o rozvázání pracovního poměru, lze s ním pracovní, služební, popř. i jiný obdobný poměr propuštěním okamžitě skončit.“

- 2) Dalším krokem bylo jmenování⁷³ 27. 8. 1969 do vlády S. Rázla ministrem školství ČSR J. Hrbka⁷⁴. J. Hrbek původní profesí neurolog, zapálený krajně konzervativní komunista (sympatizant Levé fronty⁷⁵) se primárně zaměřil na očistu ve vysokém školství. 16. 9. 1969 zaslal rektorům a děkanům VŠ denunční dotazník, kdy požadoval jmenné seznamy pravicového oportunistu na VŠ a seznamy věrných myšlenkám KSČ. Ve vládě J. Kempného (29. 9. 1969 – 28. 1. 1970) tlak Hrbka směřoval hlavně na vysoké školy (např. razantní rušení vysokoškolských výborů KSČ⁷⁶; výměna vědeckých rad VŠ; funkcionáři nedostali souhlas k výkonu akademických funkcí, protože VŠ nejvíce ohrožovaly režim), nicméně tento tlak se dotkl i regionálního školství, kdy se zasloužil o stanovení pravidel propouštění učitelů z politických důvodů bez projednání s odborovou organizací školy

⁷² <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1969-99>

⁷³ Perličkou té doby je, že návrh jmenovat dogmatika Jaromíra Hrbka ministrem školství ČSR nezískal u 21 členného předsednictva České národní rady nadpoloviční většinu hlasů. Předseda ČNR dr. Čestmír Císař jmenoval Hrbka, i když jím z ústavně právního hlediska nebyl, protože měl obavy, že by před stranickými orgány KSČ nejmenování Hrbka neobhájil – viz https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/historie/jaromir-hrbek-komuniste-ksc-ministr-skolstvi_2206161609_til (12. – 13. minuta). O Hrbkovi uvažoval G. Husák jako o vhodném KSČ loajálním kandidátovi na funkci ministra školství ČSR pravděpodobně díky vztahu M. Jakeše k Hrbkovi a na základě důvěrného dopisu, jež obdrželi G. Husák, L. Štrougal a M. Jakešovi z 6. května 1969, který zaslali J. Hrbek, F. Lón, M. Matoušek a K. Vítek. V něm popisovali přehled politické situace na olomoucké univerzitě včetně tvrdé „kádrové“ charakteristiky třinácti „hlavních představitelů pravicového oportunistu v OV KSČ a na UP“ (Urbášek, 2002, s. 316–317).

⁷⁴ Ačkoliv v celé práci jsem se snažil nepopisovat osoby, které stály za různými rozhodnutím souvisejícími s fungováním škol a evaluací/hodnocení učitelů v zahraničí či ČR, tak v tomto případě učiním výjimku, neboť J. Hrbek svými aktivitami negativně ovlivnil normalizační období do roku 1989 a s následky jeho rozhodnutí se jako společnost vyrovnáváme do dnes. O osobnosti J. Hrbka se lze více dočíst v publikacích dr. Pavla Urbáška z Archivu Univerzity Palackého v Olomouci (např. Urbášek, 2002, 2004, 2007).

⁷⁵ Levá fronta = marxisticko-leninského sdružení v ČSR. 20. 12. 1969 se účastnil Hrbek ustavující schůze Levé fronty. Hrbek v říjnu 1970 vystoupil na ideologické konferenci Levé fronty s referátem, kde uváděl, že: „boj s pravíci není dobojován“; a rozvíjel tezi: o „pancéřové divizi marxismu-lenismu“ – elitním uskupení komunistické strany. „Dominantní vůdce československých komunistů G. Husák však neměl pro frakcionářskou činnost uvnitř „své“ strany sebemenší pochopení. Levou frontu organizačně „rozpustil“ v přednáškové Socialistické akademii a jednotliví dogmatikové se rozešli do „teorie“ – na stranická pracoviště, vysoké školy, akademické i rezortní výzkumné ústavy.“ (Urbášek, 2007, s. 5)

⁷⁶ Vysokoškolské výbory KSČ měly od 1963 statut okresního výboru KSČ.

(18. minuta Hartl 2022⁷⁷). Následně poté, co předsednictvo ÚV KSČ projednávalo dokument „Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. sjezdu KSČ“ v roce 1971, se již radikální postoje G. Husákovi nehodily do jeho politického programu a proto 8. 7. 1971 Hrbek skončil jako ministr školství ve vládě J. Korčáka.

- 3) Oddělení pro školství a vědu při ÚV KSČ 12. září 1969 předložilo ke schválení nadřízenému orgánu dokument nazvaný „Akčně politický postup na úseku škol a ústavů ČSAV“, kdy je v něm uvedeno, že je třeba „vytvářet organizační a kádrová opatření k izolaci a politické porážce pravicově oportunistických sil. K tomu bylo nutné zejména následující 1. a 3. opatření: „1) Zavést neodkladně stranické řízení s učiteli, kteří se budou negativně stavět k linii ÚV KSČ a svými postoji narušovat konsolidační proces. 3) Posoudit působení školních inspektorů a ředitelů škol z hlediska jejich aktivit v roce 1968 a současných politických názorů.“
- 4) Hrbek se připravoval na to, že učitelé by se mohli chtít bránit rozvázání pracovního poměru z politických důvodů, a proto 21. 11. 1969 poslal všem krajským a okresním výborům KSČ „Pokyny pro postup při rozvazování pracovních poměrů s učiteli a jinými školskými pracovníky podle zákoníku práce a zákonného opatření č. 99/1969 Sb.“. V této normě byl popsán proces, kdy bylo nutno učinit protokolární výsledky a usvědčit učitele z činnosti, která se neslučuje s posláním učitele. Psal „že úlohu učitele budoucí komunistické generace nelze svěřit každému člověku, zejména ne takovému, který se s ideami a praktickou politikou strany rozchází“ (Hubálek, 2014, s. 90).
- 5) Druhou důležitou zákonnou normou byla novelizace zákoníku práce z roku 1965 pomocí zákona ze dne 18. prosince 1969, č. 153/1969 Sb., Zákon, kterým se mění a doplňuje zákoník práce. Podle této novely zákoníku práce je možné zaměstnance propustit ze zaměstnání dle § 46 odst. 1 písm. e) pokud: „nesplňuje-li pracovník předpoklady stanovené pro výkon sjednané práce nebo je-li nezpůsobilý plnit povinnosti vyplývající z jeho pracovního poměru, protože nesplňuje požadavky na tuto práci kladené, zejména narušil-li svou činností socialistický společenský řád a nemá proto důvěru potřebnou k zastávání dosavadní funkce nebo svého dosavadního pracovního místa, anebo vykazuje-li bez viny organizace neuspokojivé pracovní výsledky; pro neuspokojivé pracovní výsledky lze však dát pracovníkovi výpověď, jen byl-li na nedostatky v práci v posledních 12 měsících

⁷⁷ Hartl, D. (2022). Nikoho nevyklučujeme ani neodsuzujeme, tvrdil krátce po nástupu na školství v roce 1969 „sekerník“ Hrbek. https://www.irozhlaz.cz/veda-technologie/historie/jaromir-hrbek-komuniste-ksc-ministr-skolstvi_2206161609_til ; Hartl pozval Zdeňka Doskočila

písemně upozorněn a pracovník je v přiměřené době neodstranil“. Zákeřnost této novely spočívala i v retroaktivnosti zákona uvedené ve čl. II „(2) Pro narušení socialistického společenského řádu lze dát pracovníku výpověď (§ 46 odst. 1 písm. e)), popřípadě okamžitě s ním zrušit pracovní poměr (§ 53 odst. 1 písm. c)) i tehdy, došlo-li k takové činnosti před počátkem účinnosti tohoto zákona.“ Účinnost novely zákoníku práce byla od 1. ledna 1970 a pomocí ní bylo možné propouštět zaměstnance (včetně škol) ze zaměstnání, pokud nesouhlasili se vstupem vojsk varšavské smlouvy v srpnu 1968 nebo se jinak politicky provinili. K novele zákoníku práce Hubálek (2014, s. 68) píše: „Faktem zůstává, že výrazný podíl na tvorbě tohoto zákonného opatření měl okruh osob kolem ministra školství České socialistické republiky Jaromíra Hrbka.“

V tehdejším Československu bylo celkově více než 23000 základních a středních škol, na nichž pracovalo přes 207000 pedagogických pracovníků. Z tohoto počtu bylo přibližně 21 % pedagogů členy KSČ (Hubálek 2014, s. 91). Záměrem bylo, aby nápravná opatření = čistky probíhaly na vertikální úrovni (od shora dolů) ve třech etapách:

- 1) politicko-odborné hodnocení pedagogů, zejména vedoucích pracovníků,
- 2) realizace pohovorů k výměně stranických legitimací,
- 3) hodnocení nestraníků a členů jiných politických subjektů.

Nicméně tento úmysl poněkud „skřípal“, když v dokumentu „Hodnocení současného stavu konsolidace“ (1969, s. 4 in Zounek a kol., 2017, s. 148) se uvádí: „Velkou brzdou je, a v očích školských pracovníků nevzbuzuje vždy důvěru, že např. ředitele škol hodnotí inspektoři, jejichž hodnocení ještě nebylo započato a dokonce z nich někteří budou po zhodnocení své práce z míst orgánů školského vyměněni.“ Prověřování ředitelů tedy měli uskutečnit již prověřeni školní inspektoři. Záminkou k odvolání z funkce ředitele mohlo být cokoliv, např. podpora Pražského jara, nepochopení „bratrské pomoci“ vojsk Varšavské smlouvy, sympatie s tradicemi první republiky, jakékoliv veřejné deklarování nesouhlasu s vůdčí rolí KSČ. Na uvolněná místa ředitelů byli dosazováni pedagogičtí pracovníci věrní ideám KSČ, na které byl „nekomunistickými členy učitelského sboru zosnován morální útok“ (Zounek a kol., 2017, s. 149).

„Posudky na učitele psal zpravidla ředitel školy, nebo jiný vedoucí pracovník a obvykle se vyznačovaly vyšší mírou kolegiality“ (Hubálek, 2014, s. 93). Zounek a kol. (2017, s. 149–150) zmiňují, že učitelé předstupovali před tzv. **pohovorové komise**, které měly tři až čtyři členy. Předsedou byl zpravidla již prověřený ředitel, zbytek tvořili členové různých komunistických

nebo řídicích školských orgánů. Komise vyhodnocovala ústní informace o každém učiteli od spolupracovníků nebo od veřejnosti (doplněno S. M. např. naštvaný rodič, členové uličního výboru), dále písemné informace a doklady, např. z předcházejícího pracoviště, procházela životopis, doplněk k životopisu za období 1968–1969 (viz příloha 2), analýzu hospitačních záznamů vzdělávací a výchovné činnosti, mimoškolní činnost či případné připomínky stranických orgánů (Závěrečná zpráva o plnění usnesení 1970 in Zounek a kol., 2017, s. 150). „Pomocí čistek a výše uvedených perzekučních opatření byly často i řešeny osobní účty, což se dotklo mnoha učitelů a pracovníků školy“ (Rýdl, 2010, s. 46).

Představu o tom, co bylo obsahem pohovoru u paní učitelky, jež byla „pouze“ napomenuta nabízí ve své rigorózní práci Loníček (2008, s. 39), kdy z konkrétního Pohovorového listu cituje pasáž věnovanou hodnocení a závěru z pohovoru na ONV v Olomouci ze dne 17. 11. 1970: „Leden soudružka přivítala, viděla sice, že polednová politika se obrací nesprávným směrem, ale podléhala pro svoji politickou nezkušenost a mládí zcela sdělovacím prostředkům. Proto příznává, že měla i názory nesprávné. Ve škole v roce 1968–69 působila na škole ZDŠ v Městě Libavá, kde měl na ni nedobrá vliv kolektiv mladých učitelů, jež svými nesprávnými názory také podporovala. K příchodu sovětských vojsk zaujala nesprávné stanovisko, ale negativně nepůsobila. Současnou politiku strany schvaluje a chce pracovat v duchu směrnic a osnov. Zdá se, že dnes je s politikou strany a vlády srozuměna. Ve škole pracuje velmi obětavě, stará se o odběr sovětských časopisů. Zavázala se k odpracování hodin při společných brigádách a k vedení kroužku a studiu politické literatury. Za nesprávné postoje v minulosti byla napomenuta. Ponechat na škole, sledovat studium pol. literatury. (poslední věta ručně dopsána)“

Ještě než byl ministr Hrbek odvolán z této funkce, tak připravoval pracovní řád pro pedagogické pracovníky (1971). 19. července 1971 ho již podepsal nový ministr J. Havlín a tento řád platil pro školy do roku 1985. Ideologické požadavky po učitelích byly vynucovány prostřednictvím 7. článku, kdy museli všichni výchovní pracovníci po uzavření pracovní smlouvy složit slib začínající touto větou (Pracovní řád ..., 1971, s. 114): „Slibuji, že budu vždy pracovat v zájmu dělnické třídy a uskutečňovat politiku Komunistické strany Československa“⁷⁸. O složení slibu bylo nutno učinit zápis, pro který byl určen příslušný formulář (viz příloha 3 Zápis o složení slibu). Hodnocení pracovníků se věnuje článek 8, kde se píše (Pracovní řád ... 1971, s. 115): „(1) Pracovníky hodnotí komplexně podle kvality a výsledků jejich práce, politické

⁷⁸ Podrobné znění slibu je uvedeno v příloze 4.

angažovanosti, dalšího vzdělávání, charakterových a osobních vlastností ředitel (vedoucí) zařízení nebo jeho zástupce; ředitele (vedoucího) zařízení hodnotí nadřízený orgán. Hodnocení se provádí jedenkrát za dva roky. (3) Výsledek hodnocení projedná ředitel (vedoucí) zařízení se zástupcem odborové organizace a seznámí s ním pracovníka. O hodnocení vyhotoví písemný zápis a zajistí jeho založení do osobního spisu pracovníka; na požádání vydá pracovníkovi opis záznamu o jeho hodnocení.“

Komplexní hodnocení bylo součástí kádrové práce dle pokynů schváleného předsednictvem ÚV KSČ 28. ledna 1972 uvedené v dokumentu „Zásady provádění komplexního hodnocení kádrů ve státní a hospodářské správě a pracovníků aparátu společenských organizací“ (1972). Jednalo se o metodický materiál obsahující základní kritéria, zásady přípravy a provádění hodnocení, postup práce se závěry hodnocení tak, aby došlo k uplatňování a rozvoji socialistických metod a forem řízení. V zásadách pro komplexní hodnocení byla formulována tato kritéria: a) plnění závěrů posledního hodnocení; b) celková politická angažovanost; c) pracovní zdatnost a výsledky práce; d) charakterové a osobní vlastnosti, zdravotní stav pracovníka. Komplexní hodnocení mělo probíhat každé dva roky a při přechodu pracovníka do jiné funkce či na jiné pracoviště. Komplexní hodnocení mělo být objektivní a odpovídal za něj vedoucí pracovník (viz příloha 5).

20. prosince 1972 zveřejnilo ministerstvo školství Vzorovou pracovní náplň odborů národních výborů na úseku školství (1972), v které určilo také základní úkoly odboru školství ONV, jež měl vypracovávat návrhy hodnocení, popř. hodnotit nomenklaturní kádry ve funkcích zařazených v kádrových pořádcích, provádět školní inspekci na základních devítiletých školách. Konkrétně tento odbor měl spolupracovat s odborem a kádrové a personální práce na úseku školství, přijímat a propouštět učitele, vychovatele a jiné pracovníky škol a školských zařízení ve správě ONV.

Čepičková (1981, s. 204–206) s odvoláním na § 61 zákona 69/1967 Sb. o národních výborech (ve znění účinném od 1. 1. 1972 do 30. 6. 1982), kdy dle odst. 5 „Národní výbor při stanovení pracovní náplně odborů a jiných útvarů zřízených místo odborů vychází ze vzorové náplně vydané příslušným ministerstvem (ústředním orgánem státní správy).“, vyjmenovala přehled základních činností okresního oddělení školního dozoru⁷⁹:

⁷⁹ Čepičková (1981, s. 205) píše, že tyto činnosti měly být uvedeny ve Věstníku ministerstva školství ČSR a ministerstva kultury ČSR, sešit 12/1972, s. 200, nicméně tam v tomto znění nejsou uvedeny.

1. okresní školní inspektoři prověřují, hodnotí úroveň a účinnost, předkládají náměty a návrhy na opatření, účastní se posuzování k těmto otázkám: d) provádění komplexního hodnocení učitelů;
2. vypracovávají podklady a předkládají návrhy k těmto otázkám: a) komplexní hodnocení ředitelů škol a výchovných zařízení; b) vytváření kádrových rezerv, přijímání, předkládání, propouštění učitelů;
3. ... instruují v otázkách kontrolní a hospitační činnosti ředitele škol a výchovných zařízení;
4. prošetřují stížnosti na činnost učitelů v otázkách ideově výchovného a pedagogického působení a na úroveň jejich ideově výchovné a pedagogické práce, na úroveň řídicí a kontrolní činnosti ředitelů škol.

Hodnocení učitelů často vychází z hospitací. Shrnout dosavadní poznatky o hospitaci, didakticky je prezentovat, věcně vysvětlit účelnost jednotlivých fází a prvků **hospitace**, přispět ke zkvalitnění hospitační praxe se povedlo ve vysokoškolské příručce pro pedagogické fakulty S. Rysovi (1975). Po vymezení pojmu a funkce hospitace, se věnoval předmětu hospitace, metodice hospitace, zpracování získaných informací a dokumentace z hospitace, vypracování závěrů a doporučení a dalším praktickým aspektům hospitace (plánování hospitací, některé chyby při hospitacích, hospitace v přípravě učitelů a v přílohách hospitačním záznamům a pokynům pro práci s nimi). Nicméně však v návodech na pozorování (Rys, 1975, s. 51–61), kdy vycházel z prvorepublikových učebnic, ale i publikací sovětských autorů, zjistil, že v několika hospitačních záznamech/programech se vyskytovalo více než 200 indikátorů kvality pro hodnocení učitelova výkonu při vyučování (srov. Pařízek, 2000, A 1.23 s. 2).

Hodnocení učitelů probíhalo i při „vzorných hodinách“. Blíže je na konkrétním příkladu ZŠ Marie Kudeřkové ve Strážnici popisuje J. Adamcová ve své diplomové práci, kdy na základě údajů z kroniky Základní devítileté školy 1963–1991 (Adamcová, 2018, s. 58) píše: „Ve školním roce 1975–1976 škola získala 1. místo v rámci okresu za úspěšné provádění rozvoje pracovní iniciativy. Ve škole byly pořádány vzorné hodiny ruštiny a občanské nauky, ve kterých vyučující ukázali, jak aplikovat marxismus-leninismus do hodin. Těchto vzorných hodin se účastnili také učitelé z blízkých škol, hodiny byly následně v diskusích zhodnoceny. Běžné byly vzájemné hospitace mezi učiteli, na hodiny občanské nauky a ruštiny se chodili podívat také profesori ze zdejšího gymnázia“

Pro učitele při hodnocení v té době bylo klíčové, zdali byli členy v KSČ, či se „dobrovolně“ anagožovali v **zapojení do veřejného života**. Zkušenosti popisuje paní učitelka z 2. st. ZŠ:

„Pomohlo mi, že jsem byla dobře hodnocená po ideologické stránce. Ano, soudružka pracuje, čárka, že teda něco pro tu socialistickou společnost dělám, že se snažím. Protože ostatní se třeba snažili vstoupit do strany, aby měli tu čárku. Jenom proto, aby měli pokoj od nějakých takových věcí, že se nesnažíš v rámci tehdejší ideologie vystupovat a plnit ty všechny školský povinnosti. Učitel musel být nejdřív ze všeho uvědomělý, ateista, marxista a nevím, co ještě muselo být. A tím, že jsem začala dělat – to jsem dostala příkazem od ředitele – založíme pobočku Svazu československo-sovětského přátelství a vy budete, soudružko, předsedkyní. A měla jsem to ...“ (Moree, 2013, s. 61).

V roce 1977–1978 probíhalo **výzkumné šetření**⁸⁰ zabývající se šetřením, jak se vztah učitele a žáka objevuje v hodnocení práce učitele (Čepičková 1981). Řešitelé prostudovali 120 hodnocení, která byla vytvořena v rámci komplexního hodnocení v roce 1974. Jen ve 4 hodnoceních se objevila formulace týkající se vztahu učitele a žáka. Dále řešitelský tým prostudoval 10 inspekčních zpráv ze čtyř krajů ČSR a hospitacemi z 6 ZDŠ ve Středočeském kraji a v Praze, tj. rozborem hospitačních záznamů a pozorování rozborů hospitovaných hodin vedením školy, doplněné rozhorem s řediteli a zástupci ředitele a učiteli, u nichž hospitace probíhaly. Zjistili, že nikde nebyl hodnocen při rozboru vztah učitele a žáka.

V návaznosti na to potom řešitelé v školních letech 1977/1978 a 1978/1979 prostudovali 108 inspekčních zpráv z okresů Praha 3, Praha-východ, Mělník a Karlovy Vary (po 27 z jednoho okresu) od 16 okresních školních inspektorů, vedli rozhovory s okresními školními inspektory z těchto okresů, ústředními školními inspektory z ministerstva školství, aby zjistili, jaká kritéria byla stanovena pro hodnocení kvality práce učitelů ve výchovně vzdělávacím procesu v tehdejší škole. Z jejich analýzy vyplývalo, že neexistuje společné kritérium pro všechny uvedené okresy. Počet kritérií, podle kterých mohl být hodnocen učitel, byl 78. Neexistovalo jediné kritérium, které by se vyskytlo v 27 inspekčních zprávách jednoho konkrétního okresu.

Výzkumný tým se také zajímal o to, jaká kritéria používají ředitelé školy. Vedl rozhovor s několika řediteli a pracovníky odboru školství okresu Kladno, prostudoval 57 komplexních hodnocení a analyzoval data z 60 dotazníků pro ředitele plně organizovaných ZDŠ. Výsledkem bylo 55 kritérií. Další doplňující informací šetření bylo dotazníkové šetření pro 106 posluchačů postgraduálního studia. Všichni si přáli, aby u učitelů byly hodnoceny profesionální dovednosti. V dalších kritériích se už pohledy respondentů lišily.

⁸⁰ Výzkumné šetření bylo součástí dílčího úkolu (č. VIII-4-5/6), zjišťujícího, jak se utváří vztah učitelů a žáků a jejich vlastností v socialistické škole (řešitel A. Tuček), který spadal pod řešení státního badatelského plánu č. VIII-4-5: „Celoživotní systém komunistické výchovy a vzdělávání“ koordinovaný B. Kujalem.

Výzkumné šetření končí tímto závěrem (Čepičková, 1981, s. 212): „učitelé jsou hodnoceni spíše všeobecně. Další nedostatkem je to, že činnost každého učitele je hodnocena podle jiných kritérií, bez vztahu k požadavkům na ostatní učitele stejné aprobační, a tak je vlastně znemožněno srovnání celých skupin učitelů předmětu a učitelů vůbec. Školská správa nevěnuje dostatek pozornosti charakteru pedagogické činnosti, dovednostem učitelů, rozvoji každého učitele, a tím vlastně nevěnuje pozornost ani rozvoji žáků. Současná kritéria používaná v kontrolní a řídicí práci postihují spíše přítomnost některých požadovaných skutečností (psaní příprav, užívání pomůcek, vedení dokumentace, existence nástěnek apod.) než jejich účinnost. Nepostihují se ani některé základní dovednosti učitele ani jeho osobnostní faktory, které jsou projevem jeho hodnotového systému i prostředkem účinného rozvoje žáků.“

Při tvorbě komplexního hodnocení, nadřízení psali posudky na své učitele. Někdy byli učitelé vyzváni, aby dodali podklady pro vypracování posudku na svoji osobu. Praxe se lišila škola od školy. „Podle respondentů měly posudky vlastně ukázat státu a systému, že dotyčný je plnohodnotným členem společnosti nebo že na to má alespoň oficiální papír.“ (Moree, 2013, s. 69)

„Učitelova práce není hodnocena podle jeho pedagogických záměrů a cílů, ale především podle jejích výsledků. Proto důležitým hlediskem pro posouzení učitelovy přípravy na vyučování bude srovnání této přípravy s výsledky skutečně dosaženými v realizované hodině.“ (Rys, 1979, s. 67–68). S. Rys tak postihl ve své druhé publikaci významný aspekt hodnocení práce učitele. Konkrétní situace a různé zkušenosti s kontrolou příprav, včetně kontrol zda příprava obsahuje i politické cíle v období normalizace, popisují na základě výpovědi pamětníků Moree (2013, s. 55–56) nebo Zounek a kol. (2017, s. 97–99).

Nestraníci se museli povinně zúčastňovat tzv. politického školení, na jehož závěru museli předkládat a obhajovat **závěrečné práce**. Tyto práce byly při obhajobě předmětem hodnocení, jak popisuje paní učitelka 1. st. ZŠ: „A vrcholem bylo, že jsme to museli obhajovat. To bylo hrozný. Můžu ti říct, že jsme si připadali, my už ženský v letech, jako ti největší blbci. ... No, ale říkám ti, bylo to hrozný pro nás, takový, já jsem se cítila docela ponížená, říkala jsem si, v takových letech budu takový, s prominutím, kecy obhajovat, stačí, že jsem to musela dát dohromady.“ (Moree, 2013, s. 58)

19. června 1979 vyhlásilo ministerstvo školství Vyhlášku č. 60/1979 Sb., vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o inspekci výchovy a vzdělávání⁸¹. Tato vyhláška

⁸¹ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1979-60/zneni-0>

nahradila Směrnici o školním dozoru (1961) a nepřinesla v oblasti hodnocení ředitelů a učitelů nic nového.

V návaznosti na výzkumné šetření z let 1977–1979 navrhla Čepičková (1984) **kritéria hodnocení učitele** v současné socialistické škole, jež byla ověřována 13 řediteli ZŠ a SŠ, kteří tehdy hodnotili 430 učitelů 2. st. ZŠ a 70 učitelů SŠ. Jednalo se o soubor kritérií v této struktuře:

- A. Kritéria posuzující hodnotovou orientaci učitele (hodnoceny stupnicí s pětibodovou škálou: 5 – lepší výsledky než ostatní, 4 – velmi dobré výsledky, 3 – dobré výsledky, 2 – slabé výsledky, 1 – minimální stupeň výsledků): a) vztah k práci (základní postoj), b) vztah k veřejné práci, c) pracovní vztah ke kolegům, d) vztah k předmětu a žákům, e) vztah k sobě;
- B. Kritéria osobnostních faktorů (hodnoceny čtyřstupňovou škálou: 3 – vysoký stupeň přítomnosti, 2 – střední, 1 – nízký, 0 – vlastnost chybí): a) spravedlnost a pozornost k dětem a lidem vůbec, b) schopnost vcítění, c) zájem o práci, nadšení, d) vyrovnanost, sebeovládání, e) důslednost, f) optimismus;
- C. Kritéria základních činností učitele (hodnoceny čtyřstupňovou škálou – viz výše): a) Vytváření podrobného plánu výchovy a vzdělání (12 kritérií), b) Navozování, usměrňování, prohlubování zájmu žáků o výchovu (12 kritérií), c) Informování žáků o výsledcích vědeckého a uměleckého poznání, seznámení žáků s výsledky praktické lidské činnosti (16 kritérií), d) Informování žáků o vědeckém světovém názoru, komunistické morálce, socialistickém vkusu, o práci v socialistické společnosti, o politice komunistické strany, o tělesné kultuře člověka a organizování veškerého učení, práce a života ve škole tak, aby navozoval jejich správné jednání a chování (9 kritérií), e) Studium jednotlivých žáků (6 kritérií), f) Kontrola a hodnocení procesu a výsledků poznání a praxe (4 kritéria).

Po ověření kritérií dospěla k těmto zjištěním (Čepičková, 1984, s. 93): „1. strukturovaný soubor kritérií se může stát osnovou komplexního hodnocení učitelů, 2. hodnocení podle navrhovaného souboru kritérií je přesnější než hodnocení dosud zpracovávaná, 3. hodnocení podle navrhovaného souboru kritérií velmi jasně odlišuje kvalitu učitelů a umožňuje tak srovnání, 4. navrhovaný soubor kritérií může být prostředkem sebehodnocení učitele a rozvoje kvality jeho vlastní práce.“

Pravděpodobně v důsledku schválení dne 22. března 1984 Federálním shromážděním Československé socialistické republiky zákona č. 29/1984 Sb. Zákon o soustavě základních

a středních škol (školský zákon)⁸² byl pozměněn v roce 1985 Pracovní řád pro pedagogické pracovníky (Pracovní řád ..., 1985). Úvodní věty slibu (čl. 5) a význam pokynů k hodnocení pracovních výsledků (čl. 11) v návaznosti na § 75 zákoník práce z roku 1965⁸³ zůstaly téměř stejné jako z roku 1971. Při hodnocení měl ředitel školy postupovat podle těchto zásad: „u pedagogických pracovníků vychází především z výsledků činnosti těchto pracovníků při výchově a vyučování, z plnění jejich povinností stanovených pracovním řádem a zvláštními předpisy; přihlíží též k tomu, jak svým chováním a vystupováním jsou žákům i veřejnosti příkladem aktivního občana socialistické společnosti; se zřetelem k významu funkce pracovníka hodnotí jeho ideologickou vyspělost, další politické a odborné vzdělávání, vztah k ostatním členům pracovního kolektivu apod.“ (Pracovní řád ..., 1985, s. 88). Osobní výkazy a hodnocení pracovníků bylo podle čl. 14 Instrukce ministerstva školství ... o základní škole (1985, s. 109) povinnou součástí dokumentace školy.

V návaznosti na výzkumné šetření Čepičkové (1981, 1984) se Mazáčová (1988) zabývala tím, zda i veřejnost hodnotí učitele podle vytčených kritérií, jak se společnost dívá na učitele a učitelskou profesi, jaký má vztah k učiteli ve skutečnosti, jak hledí na učitele žáci, rodiče, jak jej vidí doba, v níž učitel žije. Ke zjištění hodnocení a vztahu společnosti a učitelského povolání využila analýzu osm beletristických děl krásné literatury vydaných od poloviny 60. let do roku 1981. K analýze literatury využila strukturovanou soustavu kritérií hodnocení učitele Čepičkové (1984) a pak kdo je v literatuře hodnotitelem učitele. Hodnotiteli mohli být: 1. žáci a studenti, 2. kolegové, ostatní učitelé, 3. řídicí pracovníci škol, 4. nejširší veřejnost. Při analýze děl používala citace, v nichž se zrcadlily dva faktory: 1. Co je hodnoceno v činnosti učitele, 2. kdo hodnotí tuto činnost. Zjistila, že citace z krásné literatury obsahovaly 99 jednoznačně kladných a 170 jednoznačně záporných hodnocení. Zjistila, že učitel byl často hodnocen nikoli hlavně podle výsledků přímé výchovně vzdělávací práce ve škole, ale dost často na základě vedlejších činností a aktivit. Svým výzkumem dospěla k tomuto závěru (Mazáčová 1988, s. 58): „Veřejnost stále ještě posuzuje učitele na základě kritérií poplatných tradici, tradičnímu, můžeme říci dnes již historickému pojetí učitele a učitelské profese. Veřejné mínění jakožto reprezentant společnosti stále přenáší do povědomí nejširší veřejnosti ideál učitele minulosti a zároveň jej hodnotí podle starých kritérií. To se plně odráží v dílech krásné literatury.“ Jako řešení navrhovala (tamtéž): „Především proto je nezbytné rozrušit v mysli společnosti představy a způsoby myšlení, které jsou zafixovány léty života v minulé společnosti. **Je nutné vytvořit**

⁸² <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29/zneni-0>

⁸³ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1965-65/zneni-0>

základnu socialistického smýšlení o současném socialistickém učiteli v povědomí celé společnosti.⁸⁴

Na konci 80. let zejména v důsledku tlaku ze SSSR, které mělo ambici reformovat celý systém Rady vzájemné hospodářské pomoci (RVHP) v roce 1987 československá vláda přijala perestrojku⁸⁵ – přestavbu (Pullmann, 2012). V rámci ní a na základě usnesení ÚV KSČ z 26. února 1987 byla do jara 1988 zpracována Analýza československé výchovně vzdělávací soustavy (viz Walterová, 2004; Polouček a Zounek, 2021). Patrně v důsledku přestavby byla umožněna diskuse k analýze, ať už v podobě komentářů čtenářů Učitelských novin, které vycházely od července 1988 v rubrice Učitelských novin „Čtenáři k analýze“. K analýze se vyjádřil Pedagogický ústav ČSAV zpracované pro MŠMT, který byl publikován v časopise Pedagogika (K materiálu o analýze, 1990).

Tato analýza byla východiskem pro usnesení 13. zasedání ÚV KSČ v březnu 1989. To bylo zveřejněno v Rudém právu 1. 4. 1989 (Usnesení 13. zasedání ÚV KSČ, 1989). Jedním z pokynů pro komunisty ve vedení Federálního shromáždění ČSSR, České národní rady, Slovenské národní rady a komunistům ve vládách ČSSR, ČSR, SSR a v národních výborech bylo: (Usnesení 13. zasedání ÚV KSČ, 1989, s. 2) „Zásadně oprostít školu, učitele, žáky a studenty od povinností, které brání plnému soustředění na kvalitní a soustavnou výchovně vzdělávací a vědeckovýzkumnou činnost. Následně potom 11. září 1989 vyšel v Rudém právu text „Z vystoupení ministra Ludovíta Kilára“⁸⁶, v kterém psal (Účinné spojení školy, 1989, s. 3): „Zkvalitňování práce škol, a tím i učitele, se neobejde bez zvyšování úrovně řízení, a to i zvyšováním účasti učitelů na řízení. Mnohé dosavadní chyby pramenily a problémy vznikaly právě z toho, jak jsme už uvedli, že jsme často a více, než to bylo nutné, a to počínaje našimi ministerstvy, řídili direktivně administrativními metodami. Byrokratismus do jisté míry, lze říci, dehumanizoval školu, ukradl jí radost z pedagogického působení.“ Na jiném místě se potom vyjadřoval k pedagogicko-organizačním pokynům pro školní rok 1989/1990, která určovala národním výborům a vedení škol (Účinné spojení školy, 1989, s. 3): „zamezit, aby ředitelé škol vyžadovali od pedagogických pracovníků písemné hodnocení vlastní práce;

⁸⁴ Zvýrazněno Mazáčovou (1988)

⁸⁵ O perestrojce více <https://cs.wikipedia.org/wiki/Perestrojka>.

⁸⁶ L. Kilár byl v letech 1986–1989 ministrem školství SSR. Proto jím napsaný text byl primárně určen pro publikum na Slovensku, kde slovenské ministerstvo školství šlo tehdy v reformách a explicitních požadavcích dál, což lze usuzovat z konstatování (Polouček a Zounek, 2021, s. 89): „České ministerstvo školství však zpracovalo pouze cca 1000 připomínek, zatímco slovenské dokonce dvakrát tolik“. Nicméně s textem se mohli seznámit i čeští čtenáři, a tak mohl nahlodát i tuzemskou školskou veřejnost, aby pedagogičtí pracovníci vypracovávali písemné hodnocení vlastní práce.

racionalizovat schůzovou činnost škol a odstranit neefektivní jednání pedagogických kolektivů; do hodnocení řídicí práce vedoucích pedagogických pracovníků výrazněji zapojovat i pedagogické rady školy“.

2.3 Současnost po roce 1989

Po roce 1989 došlo k řadě změn, včetně změn v evaluaci učitelů. I přesto, že Prášilová a Vašátková (2006, s. 42) upozorňují na nedostupnost česky psané literatury k tématu vnitřní evaluace, která by vyhovovala současné české školní praxi, tak bylo nalezeno poměrně dost informačních zdrojů, které bylo možné roztrždit mezi teoretické studie, legislativní dokumenty charakterizující zákonnou povahu hodnocení učitelů, strategické dokumenty, analýzy a studie věnující se profesním standardům a kariéernímu systému, metodické materiály k hodnocení učitelů, empirické studie a závěrečné práce studentů věnující se evaluaci učitelů či podobným tématům. Podkapitoly „Profesní standard a kariéerní systém“, „Metody a metodická podpora“ a „Empirické poznatky o evaluaci učitelů“ popisují chronologicky vývoj po roce 1989. Ostatní podkapitoly jsou tematicky seřazeny.

2.3.1 Teoretická východiska

Podobně jako kterýkoliv jiný předmět výzkumu, tak i evaluace učitele má teoretická východiska, jež v posledních 30 letech podrobněji rozebírají jednotliví autoři. Evaluace učitele je uskutečňována v důsledku vnějších vlivů, mezi které se řadí akontabilita. Akontabilitou se podrobně zabývá Veselý (2012) a jako východiskem pro evaluaci učitelů ji popisuje Trunda (2016). Dalším vnějším normativním faktorem a do jisté míry i východiskem působícím na učitele jsou standardy profese (podrobněji např. Spilková a Tomková a kol., 2011; Starý, 2014).

Evaluace učitelů souvisí s osobou a typologií učitele. Kozlík (1998, s. 4–5) dělil učitele na inovátory, čekatele na pomoc, indiferentní rutinéry a odpůrce. Jedná se však i o pojetí učitelské profese a modely profesního rozvoje učitelů, ke kterým se vyjadřovala Spilková (2007), když popisovala teoretická východiska výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“. Jde o shodná teoretická východiska jako je profesionalizace učitelství (např. Urbánek, 2005; Spilková a Tomková a kol., 2011; Trunda, 2016), pojetí učitelství jako expertní profese (Pišová a kol., 2011), kompetence učitelů (Korthagen, 2004), edukace založená na důkazech (Mareš, 2009) a reflexe a sebereflexe. Reflektování výuky rozebírá Slavík a Siňor (1993), využití sebereflektivních deníků k sebehodnocení učitele Švec

(1996), autodiagnostiku učitele Pavelková (1996). Jedním z účelů evaluace učitelů je jejich profesní rozvoj, k tomu však nemusí docházet, pokud u učitelů je odpor ke změnám (Mareš, 2018), jsou rezistentní vůči změně (Lazarová, 2005a, 2005b) či pokud není dostatečný balanc mezi stabilitou a z vnějšku požadovanými změnami (Vašutová a Urbánek, 2010).

Evaluace učitelů bezprostředně souvisí s kvalitou (ve) vzdělávání a kvalitou výuky, kterou podrobně rozpracovává tým Janík a kol. (2016). Evaluací vzdělávacích výsledků a procesů výuky z pohledu ředitele, zvláště hospitací se věnuje Šťáva (2006). Evaluací v práci ředitelů škol se věnuje Michek (2020). Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol se potom zabýval Pol a Erčulj (2010). Z jakých evaluačních teorií čerpá evaluace učitelů a jak je ovlivněna sociálním výzkumem, se lze dozvědět u Trundy (2016).

2.3.2 Zákonná povaha hodnocení učitelů

Po roce 1989 nejen z důvodů likvidace vedoucí role KSČ, ale také díky tomu, že to postrádalo smysl, bylo zrušeno tzv. komplexní hodnocení učitelů (Rýdl, 2014, s. 9–10), které ve dvouletých periodách prováděli ředitelé škol za účasti školních inspektorů a pracovníka místní organizace KSČ. I když po roce 1989 došlo k novelizaci stávajících zákonů, či byly postupně nahrazeny novými, tak v pracovněprávních vztazích až do roku 2006 platilo ustanovení § 9 odst. 3 zákona č. 65/1965 Sb. Zákoník práce, které před změnou politicko-spoločenských poměrů znělo: „vedoucí pracovníci organizace, jimiž se rozumějí její orgány (odstavec 1), jakož i její další pracovníci, kteří jsou pověřeni vedením na jednotlivých stupních řízení organizace, jsou oprávněni stanovit a ukládat podřízeným pracovníkům organizace pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny“⁸⁷. Logicky vyplývá, že pokud vedoucí pracovník (např. ředitel, či zástupce školy) měl kontrolovat práci podřízených pracovníků (v tomto případě učitelů), tak ke kontrole využíval různé zdroje informací (např. hospitace, rozhovory, ankety), a tím uskutečňoval hodnocení učitelů.

V důsledku společenských politických změn byl novelizován školský zákon prostřednictvím zákona č. 171/1990 Sb. Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). A podobně byla přijata vyhláška č. 291/1991 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole.

⁸⁷ Právní aspekty tohoto ustanovení podrobněji vysvětluje ve své diplomové práci Krautwurmová (2011, s. 5–9)

V § 15 v bodě f) požaduje, aby součástí řádu školy byl popsán provoz školy a povinnosti pracovníků školy⁸⁸.

Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení č. j. 16 969/96-42 ze dne 15. dubna 1996⁸⁹: Čl. 9 Ředitelé škol a ředitelé nebo vedoucí školských zařízení, které nejsou právníckými osobami, plní jako vedoucí zaměstnanci spolu s povinnostmi stanovenými zákoníkem práce, jinými obecně závaznými právními předpisy a pokyny MŠMT zejména tyto úkoly: „d) kontrolují po věcné stránce práci konanou na základě dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr, potvrzují vykonání práce a její kvalitu“.

V současnosti evaluace učitele má právní oporu v zákoníku práce a ve školském zákoně. Zákoník práce (zákon č. 262/2006 Sb., v platném znění) totiž v § 11 stanovuje právo vedoucích zaměstnanců oprávnění stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny. V § 302 uvádí: „Vedoucí zaměstnanci jsou dále povinni a) řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky.“

Důsledky hodnocení se totiž promítají, jak zmiňuje i Trojanová (2017), do finančních odměn (ve smyslu nadtarifních složek platu), tedy do osobních příplatků (§ 131 zákoníku práce), kde se píše v odst. 1: „Zaměstnanci, který dlouhodobě dosahuje velmi dobrých pracovních výsledků nebo plní větší rozsah pracovních úkolů než ostatní zaměstnanci, může zaměstnavatel poskytovat osobní příplatek až do výše 50 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen.“ A v odst. 2: „Zaměstnanci, který je vynikajícím, všeobecně uznávaným odborníkem a vykonává práce zařazené do desáté až šestnácté platové třídy, může zaměstnavatel poskytovat osobní příplatek až do výše 100 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen.“

Ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění) lze nalézt pro evaluaci učitelů oporu v těchto ustanoveních:

- § 12 odst. 1 Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. Odst. (2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.⁹⁰

⁸⁸ Proto v některých řádech škol se objevovala pravidla pro kontrolu a hodnocení učitelů.

⁸⁹ <https://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=43754&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

⁹⁰ Odstavec 2 byl novelizován prostřednictvím zákona č. 472/2011 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který nabyl účinnosti 1. 12. 2012. Původní znění odst. 2 znělo od 1. 1. 2005 do 31. 12. 2011: „Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro

- § 22a Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti právo: e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti. (Práva pedagogických pracovníků)⁹¹
- § 164 odst. (1) Ředitel školy a školského zařízení (...): c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb (...).
- § 165 odst. (1) Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále (...) b) odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

Ve vlastním hodnocení školy proto, protože to se zabývá hodnocením podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání školy. Aby mohl být hodnocen průběh vzdělávání, tak logicky vedení školy musí mít přehled o činnosti učitelů, tj. musí je hodnotit. § 22a v podstatě od roku 2018 ukládá vedoucím pedagogickým pracovníkům povinnost, aby uměli hodnotit učitele. § 164 a § 165 odkazuje k odpovědnosti ředitele školy za kvalitu a finanční efektivnost poskytovaného vzdělávání.

Odborná kvalifikace se stala v roce 2014 předmětem hodnocení učitelů, jehož důsledkem mohlo být sumativní opatření – prouštění učitele, pokud nezačal studium vedoucí k získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost⁹². K tomuto došlo na základě novely č. 197/2014 Sb. zákona o pedagogických pracovnících. Ne/kvalifikovanost učitelů zejména na 2. st. ZŠ potom byla předmětem intenzivního zájmu a argumentací odborné veřejnosti proti rozhodování aktérů vzdělávací politiky (např. Chvál a kol., 2021; Spilková a Reimannová, 2021; Koldová a kol., 2023; Rýdl a Novotný, 2023; Spilková, 2023; Štech, 2023) do června 2023, kdy prezident ČR podepsal novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle stávající podoby zákona je možné zaměstnat jako učitele osobu bez pedagogické složky vzdělání na 2. stupni ZŠ a na středních školách až na dobu 3 let⁹³.

hodnocení Českou školní inspekcí. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy.“

⁹¹ Práva a povinnosti pedagogických pracovníků byla vymezena zákonem č. 101/2017 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, platným od 5. 4. 2017 a účinným od 1. 9. 2018. Vývoj tohoto zákona lze sledovat v <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=7&t=841>, kde se čtenář dočte, že § 22a byl výsledkem pozměňovacího návrhu 841/2 Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu ze dne 8. 11. 2016. K tomuto pozměňovacímu návrhu neproběhla při 2. a ani 3. projednávání v Poslanecké sněmovně žádná diskuse. Při hlasování 18. 1. 2017 o tomto pozměňovacím návrhu ze 167 poslanců a poslankyň bylo 165 pro, 2 se zdrželi – viz <https://www.psp.cz/sqw/hlasy.sqw?G=65149>.

⁹² Podrobnější informace obsahuje Metodický výklad MŠMT k novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (<http://www.atre.cz/zakony/page0657.htm>).

⁹³ Více informací poskytuje jednotný metodický portál MŠMT edu.cz na <https://www.edu.cz/methodology/informace-pro-skoly-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-ucinne-k-1-9-2023-a-1-1-2024/#6--pro-koho-je-ur%C4%8Den-nov%C3%BD-%C2%A7-9a-z%C3%A1kona->

Pokud přejdeme k nástrojům „měkkého práva“ (Šteigerová, 2008, s. 52–54), nelze opomenout kritérium 2.3 hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ČŠI, které říká: „Vedení školy usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.“ V jeho popisu se uvádí: „Vedení školy provádí systematické hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim pravidelně užitečnou zpětnou vazbu k jejich práci. Na základě hodnocení plánuje spolu s pedagogy jejich další profesní rozvoj. Vedení školy úspěšně motivuje pedagogy k sebehodnocení a ke vzájemnému poskytování užitečné zpětné vazby. Aktivně a účinně podněcuje profesní rozvoj pedagogů rozmanitými efektivními formami a vytváří podmínky pro jejich realizaci.“ V datech ČŠI by potom bylo možné učinit si představu, na jaké úrovni toto kritérium školy naplňují a jak mají nastavený systém evaluace učitelů, který zpravidla bývá vymezen ve vnitřních dokumentech školy (např. organizační řád školy, plán kontrolní a hospitační činnosti, plán evaluace).

2.3.3 Profesionální standard a kariérní systém

Ve strategických dokumentech vzdělávací politiky nelze nalézt jako opatření ke zvýšení kvality vzdělávání explicitně podporu evaluace učitelů, nicméně o zavedení profesního standardu jako jádra kariérního systému a komplexně pojaté podpory profesního rozvoje učitelů v průběhu celého profesního kontinua rozhodně strategické dokumenty nemlčí, spíše naopak opakují stále dokola skoro totéž. Podrobnosti jsou uvedeny ve studii Spilkové (2016), vycházející z analýzy dokumentů vzdělávací politiky, legislativních návrhů i významných zásahů decizní sféry a jejich vlivu na profesionalizaci, event. deprofesionalizaci učitelství. O deficitu mezi tím, co je běžné ve světě ve vztahu k učitelské profesi a co u nás, už bylo napsáno poměrně dost (např. Urbánek, 2005, Spilková, 2015, 2016; Hanušová et al., 2017, Vítečková, 2018). Vesměs všichni zmiňují podobný příběh, který jsme také nastínili ve studii věnující se příčinám nepřijetí kariérního systému a rolím klíčových aktérů v procesu nepřijetí v roce 2017 (Michek a Spilková, 2021). Do jisté míry tedy jde o ohranou písničku upozorňující na ne/aktivity vzdělávací politiky ve vztahu k profesi učitelů.

[%C4%8D-5632004-sb-o-pedagogick%C3%BDch-pracovn%C3%ADc%C3%ADch-a-o-zm%C4%9Bn%C4%9B-n%C4%9Bkter%C3%BDch-z%C3%A1kon%C5%AF-d%C3%A1le-jen-%E2%80%9Ezpp%E2%80%9C-](#)

V roce 1995 v Programu „Učitel“ např. MŠMT slibovalo atestační řízení, které mělo ověřit především kvalitu práce učitele, jeho osobní rozvoj a jeho účast na rozvoji školy, jež mělo být objektivní a pod veřejnou kontrolou tak, aby navržené platové úpravy rozšířily dosavadní možnosti osobního ohodnocení (Hrubá, 2016).

Možná v reakci na program „Učitel“, ale i jako člen občanského sdružení Přátelé angažovaného učení (PAU) usilujícího o vnitřní reformu a inovace ve školství, publikoval Hausenblas (1997) program podmínek (systémových i personálních) pro vznik a vývoj relevantních kritérií posuzování kvality učitelovy práce – systém evaluace učitele. V jednotlivých bodech se zabýval riziky a uživateli hodnocení učitelů, procesem tvorby systému evaluace, důvody evaluace, postupem pro vytváření kritérií hodnocení učitelova výkonu, implementací kritérií ve školách, pojmenováním kvality dobré učitelovy práce, zdroji informací kvalit učitelovy práce a institucionálním zázemím pro vytvoření systému evaluace učitelů.

Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26.–27. dubna 1999 v 10. doporučení navrhlo: propojit další vzdělávání učitelů s rozvojem školy a zlepšením jejich profesních priorit, kdy analyzovalo aktuální situaci, tj. přešlapování MŠMT na místě do roku 1998, kdy zveřejnilo dokument „Odborný růst pedagogických pracovníků“, týkající se gradace profesní dráhy učitelů a nastínilo nelehkou ekonomickou situaci díky úsporným opatřením vlády z roku 1997 (Čerych et al., 1999, s. 37).

Tato studie společně s výročními zprávami MŠMT o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy „Školství v pohybu“ (1996), „Školství na křižovatce“ (1999), „Na prahu změn“ (2000) se staly podkladem pro Bílou knihu – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001). Ta opatřením 5.4 navrhla založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků, kterým by měl být posílen systém odměňování podle zásluh, založený na hodnocení výkonů jednotlivých pedagogických pracovníků. Ve vazbě na tvorbu Bílé knihy byl zpracován v letech 2000–2001 projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 *Podpora práce učitelů*, jehož významným výstupem byly profesní standardy jako základ kariérodního systému (Vašutová, 2001). Profesní standard (např. Suchánková, 2009; Rýdl, 2014; Michek & Maněnová, 2016) však i přes jeho aplikování na Slovensku a časté vracení se k němu nebyl přijímán všemi odborníky jednoznačně pozitivně. Kritický přístup demonstrováný na příkladech ze zahraničí zaujímá ve své publikaci Průcha (2002, s. 115–116), kdy klade otázku, zdali jde o dehumanizovanou normu a upozorňuje, že prioritně záleží na tom, jaký obsah do profesních standardů bude vložen.

V roce 2002 MŠMT pracovalo na kariérním systému učitelů. Učitelství odborový klub⁹⁴ výzvou R. Sárköziho předložil vlastní návrh a požadoval (Švancar, 2002, s. 9): „kariérní řád, který by ocenil pedagogy, kteří se vzdělávají. Podle nás není důležité, jak dlouho je kdo ve škole, ale kolik toho umí. Díky tomu by měli mít lepší nástupní podmínky mladí učitelé.“ MŠMT potom v únoru 2003 pozastavilo práce na kariérním systému pro učitele (Komárek, 2017). Na podzim 2004 byl přijat zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. § 29 se věnoval kariérnímu systému, který však nikoho nedokázal uspokojit a byl přijat pouze ve formální podobě (Rýdl, 2014; Spilková, 2015).

Na konci roku 2008 byl předložen rámcový dokument *Standard kvality profese učitele*. Byť šlo o chvályhodnou snahu o veřejnou diskusi, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1500 učitelů a ředitelů, a regionální diskuse po celé republice byly podrobně analyzovány a publikovány (např. Spilková, 2015), tak přesto se záměr přijmout standard kvality profese učitele na národní úrovni neuskutečnil. Autoři záměru v prezentaci ke standardu uváděli, že splnění standardu, tj. „rozpoznání kvality mělo být výsledkem dlouhodobého procesu spolupráce mezi učitelem, jeho mentorem a ředitelem. Dokazování mělo být založené na shromáždění důkazů v učitelově portfoliu. Důkazy v portfoliu měly vycházet z běžných materiálů, které učitel vytváří při práci: např. roční plány, plány hodin, reflexe, kopie dětských prací s hodnocením, záznamy z hospitací, zpětné vazby od žáků i rodičů, záznamy z výuky (foto, DVD), osobní plán učitelova profesního rozvoje.“ Důvodem nepřijetí totiž byla změna vlády v důsledku vyslovení nedůvěry vládě 24. března 2009 poslanci ČSSD, KSČM a dalšími 4 poslanci během českého předsednictví v Radě EU. Ve vládě J. Fischera se ministryně školství M. Kopicová neztotožnila s pojetím a dosavadními veřejnými diskusemi k profesnímu standardu. V roce 2010 byl publikován Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele (Učitelství noviny, 2010, č. 12, s.15–18). Tento materiál se stal zároveň podkladem pro dva evaluační nástroje vytvořené a ověřené v projektu

⁹⁴ Učitelství odborový klub byl založen 16. 12. 2002 R. Sárközim (např. <https://hn.cz/c1-12025540-stredoskolsky-pedagog-zalozil-nove-ucitelske-odbory>), v té době středoškolským učitelem českého jazyka, dějepisu, výpočetní techniky, žurnalistiky a tvůrčího psaní, autorem výzvy „Učitelé, zvedněte hlavu!“ (www.volny.cz/stavkuj). Ve výzvě tehdy požadoval: 1) aby učitelství plat měl 130 % průměrného platu v zemi; 2) od září 2003 zavedení kariérního řádu. 29. října 2002 podpořilo výzvu přes 2000 učitelů (Švancar, 2002, s. 9). Učitelství odborový klub se přejmenoval na „Asociaci školských odborů - Učitelství odborový klub“ (www.volny.cz/uok) a do roku 2005 vyzýval k odvolání tehdejší ministryně P. Buzkové (<http://www.ceskaskola.cz/2005/04/odbory-doporucuji-vladu-bez-buzkove.html>) a učitele nabádal ke stávkám (např. v srpnu 2003 za navýšení platů učitelů – <https://www.novinky.cz/clanek/ekonomika-odbory-chystaji-vlade-horke-zari-266452>; v roce 2004 za navýšení platů učitelů na úroveň policistů – https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolsti-odborari-chteji-stavkovat.A040929_092010_domaci_mad).

Cesta ke kvalitě (2009–2012): Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012) a Profesní portfolio učitele (Trunda, 2012).

Paralelně s tím byl řešen v letech 2007–2013 výzkumný záměr *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Obecný předmět výzkumu byl konkretizován také záměrem týkající se evaluace učitelů: „1.3 Propracování modelu profesního standardu a evaluačních nástrojů pro zjišťování kvality výkonu učitelské profese, kritérií hodnocení a indikátorů kvality.“ (Spilková, 2007, s. 340). Jedním z 11 dílčích cílů bylo: „Vypracovat indikátory kvality profesního výkonu učitele.“ (Spilková, 2007, s. 341). V rámci řešení projektu byly přiblíženy přístupy vybraných zemí (Kanada, Nizozemí, Belgie, Irsko) ke kvalitě učitele a profesnímu standardu (Spilková, Tomková a kol., 2011) a popsány přístupy k pojetí kvality učitele v Evropě (Spilková, 2010). Při řešení výzkumného záměru byly popsány dva příklady – odlišné modely hodnocení kvality pedagogické činnosti učitelů v praxi základních škol. Jednalo se o příklady ZŠ Mendelova v Karviné – Hranicích (Zmrzlík, 2011) a ZŠ Praha 2, Londýnská (Trunda, 2011). Trunda (2016, s. 64) popisuje, jak se řešení tohoto výzkumného záměru obsahově, ale i personálně prolínalo s tvorbou profesního standardu pod vedením prof. K. Rýdla (podrobněji např. Rýdl, 2014).

Na jaře 2011 navštívil hodnoticí tým OECD ČR a zabýval se hodnocením na úrovni žáka, hodnocením na úrovni učitele, hodnocením na úrovni školy a hodnocením vzdělávacího systému. V OECD zprávě (Santiago et al., 2012) k hodnocení na úrovni učitelů je popsán kontext a charakteristické rysy hodnocení, zdůrazněny silné stránky, vyjmenovány výzvy a navržena doporučení. Označeny byly tyto silné stránky (Santiago et al., 2012, s. 69–71):

- princip, že učitelé by měli být hodnoceni, je široce přijímán;
- důležitost profesního rozvoje učitele je legislativně zakotvena;
- existují určité formy pro spolupráci a výměnu zkušeností mezi učiteli;
- existuje propojení mezi hodnocením na úrovni učitele a školy;
- existují plány vytvořit standardy učitelské profese a nový kariérní řád;
- propojení hodnocení učitele s platovým ohodnocením má potenciál podnítit vysoký výkon.

Jako výzvy byly pojmenovány (tamtéž, s. 71–74):

- v současnosti není definováno, co je kvalitní výuka;
- neexistuje systematické hodnocení všech učitelů;
- pedagogické vedení škol má malou tradici;

- existuje napětí mezi dvěma funkcemi hodnocení učitele, kterými jsou odpovědnost a zlepšování jeho práce;
- vztah mezi hodnocením učitele a odměňováním není transparentní;
- propojení mezi hodnocením učitele a profesním rozvojem by mohlo být posíleno.

Experti OECD nám navrhli doporučení (tamtéž, s. 74–78):

- vytvoření profesního profilu a nebo standardů učitelé profese;
- posílení takového hodnocení učitelů, jehož účelem je zkvalitňování jeho práce (konstruktivní hodnocení);
- dále posilovat roli řízení kvality;
- pro účely kariérního postupu zvážit vytvoření systému certifikace učitelů;
- zajistit propojení mezi hodnocením zaměřeným na rozvoj a hodnocením pro účely certifikace;
- dostatečně vymezit vztah mezi hodnocením učitele a hodnocením školy.

V období 2011–2015 řešila ČŠI projekt Kompetence III financovaný ESF a státním rozpočtem ČR. V rámci projektu se realizační tým věnoval aktivitě „Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice“. Díky této aktivitě zajistila ČŠI veřejnou diskusi 610 účastníků (učitelé, ředitelé škol všech stupňů a jejich zástupci, zástupci zřizovatelů, vysokých škol, výzkumných ústavů a odborných asociací, členové Parlamentu ČR, zástupci ČŠI a MŠMT) v níž představovala doporučení z OECD zprávy (Santiago et al., 2012). A dále uskutečnila od 17. června do 12. července 2013 elektronické dotazníkové šetření, v kterém odpovědělo 696 respondentů (zástupců zřizovatelů, učitelů a ředitelů ZŠ a SŠ). Ve zprávě z této aktivity (Šojdrová a kol., 2014, s. 24–29) je z anketního šetření patrné, že lepšímu hodnocení a motivaci učitelů by mělo napomoci vytvoření profesního profilu učitele (souhlasných odpovědí od: 83,3 % ředitelů ZŠ; 80 % učitelů ZŠ; 76,4 % volených zástupců obecní úrovně; 72,5 % úředníků obecní úrovně) a podobně lepšímu hodnocení a motivaci učitele by mělo napomoci vytvoření kariérního řádu učitele (souhlasných odpovědí od: 75,0 % ředitelů ZŠ; 85,7 % učitelů ZŠ; 74,3 % volených zástupců obecní úrovně; 79,1 % úředníků obecní úrovně). Ve zprávě (Šojdrová a kol., 2014, s. 25) je charakterizován systém evaluace na školách, kdy užívanou formou hodnocení učitelů je hospitační činnost vedoucích pedagogických pracovníků. Mezi školami a mezi řediteli jsou veliké rozdíly, kdy velmi záleží na způsobu hospitace, na následném pohovoru s učitelem a také na přijatých závěrech. Ředitelům chybí nezbytné dovednosti pro systematické poskytování zpětné vazby učitelům. K hodnocení učitelů

část ředitelů využívá periodické sebehodnocení učitelů, které jsou v některých školách učitelé povinni provádět. Málo využívanou formou hodnocení jsou vzájemné hospitace učitelů.

Paralelně ve stejné době realizoval Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV) ESF národní projekt v gesci MŠMT s názvem Kariérní systém (2012–2015), který vycházel z koncepce založené na čtyřstupňovém standardu učitele a atestačních řízeních k postupu mezi kariérními stupni. V roce 2014 byla MŠMT uveřejněna Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014). Strategická priorita 3.2.1 měla za cíl dokončit a zavést kariérní systém pro učitele a zlepšovat podmínky pro jejich práci (Dlouhodobý ..., 2014, s. 26). Oproti předchozím snahám vzdělávací politiky získalo zavedení efektivního kariérního řádu pro učitele s jasnou motivační vazbou na jejich ohodnocení politickou váhu tím, že bylo uvedeno v programovém prohlášení vlády B. Sobotky (2014, s. 10).

Ve zprávě OECD 2015 se o ČR v souvislosti s hodnocením učitelů píše (OECD, 2015b, s. 12): „Bez formálního národního systému hodnocení učitelů jsou za hodnocení učitelů a jejich uznání odpovědní ředitelé škol. Ředitelé od procesu přijímání zaměstnanců, přes hospitace ve třídách s následnými rozhovory používají k vypracování plánů profesního rozvoje, ke stanovení kariérního postupu a zařazení do platového stupně. V letech 2009 a 2010 byla zahájena participativní diskuse MŠMT s učitelskými iniciativami o zavedení standardů výuky a posílení učitelské profese“.

V průběhu roku 2015 byl projekt Kariérní systém dokončen v intencích koncepce, kterou během roku 2014 problematizovala odborná veřejnost (Janík, Píšová & Spilková, 2014a; Janík, Spilková & Píšová, 2014b)⁹⁵.

V červnu 2015 NIDV realizovalo dotazníkové šetření zabývající se a) podporou profesního rozvoje učitelů, b) informovaností o kariérním systému, c) očekáváním, překážkami a potenciálem kariérního systému. Cílovou skupinou respondentů byli učitelé MŠ, ZŠ, SŠ, ZUŠ a konzervatoří. Bylo osloveno celkem 14852 učitelů, kteří byli součástí databáze NIDV, jelikož se v minulosti účastnili aktivit DVPP pořádaných NIDV. Dotazník vyplnilo 2472 respondentů, což činilo 16,7% návratnost (Michek, 2015 a 2016). 78,6 % respondentů souhlasilo s hodnocením nadřízených a 66,1 % souhlasilo s tím, že hodnocení kolegy ze stejné školy přispěje ke zlepšení práce učitelů. K profesnímu rozvoji učitelů mělo přispět

⁹⁵ 27. listopadu 2014 pořádala Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně konferenci *Standardy a kariérní systémy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a česká cesta*. Zástupci z fakult připravujících učitele, ředitelé a učitelé a někteří zástupci organizací, jako je např. Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) či Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) diskutovali pro a proti vytvoření standardu a kariérního systému pro učitelskou profesi (bližší informace o konferenci jsou uvedeny Komuniké z konference – Janík, Píšová & Spilková, 2014c).

sebehodnocení podle standardu učitele u 56,8 % respondentů. Kladně se vyjádřilo ve spojitosti profesního rozvoje učitelů a hodnocení na základě portfolia (soubor příkladů výsledků učitelovy práce, např. přípravy na hodiny, zpětná vazba od žáků, záznamy z hospitací, videonahrávky apod.) 54,9 % respondentů.

Idea čtyřstupňového standardu byla potom opuštěna změnou ministra M. Chládky v červnu 2015 na ministryni K. Valachovou, která ustavila pracovní skupinu, v níž byli např. zástupci fakult připravujících učitele, Asociace ředitelů ZŠ, CZESHA. Během několika měsíců vytvořili nový kariérní systém včetně standardu učitele. Třístupňový standard učitele byl postaven na profesních kompetencích a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce učitele ve třídě.

Záměr vlády potom byl uskutečňován novelou zákona o pedagogických pracovnících, kterou projednala vláda 7. listopadu 2016 a která bohužel nebyla schválena parlamentem ČR 12. srpna 2017 poté, co ji projednal a „vylepšil“ senát⁹⁶. Hlavní příčiny nepřijetí kariérního systému jsme identifikovali s oporou o výzkumná data ve studii Michek a Spilková (2021). Byli jimi: zásadní role tzv. Pedagogické komory⁹⁷, politické napětí před parlamentními volbami, způsob komunikace mezi klíčovými aktéry, vliv sociálních sítí, angažmá a vliv odborníků s expertními znalostmi a tzv. expertů na vzdělání. Dalšími spíše okrajovými podpůrnými faktory nepřijetí kariérního systému byla výbušná kauza s dotacemi v sekci sportu, která vedla ke změně ministra, projednávání na konci školního roku, kdy jsou učitelé unavení atd. Určitou roli v nepřijetí kariérního systému, a tím i profesního standardu sehrála také historie debat o kariérním systému v ČR (viz Janík et al., 2014b; Rýdl, 2014; Spilková, 2015; Komárek, 2017). Je zajímavé, že obraně nepřijatého kariérního systému se následně a úvahami o tom, jaký vliv to má pro naše školy, také věnovali v časopise Řízení školy ředitelé škol (Škramlík, 2017; Stárek, 2018; Kuhn, 2018).

Ve zprávě OECD (2019c, s. 320) je k vývoji klíčových vzdělávacích priorit v souvislosti hodnocením učitelů v ČR zmíněno: „Některé z identifikovaných problémů zahrnovaly absenci jak učitelských standardů, tak národního rámce, který by zajistil konzistentnost školní praxe, a také absenci mechanismů, které by zajistily, že každý učitel dostane adekvátní profesionální zpětnou vazbu.“

⁹⁶ S chronologickým průběhem nepřijetí kariérního systému se lze seznámit v příloze našeho textu (Michek, Spilková, 2021), který je k dispozici na <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1971/1595>.

⁹⁷ Pedagogická komora, z. s. byl založen v roce 2017. Do 18. února 2024 byl prezidentem spolku R. Sárközi (<https://www.pedagogicka-komora.cz/2024/02/vysledky-voleb-do-organu-spolku.html>).

Strategie 2030 + (s. 53–54) již nehovoří o profesním standardu učitele, ale v rámci 3. strategické linie v rámci opatření 3.1 systému komplexní profesní přípravy a podpory chce vytvořit kompetenční profil učitele, který bude pro všechny učitele, bez ohledu na jejich cestu k profesi, definovat kvalitu pedagogické práce v různých fázích profesního kontinua a rozvoj kompetencí po celý profesní život. Na podzim 2023 MŠMT zveřejnilo Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023), který by měl podle jeho představitelů přispět ke zkvalitňování přípravy učitelů.

Na podzim 2023 také náměstek ministra školství J. Nantl v médiích v rozhovorech zmiňuje, že „jsme jedna z mála zemí OECD, která kariérní systém nemá“⁹⁸. Kariérní systém řadí mezi systémové změny, „o kterých se dlouho diskutuje, ale v minulosti se nikam nepohnuly“⁹⁹.

2.3.4 Metody a metodická podpora

Metodická podpora evaluace či hodnocení učitelů za posledních 30 let je poměrně rozmanitá. V průběhu let se jedná o metodické materiály distribuované různými nakladatelstvími či společnostmi do škol (např. Dr. Josef Raabe, Wolters Kluwer ČR, aTre), o články v časopisech (např. Řízení školy¹⁰⁰, Pedagogika), o příspěvky na metodickém portálu rvp.cz, o vytvářené a ověřované evaluační nástroje (např. Tomková a kol. 2012), o popisy příkladů praxe (např. Šulcová a Palánová, 2022), o zprostředkování zdokonalených metod hodnocení, o inspiraci z řízení lidských zdrojů, příspěvky na konferencích (např. ČAPV) apod. Některé z těchto materiálů a metod jsou založené na zkušenostech praktiků (např. Hladký, 2003), jiné byly velmi pečlivě ověřované výzkumníky za dodržování standardů pro pedagogický výzkum a jejich základ tvoří výsledky primárního výzkumu (např. Kasíková a Žák, 2012, Janík a kol., 2017). Materiály byly vytvořeny jednotlivci či vznikaly v projektech metodických, ale i aplikovaného výzkumu, či primárního výzkumu jako výsledek práce řešitelských týmů. Z hlediska tematického zaměření se jedná o kontinuum od textů čerpajících z personálního řízení ve školství (např. Trojanová, 2017, Šikýř, 2013) až po řešení kvality výuky (např. Janík a kol., 2010; Janík a kol. 2016; Janík a kol., 2021). Materiály vycházejí z těchto věd/vědních

⁹⁸ Mach, J. (2023). Chystá se kariérní řád pro učitele. *Novinky.cz* 4. 10. 2023. (Online). Dostupné z <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-chysta-se-karierni-rad-pro-ucitele-40445604>

⁹⁹ Boubínová, M. (2023). „Jdeme nejméně špatnou cestou.“ Bekův náměstek vysvětluje změny ve financování školství i možné dopady stávk. *Deník N*, 22. 11. 2023. (Online). Dostupné z <https://denikn.cz/1289876/jdeme-nejmene-spatnou-cestou-bekuv-namestek-vysvetluje-zmeny-ve-financovani-skolstvi-i-mozne-dopady-stavky/>

¹⁰⁰ Řízení školy – časopis vydávaný vydavatelem Wolters Kluwer ČR, a.s. určený ředitelům, vedoucím pracovníkům škol a školských zařízení, zřizovatelům i pedagogům, kteří hledají odborné informace a sledují aktuální dění v oblasti školství. Další informace na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly>.

disciplín: řízení lidských zdrojů, psychologie (např. Hrabal a Pavelková, 2010), evaluace učitelů (např. Trunda, 2010), didaktika (např. Janík a kol., 2016), pedagogika (např. Svatoš, 2013) a právo (např. Puškinová, 2013). V metodických materiálech jsou využívány činnosti jako monitoring, evaluace, kontrola, profesní rozvoj. V materiálech jsou doporučení pro neformální hodnocení, ale i aktivity formálního hodnocení učitelů. Některé z textů akceptují subjektivitu aktérů evaluace učitelů, některé se naopak snaží o co největší zajištění objektivnosti. Z hlediska formy jde o populárně naučné/komerční produkty až po striktně odborné/výzkumné texty.

Bylo nalezeno celkem 56 výstupů, které splňují kritéria: metoda, nástroj, pomůcka, metodická podpora, příklad z praxe apod., jež se vztahují k hodnocení učitelů v základním vzdělávání. 29 jich bylo publikováno z podnětu komerčních subjektů (nakladatelství), 10 bylo zveřejněno na metodickém portálu rvp.cz, 7 vzniklo v ESF projektech (Cesta ke kvalitě, Komplexní systém hodnocení¹⁰¹) a 10 bylo publikováno v recenzovaných časopisech (Pedagogika, Orbis Scholae, Pedagogická orientace, ve sborníku ČAPV či v nakladatelství Masarykovy univerzity).

Z hlediska chronologie se nejprve jednalo o příspěvky i iniciativy jednotlivců (např. Svatoš, 1995; Světlík, 1996; Hausenblas, 1997; Rychtera a Hladíková, 2004; Svatoš, 2013; Brdička, 2016). Následně nakladatelství dr. Josef Raabe nabízelo a distribuovalo v letech 1997–2010 pro ředitele škol svoje katalogy/šanonky zaměřené na vedení a řízení školy, v nichž byly texty související s hodnocením učitelů (Tuček, 1997; Pařízek, 2000; Faltýsek, 2003; Hladký, 2003; Urban, 2006; Trunda, 2010). Podobně společnost aTre¹⁰² nabízí a distribuuje do škol určité od roku 2006¹⁰³ až po současnost svůj program „Rukověť MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ“, ve kterém nabízí tematicky zpracovaná hesla – výtahy ze zákonných norem k dané problematice, přehled platných zákonů a vyhlášek v hypertextovém zpracování a dokumenty z praxe.

Pravděpodobně v důsledku přijetí nového školského zákona v roce 2004 obsahujícího zavedení mechanismu autoevaluace školy a rozvoje metodického portálu rvp.cz byla na něm postupně publikována řada textů určených jako metodická podpora k hodnocení učitelů (Mařasová, 2006; Mezera, 2006a; Mezera, 2006b; Straková, 2006a; Straková, 2006b; Škardová, 2006; Brož, 2007; Tomková, 2007; Vítková, 2008). V projektu Cesta ke kvalitě byly v letech 2009–2012 vytvořeny a ověřeny evaluační nástroje využitelné pro hodnocení učitelů. Jednalo

¹⁰¹ O projektu Komplexní systém hodnocení řešeném v roce 2017–2022 Českou školní inspekcí je více informací na webových stránkách <https://www.csicr.cz/cz/ESF-projekty/Komplexni-system-hodnoceni>.

¹⁰² Podrobnější informace o společnosti aTre, v.o.s. jsou na jejích webových stránkách: <http://www.atre.cz/>

¹⁰³ V knihovně UHK jsou CD nosiče s „Rukověť MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ“ od roku 2006.

se o: Hodnoticí a sebehodnoticí arch s názvem „Rámec profesních kvalit učitele“ (Tomková a kol., 2012), soubor metod k hodnocení a sebehodnocení s názvem: „Profesní portfolio učitele“ (Trunda, 2012) a hospitační archy: Učíme děti učit se (Kasíková a Žák, 2011) a Metody a formy výuky (Žák, 2012). O Rámci profesních kvalit učitele psaly i další autorky (Syslová, 2012; Tomková, 2012). V projektu Cesta ke kvalitě také vznikl výkladový slovník „Kvalita a hodnocení ve vzdělávání“ v týmu vedeném K. Rýdlem (2011).

Využívání zpětné vazby, hodnocení učitelů, zlepšování profesního vidění a vědění, profesní rozvoj, využívání videonahrávek výuky je zaštitěno profesními (video) kluby, které přes 10 let rozvíjí Institut výzkumu školního vzdělávání Masarykovy univerzity (IVŠV). Videokluby jsou společenství praktikujících učitelů, kteří mají zájem věnovat se reflexi výuky a svému profesnímu rozvoji. Počátky využití videonahrávek popsali Janík a Najvar (2008), kdy využili videostudie k výzkumu vyučování a učení. Zlepšování profesního vidění, vědění a jednání za využití videonahrávek se zabývala studie Minaříkové a Janíka (2012). K reflexi výuky, analýze videostudií pracovníci IVŠV využívají metodiku 3A (Janík a kol., 2016). První tři videokluby pro vyučující potom zrealizovali ve školním roce 2013/14 v rámci výzkumného projektu GA ČR „Profesní vidění a jeho rozvíjení prostřednictvím analýzy založené na videu“ (13-21961S), jehož cílem bylo navrhnout a ověřit realizační podobu videoklubů¹⁰⁴. Kromě videoklubů se výzkumný tým ISVŠ věnoval i otázkám evaluačních nástrojů a postupům zlepšování kvality výuky (např. Janík a kol., 2010; Janík a kol., 2021).

Metodickou podporou hodnocení učitelů z hlediska řízení lidských zdrojů případně pracovně právních vztahů se od roku 2011 věnuje v 12 příspěvcích časopis Řízení školy z nakladatelství Wolters Kluwer ČR (Šikýř, 2011; Šikýř, 2012a; Puškinová, 2013; Šikýř, 2013a; Šikýř, 2013b; Hodnocení pracovního chování, 2015; Poskytování zpětné vazby, 2015; Trojanová, 2015; Hodnocení k ..., 2018; Kermesová, 2019; Puškinová, 2019; Kubů Frýbová, 2023). S hodnocením učitelů souvisejí i texty věnující se hospitacím (Bělecký, 2012; Tak trochu jiné hospitace, 2016; Trojan, 2020; Voda, 2020) a výsledkům z TALISu 2008 (Křečková, 2012). Komplexnější metodická doporučení a shrnutí k hodnocení učitelů a řízení pracovního výkonu potom bylo publikováno v podobě kapitoly (Šikýř, 2012b) a knihy (Trojanová, 2017) v tomtéž nakladatelství.

¹⁰⁴ Podrobnější informace jsou o videoklubech na webové stránce: <https://ivsv.ped.muni.cz/aktivity/spoluprace-se-skolami-a-uciteli>.

V roce 2020 byl na konferenci projektu „Podpora pregraduálního vzdělávání na PedF UK“¹⁰⁵ prezentován K. Duschinskou nástroj na posuzování kvality výuky ICALT (International Comparative Analysis of Learning and Teaching), založený na hospitaci, který autoři v projektu přeložili a rok využívali při reflexi pedagogické praxe v počátečním a dalším vzdělávání učitelů. V ESF projektu Komplexní systém hodnocení byly v roce 2022 zveřejněny dva příklady inspirativní praxe zabývající se hodnocením učitelů a jejich profesním rozvojem v základním vzdělávání (Metodik kvality výuky, 2022; Šulcová a Palánová, 2022).

Po přehledu chronologického vývoje autorů věnujících se metodám a metodickým doporučením k hodnocení učitelů je třeba zodpovědět praktické otázky: Kdo se zabývá hodnocením učitelů? Jaké jsou typy a formy hodnocení učitelů? Co hodnotit u učitelů? Jaké metody použít k hodnocení učitelů? Jakými evaluačními nástroji hodnotit učitele?

Kdo se zabývá hodnocením učitelů? Trojanová (2017, s. 47–69) dělí **hodnotitele** na interní a externí, při více hodnotitelích hovoří o 360° zpětné vazbě. Subjekty hodnocení/hodnotitelé jsou: učitel sám, vedení, rodiče, zaměstnavatelé absolventů školy, rada školy, ostatní učitelé, žáci; ČŠI; podřízení (např. asistent pedagoga), další pedagogičtí pracovníci (např. výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog), zřizovatel (Pařízek, 2000; Trojanová, 2015 a 2017; Šikýř, 2012b a 2013a).

Jaké jsou typy a formy hodnocení učitelů? **Typy hodnocení** popisuje Urban (2006, s. 27–29) jako průběžné hodnocení, pravidelné hodnocení, hodnocení při ukončení projektů a hodnocení pracovníků ve zkušební době. **Formy hodnocení** jsou neformální hodnocení a formální hodnocení (Šikýř, 2012b; Šikýř, 2013a) Hladký (2003, s. 16–18) potom neformální hodnocení spojuje s průběžným hodnocením, kdy vyzdvihuje roli pochvaly vedoucího. Formální hodnocení dělí na standardizované/periodické/pravidelné hodnocení, příležitostné hodnocení a hospitace.

Co hodnotit u učitelů? Aneb **kritérii hodnocení učitelů** či kritérii kvality učitele se opět zabývá poměrně dost autorů (např. Hausenblas, 1997; Pařízek, 2000; Brož, 2007; Trunda, 2010 a 2012; Tomková, 2012; Tomková a kol., 2012; Šikýř, 2013a). Otázkou tvorby kritérií se věnuje Hladký (2003).

¹⁰⁵ Registrační číslo projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006965; webové stránky konference: <https://pages.pedf.cuni.cz/prevzd/konference-2/>

Jaké metody použít k hodnocení učitelů? Mezi **metody hodnocení** řadí Pařízek (2000) zjištění výsledků učení žáků, sledování osudů absolventů školy **metody hodnocení**, stížnosti na učitele, hospitace, dotazníky, rozbor dokumentace školy. Šikýř (2013a) za metody hodnocení uvádí: hodnocení podle dohodnutých cílů, hodnocení podle stanovených norem, hodnocení pomocí stupnice, hodnocení volným popisem, hodnocení metodou kritických případů. Hladký (2003) zmiňuje tyto metody hodnocení: metoda volného popisu, metoda posuzovacích stupnic (číselné, grafické, slovní a jejich kombinace), metodu checklistu, metodu BARS (kombinace checklistu a posuzovacích stupnic).

Jakými evaluačními nástroji hodnotit učitele? Trojanová (2015 a 2017) mezi **evaluační nástroje** využívané při hodnocení učitelů řadí hospitace, porady, analýzu dokumentů, rozhovor, dotazník a portfolio učitele. Hospitacím jako evaluačnímu nástroji, fázím hospitace se věnuje více autorů (Faltýsek, 2003; Bělecký, 2012; Trojan, 2020). Konkrétní ověřené hospitační archy byly vytvořeny v projektu Cesta ke kvalitě (Kasíková a Žák, 2011; Žák, 2012) a hospitační archy z praxe nabízí Škardová (2006) či Brož (2007). Příklady z praxe hospitací jsou popsány v textech: Tak trochu ... (2016), Kermesová (2019), Metodik kvality výuky (2022), Šulcová a Palánová (2022). Pozorování jako evaluační metodu taktéž využívá a doporučuje více autorů (Flandersova metoda – Svatoš, 1995 a 2013; Janík a kol., 2010; metoda 3A – Janík a kol., 2016). S využitím videonahrávek jako videohospitací nebo videostudii ji popisují Rychtera a Hladíková (2004), Janík a Najvar (2008) a Minaříková a Janík (2012).

Hodnotící rozhovor z praktického pohledu rozebírá Šikýř (2012a) a jakým chybám se vyhnout popisuje Urban (2006). V návaznosti na Rysa (1979) představuje hodnocení přípravy učitele jako jednu z možných metod Tuček (1997), kdy popsal kompetence ředitele k hodnocení a kontrole přípravy učitele a kritéria pro hodnocení přípravy učitele. Dotazníky pro žáky k hodnocení učitelů navrhuje v podobě inventáře adjektiv Světlík (1996, s. 263–264) a jako příklad z praxe uvádí Straková (2006b). Sebehodnocením učitele se zabývají: Mezera (2006b), Vítková (2008), Hrabal a Pavelková (2010). O profesním portfoliu učitele a jeho využití k hodnocení učitele píše Rychtera a Hladíková (2004), Mat'asová (2006), Tomková (2007), Trunda (2012) a Brdička (2016).

Samostatným tématem metodické podpory učitelů a ředitelů je vzdělávání pedagogických pracovníků k evaluaci učitelů, aneb otázka profesního rozvoje učitelů. V poslední době v období 2016–2021 byly realizovány tyto aktivity v projektu Strategické řízení a plánování ve

školách a v územích¹⁰⁶. Dále vedoucí pedagogičtí pracovníci se dozvídají o evaluaci učitelů v rámci kvalifikačního studia pro ředitele škol a školských zařízení.

2.3.5 Empirické poznatky o evaluaci učitelů

Následující poznatky o evaluaci učitelů základních škol vycházejí z empirických studií a analytických zpráv. I když tyto dokumenty obsahují mnoho zjištění k evaluaci učitelů, pozornost je věnována zjištěním, která napomáhají charakterizovat systém/y evaluace učitelů na ZŠ.

1994. Hodnocení kvality profesních činností učitele a přístup ředitelů ZŠ k hodnocení kvality učiteléské činnosti bylo předmětem rozhovorů Navrátila a kol. (1994) s 50 učiteli ZŠ. Učitelé vymezovali jako prioritní hlediska kvality své profesní činnosti: 1. výsledky školní práce žáků, 2. úroveň odborné přípravy učitelů v aprobačních předmětech, 3. přístup k žákům. K hlediskům hodnocení kvality profesní činnosti, kterou shodně preferovali učitelé i ředitelé škol, patřilo: 1. výsledky práce žáků, 2. metodický postup vysvětlování nového učiva, srozumitelnost předávání informací, 3. vztah k žákům, 4. odborné znalosti, 5. diferenciací výuky. Ředitelé škol podle učitelů respektovali při hodnocení kvality práce vyučujícího: dodržování vyučovacích hodin, dodržování pedagogických dozorů, vnitřního řádu školy, dodržování osnov, úhlednost písemných projevů, výzdoba třídy a podřízení se požadavkům vedení školy.

Zjištění pojetí vnitřní pedagogické evaluace školy řediteli bylo cílem dotazníkové sondy pro 80 ředitelů ZŠ a SŠ jednoho severomoravského okresu (Beran a Švec, 1996). Autoři zjistili, jak ředitelé vnímali užitečnost zdrojů a metod vnitřní evaluace (seřazeno podle klesající míry užitečnosti): 1. uplatnění absolventů v praktickém životě, 2. úspěšnost žáků na dalším stupni školy, 3. hospitace ředitele, 4. vědomostní testy, 5. hospitace kolegy, 6. hospitace předsedy předmětové komise, 7. sebehodnocení učitele, 8. hospitace inspektora, 9. žakovské hodnocení, 10. sebehodnocení žáků. Ředitelé se domnívali, že na rozdíl od učitelů městských škol učitelé škol venkovských lépe přijímají hospitace kolegů. Ředitelé se vyjadřovali, že proces vnitřní evaluace vyvolává u značné části učitelů pocit ohrožení, a že u učitelů převládá názor, že nejlepším způsobem evaluace je jejich vlastní sebehodnocení (to je v rozporu s ředitelovou preferencí evaluačních metod a forem, kteří uvedli sebehodnocení na 7. místě z 10 metod vnitřní evaluace).

¹⁰⁶ Více informací na webových stránkách projektu <https://projekty.nidv.cz/strategie-rizeni> a <https://vedemeskolu.npi.cz/o-nas/>.

1998. Kritérii a postupem hodnocení učitelů ředitelem školy se zabývala empirická studie Musilové (1999). U 91 ředitelů škol čtyř okresů¹⁰⁷ – frekventantů specializačního studia zaměřeného na zvýšení kvalifikace v oboru řízení zkoumala školy pomocí metody tematického zadání, analýzy dokumentů a v případě potřeby doplněné individuálním řízeným rozhovorem kritéria a aspekty hodnocení učitelů a formy hodnocení učitelů. Zjistila, že ředitelé používají odlišná kritéria a aspekty hodnocení podřízených pedagogů, které rutinně užívali ve své práci. Ředitelé uvedli 36 kritérií (seřazeno dle nejčastějších kritérií k nejméně častým): 1. vzdělávání se (58krát); 2. vztah k dětem; 3. výsledky práce (znalost žáků); 4. zapojení do mimoškolní činnosti; 5. spolupráce s rodiči, vztah k rodičům; 6. samostatnost, aktivita, kreativita, iniciativa; 7. připravenost na výuku; 8. (včasné) plnění úkolů; 9. nové metody práce; 10. prezentace školy, veřejně prospěšné práce; 11. spolupráce mezi učiteli, vzájemná pomoc; 12. plnění mimořádných úkolů; 13. odbornost učitele; 14. vedení kabinetu, knihovny; 15. pedagogické schopnosti (schopnost naučit); 16. činnost metodických sdružení; 17. individuální přístup; 18. třídnictví a vedení třídní dokumentace; 19. spolehlivost; 20. rozvrhy, soutěže, olympiády, doučování; 21. osobnost učitele, morální charakter; 22. plnění učebních plánů a cílů; 23. výroba a používání pomůcek; 24. metody a formy práce; 25. svědomitost, důslednost, odpovědnost; 26. správné rozvržení hodiny; 27. estetická stránka školy, třídy; 28. náročný předmět (ČJ, Ma) nebo učitel 1. tř.; 29. úroveň projevu; 30. výchovná práce se žáky; 31. dochvilnost; 32. udržení kázně; 33. autorita; 34. radostná atmosféra ve třídě; 35. publikační a referenční činnost; 36. klasifikace (1krát).

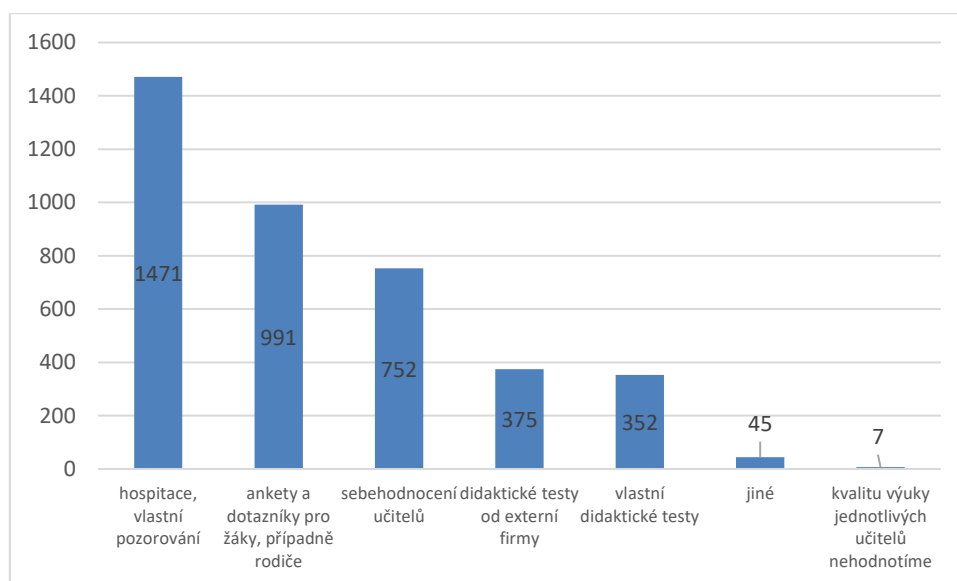
Kritériím potom odpovídají také velmi rozmanité formy hodnocení, tj. postupy při kterých byli hodnoceni učitelé. Ředitelé uvedli tyto formy (seřazeno od nejčastějších po nejméně časté): neformální individuální pohovor (44krát); hospitační rozbor (33krát); osobní ohodnocení (finanční – 32krát); slovní hodnocení na pracovní poradě; stanovení kritérií (body, tabulka) jako podklad pro finanční hodnocení; kontrola vzdělávacích výsledků – testy, čtvrtletní prověrky, výsledky přijímacího řízení; komplexní pozorování; poděkování za dobrou práci, pochvala, uznání; mimořádná jednorázová finanční odměna; zveřejňování dobrých výsledků před rodiči a veřejností; neformální rozhovory v kolektivu učitelů; kontrola dokumentace; ohlasy žákům a rodičům (spokojenost); kontrola plnění povinností; pravidelné půlroční hodnocení (Ř-U rozhovor); poznávání učitele při postoji k problému (ochota, aktivita); učitelé sepíší

¹⁰⁷ Vzhledem k působišti autorky pravděpodobně půjde o okresy Olomouckého kraje.

vlastní seznam činností a „zásluh“ – společný rozbor; aktivizace a povzbuzení; podpora dalšího vzdělávání – akce (1krát).

Hodnocení učitelů řediteli se tak omezovalo na mechanické a administrativní přístupy a nebylo příliš využíváno k pedagogickému vedení učitele. Ve formách hodnocení scházely pravidelné, systematické postupy, vyžadující vzdělání ředitelů v evaluaci učitelů. Autorka to shrnuje (Musilová, 1999, s. 67): „Schází průprava k personální řídicí práci, ředitelé nejsou metodicky vybaveni dostatečnými vědomostmi, profesními schopnostmi a dovednostmi. Rovněž není k dispozici měřítko v podobě profesiografického popisu práce učitelů ve vztahu k jejich profesní kariéře.“

V roce **2010** uskutečnil Ústav pro informace ve vzdělávání dotazníkové šetření od 24. 9. do 1. 10. 2010, kdy bylo osloveno 4000 ZŠ, SŠ a VOŠ. Respondenti odpovídali na otázky týkající se evaluace, kvality výuky (spokojenosti s učitelským sborem) a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dotazník vyplnilo 2161 škol (54% návratnost), z toho bylo 1493 ZŠ. Evaluace učitelů se týkala 10. otázka (Rychlá šetření ..., 2010, s. 45): Na základě jakých prostředků systematicky hodnotíte na Vaší škole kvalitu výuky jednotlivých učitelů? Na ní byly nabídnuty následující odpovědi: a) výsledky vlastních didaktických testů; b) výsledky didaktických testů od externí firmy; c) hospitace, vlastní pozorování; d) ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče; e) sebehodnocení učitelů; f) jiné – uveďte jaké: ...; g) kvalitu výuky jednotlivých učitelů systematicky nehodnotíme. Zdroje hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů na ZŠ prezentuje graf 2. Téměř ve všech ZŠ využívají ředitelé k systematickému hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů hospitace nebo vlastní pozorování (98,5 %). Pomocí anket a dotazníků pro žáky (případně rodiče) hodnotí kvalitu výuky svých učitelů necelé dvě třetiny respondentů (66,4 %). Polovina ředitelů (50,4 %) využívá sebehodnocení učitelů. Tyto tři nejčastější odpovědi uvedlo společně 21,9 % respondentů. Méně často je kvalita výuky jednotlivých učitelů hodnocena vlastními didaktickými testy (23,6 %) a didaktickými testy od externí firmy (25,1 %). Jiné prostředky uvedlo pouze 3,0 % ředitelů ZŠ. Mizivý podíl ředitelů (0,5 %) nehodnotí kvalitu výuky svých učitelů.



Graf 2: Zdroje hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů (Rychlá šetření ... 2010, s. 48)

Kombinace zdrojů pro hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů nabízí tabulka 4. Pozitivní je, že většina, tj. 85 % ředitelů k hodnocení učitelů používala alespoň 2 zdroje informací a více než polovina (54 %) tři zdroje. Je z ní patrné, že systémy evaluace učitelů se na školách lišily a ředitelé využívali různé zdroje informací pro hodnocení učitelů.

Tabulka 4 Kombinace zdrojů pro hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů (Rychlá šetření ..., 2010, s. 45)

Kombinace odpovědí (uvedeny pouze četnosti > 1 %)	Abs.	%
hospitace, vlastní pozorování	302	14,0
Pouze jedna odpověď – celkem	328	15,2
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče	354	16,4
hospitace, vlastní pozorování + sebehodnocení učitelů	186	8,6
hospitace, vlastní pozorování + didaktické testy od externí firmy	51	2,4
hospitace, vlastní pozorování + vlastní didaktické testy	48	2,2
Dvě odpovědi – celkem	658	30,3
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + sebehodnocení učitelů	474	21,9
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + didaktické testy od externí firmy	111	5,1
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + vlastní didaktické testy	83	3,8
hospitace, vlastní pozorování + sebehodnocení učitelů + vlastní didaktické testy	34	1,6
hospitace, vlastní pozorování + sebehodnocení učitelů + didaktické testy od externí firmy	30	1,4

Kombinace odpovědí (uvedeny pouze četnosti > 1 %)	Abs.	%
Tři odpovědi – celkem	786	36,2
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + sebehodnocení učitelů + vlastní didaktické testy	95	4,4
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + sebehodnocení učitelů + didaktické testy od externí firmy	92	4,3
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + vlastní didaktické testy + didaktické testy od externí firmy	64	3,0
Čtyři odpovědi – celkem	292	13,6
hospitace, vlastní pozorování + ankety a dotazníky pro žáky, případně rodiče + sebehodnocení učitelů + didaktické testy od externí firmy + vlastní didaktické testy	77	3,6
Pět odpovědí – celkem	91	4,2

Na jaře 2013 se poprvé uskutečnil v ČR¹⁰⁸ sběr dat v rámci mezinárodního šetření o vyučování a učení TALIS, které si kladlo za cíl zjistit, v jakém prostředí učitelé ve školách pracují, resp. jaké mají ke své práci podmínky. Šetření probíhalo na 2. stupni základních škol a nižších ročnících šestiletých či osmiletých gymnázií, tj. na školách, kde se vyučovalo alespoň v jedné třídě na úrovni ISCED 2. Výběr škol provedl pro všechny země Kanadský statistický úřad, jednalo se o náhodný stratifikovaný výběr. Jedním z šesti tematických celků dotazníků pro ředitele a učitele bylo hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby. Jelikož zjištění prezentované v národní zprávě (Kašparová a kol., 2014) a analytické zprávě (Kašparová a kol., 2015) zahrnují informace ze 178 ZŠ (od 178 ředitelů a 2346 učitelů) a z 42 víceletých gymnázií (od 42 ředitelů a 873 učitelů), tak se v jejich prezentaci omezím jen na zobecněná zjištění vztahující se k charakteristice systému evaluace učitelů. Zjištění jsou totiž do jisté míry zkreslena charakterem řízení a evaluace učitelů na víceletých gymnáziích, kdy jejich podíl tvořil skoro jednu pětinu (19,1 %) a u učitelů jde o více než jednu čtvrtinu (27,1 %). Hodnocení učitelů je pro účely šetření TALIS 2013 vymezeno (Kašparová a kol. 2014, s. 31) jako „postup, kdy práci učitele/učitelky sledují ředitel/ka, školní inspektor/ka nebo kolegové/kolegyně dané/ho vyučující/ho. V tomto pojetí se jedná o spíše formální přístup (např. jako součást formálního systému pro řízení výkonnosti, který zahrnuje pevně stanovené postupy a kritéria), na rozdíl od spíše neformálního přístupu (např. v neformálních rozhovorech).“

Hlavní zjištění jsou (Kašparová a kol., 2014, s. 30):

¹⁰⁸ ČR byla jednou z 34 zemí, kde mezinárodní šetření proběhlo (více viz Kašparová, 2014, s. 7).

- „ČR patří k zemím, kde se s formálním hodnocením ze strany ředitelů škol setkávají všichni učitelé. Výrazně nadprůměrný podíl učitelů se dále setkává s formálním hodnocením od členů týmu vedení školy a od externích subjektů.
- Formální hodnocení učitelů ze strany ředitelů škol je v ČR nejčastěji založeno na hospitacích ve třídě.
- Více než polovina učitelů v ČR potvrdila pozitivní vliv zpětné vazby na výukové postupy a také na způsob organizace práce se třídou. Necelá polovina z nich se i přesto domnívá, že hodnocení učitelů a zpětná vazba mají jen malý vliv na to, jak učitelé v jejich škole vyučují.
- U více než poloviny učitelů v ČR došlo v důsledku zpětné vazby k pozitivním změnám v oblasti jejich sebedůvěry jako učitele, uspokojení z práce a také jejich motivace.
- V ČR pracuje 39 % učitelů ve školách, kde nedochází k materiálnímu postihu učitelů, jejichž výkon je hodnocen jako špatný.
- Pozitivní dopad zpětné vazby na plat či finanční odměny byl v ČR zjištěn u jedné čtvrtiny učitelů, přičemž tato hodnota odpovídá průměru zúčastněných zemí.
- V ČR pracuje 6 % učitelů ve školách, jejichž ředitelé vypověděli, že formální hodnocení učitelů nikdy nevede k změnám ve výši platu či vyplácení odměn.
- Podíl učitelů, kteří zaznamenali ve svém zaměstnání pozitivní dopad zpětné vazby na kariérní postup a profesní vzdělávání je v ČR v porovnání s ostatními zeměmi jeden z nejnižších.
- Třetina učitelů v ČR považuje hodnocení učitelů a zpětnou vazbu pouze za činnost prováděnou s cílem splnit administrativní požadavky.“
- „37 % učitelů v ČR nikdy nepozoruje výuku ostatních učitelů s cílem poskytnout jim zpětnou vazbu (v mezinárodním průměru je to 45 %).“ (Kašparová a kol., 2014, s. 42)

Zajímavé vhledy na poskytování zpětné vazby přináší analytická zpráva:

- Učitelé v ČR, kteří souhlasí s výrokem, že zpětná vazba se v jejich škole provádí víceméně pouze za účelem splnění administrativních požadavků (tj. jen jako „formalita“ a nikoliv spontánní či cílená reakce), jsou navíc významně méně spokojeni s pracovním prostředím než ti, kteří s tímto výrokem nesouhlasí. (Kašparová a kol., 2015, s. 16–17).
- Zpětná vazba od učitelů může mít méně formální povahu a může být i bezprostřednější a cílenější než formální hodnocení od vedení školy, které u nás navíc mívá ve větší míře, než je tomu v mezinárodním průměru, dopad na plat či vyplácení odměn nebo jiné

materiální dopady, příp. danému učiteli nemusí být prodloužena smlouva (Kašparová a kol., 2015, s. 20).

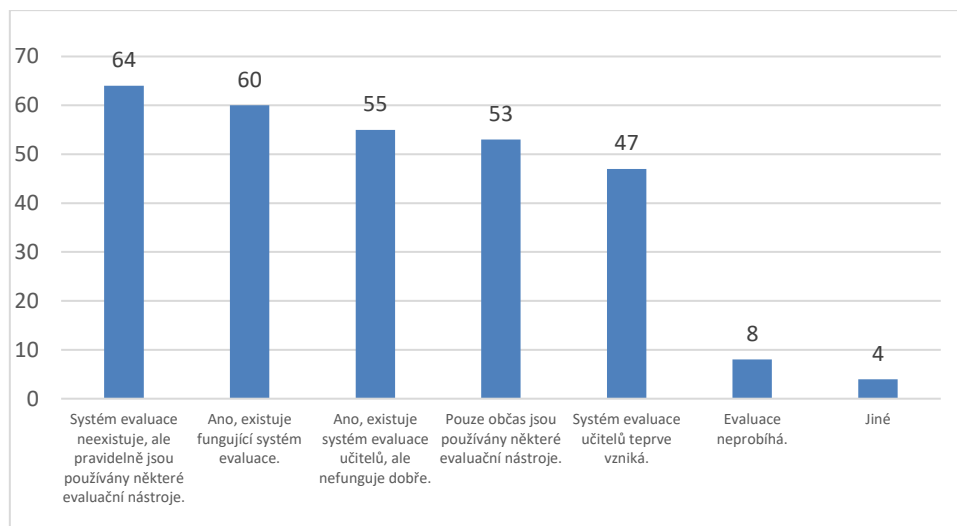
V analytické zprávě (Kašparová a kol., 2015) se autoři zabývali také poskytováním zpětné vazby mezi učiteli a jejím vnímáním.

- „Učitelé, kterým jejich kolegové poskytují zpětnou vazbu, hodnotí svou zdatnost v oblasti motivování žáků a v oblasti využívání výukových postupů o něco lépe a jsou také o něco spokojenější se svým pracovním prostředím.“ (Kašparová a kol., 2015, s. 22)
- Při zkoumání rozdílů ve vnímání dopadů zpětné vazby mezi různými skupinami učitelů autoři zjistili, „že učitelé v gymnáziích zaznamenali oproti učitelům v základních školách větší míru zlepšení v kvalitě výuky“ (Kašparová a kol., 2015, s. 24).

Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v praxi českých základních škol, řešil ve svém deskriptivním výzkumu Trunda (2016). Metodou náhodného výběru z rejstříku škol vybral 350 škol, které oslovil s žádostí, aby za školu vyplnil dotazník o 46 položkách ředitel, učitel, nebo člen vedení školy. Pravděpodobně díky tomu, že sám tou dobou působil jako ředitel ZŠ Praha 2, Vratislavova 13, tak získal odpověď z 291 škol (83,1% návratnost), které mu respondenti vyplnili v létě a na **podzim roku 2015**. Odpovědi byly získány od 104 ředitelů, 60 zástupců ředitele a 127 učitelů. I když se jedná o výběrový soubor, který je vychýlený ve prospěch zástupců plně organizovaných škol¹⁰⁹, tak přesto šetření přináší zajímavá zjištění.

Jak ukazuje graf 3, na konkrétních ZŠ se evaluace učitelů pohybuje v celé šíři intervalu systém evaluace – fragmentární realizace evaluace. Konkrétně fungující systém evaluace byl respondenty uveden u jedné pětiny škol. Dvě pětiny škol používají nějaké evaluační nástroje, ale nedá se hovořit o systému evaluace, skoro jedna pětina respondentů uvedla, že má ve škole systém evaluace učitelů, který nefunguje dobře a u zbylé pětiny škol teprve systém evaluace učitelů vzniká, nebo evaluace neprobíhá.

¹⁰⁹ Podle Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele školního roku 2015/2016 (<https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>) bylo 4115 základních škol, z toho 4098 s 1. st. ZŠ a 2710 s 2. st. ZŠ. Plně organizovaných škol tvořilo 65,9% podíl všech základních škol. Trunda (2016, s. 84) získal odpovědi od 281 plně organizovaných škol, což je 96,6 % podíl výběrového souboru.



Graf 3: Hodnocení stavu evaluace na pracovišti (Trunda, 2016, s. 100)

Trunda na základě dotazníkového šetření považuje za významné zjištění, že (2016, s. 145) „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.“

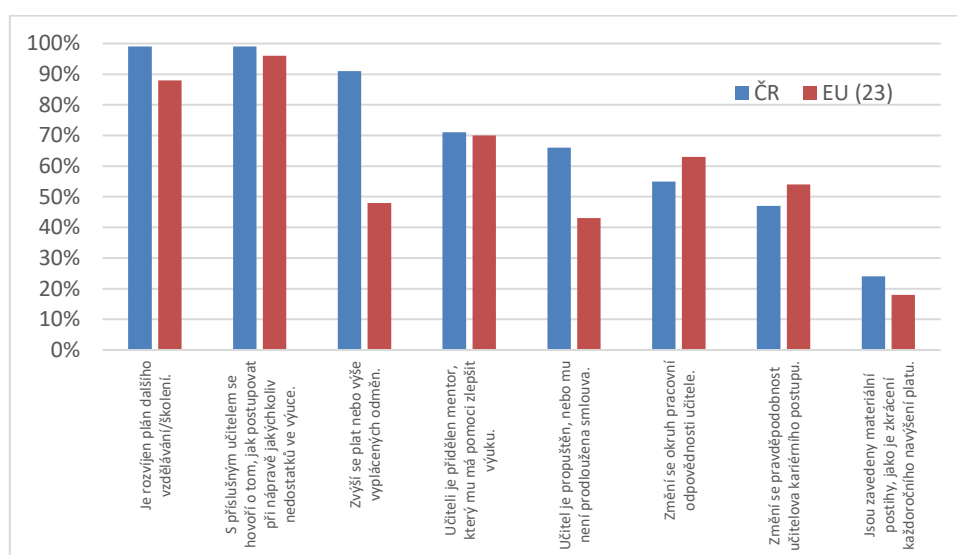
Dále 87 % respondentů uvedlo, že evaluace učitele může ovlivnit vztahy v pedagogickém sboru a další prvky klimatu školy spíše pozitivně. Autor nabízí tři interpretace tohoto zjištění: (Trunda, 2016, s. 145–146): „... zájem o učitele ze strany vedení může sám o sobě působit jako stimulant motivace učitelů, ... jasně stanovený systém evaluace zmenšuje prostor pro intuitivní hodnocení učitelů ze strany vedení a na jeho úkor prosazuje hodnocení ‚evidence based‘... 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 mohlo vedení více věnovat jim a procesům, které jsou nazývány řízení vzdělávacího procesu.“

Na jaře **2018** v ČR opět proběhl sběr dat na školách v rámci mezinárodního šetření TALIS. V tomto šetření téma zpětná vazba učitelů a rozvoj bylo jedním z devíti zkoumaných klíčových témat. Jelikož zjištění prezentované v národní zprávě (Boudová a kol., 2020) zahrnují informace ze 175 ZŠ (od 175 ředitelů a 2517 učitelů) a ze 44 víceletých gymnázií

(od 44 ředitelů a 930 učitelů), tak se v jejich prezentaci omezím jen na zobecněná zjištění vztahující se k charakteristice systému evaluace učitelů. Zjištění mohou být do jisté míry zkreslena charakterem řízení a evaluace učitelů na víceletých gymnáziích, kdy jejich podíl tvořil jednu pětinu (20,1 %) a u učitelů jde o více než jednu čtvrtinu (27,0 %).

Hlavní zjištění týkající se hodnocení učitelů v národní zprávě (Boudová, 2020, s. 8) je: „V ČR se během své praxe všichni učitelé (99 %) setkali s nějakou formou zpětné vazby, nejčastěji ji obdrželi od ředitele školy nebo členů týmu vedení školy (95 % učitelů). 73 % učitelů v České republice uvádí pozitivní dopad zpětné vazby na svůj styl výuky (u učitelů mladších 30 let je to 82 %). V průměru zemí EU deklaruje pozitivní dopad zpětné vazby 66 % učitelů.“

V návaznosti na četnost a metody hodnocení pedagogů se ředitelé v šetření TALIS vyjadřovali k opatřením, která v jejich škole následují poté, co proběhne formální hodnocení učitelů. Z grafu 4 je patrné, že v ČR je o něco málo větší podíl ředitelů, kteří uváděli formativní opatření po hodnocení (rozvíjení plánu dalšího vzdělávání, diskuse týkající se nápravy jakýchkoliv nedostatků ve výuce, přidělení mentora ke zlepšení výuky), než je průměrný podíl zemí EU. Podobně u těchto sumativních opatření po hodnocení: zvýšení platu/výše odměn, propuštění/neprodoužení smlouvy, zkrácení každoročního navýšení platu uváděli ředitelé, že v ČR je vyšší podíl než průměrný v zemích EU. Nižší podíl je v ČR než v zemích EU u sumativních opatření: změna okruhu odpovědnosti učitele a změna pravděpodobnosti kariérního postupu.



Graf 4: Opatření následující občas, většinou nebo vždy po hodnocení učitelů
(Boudová a kol., 2020, s. 71)

V roce **2018** proběhlo v ČR jak šetření TALIS, tak i šetření PISA. PISA (z angl. Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření v rámci Programu pro mezinárodní hodnocení žáků pořádané Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) na zjišťování vzdělávacích výsledků patnáctiletých žáků ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti prostřednictvím elektronického testování znalostí a dovedností žáků. V roce 2018 bylo hlavní doménou zjišťování čtenářské gramotnosti. Výsledky žáků jsou doplněny zjištěními z kontextových dotazníků (žakovský, školní), které přináší informace např. o zkušenostech žáků s výukou či o jejich postojích. V modulu TALIS-PISA link byly stejně jako v samotném šetření PISA zapojeny druhy škol, ve kterých studují patnáctiletí žáci (základní školy, víceleté gymnázium, čtyřleté gymnázium, maturitní obory středních odborných škol, nematuritní obory středních odborných škol). Tím mohlo dojít k porovnání zjištění dle různých typů škol. Z 330 škol zapojených v České republice do PISA 2018 bylo do modulu TALIS-PISA link vybráno mezinárodním konsorciem 173 škol (Šťastný a kol., 2021, s. 8). Data ze ZŠ vycházela z odpovědí na dotazníkové šetření TALIS od 55 ředitelů, od 596 učitelů a informací získaných testem, kontextového školního dotazníku od 55 ředitelů a kontextového žakovského dotazníku od 1037 žáků 2. st. ZŠ.

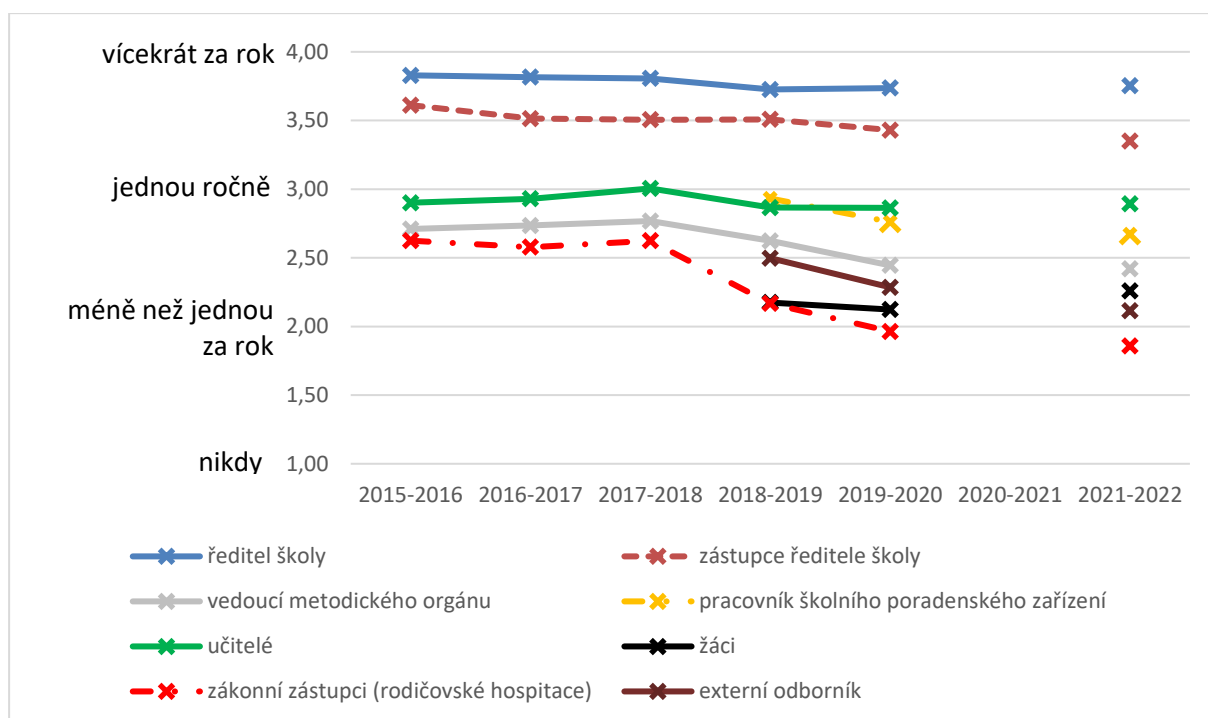
Šetření TALIS-PISA link umožnilo porovnat podíly učitelů, kteří získali zpětnou vazbu různými metodami a od různých hodnotitelů. „V míře využívání těchto typů zpětné vazby jsou mezi učiteli jednotlivých škol (statisticky významné) rozdíly“ (Šťastný a kol., 2021, s. 44). Hospitace byla nejčastějším typem zpětné vazby učitelů, konkrétně ji uvedlo 97 % učitelů ZŠ. Výsledky školy a tříd (např. prospěch, výsledky projektů, výsledky testů) zmínilo 87 % učitelů, zjišťování ohlasu žáků na výuku učitelů (např. v podobě anket) vyplnilo 79 % učitelů, externí výsledky žáků, které učí učitelé (např. výsledky národního testování) odpovědělo 76 % učitelů, 59 % učitelů obdrželo hodnocení svých faktických znalostí a 44 % učitelů ZŠ uvedlo sebehodnocení své vlastní práce (prezentace hodnocení portfolia, analýza mé výuky s použitím videa). Z hlediska zdrojů zpětné vazby ji mají nejčastěji učitelé ZŠ: 95 % ji obdrželo od ředitele nebo člena týmu vedení školy, 73 % učitelů od kolegů (kteří nejsou součástí týmu vedení školy) a 58 % učitelů ji získalo od jednotlivců nebo orgánů mimo školu.

Zajímavá zjištění z dat TALIS 2018 přinesla sekundární analýza multidisciplinárního týmu (Lebeda a kol., 2021). Ve své analýze operují s indexem „vnímaná zpětná vazba (učitel)“, bohužel ho však autoři nevymezili, jak byl operacionalizován (např. Lebeda a kol., 2021, s. 43). Se zpětnou vazbou se pojí jejich hlavní zjištění (tamtéž, s. 6): „Spokojenější učitelé častěji uvádějí, že vnímají pozitivní dopad zpětné vazby ke své práci, mají vysokou míru sebedůvěry

ve vlastní kompetence a účastní se profesních a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem.“

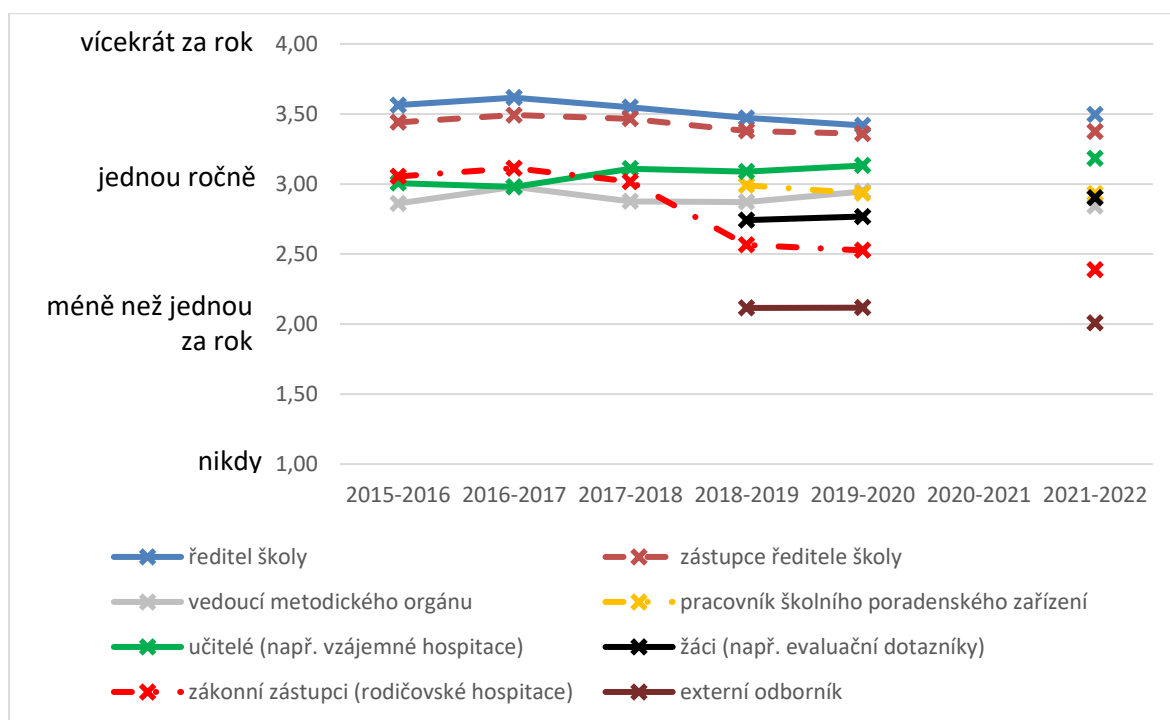
2015–2022. ČŠI od školního roku 2015–2016 před zahájením inspekční činnosti ve školách zasílá ředitelům škol elektronický dotazník. Odpovědi ředitelů škol slouží pro předběžnou orientaci a přípravu inspekčních týmů na inspekční návštěvu školy. V případě, že některé otázky zůstanou bez odpovědi, inspekční tým zjistí potřebné informace v průběhu inspekční činnosti. V dotazníku jsou položky týkající se poskytovatelů zpětné vazby a četnosti hodnocení výuky učitelů nebo poskytování zpětné vazby učitelům. Informace z těchto dotazníků se potom pravidelně promítaly do roku 2022 včetně hodnot do výročních zpráv České školní inspekce za příslušný školní rok (Výroční zpráva ..., 2016, s. 43; Kvalita a efektivita ..., 2017, s. 72; Kvalita a efektivita ..., 2018, s. 60; Kvalita a efektivita ..., 2019, s. 61; Kvalita a efektivita ..., 2020, s. 61; Kvalita a efektivita ..., 2022, s. 67). Pravděpodobně v důsledku pandemie onemocnění Covid-19 nezískala ČŠI dostatečné informace, a proto je nezveřejnila ve výroční zprávě za šk. rok 2020/2021. Ve výroční zprávě ČŠI za rok 2022/2023 (Kvalita vzdělávání ..., 2023) nejsou zveřejněny informace z dotazníků, i když je ČŠI sbírala.

V grafu 5 jsou tyto informace prezentovány z hlediska trendu v čase. Změny hodnot jsou minimální. Tyto změny jsou zapříčiněny změnou položené otázky, kdy od šk. roku 2018/2019 v případě zpětné vazby od zákonných zástupců přibylo ve formulaci podotázky zpřesnění v podobě „rodičovské hospitace“. V tomto roce také přibyly v dotazníku položky k dalším poskytovatelům zpětné vazby (žáci; externí odborník: pracovník pedagogické poradny, učitel z jiné školy apod.; pracovník školního poradenského pracoviště: školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence apod.) Učitelům poskytuje zpětnou vazbu nejčastěji ředitel školy a zástupce ředitele. V průměru jednou ročně se podle ředitelů vzájemně hodnotí učitelé. A pak méně než jednou ročně poskytují učitelům zpětnou vazbu ostatní aktéři (pracovníci školního poradenského zařízení; vedoucí metodického orgánu: např. předseda předmětové komise, metodického sdružení; externí odborníci; žáci; zákonní zástupci).



Graf 5: Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby z pohledu ředitelů (Zdroj informací výroční zprávy ČŠI 2015/2016–2021/2022)

Podobně jako ředitelé vyplňují elektronický dotazník v průběhu inspekční činnosti ve školách i učitelé. I jim jsou pokládány otázky týkající se poskytovatelů zpětné vazby a četnosti hodnocení výuky učitelů nebo poskytování zpětné vazby učitelům. Pravděpodobně v důsledku pandemie onemocnění Covid-19 nezískala ČŠI dostatečné informace, a proto je nezveřejnila ve výroční zprávě za šk. rok 2020/2021. V grafu 6 jsou informace z výročních zpráv z pohledu učitelů prezentovány z hlediska vývoje v čase. Pohled učitelů se liší od pohledu ředitelů – nejčastěji jim poskytují zpětnou vazbu ředitelé a zástupci. Hodnocení učitelé vnímají častěji, než je posuzovali ředitelé. Podobně je to ve vnímání zpětné vazby od žáků a od zákonných zástupců. Učitelé vyjadřují, že nejméně často dostávají zpětnou vazbu od externího odborníka. Ke změnám z hlediska trendu došlo pouze v šk. roce 2018/2019 v důsledku změny položky u zákonných zástupců a přidáním dalších poskytovatelů zpětné vazby (žáci, pracovník školského poradenského zařízení, externí odborník). Podobně jako v případě informací od ředitelů se jedná o pohled učitelů za 1. i 2. stupeň školy, za všechny zřizovatele, za málotřídní školy i plně organizované. Z hlediska těchto proměnných však mohou být rozdíly v evaluaci učitelů.



Graf 6: Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby z pohledu učitelů (Zdroj informací výroční zprávy ČŠI 2015/2016–2021/2022)

2.3.6 Evaluace učitelů v závěrečných pracích studentů

Evaluace učitelů se také objevuje v závěrečných pracích studentů vysokých škol. Byly vyhledány závěrečné práce (15krát bakalářské, 15krát diplomové, 1krát rigorózní) vztahující se k evaluaci/hodnocení učitelů na základních školách. Jedná se o práce obhájené od roku 2009¹¹⁰ do současnosti, z nichž 23 vzniklo na pedagogických fakultách (14 UK, 4 OU, 2 MUNI, 1 UHK, 1 UJEP), 4 na filozofických fakultách (2 UK, 2 UPOL), 3 na ekonomicky zaměřených fakultách (po jedné z: Provozně ekonomické fakulty ČZU, Fakulta podnikatelské VUT, Vysoké školy ekonomie a managementu) a 1 na Fakultě sportovních studií (MUNI). 26 prací bylo teoreticko-empirických. Čtyři kombinovaly empiricko-praktický přístup, kdy byl ověřován nějaký přístup evaluace učitelů (Suchánková, 2009; Velechovská, 2011; Kremlíčková, 2015; Růtová, 2015) a jedna byla čistě prakticky orientovaná s návrhem systému hodnocení pro konkrétní školu (Nytrová; 2010).

¹¹⁰ Před rokem 2009 byla vytvořena disertační práce: Musilová, M. (1998) *Hodnocení učitele ředitelem školy*. Disertační práce. Olomouc: PdF UP. Tato práce však mi nebyla bohužel poskytnuta, neboť neexistuje v elektronické podobě a v papírové není k dispozici v knihovně Univerzity Palackého.

Tematicky rozpracovávají evaluaci učitelů na ZŠ různými dílčími směry. Devět z nich se věnuje tématu evaluace učitelů. Přičemž každý z nich se věnoval trochu jinému subtématu: evaluaci učitele (Trunda, 2009a), hodnocení a sebehodnocení učitelů (Durníková, 2020; Chmelař, 2021), hodnocení kvality profesních činností učitelů (Foltýn, 2018), hodnocení pracovníků školy (Nytrová, 2010), hodnocení učitelů řediteli (Mačinová, 2010), hodnocení zaměstnanců školy a malého podniku (Hrbková, 2014), systém hodnocení zaměstnanců (Růtová, 2015) a systém hodnocení a odměňování zaměstnanců (Kremlíčková, 2015). 12 závěrečných prací se věnuje některé dílčí metodě hodnocení učitelů: 360° zpětná vazba pro hodnocení učitelů (Velechovská, 2011), hodnocení učitelů žáky pomocí dotazníků (Juříček, 2016), hodnotící rozhovor (Rybářová, 2017), hospitační činnost ve škole (Solníčka, 2016; Vernerová, 2020), metody hodnocení učitelů (Pindřáková, 2014), metody sebehodnocení učitele (Christodoulou 2010), profesní portfolio učitele (Čermáková, 2015; Šustrová, 2018; Adamusová, 2019), Rámec profesních kvalit učitele (Bahounková, 2014), vzájemné hospitace učitelů (Krákorová, 2018). Čtyři práce nahlíží na evaluaci učitelů pohledem teorií lidských zdrojů, přičemž jde o tato subtémata: řízení pracovního výkonu učitelů (Jarošová, 2017), řízení pracovního výkonu vychovatelek v družině (Pospíšilová, 2019), komunikace v rámci řízení pracovního výkonu u pedagogických pracovníků (Coufalík, 2023), kritéria pro finanční odměňování se zaměřením na nenárokové složky platu (Vencová, 2017). Sebehodnocením učitele a jeho zpětné vazbě se věnují čtyři práce s podtématy: sebehodnocení v pohospitačním rozhovoru (Šimečková, 2018; Papežová, 2022), sebereflexe učitelů tělesné výchovy (Černý, 2019), zpětná vazba pro učitele anglického jazyka (Roztočilová, 2023). A dvě práce zkoumají profesní standard případně kariérní systém pro učitele (Suchánková, 2009; Šuranská, 2014). K tematickému zaměření může napomoci pohled na klíčová slova závěrečných prací (viz obr. 4)

i z hlediska zjištění. Šuranská (2014) pod vedením J. Trundy uskutečnila dotazníkové šetření mezi 620 učiteli mateřských, základních a středních škol v Moravskoslezském a Středočeském kraji. Cílem výzkumu bylo zjistit názory a postoje učitelů na vznikající profesní standardy a vznikající kariérní systém. Zjistila, že profesní portfolio využívá jako evaluační nástroj jen 40,65 % všech respondentů. U respondentů do 45 let byl poměr mezi učiteli, kteří si portfolio vedou a kteří ne, téměř vyrovnaný (21,13 % proti 22,58 %), u kategorie nad 45 let byl rozdíl větší (19,52 % proti 36,77 %). Učitelů, kteří chápali evaluaci učitele, jako podporu pro svůj další rozvoj, bylo celkem 468 (75,48 %) učitelů, kteří ji chápali jako kontrolu své práce nadřazeným 122 (19,68 %). Ostatních 30 (4,84 %) respondentů chápalo význam jiným způsobem. O důležitosti vytvoření profesního standardu bylo přesvědčeno 96 ze 155 (tj. 61,94 %) respondentů z mateřských škol, 157 z 297 (tj. 52,86 %) ze základních škol a 98 ze 168 (tj. 58,33 %) ze středních škol v obou krajích. Na otázku, zda si myslí, že je pro jejich práci potřebný nový kariérní řád, odpovědělo „Ano“ celkem 335 z 620 (tj. 54,03 %) respondentů, z toho 111 (17,90 %) ve věku do 45 let a 224 (36,13 %) ve věku nad 45 let.

Krákorová (2018) pod vedením V. Trojana využila smíšený design sycený dotazníkem vlastní konstrukce pro 196 učitelů 1. stupně ZŠ z ČR, oslovených skrze webové stránky škol a různé skupiny učitelů na Facebooku, a 5 polostrukturovaných rozhovorů s řediteli ZŠ zabývajících se vzájemnými hospitacemi učitelů. Z šetření vyplynulo, že na většině škol, kde oslovení učitelé pracují, vzájemné hospitace probíhají, i když v malé míře. Výsledky prezentovaly všeobecně kladné vnímání realizací vzájemných hospitací, které byly na necelých třech čtvrtinách škol využívány také k autoevaluaci škol.

2.3.7 Oceňování učitelů

Od roku 1997 se každoročně uděluje Medaile Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako nejvyšší ocenění působení v resortu školství, tj. ocenění významné pedagogické, výchovné, vědecké nebo umělecké práce, dlouhodobého a vynikajícího působení v resortu školství nebo mimořádně záslužného činu při zajišťování a zlepšování podmínek pro výchovu a vzdělávání v České republice¹¹². Medaile uděluje ministr/ministryně ve dvou stupních, a to 1. stupně (stříbrná) a 2. stupně (bronzová) a jejich udělování se řídí Statutem Medaile Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (2014).

¹¹² <https://www.msmt.cz/dokumenty/medaile-msmt>

Na pozadí všech těchto aktivit každoročně probíhá od roku 1993 již 30 let Anketa o nejoblíbenějšího učitele ČR – Zlatý Ámos. V pravidlech soutěže se lze dočíst, že kandidáty do ankety mohou pouze navrhnout žáci základních a středních škol a členové dětských zájmových sdružení. V rámci přihlášky musí popsat charakteristiku kandidáta, stručný popis jedné příhody s kandidátem prožité, podpisy 100 osob, které s návrhem souhlasí (nemusí to být jen děti) a souhlas navrženého kandidáta¹¹³.

Od roku 2017, kdy proběhl nultý ročník, organizuje nezisková organizace EDUin, o. p. s. oceňování učitelů ZŠ a SŠ „Global Teacher Prize Czech Republic“. Porota posuzuje v tříkolovém systému hodnocení jednotlivé kandidáty na cenu. Nominovaní museli vyplnit v roce 2024 přihlášku, v rámci které odpovídali na tyto otázky: Čemu věříte, jaké jsou principy, ze kterých vycházíte a na kterých stavíte, jaké jsou vaše pedagogické ideály? Jakému tématu se ve své pedagogické praxi dlouhodoběji věnujete? Jaká byla vaše učitelská cesta? V prvním kole posuzuje nejméně 8 hodnotitelů u každého přihlášeného učitele odpovědi na tyto otázky: Co děláte pro své žáky/studenty? Jak s nimi pracujete, jak je posouváte? Co děláte pro svůj profesní rozvoj? Co děláte pro odbornou učitelskou komunitu, jak pracujete s rodiči a komunitou okolo školy? Ve druhém kole hodnotí přihlášky semifinalistů nejméně 15 hodnotitelů. Ve třetím kole hodnotí kandidáty odborná porota, ve které jsou zastoupeni odborníci z akademické, umělecké i soukromé sféry, učitelské praxe, státní správy i médií, kteří se angažují v oblasti vzdělávání¹¹⁴.

U popsaných tří oceňování učitelů se nabízí otázky, zda se jedná o seriózní hodnocení kvality práce učitelů či o hodnocení popularity učitelů. V každém případě tato oceňování přispívají ke zvýšení prestiže učitelů a oceňování lze chápat, jako součást hodnocení učitelů.

¹¹³ Více na <https://www.zlatyamos.cz/statut-ankety>

¹¹⁴ Více na <https://www.gtpcz.cz/podminky-souteze/>

3 Empirický výzkum

3.1 Popis projektu výzkumu

Jak ukázala podkapitola 2.3.5, na národní úrovni již ledacos víme o evaluaci učitelů. Tento obrázek lze doplnit s určitou mírou skeptičnosti ke zjištěním, pohledy získanými z empirických šetření v závěrečných pracích studentů (podkapitola 2.3.6), kdy 10 prací využilo kvalitativní výzkumné metody a 8 závěrečných prací smíšený design, prostřednictvím které přinesly pohled do dění v konkrétních školách. Nabízí se otázka: Jak v empirickém výzkumu postupovat v tématu evaluace dále?

Cíle empirického šetření jsou zřejmé: **1) analyzovat současnou praxi evaluace učitelů na základních školách v ČR. 2) Přinést zjištění, které doposud nebylo zveřejněno k evaluaci učitelů ZŠ.**

Pro zjišťování charakteristik evaluace učitelů na ZŠ v ČR se přirozeně nabízí kvantitativní přístup. V takovém případě je několik možností, z nichž dvě spočívají ve využití dotazníkového šetření. V prvním případě může být navrženo a uskutečněno dotazníkové šetření s využitím dotazníku vlastní konstrukce, které využije předchozí zkušeností s dotazníkovými šetřeními v zahraničí (např. Iwanicki, 1982; Mo et al., 1998; Kelly et al., 2008; Delvaux et al. 2013; Deneire et al., 2014) a s bateriemi otázek na evaluaci učitelů v TALIS 2008, TALIS 2013 a TALIS 2018. V druhém případě se nabízí možnost využít data z šetření TALIS 2013 a TALIS 2018, která jsou zveřejňována v rámci otevřeného přístupu k výzkumným datům získaných díky využití veřejných zdrojů (OECD Principles ..., 2007).

K hledání širších odpovědí na výzkumnou otázku: „Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ?“ jsem se rozhodl v dubnu 2023 pro druhou variantu ve využití hlavně dat z šetření TALIS 2013 a TALIS 2018. Její výhodou je spíše známá validita a reliabilita dotazníkového šetření, jedno z nejlepších zajištění reprezentativity učitelů a ředitelů škol, kvalita dat, snadná dostupnost dat a dosavadní nedostatečné „vytěžení“ dat pedagogickým výzkumem. Na druhé straně nevýhodu vidím v tom, že se jedná o data získaná pro jiný účel, pro jiný konceptuální rámec výzkumného šetření; položky dotazníku nemusí být dobře v tuzemsku respondenty pochopeny tak, jak je zamýšleli jejich autoři z mezinárodního týmu; položky nemusí úplně vystihovat tuzemskou realitu (respondenti mohou za otázkami „číst“ jiný příběh a nemusí být pro tuzemské respondenty relevantní. Při analýze dat jsme odkázáni jen na otázky a způsob jejich položení, jak to udělal někdo jiný (srov. Šejnohová a kol., 2024). Při

práci v rámci sekundární analýzy dat je třeba se také vyvarovat následujících rizik (Vávra, 2023):

- „Rizika plynou z oddělení fází produkce a analýzy dat: Známe dostatečně původní koncept a kontext výzkumu? Máme dost informací o průběhu sběru dat? Rozumíme modifikacím provedeným v datech?
- Při nedostupnosti „vhodných dat“ dat hrozí vynucená změna výzkumných záměrů.
- Kvalita dat je u sekundární analýzy méně transparentní – a pokud nemáme o kvalitu dat zájem a/nebo nejsme schopni ji vyhodnotit, riziko chyby či dezinterpretace je značné.
- Koncepty výzkumu či jednotlivé proměnné nemusí být zcela srovnatelné s těmi našimi (nebo pokud používáme více zdrojů dat, nemusí být srovnatelné mezi sebou).
- Riziko chyby vyplývá i z nekompatibility formátů a s nimi spojených technických problémů zpracování“.

V průběhu práce s daty TALIS z let 2013 a 2018 jsem rozšířil analýzy o práci s daty TALIS-PISA link 2018 (srpen 2023) a doplňkově o data z ČŠI (září 2023). Při sekundární analýze dat TALIS 2013 a TALIS 2018, popř. TALIS-PISA link 2018 bylo postupováno podle následujících etap výzkumu:

- a. provedení důkladné rešeršní činnosti, zjišťující, co bylo doposud zveřejněno a jaká jsou známá zjištění z TALIS pro ČR (viz Kašparová a kol., 2014; Kašparová a kol., 2015; Boudová a kol., 2020; Šťastný a kol., 2021; Lebeda a kol., 2021);
- b. seznámení se s koncepčním rámcem (Rutkowski, 2013; Ainley & Carsten, 2018; popř. Mezinárodní šetření PISA 2018 ..., 2019), technickou zprávou (OECD, 2014; OECD, 2019b), porozumění dotazníkům pro učitele, pro ředitele, příp. pro žáky jak v českém jazyce, tak i v anglickém z důvodu porozumění záměrů zahraničních výzkumníků;
- c. analýza dotazníku pro učitele a pro ředitele a zjištění, co z něho půjde vyčíst k evaluaci učitelů; přeložení vytvořených indexů uvedených v technických zprávách (OECD, 2014; OECD, 2019b) do ČJ;
- d. nalezení studií využívajících data TALIS a zabývajících se evaluací učitelů (viz kapitola 1.4) a podrobné seznámení s těmito studiemi, s jejich výzkumnými otázkami, koncepčními rámci, metodologií, operacionalizací koncepčních rámců, zjištění a závěry. Vyhodnocení studií, co všechno může být využitelné pro mé analýzy;

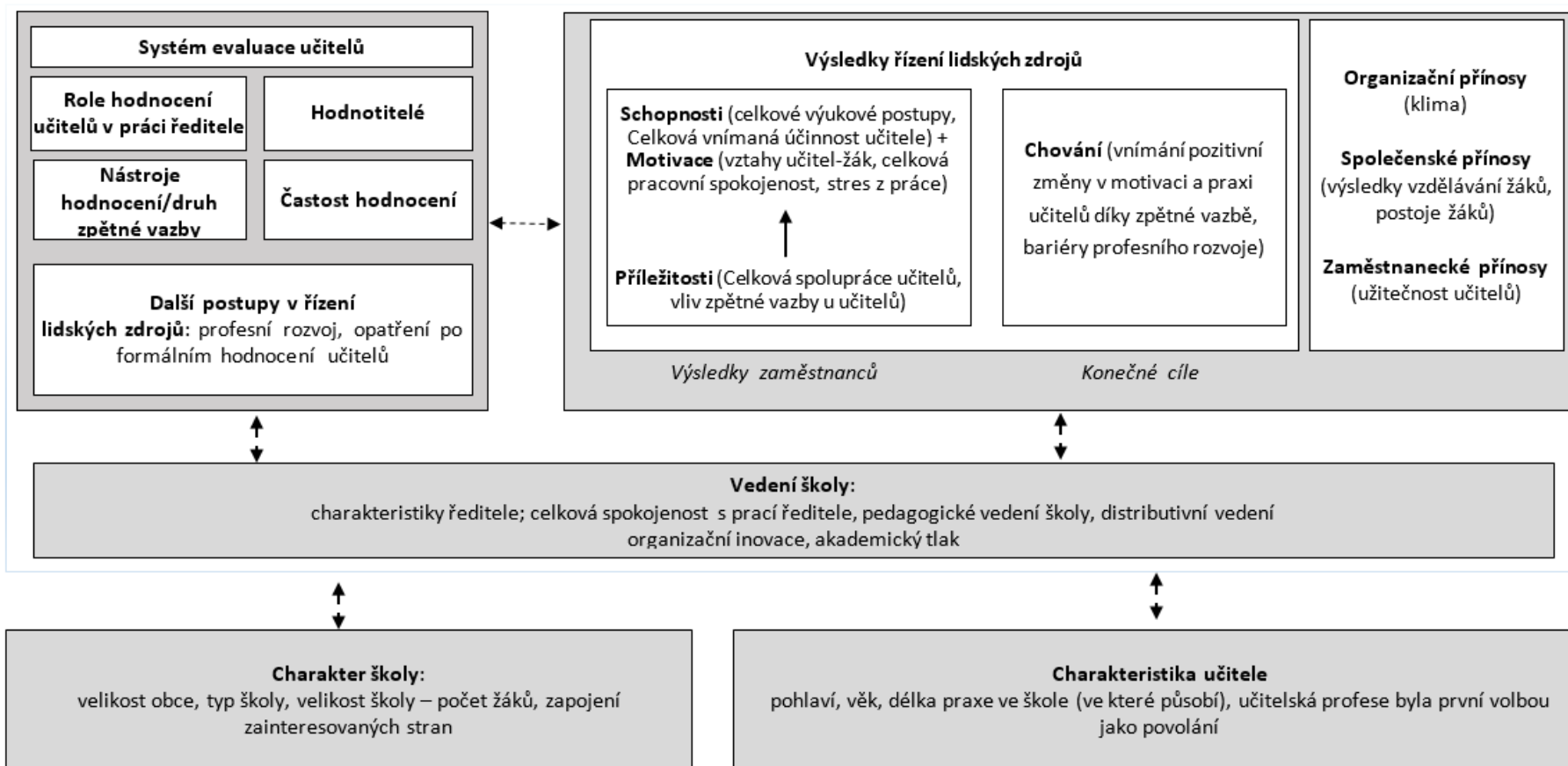
- e. získání dat TALIS na portále ČŠI, vykomunikování s dr. J. Baslem z ČŠI o proměnných týkajících se rozlišení ZŠ a víceletých gymnázií a krajů, příp. získání dat TALIS PISA-link 2018 od ČŠI;
- f. úprava dat (viz 3.4.1, 3.4.2 a 3.4.3) včetně agregování dat učitelů na úroveň školy;
- g. výběr vhodných metod statistické analýzy pro vyhodnocení získaných dat. Zpracování a analýza dat pomocí specializovaného statistického software SPSS ver. 24, Jamovi ver. 2.3.18 (2022) a Microsoft Excel;
- h. grafické zpracování výsledků a statistických analýz, popis analýz, interpretace zjištění;
- i. formulace závěrů vyplývajících z realizace a výsledků výzkumu.

Doplňkově byla analyzována i data ČŠI, u kterých nebyl použit tak podrobný postup jako v případě dat z šetření TALIS, protože zjištění byla doposud publikována ve Výročních zprávách ČŠI (viz podkapitola 2.3.5) a jedná se o data z dotazníkových šetření realizovaných v ČR. Po seznámení s dotazníkem a daty ČŠI bylo zjištěno, že při anonymizaci dat byly datové sady ochuzeny o demografické proměnné respondentů (např. pohlaví, věk, vzdělání) a zjištěno, že u učitelů nelze agregovat na úroveň školy. Následně data byla upravena, analyzována a popsána zjištění.

3.2 Koncepční rámec výzkumu

Východiskem pro vytvoření koncepčního rámce výzkumu je kombinace schémat řetězce hodnot pro hodnocení učitelů (Tuytens et al., 2020 doplněno do Boselie, 2014) v kombinaci s koncepčním rámcem pro evaluaci učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) s přijetím omezení, jež jsou dána proměnnými a indexy použitými v šetření TALIS 2013, TALIS 2018 a TALIS-PISA link 2018.

V koncepčním rámci výzkumu (viz obrázek 6) je praxe evaluace učitelů na škole ovlivněna více faktory: a) charakterem školy b) charakteristikou učitelů. V samotné škole je praxe evaluace učitelů v interakci: a) s vedením školy, b) s výsledky řízení lidských zdrojů projevujících se v dovednostech učitelů, v jejich motivaci, v příležitostech a v chování učitelů.



Obrázek 6: Koncepční rámec výzkumu (inspirováno Tuytens et al., 2020)

V rámci personálních činností je hodnocení učitelů ve vztahu s dalšími realizovanými personálními činnostmi ve škole. Samotná praxe evaluace učitelů je tvořena systémem evaluace učitelů, která je ovlivněna rolí hodnocení v práci ředitele, ne/činností hodnotitelů, druhy zpětné vazby a četností hodnocení. Výsledky řízení lidských zdrojů vytvářejí přínosy školy: pro samotnou organizaci (např. zlepšení klima), pro společnost (např. výsledky učení žáků, postoje žáků) a pro zaměstnance (např. užitečnost učitelů).

Koncepční rámec výzkumu pojme i data z dotazníkového šetření ČŠI. Toto dílčí doplnění má výhodu na rozdíl od TALISu, který se soustředí pouze na výpovědi učitelů 2. st. ZŠ, že zahrnuje informace od učitelů 1. a 2. stupně ZŠ.

Výsledky řízení lidských zdrojů dále označují výstupy personálních činností včetně hodnocení učitelů. Z hlediska jejich operacionalizace se jedná např. o spokojenost učitele s prací a vztahy, o vnímanou účinnost pedagogických schopností učitele a o spolupráci mezi učiteli. Pokud by v koncepčním rámci bylo vyjádřeno každé dílčí téma, tak by byl nesmírně komplikovaný. Proto v tabulce 5 je prezentováno, co dílčí témata obsahují za indexy převzatá z šetření TALIS.

Tabulka 5 Vztah dílčích témat a indexů TALIS

Dílčí téma	Indexy
Celková pracovní spokojenost	pracovní spokojenost s pracovním prostředím u učitelů, pracovní spokojenost s profesí u učitelů, spokojenost s autonomií ve vybrané třídě
Celková spokojenost s prací	spokojenost s pracovním prostředím ředitele, pracovní spokojenost s profesí – ředitel, stres z pracovní zátěže
Celková spolupráce učitelů	výměna a spolupráce mezi učiteli, odborná spolupráce mezi učiteli na hodinách
Celková vnímaná účinnost učitele	sebe účinnost při správě třídy, sebe účinnost při výuce, sebe účinnost při zapojení studentů
Celkové výukové postupy	srozumitelnost pokynů, kognitivní aktivace, správa třídy
Charakteristiky ředitele	věk, délka praxe v ředitelské funkci, délka praxe ředitele v roli učitele bez ředitelování, pracovní zkušenost mimo školství
Klima	učiteli vnímané disciplinární klima, vztahy učitel-žák
Profesní rozvoj zahrnuje indexy	efektivní profesní rozvoj, potřeba prof. rozvoje v předmětu a v pedagogice, potřeba prof. rozvoje pro výuku k rozmanitosti;
Stres z práce	stres na pracovišti a nepohoda, stres z pracovní zátěže, stres z chování studentů
Užitečnost učitelů	užitečnost pro osobu učitele, užitečnost pro společnost, vnímání hodnoty a vliv politiky
Vliv zpětné vazby u učitelů	důraz zpětné vazby na zkvalitnění výuky, důraz zpětné vazby na celkové zlepšení, důraz zpětné vazby na inkluzivní přístupy

3.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ z pohledu učitelů a ředitelů?** je členěna do 15 dílčích výzkumných otázek, rozdělených na

pět obecnější témat. Za využití deskriptivní analýzy, komparativní analýzy, korelační analýzy a seskupovací analýzy budou hledány odpovědi na tyto dílčí výzkumné otázky. Dílčí výzkumné otázky vycházejí z koncepčního rámce výzkumu a pro přehlednost je u nich uveden druh respondentů a datový set, z kterého budou analýzami hledány odpovědi.

Trendy a rozdíly v evaluaci učitelů

- VO1: Jaké jsou trendy v četosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu ředitelů? (ředitelé: ČŠI 2016–2021)
- VO2: Jaké jsou trendy v četosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu učitelů? (učitelé: ČŠI 2016–2021)
- VO3: Jaké jsou rozdíly z pohledu ředitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018? (ředitelé: TALIS 2013 a 2018)
- VO4: Jaké jsou rozdíly z pohledu učitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018? (učitelé: TALIS 2013 a 2018)

Vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů

- VO5: Jakou roli hraje osobní kontext učitele a charakter školy při formálním hodnocení učitelů z pohledu učitelů? (učitelé: TALIS 2018)
- VO6: Jakou roli hraje osobní kontext ředitele a charakter školy při formálním hodnocení učitelů? (ředitelé TALIS 2018)
- VO7: Jaké jsou asociace charakteristik vedení školy při formálním hodnocení učitelů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení? (ředitelé: TALIS 2018)

Systémy evaluace učitelů

- VO8: Jakou roli má hodnocení učitelů v kontextu ostatních činností ředitele? (ředitelé: TALIS 2018)
- VO9: Jaké jsou typy modelů hodnocení – systémů formálního hodnocení na školách? (ředitelé: TALIS 2018)
- VO10: Jak se liší pohled učitelů a ředitelů škol na hodnocení učitelů? (ředitelé, učitelé: TALIS 2018)
- VO11: Jaká opatření přijímají ředitelé po formálním hodnocení učitelů? (ředitelé: TALIS 2018)

Vztah evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů

- VO12: Jaký vliv má zpětná vazba poskytovaná učitelům na aspekty výuky z pohledu učitelů? (učitelé: TALIS 2018)
- VO13: Jaké jsou asociace výsledků řízení lidských zdrojů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení? (učitelé: TALIS 2018)
- VO14: Jaké jsou asociace mezi dopady, změnami a opatřeními po evaluaci a výsledky řízení lidských zdrojů? (učitelé: TALIS 2013)

Vztah evaluace učitelů a výsledků učení žáků

- VO15: Jaké jsou asociace různých aspektů evaluace učitelů s výsledky učení žáků ZŠ? (učitelé, žáci: TALIS-PISA link 2018)

3.4 Popis výzkumných souborů a postup práce s datovými sadami

Při výzkumném šetření bylo pracováno s datovými soubory TALIS 2013 a 2018, TALIS-PISA link 2018, s daty z dotazníkového šetření ČŠI pro ředitele a učitele ZŠ 2015–2022. Z hlediska druhu dat bylo pracováno s mikrodaty (úroveň učitele, úroveň ředitele) či mezodaty (úroveň školy).

Šetření TALIS zkoumá prostředí, ve kterém probíhá učení, a pracovní podmínky učitelů ve školách. Informace jsou sbírány pomocí dotazníků v tištěné formě (záložní způsob administrace) či v online podobě (hlavní způsob administrace) (OECD, 2019a). Tyto dotazníky jsou určeny výběrovému souboru učitelů (stupeň ISCED 2) a ředitelům škol, na kterých tito učitelé působí, přičemž reprezentativní výběr zahrnuje v každé zemi přibližně 200 škol a 20 učitelů v každé škole a minimální požadovaný podíl účastníků se škol byl 75 %. Do šetření TALIS 2013 bylo zapojeno 220 škol a 3219 učitelů, v roce 2018 to bylo 219 škol a 3447 učitelů v ČR. Z obou datových souborů byly vyčleněny pro analýzy data učitelů 2. stupně ZŠ (tudíž nejsou zahrnuta data učitelů nižších stupňů gymnázií, která rovněž spadají do mezinárodní klasifikace ISCED 2). Velikost datových souborů činila: u TALIS 2013, $n = 2346$ učitelů (73 % z celkového souboru) a u TALIS 2018, $n = 2517$ učitelů (73 % z celkového souboru).

Z datových souborů TALIS – PISA link 2018 (více viz podkapitola 2.3.5 Empirické poznatky o evaluaci učitelů) byla vyčleněna pro analýzy data učitelů 2. stupně ZŠ. Velikost datového souboru činila u TALIS-PISA link 2018: 55 základních škol (cca 32 % z celkového souboru),

od 55 ředitelů, od 596 učitelů (23 % z celkového souboru) a informace od 1037 žáků (cca 25 % z celkového souboru). Data byla získána z TALIS dotazníku pro ředitele, TALIS dotazníku pro učitele, testů PISA pro žáky, z kontextového školního dotazníku a kontextového žákovského dotazníku.

Na portálu otevřených dat (<https://data.gov.cz/>) byla získána data z dotazníkového šetření ČŠI pro ředitele a učitele ZŠ z období 2015–2022. Jedná se o data získaná prostřednictvím elektronického dotazníku zasláného před zahájením inspekční činnosti ve školách ve školních letech 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021. Odpovědi ředitelů škol sloužily pro předběžnou orientaci a přípravu inspekčních týmů na inspekční návštěvu školy. A podobně jako zadává před inspekční činností na školách ČŠI dotazník ředitelům škol, tak je zadává k vyplnění i učitelům školy v průběhu inspekčního šetření. Odtud pocházejí data z dotazníkového šetření pro učitele.

Data na portálu jsou anonymizovaná tak, aby z odpovědí nebylo možné identifikovat konkrétní školu. Je v nich tedy minimum informací o charakteristikách konkrétní školy, které by šly využít k popisné statistice, nebo jako kontrolní proměnné.

3.4.1 Dotazníkové šetření TALIS 2013 (učitelé, ředitelé)

Postup zpracování dat TALIS 2013

V dotazníku pro učitele i pro ředitele byly využity sociodemografické položky (pohlaví, věk, praxe na pozici učitele, ředitele, nejvyšší dosažené vzdělání, zkušenost mimo školství) a položky charakterizující školu (kraj, zřizovatel, velikost obce, typ školy, počet žáků). Při exploraci a ověřování reliability se výpočty vztahovaly ke všem datům TALISu. Následná zjištění jsou však vztažena pro data týkající se pouze učitelů a ředitelů ZŠ.

Z dotazníku pro ředitele byly využity položky týkající se (formálního) hodnocení učitelů na školách: 28. otázka *druhy hodnocení* od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů (všechny položky dichotomické).

S daty byly učiněny tyto úpravy:

- Všechny položky 28. otázky *druhy hodnocení od různých hodnotitelů* byly překódovány, aby ano = 1 a ne = 0.
- Následně byly vytvořeny součtové indexy týkající se více zdrojů zpětné vazby od konkrétního hodnotitele (např. více zdrojů hodnocení od ředitele) či četnost

(množství) konkrétního druhu zpětné vazby (např. množství hodnotitelů, kteří poskytli hospitaci výuky ve třídě).

Z dotazníku pro učitele byly využity položky týkající se zpětné vazby/hodnocení učitelů na školách (číslo představuje pořadí položky v dotazníku pro učitele):

- 28. druhy zpětných vazeb/hodnocení od různých hodnotitelů (všechny položky dichotomické);
- 29. posouzení důrazu, který je kladen při zpětné vazbě (ordinální proměnná: pokládáno za bezvýznamné – pokládáno za velmi významné);
- 30. pozitivní změny po zpětné vazbě (ordinální proměnná: žádná pozitivní změna – velká změna);
- 31. postoje k hodnocení a zpětné vazbě (ordinální proměnná: rozhodně nesouhlasím – rozhodně souhlasím).

S daty byly učiněny tyto úpravy:

- Všechny položky 28. otázky *druhy hodnocení od různých hodnotitelů* byly překódovány, aby ano = 1 a ne = 0.
- Následně byly vytvořeny součtové indexy týkající se více zdrojů zpětné vazby od konkrétního hodnotitele (např. více zdrojů hodnocení od ředitele nebo člena/ů vedení školy) či četnost (množství) konkrétního druhu zpětné vazby (např. množství hodnotitelů, co poskytli hospitaci výuky ve třídě).
- Z položek 27. otázky *překážek v profesním vzdělávání* byl vytvořen index Bariéry profesního rozvoje (TPDBAR), který má horší reliabilitu, která nesplňuje požadavek α vyšší 0,7 (Mareš a kol., 2015, s. 396): Cronbachovo $\alpha = 0,668$, McDonaldovo $\omega = 0,670$.
- Z položek 30. otázky na základě inspirace ze studie Ford & Lavigne (2023): TT2G30F, TT2G30H, TT2G30J, TT2G30L, TT2G30M, TT2G30N byl vytvořen součtový index vydělený 6 „Pozitivní změna v motivaci a praxi učitelů díky zpětné vazbě“ (TPOFEMOT), který má velmi slušnou reliabilitu (Cronbachovo $\alpha = 0,879$, McDonaldovo $\omega = 0,880$).
- Z položek 31. otázky na základě inspirace ze studie Ford et al. (2018): TT2G31A, TT2G31B^R, TT2G31C^R, TT2G31D, TT2G31E, TT2G31G, TT2G31H byl vytvořen

součtový index vydělený 7 „Podpůrnost evaluace učitelů“ (SUPPEVAL), který má horší reliabilitu, která nesplňuje požadavek α vyšší 0,7 (Mareš a kol., 2015, s. 396): Cronbachovo $\alpha = 0,658$, McDonaldovo $\omega = 0,729$.

- U položek 29. otázky posouzení důrazu, který je kladen při zpětné vazbě, byla použita explorační faktorová analýza. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,865 – velmi dobrá použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí byly nalezeny dva faktory (viz tabulka 6): „důraz zpětné vazby na celkové zlepšení“, „důraz zpětné vazby na zkvalitnění výuky“, které představují 63 % vyčerpané celkové variance. Z položek: TT2G29B, TT2G29C, TT2G29D, TT2G29E byl vytvořen součtový index vydělený 4 „Index důrazu zpětné vazby na zkvalitnění výuky“ (TFEINSTR), který má dobrou reliabilitu: Cronbachovo $\alpha = 0,788$, McDonaldovo $\omega = 0,790$. Z položek: TT2G29H, TT2G29I, TT2G29J, TT2G29K byl vytvořen součtový index vydělený 4 „Index důrazu zpětné vazby na celkové zlepšení“ (TFEIMPR), který má velmi slušnou reliabilitu: Cronbachovo $\alpha = 0,817$, McDonaldovo $\omega = 0,891$.
- Ze zbývajících položek 29. otázky: TT2G29F, TT2G29G, TT2G29L_CZEX2 byl vytvořen součtový index vydělený 3, s názvem „index důrazu zpětné vazby na inkluzivní přístupy“ (TFEINCLU), který má horší reliabilitu, která nesplňuje požadavek α vyšší 0,7 (Mareš a kol., 2015, s. 396): Cronbachovo $\alpha = 0,670$, McDonaldovo $\omega = 0,687$.

Tabulka 6 Důraz zpětné vazby poskytované učitelům (matice faktorových zátěží)

	Jednotlivé faktory	
	Důraz zpětné vazby na celkové zlepšení	Důraz zpětné vazby na zkvalitnění výuky
Zpětná vazba od rodičů nebo opatrovníků	0,798	
Spolupráce s ostatními učiteli	0,772	
Zpětná vazba od žáků	0,769	
Zpětná vazba, kterou poskytují ostatním učitelům pro zlepšení jejich výuky	0,741	
Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů		0,822
Postupy hodnocení žáků		0,742
Chování žáků a vedení třídy		0,709
Mé faktické znalosti a vědomosti v předmětech, které vyučuji		0,706
% rozptylu	49	14
% kumulovaného rozptylu	49	63

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

Také byly využity z datového souboru učitelů tyto indexy (viz příloha 6 se zněním položek): SECLSS, SEINSS, SEENGS, TSELEFFS, TJSENVs, TJSPROS, TJOBSATS, TSCSTAKES, TSCTSTUDS, TCDISCS, TCONSBS, TCEXCHS, TCCOLLS, TCOOPS, TEFFPROS, TPDPEDES, TPDDIVS jejichž validita a reliabilita je popsána ve zprávě TALIS 2013 (OECD, 2014). Nicméně těchto indexů je příliš hodně a pro prezentování výsledků jsou částečně nepraktické.

Proto byla použita EFA pro jejich redukci. Nicméně u korelační matice se objevila zpráva: „Tato matice není pozitivně jednoznačná“. Bylo nutné vyloučit vysoce korelované indexy, které byly duplicitní (viz Lorenzo-Seva & Ferrando, 2020). Proto byly vybrány TSELEFFS, TJOBSATS, TCOOPS. Následně byla provedena explorační faktorová analýza indexů. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,693 – slabší použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí byly nalezeny čtyři faktory (viz tabulka 7): Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele, Spokojenost s prací a vztahy, Spolupráce mezi učiteli, Potřeba profesního rozvoje učitele, které představují 71 % vyčerpané celkové variance.

Tabulka 7 Faktory řízení lidských zdrojů (matice faktorových zátěží)

	Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	Spokojenost s prací a vztahy	Spolupráce mezi učiteli	Potřeba profesního rozvoje učitele
Vlastní účinnost v zapojení studentů	0,895			
Vlastní účinnost ve výuce	0,893			
Vlastní účinnost při řízení třídy	0,862			
Disciplinární klima ve třídě: Potřeba disciplíny	0,450			
Spokojenost se současným pracovním prostředím		0,888		
Spokojenost s profesí		0,756		
Účast mezi zúčastněnými stranami		0,696		
Vztahy učitel – žák		0,638		
Výměna a koordinace výuky			0,926	
Profesní spolupráce			0,920	
Potřeba profesního rozvoje pro výuku rozmanitosti				0,903
Potřeba profesního rozvoje v předmětu a pedagogice				0,903
% rozptylu	22,1	19,7	15,8	14,0
% kumulovaného rozptylu	22,1	41,8	57,7	71,6
Reliabilita – Cronbachovo alfa	0,804	0,761	0,916	0,799

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

Ze všech čtyř faktorů (uvedené v tabulce 7) potom byly vytvořeny součtové indexy, jejich reliabilita je uspokojivá.

Vzorek TALIS 2013

178 ředitelů a 2346 učitelů ze 178 základních škol

Tabulka 8 Charakteristika škol (TALIS 2013)

Kraj			Velikost obce		
Praha	15	8,4 %	do 3000 obyvatel	62	34,8 %
Středočeský	20	11,2 %	3001 – 15000	39	21,9 %
Jihočeský	12	6,7 %	15001 – 100000	48	27,0 %
Plzeňský	9	5,1 %	100001 – 1000000	16	9,0 %
Českolovenský	5	2,8 %	Praha	13	7,3 %
Ústecký	15	8,4 %	Zřizovatel		
Liberecký	7	3,9 %	Veřejná škola	167	93,8 %
Královéhradecký	10	5,6 %	Neveřejná (soukromá či církevní)	11	6,2 %
Pardubický	10	5,6 %	Počet žáků		
Vysočina	11	6,2 %	pod 250	75	42,1 %
Jihomoravský	18	10,1 %	250–499	66	37,1 %
Olomoucký	11	6,2 %	500–749	31	17,4 %
Zlínský	11	6,2 %	750–999	6	3,4 %
Moravskoslezský	24	13,5 %			

Tabulka 9 Osobní kontext ředitelů/ek (TALIS 2013)

Ženy	89	50,0 %	Praxe na pozici učitele (bez ředitelské funkce)		
Muži	89	50,0 %	do 2 let praxe	6	3,4 %
Věk			3 – 10 let praxe	62	34,8 %
39 a méně let	13	7,3 %	11 let praxe a více	109	61,2 %
40–49	64	36,0 %	<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	
50–59	83	46,6 %	Nejvyšší dosažené vzdělání		
60 a více let	18	10,1 %	VŠ – Bc.	1	0,6 %
Praxe v pozici ředitele			VŠ – Mgr.	161	90,4 %
<=2 let	31	17,4 %	VŠ – Ph.D.	16	9,0 %
3–6 let	34	19,1 %	Zkušenost mimo školství v jiných profesích		
7–12	51	28,7 %	Ano	47	26,4 %
>=13 let	62	34,8 %	Ne	129	72,5 %
			<i>Neuvedeno</i>	<i>2</i>	

Tabulka 10 Osobní kontext učitelů/ek (TALIS 2013)

Ženy	1818	77,5 %	Praxe učitelů na této škole		
Muži	528	22,5 %	<=2 let	350	14,9 %
Věk učitelů			3–10	837	35,7 %
Pod 25 let	19	0,8 %	11–20	666	28,4 %
25–29	250	10,7 %	>=21 let	493	21,0 %
30–39	639	27,2 %	Nejvyšší dosažené vzdělání		
40–49	636	27,1 %	Nižší než VOŠ a VŠ	120	5,1 %
50–59	618	26,3 %	VOŠ	56	2,4 %
60 a více let	188	7,8 %	VŠ – Bc.	94	4,0 %
			VŠ – Mgr.	2005	85,5 %
			VŠ – Ph.D.	70	3,0 %
			<i>Neuvedeno</i>		<i>1</i>

3.4.2 Dotazníkové šetření TALIS 2018 (učitelé, ředitelé)

Postup zpracování dat TALIS 2018

V dotazníku pro učitele i pro ředitele byly využity sociodemografické položky (Pohlaví, věk, praxe na pozici učitele, ředitele, nejvyšší dosažené vzdělání, zkušenost mimo školství) a položky charakterizující školu (kraj, zřizovatel, velikost obce, typ školy, počet žáků).

Z dotazníku pro ředitele byly využity položky týkající se (formálního) hodnocení učitelů na školách (číslo představuje pořadí položky v dotazníku pro ředitele):

- 8. potřeby profesního vzdělávání (ordinální proměnná: v současnosti nemám potřebu – velkou potřebu): c) Využívání dat ke zvýšení kvality školy; f) Pozorování výuky ve třídě; g) Poskytování účinné zpětné vazby;
- 22. činnosti ředitele za posledních 12 měsíců (ordinální proměnná: nikdy/zřídka – velmi často): b) Sledoval/a jsem výuku ve třídě; c) Na základě svého pozorování jsem učitelům poskytoval/a zpětnou vazbu;
- 24. druhy hodnocení od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů (všechny položky dichotomické);
- 25. častost opatření po formálním hodnocení učitelů (všechny položky, ordinální proměnné: nikdy – vždy);
- 43. situace popisují zdroje stresu v práci ředitele: Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou (ordinální proměnná: vůbec ne – do velké míry).

Také byly využity z datového souboru indexy (viz příloha 7 se zněním položek): T3PACAD, T3PCOM, T3PDELI, T3PDIVB, T3PJSENV, T3PJSPRO, T3PWLOAD, T3PLACSN,

T3PLEADP, T3PLEADS, T3PORGIN, jejichž validita a reliabilita je popsána ve zprávě TALIS 2018 (OECD, 2019b).

Těchto indexů je ovšem příliš a pro prezentaci výsledků jsou částečně nepraktické. Proto byla použita EFA pro jejich redukci. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,655 – slabší použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí byly nalezeny dva faktory (viz tabulka 11): „Distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti“, „Spokojenost s prací ředitele“, které představují 56 % vyčerpané celkové variance.

Tabulka 11 Charakteristiky vedení školy (matice faktorových zátěží)

	Distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti	Spokojenost s prací ředitele
Účast mezi zúčastněnými stranami	0,756	
přesvědčení o rozmanitosti lidí	0,687	
organizační inovace	0,652	
zapojení zainteresovaných stran	0,585	
Pracovní spokojenost s profesí – ředitel		0,862
Spokojenost s pracovním prostředím ředitele		0,858
% rozptylu	30,5	26,0
% kumulovaného rozptylu	30,5	56,5
	0,584	0,680

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

S daty byly učiněny tyto úpravy:

- Všechny položky 24. otázky druhu hodnocení od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů byly překódovány, aby ano = 1 a ne = 0.
- Následně byly vytvořeny součtové indexy týkající se více zdrojů zpětné vazby od konkrétního hodnotitele (např. více zdrojů hodnocení od ředitele) či četnost (množství) konkrétního druhu zpětné vazby (např. množství hodnotitelů, kteří poskytli hospitaci výuky ve třídě).
- U položek 25. četnost opatření po formálním hodnocení učitelů byla použita explorační faktorová analýza. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,743 – střední použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí byly nalezeny dva faktory (viz tabulka 12): „sumativní důsledky zpětné vazby“, „formativní důsledky zpětné vazby“, které představují 43 % vyčerpané celkové variance. Položka TC3G25D nebyla do faktorů zahrnuta.

Tabulka 12 Opatření po formálním hodnocení učitelů (matice faktorových zátěží)

	Jednotlivé faktory	
	sumativní důsledky zpětné vazby	formativní důsledky zpětné vazby
Zvýší se plat nebo výše vyplácených odměn.	0,691	
Změní se okruh pracovní odpovědnosti učitele	0,641	
Změní se pravděpodobnost učitelova kariérního postupu.	0,615	
Učitel je propuštěn nebo mu není prodloužena smlouva.	0,609	
Jsou zavedeny materiální postihy, jako je zkrácení každoročního navýšení platu.	0,481	
S příslušným učitelem se hovoří o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce.		0,723
Je rozvíjen plán dalšího vzdělávání/školení.		0,721
TC3G25D – Učitel je přidělen mentor, který mu má pomoci zlepšit výuku.	0,329	0,585
% rozptylu	29	14
% kumulovaného rozptylu	29	43

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

Z dotazníku pro učitele byly využity položky týkající se zpětné vazby/hodnocení učitelů na školách (číslo představuje pořadí položky v dotazníku pro učitele):

- 28. druhy zpětných vazeb/hodnocení od různých hodnotitelů (všechny položky dichotomické);
- 29. zhodnocení pozitivního vlivu zpětných vazeb za posledních 12 měsíců (dichotomická proměnná);
- 30. pozitivní změny po zpětné vazbě (dichotomické proměnné);
- 32. častost věnování se činností ve škole (ordinální proměnná: nikdy – jednou za týden nebo častěji): b) pozorují výuku ostatních učitelů a poskytují jim zpětnou vazbu.

S daty byly učiněny tyto úpravy:

- Všechny položky 28. otázky druhy hodnocení od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů byly překódovány, aby ano =1 a ne = 0.
- Následně byly vytvořeny součtové indexy týkající se více zdrojů zpětné vazby od konkrétního hodnotitele (např. více zdrojů hodnocení od ředitele nebo člena/ů vedení školy) či četnost (množství) konkrétního druhu zpětné vazby (např. množství hodnotitelů, co poskytli hospitaci výuky ve třídě).
- Vytvoření součtového indexu „Intenzita užitečnosti zpětné vazby, kterou učitel obdržel za posledních 12 měsíců“ ze součtu všech položek 30. pozitivní změny po zpětné vazbě;

Pro některé analýzy byla agregována data z dotazníku pro učitele, aby mohly být hledány souvislosti mezi postoji, činnostmi ředitelů a postoji a činnostmi učitelů týkající se hodnocení a efektů z hodnocení učitelů.

Také byly využity z datového souboru pro učitele tyto indexy (viz příloha 8 se zněním položek): T3STBEH, T3CLAIN, T3CLASM, T3COGAC, T3COLES, T3EFFPD, T3EXCH, T3PDBAR, T3DISC, T3PERUT, T3PDIV, T3PDPED, T3VALP, T3SATAT, T3JSENV, T3JSPRO, T3SECLS, T3SEINS, T3SEENG, T3SEFE, T3SOCUT, T3STAKE, T3TEAM, T3STUD, T3WELS, T3WLOAD, T3TPRA, T3COOP, T3JOBBSA, T3SELF, T3DIVP jejichž validita a reliabilita je popsána ve zprávě TALIS 2018 (OECD, 2019b).

Nicméně těchto indexů je příliš a pro reportování výsledků jsou spíše nepraktické. Proto byla použita EFA pro jejich redukci. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,650 – slabší použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí bylo nalezeno pět faktorů (viz tabulka 13): „Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele“, „Nespokojenost s prací – stres z práce“, „Potřeba profesního rozvoje učitele“, „Spolupráce mezi učiteli“, „Vnímání klimatu tříd“, které představují 63 % vyčerpané celkové variance.

Tabulka 13 Faktory řízení lidských zdrojů 1a (matice faktorových zátěží)

	Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	Nespokojenost s prací – stres z práce	Potřeba profesního rozvoje učitele	Spolupráce mezi učiteli	Vnímání klima tříd
Vnímaná účinnost při zapojování studentů	0,727				
Vnímaná účinnost při výuce	0,716				
Kognitivní aktivace	0,691				
Samostatná efektivita v multikulturních třídách	0,590				
Stres na pracovišti a nepohoda		0,811			
Stres z pracovní zátěže		0,772			
Pracovní nespokojenost s profesí učitele		0,695			
Potřeba prof. rozvoje v předmětu a v pedagogice			0,865		
Potřeba prof. rozvoje pro výuku k rozmanitosti			0,864		
Výměna a spolupráce mezi učiteli				0,835	
Odborná spolupráce mezi učiteli na hodinách				0,805	
Správa třídy					0,863
Učiteli vnímané disciplinární klima					0,780
% rozptylu	15,4	13,8	12,0	11,1	10,9
% kumulovaného rozptylu	15,4	29,2	41,2	52,3	63,2

	Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	Nespokojenost s prací – stres z práce	Potřeba profesního rozvoje učitele	Spolupráce mezi učiteli	Vnímání klima tříd
Reliabilita – Cronbachovo alfa	0,625	0,613	0,688	0,568	0,575

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

Ze zbývajících nevyužitých indexů byla provedena znova EFA. Byly splněny podmínky jejího použití (míra KMO = 0,603 – slabší použitelnost, hodnota Barlettova testu byla nižší 0,001). Extrakcí byly nalezeny dva faktory (viz tabulka 14): „Spokojenost učitele s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany“, „Vnímaná účinnost při udržení kázně ve třídě“, které představují 65 % vyčerpané celkové variance.

Tabulka 14 Faktory řízení lidských zdrojů 1b (matice faktorových zátěží)

	Spokojenost učitele s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany	Vnímaná účinnost při udržení kázně ve třídě
Účast mezi zainteresovanými stranami	0,841	
Inovativnost týmu	0,74	
Pracovní spokojenost s pracovním prostředím u učitelů	0,737	
Stres z chování studentů		-0,849
Vnímaná účinnost při správě třídy		0,829
% rozptylu	36,1	29,6
% kumulovaného rozptylu	36,1	65,6
Reliabilita – Cronbachovo alfa	0,665	0,609

Pozn.: Metoda hlavních komponent, rotované řešení s podmínkou varimax

Ze všech sedmi faktorů (uvedené v tabulce 13 a 14) potom byly vytvořeny součtové indexy, byť faktory měly horší reliabilitu, která nesplňuje požadavek α vyšší 0,7 (Mareš a kol., 2015, s. 396)

Vzorek TALIS 2018

175 ředitelů a 2517 učitelů ze 175 základních škol

Tabulka 15 Charakteristika škol (TALIS 2018)

Kraj			Pardubický	8	4,6 %
Praha	17	9,7 %	Vysočina	11	6,3 %
Středočeský	22	12,6 %	Jihomoravský	18	10,3 %
Jihočeský	11	6,3 %	Olomoucký	11	6,3 %
Plzeňský	10	5,7 %	Zlínský	11	6,3 %
Karlovarský	5	2,9 %	Moravskoslezský	19	10,9 %
Ústecký	15	8,6 %	Velikost obce		
Liberecký	7	4,0 %	do 3000 obyvatel	55	31,4 %
Královéhradecký	10	5,7 %	3001–15000	41	23,4 %

15001–100000	46	26,3 %
100001–1000000	16	9,1 %
Praha	16	9,1 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	
Zřizovatel		
Veřejná škola	171	97,7 %
Neveřejná (soukromá či církevní)	3	1,7 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	
Typ školy		
MŠ a ZŠ (1. a 2. st.)	63	36,0 %

1. st. ZŠ	3	1,7 %
2. st. ZŠ	1	0,6 %
ZŠ (1. a 2. st.)	100	57,1 %
ZŠ a G (1. a 2. st. + G)	3	1,7 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>5</i>	
Počet žáků		
pod 250	50	28,6 %
250–499	60	34,3 %
500–749	51	29,1 %
750–999	10	5,7 %
1000 a více	2	1,1 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>2</i>	

Tabulka 16 Osobní kontext ředitelů (TALIS 2018)

Ženy	88	50,3 %
Muži	86	49,1 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	
Věk ředitelů		
39 a méně let	6	3,4 %
40–49	48	27,4 %
50–59	87	49,7 %
60 a více let	32	18,3 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>2</i>	
Praxe na pozici učitele (bez ředitelské funkce)		
<=2 let	31	17,7 %
3–6 let	31	17,7 %
7–12	41	23,4 %
>=13 let	70	40,0 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>2</i>	

Praxe na pozici učitele (bez ředitelské funkce)		
do 2 let praxe	2	1,1 %
3 – 10 let praxe	51	29,1 %
11 let praxe a více	119	68,0 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>3</i>	

Nejvyšší dosažené vzdělání		
VŠ – Mgr.	153	87,4 %
VŠ – Ph.D.	21	12,0 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	

Zkušenost mimo školství v jiných profesích		
Ano	62	35,4 %
Ne	111	63,4 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	

Tabulka 17 Osobní kontext učitelů ZŠ (TALIS 2018)

Ženy	1941	77,1 %
Muži	576	22,9 %
Věk učitelů		
Pod 25 let	24	1,0 %
25–29	232	9,2 %
30–39	559	22,3 %
40–49	781	31,1 %
50–59	672	26,8 %
60 a více let	244	9,7 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>5</i>	
Praxe učitelů na této škole		
<=2 let	452	18,0 %
3–10	758	30,2 %
11–20	740	29,5 %
>=21 let	562	22,4 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>5</i>	

Nejvyšší dosažené vzdělání		
Nižší než SŠ	2	0,1 %
SŠ	59	2,3 %
pomatur. vzděl.	8	0,3 %
VOŠ	3	0,1 %
VŠ – Bc.	115	4,6 %
VŠ – Mgr.	2247	89,3 %
VŠ – Ph.D.	81	3,2 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>2</i>	
Učitelská profese byla první volbou kariéry učitele		
Ano	1685	66,9 %
Ne	825	32,8 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>7</i>	

3.4.3 Dotazníkové šetření TALIS-PISA link 2018

Postup zpracování dat TALIS-PISA link 2018

V dotazníku pro učitele i pro ředitele byly využity sociodemografické položky (pohlaví, věk, praxe na pozici učitele, ředitele, nejvyšší dosažené vzdělání, zkušenost mimo školství) a položky charakterizující školu (kraj, zřizovatel, velikost obce, typ školy, počet žáků). Z dotazníku pro žáky byly využity sociodemografické položky (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů).

Z dotazníku pro ředitele byly využity položky týkající se (formálního) hodnocení učitelů na školách (číslo představuje pořadí položky v dotazníku pro ředitele):

- 8. potřeby profesního vzdělávání (ordinální proměnná: v současnosti nemám potřebu – velkou potřebu): c) Využívání dat ke zvýšení kvality školy; f) Pozorování výuky ve třídě; g) Poskytování účinné zpětné vazby;
- 22. činnosti ředitele za posledních 12 měsíců (ordinální proměnná: nikdy/zřídka – velmi často): b) Sledoval/a jsem výuku ve třídě; c) Na základě svého pozorování jsem učitelům poskytoval/a zpětnou vazbu;
- 24. druhy hodnocení od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů (všechny položky dichotomické);
- 25. častost opatření po formálním hodnocení učitelů (všechny položky, ordinální proměnné: nikdy – vždy);
- 43. situace popisují zdroje stresu v práci ředitele: Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou (ordinální proměnná: vůbec ne – do velké míry).

Z dotazníku pro učitele byly využity položky týkající se zpětné vazby/hodnocení učitelů na školách (číslo představuje pořadí položky v dotazníku pro učitele):

- 28. druhy zpětných vazeb/hodnocení od různých hodnotitelů (všechny položky dichotomické);
- 32. častost věnování se činností ve škole (ordinální proměnná: nikdy – jednou za týden nebo častěji): b) pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu.

S daty byly učiněny tyto úpravy:

- Všechny položky 28. otázky druhy hodnocení od různých hodnotitelů jako součást formálního hodnocení učitelů byly překódovány, aby ano =1 a ne = 0.

- Následně byly vytvořeny součtové indexy týkající se více zdrojů zpětné vazby od konkrétního hodnotitele (např. více zdrojů hodnocení od ředitele nebo člena/ů vedení školy) či četnost (množství) konkrétního druhu zpětné vazby (např. množství hodnotitelů, co poskytli hospitaci výuky ve třídě).

Vzorek TALIS-PISA link 2018

55 ředitelů, 596 učitelů, 1037 žáků z 55 základních škol

Tabulka 18 Charakteristika škol (TALIS-PISA link 2018)

Velikost obce				
do 3000 obyvatel	13	23,6 %	Neveřejná (soukromá či církevní)	2 3,6 %
3001–15000	16	29,1 %	<i>Neuvedeno</i>	2
15001–100000	15	27,3 %	Počet žáků	
100001–1000000	5	9,1 %	pod 250	12 21,8 %
Praha	4	7,3 %	250–499	17 30,9 %
<i>Neuvedeno</i>	2		500–749	20 36,4 %
Zřizovatel			750–999	4 7,3 %
Veřejná škola	51	92,7 %	1000 a více	53 96,4 %
			<i>Neuvedeno</i>	2

Tabulka 19 Osobní kontext ředitelů/ek ZŠ (TALIS-PISA link 2018)

Ženy	27	49,1 %	Praxe v pozici ředitele	
Muži	26	47,3 %	<=2 let	6 10,9 %
<i>Neuvedeno</i>	2		3–6 let	11 20,0 %
Věk ředitelů			7–12	7 12,7 %
39 a méně let	2	3,6 %	>=13 let	29 52,7 %
40–49	9	16,4 %	<i>Neuvedeno</i>	2
50–59	29	52,7 %	Nejvyšší dosažené vzdělání	
60 a více let	12	21,8 %	VŠ – Mgr.	47 85,5 %
<i>Neuvedeno</i>	3		VŠ – Ph.D.	6 10,9 %
			<i>Neuvedeno</i>	2

Tabulka 20 Osobní kontext učitelů ZŠ (TALIS-PISA link 2018)

Ženy	439	73,7 %
Muži	157	26,3 %
Věk učitelů		
Pod 25 let	2	0,3 %
25–29	54	9,1 %
30–39	149	25,0 %
40–49	180	30,2 %
50–59	152	25,5 %
60 a více let	58	9,7 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>1</i>	
Praxe učitelů na této škole		
<=2 let	96	16,1 %
3–10	192	32,2 %
11–20	170	28,5 %
>=21 let	134	22,5 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>4</i>	

Nejvyšší dosažené vzdělání		
SŠ	8	1,3 %
pomatur. vzděl.	3	0,5 %
VOŠ	2	0,3 %
VŠ – Bc.	26	4,4 %
VŠ – Mgr.	536	89,9 %
VŠ – Ph.D.	21	3,5 %
Učitelská profese byla první volbou kariéry učitele		
Ano	400	67,1 %
Ne	193	32,4 %
<i>Neuvedeno</i>	<i>3</i>	

Tabulka 21 Osobní kontext žáků ZŠ (TALIS-PISA link 2018)

dívky	466	43,2 %
chlapci	613	56,8 %
Věk		
průměr	15,61	
SD	0,24	

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů		
žádné	5	0,5 %
primární	53	4,9 %
základní	21	1,9 %
SŠ s výučním listem	170	15,8 %
SŠ s maturitou		
VOŠ	499	46,2 %
VŠ	48	4,4 %
<i>Neuvedeno</i>	258	23,9 %
	<i>25</i>	

3.4.4 Dotazníkové šetření ČŠI pro ředitele a učitele ZŠ

Po stažení datových sad z <https://data.gov.cz/> byly převedeny datové CSV soubory do formátu dat umožňující práci v SPSS. Z dat z dotazníkového šetření pro ředitele byly využity sociodemografické položky charakterizující vzorek respondentů a škol (druh zřizovatele, typ školy, začínající ředitel, pedagogická praxe, praxe ve výkonu ředitele¹¹⁵). Z dotazníkového šetření pro učitele byly také využity sociodemografické položky charakterizující vzorek respondentů a škol (druh zřizovatele, kraj, na kterém stupni ZŠ učí, pedagogická praxe učitele¹¹⁶).

¹¹⁵ Od roku 2018–2019 není v datech z dotazníkového šetření ČŠI pro ředitele uváděná praxe ve výkonu činnosti ředitele.

¹¹⁶ Od roku 2019–2020 není v datech z dotazníkového šetření ČŠI pro učitele uváděná pedagogická praxe učitele.

Z dotazníku pro ředitele byly využity položky týkající se zpětné vazby/hodnocení učitelů na školách:

- Otázka v kategorii „Personální podmínky školy – aktuální školní rok“: „Kdo a jak často hodnotí výuku učitelů nebo jim poskytuje zpětnou vazbu?“ vztahující se k hodnotitelům: ředitel školy, zástupce ředitele školy, vedoucí metodického orgánu, učitelé (např. vzájemné hospitace), zákonní zástupci. Od školního roku 2018/2019 přibyli hodnotitelé: pracovník školního poradenského zařízení (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence apod.), žáci (např. evaluační dotazníky), externí odborník (pracovník pedagogické poradny, učitel z jiné školy apod.). Zároveň u zákonných zástupců přibylo zpřesnění „(rodičovské hospitace)“ a u vedoucího metodického orgánu zpřesnění „(např. předseda předmětové komise, metodického sdružení)“.
- Výroky v kategorii „Školní klima“: „Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.“ a „Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.“

Z dotazníku pro učitele byly využity položky týkající se zpětné vazby/hodnocení učitelů na školách:

- Otázka v kategorii „Podpora učitelům“: „Kdo a jak často Vás hodnotí nebo Vám poskytuje zpětnou vazbu?“ vztahující se k hodnotitelům: ředitel školy, zástupce ředitele školy, vedoucí metodického orgánu (např. předseda předmětové komise, metodického sdružení), učitelé (např. vzájemné hospitace), žáci (např. evaluační dotazníky), zákonní zástupci. Od školního roku 2018/2019 se změnila otázka na: „Kdo a jak často Vás hodnotí nebo Vám poskytuje zpětnou vazbu v oblasti kvality výuky?“ a přibyli hodnotitelé: pracovník školního poradenského pracoviště (školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce, metodik prevence apod.) a externí odborník (pracovník pedagogické poradny, učitel z jiné školy apod.). Zároveň u zákonných zástupců přibylo zpřesnění „(přítomnost rodičů v hodině např. v rámci dne otevřených dveří)“.
- Otázka v kategorii „Podpora učitelům“: „Je pro Vás četnost hodnocení a poskytované zpětné vazby dostatečná?“ Z dat od roku 2018/2019 byla ještě využita otázka. „Je pro Vás kvalita poskytované zpětné vazby (rozbor hodiny, doporučení pro výuku) dostatečná?“.
- Otázka v kategorii „Podpora učitelům“: V jakých oblastech spolupracujete s dalšími učiteli? s odpovědí: „vzájemné hospitace“, která od roku 2018/2019 byla pozměněna na

otázku: „V jakých oblastech nejčastěji spolupracujete s dalšími učiteli Vaší školy?“
s odpovědí: „chodím hospitovat k ostatním kolegům“.

Vzorek ČŠI dat od ředitelů a učitelů

Tabulka 22 Charakteristika školy a osobní kontext ředitelů ZŠ

	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
Zřizovatel					
Obec	77,7 %	85,6 %	87,2 %	86,6 %	67,4 %
Kraj	9,5 %	7,2 %	4,9 %	6,2 %	3,3 %
Privátní sektor	6,1 %	5,3 %	6,1 %	3,7 %	28,3 %
Státní správa (MŠMT)	5,4 %	0,9 %	1,3 %	2,7 %	0,0 %
Církev	1,4 %	0,8 %	0,6 %	0,8 %	1,1 %
<i>Neuvedeno</i>		1			
Celkem ZŠ	802	751	639	514	92
Typ školy					
1. stupeň ZŠ	33,8 %	32,0 %	28,3 %	26,1 %	34,8 %
1. a 2. stupeň ZŠ	64,6 %	59,7 %	65,4 %	66,7 %	54,3 %
<i>Neuvedeno</i>	13	63	40	37	10
Začínající ředitel (za poslední 2 roky absolvoval/a studium v rámci DVPP ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon ředitele školy)					
Ano	18,8 %	13,8 %	16,1 %	18,5 %	19,6 %
Ne	80,9 %	86,2 %	83,4 %	79,2 %	80,4 %
<i>Neuvedeno</i>	2		3	12	
Pedagogická praxe					
<=2 let	0,1 %	0,1 %	0,3 %	0,2 %	4,3 %
3–6 let	2,0 %	1,3 %	1,3 %	0,8 %	5,4 %
7–12 let	5,7 %	4,7 %	6,7 %	8,2 %	13,0 %
13–25 let	31,3 %	29,4 %	37,1 %	36,6 %	29,3 %
>= 26 let	59,5 %	63,8 %	53,7 %	51,0 %	46,7 %
<i>Neuvedeno</i>	11	5	6	17	1
Praxe ve výkonu činnosti ředitele					
<=2 let	18,6 %	12,6 %			
3–6 let	17,1 %	16,8 %			
7–12 let	21,9 %	24,1 %			
13–25 let	34,0 %	36,8 %			
>= 26 let	5,9 %	8,3 %			
<i>Neuvedeno</i>	20	11			

Tabulka 23 Charakteristika školy a osobní kontext učitelů ZŠ

	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
Zřizovatel					
Obec	85,9 %	91,5 %	92,4 %	90,0 %	83,9 %
Kraj	8,4 %	5,5 %	4,0 %	5,7 %	2,3 %
Privátní sektor	2,5 %	2,0 %	2,6 %	2,5 %	9,6 %
Církev	0,9 %	0,9 %	0,4 %	0,9 %	1,4 %
Státní správa (MŠMT)	2,3 %	0,1 %	0,6 %	0,9 %	2,8 %
Kraj					
Jihočeský	4,5 %	8,2 %	5,8 %	8,2 %	5,4 %
Jihomoravský	12,5 %	8,0 %	8,1 %	7,0 %	9,0 %
Karlovarský	3,3 %	2,6 %	3,1 %	3,2 %	1,5 %
Královéhradecký	5,3 %	5,6 %	4,7 %	6,9 %	3,5 %
Liberecký	4,3 %	6,4 %	5,0 %	5,6 %	4,6 %
Moravskoslezský	10,0 %	11,8 %	16,1 %	13,8 %	8,8 %

	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
Olomoucký	7,0 %	8,0 %	4,8 %	5,7 %	3,1 %
Pardubický	4,7 %	5,0 %	4,8 %	5,3 %	2,2 %
Plzeňský	5,0 %	3,5 %	5,8 %	4,7 %	5,0 %
Praha	8,8 %	9,2 %	12,9 %	9,9 %	11,1 %
Středočeský	12,6 %	11,5 %	14,1 %	11,2 %	20,9 %
Ústecký	10,6 %	7,1 %	4,0 %	6,5 %	3,7 %
Vysočina	4,8 %	7,4 %	4,2 %	5,7 %	6,4 %
Zlínský	6,6 %	5,8 %	6,7 %	6,4 %	14,8 %
Výuka na:					
na 1. stupni (včetně přípravné třídy / přípravného stupně ZŠS)	41,4 %	42,5 %	41,9 %	41,1 %	41,1 %
na 2. stupni	27,9 %	29,8 %	30,6 %	33,2 %	29,0 %
na obou stupních	27,8 %	25,4 %	25,2 %	23,1 %	26,1 %
<i>Nevedeno</i>	240	203	185	162	28
Pedagogická praxe					
<=2 let	6,8 %	6,3 %	6,3 %		
3–6 let	9,7 %	9,4 %	10,7 %		
7–12 let	12,9 %	13,2 %	13,4 %		
13–25 let	33,6 %	33,6 %	33,0 %		
>= 26 let	31,8 %	32,2 %	32,5 %		
<i>Nevedeno</i>	428	443	313		
Celkem respondentů	8171	8572	7703	6279	737

3.5 Analytické postupy

Metody analýzy dat byly prováděny pomocí SPSS ver. 24 a Microsoft Excel a jamovi ver. 2.3.18 (2022). Byly použity deskriptivní statistiky (četnosti, průměry, směrodatné odchylky, kontingenční tabulky). Dále byla ověřena normalita rozdělení indexů (Kolmogorov-Smirnov test). Z testů byly použity parametrický t-test, analýza rozptylu ANOVA a neparametrický t-test (Mann Whitney). U Mann Whitney byla převáděna hodnota U kalkulátorem na Cohenovo d (Lenhard & Lenhard 2016). Z měr asociace byla použita míra souvislosti pro ordinální znaky (Spearmanovo ρ) a míry pro nominální znaky založené na chí-kvadrátu (koeficient f_i a Cramerovo V).

U všech indexů (učitelských i ředitelských) z dat TALIS 2013 a 2018 byly provedeny testy normality. Jelikož se jedná o velká data, tak dle očekávání normalita byla zamítnuta, i když indexy při prezentování histogramem „od pohledu“ jsou takřka normální (naš případ). Výjimkou byla položka z TALIS 2018 u učitelského indexu T3TPRA – celkové výukové postupy, kde sig. v Kolmogorov-Smirnov testu = 0,2. K tomu je však nutno podotknout s ohledem na Mareš et al. (2015, s. 133–134), že neparametrické analýzy i parametrické vycházely věcně stejně.

TALIS 2018: K identifikování typů systémů formálního hodnocení učitelů na školách byla použita shluková analýza. U asociací vypočítaných z ředitelského dotazníku byla využita

vážená data, tj. proměnná Principal Final Weight (SCHWGT), čímž jsou výsledky zobecnitelné pro ZŠ v ČR. U asociací vypočítaných z učitelského dotazníku byla využita vážená data, tj. proměnná Teacher Final Weight (TCHWGT), čímž jsou výsledky zobecnitelné pro populaci učitelů na ZŠ v ČR.

Rozdíly v TALIS 2013 a 2018: Výpočty byly provedeny pro nevážená data i pro vážená data. Pro vážená data byla využita proměnná Teacher Final Weight (TCHWGT), čímž jsou výsledky zobecnitelné pro populaci učitelů. Rozdíly u aritmetických průměrů (u dat s použitím a bez použití učitelových vah) byly v maximálním rozmezí 0,08, proto jsou uvedeny pouze výstupy nevážených dat.

TALIS-PISA link 2018: Data od žáků (z kontextového žakovského dotazníku, výsledky testů PISA) a z dotazníku pro učitele byla agregována na úroveň školy a propojena s daty z dotazníku pro ředitele. Následně byla vyfiltrována pouze data pro základní školy (N = 55). Výpočty koeficientů asociace byly provedeny na vážených datech za využití proměnné Principal Final Weight (SCHWGT). Reportovány jsou hodnoty asociace pomocí Spearmanova koeficientu i Pearsonova korelačního koeficientu. Asociace výsledků učení (matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost) byly vypočítány jako průměr pro jednotlivé asociace příslušných 10 hodnot tzv. plausible values (pro matematickou, čtenářskou a přírodovědnou gramotnost).

U dat ČŠI byla využita deskriptivní statistika (četnosti, průměry).

3.6 Zjištění k evaluaci učitelů

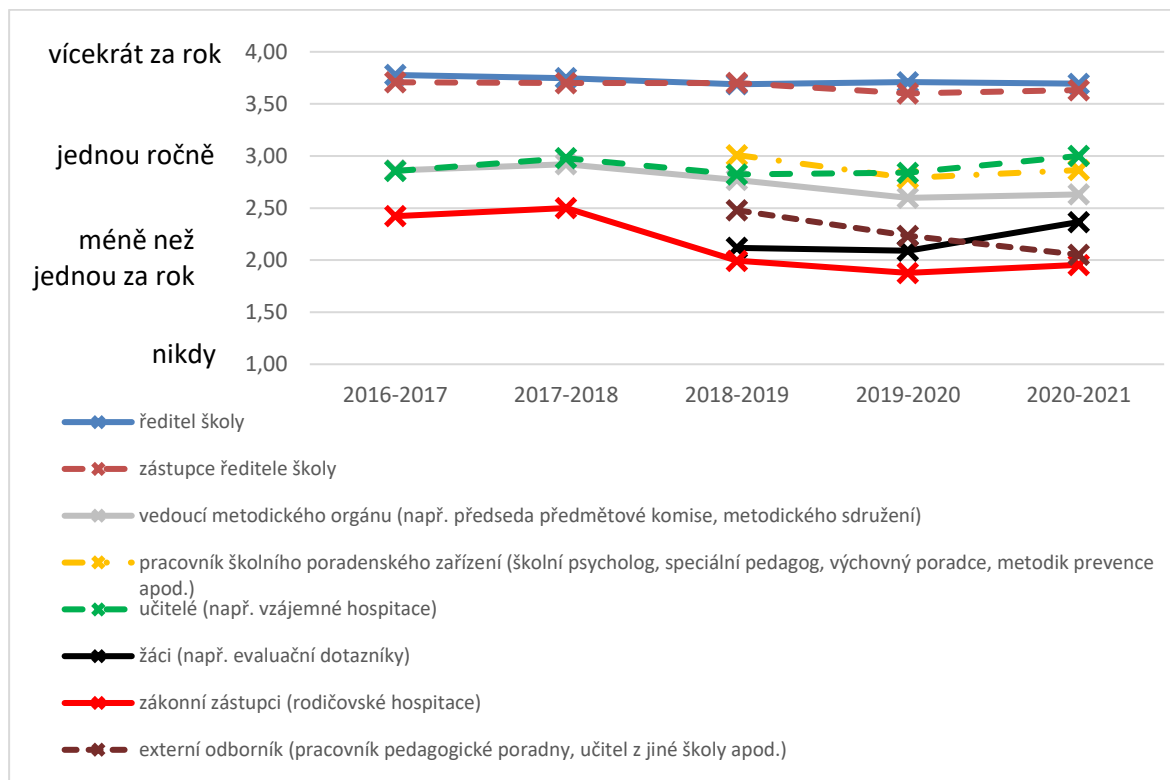
3.6.1 Trendy a rozdíly v evaluaci učitelů

VO1: Jaké jsou trendy v četnosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu ředitelů?

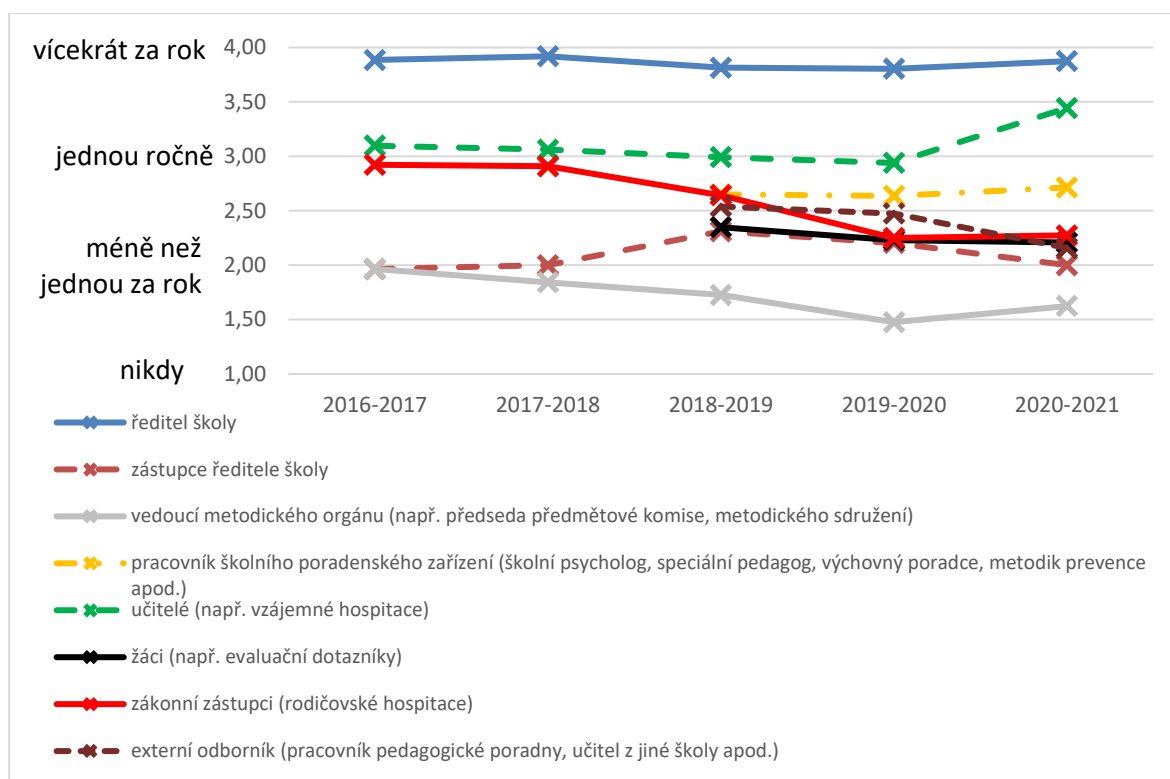
Na 1. a 2. st. ZŠ došlo v průběhu let 2016–2021 k nepatrným změnám v hodnocení učitelů (viz graf 7). Jak již bylo uvedeno v podkapitole 2.3.5 ke grafu 5, pozorovatelné změny jsou zapříčiněny změnou položené otázky vztahující se k zpětné vazbě od rodičů.

Větší rozdíly jsou u hodnotitelů v závislosti na tom, co uváděli ředitelé úplných ZŠ (graf 7) a ZŠ jen s 1. stupněm (graf 8). Na ZŠ s 1. st. si častěji učitelé poskytují vzájemné hospitace, častěji se využívá zpětná vazba od rodičů a méně často zpětná vazba od vedoucího metodického orgánu než na úplných ZŠ.

Rozdíly v hodnotách v školních letech 2019/2020 a 2020/2021 mohou být zapříčiněny lockdownem v důsledku pandemie COVID 19.

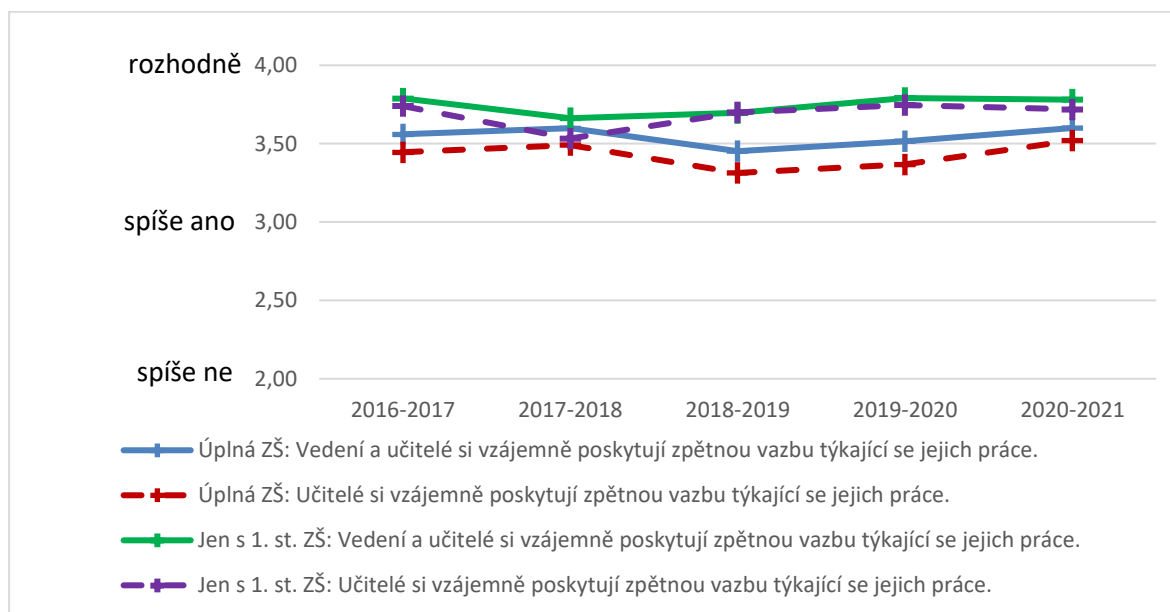


Graf 7: Častost hodnocení výuky učitelů (v oblasti kvality výuky) či zpětné vazby na ZŠ s 1. st. a 2. st. ZŠ z pohledu ředitelů



Graf 8: Častost hodnocení výuky učitelů (v oblasti kvality výuky) či zpětné vazby na ZŠ jen s 1. st. z pohledu ředitelů

Ve sledovaném období došlo k nepatrným změnám v poskytování zpětných vazeb na ZŠ (graf 9).

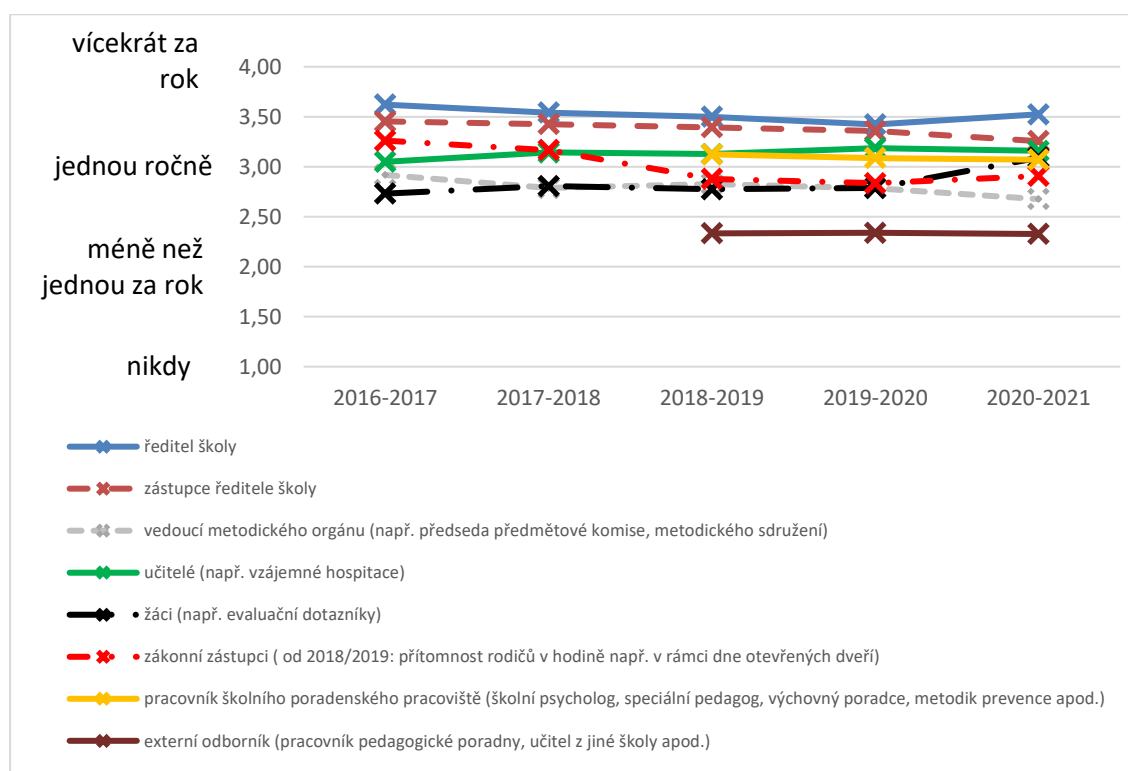


Graf 9: Vývoj poskytování zpětné vazby na ZŠ z pohledu ředitelů

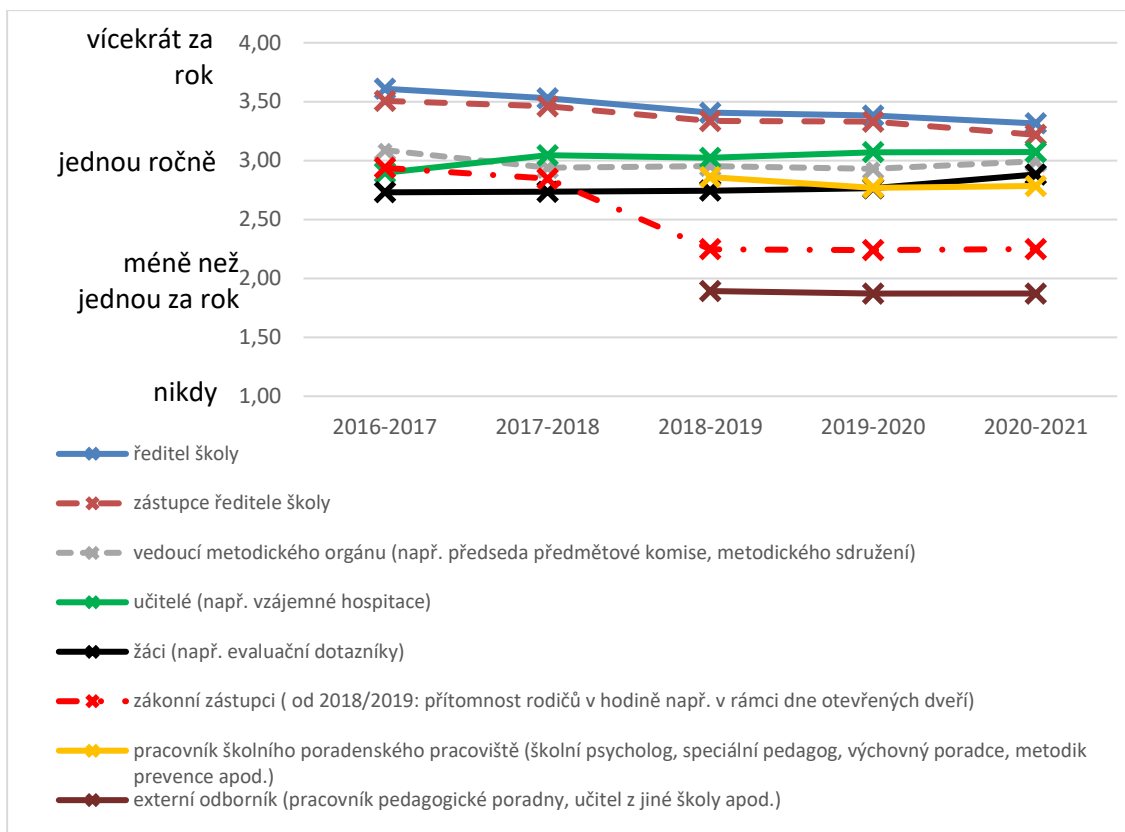
VO2: Jaké jsou trendy v četnosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu učitelů?

Odlisný pohled, než nabídli ředitelé ZŠ na hodnocení učitelů, ukazuje v grafu 10 a 11 pohled učitelů. Graf 10 se vztahuje k četnosti hodnocení učitelů či zpětné vazby od různých hodnotitelů na 1. st. ZŠ z pohledu učitelů a graf 11 od učitelů na 2. st. ZŠ. Kromě změny ve školním roce 2018/2019 zapříčiněnou změnou položené otázky vztahující se k zpětné vazbě od rodičů a 2020/2021 pravděpodobně z důvodu lockdownů v důsledku pandemie COVID 19 nedochází v sledovaném období k přílišným změnám.

Drobné rozdíly jsou mezi četnostmi hodnocení učitelů od konkrétních hodnotitelů na 1. st. ZŠ (graf 10) a na 2. st. ZŠ (graf 11).

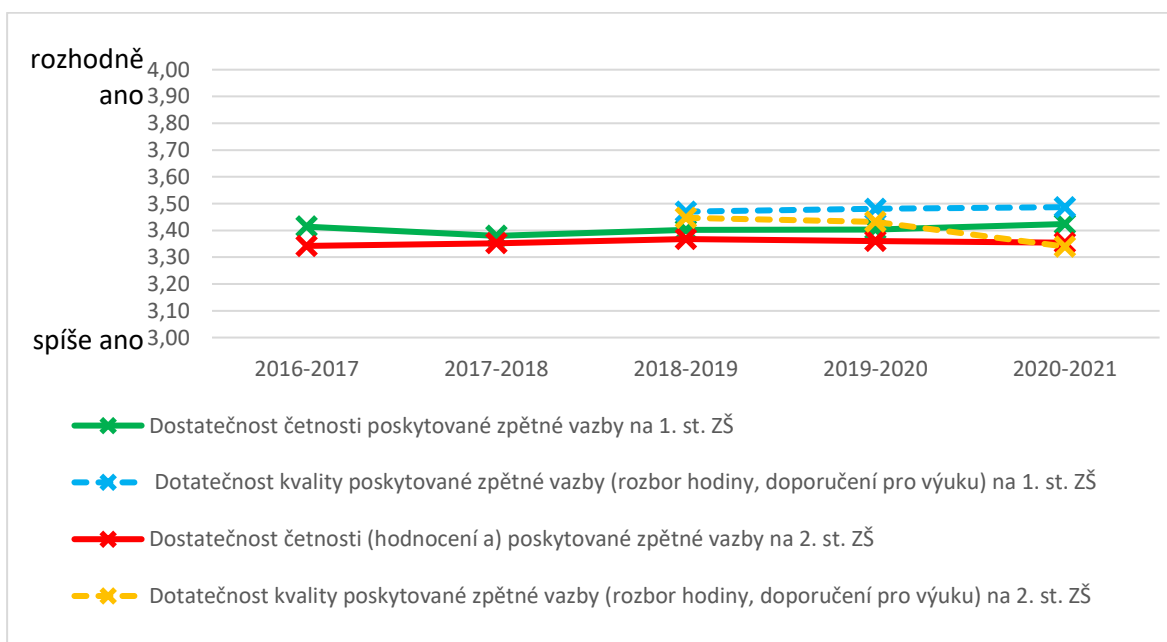


Graf 10: Četnost hodnocení učitelů či zpětné vazby na 1. st. ZŠ z pohledu učitelů



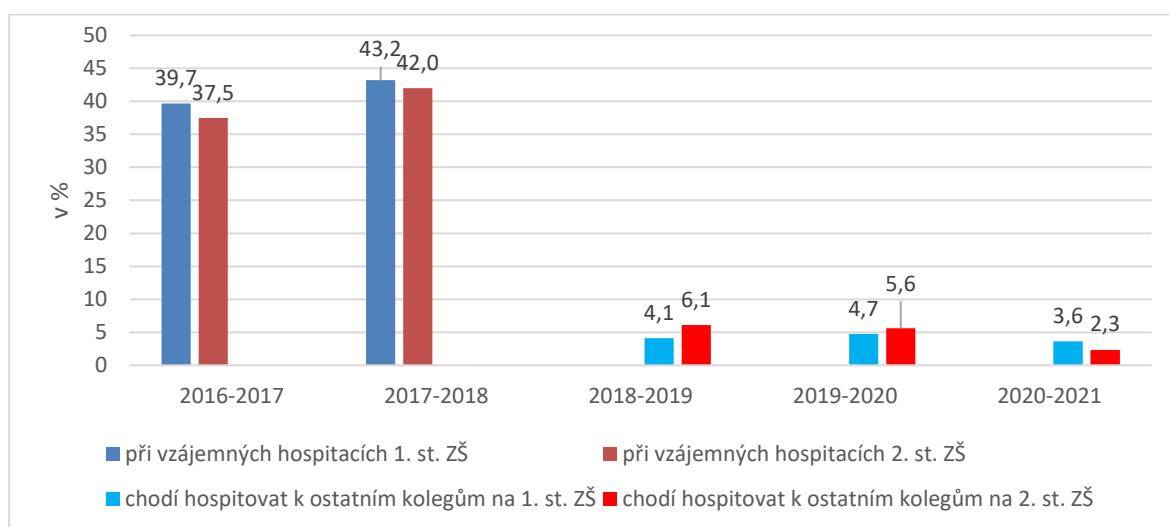
Graf 11: Častost hodnocení učitelů či zpětné vazby na 2. st. ZŠ z pohledu učitelů

Z grafu 12 je potom patrné, že jak učitelé 1. st. ZŠ, tak i 2. st. ZŠ považují četnost a kvalitu poskytované zpětné vazby za dostatečnou.



Graf 12: Vývoj dostatečnosti poskytované zpětné vazby učitelům

Graf 13 je prezentací toho, jak významně se změnil podíl učitelů, když dojde ke změně položky v dotazníku. Pro roky 2016/2017 a 2017/2018 se učitelé vyjadřovali, zdali spolupracují s dalšími učiteli při vzájemných hospitacích a v následujících letech se vyjadřovali, zdali spolupracují s dalšími učiteli tím, že k ostatním kolegům chodí hospitovat. Jelikož od roku 2018/2019 byla položka v dotazníku výrazně konkrétnější a na „tělo“, tak je podíl učitelů výrazně nižší než v případě spolupráce při vzájemných hospitacích.



Graf 13: Vývoj podílu učitelů spolupracujících s dalšími učiteli

VO3: Jaké jsou rozdíly z pohledu ředitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018?

Z pohledu ředitelů nastal z hlediska věcnosti střední rozdíl ve využívání sebehodnocení vlastní práce učitele při hodnocení učitele ředitelem nebo členem/členy týmu vedení, kdy došlo k poklesu v roce 2018 na využití této zpětné vazby u cca 58 % učitelů z cca 91 %. S tímto koresponduje rozdíl nárůstu u sebehodnocení učitelů, kdy nikdy nevyužilo tento druh zpětné vazby v roce 2018 cca 35 % učitelů. Malý rozdíl z hlediska věcnosti nastal u využití výsledku školy a tříd jako druhu zpětné vazby učitelům od jednotlivce nebo orgánů mimo školu, kdy pokleslo využití této zpětné vazby u cca 19 % učitelů v roce 2018, místo cca 31 % v roce 2013. Z tabulky 24 je zřejmé, že nejsou statisticky významné rozdíly mezi využitím různého druhu zpětné vazby od různých hodnotitelů v roce 2013 a 2018.

Tabulka 24 Rozdíly v pohledu ředitelů na hodnocení učitelů v 2013 a v 2018 (v sloupcích 2013 a 2018 uvedeno v % a v případě Cohenova D jen signifikantní hodnoty)

TALIS	Ředitel školy nebo člen/ové týmu vedení školy			Jiní kolegové (kteří nejsou součástí týmu vedení školy)			Jednotlivcem nebo orgány mimo školu			Pověřený mentor			Nikdy v této škole nedostal/a takovou zpětnou vazbu		
	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d
Hospitace v třídě učitele	99,4	97,7	.	42,1	37,7	.	27,5	20,6	.	19,7	18,9	.	0,0	0,0	.
Výsledky školy a tříd	84,8	92,6	0,16	63,5	56,6	.	31,5	19,4	0,20	14,0	9,1	.	1,1	0,6	.
Zjišťování ohlasu žáků na výuku učitele	77,5	83,4	.	53,4	50,9	.	27,0	16,6	0,18	16,9	6,9	0,18	3,9	3,4	.
Hodnocení faktických znalostí učitele	65,2	64,0	.	5,6	7,4	.	19,7	12,6	.	6,7	6,9	.	28,1	28,0	.
Sebehodnocení vlastní práce učitele	91,0	58,3	0,59	8,4	14,3	.	10,1	6,3	.	5,1	7,4	.	7,3	35,4	0,52

VO4: Jaké jsou rozdíly z pohledu učitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018?

Jak ukazuje tabulka 25, z pohledu učitelů nastal z hlediska věcnosti malý rozdíl ve využívání zpětné vazby učitelům od kolegů na stejné úrovni, kdy došlo v roce 2018 k nárůstu u využívání anket – zjišťování ohlasu žáků na výuku učitele, vzájemných hospitací a výsledků školy a tříd. S tímto korespondují poklesy u těchto druhů zpětné vazby, že učitelé nikdy nedostali tento druh zpětné vazby. K malému rozdílu – k nárůstu také došlo podle učitelů ve využívání výsledků školy a tříd při hodnocení ředitelem nebo členem/členy týmu vedení. Z tabulky 25 je zřejmé, že jinak nejsou z pohledu učitelů statisticky významné rozdíly mezi využitím různého druhu zpětné vazby od různých hodnotitelů v roce 2013 a 2018.

Tabulka 25 Rozdíly v pohledu učitelů na hodnocení učitelů v 2013 a v 2018 (v sloupcích 2013 a 2018 uvedeno v %)¹¹⁷

TALIS	Ředitel školy nebo člen/ové týmu vedení školy			Jiní kolegové (kteří nejsou součástí týmu vedení školy)			Jednotlivcem nebo orgány mimo školu			Nikdy jsem v této škole nedostal/a takovou zpětnou vazbu		
	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d	2013	2018	Coh. d
Hospitace v mé třídě	87,0	87,3	.	23,2	37,7	0,26	20,4	26,4	0,11	4,3	3,2	0,02
Výsledky školy a tříd (např. prospěch, výsledky projektů, výsledky testů)	47,0	60,2	0,26	18,4	29,8	0,21	20,4	21,3	.	24,1	11,5	0,22
Zjišťování ohlasu žáků na moji výuku	34,2	39,2	0,11	25,6	45,4	0,38	14,9	21,5	0,13	33,9	16,4	0,31
Hodnocení mých faktických znalostí	39,2	41,4	0,06	17,6	25,1	0,15	10,9	13,3	0,05	40,0	34,0	0,09

¹¹⁷ Hodnoty jsou uvedeny pro vážená data. Rozdíly pro vážená data (N 2013 = 30344 učitelů; N 2018 = 29357 učitelů) a nevážená data (N 2013 = 2346 učitelů; N 2018 = 2517 učitelů) byly zanedbatelné na úrovni jednotek procent.

	Ředitel školy nebo člen/ové týmu vedení školy			Jiní kolegové (kteří nejsou součástí týmu vedení školy)			Jednotlivcem nebo orgány mimo školu			Nikdy jsem v této škole nedostal/a takovou zpětnou vazbu		
Sebehodnocení mé vlastní práce (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza mé výuky s použitím videa)	35,2	30,7	0,07	14,7	15,3	.	5,3	7,8	0,05	45,5	49,8	0,09

Podobný obrázek týkající se rozdílu ve využívání druhů hodnocení, jako je uveden v tabulce 25, poskytuje tabulka 26, pokud se počítal počet hodnotitelů poskytujících shodnou zpětnou vazbu z pohledu učitelů. Z věcného hlediska se jednalo o malý rozdíl – nárůst v roce 2018 u: hospitací, anket od žáků a využívání výsledků školy a tříd.

Tabulka 26 Rozdíly v pohledu učitelů na druhy hodnocení učitelů v 2013 a v 2018 (uvedeno pro vážená data)

Počet zdrojů zpětné vazby učiteli (0–3)	ø 2013	ø 2018	Cohenovo d	Slovní označení
Hospitace v mé třídě	1,31	1,55	0,29	malý rozdíl
Zjišťování ohlasu žáků na moji výuku – ankety	0,78	1,13	0,43	malý rozdíl
Hodnocení mých faktických znalostí	0,72	0,86	0,15	
Výsledky školy a tříd (např. prospěch, výsledky projektů, výsledky testů)	0,90	1,17	0,35	malý rozdíl
Sebehodnocení mé vlastní práce (např. prezentace hodnocení portfolia, analýza mé výuky s použitím videa)	0,59	0,56	0,07	

Tabulka 27 ukazuje malý rozdíl z hlediska významnosti, nárůst v roce 2018 v případě, kdy hodnotiteli byli kolegové-učitelé na stejné úrovni. Vycházelo se z hodnot, kdy byly počítány všechny druhy hodnocení vtažené ke konkrétnímu hodnotiteli.

Tabulka 27 Rozdíly v pohledu učitelů na hodnotitele při hodnocení učitelů v 2013 a v 2018 (uvedeno pro vážená data)

více zdrojů zpětné vazby od (max 5 druhů hodnocení)	ø 2013	ø 2018	Cohenovo d	Slovní označení
Ředitel školy nebo člen/ové týmu vedení školy	2,48	2,69	0,14	
Jiní kolegové (kteří nejsou součástí týmu vedení školy)	1,02	1,60	0,47	malý rozdíl
Jednotlivcem nebo orgány mimo školu	0,76	0,94	0,20	
Nikdy jsem v této škole nedostal/a takovou zpětnou vazbu	1,56	1,60	0,15	

3.6.2 Vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů

VO5: Jakou roli hraje osobní kontext učitele a charakter školy při formálním hodnocení učitelů z pohledu učitelů?

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při hodnocení učitelů není signifikance a nehrají roli některé aspekty osobního kontextu učitelů ZŠ (pohlaví, učitelská profese byla první volbou jako povolání) a charakter školy (velikost obce, typ školy, velikost školy – počet žáků). Ve vztahu k druhům zpětné vazby hraje roli věk učitelů a délka praxe učitelů. V následujících tabulkách 28 a 29 jsou tučně uvedeny podíly souhlasných odpovědí v dané věkové kategorii či kategorii délky praxe z celkového počtu souhlasných odpovědí s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele u skupin učitelů, mezi kterými byly shledány statisticky významné rozdíly (na hladině významnosti 0,05) a u kterých byl zjištěn alespoň slabý/nízký vztah (hodnota míry asociace byla alespoň rovna či vyšší než 0,10). U těchto aktivit jsou uvedeny také míry asociace (seřazeno od asociace s nejvyšší hodnotou k nejmenší). Znaménkové schéma (počet znamének) potom naznačuje u vybraných skupin učitelů rozdíly mezi napozorovanými a očekávanými hodnotami realizovaného druhu zpětné vazby¹¹⁸.

Tabulka 28 Souhlas s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele podle věkové kategorie učitele (uvedeno v %)

Věk učitele:	pod 25 let	25–29	30–39	40–49	50–59	60 a více let	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Externí testování výsledků žáků se ve škole nevyužívá	2,8 ⁺⁺⁺	17,7 ⁺⁺⁺	27,7 ⁺⁺⁺	25,0 [–]	21,0 [–]	5,8 [–]	537	0,221
Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky ředitelem nebo členem/členy vedení školy	1,0	8,1	18,5 [–]	27,3 [–]	31,0 ⁺⁺⁺	14,2 ⁺⁺⁺	1038	0,175
Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky se ve škole nevyužívá	1,2	11,5 ⁺⁺	27,4 ⁺⁺⁺	32,9	21,8 [–]	5,3 [–]	854	0,165
Externí testování výsledků žáků ředitelem nebo členem/členy vedení školy	0,6	5,7 [–]	20,5 [–]	33,6 ⁺⁺	28,8 ⁺	10,8	1156	0,140
Využití výsledků školy a tříd se ve škole nevyužívá	2,4 ⁺	14,5 ⁺⁺⁺	30,0 ⁺⁺⁺	28,3	20,0 [–]	4,8 [–]	290	0,130
Zjišťování ohlasu žáků na výuku se ve škole nevyužívá	1,0	11,7	30,4 ⁺⁺⁺	30,2	21,9 [–]	4,9 [–]	411	0,122

¹¹⁸ Symbol + vyjadřuje, že napozorované četnosti jsou vyšší než očekávané s rizikem chyby max. 5 %, u symbolu ++ s rizikem max. 1 % a u symbolu +++ s rizikem max. 0,1 %. Symbol – vyjadřuje situaci opačnou, tj. že napozorované četnosti jsou nižší než očekávané s rizikem chyby max. 5 %, u symbolu – – s rizikem max. 1 % a u symbolu – – – s rizikem max. 0,1 %.

Věk učitele:	pod 25 let	25–29	30–39	40–49	50–59	60 a více let	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Využití výsledků školy a tříd ředitelem nebo členem/členy vedení školy	0,8	7,5 ⁻⁻⁻	20,6 ⁻	31,7	28,5 ⁺	11,0 ⁺⁺	1511	0,115
Sebehodnocení práce učitelů se ve škole nevyužívá	1,1	10,0	24,8 ⁺⁺	32,3	23,9 ⁻	7,9 ⁻	1252	0,104
Externí testování výsledků žáků jednotlivci nebo orgány mimo školu	0,3 ⁻	6,2 ⁻⁻⁻	21,0	31,8	28,5	12,2 ⁺	757	0,102

Tabulka 29 Souhlas s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele podle kategorie délky praxe učitele ve škole, ve které působí (uvedeno v %)

Délka praxe učitele (v letech):	pod 3 roky	3–10	11–20	21 a více let	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Externí testování výsledků žáků se ve škole nevyužívá	40,0 ⁺⁺⁺	28,3	20,9 ⁻⁻⁻	10,8 ⁻⁻⁻	537	0,328
Externí testování výsledků žáků využívané ředitelem nebo členem/členy vedení školy	9,5 ⁻⁻⁻	28,6	34,9 ⁺⁺⁺	27,0 ⁺⁺⁺	1158	0,235
Využití výsledků školy a tříd se ve škole nevyužívá	38,3 ⁺⁺⁺	31,7	20,3 ⁻⁻⁻	9,7 ⁻⁻⁻	290	0,215
Využití výsledků školy a tříd ředitelem nebo členem/členy vedení školy	12,9 ⁻⁻⁻	28,5	32,5 ⁺⁺⁺	26,2 ⁺⁺⁺	1514	0,202
Hospitace v třídě učitele využívané jednotlivci nebo orgány mimo školu	9,0 ⁻⁻⁻	28,9	35,5 ⁺⁺⁺	26,5 ⁺⁺	664	0,154
Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky se ve škole nevyužívá	20,6 ⁺	34,4 ⁺⁺⁺	30,5	14,5 ⁻⁻⁻	855	0,145
Externí testování výsledků žáků jednotlivci nebo orgány mimo školu	10,2 ⁻⁻⁻	31,7	31,1	27,0 ⁺⁺⁺	758	0,143
Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky ředitelem nebo členem/členy vedení školy	17,2	25,9 ⁻⁻⁻	29,1	27,8 ⁺⁺⁺	1040	0,127
Sebehodnocení práce učitelů se ve škole nevyužívá	20,4 ⁺⁺	31,9	29,7	18,0 ⁻⁻⁻	1254	0,110

Ve vztahu k činnosti učitele: „pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování jim zpětné vazby“ není signifikance a nehrají roli některé aspekty osobního kontextu učitelů ZŠ (pohlaví, učitelská profese byla první volbou jako povolání) a charakter školy (typ školy, velikost školy – počet žáků). Věk a délka praxe učitele ve škole, ve které působí jako aspekty osobního kontextu učitele, jsou sice statisticky signifikantní, ale nejsou věcně významné (u věku Cramerovo V = 0,086; u délky praxe Cramerovo V = 0,096). Velikost obce je sice statisticky signifikantní, ale není věcně významný aspekt charakteru školy ovlivňující tuto činnost učitele (u věku Cramerovo V = 0,069).

Ve vztahu zpětné vazby, která měla pozitivní vliv na styl výuky učitele není signifikance a nehrají roli některé aspekty osobního kontextu učitelů ZŠ (pohlaví, učitelská profese byla první volbou jako povolání) a charakter školy (typ školy, velikost školy – počet žáků). Ve vztahu zpětné vazby, která měla pozitivní vliv na styl výuky učitele hraje roli věk učitelů a délka praxe učitelů. V následujících tabulkách 30 a 31 jsou tučně uvedeny podíly souhlasných odpovědí v dané věkové kategorii či kategorii délky praxe z celkového počtu souhlasných odpovědí s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele u skupin učitelů, mezi kterými byly shledány statisticky významné rozdíly (na hladině významnosti 0,05) a u kterých byl zjištěn alespoň slabý/nízký vztah (hodnota míry asociace byla alespoň rovna či vyšší než 0,10). U těchto aktivit jsou uvedeny také míry asociace (seřazeno od asociace s nejvyšší hodnotou k nejmenší). Znaménkové schéma (počet znamének) potom naznačuje u vybraných skupin učitelů rozdíly mezi napozorovanými a očekávanými hodnotami, na co všechno měla vliv pozitivní zpětná vazba¹¹⁹.

Tabulka 30 Souhlas s pozitivní změnou po získané zpětné vazbě za posledních 12 měsíců podle věkové kategorie učitele (uvedeno v %)

Věk učitele (v letech):	pod 25	25–29	30–39	40–49	50–59	60 a více	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Pedagogické schopnosti pro výuku mého předmětu	94,7	88,8⁺⁺⁺	82,1⁺	78,0	73,1⁻	65,0⁻⁻	1414	0,152
Vedení třídy	73,7	76,6⁺⁺⁺	62,2	60,1	55,9⁻	51,5⁻	1101	0,133
Prohloubení mých faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji	47,4	47,6	44,3⁻	47,6	60,8⁺⁺⁺	54,6	926	0,129
Metody výuky žáků se speciálními potřebami	42,1	51,6⁻	54,7⁻	61,2	65,8⁺⁺	67,5	1095	0,114
Využití hodnocení žáků za účelem zlepšení jejich učení	73,7	71,8	64,7⁻⁻	69,2	75,9⁺	80,9⁺⁺	1293	0,110

Tabulka 31 Souhlas s pozitivní změnou po získané zpětné vazbě za posledních 12 měsíců podle kategorie délky praxe učitele ve škole, ve které působí (uvedeno v %)

Délka praxe učitele (v letech):	pod 3	3–10	11–20	21 a více	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Prohloubení mých faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji	18,6	27,7⁻	27,8	25,9⁺⁺⁺	928	0,115

¹¹⁹ Symbol + vyjadřuje, že napozorované četnosti jsou vyšší než očekávané s rizikem chyby max. 5 %, u symbolu ++ s rizikem max. 1 % a u symbolu +++ s rizikem max. 0,1 %. Symbol – vyjadřuje situaci opačnou, tj. že napozorované četnosti jsou nižší než očekávané s rizikem chyby max. 5 %, u symbolu -- s rizikem max. 1 % a u symbolu --- s rizikem max. 0,1 %.

Délka praxe učitele (v letech):	pod 3	3–10	11–20	21 a více	Celkem souhlasných odpovědí	Cramerovo V
Využití hodnocení žáků za účelem zlepšení jejich učení	18,1	28,6	29,5	23,8 ⁺⁺⁺	1295	0,109
Pedagogické schopnosti pro výuku mého předmětu	20,8 ⁺⁺	31,2 ⁺	27,9	20,1	1416	0,104

Ve vztahu zpětné vazby, která měla pozitivní vliv na styl výuky učitele, hraje velikost obce roli pouze v tomto případě:

Učitelé z Prahy statisticky častěji (99,9% jistota) uvedli, že zpětná vazba má pozitivní vliv na zlepšení jejich metod výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí a učitelé z obcí pod 3000 obyvatel statisticky častěji (99% jistota) nezaškrtili, že zpětná vazba má pozitivní vliv na zlepšení jejich metod výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí. V obou případech jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo V = 0,121).

VO6: Jakou roli hraje osobní kontext ředitele a charakter školy při formálním hodnocení učitelů?

Ve vztahu k některým aspektům hodnocení v práci ředitele (hodnotící činnosti učitelů, potřeba profesního rozvoje v oblasti související s hodnocením učitelů, hodnocení učitelů jako zdroj stresu v práci) není signifikance a nehraje roli osobní kontext ředitele ZŠ (věk, délka praxe v ředitelské funkci, délka v roli učitele bez ředitelování, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní zkušenost mimo školství) a charakter školy (velikost obce, typ školy a velikost školy – kapacita žáků).

Ve vztahu k některým aspektům hodnocení v práci ředitele hraje roli pohlaví ředitele školy pouze v těchto případech, kdy jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo V = 0,192):

- ředitelé muži statisticky častěji (95% jistota) zaškrtili, že mají střední potřebu profesního vzdělávání v oblasti poskytování účinné zpětné vazby než ředitelky ženy;
- ředitelky ženy statisticky častěji (99% jistota) zaškrtili, že mají velkou potřebu profesního vzdělávání v oblasti poskytování účinné zpětné vazby než ředitelé muži.

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení není signifikance a nehrají roli některé aspekty osobního kontextu ředitele ZŠ (věk, délka praxe v ředitelské funkci, délka praxe ředitele v roli učitele bez ředitelování, pracovní zkušenost mimo školství).

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje roli pohlaví ředitele školy pouze v těchto případech, kdy:

- ředitelky ženy statisticky častěji (99% jistota) zaškrtnly, že jednotlivci či orgány mimo školu využívají sebehodnocení práce učitelů k formálnímu hodnocení práce učitelů než ředitelé – muži, přičemž se jedná o nízkou až střední souvislost ($\Phi = 0,180$);
- ředitelé muži statisticky častěji (95% jistota) zaškrtnli, že ostatní učitelé (mimo členy týmu vedení) využívají sebehodnocení práce učitelů k formálnímu hodnocení práce učitelů než ředitelky ženy, kdy se jedná o nízkou až střední souvislost ($\Phi = 0,216$).

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje roli nejvyšší dosažené vzdělání ředitele školy pouze v těchto případech, kdy:

- ředitelé s Ph.D. statisticky častěji (95% jistota) uvedli, že jednotlivci či orgány mimo školu využívají externí výsledky žáků k formálnímu hodnocení práce učitelů ($\Phi = 0,153$) a výsledky školy a tříd ($\Phi = 0,171$) než ředitelé s magisterským vzděláním, v obojím případě o nízkou až střední souvislost;
- ředitelé s Ph.D. statisticky častěji (95% jistota) uvedli, že ve své škole nevyužívají hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky než ředitelé s magisterským vzděláním, kdy jde o nízkou až střední souvislost ($\Phi = 0,153$).

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení není signifikance a nehraje roli velikost školy – kapacita žáků.

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje roli velikost obce, v níž je škola pouze v těchto případech:

- ředitelé z obcí do 3000 obyvatel statisticky častěji (99% jistota) nezaškrtnli, že by členové týmu vedení využívali hospitaci k formálnímu hodnocení práce učitelů – jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo $V = 0,273$) a ve školách, které jsou v obcích s odlišným počtem obyvatel, velikost obce nehraje v případě využívání hospitace členy týmu vedení roli při formálním hodnocení učitelů;
- ředitelé z malých měst (3–15 tis. obyvatel) statisticky častěji (95% jistota) nezaškrtnli, že by využívali sebehodnocení učitelů k formálnímu hodnocení práce učitelů – jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo $V = 0,240$) a ve školách, které jsou v obcích s odlišným počtem obyvatel, velikost obce nehraje v případě využívání sebehodnocení učitelů řediteli roli při formálním hodnocení učitelů.
- Ředitelé z malých měst (3–15 tis. obyvatel) statisticky častěji (95% jistota) uvedli, že není u nich na škole využíváno sebehodnocení učitelů k formálnímu hodnocení práce

učitelů a ředitelů z měst (15–100 tis. obyvatel) statisticky častěji (95% jistota) nezaškrtli, že není u nich na škole využíváno sebehodnocení učitelů k formálnímu hodnocení práce učitelů. V obou případech jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo $V = 0,249$) a ve školách, které jsou v obcích s odlišným počtem obyvatel, velikost obce nehraje v případě využívání sebehodnocení učitelů řediteli roli při formálním hodnocení učitelů.

Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje typ školy roli pouze v tomto případě:

- ředitelé MŠ a ZŠ statisticky častěji (99% jistota) uvedli, že je u nich na škole využívána hospitace učitelů pověřenými mentory k formálnímu hodnocení práce učitelů a ředitelé úplných ZŠ (1. a 2. st. ZŠ) statisticky častěji (95% jistota) nezaškrtli, že je u nich na škole využívána hospitace učitelů pověřenými mentory k formálnímu hodnocení práce učitelů. V obou případech jde o nízkou až střední souvislost (Cramerovo $V = 0,242$).

U druhů opatření po formálním hodnocení není signifikance a nehraje roli některý z aspektů osobního kontextu ředitele ZŠ (věk, délka praxe v ředitelské funkci, délka praxe ředitele v roli učitele bez ředitelování, nejvyšší dosažené vzdělání, pracovní zkušenost mimo školství) a charakter školy (velikost obce, typ školy a velikost školy – kapacita žáků).

Ve vztahu k druhům opatření po formálním hodnocení hraje roli pohlaví ředitele pouze v tomto případě:

- ředitelky ženy statisticky častěji (95% jistota) zaškrtli, že využívají po formálním hodnocení učitele vždy rozvíjení plánu dalšího vzdělávání/školení více než ředitelé muži, přičemž se jedná o nízkou až střední souvislost (Cramerovo $V = 0,207$).

VO7: Jaké jsou asociace charakteristik vedení školy při formálním hodnocení učitelů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení?

Tabulka 32 ukazuje asociace některých charakteristik vedení a výpovědi ředitelů vztahujících se k hodnocení učitelů. Pozitivní střední souvislost je mezi častostí hodnocících činností ředitele (hospitace, zpětná vazba po hospitaci) a vedením školy k lepší výuce. Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi častostí hodnocících činností ředitele (hospitace, zpětná vazba po hospitaci) a distributivním vedením školy se vztahem k rozmanitosti. Čím více pocítuje ředitel nedostatek personálu k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tím více vnímá jako zdroj

stresu v práci příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou (nízká až střední souvislost).

Tabulka 32 Asociace některých aspektů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy¹²⁰

	Sledoval/a jsem výuku ve třídě. (častost)	Na základě svého pozorování jsem učitelům poskytoval/a zpětnou vazbu. (častost)	Zdroj stresu v práci: příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou
Vedení školy k lepší výuce	0,365	0,392	
Distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti	0,188	0,249	
Nedostatek personálu k výuce žáků se speciálními potřebami			0,225

Tabulka 33 prezentuje asociace některých charakteristik vedení a četnosti zdrojů hodnocení. Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi více zdroji zpětné vazby od ředitele, členy vedení, pověřeného mentora od jednotlivce nebo orgánu mimo školu a distributivním vedením se vztahem k rozmanitosti. Čím méně se poskytuje zpětná vazba učitelům ve škole, tím horší je distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti a vedení školy k lepší výuce (střední souvislost). Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi zpětnou vazbou od ředitele a vedením školy a akademickým tlakem vyvíjeným učiteli na žáky. Čím více je zdrojů zpětné vazby od ředitele, tím je ředitel spokojenější se svou prací (nízká souvislost). Čím více se vyskytuje školní delikvence a násilí, tím více je zdrojů zpětné vazby od jednotlivce nebo orgánu mimo školu (nízká souvislost). Čím více je zdrojů zpětné vazby od jednotlivce nebo orgánu mimo školu, tím menší je stres ředitelů z pracovní zátěže (nízká až střední souvislost).

Tabulka 33 Asociace četnosti zdrojů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy

	více zdrojů zpětné vazby od ředitele	více zdrojů zpětné vazby od členů vedení	více zdrojů zpětné vazby od pověřeného mentora	více zdrojů zpětné vazby od jednotlivce nebo orgánu mimo školu	neposkytuje se zpětná vazba učitelům ve škole
Distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti	0,255	0,238	0,235	0,201	-0,318
Vedení školy k lepší výuce					-0,285
Akademický tlak	0,230	0,223			

¹²⁰ Jako korelační koeficient je uvedeno pouze Pearsonovo r. Kontrolovány byly též výsledky pomocí Spearmanova koeficientu, věcně vycházely shodné hodnoty. Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01. V dalších tabulkách asociací je tomu stejně, pokud není uvedeno jinak.

	více zdrojů zpětné vazby od ředitele	více zdrojů zpětné vazby od členů vedení	více zdrojů zpětné vazby od pověřeného mentora	více zdrojů zpětné vazby od jednotlivce nebo orgánu mimo školu	neposkytuje se zpětná vazba učitelům ve škole
Stres z pracovní zátěže				-0,214	
Spokojenost s prací ředitele	0,192				
Školní delikvence a násilí				0,155	

Tabulka 34 prezentuje asociace některých charakteristik vedení a množství druhů hodnocení učitele. Nízká až střední souvislost je mezi 5 druhy zpětné vazby učitelům (hospitace, ankety od žáků, hodnocení znalostí učitele, externí testování znalostí žáků, využívání výsledků školy a tříd) a distributivním vedením se vztahem k rozmanitosti. Nízká souvislost je mezi 4 druhy (ankety od žáků, hodnocení znalostí učitele, využívání výsledků školy a tříd, sebehodnocení učitele) zpětné vazby učitelům a akademickým tlakem vyvíjeným učiteli na žáky. Negativní nízká souvislost je mezi zjišťování ohlasu žáků na výuku a nedostatkem personálu k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 34 Asociace množství druhů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy

Množství druhů hodnocení učitele	hospitace výuky ve třídě	zjišťování ohlasu žáků na výuku	hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky	externí testování znalostí žáků	využívání výsledků školy a tříd	sebehodnocení učitele
Distributivní vedení se vztahem k rozmanitosti	0,215	0,276	0,204	0,179	0,243	
Akademický tlak		0,233	0,151		0,164	0,182
Nedostatek personálu k výuce žáků se speciálními potřebami		-0,152				

3.6.3 Systémy evaluace učitelů

VO8: Jakou roli má hodnocení učitelů v kontextu ostatních činností ředitele? (ředitelé: TALIS 2018)

Sledování výuky ve třídě učitele bylo osmou nejčastější činností a poskytování zpětné vazby na základě pozorování učitele ředitelem bylo pátou nejčastější činností z 11 činností v práci ředitele za poslední rok. Nicméně 3.–9. činnost mají skoro shodný průměr četnosti v činnostech ředitelů za poslední rok. Pořadí ostatních činností v práci ředitele a častost obou činností prezentují následující dvě tabulky 35 a 36.

Tabulka 35 Frekvence činností ředitele za poslední rok (1: nikdy nebo zřídka – 4: velmi často)

Pořadí	Druh činností ředitele za poslední rok	Průměr	SD
1.	Kontroloval/a jsem postupy a výstupy školní administrativy.	3,23	0,68
2.	Spolupracoval/a jsem s učiteli při řešení kázeňských problémů ve třídě.	3,02	0,75
3.	Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých žáků.	2,78	0,70
4.	Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za zdokonalování svých výukových schopností.	2,75	0,63
5.	Na základě svého pozorování jsem učitelům poskytoval/a zpětnou vazbu.	2,72	0,69
6.	Aktivně jsem vytvářel/a takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.	2,66	0,71
7.	Poskytoval/a jsem rodičům nebo zákonným zástupcům informace o škole a o výkonech žáků.	2,64	0,69
8.	Sledoval/a jsem výuku ve třídě.	2,63	0,73
9.	Pracoval/a jsem na plánu profesního rozvoje této školy.	2,59	0,70
10.	Spolupracoval/a jsem s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech.	2,06	0,67
11.	Řešil/a jsem problémy s rozvrhem vyučovacích hodin v této škole.	1,90	0,75

Tabulka 36 Frekvence činností ředitele za poslední rok (uvedeno v %)

	Nikdy nebo zřídka	Občas	Často	Velmi často
Na základě svého pozorování jsem učitelům poskytoval/a zpětnou vazbu.	2	36	49	12
Sledoval/a jsem výuku ve třídě.	3	42	42	11

Poskytování účinné zpětné vazby bylo druhou největší potřebou, pozorování výuky ve třídě bylo šestou potřebou a využívání dat ke zvýšení kvality školy bylo sedmou z 11 potřeb profesního rozvoje ředitelů. Pořadí ostatních potřeb profesního rozvoje ředitelů a potřebnost obou potřeb prezentují následující dvě tabulky 37 a 38.

Tabulka 37 Potřeby profesního rozvoje ředitelů (1: v současnosti nemám potřebu – 4: velkou potřebu)

Pořadí	Potřeba profesního rozvoje ředitelů	Průměr	SD
1.	Rozvíjení spolupráce mezi učiteli	3,29	0,85
2.	Poskytování účinné zpětné vazby	3,20	0,83
3.	Finanční řízení	3,15	0,86
4.	Řízení lidských zdrojů	3,13	0,91
5.	Vytváření programu profesního rozvoje pro učitele/s učitelé	2,95	0,90
6.	Pozorování výuky ve třídě	2,94	0,89
7.	Využívání dat ke zvýšení kvality školy	2,92	0,76
8.	Znalosti a pochopení současné národní/místní vzdělávací politiky	2,52	0,95
9.	Podporování rovnosti a různorodosti	2,45	0,82
10.	Vytváření školního vzdělávacího programu	2,38	0,92
11.	Znalosti a pochopení nových výzkumů a teorií v oblasti vedení	2,37	0,81

Tabulka 38 Potřeby profesního rozvoje ředitelů (uvedeno v %)

	V současnosti nemám potřebu	Malou potřebu	Střední potřebu	Velkou potřebu
Využívání dat ke zvýšení kvality školy	4,6	19,4	54,9	20,6
Pozorování výuky ve třídě	6,9	21,1	42,3	29,1
Poskytování účinné zpětné vazby	5,7	8,6	45,1	40

Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou bylo druhým nejmenším zdrojem stresu z 9 zdrojů stresu v práci ředitelů ZŠ. Pořadí ostatních zdrojů stresu v práci ředitelů ZŠ a náročnost zdrojů stresu prezentují následující dvě tabulky 39 a 40.

Tabulka 39 Náročnost zdrojů stresu v práci (1: vůbec ne – 4: do velké míry)

Pořadí	Zdroje stresu v práci	Průměr	SD
1.	Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)	3,64	0,67
2.	Vycházení vstříc měnícím se požadavkům správních orgánů na jakékoli úrovni veřejné správy	3,14	0,83
3.	Zodpovědnost za výsledky žáků	2,52	0,85
4.	Řešení obav rodičů či zákonných zástupců	2,45	0,84
5.	Vycházení vstříc potřebám žáků se speciálními potřebami	2,25	0,97
6.	Povinnosti navíc kvůli chybějícím zaměstnancům	2,24	0,81
7.	Udržování disciplíny ve škole	2,20	0,83
8.	Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou	1,94	0,73
9.	Zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků	1,23	0,51

Tabulka 40 Zdroje stresu v práci (uvedeno v %)

	Vůbec ne	Do určité míry	Docela ano	Do velké míry
Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou	28,0	50,9	18,3	1,7

VO9: Jaké jsou typy modelů hodnocení – systémů formálního hodnocení na školách? (ředitelé: TALIS 2018)

Variace druhů zpětné vazby a hodnotitele při formálním hodnocení práce učitelů na ZŠ v ČR je nesmírně pestrá. Počet systémů formálního hodnocení, při kterém je ne/využíváno všech šest druhů hodnocení od pěti hodnotitelů z hlediska role, teoreticky může nabývat hodnoty až $1\,073\,741\,824^{121}$. V případě našich dat máme údaje od 167 škol (osm neposkytlo kompletní informace o druhu hodnocení a hodnotiteli). Na nich je 160 možných variací druhů hodnocení od hodnotitelů. Shoda systémů hodnocení je minimální, protože pouze tři školy mají shodný

¹²¹ Jedná se o variaci s opakováním dle vzorce n^k , kdy je 6 druhů hodnocení x 5 hodnotitelů = 30 možností ($k = 30$) ve stavu je/není využito ($n = 2$): $2^{30} = 1\,073\,741\,824$.

system při formálním hodnocení učitelů, a když jde o dvě školy, které mají shodný systém, tak je takto 5 shodných systémů. Unikátní systém hodnocení učitelů má 154 škol.

Pokud systém formálního hodnocení učitelů zúžíme pouze na hodnocení učitele od ředitele či člena vedení školy a na hodnocení učitele od kolegy na stejné úrovni (není součástí týmu vedení školy), tak se dospěje k 88 kombinacím druhů hodnocení na škole¹²² (viz následující tabulka 41).

Tabulka 41 Školy se shodným modelem hodnocení

Počet škol, které mají shodný model hodnocení:	1	2	3	4	5	6	7	11
Počet kombinací druhů hodnocení na škole:	54	17	7	4	1	2	2	1

Pestrost systémů formálního hodnocení mohou dokladovat následující příklady:

- 11 škol (6,3 % všech ZŠ) má systém formálního hodnocení, v kterém ředitel nebo člen vedení školy využívají všech šest druhů hodnocení (hospitace, výsledky školy a tříd, externí testování znalostí žáků, ankety od žáků, hodnocení znalostí učitele a sebehodnocení učitele) a tyto druhy hodnocení nevyužívá k hodnocení nikdo z kolegů na stejné úrovni.
- Čtyři školy mají systém formálního hodnocení, v kterém je využíváno všech šest druhů hodnocení ředitelem či členem vedení školy a učiteli kolegy na stejné úrovni. Pouze učitelé nehodnotí znalosti kolegů na stejné úrovni, jinak využívají zbývajících pět druhů hodnocení.
- Na dvou školách je využíváno všech šest druhů hodnocení ředitelem či členem vedení školy a učiteli kolegy na stejné úrovni.
- Na jedné škole ředitel využívá k formálnímu hodnocení učitelů hospitaci učitelů, výsledky školy a tříd a externí testování znalostí žáků a učitelé hodnotí s kolegy výsledky školy a třídy učitele.
- Na jiné škole ředitel a člen vedení využívají k formálnímu hodnocení učitelů hospitaci učitelů a externí testování znalostí žáků. Výsledky externího testování znalostí žáků také využívají k hodnocení kolegové na stejné úrovni.

Při snaze o kategorizaci typu systémů formálního hodnocení učitelů na školách a nalezení styčných druhů hodnocení v rámci systémů formálního hodnocení učitelů byla využita

¹²² Kombinace druhů hodnocení teoreticky může být $2^{12} = 4096$ systémů hodnocení.

shluková analýza. V rámci shlukové analýzy bylo identifikováno 26 typů systémů (clusterů). Následující tabulka 42 ukazuje pouze 14 typů, které popisují 83 % škol. Pokud je uvedeno v tabulce „Ano“, tak ředitel školy v dotazníku uvedl, že využívá při formálním hodnocení příslušný druh hodnocení na škole ředitel nebo člen vedení školy nebo učitelé. „Ne“ znamená, že nikdo z nich příslušný druh hodnocení nevyužívá. „Ano/Ne“ znamená, že u daného typu systému se ještě může dělit na školy, které využívají příslušný druh hodnocení nebo nevyužívají. Pokud je v řádku uvedeno víckrát „Ano/Ne“, tak se jedná o kombinaci ne/využívání těchto druhů hodnocení v rámci systému formálního hodnocení učitelů. V tabulce jsou druhy hodnocení seřazeny zleva doprava a od nejčastěji využívané na školách po nejméně časté.

Tabulka 42 Nejčastější typy systémů formálního hodnocení učitelů na školách

ID typu systému	Počet škol	Podíl z celkového počtu škol [v %]	Hospitace výuky ve třídě od ředitele nebo členů vedení	Externí výsledky žáků od ředitele nebo členů vedení	Výsledky školy a tříd od ředitele nebo členů vedení	Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky od ředitele nebo členů vedení	Zjišťování ohlasu žáků na výuku od ředitele nebo členů vedení	Sebehodnocení práce učitelů od ředitele nebo členů vedení	Zjišťování ohlasu žáků na výuku od kolegů učitelů	Externí výsledky žáků od kolegů učitelů	Výsledky školy a tříd od kolegů učitelů	Hospitace výuky ve třídě od kolegů učitelů	Sebehodnocení práce učitelů od kolegů učitelů	Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky od kolegů učitelů
1	21	12,0	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano	Ano/Ne	Ano	Ne	Ne	Ne
2	18	10,3	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ne	Ne	Ano/Ne	Ne	Ano/Ne
3	17	9,7	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ne	Ano/Ne
4	12	6,9	Ano	Ano	Ano/Ne	Ne	Ano/Ne	Ne	Ne	Ne	Ano/Ne	Ne	Ne	Ne
5	11	6,3	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano/Ne	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ne
6	11	6,3	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne
7	9	5,1	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano/Ne	Ne	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ne	Ano/Ne
8	8	4,6	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano	Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ne	Ne
9	8	4,6	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ne
10	7	4,0	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano/Ne
11	7	4,0	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano/Ne	Ne	Ano	Ne	Ano/Ne
12	7	4,0	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano	Ano/Ne	Ne	Ne	Ano/Ne	Ne	Ne
13	5	2,9	Ano	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano/Ne	Ano/Ne	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne

ID typu systému	Počet škol	Podíl z celkového počtu škol [v %]	Hospitace výuky ve třídě od ředitele nebo členů vedení	Externí výsledky žáků od ředitele nebo členů vedení	Výsledky školy a tříd od ředitele nebo členů vedení	Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky od ředitele nebo členů vedení	Zjišťování ohlasu žáků na výuku od ředitele nebo členů vedení	Sebehodnocení práce učitelů od ředitele nebo členů vedení	Zjišťování ohlasu žáků na výuku od kolegů učitelů	Externí výsledky žáků od kolegů učitelů	Výsledky školy a tříd od kolegů učitelů	Hospitace výuky ve třídě od kolegů učitelů	Sebehodnocení práce učitelů od kolegů učitelů	Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky od kolegů učitelů
14	4	2,3	Ano	Ne	Ano/Ne	Ano	Ne	Ano/Ne	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

VO10: Jak se liší pohled učitelů a ředitelů škol na hodnocení učitelů?

Tabulka 43 prezentuje shodu pohledu učitelů a ředitelů na hodnocení pomocí konkrétního druhu zpětné vazby poskytované učitelům (vždy ředitel a učitelé byli ze shodné konkrétní školy). Zajímavé je, že se pohled učitelů a ředitelů shoduje pouze u hospitací učitele ředitelem nebo členem vedení, kdy obě strany uvedly, že tento druh zpětné vazby je využíván. Výraznější shoda pohledu učitelů a ředitelů je potom také v případě hodnocení faktických znalostí učitele ostatními kolegy učitelí mimo tým vedení školy v případě sebehodnocení práce učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu – jedná se však o pohled, kdy ředitelé a učitelé uvedli, že tento druh zpětné vazby není spíše využíván (spodní dva řádky tabulky). V ostatních 15 případech o využívání konkrétního druhu zpětné vazby od konkrétního hodnotitele se pohledy učitelů a ředitelů odlišují.

Tabulka 43 Vazba druhu hodnocení uvedená ředitelem a učitelí (uvedeno v %)

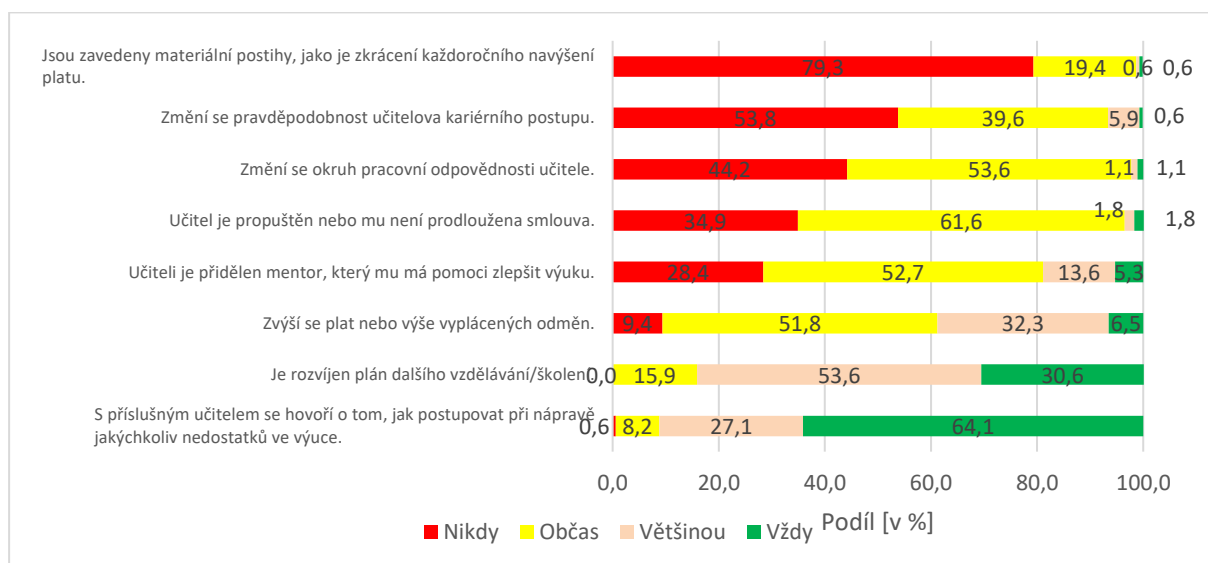
	Neuvedeno ředitelem a uvedeno 0–50 % učitelí příslušné školy	Neuvedeno ředitelem a uvedeno 51–100 % učitelí příslušné školy	Uvedeno ředitelem a uvedeno 0–50 % učitelí příslušné školy	Uvedeno ředitelem a uvedeno 51–100 % učitelí příslušné školy
Hospitace v třídě učitele ředitelem školy nebo členem týmu vedení školy	0,0	0,0	0,0	100,0
Výsledky školy a tříd ředitelem školy nebo členem vedení školy	0,6	4,7	24,6	70,2
Externí výsledky žáků učitele ředitelem školy nebo členem vedení školy	5,3	3,5	52,0	39,2
Zjišťování ohlasu žáků výuky učitele ředitelem školy nebo členem vedení školy	10,6	3,5	59,4	26,5
Hodnocení faktických znalostí učitele ředitelem školy nebo členem vedení školy	22,6	10,7	38,7	28,0
Zjišťování ohlasu žáků výuky učitele ostatními kolegy učitelí mimo tým vedení školy	29,4	18,2	30,0	22,4

	Neuvedeno ředitelem a uvedeno 0–50 % učiteli příslušné školy	Neuvedeno ředitelem a uvedeno 51–100 % učiteli příslušné školy	Uvedeno ředitelem a uvedeno 0–50 % učiteli příslušné školy	Uvedeno ředitelem a uvedeno 51–100 % učiteli příslušné školy
Hospitace v třídě učitele ostatními kolegy učiteli mimo tým vedení školy	48,0	13,5	21,6	17,0
Sebehodnocení práce učitele ředitelem školy nebo členem vedení školy	36,3	4,1	46,8	12,9
Výsledky školy a tříd ostatními kolegy učiteli mimo tým vedení školy	39,8	2,3	53,2	4,7
Externí výsledky žáků učitele ostatními kolegy učiteli mimo tým vedení školy	46,8	0,0	53,2	0,0
Externí výsledky žáků učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu	69,0	5,8	25,1	0,0
Hospitace v třídě učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu	74,3	4,7	18,1	2,9
Výsledky školy a tříd jednotlivcem nebo orgány mimo školu	78,9	1,2	19,9	0,0
Zjišťování ohlasu žáků výuky učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu	81,2	1,8	15,9	1,2
Sebehodnocení práce učitele ostatními kolegy učiteli mimo tým vedení školy	84,8	0,6	14,6	0,0
Hodnocení faktických znalostí učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu	86,3	0,6	13,1	0,0
Hodnocení faktických znalostí učitele ostatními kolegy učiteli mimo tým vedení školy	87,5	4,8	7,1	0,6
Sebehodnocení práce učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu	93,6	0,0	6,4	0,0

VO11: Jaká opatření přijímají ředitelé po formálním hodnocení učitelů?

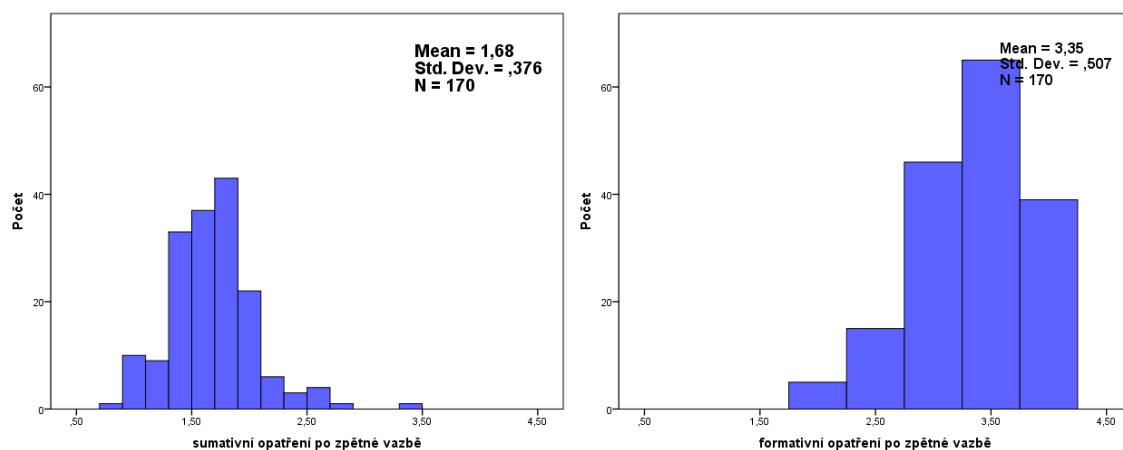
Konkrétní podíl častosti opatření po formálním hodnocení učitelů ukazuje graf 14. Ředitelé uváděli, že nejčastějšími opatřeními po formálním hodnocení učitelů, které realizují, jsou formativní opatření: s příslušným učitelem se hovoří o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce; je rozvíjen plán dalšího vzdělávání/školení. Ze sumativních opatření nejčastěji uváděli ředitelé zvýšení platu nebo výše vyplácených odměn. Dalším častým opatřením je formativní – přidělení mentora učiteli, který mu má pomoci zlepšit výuku. Více než v polovině případů jsou realizována dvě sumativní opatření: učitel je propuštěn nebo mu není prodloužena smlouva; změna okruhu pracovní odpovědnosti učitele (např. zvýšení nebo snížení výukových povinností nebo administrativních/manažerských povinností či povinností mentorování). V polovině případů po formálním hodnocení učitelů není změněna

pravděpodobnost učitelova kariérního postupu. Nejméně často jsou jako opatření zaváděny materiální postihy, jako je zkrácení každoročního navýšení platu.



Graf 14: Opatření po formálním hodnocení učitelů

Dva grafy 15 ukazují rozložení sumativních opatření a formativních opatření, které přijímají ředitelé po formálním hodnocení učitelů.



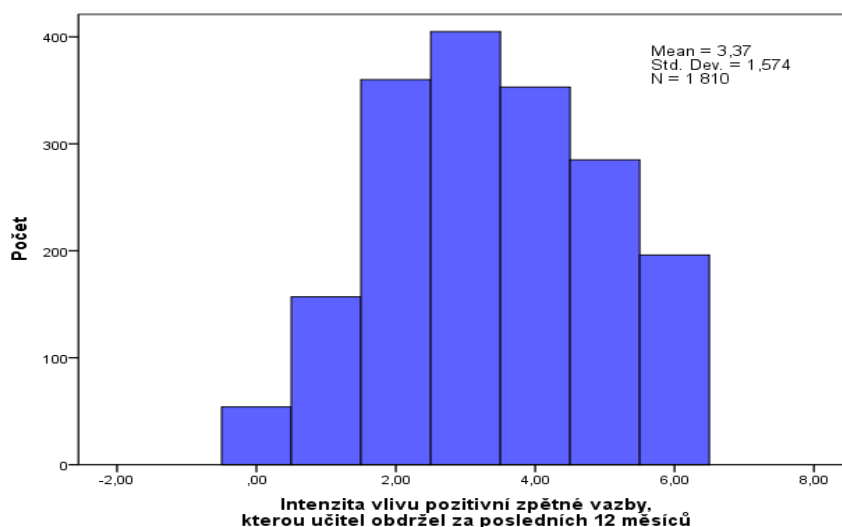
Graf 15: Histogramy druhů opatření o obdržení formální zpětné vazby

3.6.4 Vztah evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů

VO12: Jaký vliv má zpětná vazba poskytovaná učitelům na aspekty výuky z pohledu učitelů?

V roce 2018 skoro tři čtvrtiny učitelů uvedlo (72,5 % = 1825 respondentů), že zpětná vazba, kterou obdrželi za posledních 12 měsíců, má pozitivní vliv na styl jejich výuky. Graf 16 ukazuje

rozložení intenzity vlivu pozitivní zpětné vazby konkrétních aspektů výuky. U poloviny ze všech učitelů (56,3 %) se jednalo o zlepšení pedagogických schopností pro výuku jejich předmětu a využití hodnocení žáků za účelem zlepšení jejich učení (51,5 %). U více než 40 % všech učitelů došlo v důsledku zpětné vazby ke zlepšení vedení třídy (43,8 %) a metod výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Více než třetina všech učitelů (36,9 %) si prohloubila faktické znalosti a vědomosti v předmětech, které vyučují. Přes desetinu všech učitelů (11,8 %) v důsledku zpětné vazby zlepšilo své metody výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí.



Graf 16: Histogram intenzity vlivu pozitivní zpětné vazby, kterou učitel obdržel za posledních 12 měsíců

VO13: Jaké jsou asociace výsledků řízení lidských zdrojů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení?

Tabulka 44 prezentuje asociace mezi tím, jak učitelé vnímají zpětnou vazbu od různých hodnotitelů a výsledky řízení lidských zdrojů. Pozitivní spíše střední souvislost je mezi zpětnou vazbou od ředitele/člena/ů vedení, od kolegů učitelů a spoluprací mezi učiteli (čím více ředitel, člen vedení, kolegové učitelé poskytují učitelům více druhů zpětné vazby, tím je vyšší spolupráce mezi učiteli). Podobně je to s asociací mezi zpětnou vazbou učitelů od ředitele a člena vedení, od kolegů učitelů a spokojeností učitele s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany. Pozitivní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelů od ředitele a člena vedení, od kolegů učitelů a vnímanou účinností pedagogických schopností učitele.

Tabulka 44 Asociace množství zdrojů zpětné vazby učiteli od hodnotitelů a výsledky řízení lidských zdrojů¹²³

Více zdrojů zpětné vazby (z 6 druhů) pro N = 2037–2490 učitelů ZŠ od:	od ředitele či členů týmu vedení školy		od kolegů mimo tým vedení školy		od jednotlivce či orgánu mimo školu	
	Spearm. rho	Pears. r	Spearm. rho	Pears. r	Spearm. rho	Pears. r
Korelační koeficient						
Spolupráce mezi učiteli	0,278	0,277	0,255	0,275	0,121	0,126
Spokojenost s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany	0,245	0,242	0,157	0,180		
Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	0,138	0,134	0,133	0,139		

Tabulka 45 ukazuje asociace mezi tím, jak učitelé vnímají různé druhy zpětné vazby a výsledky řízení lidských zdrojů. Pozitivní podstatná souvislost je mezi četností pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování jim zpětné vazby učitelem a spoluprací mezi učiteli (čím častěji učitel pozoruje výuku ostatních učitelů a poskytuje jim zpětnou vazbu, tím je vyšší spolupráce mezi učiteli). Pozitivní spíše střední souvislost je u 5 druhů zpětné vazby a spoluprací mezi učiteli. Pozitivní spíše střední souvislost je u 2 druhů zpětné vazby a spokojeností učitele s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany. Negativní nízká asociace je mezi využíváním externích výsledků žáků a vnímáním klimatu učitelem (čím více probírá se svými hodnotiteli učitel externí výsledky svých žáků, tím hůře vnímá klima třídy svých žáků). V ostatních případech je pozitivní nízká asociace mezi množstvím/intenzitou konkrétního druhu zpětné vazby učiteli a některým z výsledků a faktorem výsledků řízení lidských zdrojů ve škole.

Tabulka 45 Asociace množství druhů zpětné vazby a výsledky řízení lidských zdrojů¹²⁴

Množství / intenzita (od 0–3 hodnotitelů) od N = 2312–2517 učitelů ZŠ:	Hospitace v třídě učitele	Zjišťování ohlasu žáků na výuku učitele	Hodnocení faktických znalostí učitele	Externí výsledky žáků, které učí učitel	Výsledky školy a tříd	Sebehodnocení vlastní práce učitele	Častost pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování jim zpětné vazby
Spolupráce mezi učiteli	0,200	0,236	0,246	0,231	0,260	0,252	0,529

¹²³ Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

¹²⁴ Jako korelační koeficient je uvedeno pouze Pearsonovo r. Kontrolovány byly též výsledky pomocí Spearmanova koeficientu, věcně vycházely shodné hodnoty. Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01. V dalších tabulkách asociací je tomu stejně, pokud není uvedeno jinak.

Množství / intenzita (od 0–3 hodnotitelů) od N = 2312–2517 učitelů ZŠ:	Hospitace v třídě učitele	Zjišťování ohlasu žáků na výuku učitele	Hodnocení faktických znalostí učitele	Externí výsledky žáků, které učí učitel	Výsledky školy a tříd	Sebehodnocení vlastní práce učitele	Častost pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování jim zpětné vazby
Spokojenost s tím, že škola inovuje a na jejím řízení se podílejí zainteresované strany	0,173	0,229	0,224	0,159	0,165	0,150	0,174
Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	0,138	0,140	0,133	0,142	0,156	0,104	0,138
Vnímaná účinnost při udržení kázně ve třídě				0,147			0,148
Vnímání klima tříd				-0,101			

VO14: Jaké jsou asociace mezi dopady, změnami a opatřeními po evaluaci a výsledky řízení lidských zdrojů?

Odpovědi na tuto výzkumnou otázku pocházejí z dat z roku 2013, kdy bylo při šetření využito detailnější dotazování na zpětnou vazbu poskytovanou učitelům, dopady, změny a opatření a postoje spojené s evaluací učitelů.

Tabulka 46 prezentuje asociace mezi tím, co zdůrazňují učitelé po evaluaci a výsledky řízení lidských zdrojů a také asociace pozitivních změn v motivaci a praxi učitelů díky zpětné vazbě a výsledky řízení lidských zdrojů. Pozitivní střední souvislost je mezi indexy důrazu zpětné vazby na zkvalitnění výuky, celkové zlepšení a inkluzivní přístupy a spokojeností učitelů s prací a vztahy a spoluprací mezi učiteli. Pozitivní střední souvislost je mezi pozitivními změnami v motivaci a praxi učitelů díky zpětné vazbě a spokojeností učitelů s prací a vztahy a spoluprací mezi učiteli. Pozitivní nízké souvislosti jsou mezi indexy důrazu, pozitivními změnami a vnímanou účinností pedagogických schopností učitele a efektivním profesním rozvojem učitele. Pozitivní nízké souvislosti jsou mezi pozitivními změnami v důsledku zpětné vazby a potřebou profesního rozvoje učitele a konstruktivistickým přesvědčení učitele. Negativní nízké souvislosti jsou mezi indexy důrazu, pozitivními změnami a bariérami profesního rozvoje.

Tabulka 46 Asociace dopadu a změn po evaluaci a výsledků řízení lidských zdrojů

	Index důrazu zpětné vazby na zkvalitnění výuky	Index důrazu zpětné vazby na celkové zlepšení	Index důrazu zpětné vazby na inkluzivní přístupy	Pozitivní změna v motivaci a praxi učitelů díky zpětné vazbě
Spokojenost s prací a vztahy	0,284	0,338	0,284	0,374
Spolupráce mezi učiteli	0,234	0,359	0,318	0,306
Potřeba profesního rozvoje učitele				0,202
Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	0,188	0,208	0,185	0,155
Efektivní profesní rozvoj	0,124	0,124	0,130	0,186
Bariéry profesního rozvoje	-0,156	-0,178	-0,127	-0,180
Konstruktivistické přesvědčení				0,119

Index „Podpůrnost evaluace učitelů“ vyjadřuje kladné postoje učitele spojené s pojetím evaluace ve škole, kde učí, ke kterým dochází v důsledku formativních opatření (např. vytvoření plánu DVPP s cílem zlepšit práci učitele) a sumativních opatření (např. nejlépe pracujícím učitelům se dostává nejvyššího ocenění). Konkrétní souvislosti mezi podpůrností evaluace a výsledky řízení lidských zdrojů prezentuje tabulka 47. Pozitivní podstatná souvislost je mezi podpůrností evaluace a spokojeností učitele s prací a vztahy, tj. se spokojeností se současným pracovním prostředím a profesí učitele, spokojeností s tím, že ve škole mají zainteresované strany (učitelé, rodiče, žáci) možnost spolupodílet se na rozhodování o školních záležitostech a spokojeností, že většina učitelů školy je zaměřena na dobré vztahy se žáky (čím více učitelé považují za smysluplná opatření po své evaluaci, tím jsou více spokojenější se svojí prací ve škole). Negativní střední souvislost je mezi bariérami profesního rozvoje a podpůrností evaluace (čím více učitelé považují za smysluplná opatření po své evaluaci, tím vnímají méně překážky ke svému profesnímu rozvoji). Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi spoluprací mezi učiteli a podpůrností evaluace.

Tabulka 47 Asociace podpůrnosti evaluace a výsledků řízení lidských zdrojů¹²⁵

Korelační koeficient	Podpůrnost evaluace	
	Spearm. rho	Pears. r
Spokojenost s prací a vztahy	0,516	0,520
Bariéry profesního rozvoje	-0,328	-0,309
Spolupráce mezi učiteli	0,287	0,289
Vnímaná účinnost pedagogických schopností učitele	0,152	0,150
Efektivní profesní rozvoj	0,151	0,156

¹²⁵ Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

3.6.5 Vztah evaluace učitelů a výsledků učení žáků

VO15: Jaké jsou asociace různých aspektů evaluace učitelů s výsledky učení žáků ZŠ?

Tabulka 48 prezentuje asociace mezi tím, jak ředitelé přistupují k hodnocení učitelů a výsledky učení žáků. Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi potřebou profesního vzdělávání ředitelů zaměřeného na využívání dat ke zvýšení kvality školy a výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (čím větší měli ředitelé potřebu tohoto profesního vzdělávání, tím měli žáci lepší výsledky). Negativní nízká souvislost je mezi častostí sledování výuky ve třídě ředitelem a výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (čím častěji ředitelé sledovali výuku ve třídě, tím měli žáci horší výsledky učení v čtenářské gramotnosti). Negativní nízká až střední souvislost je mezi potřebou profesního vzdělávání ředitelů zaměřeného na pozorování výuky ve třídě a výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (čím větší měli ředitelé potřebu tohoto profesního vzdělávání, tím měli žáci horší výsledky učení v přírodovědné gramotnosti).

Tabulka 48 Asociace některých aspektů hodnocení učitelů (z pohledu ředitelů) při formálním hodnocení s výsledky učení žáků¹²⁶

Aspekty hodnocení učitelů (z pohledu ředitelů): N = 51 škol	Častost sledování výuky ve třídě ředitelem	Potřeba profesního vzdělávání řed. – využívání dat ke zvýšení kvality školy	Potřeba profesního vzdělávání řed. – pozorování výuky ve třídě
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Spearmanovo ρ)		0,169	
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Pearsonovo r)	-0,122	0,229	
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Spearmanovo ρ)			-0,204
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Pearsonovo r)			-0,176

Tabulka 49 ukazuje asociace mezi četností zpětné vazby poskytované učitelům z pohledu učitelů a výsledky učení žáků. Pozitivní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou od učitelů – kolegů a výsledky učení žáků (čím více různými metodami hodnocení získávali učitelé zpětnou vazbu od kolegů, tím měli žáci lepší výsledky učení). Negativní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou od ředitelů či členů týmu vedení školy a výsledky učení žáků (čím více různými metodami hodnocení získávali učitelé zpětnou vazbu od vedení, tím měli žáci horší výsledky učení). Negativní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelům od externistů a výsledky žáků v čtenářské gramotnosti. Negativní nízká souvislost je mezi neposkytováním zpětné vazby učitelům ve škole a výsledky učení.

¹²⁶ Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

Tabulka 49 Asociace četnosti zdrojů zpětné vazby učitelů (0–6 druhů zpětné vazby, z pohledu učitelů) při formálním hodnocení s výsledky učení žáků¹²⁷

Více zdrojů zpětné vazby (z 6 druhů, z pohledu učitelů) pro N = 51 ZŠ od:	jednotlivce nebo orgánu mimo školu	ředitele či členů týmu vedení školy	učitelů – kolegů mimo tým vedení školy	neposkytuje se zpětná vazba učitelům ve škole
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Spearmanovo ρ)			0,161	-0,157
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Pearsonovo r)		-0,241		
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Spearmanovo ρ)	-0,116		0,191	-0,148
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Pearsonovo r)	-0,113	-0,191		
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Spearmanovo ρ)			0,184	-0,108
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Pearsonovo r)		-0,160	0,155	

Tabulka 50 představuje asociace mezi množstvím/intenzitou různých druhů zpětné vazby učitelům z pohledu učitelů a výsledky učení žáků. Pozitivní nízká souvislost je mezi využíváním externích výsledků žáků při zpětné vazbě učitelům a výsledky učení žáků. Negativní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelům v podobě hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky, využívání výsledků školy a tříd, sebehodnocením vlastní práce učitele a výsledky žáků v matematické a čtenářské gramotnosti. Negativní střední až podstatná souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelům v podobě anket od žáků a výsledky učení žáků (čím více učitelé získávají zpětnou vazbu komunikací s různými hodnotiteli nad anketami od žáků, tím měli žáci horší výsledky učení). Hospitace učitelů nemá souvislost s výsledky učení žáků.

¹²⁷ Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

Tabulka 50 Asociace množství/intenzita (0–3 zdroje) různých druhů zpětné vazby učitelů (z pohledu učitelů) při formálním hodnocení s výsledky učení žáků¹²⁸

Množství/intenzita (z pohledu učitelů): N = 51 škol	Zjišťování ohlasu žáků na výuku = anketa	Hodnocení znalostí učitele v oblasti vyučované látky	Externí výsledky žáků	Výsledky školy a tříd	Sebehodnocení vlastní práce učitele
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Spearmanovo ρ)	-0,295		0,161		
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Pearsonovo r)	-0,409	-0,104		-0,171	-0,221
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Spearmanovo ρ)	-0,217		0,146		
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Pearsonovo r)	-0,341	-0,124		-0,121	-0,176
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Spearmanovo ρ)	-0,254		0,159		
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Pearsonovo r)	-0,289		0,157		

Tabulka 51 prezentuje asociace mezi četostí různých druhů opatření po formálním hodnocení učitelů z pohledu ředitelů a výsledky učení žáků. Pozitivní nízká souvislost je mezi četostí propuštění nebo neprodloužení smlouvy a výsledky žáků v matematické a v čtenářské gramotnosti. Pozitivní nízká souvislost je mezi četostí hovoření s učitelem o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce a výsledky žáků v čtenářské a v přírodovědné gramotnosti. Pozitivní nízká souvislost je mezi četostí rozvíjení plánu dalšího vzdělávání/školení a výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti. Negativní střední až podstatná souvislost je mezi četostí zkrácení každoročního navýšení platu a výsledky učení žáků. Negativní nízká souvislost je mezi četostí přidělení mentora učitelů a výsledky žáků v matematické gramotnosti. Četost tří opatření: změna okruhu pracovní odpovědnosti učitele, zvýšení platu nebo výše vyplácených odměn a změna pravděpodobnosti učitelova kariérního postupu nemají souvislost s výsledky učení žáků.

¹²⁸ Všechny korelace v tabulce jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

Tabulka 51 Asociace častosti (nikdy – vždy) různých druhů opatření po formálním hodnocení učitelů (z pohledu ředitelů) s výsledky učení žáků ¹²⁹

Opatření po formálním hodnocení učitelů N = 51 škol	S příslušným učitelem se hovoří o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce.	Je rozvíjen plán dalšího vzdělávání/školení.	Jsou zavedeny materiální postihy, jako je zkrácení každoročních o navýšení platu.	Učiteli je přidělen mentor, který mu má pomoci zlepšit výuku.	Učitel je propuštěn nebo mu není prodloužena smlouva.
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Spearmanovo ρ)			-0,277**	-0,104*	0,146**
Výsledky žáků v matematické gramotnosti (Pearsonovo r)			-0,403**		0,123**
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Spearmanovo ρ)	0,124**		-0,255**		0,141**
Výsledky žáků v čtenářské gramotnosti (Pearsonovo r)	0,124**		-0,410**		
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Spearmanovo ρ)			-0,245**		
Výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti (Pearsonovo r)	0,124**	0,162**	-0,246**		

3.7 Limity

Využití dat TALIS 2013 a 2018 umožnilo práci s velkými a pečlivě vybranými reprezentativními výběrovými soubory, což umožňuje vyvozovat závěry pro širokou populaci a zobecňovat výsledky na národní úrovni. I když v souladu s metodikou OECD provedlo výběr zapojených škol mezinárodní konsorcium¹³⁰ na základě podkladů od ČŠI o našem vzdělávacím systému a následně ČŠI zajišťovala sběr dat, popsala je např. ve Zprávě o přípravě a realizaci hlavního sběru dat šetření TALIS 2018, tak přesto zjištění v podkapitole 3.6 mají jisté limity.

I přes dodržení všech standardů a metodik při sběru dat si je třeba klást otázku nad tím, co se odehrává v mysli každého učitele či ředitele, který má vyplnit dotazník TALIS zadávaný ČŠI. Odpovídá respondent na dotazník dobrovolně, protože v tom vidí smysl a protože chce, nebo protože mu ho zadal kontrolní orgán? Má respondent na tuto práci dostatek času? Vyplňuje dotazník jako jednu ze svých mnoha pracovních povinností? Je motivovaný? Není ovlivněný ostatními učiteli? Vyplňuje dotazník sám? Nebo mu někdo s vyplněním pomáhá? Má při

¹²⁹ Korelace v tabulce s označením: * jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,05 a ** jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

¹³⁰ V roce 2013 bylo mezinárodní konsorcium tvořené Sekretariátem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA Secretariat), Centrem pro zpracování dat a výzkum pod Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA DPC) a Kanadským statistickým úřadem (Statistics Canada) – viz Kašparová a kol., 2014, s. 6.

vyplňování dotazníku zajištěny všechny bazální potřeby? (např. Je vyspalý? Je najedený? Nemá žízeň?) Neřeší v době vyplňování dotazníku nějaké osobní problémy? ... Není mým cílem napsat všechny pochybné otázky o respondentech. Jen chci naznačit, že důvěřujeme datovým sadám TALISu a netušíme, za jakých okolností tato data vznikala. Aneb nevíme, co se odehrávalo v roce 2013 v 220 školách u 220 ředitelů a u 3219 učitelů a v roce 2018 ve 400 školách u 4400 ředitelů u cca 8200 učitelů. Co člověk to pravděpodobně jiný příběh.

Další pochybnosti mohou být nad tím, jak respondenti rozumějí jednotlivým položkám dotazníku. Dotazník je jistě vytvořený podle všech zásad vyplývajících z psychologie a sociologie, podílelo se na jeho tvorbě mnoho expertů, výzkumníků, je velmi dobře přeložený. Ale ... Četl respondent za otázkou a případným popisem otázky, vysvětlením stejný „příběh“, jako to zamýšleli autoři dotazníku? Četl respondent otázky s porozuměním? Má dostatečnou znalost a postoje pro každou položku dotazníku? Nebo si postoje „konstruuje“ až ve světle dotazníku? Umožňovaly škály odpovědi respondentovi „pravdivou“ odpověď tak, jak to prožíval, cítil, myslel si, nebo se musel trefovat do připravených variant? Rozuměli respondenti dobře postojovým škálám a self-reportům? Aneb kladu si otázku, zdali se nepromítly do jejich odpovědí kulturní tendence odpovídat určitým způsobem. TALIS škály by si určitě zasloužily používání ukotvujících vinět (Voňková, 2012 a 2017), případně jiné způsoby odhalující zkreslení (*bias*).

Pokud budu konkrétnější, při analýzách položek spojených s hodnocením učitelů z TALIS 2013 i TALIS 2018 jsem měl určité pochybnosti u 28. otázky v roce 2013: „Kdo Vám v této škole poskytuje zpětnou vazbu následujícími způsoby?“ a v 2018: „Kdo v této škole používá následující typy informací k tomu, aby Vám poskytl zpětnou vazbu?“, kde bylo uvedeno 6 druhů zpětných vazeb/hodnocení a respondenti měli zaškrtnout, jestli získávali příslušný druh zpětné vazby od konkrétního hodnotitele. Jelikož s odpověďmi na tuto 28. otázku je v podkapitole 3.6 poměrně dost pracováno, tak si kladu otázky, jak zodpovědně respondenti odpovídali? Odpovídali podle svého nejlepšího svědomí a přesvědčení? Ne/bylo jim jedno, co uvedli? Zaškrtovali odpovědi jako ve sportce a spíše jejich formulář připomínal sázkový tiket? Limitem výše uvedených zjištění je tedy, že mohou být pochybnosti nad tím, co uvedli respondenti v 28. otázce týkající se druhů zpětné vazby od různých hodnotitelů.

Ještě více pochybností mám u této otázky u třetí možnosti v roce 2013: „c) Zpětná vazba na základě hodnocení Vašich faktických znalostí“ (TT2G28C1-C6), kdy měli vyznačit všechny odpovídající možnosti, zdali je touto zpětnou vazbou hodnotil některý z uvedených hodnotitelů a v roce 2018: „c) Hodnocení mých faktických znalostí“ (TT3G29C1-C6), kdy měli opět stejný

úkol jako v roce 2013. Co si představoval učitel pod tím, když se ho dotazník ptal na to, že někdo na škole hodnotí jeho faktické znalosti? Jaké znalosti měly být hodnoceny u učitele? Znalosti z předmětu, který vyučuje? Znalosti pedagogicko-psychologického základu potřebného k profesi učitele? Didaktické znalosti? Všeobecné znalosti učitele o současné společnosti? ... Nevím. A věděli to respondenti?

Podobně, jako byla diskutována 28. otázka, by bylo možné diskutovat shodné otázky, které byly v ředitelských dotaznících v 2013 a 2018. Jak odpovědně ředitelé odpovídali na 28. otázku? Odpovídali dle reality? Stylizovali se do odpovědí? Byli pod tlakem uvést sociálně žádoucí odpověď? Jaká pro ně byla sociálně žádoucí odpověď? Jak rozuměli tomu, že někdo hodnotí znalosti učitele v oblasti vyučované látky?

U datových sad TALIS 2013 a 2018 není třeba mít pochybnosti o reprezentativitě souboru a o tom, že by nebyl výběrový soubor dostatečně velký. Avšak v případě analýz dat TALIS-PISA link 2018 je limitem nízký počet základních škol ($N = 55$), který se nejvíce promítá do výpovědi ředitelů (maximálně pouze 55). Určitě validnějších výsledků by bylo dosaženo, kdyby bylo více odpovědí z více základních škol. Další možností by bylo, kdyby za vedení škol vyplňovali dotazník všichni členové a ne jenom ředitelé, tak by bylo možné získat plastičtější obrázek o systémech evaluace na školách a postojích, které se promítají do kultury školy. Proto na výsledky týkající se pohledu ředitelů na jednotlivé aspekty evaluace učitelů je třeba pohlížet mírně skepticky.

V případě zjištění týkajících se trendů v četosti evaluace učitelů z dat ČŠI je třeba myslet na to, že se jedná o data pořizovaná při inspekční návštěvě. Je otázkou, do jaké míry učitelé odpovídali pravdivě, protože chtěli, nebo protože museli pod určitým sociálním tlakem, aby dotazník byl co nejrychleji vyplněný. Tj. limitem práce s těmito daty a při prezentaci zjištění jsou scházející informace o okolnostech, za jakých učitelé a ředitelé vyplňovali dotazník. Dalším limitem při analýzách je to, že v průběhu let se měnily položky, jejich pořadí v dotazníku, čímž mohlo dojít ke změně sledovaných konstruktů, a to se potom mohlo projevit ve zjištěních.

Pro analýzy je omezující to, že došlo při vložení datových sad na portál otevřených dat k jejich anonymizaci, čímž byla ochuzena o demografické proměnné respondentů (např. pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, v některých letech délka praxe) a charakteristiky škol (např. typ školy, počet žáků, počet učitelů, velikost obce). Dále u učitelů nelze agregovat údaje na úroveň

školy, a není tak možné činit porovnání mezi školami. V odpovědích respondentů se tak stírají rozdíly mezi tím, zda jsou z velké školy (s více např. jak 750 žáky) či z malé malotřídní školy.

4 Diskuze, interpretace a doporučení

V následujících podkapitolách jsou analyzována a interpretována zjištění vývoje hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR, interpretována empirická zjištění ze sekundárních analýz dat TALIS 2013 a 2018 a dotazníkového šetření ČŠI, diskutován a modifikován koncepční rámec evaluace učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5), navržena doporučení pro další zkoumání tématu evaluace učitelů a nastíněn a diskutován možný vývoj evaluace učitelů v ČR.

4.1 Analýza a interpretace vývoje evaluace učitelů v ČR

Druhá kapitola se zabývala odpovědí na výzkumnou otázku: Jak se vyvíjelo hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR? Chronologicky v ní byla věnována pozornost stěžejním událostem (případně osobám), které ovlivnily školství na celorepublikové úrovni, měly celonárodní dopad, či vliv na změnu hodnocení učitelů škol. Byla vyhledána řada zajímavých zdrojů. Nicméně i to mělo své limity – digitální archivy knihoven už umožňují vyhledat fulltextově ledacos, ale je možné, že jsem nenašel všechny potenciální zdroje. Je možné, že jsem nevyskloňoval dostatečně potřebná klíčová slova, jako je „hospitace“, „hodnocení učitele“ apod. Proto by určitě přehled v 2. kapitole mohl být doplňován dalšími informacemi z odborných zdrojů.

V 2. kapitole jsem záměrně pouze popisoval vývoj hodnocení učitelů. Na následujících řádkách bude sledované období analyzováno prostřednictvím koncepčního rámce pro evaluaci učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) a následně i interpretováno. I když jsem si vědom určitého zjednodušení spočívajícího v tom, že v průběhu času docházelo ke změnám a vývoji, budu sledovat tato období jako statická:

- Rakouské císařství a Rakousko-Uhersko (polovina 19. století – 1918),
- První a druhá republika (1918–1939),
- Protektorát Čechy a Morava (1939–1945),
- Socialistické Československo (1948–1989),
- Česká republika (po roce 1989).

Rakouské císařství a Rakousko-Uhersko

Od poloviny 19. století byla využívána – jako nástroj hodnocení – hospitace ve třídě učitele. Evaluátorem byl: ředitel, školdozorce – inspektor (1855–1868 i církevní školdozorce) a od roku

1905 z centrální úrovně doporučen i kolega učitel (učitel mohl „obcovat“ vyučování jiného učitele – 816. Vynesení ..., 1907, s. 1426). Uživateli zpětné vazby byli učitelé, správci škol. Kritéria a standardy hodnocení byly závislé na znalostech a postojích hodnotitelů, tj. na individuálních normách hodnotitelů, příp. na nepsaných pravidlech. O modelech hodnocení, postupech ředitelů a školdozorců při hospitaci jsem nenašel empirické poznatky. Zdali kromě správců školy hodnotili učitele i další agenti (např. žáci, rodiče), se lze jen dohadovat. Podobně je to s evidencí účelů hodnocení. Pravděpodobně šlo o zachování statusu quo. Zpětná vazba učitelům byla využívána ve vztahu ke konkrétnímu učiteli a pak při poradě učiteléské konference o výsledcích pozorování, která učinil správce při návštěvě ve vyučovacích hodinách, pokud jimi bylo možné odvodit pravidlo pro chování a působení sboru učiteléského. Obsahem hodnocení pravděpodobně bylo splnění předepsané výuky a prostředí třídy. Je třeba si uvědomit, že často šlo jen o formální evaluaci, protože učitelé v té době, jako jedni z mála gramotných lidí byli ve veliké úctě a obdivu. Dnes jsou v davu a spíše zesměšňováni.

Stručná analýza období Rakouského císařství a Rakouska-Uherska spíše nabízí řadu otázek od obecnějších ke konkrétnějším, týkajících se hodnocení učitelů. Jaké byly postoje tehdejší společnosti ke vzdělávání? Jaké bylo postavení učitelů v tehdejší době? Jaké byly postoje společnosti k učitelům? Vošahlíková (2016, s. 161) popisuje, že „v první pol. 19. stol. a ještě i v 50. a 60. letech představovalo učiteléské povolání v očích velké části veřejnosti poměrně nuzné živobytí.“ Vlivem reformních zákonů se v šedesátých a sedmdesátých letech devatenáctého století stalo prestižnější a i finančně přitažlivější.

Mohli v této době již hodnotit žáci své učitele? Zasahovali do chodu školy nějak rodiče (zejména ti movitější a mocnější) žáků? Byly využívány i jiné nástroje hodnocení než hospitace? Co se psalo v tehdejších učiteléském „tisku“ o hodnocení učitelů od školdozorců či správců školy? Jak chápali hospitace učitelé? Byla stanovena kritéria hodnocení učitelů? Pokud ano, tak jaká byla? Byla nějak popsána „kvalitní“ výuka? Propisovaly se do hodnocení soudů správců školy a školdozorců při hodnocení učitelů jejich hodnoty? Promítaly se do hodnot, postojů správců školy, školdozorců hodnoty a ideje tehdejší společnosti? Projevovaly se hodnoty, ideje společnosti do hodnocení učitelů? V období konkordátu mezi Rakouským císařstvím a katolickou církví (1855–1868) určitě. Jak tomu bylo potom později? To jsou otázky a mnohé jiné pro další výzkum.

První a druhá republika

První republika přejala postupy Rakouska-Uherska. Podobně tomu bylo i v hodnocení učitelů. Evaluačními nástroji byly: hospitace, zkouška učitelské způsobilosti, kvalifikační popis. Evaluátorem byl: ředitel, okresní školní inspektor, který byl odborným referentem okresního školního výboru a kolegové učitelé. Uživateli zpětné vazby byli učitelé, ředitelé, místní školní rady. Kritéria a standardy hodnocení byly částečně závislé na znalostech a postojích hodnotitelů, tj. na individuálních normách hodnotitelů, příp. na nepsaných pravidlech a od roku 1928 vymezeny §18 vládního nařízení 162/1928 Sb. Pravděpodobně v této době kromě ředitele a učitelů hodnotili učitele i další agenti, a to studenti¹³¹. Účelem hodnocení bylo zlepšení učitele a od roku 1928 i určení kvalifikace s vazbou na určení stupně služného (adjuta, odměny). Zpětná vazba učitelům byla využívána ve vztahu ke konkrétnímu učiteli zaměřená na výkon, určení kvalifikace s vazbou na odměňování. Obsahem hodnocení pravděpodobně bylo: výuka, prostředí třídy a profesní odpovědnost.

Za druhé republiky se již projevovala rasová diskriminace zejména židů. Účelem hodnocení jejich příslušnosti k židovskému obyvatelstvu bylo jejich propuštění (Hahn, 1994, s. 191–192).

Zjištění opět nabízí řadu podrobnějších otázek o tehdejší situaci týkající se hodnocení učitelů. Jak vnímali hospitace, zkoušku způsobilosti či kvalifikační popis samotní učitelé? Jak byly rozšířeny vzájemné hospitace učitelů? Jak „rychle“ se rozšiřovala možnost hodnotit učitele studenty/žáky? Jaké postoje byly u učitelů k určování kvalifikace? Jak se systémem určování výše služného byli spokojeni učitelé? Jaká konkrétní kritéria a odůvodnění uplatňovali školní inspektoři při určování kvalifikace? Jaký byl diskurz ředitelů škol a inspektorů při hodnocení učitelů? Jaké hodnoty tehdejší společnosti se promítly do hodnocení hodnotitelů? Jak se proměnily postoje inspektorů a ředitelů v druhé polovině třicátých let dvacátého století a potom za druhé republiky? Jaké byly postoje k židovským učitelům za první republiky, když za druhé republiky byli propouštěni? Jaká byla míra antisemitismu mezi učitelstvem mezi světovými válkami?

¹³¹ Jistým důkazem je studentský časopis „Řev septimy“ ve filmu Škola základ života z roku 1938 na motivy Jaroslava Žáka. Je však otázkou, zda jde o uměleckou nadsázku nebo zda se autor inspiroval obsahově podobným časopisem „Řev študáctva“ – <https://www.csfed.cz/film/3157-skola-zaklad-zivota/zajimavosti/>

Protektorát Čechy a Morava

Hodnocení učitelů se během tohoto období velmi proměnilo. Evaluačními nástroji i nadále byly hospitace, od roku 1939 začalo posuzování rasy – zcela vyloučení učitelů židovského původu, posuzování politického smýšlení (vyloučení komunistů), hodnocení postojů k Protektorátu a Velkoněmecké říši, od roku 1940 vynucení slibu Velkoněmecké říši a A. Hitlerovi, na podzim 1941 doplněné o kárná řízení, v únoru 1942 přibylo zkoušení učitelů z německého jazyka. Evaluátorem byl: ředitel, okresní školní inspektor, tříčlenná komise pro přezkoušení z německého jazyka a možná kolegové učitelé. Různí evaluátoři využívali podle potřebného účelu různé evaluační nástroje. Uživateli zpětné vazby byli učitelé, ředitelé, tvůrci politik, školské úřady, správa Protektorátu. Role ředitele školy byla pozměněna na správce školy za použití vůdcovského principu.

Kritéria a standardy hodnocení vycházely z podporování zájmů Velkoněmecké říše, tehdejší ideologie a dodržování tehdejších úředních povinností (předpisů). Agenty hodnocení byli určité učitelé a správce školy. I když nezmiňuji v podkapitole 2.1.4 (věnující se tomuto období) evidenci udavačství učitelů, tak lze odhadovat, že agenty hodnocení mohl být kdokoliv, tj. studenti, rodiče, sousedi, četnictvo, gestapo apod. Mohl to být leckdo, kdo případně udal učitele¹³².

Účelem hodnocení na národní úrovni byla bezmezná loajalita a akontabilita Velkoněmecké říši. V konkrétních případech mohla být účelem hodnocení snaha o přežití v duchu hesla „pracuj pomalu“ (Svoboda, 2010, s. 56). Zpětná vazba učitelům byla využívána ve vztahu ke konkrétnímu učiteli zaměřená na výkon, k rozhodnutí o setrvání učitele v jeho zaměstnání, k určení sankce, např. kárné opatření, propuštění. Malá hrstka učitelů v domácím odboji byla propuštěna ihned. Z toho komunisté skončili v koncentračních táborech, ostatní šli do výroby, nebo byli nasazeni na nucené práce v nacistickém Německu. Kdo neudělal zkoušku z němčiny, nemohl také učit. Obsahem hodnocení pravděpodobně bylo cokoli: plánování a příprava, výuka, prostředí třídy, jakýkoliv projev politických názorů, byť nebyl projeven v roli učitele ve škole. Cílem bylo, aby se české školství přizpůsobilo říšským zákonům jako předtím školství sudetské.

V období Protektorátu se v hodnocení učitelů výrazně projevil vliv hodnot a idejí Protektorátu a Velkoněmecké říše. Tomu odpovídaly používané evaluační nástroje, účel hodnocení, mechanismy využití zpětné vazby, rozsah zainteresovaných stran podílejících se na hodnocení

¹³² V této úvaze vycházím z literárního ztvárnění v povídce J. Drdy Vyšší princip.

učitelů. Z výše uvedeného je patrné, že se jednalo o do jisté míry robustní systém evaluace učitelů, který byl podřízen hodnotám státní ideologie.

K doplnění charakteristiky evaluace učitelů v tomto období by bylo dobré nalézt odpovědi i na následující otázky: Jakou roli při hodnocení učitelů a následných opatření sehrály hodnoty konkrétních aktérů hodnocení učitelů (ředitelů alias správců školy, inspektorů, učitelů)? Jak byl rozšířen fenomén udávání učitelů? Jak hodnocení učitelů a za jakých okolností napomáhalo ke zlepšení kvality výuky? Jak v této době se moc hodnotili učitelé prostřednictvím vzájemných hospitací? Jakou roli sehrávali u národních škol školní inspektoři? Vyskytl se mezi nimi někdo, jako byl G. Werner v případě středních škol? Jak úspěšně se dařilo aktérům hodnocení vzdorovat ideologii a tlaku oficiálních úředních opatření? Jak technokratická opatření Protektorátu ovlivňující hodnocení učitelů formovala učitele národních škol?

Při reflexi období války je třeba zdůraznit statistiky očištěných na základě dekretu prezidenta 105/1945 Sb. – 1 % učitelů národních škol (Školství v Čechách ..., 1947, s. 70). V důsledku toho lze odhadovat, že si s nacistickým režimem v období protektorátu zadalo možná cca 128 literních učitelů národních škol¹³³. Možná tomu bylo proto, že učitelstvo od sedmdesátých let devatenáctého století působilo v decentralizovaném systému, kdy postupně u něj docházelo k samosprávě a svépomocné organizaci¹³⁴. Kořa (1996, s. 102) k tomu uvádí: „Učitelstvo si jako celek dokázalo udržet značnou společenskou autoritu a respekt“. To mu umožňovalo zvyšování společenské prestiže a učitelstvo si získávalo postupně značnou morální autoritu. Proto o učitelstvu v době války lze vést úvahu, že v jeho řadách bylo minimum lidí, které lze označit slovy Komenského, že sice byli učenými, ale bez mravnosti se stali „zbytečným břemenem země“, či slovy Jana Hábla (2011, s. 124): „dokonce ‚neštěstím‘ – sobě i druhým, neboť čím více vědění, tím hůře, je-li zneužito ke zlému“.

¹³³ Odhad je učiněn na základě informací z ročenky Školství v Čechách ... (1947, s. 40), kdy v roce 1938 ve zmenšeném území Čech bylo 18448 literních učitelů, z toho 12719 na obecných školách a 5719 na měšťanských. K očištěným komisím se po 2. sv. válce určitě nedostaly všechny případy, na druhou stranu ti, co byli obviněni, nemuseli být nutně vinnými, protože se mohlo jednat o udání závistivých spoluobčanů. A také v řadě případů si „kolaboranti“ na poslední chvíli dělali alibi s partyzány a darováním cenností apod.

¹³⁴ Za první republiky např. Československá obec učitelská měla podle odhadu Koti (1996) 100000 členů a Svaz československého učitelstva 260000 členů. Tento odhad bude pravděpodobně nadhodnocen, protože je v rozporu s oficiální statistikou učitelů uvedenou v ročence Školství v Čechách ... (1947).

Socialistické Československo

Lidově demokratická republika se relativně rychle proměnila v socialistickou republiku a podobně rychle se proměnil systém evaluace učitelů z Protektorátu do socialistické podoby.

Evaluačními nástroji byly: hospitace, sebehodnocení učitele, v roce 1948 výkaz činnosti pro přiznání pedagogické odměny, v roce 1949 výkaz činnosti učitelstva, v roce 1950 hodnocení za účelem zařazení do platového řádu, následně hodnocení za účelem odměňování, od roku 1953 ocenění učitelů v podobě vyznamenávání, od roku 1957 hodnocení učitelů v návaznosti na pracovní řád učitelů, v letech 1969–1971 „pohovory“ a od roku 1972 komplexní hodnocení či posudky na učitele. Evaluátorem byli: ředitelé, školní inspektoři, ostatní učitelé (zejména pokud byli členy KSČ), pedagogická porada učitelského sboru, členové a funkcionáři KSČ, zástupci odborové organizace na škole, členové řídicích školských orgánů, pracovníci Státní bezpečnosti, od roku 1960 odborní poradci, členové aktivů, v letech 1969–1971 pohovorové komise. Uživateli zpětné vazby byli učitelé, ředitelé, místní a okresní národní výbory, řídicí školské orgány, KSČ, tvůrci politik, Státní bezpečnost apod.

Kritéria a standardy hodnocení, včetně požadavku slibu učitelů byly určeny centrálně. Od samého začátku v sobě obsahovaly kritéria spojená s rozvojem socialismu, politickou způsobilostí/učitelovou politickou vyspělostí, uvědomělostí, sounáležitostí s lidově demokratickým zřízením. Nicméně i tak každý hodnotitel uplatňoval jiná kritéria (viz Čepičková, 1981). Pravděpodobně v této době kromě ředitele, kolegů učitelů, nadřízených školských orgánů, pracovníků Státní bezpečnosti a inspektorů hodnotili učitele i další agenti, jako nepedagogičtí pracovníci, členové uličního výboru¹³⁵ a zejména nespokojení rodiče, kteří byli členy KSČ.

Účelem hodnocení na národní úrovni bylo zajištění loajality a akontability komunistické straně, lidově demokratickému zřízením, socialismu, dále kontrola práce, sumativní účely a personální čistky zejména po roce 1968, spojené s eliminací „buržoazních, imperialistických, revanšistických, pravicových a protisocialistických živlů a oportunistů“, ale i spolupráce se Státní bezpečností. Zpětná vazba učitelům byla využívána ve vztahu ke konkrétnímu učiteli, byla zaměřená na výkon, částečně k profesnímu rozvoji, k zajištění kádrových rezerv, k personálním rozhodováním (např. zvýšení/snížení odměny, povýšení), k rozhodnutí o setrvání učitele v jeho zaměstnání, k určení sankce např. přeložení, propuštění. Obsahem

¹³⁵ Skupina lidí, která pod hlavičkou místní organizace KSČ se snažila získat osobní prospěch, nebo lokálně mít moc. Dohlížela nad chováním obyvatel ulice, psala kádrové posudky apod. Více o uličním výboru např. v diplomové práci Eliášové (2016, s. 43), https://cs.wikipedia.org/wiki/Uli%C4%8Dn%C3%AD_v%C3%BDbor.

hodnocení bylo téměř vše: přípravy učitele na hodinu, ideologické využití, výuka, prostředí třídy, závěrečné práce z politických školení, zapojení do veřejného života, kulturně osvětová činnost, podíl na práci v mládežnických organizacích, osobní a charakterové vlastnosti, odpovědnost státu a straně (KSC), vztah k žákům, jejich rodičům a k ostatním soudruhům, jakýkoliv projev politických názorů, byť nebyl projeven v roli učitele ve škole (např. politická angažovanost). Na každého učitele byla vedena osobní složka, která obsahovala osobní informace o učiteli, kam se zakládala hodnocení a posouzení kádrového profilu. Mošanská (2018, s. 90) porovnala pracovní řády z let 1957, 1971 a 1985 a zjistila, že „všechny pracovní řády vyžadovaly po učitelích výchovnou zodpovědnost v duchu socialismu. Učitelé své žáky měli vychovávat v občany socialistického státu a sami museli mít socialistický vztah k práci.“

Ve sledovaném období se v hodnocení učitelů výrazně projevil vliv hodnot a idejí komunistické strany a snahy o budování socialismu. Čermáková (1991, s. 327) k tomu píše: „cílem režimu nebylo zrušit či kvantitativně omezit školství, ale znemožnit, aby jejich prostřednictvím vznikala přirozená elita vzdělaných a schopných osobností.“ Tomu odpovídaly používané evaluační nástroje, účel hodnocení, mechanismy využití zpětné vazby, rozsah zainteresovaných stran podílejících se na hodnocení učitelů, úřední nařízení ministerstva školství, nadřízených školských orgánů apod. Z výše uvedeného je patrné, že se jednalo o velmi robustní systém evaluace učitelů, který byl podřízen hodnotám státní ideologie. Tento systém, i když měl odlišná politická východiska skoro jen v symbolické barvě, tak v mnohém se podobal období Protektorátu Čechy a Morava.

V období 1948–1989 by se dalo vnímat skupinu ředitelů škol – pod vlivem všech opatření v totalitním centralisticky řízeném státním systému s komunistickou ideologií – jako homogenní skupinu. Nicméně se ukazuje ve zjištěních Čepičkové (1981) o odlišnosti kritérií hodnocení na školách, že tomu tak nebylo. Vysvětlením může být efekt vnější homogeneity (*out-group homogeneity*¹³⁶), který zná sociální psychologie, kdy členy své skupiny hodnotíme jako více se odlišující se než členy odlišné skupiny. Aneb v současnosti můžeme vnímat ředitele škol za socialismu, že se sobě více podobali, měli shodné vlastnosti, než když budeme posuzovat skupinu současných ředitelů škol a hovoříme o nich, jaké jsou mezi nimi rozdíly.

O systému evaluace v socialistickém Československu je ledacos známo, nicméně nabízí se dalším zkoumáním zaplnit bílá místa poznání týkající se každodennosti hodnocení učitelů, změn diskurzu ve vnímání a využívání učitelů, odolávání učitelů, jež se řídili základním

¹³⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Out-group_homogeneity

i minimálním heslem českého hnutí odporu „pracuj pomalu“. Za 41 let došlo částečně k proměnám hodnocení učitelů. Kladu si otázku, zdali aktivity zjišťování „Zvýšeného výkonu učitelstva“ v roce 1949 nebyly skrytou podobou zjištění informací o každém učiteli a ústící následně v personální čistky. V té souvislosti by mohlo být zajímavé zjistit, jak se projevoval vliv sovětských poradců na ministerstvu školství do roku 1956 (srov. Kaplan, 1993, s. 111–112). Jak se projevoval vliv Sovětského svazu ve vztahu k hodnocení učitelů?

K doplnění charakteristiky evaluace učitelů v tomto období by bylo dobré nalézt odpovědi i na následující otázky: Jakou roli při hodnocení učitelů a následných opatření sehrály hodnoty konkrétních aktérů hodnocení učitelů? Jakou roli sehráli ředitelé škol při hodnocení učitelů? Jak hodnocení učitelů a za jakých okolností napomáhalo ke zlepšení kvality výuky? Jak v této době se moc hodnotili učitelé prostřednictvím vzájemných hospitací? Jakou roli v hodnocení učitelů plnili školní inspektoři? Jak inspektoři ovlivňovali ředitele při hodnocení učitelů? Jak Státní bezpečnost hodnotila konkrétní učitele? Jak Státní bezpečnost ovlivňovala situaci ve školství? Jak úspěšně se dařilo aktérům hodnocení vzdorovat ideologii a tlaku oficiálních nařízení? Jak moc se dařilo režimu „lázat“ učitele?

Česká republika

V podkapitole 2.3 je popsána velmi podrobně současnost evaluace učitelů od roku 1989. Od analýzy expertů OECD v roce 2012 (Santiago et al., 2012) se toho v evaluaci učitelů mnoho nezměnilo. Máme více metodických doporučení a zkušeností z praxe. Výzkum nabídl podrobnější empirické poznatky o praxi škol. Provedli jsme šetření TALIS 2013 a 2018. Zjištění z nich byla zveřejněna, další doplňující popisující charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ z pohledu učitelů a ředitelů přináší kapitola 3. V březnu a v dubnu 2024 budou sbírána data TALIS 2024 a v říjnu 2025 se dozvíme první zjištění¹³⁷.

Legislativně je hodnocení učitelů v zásadě jasně ukotvené. Tedy pokud opominu přehmat vzdělávací politiky a do jisté míry relikty odpovídající diskurzu socialistického Československa v podobě bodu e) § 22a školského zákona, že „Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti právo: e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti.“ Jak bylo v podkapitole 1.2.1 vysvětleno, objektivního hodnocení učitele principiálně nelze dosáhnout. Jelikož nebude dodržován tento bod školského zákona, protože to prostě není v lidských silách,

¹³⁷ <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>

se asi nikdo z učitelů soudit nebude. A i kdyby, tak by to byl zajímavý test našeho soudnictví a výpověď o lidech ve školství.

Co však stále od roku 2012 chybí, je kariérní systém a profesní standard učitele. Pokud budeme věřit současnému náměstkovi ministra školství J. Nantlovi a prohlášením ministra M. Beka, tak se ho možná někdy dočkáme, protože „jsme jedna z mála zemí OECD, která kariérní systém nemá“¹³⁸. Naopak v současné legislativě (zákon o pedagogických pracovnících) přebývá výsledek de-profesionalizačního opatření státní správy a vzdělávací politiky v podobě umožnění vyučovat osobám bez specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon profese učitele (srov. Koldová a kol. 2023; Spilková, 2023; Štech, 2023).

Oproti předchozím dvěma obdobím: Protektorát Čechy a Morava a socialistické Československo je však třeba v souvislosti s evaluací učitelů popsat roli hodnot a idejí. I přesto, že ČR je unitární stát, zastupitelská demokracie a parlamentní republika s vícestranickým systémem, by bylo možné vnést otázky, zdali se nepromítá nějaká „státní“ ideologie do evaluace učitelů. Jistě zásady a cíle vzdělávání jsou vymezeny v § 2 školského zákona a zcela přirozeně učitelé škol se snaží o naplnění těchto zásad a cílů při vzdělávání žáků. Nicméně vidět v nich ideologii by bylo asi nepatřičné.

Není mi znám žádný případ za posledních dvacet let, kdy by formální hodnocení učitele, vedené ředitelem školy, se záměrem vyvodit závěry o jeho pedagogickém výkonu pro účely personálního rozhodování, bylo ovlivněno idejemi učitele v jeho neprospěch. V takovém případě by se dotyčný se školou určitě soudil. Soud by svým rozsudkem posoudil, zdali nedošlo k porušení zákona a práv učitele, potažmo občana, či naopak učitel jako občan se nedopustil trestného činu. Důkazem toho může být např. případ z konce léta 2023, kdy soud zprostil obžaloby učitelku, která žákům lhala o válce na Ukrajině¹³⁹.

Pokud porovnáme všech pět sledovaných období a budeme zjišťovat, jak se od sebe odlišují v popisu evaluace učitelů, tak zjistíme rozdíly v používaných evaluačních nástrojích, změny na pozici evaluátorů, proměny u uživatelů evaluace, rozdíly v kritériích hodnocení, odlišnosti v účelu hodnocení, jinakost ve využití zpětné vazby atd. K těmto výrazným změnám by však v takovém rozsahu nedošlo, pokud by nedošlo k výrazné proměně diskurzu hodnot a idejí

¹³⁸ Mach, J. (2023). Chystá se kariérní řád pro učitele. *Novinky.cz* 4. 10. 2023. (Online). Dostupné z <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-chysta-se-karierni-rad-pro-ucitele-40445604>

¹³⁹ Pika, T. (2023) Proč soud zprostil obžaloby učitelku, která žákům lhala o válce na Ukrajině? Jde pouze o její názory. *iRozhlas.cz*, 23. září 2023. (Online). Dostupné z https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ucitelka-dezinformace-propaganda-skola-zaci-dokument-rozsudek-nahravka_2309230600_pik

společnosti, ke změnám politické, společenské, ekonomické situace, včetně změny dominantní ideologie společnosti. Na příkladu vývoje evaluace učitelů v naší zemi se ukazuje, že proměna „technologie“ evaluace učitelů je velmi závislá na stávajícím diskurzu hodnot a idejí společnosti, kdy práce učitelů je politicky a sociálně konstruovaná (Goodson, 2014). Výsledek hodnocení učitelů se velmi často odvíjel od hodnot a postojů aktérů evaluace učitelů.

4.2 Empirická zjištění a jejich interpretace

Cílem empirického výzkumu bylo najít odpovědi na širokou výzkumnou otázku: Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ z pohledu učitelů a ředitelů? Zjištění se týkají témat: trendy a rozdíly v evaluaci učitelů, vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů, systémy evaluace učitelů, vztahy evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů a vztahy evaluace učitelů a výsledků učení žáků. Níže jsou po jednotlivých dílčích výzkumných otázkách prezentována hlavní zjištění, která jsou následně ke každému tématu diskutována a interpretována v souvislosti s dalšími odbornými poznatky a zjištěními.

Trendy a rozdíly v evaluaci učitelů

VO1: Jaké jsou trendy v častosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu ředitelů? Na 1. a 2. st. ZŠ došlo z pohledu ředitelů v průběhu let 2016–2021 k nepatrným změnám v hodnocení učitelů. Vícekrát za rok hodnotí učitele ředitel a zástupce ředitele, jednou ročně: kolegové učitelé, pracovník školního poradenského pracoviště, vedoucí metodického orgánu, méně než jednou za rok: žáci, rodiče, externí odborník. Rozdíly jsou v typu školy, kdy na ZŠ jen s 1. st. hodnotí méně než jednou za rok: zástupce ředitele a vedoucí metodického orgánu.

VO2: Jaké jsou trendy v častosti hodnocení výuky učitelů od různých hodnotitelů na 1. a 2. st. ZŠ z pohledu učitelů? Na 1. a 2. st. ZŠ došlo z pohledu učitelů v průběhu let 2016–2021 k nepatrným změnám v hodnocení učitelů. Jsou malé rozdíly v druzích a častosti hodnocení mezi 1. a 2. st. ZŠ. Došlo ke změně podílu učitelů, kteří spolupracovali s dalšími učiteli při vzájemných hospitacích v letech 2016/2017, 2017/2018 a v následujících letech, kdy se vyjadřovali, zda spolupracují s dalšími učiteli a chodí k nim hospitovat (menší podíl).

VO3: Jaké jsou rozdíly z pohledu ředitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018? Z pohledu ředitelů byl střední rozdíl ve využívání sebehodnocení vlastní práce učitele při hodnocení učitele ředitelem nebo členem týmu vedení, kdy došlo k poklesu v roce 2018 na využití této zpětné vazby u cca 58 % učitelů z cca 91 % v roce 2013.

VO4: Jaké jsou rozdíly z pohledu učitelů ve využívání metod hodnocení různými hodnotiteli v roce 2013 a 2018? Z pohledu učitelů byl malý rozdíl ve využívání zpětné vazby učitelům od kolegů na stejné úrovni, kdy došlo v roce 2018 k nárůstu u využívání anket – zjišťování ohlasu žáků na výuku učitele, vzájemných hospitací a výsledků školy a tříd. K malému rozdílu a také k nárůstu došlo ve využívání výsledků školy a tříd při hodnocení ředitelem nebo členem týmu vedení.

Výše uvedená zjištění na jedné straně naznačují, že v častosti evaluace učitelů nejsou v průběhu pěti let rozdíly (pokud nedojde ke změnám položek dotazníku ČŠI) a na druhé straně zjištění z TALISu 2013 a 2018 ukazují rozdíly v podílu učitelů, kteří obdrželi zpětnou vazbu. Jak tomu tedy je? Tato zjištění se nevyklučují, zatímco učitelé či ředitelé v dotazníku ČŠI se vyjadřovali k častosti hodnocení (vícekrát v roce, jednou za rok, méně než jednou za rok, nikdy), tak v dotazníku TALIS se respondenti vyjadřovali, kdo jim v jejich škole poskytuje zpětnou vazbu a jaký druh hodnocení.

Z hlediska vzdělávacího systému je zajímavý malý nárůst zpětné vazby učitelům od kolegů na stejné úrovni ve využívání anket od žáků, vzájemných hospitací a využívání výsledků školy a tříd. Příčinou toho mohl být již zmiňovaný projekt Cesta ke kvalitě, který v letech 2009 až 2012 se snažil zlepšit evaluační kulturu na školách a nabídl školám řadu ověřených evaluačních nástrojů (viz Chvál a kol., 2012). Na druhé straně rozdíly mezi TALIS 2013 a 2018 mohou jít částečně na vrub toho, že se nepatrně liší struktura obou datových souborů. Při statistickém testování rozdílu datových souborů 2013 a 2018 nebyly zjištěny statistické a věcně významné rozdíly u pohlaví, věku, praxe učitelů, nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů. Jediný statistický rozdíl, z hlediska věcnosti malý, byl zjištěn u velikosti školy vyjádřené v počtu žáků, kdy v roce 2018 byli zkoumáni učitelé z větších škol (Cohenovo $d = 0,347$).

Vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů

VO5: Jakou roli hraje osobní kontext učitele při formálním hodnocení učitelů z pohledu učitelů? Ve vztahu k druhům zpětné vazby hraje roli věk učitelů a délka praxe učitelů. Ve vztahu zpětné vazby, která měla pozitivní vliv na styl výuky učitele, hraje roli věk učitelů a délka praxe učitelů.

Při evaluaci učitelů hraje roli věk a délka praxe učitele, aneb projevuje se profesní dráha učitele. Toto zjištění je v souladu se zjištěními Šejnohové a kol. (2024), kdy jsme se v empirické studii věnovali popisu toho, jak učitelé 2. st. ZŠ hodnotí vybrané aspekty aktivit profesního rozvoje v období let 2013 a 2018, a to s ohledem na jejich věk a délku pedagogické praxe, a jaké bariéry

vnímali pro účast na těchto aktivitách. Analogicky se závěry v této studii i zde lze poukázat na to, že učitelé v každé fázi své profesní dráhy budou odlišně přijímat různé metody a přístupy evaluace učitelů. Proto zejména ředitelé škol by měli posilovat své profesní kompetence (mj. hodnocení učitelů, podpora spolupráce učitelů a řízení mezilidských vztahů na pracovišti, odměňování učitelů, vzdělávání učitelů atd.) a empaticky a citlivěji využívat poznatky týkající se evaluace při personální práci s učiteli, a s tím i to v jaké fázi profesní dráhy se konkrétní učitel nachází.

VO6: Jakou roli hraje osobní kontext ředitele a charakter školy při formálním hodnocení učitelů? Ve vztahu k potřebě profesního vzdělávání ředitele hraje roli pohlaví ředitele/ředitelky školy. Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje roli pohlaví ředitele školy a nejvyšší dosažené vzdělání. Ve vztahu k druhům opatření po formálním hodnocení hraje roli gender ředitele – ředitelky ženy statisticky častěji zaškrtnli, že využívají po formálním hodnocení učitele vždy rozvíjení plánu dalšího vzdělávání/školení více než ředitelé muži. Ve vztahu k druhům zpětné vazby využívané při formálním hodnocení hraje roli velikost obce a typ školy.

Při formálním hodnocení učitelů sehrávají roli genderové rozdíly, tj. zda školu řídí muž, či žena. Nicméně jedná se o malé rozdíly, které by neměly vést zřizovatele k tomu, aby preferovali při konkurzech na pozici ředitele/ředitelky školy muže či ženu, podle toho, které aspekty evaluace učitelů (potažmo zvýšení kvality školy) by chtěli případně zdůraznit.

VO7: Jaké jsou asociace charakteristik vedení školy při formálním hodnocení učitelů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení? Pozitivní střední souvislost je mezi četností hodnocících činností ředitele (hospitace, zpětná vazba po hospitaci) a vedením školy k lepší výuce. Pozitivní nízká až střední souvislost je mezi četností hodnocících činností ředitele (hospitace, zpětná vazba po hospitaci) a distributivním vedením školy se vztahem k rozmanitosti. Nízká až střední souvislost je mezi 5 druhy zpětné vazby učitelům (hospitace, ankety od žáků, hodnocení znalostí učitele, externí testování znalostí žáků, využívání výsledků školy a tříd) a distributivním vedením se vztahem k rozmanitosti.

Tato zjištění poukazují na to, že ve školách, kde mají zainteresované strany (učitelé, žáci, rodiče) příležitost spolupodílet se na rozhodování, je rozvíjena kultura pospolitosti, spoluodpovědnosti za výsledky školy, tj. v dobrém se snoubí požadavky pedagogického vedení a distributivního vedení, tak v nich jsou i v relativně větší míře realizovány jednotlivé metody hodnocení učitelů.

Systémy evaluace učitelů

VO8: Jakou roli má hodnocení učitelů v kontextu ostatních činností ředitele? Sledování výuky ve třídě učitele bylo osmou nejčastější činností a poskytování zpětné vazby na základě pozorování učitele ředitelem bylo pátou nejčastější činností z 11 činností v práci ředitele za poslední rok. Poskytování účinné zpětné vazby bylo druhou největší potřebou, pozorování výuky ve třídě bylo šestou potřebou a využívání dat ke zvýšení kvality školy bylo sedmou z 11 potřeb profesního rozvoje ředitelů. Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou bylo druhým nejmenším zdrojem stresu z 9 zdrojů stresu v práci ředitelů ZŠ.

Ředitelé ZŠ v ČR si uvědomují důležitost poskytování účinné zpětné vazby. Je to jedna z jejich každodenních činností, jsou si vědomi toho, že by se měli v této oblasti profesně rozvíjet a zároveň je to činnost, která je tolik nestresuje v porovnání s ostatními činnostmi ředitele školy. Možným vysvětlením tohoto stavu může být, že ostatní zainteresované strany (zřizovatel, ČŠI) „netlačí“ na ředitele v této oblasti, a ředitelé pak nejsou pod velkým tlakem jako v jiných zemích. Odlišná situace je určitě v zemích s vysokými nároky na akontabilitu a na evaluaci učitelů (např. USA, Anglie, Portugalsko – srov. Jerrim & Sims, 2021). Tato situace je v podstatě ideální pro úroveň vzdělávací politiky a nabídnutí podpory ředitelům škol, v této oblasti pravděpodobně prostřednictvím vzdělávacích aktivit a projektů NPI ČR.

VO9: Jaké jsou typy modelů hodnocení – systémů formálního hodnocení na školách?

Variace druhů zpětné vazby a hodnotitele při formálním hodnocení práce učitelů, tj. modelů evaluace učitelů na ZŠ v ČR je nesmírně pestrá. Na ZŠ je 160 možných variací druhů hodnocení od hodnotitelů u 167 škol.

Systémy formálního hodnocení na školách se liší v podstatě škola od školy. Co jiný ředitel, to jiný systém hodnocení učitelů. Toto zjištění je v podstatě ve shodě se zjištěními Čepičkové (1981), kdy ve svém empirickém šetření zjistila, že se používají na školách rozmanitá kritéria hodnocení učitelů. Podobně je to ve shodě se závěry Trundy (2016), že realizace evaluace učitelů v konkrétních školách se zřejmě pohybuje v celé šíři intervalu systém evaluace – fragmentární realizace evaluace. Příčinou tohoto stavu může být neexistence kariérního systému a profesního standardu učitele (viz podkapitola 2.3.3), které by částečně standardizovaly nastavení systémů evaluace učitelů na školách a stanovily požadavky týkající se hodnocení učitelů.

VO10: Jak se liší pohled učitelů a ředitelů škol na hodnocení učitelů? Pohled učitelů a ředitelů se shoduje pouze u hospitací učitele ředitelem nebo členem vedení, kdy obě strany uvedly,

že tento druh zpětné vazby je využíván. Výraznější shoda pohledu učitelů a ředitelů je potom také v případě hodnocení faktických znalostí učitele ostatními kolegy-učiteli mimo tým vedení školy. Podobně tomu je v případě sebehodnocení práce učitele jednotlivcem nebo orgány mimo školu – jedná se však o pohled, kdy ředitelé a učitelé uvedli, že tento druh zpětné vazby není spíše využíván. V ostatních 15 případech o využívání konkrétního druhu zpětné vazby od konkrétního hodnotitele se pohledy učitelů a ředitelů odlišují.

Odlišnost pohledu ředitelů a učitelů na využívání konkrétního druhu zpětné vazby (metody hodnocení) je v celku logická a vychází z náplně práce ředitele a z náplně práce učitelů. Ředitelé se při reflexi hodnocení učitelů při vyplňování dotazníku soustředili na to, co relativně pravidelně každodenně vykonávají. Pro učitele evaluace učitelů představuje spíše doplňkovou, nárazovou aktivitu, se kterou se nesetkávají každý týden při své práci. Na druhé straně ředitelé „nevidí“ tolik mezi učitelem, jakou formou si poskytují zpětnou vazbu, jak intenzivně spolupracují, a proto nemají podrobný přehled o tom, co se děje v učitelském sboru.

VO11: Jaká opatření přijímají ředitelé po formálním hodnocení učitelů? Nejčastějšími opatřeními po formálním hodnocení učitelů, které realizují ředitelé, jsou formativní opatření: s příslušným učitelem se hovoří o tom, jak postupovat při nápravě jakýchkoliv nedostatků ve výuce; je rozvíjen plán dalšího vzdělávání/školení. Ze sumativních opatření nejčastěji uváděli ředitelé zvýšení platu nebo výše vyplácených odměn. Dalším častým opatřením je formativní – přidělení mentora učiteli, který mu má pomoci zlepšit výuku.

Důraz na formativní opatření jsou spíše důkazem toho, že ČR není země s výraznými požadavky akontability ze strany systému, jako je tomu např. v Anglii či v USA (srov. Jerrim & Sims, 2021). Značí to, že účelem hodnocení učitelů je spíše jejich profesní rozvoj, než drakonická sumativní opatření (např. propouštění, krácení odměn).

Vztah evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů

VO12: Jaký vliv má zpětná vazba poskytovaná učitelům na aspekty výuky z pohledu učitelů?

V roce 2018 skoro tři čtvrtiny učitelů uvedlo, že zpětná vazba, kterou obdrželi za posledních 12 měsíců, má pozitivní vliv na styl jejich výuky.

Čtvrtina učitelů však neuváděla, že jejich hodnocení by mělo pozitivní vliv na styl jejich výuky. Data TALISu však neumožňují toto zkoumat, protože se jednalo o položku vztahující se k 6 druhům zpětné vazby od různých hodnotitelů. Proto nevíme, který druh zpětné vazby a od kterého hodnotitele se učitelům nelíbil. Byli tito učitelé principiálně proti hodnocení učitelů? Nebylo hodnocení učitelů v souladu s poznatky Delvaux et al. (2013), kdy užitečná zpětná

vazba a pozitivní přístup ředitele byly ve Vlámské části Belgie hodnoceny jako nejdůležitější charakteristiky evaluace učitelů?

VO13: Jaké jsou asociace výsledků řízení lidských zdrojů ve vztahu k hodnotitelům a metodám hodnocení? Pozitivní spíše střední souvislost je mezi zpětnou vazbou od ředitele/člena vedení, od kolegů učitelů a spoluprací mezi učiteli (čím více ředitel, člen vedení a kolegové učitelé poskytují učitelům více druhů zpětné vazby, tím je vyšší spolupráce mezi učiteli). Pozitivní podstatná souvislost je mezi četností pozorování výuky ostatních učitelů a poskytování jim zpětné vazby učitelem a spoluprací mezi učiteli (čím častěji učitel pozoruje výuku ostatních učitelů a poskytuje jim zpětnou vazbu, tím je vyšší spolupráce mezi učiteli). Pozitivní spíše střední souvislost je u 5 druhů zpětné vazby a spoluprací mezi učiteli.

Hodnocení učitelů podporuje spolupráci mezi učiteli. Nebo spolupráce mezi učiteli podporuje poskytování zpětné vazby učitelům. Možností je i to, že hodnocení učitelů je součástí spolupráce mezi učiteli. Tak jako tak se jedná o profesní činnost, při které se učitel dozví své silné stránky, příležitosti ke zlepšení, diskutuje s kolegy o průběhu své práce, o výsledcích své práce, a je tím posilována soudržnost mezi učiteli, sounáležitost učitele s ostatními učiteli. Hodnocení učitelů má tak vliv na klima učitelského sboru (viz Urbánek, 2007; Urbánek a Chvál, 2012).

VO14: Jaké jsou asociace mezi dopady, změnami a opatřeními po evaluaci a výsledky řízení lidských zdrojů? Pozitivní střední souvislost je mezi indexy důrazu zpětné vazby na zkvalitnění výuky, celkové zlepšení, na inkluzivní přístupy a pozitivními změnami v motivaci a praxi učitelů díky zpětné vazbě a spokojenosti učitelů s prací a vztahy a spoluprací mezi učiteli. Pozitivní podstatná souvislost je mezi podpůrností evaluace a spokojeností učitele s prací a vztahy (čím více učitelé považují za smysluplná opatření po své evaluaci, tím jsou více spokojenější se svojí prací ve škole).

Zjištění jinak říká, že pokud je dobře nastaven systém evaluace učitelů ve škole (srov. Delvaux et al., 2013), tj. je vyjasněn účel evaluace, jsou jasná kritéria evaluace, je systém férový/spravedlivý ve vztahu ke každému učitelu, jsou učitelé spokojeni s evaluujícími (dobrý vztah hodnotitel – hodnocený, důvěryhodnost v hodnotitele, užitečnost zpětné vazby), tak jsou i učitelé spokojeni se současným pracovním prostředím a profesí učitele, spokojení s tím, že ve škole mají zainteresované strany (učitelé, rodiče, žáci) možnost spolupodílet se na rozhodování o školních záležitostech a spokojení, že většina učitelů školy je zaměřena na dobré vztahy se žáky. Toto však vyžaduje, aby ředitelé a členové vedení školy nastavili vhodný systém evaluace

učitelů. Aby to mohli učinit, musí mít vhodné znalosti, dovednosti a postoje o evaluaci školy a evaluaci učitelů. K tomu však musí být vedeni a podporováni.

Vztah evaluace učitelů a výsledků učení žáků

VO15: Jaké jsou asociace různých aspektů evaluace učitelů s výsledky učení žáků ZŠ?

Negativní střední až podstatná souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelům v podobě anket od žáků a výsledky učení žáků. Negativní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou učitelům od externistů a výsledky žáků v čtenářské gramotnosti. Pozitivní nízká souvislost je mezi zpětnou vazbou od učitelů – kolegů a výsledky žáků v přírodovědné gramotnosti. Z hlediska opatření po formálním hodnocení učitelů je negativní střední až podstatná souvislost mezi četostí zkrácení každoročního navýšení platu a výsledky učení žáků.

V OECD zprávě TALIS-PISA link se uvádí v schématu faktorů učitele a školy, na kterých záleží, jak při akademickém úspěchu studentů, tak při sociálně-emocionálním rozvoji (OECD, 2021, s. 23), že evaluace učitelů je nepřímým faktorem školy k tomu, aby žáci byli úspěšní v matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti a ve svém sociálně-emocionálním rozvoji. Jaký je to vztah by stálo za podrobnější prozkoumání. Mohlo by se jednat o analýzy pomocí strukturálního modelování. Nicméně bude nutné do těchto analýz zahrnout i faktory, kterými jsou např. socioekonomický status žáka (SES), konkurence mezi školami. V podstatě půjde o podrobnější analýzy s fokusem na vliv evaluace učitelů, než to, co bylo zjištěno ve studii Lebeda a kol. (2021). Předmětem analýz bude zjistit, jaký je efekt evaluace učitelů, spokojenosti učitelů, klimatu školy a dalších faktorů. Při spokojenosti učitelů s pracovištěm a s klimatem školy bude sehrávat roli to, jak učitelé vnímají, zda jsou na škole „druhé“ kategorie, či na prestižní škole a jaké školy jim konkurují (Dvořák a Straková, 2016).

4.3 Modifikovaný koncepční rámec evaluace učitelů

Vybraný koncepční rámec (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) mi umožnil nastínit teoretická východiska k evaluaci učitelů a byl oporou pro analýzu období vývoje evaluace učitelů v ČR za posledních cca 170 let. Ledacos pomohl v oblasti evaluace učitelů nastínit a osvětlit, nicméně některá zákoutí evaluace neodhaluje. Která to jsou? Jak již bylo ukázáno v podkapitole 4.1 na příkladu vývoje evaluace učitelů v naší zemi, tak koncepční rámec postihuje „technologickou“ stránku evaluace učitelů, avšak nezahrnuje stávající diskurz hodnot a idejí společnosti.

V tuzemsku kromě hodnot aktérů evaluace se ještě projevila neschopnost tuzemské vzdělávací politiky nastavit profesní standardy učitelů a kariérní systém. Většinu příčin jsme popsali

v případové studii (Michek a Spilková, 2021), nicméně po přečtení rozhovoru s J. Drbohlavem z ledna 2024 o práci na MŠMT¹⁴⁰ jsem si uvědomil, že v případě MŠMT jsme nezdůraznili stávající firemní kulturu organizace. V rozhovoru je vykresleno, že „všichni jsou naučeni hledat chyby, zároveň je to strašně formalistické, všichni jsou na vás oškliví, aniž by si to uvědomovali. Místo aby vám pomáhali hledat řešení, tak nacházejí nové a nové problémy, které kladou jako nepřekonatelné překážky. ... Je to taková fraktální bažina: každý další krok, který uděláte, vám nezmenšuje bažinu před vámi, ale otevírá novou.“ Nezohlednili jsme implicitní hodnoty úředníků a úřadu MŠMT, v obecnějším významu naší decizní sféry – veřejné správy, která neumí příliš dobře reagovat na stávající změny, problémy a výzvy. Příkladem jako je kariérní systém, je více. Z posledních dní a týdnů lze ukázat na tvorbu aplikace – systému přihlášek na střední školy. Výběrové řízení na dodavatele se nevydařilo, ředitel Cermatu našel alternativní nestandardní řešení, aby ulevil administrativě na středních školách, přesto je z toho mediální kauza, kdy je popotahováno vedení Cermatu a ne ministr školství a úřad MŠMT. Možná jde o důkaz toho, že by bylo vhodné změnit řízení projektů (viz Manifest Agilního vývoje software od autorů Beck et al., 2001), chápání (informačních) systémů ve školství¹⁴¹, přeměnit firemní kulturu a roli decizní sféry.

V podkapitole 1.3.5 byly nastíněny některé nežádoucí efekty evaluace učitelů v USA. Hallinger et al. (2014) konstatují, že víra v transformační potenciál hodnocení učitelů jako nástroje pro zlepšování školy daleko předčila empirické důkazy o jeho účinnosti. Studie (např. Hazi, 2016; Shaw, 2022) kritizují některé aspekty systémů evaluace učitelů v USA, spočívající v přílišném tlaku na učitele a zdůrazňování výsledků učení žáků. Jedná se v podstatě o důsledky konceptu *New public management*¹⁴² a neoliberalismu ve vzdělávání, kdy byla zdůrazněna kauzalita produkční funkce vzdělávání (Hanushek a Rivkin, 2006), vystavení učitelů praktikám přílišné akontability (*high-stakes accountability policies and practices*), rostoucího výkaznictví a uplatňována víra v pozitivistická východiska hodnocení učitelů. V tomto kontextu jsou nepřekvapující zjištění Lacireno-Paquet et al. (2016), kteří na základě empirických důkazů zjistili, že hodnocení učitelů zahrnující výsledky žákovských testů vede k nespokojenosti učitelů.

Sharma (2021) ve své studii prokazuje, že kauzální vztah mezi „kvalitou“ učitele a výsledky učení měřenými pomocí VAM je chybný. Dospívá k tomu, že výsledky učení jsou ovlivněny

¹⁴⁰ J. Drbohlav (bývalý ministerský úředník), s kterým hovořil redaktor týdeníku Respekt M. Švehla (2024)

¹⁴¹ Srov. s komentářem P. Koubského z Deníku N o e-governmentu (Koubský 2024).

¹⁴² Podrobněji o New Public Management na https://en.wikipedia.org/wiki/New_Public_Management

dynamikou výuky ve třídě, kterou navrhuje chápat pomocí kauzální sítě popsané Morrison (2012, s. 27), jež je: „složitá, víceúrovňová, vícesměrná, agentní, avšak omezená, interaktivní, procesní a vyvíjející se situace, kterou nelze chápat jednoduše jako lineární cestu (cesty) jedné nebo více nezávislých proměnných, ale na úrovni celého systému, s variabilně kombinovanou, vícevrstvou sítí proměnných, podmínek, záměrů, nepředvídaných událostí, spouštěčů a reakcí“.

Holloway (2017, s. 1) ke kritice systémů hodnocení učitelů s vysokými nároky (*High-Stakes teacher evaluation*) píše: „i když se jedná o celosvětový fenomén, USA jsou lídrem ve vývoji a zavádění tržních mechanismů akontability učitelů.“ Proto se ve své studii pustila do identifikace konstrukce diskurzu učitelů v politických proslovech, jednáních a legislativě na federální, státní a místní úrovni a do odhalení způsobů, jakými tyto konstrukce legitimizují politiky a praktiky represivní akontability. Diskurz chápe jako (Holloway, 2017, s. 2): „jazyk, praktiky a pole znalostí, které fungují při vytváření naší reality a které jsou neustále projednávány a znovu vyjednávané v každém daném okamžiku a prostoru.“ Vyhýbá se kritice technických aspektů evaluace učitelů, jak to činí např. Darling-Hammond (2013 a 2015). Prostřednictvím analýzy diskurzu využívající Foucaultovské perspektivy identifikovala, že učitelé jsou hrozbou/rizikem pro ekonomický a bezpečnostní blahobyt země (USA). Ukazuje, jak „riziko učitelů je nejprve posouzeno pomocí procesů numerizace a poté je podrobováno neustálému dohledu a zkoumání, jež mění učitele do objektů poznání, které jsou disciplinovanými, aby se nejen chovali požadovaným způsobem, ale také, což je důležité, aby se ukázali.“ (Holloway, 2017, s. 10)

Ve svých úvahách potom ještě dále jde ve své knize (Holloway, 2021), kdy v sedmé kapitole ukazuje, jak technologie výkonnosti (*performativity*) a honby za daty (*datafication*) vytvářejí nový onto-epistemický režim, jež formuje poznatky o výuce a znalosti o učitelích. Ukazuje, jak protínající se oblasti práce a života učitelů vytvářejí pevný rámec, který učitelům ztěžuje, ne-li znemožňuje přizpůsobivost a profesní uvažování. Upozorňuje na tuto rigiditu, s kterou přichází nebezpečí, že školy nebudou schopny reagovat na měnící se a vznikající potřeby svých studentů a komunit. Vykresluje, jak zvýšený tlak požadující numerické údaje (např. z testů čtenářské a matematické gramotnosti) a používání evaluačních nástrojů určených k pedagogickému rozhodování ve třídě (např. kolonky hospitačních formulářů) vytváří kulturu dodržování pravidel, která podkopává odbornost a autoritu učitelů v jejich třídě, ve škole a v profesi. Zároveň popisuje, jak je v USA zpochybňován morální úsudek učitelů, protože odchylka od systému hodnocení je považována za protikladnou k poslání jejich školy nebo širším vzdělávacím cílům.

I když by mohla vzniknout námitka, že USA je země s vysokou akontabilitou učitelů, a proto tam dochází k výše zmíněným problémům při hodnocení učitelů, tak odpovědí může být, že i v systému s relativně nízkou akontabilitou může hodnocení učitelů být problematické – viz případová studie z Norska (Gloppen, 2023). Pokud shrnu situaci týkající se evaluace učitelů v USA, opět se do systému evaluace učitelů výrazně promítá diskurz hodnot a idejí společnosti a politiky, a to pak ovlivňuje „technologickou“ stránku věci. K podobným zjištěním bychom pravděpodobně dospěli, pokud bychom analyzovali systémy evaluace učitelů v určitých obdobích v různých zemích.

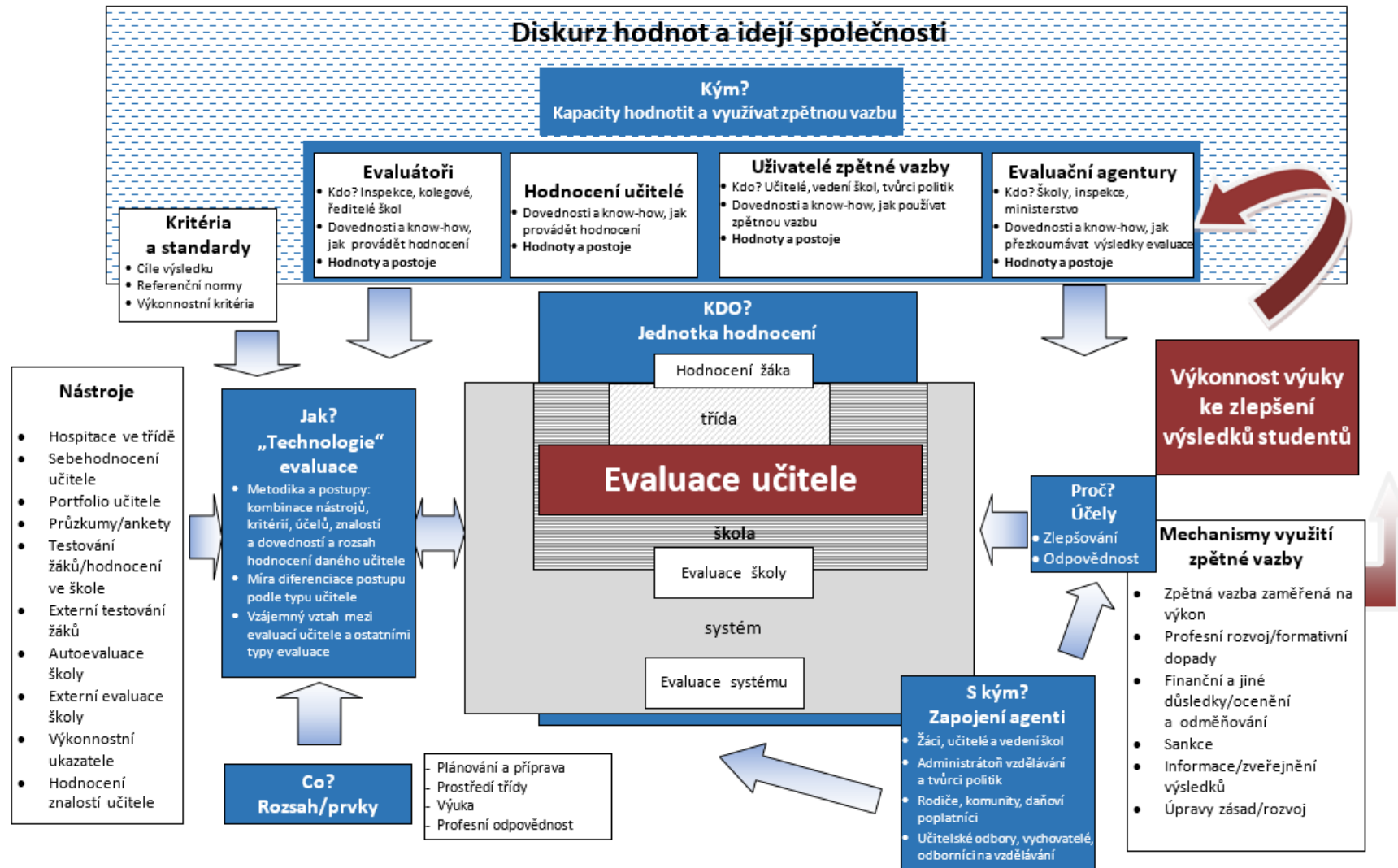
Jak bylo ukázáno na příkladu evaluace učitelů v USA, tak i ve vývoji v jednotlivých obdobích v ČR koncepční rámec (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) postihuje „technologickou“ stránku evaluace učitelů, avšak nezahrnuje stávající diskurz hodnot a idejí společnosti a neobsahuje morální hodnoty aktérů evaluace. Proto je třeba jej modifikovat a obohatit ho o diskurz hodnot a idejí společnosti a o hodnoty aktérů evaluace (viz obrázek 7).

Zprávy z diktátorských/autoritativních zemí jako je Čína, Rusko, Severní Korea týkající se vzdělávání dávají tušit, že je pod silným ideologickým vlivem vládnoucí elity. V médiích čas od času se objeví zprávy týkající se výchovy k vlastenectví, rozvoje nacionalismu na školách, učení k nenávisti k Západu v tamních zemích¹⁴³. Zprávy se týkají konkrétních legislativních, kurikulárních opatření projevujících se při výuce.

Podobně jako bylo ovlivněno vzdělávání v Československu v období Protektorátu Čechy a Morava a v socialistickém Československu v letech 1948–1989 a zároveň s tím byl vytvářen tlak na učitele i prostřednictvím jejich hodnocení, lze předpokládat, že ideologický vliv v autoritativních zemích jde ruku v ruce s tlakem na učitele a jejich ideologickou indoktrinací a jejich ovlivňováním prostřednictvím hodnocení učitelů s následnými opatřeními. Proto by bylo

¹⁴³ Čína: https://hlidacipes.org/vlastenectvi-podle-cinskych-komunistu-predat-rude-geny-a-nechat-se-vest-stranou/?_zn=aWQIM0QxNzYxNjI3MjM1Nzk0NjE2Mzk0MiU3Q3QIM0QxNzAyNjMxMTM2Ljg0MCU3Q3RIJTNE MTcwNTg1MDA2MS40ODYIN0NjJTNEMTM5Q0YzMkNGMzYwNUI2QTkwQkI2RDE5RTEwRDRBMTQ%3D
https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/cina-zakony-vlastenectvi-si-tin-pching.A240107_140635_zahranicni_misl
<https://www.seznamzpravy.cz/clanek/zahranicni-cina-stve-proti-zapadu-vsechny-od-zakladni-skoly-uz-na-to-ma-i-zakon-243712>
Rusko: <https://zpravy.aktualne.cz/zahranicni/ruske-skoly-ideologie-valka/r~99215a1c641211eda3c0ac1f6b220ee8/v~sl:864cc4dc84328bbfa98d3db0f671fcae/>
https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/rusko-ukrajina-armada-skola-deti-militarizace.A230222_103104_zahranicni_hovo
<https://denikn.cz/1249821/vsechno-nejlepsi-stepane-putine-rusti-ucitele-skocili-na-zertik-na-vudce-mavali-s-portrety-ukrajince-bandery/>
Severní Korea: <https://medium.seznam.cz/clanek/tajny-ucitel-severni-korea-a-vzdelavani-vite-co-ma-spolecneho-skolstvi-v-kldr-a-cr-7344>

zajímavé se dále zabývat ve srovnávací studii za použití modifikovaného koncepčního rámce (obrázek 7), jak jsou v současnosti nastaveny systémy evaluace učitelů v těchto zemích, jaký diskurz hodnot a idejí je uplatňován při hodnocení učitelů, jak jsou vymezeny profesní standardy, či stanovena kritéria hodnocení učitelů a analyzovat procesy, které formují tamní učitele.



Obrázek 7: Modifikovaný koncepční rámec evaluace učitelů (Santiago & Benavides 2009, s. 5)

4.4 Doporučení pro další zkoumání

Jak již bylo popsáno v podkapitole 2.3.5 a 2.3.6 a v kapitole 3 o evaluaci učitelů ZŠ v ČR, máme poměrně dost empirických poznatků. Přesto je stále co zkoumat. V následující podkapitole navrhuji podněty pro historický výzkum, kvantitativní a kvalitativní výzkum, smíšený design a s přesahem do zahraničí pro srovnávací výzkum.

Historický výzkum se může ubírat cestou, jak jsem již popsal (Michek, 2019), by se věnoval výzkumné otázce: Jak a co hodnotili ředitelé u učitelů ZŠ před rokem 1989? Současně by byla využita analýza dokumentace – archiválií a odborné literatury a studií před rokem 1989. Svým charakterem by se jednalo o výzkumné šetření historické pedagogiky (Zounek a kol., 2017) a zabývalo by se dějinami každodennosti v prostředí škol po rok 1989. Mohly by být analyzovány archiválie z Národního archivu ČR, Národního pedagogického muzea, Archivu bezpečnostních složek a knihovny Jana Amose Komenského a např. Státního okresního archivu Hradec Králové (SOkA HK).

SOkA HK má k dispozici archiválie z 20 národních škol, 5 obecných škol, 130 základních škol a z místních školních rad (max. 130) okresu Hradec Králové. Svým charakterem se jedná o archiválie vztahující se k: a) záležitostem zaměstnanců školy (např. osobní výkazy učitelů, osobní záležitosti, konkurzní řízení, jmenovací dekry, služební postupy, platové poměry, úvazky, platové poměry učitelů, hospitace, hodnocení učitelů, dislokace, prohlášení o nežidovském původu, politické akce a školení učitelů, mimoškolní činnost učitelů, učitelé náboženství a domácích nauk, ...); b) Učitelské konference a porady.

Výzkumné šetření by mohlo probíhat v následujících krocích 1) zjištění rozsahu archiválií; 2) učinění sondy v archiváliích před rokem 1948; 3) učinění sondy v archiváliích období 1948–1989, kdy by cílem bylo odhadnout, co se v nich nachází a co zadat k digitalizaci a k anonymizaci pracovníkům SOkA HK, tj. určení adekvátního rozsahu zpracovávaných dat; 4) digitalizace a v souladu s GDPR a etickým kodexem ČAPV¹⁴⁴ anonymizace archiválií; 5) otevřené kódování a analýza dat prostřednictvím zakotvené teorie.

U historického výzkumu by se také mohlo věnovat dokumentům na národní úrovni – makrohistorii porovnanou v kontrastu s lokálními dokumenty (produkovanými školami, nadřízenými školskými orgány) – analýze diskurzu. Zdrojem analýzy by mohly být učitelské časopisy a noviny, legislativní dokumenty, metodické a úřední pokyny, novinové články apod.

¹⁴⁴ <https://capv.cz/eticky-kodex-capv/>

U historiografických výzkumů by bylo možné provést analýzy dobových interpretací s otázkou Proč se to tak dělo? V podkapitole 4.1 jsou formulovány výzkumné otázky pro historický výzkum.

V rámci kvantitativního výzkumu je stále možné těžit data TALIS-PISA link 2018. Nejvíce zajímavou je vazba mezi evaluací učitelů jako nepřímým faktorem školy k tomu, aby žáci byli úspěšní v matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti a ve svém sociálně-emocionálním rozvoji. Jaký je to vztah, by mělo být předmětem podrobnějších analýz, pravděpodobně pomocí strukturálního modelování.

V kvantitativním výzkumu by se jednalo o provedení dotazníkového šetření s využitím dotazníku vlastní konstrukce, které bude vycházet z předchozích zkušeností s dotazníkovými šetřeními v zahraničí (např. Iwanicki, 1982; Mo et al., 1998; Kelly et al., 2008; Delvaux et al., 2013; Deneire et al., 2014).

Původním záměrem této práce bylo využití smíšeného designu, konkrétně využití sekundární analýzy dat TALIS 2013 a 2018 a na základě toho vytipování škol pro případové studie týkající se evaluace učitelů na ZŠ. To by však vyžadovalo součinnost ČŠI, která zajišťovala sběr dat TALIS a musela by zajistit souhlas od škol s poskytnutím jejich jména pro účely výzkumu. Jednalo by se o celkem 6 škol, ideálně v blízkosti Královohradeckého kraje (z důvodů dopravní dostupnosti): 3, u nichž jejich ředitelé uvedli maximální využívání různých druhů zpětné vazby učitelům v rámci formálního systému hodnocení a 3, u kterých uvedli minimum různých druhů zpětné vazby. 3 z každého extrému proto, aby bylo možné zpracovat alespoň jednu případovou studii školy z obou stran spektra extrémů využití zpětné vazby při formálním hodnocení učitelů. Při případové studii konkrétní základní školy by bylo realizováno dotazníkové šetření mezi pedagogickými pracovníky spolupracujícími základní školy, uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů se zástupci vedení školy a s vybranými učiteli 1. a 2. st. ZŠ a analýza dokumentů poskytnutých školou. Případové studie škol by byly pseudonymizovány, aby byly dodrženy etické principy Etického kodexu České asociace pedagogického výzkumu¹⁴⁵. Tento záměr však nedopadl z důvodu vytížení pracovníků ČŠI potenciálně další činností, kterou nemá ČŠI příkázanou ze zákona. Tento záměr by umožnil využitím případových studií vyvážit nevýhody pouze kvantitativní analýzy a obohatil by pedagogický výzkum o zajímavé příklady z praxe škol.

¹⁴⁵ Viz <https://capv.cz/eticky-kodex-capv/>

V kvalitativním výzkumu se lze opět inspirovat studii ze zahraničí. Při zjišťování způsobu, jakým ředitelé přijímají, přidělují, hodnotí a poskytují učitelům příležitosti k profesnímu růstu a jaký to má vliv na efektivitu učitelů a učení žáků by byly využity polostrukturované rozhovory jako v případě studie z USA (Donaldson, 2013). Nebo by bylo možné se zabývat zjišťováním toho, jak učitelé vnímají srozumitelnost, praktičnost a důležitost systému hodnocení učitelů na školách za využití polostrukturovaných rozhovorů, jako tomu bylo ve studii z USA (Jiang et al., 2015). Provedením případové studie o pohledu ředitelů na hodnocení a jejich zkušenostech se zaváděním cyklů hospitace a zpětné vazby k pochopení toho, zda mají ředitelé pocit, že jsou jako hodnotitelé schopni podporovat rozvoj učitelů, jako to zjišťovali v USA (viz Kraft & Gilmour, 2016). Určitě by bylo možné se inspirovat přístupem ze studie (Tuytens & Devos, 2013), kdy ve Flandrech v Belgii využili kontrastně případové studie ze tří škol, ve kterých učitelé vnímají tuto politiku hodnocení učitelů pozitivně a se třemi školami, ve kterých učitelé vnímali tuto politiku negativně. Přitom by se dalo zaměřit na kroky vedení školy a na charakteristiky rozvoje systému hodnocení učitelů během procesu jeho implementace.

Ve srovnávacím výzkumu se nabízí porovnání zjištění z České republiky, s některou z hlediska vzdělávání kulturně blízkou zemí (Slovensko, Rakousko). Dále je možné se zabývat ve srovnávací studii za použití modifikovaného koncepčního rámce, jak jsou v současnosti nastaveny systémy evaluace učitelů v diktátorských zemích, jako je Čína, Rusko či s prvky autoritativního řízení (např. Saudská Arábie, Maďarsko), jaký diskurz hodnot a idejí je uplatňován při hodnocení učitelů, jak jsou vymezeny profesní standardy či stanovena kritéria hodnocení učitelů a analyzovat procesy, které formují tamní učitele.

Samostatnými výzkumnými tématy, jež nejsou v ČR výzkumně příliš podchyceny, je evaluace učitelů na vysokých školách a evaluace ředitelů škol. Přičemž evaluace učitelů na VŠ je v tomto případě na tom o něco lépe díky hledání vhodných evaluačních dotazníků pro studentské evaluace (např. Michek & Maněnová, 2016; Kočvarová & Kalenda, 2018; Juklová a kol., 2019; Juklová a kol., 2020).

4.5 Možný vývoj evaluace učitelů v budoucnosti

„O zítřku předem nikdo nic neví.“¹⁴⁶ (Egypt'an Sinuhet)

Kudy se bude ubírat vývoj evaluace učitelů v budoucnosti? Nejprve nabízím střednědobá doporučení a následně obecnější úvahy o možném vývoji.

Evaluace učitelů je závislá na svých aktérech. Odpovědnost za hodnocení nesou hodnotitelé. Systém evaluace učitelů ve školách nastavují ředitelé (srov. schéma Tuytens et al., 2020). Nicméně systém evaluace je závislý na kritériích a standardech. Ty v současnosti scházejí.

Proto následující doporučení jsou pro různé úrovně vzdělávací politiky. Na úrovni krajské politiky ČŠI doporučuje v tematické zprávě, kde hledala společné znaky vzdělávání v úspěšných ZŠ (Česká školní inspekce, 2021, s. 433), aby zřizovatelé věnovali vysokou pozornost výběru ředitele školy ve vazbě na jím představenou vizi školy a kompetence v oblasti pedagogického vedení, utváření kultury vnitřního prostředí školy a vztahů mezi aktéry, personální politiky a řízení lidských zdrojů. Vzhledem k nízkým požadavkům státu na pozici ředitele školy (zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost, příslušná délka pedagogické či odborné praxe, splnění funkčního studia v rozsahu 100 hodin do dvou let od jmenování do funkce ředitele) jsou tato doporučení srozumitelná a logická – ČŠI u škol s horšími výsledky ve vzdělávání (Česká školní inspekce, 2021, s. 431) identifikovala tyto typické znaky: proměny leadershipu a vize školy, byrokratický leadership bez důrazu na vzdělávací výsledky žáků a/nebo častější změny aktérů školy – vyšší fluktuaci ředitelů a učitelů.

Čímž se dostáváme na úroveň národní politiky, která by se měla zabývat problémy, kterým čelí vedení škol. ČŠI (Česká školní inspekce, 2021, s. 86) popisuje existenci významných faktorů nepříznivě ovlivňujících kvalitu pedagogického řízení základních škol (např. administrativní náročnost práce, nedostatečné zaměření profesního rozvoje ředitelů škol na oblast pedagogického řízení školy, nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy). Pokud bude realizován záměr Strategie 2030+ týkající se uceleného přípravného vzdělávání ředitelů, na které bude navazovat podpora a péče o profesní rozvoj ředitelů škol včetně možnosti stáží na jiných školách, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů, možnosti supervizí, koučinku apod., tak z toho budou mít určitě prospěch učitelé potažmo jejich žáci. Systémově také schází kariérní systém a profesní standard ředitelů škol. Strategie 2030+ s tím nepočítá. Pro úroveň učitelů schází profesní standard a kariérní systém. Možná někdy bude zaveden.

¹⁴⁶ Zdroj: <https://www.databazeknih.cz/citaty/mika-waltari-173>

Vzdělávacímu systému a s řízením ve školství by mohla v budoucnosti napomoci několikrát resuscitovaná, ale i pohřbívaná národní rada pro vzdělávání (Veselý, 2015).

V střednědobé, ale i dlouhodobé perspektivě bychom se neměli inspirovat v evaluaci učitelů příkladem USA, tj. hledáním viníků nízkých výsledků učení žáků, nalezení viníků v učitelích, nastavení systémů evaluace, aby neefektivní, marginální učitelé z pohledu přidané hodnoty výsledků učení žáků byli propouštěni (srov. Holloway, 2017). Doufám, že u nás nebude uplatňována scestná logika obyvatelů z „Kocourkova“, kdy ve vzdělávací produkční funkci byly zcela opomenuty (v rámci diskurzu neoliberálního pozitivistického uvažování) další faktory, jako je vliv rodiny, vrstevníků, komunity a schopnosti/dispozice žáků ve vztahu k výsledkům učení žáků.

V dlouhodobější perspektivě velmi pravděpodobně bude evaluace učitelů následovat v návaznosti na to, co bude cílem a posláním vzdělávání. Jaké tedy bude vzdělávání v budoucnosti? Určitě bude takové, jaká bude společnost a její hodnoty. Je zřejmé, že půjde o společnost vystavenou permanentním změnám technologickým, ekonomickým, společenským, epidemickým, ekologickým atd. V následujících řádkách se omezím na několik spíše skeptických pohledů vztahujících se neoliberalismu, informační společnosti a konzumní společnosti.

Velkou výzvou je, aby škola v důsledku neoliberalismu nebyla jen předsíní do ekonomického a profesního života, jak to rozvádí ve své eseji Štech (2007). Snad se v důsledku neoliberalismu činnosti učitelů nepromění „na základě vypjaté racionalizace k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované, minimální úkony, v nichž konkrétnímu učiteli bude unikat celek práce a její smysl, a bude odříznut od jejího koncipování (pozměněno Štech, 2007, s. 334). V závěru eseje o škole píše (tamtéž, s. 336): „Její poslání je emancipační. Osvobozuje jedince, protože mu umožňuje osvojit si vědomosti, potřebné pro intelektuální, estetický a společenský život v širším slova smyslu, život co možná nejbohatší a nejrozmanitější.“ Proto by měla být vytvářena taková kritéria pro hodnocení učitelů, aby byli hodnoceni za nesení tohoto emancipačního příběhu. Aby škola stále mohla naplňovat požadavek Komenského: „Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.“¹⁴⁷

Zajisté půjde o informační společnost, která má výhody i nevýhody. Petrušek (2009, 691–694) v ní vidí pozitiva pro vzdělávání ve schopnostech nově vzdělávaných: rychle vyhledat ve

¹⁴⁷ Zdroj: <https://citaty.net/citaty/8372-jan-amos-komensky-skola-je-dilna-lidskosti-kdez-lide-mladi-a-surovi/>

velkém množství informace, hledat a skládat informace do nových a zajímavých celků a sdělovat nově „objevené“ poznatky. Odvrácenou tvář vidí v plagiátorství, oslabení kreativity a nahrazení vážného zájmu o cokoliv intelektuálně náročného.

Společnost bude určitě ovlivněna konzumerismem, a s ním se snoubícím individualismem. O nich ředitel Národního ústavu duševního zdraví P. Winkler říká, že jako dominantní ideologie nám předhazují, co všechno musíme splnit, abychom se vůbec mohli považovat za úspěšného člověka.¹⁴⁸

Ke konzumnímu způsobu života říká Rýdl (Tomková, 2021), že se „odráží negativně v psychosomatické rovnováze lidí, a zvláště dalších živých tvorů, na jejichž úkor často přežíváme. ... Trápí mě ale míra úrovně myšlení lidstva, způsobené, myslím, šířícím se hédonismem na základě sobectví, hamižnosti, bezohlednosti a vzýváním ideje růstu jako dobře měřitelného kritéria kvality a úspěšnosti života.“ S tímto se budeme prát i v budoucnosti.

Machovec ve Filozofii tváří tvář zániku rozebírá chyby hedonismu a epikureismu. Z toho pro nás vyvozuje: „kult štěstí a rozkoší je nejnebezpečnějším opiem lidských dějin, především v tomto vysloveně nepracovním pojetí. Ale i druhy štěstí poněkud solidnějšího netřeba plánovat – dostaví se samy, pokud člověk hledá smysluplnost své činnosti.“ (Machovec, 2006, s. 173). Shodně s T. G. Masarykem: „Neuznává filozofii, která nedbá o chléb“. „Ale je-li již společnost na stupni relativní nasycenosti chlebem, pak ideál „blahobytu“ není sám o sobě ani dobrým, ani špatným. Dobrým či špatným se stává až podle toho, s čím se spojuje, do jaké organické struktury lidských ideálů se začleňuje“ (tamtéž, s. 175). Brojí proti tomu, když lidé žijí už jen pro věci a skrze věci a konstatuje, že lidé, žijící jen pro věci, se sami začínají podobat věcem.

Určitě půjde o společnost, která v důsledku konzumerismu si chce hrát a bavit se. Petrussek (2009, s. 696–697) to zdůvodňuje tím, že došlo k proměně vztahu mezi vysokou a nízkou kulturou. Nicméně byl si vědom, že nová generace včetně politiků a mnohdy nás samých se drží hesla: *Don't worry be happy!* Proto pravděpodobně budeme vzdělávat k umění bavit se.

V oblasti vzdělávací politiky půjde v budoucnosti o dilema volby mezi neoliberálním modelem řízení škol a jeho humanističtějšími alternativami (Novotný a kol., 2023). Vzdělávací politika bude určitě pod vlivem hodnot učitelů, rodičů, tj. společnosti. Pokud do nastupující generace se podařilo zasít v rámci pohybů zdola nahoru díky financování filantropů jako Open Society

¹⁴⁸ Parafrazováno z rozhovoru s P. Winklerem z článku „Deprese jako normální život.“ S expertem o duševní nigramotnosti Čechů i útoku na fakultě. *Deník N*, 3. 1. 2024. Dostupné na: <https://denikn.cz/1317984/deprese-jako-normalni-zivot-s-expertem-o-dusevni-nigramotnosti-cechu-i-utoku-na-fakulte/?ref=tit1>

Fund (konec 90. let a první desetiletí) rozvoj kritického myšlení dětí (viz Novotný a kol., 2023, s. 227), tj. do současné generace sněhových vloček kritické myšlení a postupy reflexe, tak svítá naděje pro humanističtější alternativy. Otázku však přináší politický, ekonomický a společenský vývoj, který velmi rychle může vehnat společnost do rukou populistů a nacionalistů, kteří nebudou váhat podobně, jako tomu bylo v Polsku a je v současnosti v Maďarsku, aby nastolili autoritativní vládu a řízení.

Konec skepsi – sklenice může být poloprázdná, ale také poloplná. Proto si vypůjčím úvahu Marka Orka Váchy z rozhovoru s L. Výbornou¹⁴⁹: „budoucnost je problematická, avšak pokud věříme, že čas je lineární, budoucnost záleží na nás: na mně i čtenářích tohoto textu, války byly, války jsou, ale to neznamena, že budou ... Jaký bude zítřek, záleží, jací budeme my ... pojd'me pro to něco udělat...“ Ale co pro to můžeme udělat ve vzdělávání?

Určitý program nabízel profesor Helus. Helus na konferenci „Rozdílné koncepce vzdělávání a jejich důsledky“ 28. 5. 2012 v prostorách Senátu pojmenoval cíle osobnostně rozvíjející výuky, která rozlišuje:

1. kvalifikační cíle,
2. cíle související s organizací a prožíváním volného času,
3. cíle osobnostně rozvojové,
4. cíle emancipační,
5. cíle přesahové (transcendující), které jsou podmíněny prožitky: dobra, krásy, pravdy, řádu a prožitky setkávání člověka s člověkem.

Aby těchto cílů mohlo být ve vzdělávání dosaženo, tak požaduje po učitelích, že: „je rozvinutou osobností; že svými osobnostními kvalitami, svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, se pro své žáky stává účinným podnětem, výzvou, aby se jako osobnost rozvíjeli.“ (Helus, 2012, s. 11). Přitom na učitele klade vysoké nároky v podobě pedagogických ctností učitele, jež tvoří: pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost. Pedagogické ctnosti a zejména pedagogickou lásku a moudrost je možné rozvíjet u učitele, parafrázuji M. O. Váchu¹⁵⁰, pouze pokud má učitel vztah sám k sobě a dovede milovat sama sebe; může mít respekt k druhému člověku, pokud má respekt k sobě; může mít

¹⁴⁹ <https://youtu.be/8BcaQmuE5SQ> 31. minuta rozhovoru s L. Výbornou 2. 1. 2024 pro český Rozhlas (https://radiozurnal.rozhlas.cz/studuj-cvic-pracuj-na-sobe-s-bohem-ruku-v-ruce-clovek-dokoncuje-stvoreni-sveta-9145183?_gl=1*1yszgv4*_ga*MTg5MTU2OTUzNC4xNzAyNzA3Mzc2*_ga_NHXTp7RWNV*MTcwNDM2Mzg2NS4xNi4xLjE3MDQzNjM5OTEuMC4wLjA.)

¹⁵⁰ <https://youtu.be/8BcaQmuE5SQ> 12. minuta rozhovoru s L. Výbornou 2. 1. 2024 pro český Rozhlas

úctu k druhému člověku, pokud ji má sám k sobě. Učitel by tak měl být jako poutník, který by na sobě měl pracovat a nesmí mít beznaděj, lhostejnost, která se označuje *acedia*¹⁵¹.

Učitel, jako aktér osobnostně rozvíjející výuky, však nemůže působit sám, ale potřebuje působit ve škole, v níž dochází k pedagogické experimentaci ve smyslu charakteristik Havlínové a Kovařovice (1991). Ti kladou požadavek, aby vyzkoušení potřebné změny se stalo věcí profesionální prestiže učitele, aby si chtěl svoje pedagogické záměry a potřeby experimentálně ověřit. Podobně aby pedagogický experiment celé školy, který se bude týkat všech pedagogů a žáků, případně vymezené části, byl převážně v kompetenci pedagogů a ředitele školy, a proto i věcí jejich profesionálního zájmu o rozvoj školy. Ve svých požadavcích na školu a učitele v ní se potkávají s charakteristikami školy jako učící se organizace (srov. Senge, 2007, Tichá, 2005, Pol, 2007, Pol a kol., 2013). Pokud souhlasíme s tím, že škola vychází ze zásady, že vzdělání žáka se musí uskutečňovat v souladu s přáním jeho rodičů, tak proměna školy je závislá na postojích rodičovské veřejnosti a neobejde se bez zpětnovazebních mechanismů od rodičů. Jakýkoliv rozvoj školy a procesů vzdělávání v ní je závislý na postojích rodičů a veřejnosti, schopnostech učitelů a vedení škol tyto změny prodiskutovat s rodiči a v diskusi založené na demokratických principech a zásadách vzájemného respektu dovést k úspěšným cílům osobnostně rozvíjející výuky. Přitom by však evaluace učitelů měla být opatrná, aby docházelo k setkání člověka s člověkem tak, aby hodnocení učitelů nebylo formalistické, administrativní, technokratické, byrokratické, ale naopak bylo užitečné pro rozvoj učitelů a napomáhalo zvyšovat kvalitu výuky.

¹⁵¹ *acedia* (z řec. ακηδία [akédia]) – lenost srdce (= odmítání být tím, kým je; odmítání být tím, kým by se mohl stát) <https://revue.theofil.cz/krestanske-pojmy-detail.php?clanek=395>

Závěr

V úvodu byla nastíněna otázka vývoje a současnosti evaluace učitelů základních škol v naší zemi. Proto nejprve bylo nutné vymezit klíčový pojem celé práce evaluace učitelů a hodnocení učitelů v příslušné podkapitole, a odpovědět tím na otázku, co znamená evaluace učitelů. Na terminologické vymezení navazuje popis koncepčních východisek evaluace učitelů v podobě nastínění vybraných východisek z filozofie, sociologie, psychologie a etiky, východisek z teorií lidských zdrojů a vývoje v personalistice a také podnětů z evaluace jako vědní disciplíny sociálních věd. Následně je akcentováno, jak narostla míra poznatků k evaluaci učitelů ve světě, a to zejména v USA. Proto bylo potřeba určit koncepční rámec evaluace učitelů prostřednictvím, kterého by bylo možno uchopit jednotlivé prvky evaluace učitelů. V důsledku výběru koncepčního rámce evaluace učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5) byly nastíněny cíle a účel evaluace učitelů, vymezení aktéři, popsány oblasti hodnocení v podobě standardů a kritérií hodnocení, představeny nástroje a modely evaluace učitelů a ukázány efekty evaluace učitelů.

Kromě prezentování cílů evaluace učitelů bylo třeba proplout mezi Skyllou formativního účelu v podobě profesního rozvoje učitelů a Charybdou sumativního účelu zaměřeného na akontabilitu vynucovanou odměňováním a trestáním v podobě suspendování, či propouštění učitelů. Jako aktéři evaluace učitele byli identifikováni samotní učitelé, školské orgány, inspektoráty, vedení škol, žáci, rodiče a bezprostředně nadřízení učitelů. Popis kritérií a standardů hodnocení se omezil na popis jejich vývoje a stručné představení některých zahraničních příkladů z USA, Austrálie, Kanady, Finska, Šanghaje a ze Singapuru. Při prezentaci metod hodnocení učitelů bylo poukázáno na hospitace, hodnotící škály, výsledky učení žáků v podobě vyhodnocování učebních cílů studentů a měřením přidané hodnoty znalostními testy. Dále bylo představeno portfolio učitele, žákovské hodnocení učitelů v podobě anket a dotazníků, testování učitelů a pedagogická supervize.

Zavádění systémů evaluace učitelů je součástí reforem ve světě týkajících se akontability a kariérního rozvoje učitelů při využívání výběru a pobídky kvality, odměňování a profesního rozvoje učitelů. Konkrétní implementace systémů evaluace učitelů na školách vede k různým efektům: profesní rozvoj učitelů, rozlišování efektivních a marginálních učitelů, reakce učitelů, vztah ředitelů k evaluaci, nežádoucí dopady v důsledku nevhodného nastavení systému evaluace učitelů, zejména v USA ústící až v tragické následky, jako jsou rezignace ředitelů, veřejné pálení hodnocení učitelů, stávky učitelů, soudní případy a sebevraždy učitelů. Teoretická východiska byla v první kapitole doplněna poznatky z přehledových studií založených na

empirických poznatků o evaluaci učitelů (Lillejord & Børte, 2019; Tuytens et al., 2020), ať už kvalitativního, kvantitativního či výzkumu využívajícího smíšenou metodologii a studii, které čerpaly z dat mezinárodního šetření TALIS.

Celou prací se prolínala snaha naplnit veškeré cíle, které jsem při tvorbě tohoto textu vytyčil, tj. analyzovat a syntetizovat poznatky týkající se vývoje a současnosti evaluace učitelů na základních školách v ČR. Při řešení mnohovrstevného tématu jsem se pohyboval inspirací i východisky mezi těmito vědními disciplínami: pedagogická evaluace, pedeutologie, školský management, psychologie práce, řízení lidských zdrojů (personalistika) a vzdělávací politika.

Popsání vývoje hodnocení učitelů v primárním a nižším sekundárním vzdělávání od poloviny 19. století až po současnost na území ČR bylo dosaženo za upřednostnění zkoumání makrohistorie, tj. věnování pozornosti stěžejním událostem (případně osobám), které ovlivnily školství na celorepublikové úrovni, měly celonárodní dopad, či vliv na změnu hodnocení učitelů škol. V 2. kapitole byla pozornost soustředěna na období od pol. 19. stol. v rámci Rakouského císařství a Rakouska-Uherska, Republiky Československé (1918–1938), Česko-Slovenské republiky (1938–1939), Protektorátu Čechy a Morava, třetí Československé republiky, socialistického Československa (1948–1989) a až po současnost po roce 1989. V druhé kapitole byl chronologicky podrobně popsán vývoj evaluace/hodnocení učitelů. V podkapitole 4.1 jsou potom analyzovány a interpretovány poznatky o jednotlivých obdobích za využití koncepčního rámce evaluace učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5).

Jednotlivá sledovaná období se od sebe odlišují v popisu evaluace učitelů. Evaluace učitelů se proměňovala za 170 let od doporučování hospitací správci škol/řediteli a vzájemných hospitací učitelů na školách, obohacena ve 20. letech 20. stol. zkouškou učitelské způsobilosti, určováním kvalifikace, přes za 2. sv. války propouštění učitelů z důvodů rasy a politického názoru, přezkušování učitelů z německého jazyka, navraceno zpět po roce 1948 k hospitacím, sebehodnocení učitele, „vylepšené“ o výkaznictví činnosti učitelstva, hodnocení za účelem odměňování, oceňování učitelů, „pohovory“ (=čistky) a komplexní hodnocení až po současnou podobu aplikace různých metod hodnocení v závislosti na nastavení systému evaluace učitelů konkrétním ředitelem školy bez existence profesního standardu a kariérního systému, nastaveného na centrální úrovni. K výrazným změnám by však v takovém rozsahu nedošlo, pokud by nedošlo k významné proměně diskurzu hodnot a idejí společnosti, ke změnám politické, společenské, ekonomické situace, včetně změny dominantní ideologie společnosti. Na příkladu vývoje evaluace učitelů v naší zemi se ukázalo, že proměna „technologie“ evaluace učitelů je ve vleku stávajícího diskurzu hodnot a idejí společnosti.

Popsání a analyzování současné praxe evaluace učitelů na základních školách v ČR bylo dalším cílem. Jeho naplnění syntetizováním poznatků k evaluaci učitelů o současnosti od roku 1989 se věnuje podkapitola 2.3. V ní jsou popsána teoretická východiska, prezentována zákonná povaha hodnocení učitelů, rozebrána strategická podpora v podobě prezentace ne/tvorby profesního standardu a kariérního systému, pojmenovány metody a metodická podpora hodnocení učitelů, shrnuty empirické poznatky. Bylo ukázáno, jak téma bylo řešeno v závěrečných pracích studentů.

Podkapitola 2.3 je potom doplněna poznatky z empirického výzkumu prezentovaného v kapitole 3. Kromě analýzy současné praxe přináší zjištění, které doposud nebylo zveřejněno k evaluaci učitelů ZŠ a hledá odpovědi na výzkumnou otázku: Jaké jsou charakteristiky evaluace učitelů v současnosti na ZŠ? K tomu bylo využito sekundární analýzy dat TALIS 2013, TALIS 2018, TALIS-PISA link 2018 a dat ČŠI (2016–2021). Zjištění se týkají pěti témat, jež byla strukturována 15 dílčími výzkumnými otázkami: trendy a rozdíly v evaluaci učitelů, vztah charakteristik školy, učitelů a vedení školy k evaluaci učitelů, systémy evaluace učitelů, vztahy evaluace učitelů a výsledků řízení lidských zdrojů a vztahy evaluace učitelů a výsledků učení žáků.

Mezi nejzajímavější zjištění patří následující poznatky. Dochází ke kontinuálnímu vývoji, využívání různých metod hodnocení a v krátkodobé perspektivě (např. 5 let) nelze nalézt výrazné trendy. Při evaluaci učitelů hraje roli věk a délka praxe učitele, aneb projevuje se profesní dráha učitele. Při formálním hodnocení učitelů sehrávají roli genderové rozdíly, tj. zdali školu řídí muž, či žena. Ve školách, kde mají zainteresované strany (učitelé, žáci, rodiče) příležitost spolupodílet se na rozhodování, je rozvíjena kultura pospolitosti, spoluodpovědnosti za výsledky školy, tj. v dobrém se snoubí požadavky pedagogického vedení a distributivního vedení, tak jsou i v relativně větší míře realizovány jednotlivé metody hodnocení učitelů. Hodnocení učitelů podporuje spolupráci mezi učiteli na zlepšování výuky. Ředitelé ZŠ v ČR si uvědomují důležitost poskytování účinné zpětné vazby. Variace druhů zpětné vazby a hodnotitele při formálním hodnocení práce učitelů, tj. modelů evaluace učitelů na ZŠ v ČR je nesmírně pestrá, vyplývající patrně z neexistujícího kariérního systému. Důraz na formativní opatření po formálním hodnocení jsou spíše důkazem toho, že ČR není země s výraznými požadavky akontability učitelů ze strany systému. Důležitá jsou zjištění, že mezi různými druhy hodnocení získaných od různých agentů hodnocení a výsledky žáků je souvislost a také, že mezi opatřeními po formálním hodnocení učitelů a výsledky učení žáků existuje vztah, souvislost.

Hodnocení učitelů bylo a je na našem území vždy poplatné aktuální ideologii: v rámci Rakouského císařství po roce 1855 idejím katolické církve, za první republiky tehdejšími idejím budování státu a demokracie, za Protektorátu Čechy a Morava idejím nacismu, čistoty rasy a výchově pro Velkoněmeckou říši, v období 1948–1989 idejím socialismu a komunismu, po roce 1989 poplatné snaze o rozvoj demokracie, případně ovlivněno idejemi neoliberální ideologie ve vzdělávání. Na základě analýzy vývoje evaluace učitelů v ČR a prezentovaných poznatků o současné situaci evaluace učitelů v USA byl v podkapitole 4.3 modifikován koncepční rámec evaluace učitelů (Santiago & Benavides, 2009, s. 5), kdy byl obohacen o diskurz hodnot a idejí společnosti a o hodnoty aktérů evaluace.

V podkapitole 4.4 jsem navrhl – na základě syntézy poznatků o evaluaci učitelů zejména v USA, zjištění o vývoji evaluace učitelů u nás, poznání současného stavu evaluace učitelů a doplnění o empirické poznatky na základě sekundární analýzy dat TALIS a ČŠI – podněty pro historický výzkum, kvantitativní a kvalitativní výzkum a smíšený design, s přesahem do zahraničí i pro srovnávací výzkum.

Jako důležité vnímám, že se nejednalo o práci, jež by vznikla pouze za účelem nějakých konkrétních zjištění či pouze doporučení pro další výzkum. V práci byly analyzovány a syntetizovány poznatky o vývoji za posledních 170 let a o současnosti evaluace učitelů na základních školách v České republice. Pohled do minulosti a současnosti evaluace učitelů doplňuje výhled do otevřené budoucnosti v závěrečné podkapitole 4.5. Navrhovány jsou střednědobá doporučení pro vzdělávací politiku na krajské, ale i národní úrovni a následně byly rozvíjeny obecnější úvahy o možném vývoji evaluace učitelů u nás.

Z hlediska střednědobých doporučení navrhuji, abychom rozhodně nešli cestou v evaluaci učitelů jako v USA. Akontabilita učitelů by nepochybně neměla být hlavním hnacím motorem při nastavování systémů evaluace učitelů na školách. S vědomím toho, že následující doporučení a jejich způsob realizace a následných efektů bude velmi závislý na protagonistech vzdělávací politiky (ministr/ministryně, ministerstvo, politici v parlamentu a senátu ČR, státní správa), rozsahu finančních zdrojů a úrovni firemní kultury veřejné správy, navrhuji, aby byly vytvořeny a přijaty doposud scházející prvky školského systému: profesní standard učitelů, kariérní systém učitelů, profesní standard ředitelů škol, kariérní systém ředitelů škol, systém podpory evaluace učitelů, systém podpory rozvoje ředitelů a ustanovena národní rada pro vzdělávání.

Z hlediska dlouhodobější perspektivy bude v důsledku tlaku neoliberalismu ve vzdělávání včetně neoliberálních modelů řízení škol, výhod a nevýhod informační společnosti, společnosti pravděpodobně inklinující ke konzumnímu způsobu života nutné hledat humanističtější alternativy. Proto se ztotožňuji s pojetím osobnostně rozvíjející výuky (Helus, 2012). Evaluace učitele by měla být citlivá, aby docházelo k setkání člověka s člověkem tak, aby hodnocení učitelů nebylo formalistické, administrativní, technokratické, byrokratické, ale naopak aby bylo užitečné pro rozvoj učitelů, jako aktérů osobnostně rozvíjející výuky. Snahou bude, aby byl naplňován Komenského ideál, že škola je dílnou lidskosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. 305. Nařízení ministerstva věcí duchovních a vyučování ze dne 29. září 1905., čís. 13.200. jímž se vydává definitivní řád školní a vyučovací pro školy obecné a měšťanské. (1907) *Zákony školské, 1907(3)*, 952–1061.
2. 816. Vynesení c. k. zemské školní rady ze dne 13. června 1907, čís. 25.704, jímž se vydává prováděcí předpis k definitivnímu řádu školnímu a vyučovacímu. (1907). *Zákony školské, 1907(4)*, 1379–1444.
3. Adamcová, J. (2018). *Dějiny Základní školy Marie Kudeřikové ve Strážnici v letech 1945–1989*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita – Filozofická fakulta.
4. Adamusová, I. (2019). *Profesní portfolio učitele I. stupně základní školy*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
5. Ainley, J. & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
6. Alkin, M., C. (2004). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
7. Andrews, G., Singh, M., & Bond, M. (1993). The Defense Style Questionnaire. *The Journal of nervous and mental disease, 181(4)*, 246–256. <https://doi.org/10.1097/00005053-199304000-00006>
8. Ansbach, J. (2017). *Take Charge of Your Teaching Evaluation. How to Grow Professionally and Get a Good Evaluation*. Portsmouth: Heinemann.
9. Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. Přeložil J. Koubek. Praha: Grada Publishing, a.s.
10. Attinello, J. R., Lare, D., & Waters, F. (2006). The Value of Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Growth. *NASSP Bulletin, 90(2)*, 132–152. doi:10.1177/0192636506288864
11. Auerhan, J., Bělehrádek, F., Foustka B., Gruber, J., Hulík, V., Kádner, O., Moravec, F. V., Tobolka, Z. V., & Žalud, G. (1913). *Česká politika. Díl 5. Kulturní, zvláště školské úkoly české politiky*. Praha: Jan Laichter.
12. Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research, 45(4–5)*, 254–266.

13. Bahounková, V. (2014). *Pojetí kvality v učitelství profesí*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
14. Barber, L. W. (1990). Self-assessment. In J. Millman & L. Darling Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage, 216–228.
15. Bartošová, J., Šimek, J. a Šustová M. (2019). *Od školdozorce k inspektorovi. Historie školní inspekce*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského
16. Beck, K. et al. (2001). *Manifest Agilního vývoje software*. [online] 13. 2. 2001 [cit. 2024-02-01]. Dostupné na <https://agilemanifesto.org/iso/cs/manifesto.html>
17. Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. 2. roz. vyd. Praha: Management Press.
18. Beerens, D. R. (2000). *Evaluating Teachers for Professional Growth: Creating a Culture of Motivation and Learning*. Corwin Press.
19. Bělecký, Z. (2012). Hospitace. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/hospitace.m-525.html>
20. Beneš, A. (1908). *O reformě středních škol*. Praha: nákladem Ústředního nakladatelství, knihkupectví a papírnickví učitelstva československého, Josef Rašín v Praze-VII. 127 s.
21. Beran, J. & Švec, V. (1996). *Ředitelovo pojetí vnitřní pedagogické evaluace školy*. In: Sborník referátů Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. ČAPV, Olomouc, 106–109.
22. Berger, P. L., & Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracii a kultury.
23. Bird, T. (1990). The school teacher's portfolio: An essay on possibility. In J. Millman & L. Darling Hammond, (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury Park, CA: Sage, 241–256.
24. Bírzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J., Spajič-Vrkaš, V. (2005) *Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools*. Paris: UNESCO, Council of Europe, CEPS.
25. Bosák, F. (1969). *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. Praha: SPN, 1969. 65 s. Sborník pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.
26. Boselie, P. (2014). *Strategic human resource management: A balanced approach* (2nd ed.). McGraw Hill.

27. Boudová, S., Šťastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., & Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018. Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce.
28. Brandon, J., Adams, P., Friesen, S., Hunter, D., Koh, K., Mombourquette, C., Parsons, D., & Stelmach, B. (2018, March). *Building, supporting, and assuring quality professional practice: A research study of teacher growth, supervision, and evaluation in Alberta*. A research report for Alberta Education, Edmonton, AB.
29. Brdička, B. (2016). *Trochu jiné ověřování způsobilosti učitelů*. Metodický portál: Spomocník [online]. 05. 12. 2016 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21167/TROCHU-JINE-OVEROVANI-ZPUSOBILOSTI-UCITELU.html>
30. Bridges, E. (1990). *Managing the incompetent teacher* (2nd ed.). Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
31. Brož, Z. (2007). *Hodnocení pedagogických pracovníků*. Metodický portál: Články [online]. 16. 05. 2007 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/1368/HODNOCENI-PEDAGOGICKYCH-PRACOVNIKU.html>
32. Cipro, M. (1971). Padesát let KSC a pedagogika. *Pedagogika*, 21(2), 175–183.
33. Cohen, J., & Goldhaber, D. (2016). *Building a More Complete Understanding of Teacher Evaluation Using Classroom Observations*. *Educational Researcher*, 45(6), 378–387. doi:10.3102/0013189x16659442
34. Colby, S. A., Bradshaw, L. K., & Joyner, R. L. (2002). *Teacher Evaluation: A Review of the Literature*. Paper presented at the 2002 Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1–18. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464915.pdf>
35. Coleman, J. S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U. S. Government Printing Office, Washington, DC. Dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
36. Coufalík, M. (2023). *Komunikace v rámci řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Filozofická fakulta.
37. Čepičková, V. (1981). *Hodnocení učitele v současné škole*. In A. Tuček a V. Čepičková: *Utváření vztahu učitelů a žáků v socialistické škole*. Praha: Univerzita Karlova, 198–219.
38. Čepičková, V. (1984). Kritéria hodnocení učitele v současné socialistické škole. *Pedagogika*, 34(1), 85–96.

39. Čermáková, M. (1991). Formování totalitního školství v poválečném Československu. *Pedagogika*, 41(3), 323–333.
40. Čermáková, P. (2015). *Portfolio učitele jako nástroj k hodnocení pracovníků*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
41. Černá, J. (2021). „Podívejte se na děti!“ Ideologická výchova dětí na socialistické škole mezi léty 1948–1970. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita – Filozofická fakulta.
42. Černý, J. (1905) Reforma učitelského vzdělávání. *Česká škola – snahy a směry českého učitelstva. Příloha „Českého učitele“*, IV(23), 353–357.
43. Černý, O. (2019). *Reflexe a sebereflexe učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita – Fakulta sportovních studií.
44. Čerych, L., Kotásek, J., Koucký, J., Kovařovic J. a Švecová J. (1999). *Priority pro českou vzdělávací politiku: mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze 26.–27. dubna 1999*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
45. Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation. To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
46. Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.
47. Darling-Hammond, L. (2015). *Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? Educational Researcher*, 44(2), 132–137. doi:10.3102/0013189x15575346
48. Darling-Hammond, L. (2021) Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. doi: 10.1080/02619768.2021.1919080
49. Dekret státního presidenta ze dne 8. března 1940 o slibu členů vlády, veřejných zaměstnanců a jiných orgánů veřejné správy. (Sb. č. 83; vyhlášeno dne 11. března 1940.). (1940). *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, XXII(4), 80–82.
50. Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11. doi:10.1016/j.tate.2013.06.011
51. Deneire, A., J Vanhoof, J Faddar, D Gijbels, P Van Petegem (2014). Characteristics of Appraisal Systems that Promote Job Satisfaction of Teachers. *Educational Research and Perspectives*, 41, 94–112.
52. Derrington, M. L. (2013). Metaphors and Meaning: Principals' Perceptions of Teacher Evaluation Implementation. *NCPEA Education Leadership Review*, 14(3), 22–28.

53. Derrington, M. L. (2016). Implementing Teacher Evaluation: Lattice of Leadership. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 181–199. <https://doi.org/10.1177/1942775116658689>
54. Derrington, M. L., & Brandon, J. (Eds.). (2019). *Differentiated Teacher Evaluation and Professional Learning*. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education. doi:10.1007/978-3-030-16454-6
55. Derrington, M. L., & Campbell, J. W. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, 16(3), 305–326. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9244-6>
56. Descy, P., & Tessaring M. (2005). *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
57. Diskusní příspěvek soudruha Ladislava Štolla na X. sjezdu KSČ. *Pedagogika*, 4(5–6), 1954, 326–333.
58. Doležal, J. (1996). *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv.
59. Donaldson, M. L. (2013). Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 838–882. doi:10.1177/0013161x13485961
60. Doskočil, Z. (2018). *Duben 1969: Anatomie jednoho mocenského zvratu*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Filozofická fakulta.
61. Drtina, F. (1932). *Universita a učitelstvo – soubor statí*. Praha: Jan Laichter.
62. Druhá republika a židovští uprchlíci (2019). [cit. 2023-12-01]. Dostupné na: <https://www.holocaust.cz/dejiny/soa/zide-v-ceskych-zemich-a-konecne-reseni-zidovske-otazky/druha-republika-a-zidovsti-uprchlici/>.
63. Durníková, R. (2020). *Hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v konkrétní ZŠ*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
64. Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
65. Eliášová, J. (2016). *Politika KSČ a ovlivňování přechodu žáka ze základní školy na školu střední očima pamětnic*. Diplomová práce. Praha: Karlova univerzita v Praze – Pedagogická fakulta.
66. Faltýsek, P. (2003). *Hospitace v práci ředitele školy*. In: L. Slavíková, P. Linhart, R. Kučera Vedení školy v praxi. Praha: Dr. Josef Raabe. D 2.1 /1-X.

67. Fisher, C. M. (1994). *The Differences between Appraisal Schemes: Variation and Acceptability – Part I. Personnel Review*, 23(8), 33–48. doi:10.1108/00483489410072271
68. Foltýn, M. (2018). *Sebereflexe jako součást profesního rozvoje učitele 1. stupně základní školy*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
69. Ford, T. G., & Lavigne, A. L. (2023). Does It Matter Who Evaluates Teachers? Principal Versus Teacher-Led Evaluation and Teacher Motivation. *Educational Policy*, 0(0), 1–36. <https://doi.org/10.1177/08959048221103796>
70. Ford, T. G., Urick, A., & Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U. S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26(59), 1–36. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3559>
71. French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (s. 259–269). Harper & Row.
72. Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. doi:10.1086/593940
73. Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
74. Gloppen, S. K. (2023). Enacting teacher evaluation in Norwegian compulsory education: Teachers' perceptions of possibilities and constraints. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(3). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1007/s11092-023-09409-2>
75. Goldstein, J. (2004). Making Sense of Distributed Leadership: The Case of Peer Assistance and Review. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 173–197.
76. Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(2), 28–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
77. Gordon, S. P., & McGhee, M. W. (2019). The Power of Formative Evaluation of Teaching. In M. L. Derrington, J. Brandon (eds.), *Differentiated Teacher Evaluation and Professional Learning*, Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, 15–35. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16454-6_2
78. Grissom, J. A., & Youngs, P. (Eds.). (2016). *Improving teacher evaluation systems: Making the most of multiple measures*. New York, NY: Teachers College Press.
79. Gutknecht-Gmeiner, M. (2008) *Externe Evaluierung durch Peer Review. Qualitätssicherung und entwicklung in der beruflichen Erstausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.

80. Hábl, J. (2011). Vzdělání mravné a nemravné: vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *Pedagogika*, 61(2), 117–127.
81. Haertel, E. H. (1991). *New Forms of Teacher Assessment. Review of Research in Education*, 17, 3–29. doi:10.2307/1167328
82. Hahn, F. (1994). Židé a Druhá, Česko-slovenská republika. *Střední Evropa: Revue pro středoevropskou kulturu a politiku* 38–39, 190–196.
83. Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). *Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28. doi:10.1007/s11092-013-9179-5
84. Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
85. Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
86. Hausenblas, O. (1997), Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, 47(3), 219–225.
87. Havlínová, M. & Kovařovic, J. (1991). Reforma školské reformy. *Učitelství noviny* 94(10), 8.
88. Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
89. Hazi, H. M. (2016). Research on teacher evaluation: A review of statute, regulation and litigation in the region. *The Rural Educator*, 37(1), 39–45.
90. Helus, Z. (2009). Kultura vzdělávání na počátku milénia – edukační výzvy současnosti. Informační technologie a média ve službách vzdělanosti. In: *Jan Amos Komenský: odkaz kultury vzdělávání = Johannes Amos Comenius: the legacy to the culture of education*. Praha: Academia, 669–685.
91. Helus, Z. (2012). *Je vzdělávání tím, čím má být? A ne-li, v čem je problém?* Úvodní příspěvek na konferenci Rozdílné koncepce vzdělávání a jejich důsledky, uskutečněné 28. 5. 2012 v Senátu ČR, 12 s. Dostupné na: https://skav.cz/wp-content/uploads/2012/06/skav_konf12_prof_helus.pdf
92. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
93. Hill, H., & Grossman, P. (2013). *Learning from Teacher Observations: Challenges and Opportunities Posed by New Teacher Evaluation Systems. Harvard Educational Review*, 83(2), 371–384. doi:10.17763/haer.83.2.d115114037

94. Hladký, J. (2003). *Hodnocení zaměstnanců*. In: L. Slavíková, P. Linhart, R. Kučera Vedení školy v praxi. Praha: Dr. Josef Raabe. A 2.1 /1–38.
95. Hodnocení pracovního chování (2015). *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/hodnoceni-pracovniho-chovani.m-2106.html>
96. Hodnocení učitelů, zakládání a vedení osobních a kvalifikačních spisů a evidence učitelů. Č. j. 62 030/57-D II/1. (1957). *Věstník ministerstva školství a kultury*, XIII(26), 315–316.
97. Hodnocení učitelů, zakládání a vedení osobních a kvalifikačních spisů a evidence učitelů – změny a doplňky. Čj. 33 767/62-1/2 (1962). *Věstník ministerstva školství a kultury*, XVIII(25), 313.
98. Hodnocením k rozvoji pracovníků? (2018). *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/hodnocenim-k-rozvoji-pracovniku.m-4278.html>
99. Holloway, J. (2017). Risky teachers: mitigating risk through high-stakes teacher evaluation in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13. doi:10.1080/01596306.2017.1322938
100. Holloway, J. (2021). *Preparing for accountability: metrics and standards in teacher education*. Springer. doi: 10.1007/978-981-33-4814-1
101. Holý, L. (1938). *Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné a předpisy jej doplňující*. Praha: Státní nakladatelství.
102. Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge Falmer.
103. Horáková, J. (2018). *Emoční inteligence a ego-obranné mechanismy u pachatelů trestné činnosti*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
104. Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
105. Hrázděra, L. (1896). *Speciální methodika vyučování ve třídě elementární*. Praha: F. Tempský.
106. Hrázděra, L., Kučera, A. Huráb, F. & Vágner, J. (1910). *Speciální methodika vyučování ve třídě elementární*. Třetí přepracované vydání. Praha: Česká grafická akciová společnost „Unie“.
107. Hrbková, A. G. (2014). *Komparace hodnocení zaměstnanců jako personální činnosti ve školství a v ziskových organizacích*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
108. Hrubá, J. (2016). *Návrh programu Učitel z roku 1995*. [cit. 2023-12-08]. Dostupné na <http://www.ucitelske-listy.cz/2016/03/jana-hruba-dokumenty-106-navrh-programu.html>

109. Hubálek, T (2014). *Normalizace a její reflexe v sekundárním školství v Olomouckém regionu*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta
110. Husák, G. (1982). *Výbor z projevů a statí. 1969–1981. I. Duben 1969 – prosinec 1972*. Praha: Svoboda.
111. Chlup, O., Kubálek, J. & Uher J. (1939–1940). *Pedagogická encyklopedie*. I. díl. Praha: Novina.
112. Chmelař, J. (2021). *Využití sebehodnocení učitelů na 2. stupni základní školy v malém městě*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta.
113. Choi, S. (2023). Distributed Leadership Promotes Teacher Self-Efficacy in Multicultural Classrooms Through School Capacity Building: A Multilevel SEM Approach Using U.S. Teaching and Learning International Survey. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 811–844. <https://doi.org/10.1177/0013161X231189196>
114. Christodoulou, I. (2010). *Teacher Self-reflection*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita – Pedagogická fakulta.
115. Chvál, M. (2003). *Metodologické základy vnitřního hodnocení školy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
116. Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál.
117. Chvál, M. (2023). *Metodologie autoevaluace školy*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
118. Chvál, M. a kol. (2012). *Školy na cestě ke kvalitě. Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: NÚV.
119. Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S., & Uličná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 120–125.
120. Instrukce ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 12. července 1985, čj. 21106/85-200 o základní škole (1985). *Věstník Ministerstva školství a Ministerstva kultury České socialistické republiky*, 41(8), 104–112.
121. Iwanicki, E. F. (1982). Development and validation of teacher evaluation needs identification survey. *Educational and Psychological Measurement*, 42(1), 265–274.
122. Janík T., Janko T., Lokajíčková V., Lukavský J., Minaříková E., Mužík V., Šalamounová Z., Sliacky J., Slavík J., Šebestová S., Tma J., Vondrová N., & Zlatníček

- P.(2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
123. Janík, T., & Najvar, P. (2008). *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení*. *Orbis Scholae*, 2(1), 7–28.
124. Janík, T., Černá, M., Vystrčilová, P., Vaňurová, H., Nehyba, J., Svojanovský, P., Picka, K., Slezáková, K., Slepíčková, L., & Kratochvílová J. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Brno: Masarykova univerzita.
125. Janík, T., Knecht, P., Najvar P. a kol. (2010). *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno: Paido. Dostupné na <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp20.pdf>
126. Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014a). Standardy v učitelství profesí: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8(3), 133–158.
127. Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014b). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
128. Janík, T., Píšová M., & Spilková, V. (2014c). Standardy a kariérní systémy v učitelství profesí: zahraniční přístupy a česká cesta Komuniké z konference. *Orbis scholae*, 8(3), 159–161.
129. Jarošová, V. (2017). *Analýza řízení pracovního výkonu pedagogických pracovníků na základní škole*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
130. Jensen, B., et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
131. Jerrim, J., & Sims, S. (2021). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi:10.1007/s11092-021-09360-0
132. Jeřábek, Č. (1945). *V zajetí Antikristově*. Olomouc: R. Promberger.
133. Jiang, J. Y., Spote, S. E., & Luppescu, S. (2015). Teacher Perspectives on Evaluation Reform. *Educational Researcher*, 44(2), 105–116. doi:10.3102/0013189x15575517
134. Jiayi, W., & Ling, C. (2012). Reviewing Teacher Evaluation of Rewards and Punishments: The Overview of Chinese Teacher Evaluation Research. *Education Research International*, 1–16. doi:10.1155/2012/184640
135. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2009). *The Personnel Evaluation Standards*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

136. Juklová, K., Michek, S., Chvál, M., & Vondroušová, J. (2019). Studentská hodnocení výuky s využitím dotazníku CEQ: analýza zahraničních zkušeností. *Pedagogická orientace*, 29(3), 290-235. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-3-290>
137. Juklová, K., Michek, S., Soukup, P., Vondroušová, J. & Vrabcová, D. (2020). Studentovo hodnocení výuky: validace a adaptace dotazníku CEQ pro podmínky českých vysokých škol. *Pedagogická orientace*, 30(1), 32–60. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-1-32>
138. Juříček, J. (2016). *Studentské hodnocení kvality učitele na základní a střední škole*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
139. K materiálu o analýze československé výchovně vzdělávací soustavy. (1990). *Pedagogika*, 40(3), 315–322.
140. Kádner, O. (1929). *Vývoj a dnešní soustava školství*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda.
141. Kane, T., & Cantrell, S. (2012). *Learning about teaching: Initial findings from the measures for effective teaching project*. Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
142. Kaplan, K. (1993). *Sovětské poradce v Československu 1949–1956*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
143. Kaplinsky, R. & Morris M. (2001) *A Handbook for Value Chain Research*. Prepared for the International Development Research Centre (IDRC). <https://www.scribd.com/document/52096652/Kaplinsky-y-Morris-A-handbook-for-value-chain-research>
144. Kárný, M. (1989). Politické a ekonomické aspekty „Židovské otázky“ v pomnichovském Československu. *Historický sborník*, 36, 171–212.
145. Kasíková, H., & Žák, V. (2011). *Učíme děti učit se. Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuov.cz/ae
146. Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
147. Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
148. Kellaghan, T., Stufflebeam, D., L., Wingate, L., A. (2003). *Introduction*. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One, (s. 1–6). Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers.

149. Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L., & Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39–54.
150. Kermesová, G. (2019). Péče o pedagogický sbor aneb dobrý učitel je spokojený učitel. *Řízení školy 11*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/pece-o-pedagogicky-sbor-aneb-dobry-ucitel-je-spokojeny-ucitel.a-8122.html>
151. Klein, S. P. (1998). Standards for Teacher Tests. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(2), 123–138.
152. Klika J., Sokol. J. (1891). *Stručný slovník paedagogický*. Praha: Odbor literárně-paedagogický při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách, 6 dílů.
153. Klostermann, K. (1941). *Suplent. Román o čtyřech dílech*. Díl první. Praha: Jos. R. Vilímek.
154. Kocianová, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, 2010.
155. Kočvarová, I., Kalenda, J. (2018). Hodnocení kvality studijních programů: validizace možnosti a limity dotazníku pro studenty a absolventy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 8(3), 25–47.
156. Koedel, C., Mihaly, K., & Rockoff, J. E. (2015). *Value-added modeling: A review*. *Economics of Education Review*, 47, 180–195. doi:10.1016/j.econedurev.2015.01.006
157. Koldová, H., Píček, J., Procházka, M., & Urbánek, P. (2023). Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult. *Pedagogická orientace*, 33(1), 115–138.
158. Komárek, M. (2017). Historie střetů o kariérní řád je dokladem marnosti, v níž se potácí české školství. *Česká škola*, 13. 7. 2017. (Online). Dostupné z www.ceskaskola.cz
159. Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských, část čtvrtá PAMPAEDIA*. 3. svazek. Praha: Nakladatelství Svoboda.
160. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Společné profesní kompetence*. (2023). Praha: MŠMT. [Online]. [cit. 2024-02-15]. Dostupné na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
161. Korthagen, F. (2004). In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education* (1), 77–97.

162. Kořa, J. (1996). *Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci*. In: P. Svobodný, J. Havránek *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. století a v první polovině 20. století*. Praha: Univerzita Karlova, 82–112.
163. Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.
164. Koubková, V. (2011). *Lidskoprávní regrese – příklad Druhé československé republiky*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita – Fakulta sociálních studií.
165. Koubský, P. (2024). Kauza Cermat ukazuje, co je špatně v e-governmentu. A jsou to vesměs jiné věci než ty, o nichž jsme zatím slyšeli. *Deník N*, [online]. 15. 2. 2024 [cit. 2024-02-15]. Dostupné na <https://denikn.cz/1351044/kauza-cermat-ukazuje-co-je-spatne-v-e-governmentu-a-jsou-to-vesmes-jine-veci-nez-ty-o-nichz-jsme-zatim-slyseli/?ref=tit>
166. Kozlík, F. (1998). Českou základní školu 21. století modeluje sám život. *Pedagogická orientace* (2), 3–13
167. Kraft, M. A., & Gilmour, A. F. (2016). Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences. *Educational Administration Quarterly*, 52(5), 711–753. doi:10.1177/0013161x16653445
168. Krákorová, H. (2018). *Sdílení pedagogického procesu – vzájemné hospitace učitelů základních škol jako nástroj autoevaluace školy*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta.
169. Král, J. (1894). *Sbírka říšských zákonů školských*. Praha: Alois Wiesner.
170. Král, V. a Fremund K. (1961). *Chtěli nás vyhubit – dokumenty o nacistické vyhlazovací a germanizační politice v českých zemích v letech 2. světové války*. Praha: Naše vojsko.
171. Krautwurmová, J. (2011). *Postavení vedoucích zaměstnanců v pracovněprávních vztazích*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Právnická fakulta.
172. Kremličková, K. (2015). *Návrh systému hodnocení a odměňování pracovníků na základní škole v Blansku*. Diplomová práce. Brno: Vysoké Učení Technické v Brně – Fakulta podnikatelská.
173. Křečková, S. (2012). Výsledky TALIS 2008: Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/vysledky-talis-2008-hodnoceni-ucitelu-a-poskytovani-zpetne-vazby.m-905.html>
174. Kubů Frýbová, A. (2023). Výpověď učitelů pro závažné porušení povinností při distanční výuce. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/vypoved-uciteli-pro-zavazne-poruseni-povinnosti-pri-distancni-vyuce.zs-1557.html>

175. Kuhn, J. (2018). Kariéra – o co jsme přišli (Otevřený článek). *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/kariera-o-co-jsme-prisli-otevreny-clanek.a-4478.html>
176. Kujal, B. (1965). *Pedagogický slovník*. Praha: SPN.
177. Kurtines, W. M. (1986). *Moral behavior as rule governed behavior: Person and situation effects on moral decision making*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(4), 784–791. doi:10.1037/0022-3514.50.4.784
178. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva České školní inspekce* (2017). Praha: Česká školní inspekce.
179. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva České školní inspekce* (2018). Praha: Česká školní inspekce.
180. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019. Výroční zpráva České školní inspekce* (2019). Praha: Česká školní inspekce.
181. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce* (2020). Praha: Česká školní inspekce.
182. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce* (2022). Praha: Česká školní inspekce.
183. *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce* (2023). Praha: Česká školní inspekce.
184. Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. doi:10.1016/s0742-051x(02)00101-4
185. Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., & Bailey, J. (2016). Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process (REL 2016–133). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory North east & Islands. Dostupné na <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
186. Lazarová, B. (2005a). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Brno: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 10*, 109–122.
187. Lazarová, B. (2005b). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
188. Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A. ... & Pražáková, D. (2021). *Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů. Sekundární analýza TALIS 2018*. Praha: Česká školní inspekce.

189. Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235. doi:10.1080/13603120110057082
- Robinson, V. M. J., & Timperley, H. S. (2007). The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262. doi:10.1177/000494410705100303
190. Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. Retrieved from: https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Psychometrica. doi: 10.13140/RG.2.2.17823.92329
191. Lillejord, S. & Børte, K. (2019): Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation, *Professional Development in Education*, doi: 10.1080/19415257.2019.1585384
192. Lin, S., Luo, W., Tong, F., Irby, B. J., Alecio, R. L., Rodriguez, L., & Chapa, S. (2020). *Data-based student learning objectives for teacher evaluation*. *Cogent Education*, 7(1), 1713427. doi:10.1080/2331186x.2020.1713427
193. Liu, S., Bell, C. A., Jones, N. D., & McCaffrey, D. F. (2019). *Classroom observation systems in context: A case for the validation of observation systems*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi:10.1007/s11092-018-09291-3
194. Lizasoain, L., Tourón, J. y Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 465–482.
195. Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2020). Not Positive Definite Correlation Matrices in Exploratory Item Factor Analysis: Causes, Consequences and a Proposed Solution. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1–10. doi:10.1080/10705511.2020.1735393
196. Lucas, R. (1976). Econometric policy evaluation: A critique. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 1(1), 19–46. [https://doi.org/10.1016/S0167-2231\(76\)80003-6](https://doi.org/10.1016/S0167-2231(76)80003-6)
197. Lukas, J. & Smolík, J. (2008). *Psychologie vůdcovství*. Brno: Computer Press.
198. M. Švehla (2024). Na ministerstvu se všichni bojí dělat chyby a zároveň všichni hledají chyby. *Respekt*, [online]. 31. 1. 2024 [cit. 2024-02-01]. Dostupné na <https://www.respekt.cz/tydenik/2024/6/na-ministerstvu-se-vsichni-boji-delat-chyby-a-zaroven-vsichni-hledaji-chyby>

199. MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. Jakobsen, L. a kol. (2006). *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Redakce českého vydání: M. Pol. Žďár nad Sázavou: Fakta.
200. Mačinová, Z. (2010). *Hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v podmínkách základních škol*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta.
201. Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
202. Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454.
203. Mareš, J. (2018). Odpor učitelů vůči změnám ve škole a ve školství. *Pedagogika*, 68(2), 173–200.
204. Mareš, P., Rabušic, L. a Soukup, P. (2015). *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita.
205. Margolis, A. (2019). Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик [Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices], Психологическая наука и образование [Psychological Science and Education] 24(1), 5–30, <https://doi.org/10.17759/pse.2019240101>
206. Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
207. Marzano, R. J. (2012). The two purposes of teacher evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14–19. <https://www.ascd.org/el/articles/the-two-purposes-of-teacher-evaluation>
208. Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
209. Mařasová, Z. (2006). *Portfolio učitele*. Metodický portál: Články [online]. 15. 09. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/909/PORTFOLIO-UCITELE.html>
210. Mazáčová, N. (1988) Hodnocení učitele v české a slovenské krásné literatuře v období budování socialistické společnosti. *Pedagogika*, 38(1), 49–62.
211. McCann, M. (1996). Causal versus constitutive explanations (or, on the difficulty of being so positive...). *Law & Social Inquiry*, 21(2), 457–482. <https://doi.org/10.1111/j.1747-4469.1996.tb00087.x>

212. McNamara, G., O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173–179.
213. *Metodik kvality výuky* (2022). Praha: ČŠI. Dostupné na <https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace/Prehled-PIP/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP002/Metodik-kvality-vyuky>
214. Mezera, A. (2006a). *Hodnocení učitele*. Metodický portál: Články [online]. 14. 09. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/902/HODNOCENI-UCITELE.html>
215. Mezera, A. (2006b). *Sebehodnocení učitele*. Metodický portál: Články [online]. 14. 09. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/905/SEBEHODNOCENI-UCITELE.html>
216. *Mezinárodní šetření PISA 2018. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*. (2019). Praha: ČŠI.
217. Michek, S. (2013). *Externí evaluace odborných škol realizovaná partnery na stejné úrovni*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
218. Michek, S. (2014). *Kolegiální evaluace školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
219. Michek, S. (2015). *Zpráva z dotazníkového šetření ke zjištění názorů cílové skupiny učitelů pro plánování projektu IMKA (Implementace karierního systému) – souhrn odpovědí (verze 25. 6. 2015)*. Praha: NIDV.
220. Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4). <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>.
221. Michek, S. (2019). *Jak zkoumat hodnocení učitelů řediteli základních škol?* In Z. Pechová, Z. Prokeš, V. Valkoun, & V. Vykoukalová. (ed.) *Prostor pro primární a preprimární pedagogy*. Sborník příspěvků z konference konané v Liberci 18. a 19. října 2018 na FP TUL při příležitosti 25. výročí založení Katedry primárního vzdělávání Liberec 2019. Liberec: Technická univerzita v Liberci. S. 76–80.
222. Michek, S. (2020). *Evaluace v práci ředitelů škol – přehledová studie*. In Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu „Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu“. Ostrava: ČAPV.
223. Michek, S., Jezberová, R., Kočková, D. & Vašáková, V. (2006). *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného

vzdělávání.

224. Michek, S., & Luksch, D. (2019). Evaluation In Work Of Principals: An Analysis of the Methodology Approaches. In P. Besedová, N. Heinrichová, & J. Ondráková (Eds.), ICEEPSY 2019: Education and Educational Psychology, vol 72. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 625–635). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.72>
225. Michek, S., & Maněnová, M. (2016). Hodnocení učitelů studenty na Pedagogické fakultě UHK. In J. Malach, Sikorová, Z., & N. Sklenářová *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská Univerzita v Ostravě.
226. Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), s. 323–350. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979>
227. Millman, J., Darling-Hammond, L. (1990). *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Sage Publications.
228. Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
229. Mo, K. W., Conners, R., & McCormick, J. (1998). Teacher appraisal in Hong Kong selfmanaging secondary schools: factors for effective practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(1), 19–42.
230. Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Karolinum.
231. Morkes, F. (1999). České školy v okupačních letech 1939–1945. *Učiteléské noviny* 102(19), 15–18.
232. Morrison, K. (2012). Searching for causality in the wrong places. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.594293>
233. Mošanská, B. (2018). *Československá škola a její učitel v letech 1948 1989*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
234. Musilová, M. (1999). Výběrové šetření zaměřené na hodnocení učitele ředitelem školy v současné pedagogické praxi. *Pedagogická orientace*, (4), 39–46.
235. *Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha* (2001). Praha: MŠMT.
236. National Board for Professional Teaching Standards. (1991). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession: initial policies and perspectives of the National*

- Board for Professional Teaching Standards*. Detroit: NBPTS. Dostupné na <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pst.000019617534&seq=5&view=1up>
237. Navrátil, S., Heřmanová, V., Mattioli, J., Fieischmann, O., & Klimeš, K. (1994). *Názory českých, rakouských a dánských učitelů na hodnocení kvality profesní činnosti pedagoga*. In: Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe. ČAPV, Ústí n. Labem, 116–122.
238. Němec, Josef (1937). *Hospodářská demokracie. sociální a národohospodářské úvahy o zavedení nového společenského řádu na podkladě spravedlivého hodnocení práce lidské: kritika společenského vývoje a nynějších hospodářských soustav*. Brno: nákladem vlastním, Pokorný a spol.
239. Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Drake, T. A., Rubin, M., Cannata, M., & Schuermann, P. (2018). How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal. *The Elementary School Journal*, 1–28. <https://doi.org/10.1086/700597>
240. Nevo, D. (1994). *How can teachers benefit from teacher evaluation?* *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 109–117. doi:10.1007/bf00972258
241. Nevo, D. (2006). Evaluation in education. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 441–460). London: Sage.
242. Nezvalová, D. (2003). *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc: PdF UP.
243. Nezvalová, D., Obst, O., & Prášilová, M. (1999). *Řízení kvality*. Studijní text. Praha: UK.
244. *Nové cesty národní školy. Zpráva o služebních poradách českých okresních školních inspektorů Protektorátu Čechy a Morava*. (1943). *Věstník Pedagogický*, XXI(5–6), 193–207.
245. Novotný, P., Dvořák, D., Dvořáková, M. (2023). Czech School Reforms: Between East and West. In: Krejsler, J.B., Moos, L. (eds) *School Policy Reform in Europe*. Educational Governance Research, vol 22. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35434-2_10
246. Nytrová, H. (2010). *Hodnocení pracovníků školy*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci – Filozofická fakulta.
247. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris.
248. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

249. OECD (2010). *TALIS 2008 Technical Report*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264079861-en>.
250. OECD (2013a). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
251. OECD (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
252. OECD (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
253. OECD (2015a). *Education policy outlook 2015: making reforms happen.*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
254. OECD (2015b). "Czech Republic", in *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264225442-20-en>.
255. OECD (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
256. OECD (2019b). *TALIS 2018 Technical Report*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
257. OECD (2019c). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.
258. OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
259. OECD (2021), "Overview: What the TALIS-PISA link insights imply for policy and future research", in *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9bc425ba-en>
260. *OECD Principles and Guidelines for Access to Research Data from Public Funding*. (2007). OECD, Paris, Dostupné na <https://web-archiv.oecd.org/2018-04-10/137520-38500813.pdf>.
261. O'Neil, J. (1993). Supervision reappraised. *ASCD Update*, 35(6), <https://www.ascd.org/el/articles/supervision-reappraised>
262. Orphanos, S. (2014). What matters to principals when they evaluate teachers? Evidence from Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 243–258.
263. *Ottův slovník naučný. illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí* (1901). 17. Median – Navarrete. V Praze: J. Otto.

264. *Ottův slovník naučný. illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí* (1903). 20. Pohora-Q.v. V Praze: J. Otto.
265. Ovando, M. N. (2001). Teachers' perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 213–231.
266. Papežová, E. (2022). *Sebereflexe učitelů jako součást zpětnovazebného rozhovoru*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
267. Pařízek, V. (2000). *Kritéria hodnocení učitelů a postavení ředitele v současné době*. In: J. Brada, J. Solfronk, F. Tomášek Vedení školy. Praha: Dr. Josef Raabe. A 1.23/1–17.
268. Pasák, T. (1994). Ohlédnutí za řízením školství (2). *Učitelství 97*(13), 20–21.
269. Pavelková, I. (1996). Pedagogická evaluace a autodiagnostika učitele. In Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy. Sborník referátů IV. konference České asociace pedagogického výzkumu. Olomouc: ČAPV.
270. Pazourek, J. (1928). *Národohospodářské teorie, socializační pokusy a soukromohospodářská skutečnost*. Praha: Typus; Praha: Archiv.
271. Pearlman, M. & Tannenbaum, R. (2003). Teacher Evaluation Practises in the Accountability Era. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam eds. *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 609–642.
272. Pech, O. (1939). *Příruční slovník pedagogický (pro školskou a učitelkou praxi)*. Praha: Česko-slovenská grafická Unie.
273. Peterson K. D., & Peterson, C. A. (2006). *Effective Teacher Evaluation. A Guide for Principals*. Corwin Press.
274. Petrušek, M. (2009). Vychováváme člověka vzdělaného, nebo informovaného?: současné vzdělávací systémy v čase postmodernity. In: *Jan Amos Komenský: odkaz kultuře vzdělávání = Johannes Amos Comenius: the legacy to the culture of education*. Praha: Academia, 686–699.
275. Píkal, V. (2014). *Právní postavení židovského obyvatelstva v Protektorátu Čechy a Morava*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni – Fakulta právnická.
276. Pindřáková, V. (2014). *Metody reflexe a sebereflexe učitelů na prvním stupni základních škol*. Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – Pedagogická fakulta.
277. Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma F. & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství profesí*. Brno: Masarykova univerzita.

278. Pokyny k pracovnímu řádu pro učitele a ostatní pracovníky škol a výchovných zařízení spravovaných národními výbory a pro pracovníky jídelen při těchto zařízeních (1968). *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury a informací, XXIV(1)*, 5–34.
279. Pokyny k řízení práce na 1. stupni základních devítiletých škol se všemi ročníky (1968). *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury a informací, XXIV(36)*, 432–433.
280. Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
281. Pol, M., & Erčulj, J. (2010). Trendy v evaluaci práce vedoucích pracovníků škol. *Orbis scholae, 4(1)*, 7–27.
282. Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
283. Poláchová Vaš'atková, J. (Ed.), (2012). *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV.
284. Polouček, O., & Zounek, J. (2021). Vzdělávací systém a československá verze přestavby (1987–1989): analýza, kritika a návrhy na reformy v kontextu ideologie a krize. *Studia paedagogica, 26(3)*, 83–108.
285. Popham, W. (1988). The dysfunctional marriage of formative and summative teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 1(3)*, 269–273.
286. Porter M. E. (1985). *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: The Free Press.
287. Poskytování zpětné vazby (2015). *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/poskytovani-zpetne-vazby.m-2170.html>
288. Pospíšil, K. (1906). *Co schází naší škole?* Praha: Volná myšlenka.
289. Pospíšilová, S. (2019). *Hodnocení pracovníků jako součást řízení pracovního výkonu ve vybrané základní škole*. Bakalářská práce. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.
290. Pracovní řád pro pedagogické pracovníky a ostatní pracovníky škol a školských zařízení, pro které plní úkoly organizace vyplývající z pracovně právních vztahů národní výbor. (1985). *Věstník Ministerstva školství a Ministerstva kultury České socialistické republiky, 41(6–7)*, 85–90.
291. Pracovní řád pro učitele a ostatní pracovníky škol a výchovných zařízení spravovaných národními výbory a pro pracovníky jídelen při těchto zařízeních. Čj. 37 102/67-V1/3 (1968). *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury a informací, XXIV(1)*, 1–3.
292. Pracovní řád pro učitele. Č. j. 14.234/57-D/2. (1957). *Věstník ministerstva školství a kultury, XIII(9)*, 102–112.

293. PRACOVNÍ ŘÁD pro výchovné a ostatní pracovníky škol a výchovných zařízení a pro pracovníky školních jídelen a jídelen ve výchovných zařízeních, spravovaných národními výbory ze dne 19. července 1971, čj. 18 300/71 – 132 (1971). *Věstník ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky, XXVII(8), 113–115.*
294. Proč jdeme dolů a co dělat? (2011). *Učitelé listy* [online]. 3. 1. 2011 [cit. 2024-02-15]. Dostupné na <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/12/proc-jdeme-dolu-co-delat.html>
295. *Programové prohlášení vlády České republiky* (2014). Praha: Úřad vlády České republiky. Dostupné z <https://vlada.gov.cz/cz/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove-prohlaseni-vlady-cr-115911/>
296. Prováděcí výnos k vládnímu usnesení o pedagogických odměnách. (1948). *Věstník ministerstva školství, věd a umění, IV(9), 209–211.*
297. Prozatímní směrnice o školním dozoru pro školní rok 1960/1961. (1960). *Věstník Ministerstva školství a kultury, XVI(23), 233–236.*
298. Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* Brno: Masarykova univerzita, centrum pro další vzdělávání učitelů.
299. Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.
300. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš J. (1995). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.
301. Prusík, F. (1890). Šestý sjezd učitelstva středních škol halických ve Lvově. *Krok, 4(1), 13–15.*
302. Pullmann, M. (2011). *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu.* Scriptorium.
303. Puškinová, M. (2013). Osobní příplatek – nenároková složka platu. *Řízení školy.* Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/osobni-priplatek-nenarokova-slozka-platu.zs-470.html>
304. Puškinová, M. (2019). Vytýkací dopis. *Řízení školy.* Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/vytykaci-dopis.zs-1010.html>
305. Race to the Top Technical Assistance. (2010). *Measuring student growth for teachers in non-tested grades and subjects: A primer.* Washington, DC: ICF International. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566262.pdf>
306. Range, B., Hewitt, P., & Young, S. (2014). Principals' Perceived Supervisory Behaviors Regarding Marginal Teachers in Two States. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 62–73.*
307. Ravnmark, L. L. (2003). *An European Guide on Self-assessment for VET-providers.* Thessaloniki: CEDEFOP.

308. Remr, J. (2010). *Teorie a praxe evaluačních šetření v ČR*. Disertační práce. Praha: FSV UK.
309. Remr, J. (2013). Srovnání vybraných přístupů k realizaci evaluací. *Evaluační teorie a praxe*, 1(1): 1–24.
310. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
311. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types [Proceeding paper]. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
312. Roman Loníček (2008). *Minulost, přítomnost a budoucnost školní kroniky*. Rigorózní práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta.
313. Roztočilová, S. (2023). *Providing Feedback to English Teachers at Lower Secondary Schools*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita – Pedagogická fakulta.
314. Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013. Conceptual Framework*. OECD Publishing.
315. Růtová, K. (2015). *Hodnocení pracovníků*. Diplomová práce. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze – Provozně ekonomická fakulta.
316. Rybářová, M. (2017). *Hodnotící pohovory s učiteli jako součást leadvorské role vedoucího pracovníka*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
317. Rýdl, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I: (1774–1989)*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice.
318. Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21.
319. Rýdl, K., & Novotný, M. (2023). K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33(1), 65–86.
320. Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., Roupec, P. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
321. Rýdl, K., Mechlová, E., Kalnický, J., Kocanda, M., Seberová, A., Šustová, P., Žežulová, K., & Káňová, Ž. (2011). *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník*. [online]. Praha: NÚV [cit. 15. 1. 2024]. Dostupné na <https://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/>

322. Rychlá šetření 3/2010 – závěrečná zpráva (2010). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
323. Rychtera, J. Hladíková, D. (2004). *Profesní portfolio učitele a jeho přínos učitelstvímu vzdělávání*. In: Profil učitele a současná společnost. XII. konference ČAPV. Ústí nad Labem: ČAPV. 6 s.
324. Rys, S. (1975). *Hospitace v pedagogické praxi – vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN. Dostupné také na <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:d1955450-46f3-11e5-8851-005056827e51?page=uuid:48940bd0-4b10-11e5-8b04-5ef3fc9bb22f>
325. Rys, S. (1979). *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Dostupné na: <https://ndk.cz/view/uuid:b7c7a5d0-4930-11e4-aded-005056827e51?page=uuid:7d9c6440-5029-11e4-b281-005056825209&fulltext=hodnocen%C3%AD>
326. Santiago, P. & Benavides, F. (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and examples of Country Practices*, paper presented at the OECD-Mexico Workshop ‘Towards a Teacher Evaluation Framework in Mexico: International Practices, Criteria and Mechanisms, Mexico City 1–2 December, OECD, Paris.
327. Santiago, P., Gilmore, P., Nushe, D., & Sammons, P. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787//9789264116788-en>
328. Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One. Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, 15–30.
329. Seberová, A., Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
330. Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
331. Seong Won H., Ji-Won S., & Chungseo K. (2017). Examining the Association Between Teacher Feedback and Mathematics Instruction in Japan, Korea, Singapore, and the United States. IN *What Matters? Research Trends in International Comparative Studies in Mathematics Education*, 355–383. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-51187-0_19
332. Sharma, A. (2021). Neoliberal etiology and educational failure: A critical exploration, *Curriculum Inquiry*, 51(5), 542–561, doi: 10.1080/03626784.2021.1964905

333. Shaw, R. (2022). High Stakes without the Stakes: Positioning Music Educators amid Teacher Evaluation Reforms. *Music Educators Journal*, 108(3), 38–46. <https://doi.org/10.1177/00274321221090928>
334. Shen Z., Simon, C. E., & Kelcey, B. (2016). The potential consequence of using value-added models to evaluate teachers. *EJournal of Education Policy*. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158140>.
335. Shinkfield, A. J., Stufflebeam, D. L. (1995). *Teacher Evaluation. Guide to Effective Practice*. Kluwer Academic Publishers.
336. Schwandt, T., A. (2009). Globalizing Influences on the Western Evaluation Imaginary. In: K. R. Ryan, J. B. Cousins (Eds.), *The SAGE International Handbook of Educational Evaluation*. Los Angeles, London, Delphi: SAGE Publications, Inc.
337. Skalický, V. (1881). *Škola obecná. Sbirka zákonů školských*. Praha: František Urbánek.
338. Slavík J., & Siňor, S. (1993) Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155–164.
339. Směrnice k platovému řádu pro učitele. Zn. PAM 010.8-1/12-1953. (1953). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, IX(24), 241–245.
340. Směrnice o organizaci školního dozoru na mateřských a na všeobecně vzdělávacích školách a o činnosti inspektorů mateřských a všeobecně vzdělávacích škol. Instrukce pro okresní a krajské inspektorů mateřských škol a pro okresní a krajské inspektory škol všeobecně vzdělávacích. (1953). *Věstník Ministerstva školství*, IX(27), 288–302.
341. Směrnice o podmínkách a způsobu poskytování pedagogických odměn v roce 1949. Výn. MŠVU z 30. IX. 1949, č. 33 133-K (1949). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, V(22), 385–386.
342. Směrnice o školním dozoru. (1961). *Věstník Ministerstva školství a kultury*, XVII(29–30), 334–337.
343. Směrnice o výkonu školního dozoru a jeho řízení. (1957). *Věstník Ministerstva školství a kultury*, XIII(2), 17–22.
344. Směrnice pro zvýšení pevného platu učitele. Výn. MŠVU z 30. IV. 1951, č. 170 000-VI (1951). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, VII(14), 141–142.
345. Smith, W. C., & Holloway, J. (2020). School testing culture and teacher satisfaction. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. doi:10.1007/s11092-020-09342-8
346. Smith, W. C., & Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(86), 1–26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2889>

347. Smutek, M. (2009). *Evaluace sociálních programů*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita.
348. Solnička, O. (2016). *Hospitační činnost v základní škole*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
349. Speer, S. (2011). Peer evaluation – The Powerful Peer? In P. Eliadis, J. E. Furubo, S. Jacob (Eds.), *Evaluation Seeking Truth or Power? Comparative Policy Evaluation Volume 17*. New Brunswick: Transaction Publishers.
350. Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 57(4), 338–348.
351. Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 40(3–4), 70–80.
352. Spilková, V. (2015). Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě. In D. Greger et al., *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy* (163–176). Praha: Pedagogická fakulta UK.
353. Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
354. Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12–45.
355. Spilková, V., Tomková, A. a kol. (2011). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
356. Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351–376.
357. Stárek, J. (2018). I bez "kariéry" nepřestávám být optimistou! *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/i-bez-kariery-neprestavam-byt-optimistou.m-4274.html>
358. Starý, K. (2014). Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. *Orbis scholae*, 8(3), 113–131.
359. *Statut Medaile Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* (2014). Č.j. MSMT-16281/2014. Praha: MŠMT. Dostupné na: https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Medaile/Statut_Medaile_Ministerstva_skolstvi_mladeze_a_telovychovy_1_.doc
360. Straková, J. (2006a). *Hodnocení učitelů na Mezinárodní škole v Praze*. Metodický portál: Články [online]. 15. 09. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na

<https://clanky.rvp.cz/clanek/912/HODNOCENI-UCITELU-NA-MEZINARODNI-SKOLE-V-PRAZE.html>

361. Straková, J. (2006b). *Mohou žáci hodnotit naši práci?* Metodický portál: Články [online]. 15. 09. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/913/MOHOU-ZACI-HODNOTIT-NASI-PRACI.html>
362. Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická Orientace*, 23(5), 734–743. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-734>
363. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2021). Praha: MŠMT. (Online) Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
364. Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: a conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 131–151.
365. Stronge, J. H., & Tucker P. D. (2013). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. New York: Routledge.
366. Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Research Methods for the Social Sciences – Svazek 3. John Wiley & Sons.
367. Stufflebeam, D. L., (2003). The CIPP Model for Evaluation. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Part One. Perspectives. Dordrecht: Kluwer Academics Publishers, 31–62.
368. Suchánková, K. (2009). *Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
369. Süssová, A. (1912). *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Návrh na reformu škol mateřských*. Brno: Brněnská Matice školská.
370. Svatoš, T. (1995). Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45(1), 64–70.
371. Svatoš, T. (2013). Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika*, 67(2), 111–127.
372. Světlík, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 259–264.
373. Svoboda J. (2010). *Školství v období protektorátu*. České Budějovice: Nová Forma.
374. Syslová, Z. (2010). *Průběh vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

375. Syslová, Z. (2012). *Modifikace evaluačního nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy*. In: Kvalita ve vzdělávání. XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha, 10.-12. září 2012. Sborník příspěvků. Praha: ČAPV, 194–201.
376. Šafránek, J. (1897). *Vývoj soustavy obecného školství v království Českém od roku 1769–1895. Příspěvek k dějinám českého vyučování*. Praha: F. Kytka.
377. Šejnohová, K., Michek, S. & Chvál, M. (2024). Jak hodnotí učitelé 2. stupně ZŠ vybrané aspekty aktivit profesního rozvoje v závislosti na délce jejich praxe: co lze ještě vyčíst z dat TALIS. *Studia Paedagogica*, 29(1), (v tisku).
378. Šetelík, A. (1902). *Sbírka normalíí, platných pro české školy střední*. Praha: Ústř. spolek čes. profesorů.
379. Šikýř, M. (2011). Jak řídit pracovní výkon? *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/jak-ridit-pracovni-vykon.m-766.html>
380. Šikýř, M. (2012a). Hodnotící rozhovor. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/hodnotici-rozhovor.zs-105.html>
381. Šikýř, M. (2012b). *Řízení pracovního výkonu a hodnocení zaměstnanců*. In: M. Šikýř, D. Borovec, I. Lhotková Personalistika v řízení školy. Praha: Wolters Kluwer ČR, 107–123.
382. Šikýř, M. (2013a). Hodnocení pracovníků. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/hodnoceni-pracovniku.m-1251.html>
383. Šikýř, M. (2013b). Řízení pracovního výkonu. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/rizeni-pracovniho-vykonu.m-1221.html>
384. Šimečková, V. (2018). *Využití sebereflexe a sebehodnocení učitele v pohospitačním rozhovoru*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
385. Škardová, M. (2006). *Hodnocení práce učitele*. Metodický portál: Články [online]. 06. 10. 2006 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/941/HODNOCENI-PRACE-UCITELE.html>
386. *Školství v Čechách: ročenka Zemské školní rady v Praze o stavu mateřských, národních a středních škol v roce 1946*. (1947). Praha.
387. Škramlík, P. (2017). Petice proti kariéernímu řádu učitelů. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/petice-proti-kariernimu-radu-ucitelu.a-2794.html>
388. Šlajchová, L. (2007). *Autoevaluace v praxi základních škol*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.

389. Šojdrová, M., Basl, J., & Drábek, J. (2014). *Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice: Doporučení pro vzdělávací politiku*. Praha: Česká školní inspekce.
390. Šťastný, V., Boudová, S. & Basl, J. (2021). Zjištění z modulu TALIS-PISA link, TALIS 2018, PISA 2018. Praha: ČŠI.
391. Šťáva, J. (1996). Evaluace vzdělávacích výsledků školy z pohledu jejího ředitele. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Sborník referátů IV. konference České asociace pedagogického výzkumu. Olomouc: ČAPV.
392. Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době – Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
393. Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>
394. Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64.
395. Šteigerová, L. (2008). *Proces europeizace z hlediska vzdělávání a vzdělávací politiky*. Dizertační práce. Brno: Masarykova univerzita – Fakulta sociálních studií.
396. Štybnarová, J. a kol. (2011). *Vzájemné učení škol v oblasti autoevaluace*. Praha: NÚV.
397. Šubrt, J. (2001). *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie. Sociologické teorie druhé poloviny 20. století*. Praha: ISV nakladatelství.
398. Šulcová, J., & Palánová, J. (2022). *Plán osobního pedagogického rozvoje*. Praha: ČŠI. Dostupné na <https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,-aktuality/Prikklady-z-inspirativni-praxe/PIP3/PIP1>
399. Šuranská, I. (2014). *Evaluace učitele*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta.
400. Šustová, M. (2016). Inspektor Gustav Werner a jeho vliv na fungování českých středních škol v Protektorátu Čechy a Morava. *Historia scholastica*, 2(2), 21–35.
401. Šustová, M. (2020). Činnost školního inspektora Gustava Wernera na středních školách v Královéhradeckém kraji v letech 1939–1945. *Královéhradecko Hradec Králové 11*, 109–114.
402. Šustrová, A. (2018). *Profesní portfolio učitele na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta.
403. Švancar, R. (2002). Od února zavřeme školy. *Učitelské noviny*, 105(37), 9.
404. Švec, V. (1996). Seberefektivní deníky a studentské posuzování výuky: východiska sebehodnocení učitele. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*.

Sborník referátů IV. konference České asociace pedagogického výzkumu. Olomouc: ČAPV.

405. Tak trochu jiné hospitace (2016). *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/tak-trochu-jine-hospitace.m-2620.html>
406. The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.
407. Tichá, I. (2005). *Učící se organizace*. Praha: Alfa Publishing.
408. Tomková A. (2021). Rozhovor s Karlem Rýdlem o dějinách pedagogiky a alternativních pedagogických směrech. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 5. 11. 2021. Dostupné na <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-karlem-rydlem-o-dejinach-pedagogiky-a-alternativnich-pedagogickych-smerech>
409. Tomková, A. (2007). *Učitelské portfolio*. Metodický portál: Články [online]. 03. 08. 2007 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/1545/UCITELSKE-PORTFOLIO.html>
410. Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele*. In: Kvalita ve vzdělávání. XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha, 10.-12. září 2012. Sborník příspěvků. Praha: ČAPV, 202–212.
411. Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuov.cz/ae
412. Trojan, V. (2020) Hospitace. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/hospitace.zs-1092.html>
413. Trojanová, I. (2015). Hodnocení pedagogického pracovníka. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/hodnoceni-pedagogickeho-pracovnika.zs-710.html>
414. Trojanová, I. (2017). *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
415. Trunda, J. (2009a). *Evaluační učitele*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
416. Trunda, J. (2009b). Evaluační učitelů. In Z. Sikorová, M. Malčík a K. Pavlica: Sborník příspěvků XVII. ročníku celostátní konference ČAPV „Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu“. Ostrava: ČAPV a PdF OU v Ostravě, 207–213.

417. Trunda, J. (2010) *Metodika hodnocení kompetence učitele v praxi*. In: Poradce ředitele – Strategie řízení a rozvoje školy. Praha: Dr. Josef Raabe. A 1.1/1–22
418. Trunda, J. (2011). *Popis systému hodnocení pedagogů na ZŠ Praha 2, Londýnská*. In V. Spilková, A. Tomková a kol. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 185–197.
419. Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuov.cz/ae
420. Trunda, J. (2016). *Evaluace učitelů*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
421. Tuček, A. (1997). *Hodnocení přípravy učitelů na vyučování*. In: J. Brada, J. Solfronk, F. Tomášek Vedení školy. Praha: Dr. Josef Raabe. C 2.4/1–13.
422. Turner, J. C. (2005). Explaining the nature of power: a three-process theory. *European Journal of Social Psychology*, 35(1), 1–22. doi:10.1002/ejsp.244
423. Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891–899. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004>
424. Tuytens, M., & Devos, G. (2013). The problematic implementation of teacher evaluation policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 155–174. doi:10.1177/1741143213502188
425. Tuytens, M., Devos, G. & Vanblaere, B. (2020) An integral perspective on teacher evaluation: a review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 153–183. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>
426. Účinné spojení školy s praxí neodkladným úkolem. (1989, 11. září). *Rudé právo*, 3. Dostupné na <https://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1989/9/11/3.png>
427. Uher, J. (1926). *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Praha: B. Kočí.
428. Úlehla, J. (1905). *O povinnostech české inteligence k obecné škole – předneseno v Klubu čes. strany lidové 17. pros. 1904 v Praze*. Praha: Čas.
429. Urban, J. (2006). *Nejčastější chyby při řízení lidských zdrojů ve školských organizacích*. In: L. Slavíková, P. Linhart, R. Kučera Vedení školy v praxi. Praha: Dr. Josef Raabe. A 1.4 /25–37.
430. Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita.

431. Urbánek, P. (2007). Klima učitelského sboru ZŠ a jeho hodnocení ředitelem školy. In: *Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu*. České Budějovice: ČAPV.
432. Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: NÚV.
433. Urbášek, P. (2002). Olomoucká normalizační ouvertura Jaromíra Hrbka. *Historica – Sborník prací historických* 31, 313–332
434. Urbášek, P. (2004). Rektoři Univerzity Palackého v Olomouci. Jaromír Hrbek – rektor „monarcha“. *Žurnál UP*, 14(7), 1–8.
435. Urbášek, P. (2007). Normalizační léta olomoucké univerzity. *Žurnál UP*, 17(3), 1–8. <http://www.upol.cz/fileadmin/zuparchiv/XVII/cislo03.pdf>
436. Usnesení 13. zasedání ÚV KSČ o úkolech československého školství v podmínkách přestavby společnosti. (1989). *Rudé právo (1. dubna 1989)*, 1–2. Dostupné na <https://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1989/4/1/1.png>
437. Úvaha o postavení katechetově. (1902). *Vychovatelské listy – časopis posvěcený zájmům křesťanského školství*, 2(20. 1. 1902), 19–21.
438. Van de Grift, W. (2007). *Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument*. *Educational Research*, 49(2), 127–152. doi:10.1080/00131880701369651
439. Vašátková, J. (2006), *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
440. Vašátková, J. (2010). *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.
441. Vašutová, J. (2001). Návrh profesního standardu. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl (s. 91–141). Praha: Pedagogická fakulta UK.
442. Vašutová, J., & Urbánek, P. (2010) Učitel v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou. *Orbis scholae* 4(3), 79–91.
443. Vávra, M. (2023) *Data discovery*. Prezentace v rámci semináře „Data ve společenských vědách“ 21. září 2023 – od 13.00 do 16.30 na PdF UHK. Český sociálněvědní datový archiv.
444. Vedung, E. (2009). *Public Policy and Program Evaluation*. Fourth paperback printing. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
445. Velechovská, M. (2011). *Využití techniky "360° zpětné vazby" k evaluaci kompetencí učitelů*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova – Filozofická fakulta.

446. Vencová, M. (2017). *Kritéria finančního odměňování pedagogických pracovníků na základní škole*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
447. Vernerová, T. (2020). *Kontrolní činnost ve školství*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta.
448. Veselý, A. (2012) Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis*, 48(4), 757–784.
449. Veselý, A. (2015). Národní rada pro vzdělávání 1994–2014: Geneze záměru a příčiny jeho neuskutečnění. *Orbis Scholae*, 9(1), 11–28.
450. Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed Framework. *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>
451. Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
452. Vítková, J. (2008). *Profesní sebehodnocení pedagoga*. Metodický portál: Články [online]. 07. 07. 2008 [cit. 2024-01-11]. Dostupné na <https://clanky.rvp.cz/clanek/2392/PROFESNI-SEBEHODNOCENI-PEDAGOGA.html>
453. Vládní nařízení ze dne 12. května 1953, kterým se mění, po případě doplňují některá ustanovení platových řádů pro správní zaměstnance, učitele, zaměstnance zdravotní péče a soudce z povolání, prokurátory a soudcovské čekatele. C. 38/1953 Sb., vyhlášeno dne 22. května 1953. (1953). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, IX(16), 143.
454. Vládní nařízení ze dne 19. listopadu 1941 o kárných opatřeních proti politicky nespolehlivým veřejným zaměstnancům. (Sb. č. 397; vyhlášeno dne 25. listopadu 1941.) (1941). *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, XXIII(12), 402–404.
455. Vládní nařízení ze dne 30. května 1950, kterým se vydává platový řád pro učitele č. 69/1950 Sb. (1950). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, VI(26), 260–266.
456. Voda, J. (2020) Virtuální hospitace: cesta k lepší škole. *Řízení školy*. Dostupné na <https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/virtualni-hospitace-cesta-k-lepsi-skole.zs-1114.html>
457. Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27–40.
458. Voňková, H. (2017). *Metoda ukotvujících vinět a její využití v pedagogickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
459. Vošahlíková, P. (2016). *Rákoska v dílně lidskosti. Česká škola v 19. století očima účastníků*. Praha: Academia.

460. Výnos ministerstva školství ze dne 11. února 1943, č. 138.600/42-II, o zásadách pro správu českých škol v Čechách a na Moravě. (1943). *Věstník Ministerstva školství*, I(3), 95–97.
461. Výnos presidia ministerstva školství a národní osvěty ze dne 5. srpna 1940, č. 6040 pres., o úpravě nápisů, úředních pečetí (razítek), vyhlášek a tiskopisů českých školských orgánů, škol a školských ústavů. (1940). *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, XXII(8), 203–204.
462. Výnos presidia ministerstva školství a národní osvěty ze dne 23. února 1942, č. 555 pres. jímž se vydává zkušební řád pro zkoušky veřejných zaměstnanců z německého jazyka. (1942). *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty*, XXIV(3), 133–142.
463. *Výroční zpráva školní rok 2015/2016*. (2016). Praha: Česká školní inspekce.
464. Vzorová pracovní náplň odborů národních výborů na úseku školství. (1972). *Věstník Ministerstva školství a ministerstva kultury České socialistické republiky*, XXVIII(12), 200–204.
465. Wagnerová, I. (2008). *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s.
466. Walterová, E. (2004). Zpolitizované školství a deformace ideje jednotné školy. In E. Walterová a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 60–67.
467. Whyte, J. B. (1986). Teacher assessment: a review of the performance appraisal literature with special reference to the implications for teacher appraisal. *Research Papers in Education*, 1(2), 137–163.
468. Williams, K., & Hebert, D. M. (2020) Teacher Evaluation Systems: A Literature Review on Issues and Impact. *Research Issues in Contemporary Education*, 5(1), 42–50.
469. Wilson, A. J. (1985). *Knowledge for Teachers: The Origin of the National Teacher Examinations Program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Dostupné na <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262049.pdf>
470. Wind, S. A., Tsai, C.-L., Grajeda, S. B., & Bergin, C. (2018). *Principals' use of rating scale categories in classroom observations for teacher evaluation*. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 485–510. doi:10.1080/09243453.2018.1470989
471. Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom effects on student achievement: implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 47–67.

472. Za vymýcení přežitků buržoasního reformismu v naší škole a pedagogice (1952). *Pedagogika*, 2(1–2), 67.
473. *Zásady provádění komplexního hodnocení kádrů ve státní a hospodářské správě a pracovníků aparátu společenských organizací* (1972). Ústřední výbor Komunistické strany Československa. Dostupné na http://www.dejinyksc.usd.cas.cz/vnitrostranicke-informace-sekretariatu-uv-ks/cat_view/9-dokumenty/10-neperiodicke-publikace-ustedniho-vyboru-ks.html
474. Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). New York: Routledge.
475. Zmrzlík, B. (2011). *Rozvíjející systém hodnocení učitelů na ZŠ Mendelova v Karviné*. In V. Spilková, A. Tomková a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 171–184.
476. Zounek, J. Šimáně, M. & Knotová, D. (2017). *Normální život v nenormální době. Základní školy a jejich učitelé (nejen) v období normalizace*. Praha: Wolters Kluwer.
477. Zvýšený výkon učitelstva v době od 1. VII. 1948 do 30. VI. 1949. (1949). *Věstník ministerstva školství, věd a umění*, V(11), 252–256.
478. Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky*. *Hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z www.nuov.cz/ae

Seznam zkratek

AERA – American Educational Research Association

AITSL – Australian Institute for Teaching and School Leadership

APA – American Psychological Association

CIPP – model evaluace: kontext (Context), vstup (Input), proces (Process) a produkt (Product)

CLASS – Classroom Assessment Scoring System

CZESHA – unie školských asociací ČR

ČAPV – Česká asociace pedagogického výzkumu

ČR – Česká republika

ČSAV – Československá akademie věd

ČSSD – Česká strana sociálně demokratická

ČSSR – Československá socialistická republika

ČŠI – Česká školní inspekce

ČZU – Česká zemědělská univerzita

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EFA – explorační faktorová analýza

ESF – Evropský sociální fond

ESSA – Every Student Succeeds Act – zákon z USA

EU – Evropská unie

EVA – Danish Evaluation Institute

FFT – Framework for Teaching

GA ČR – Grantová agentura ČR

ICALT – International Comparative Analysis of Learning and Teaching – hospitační arch

INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium

IVŠV – Institut výzkumu školního vzdělávání Masarykovy univerzity

JCSEE – The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation

KNV – Krajský národní výbor

KSČ – Komunistická strana Československa

KSČM – Komunistická strana Čech a Moravy

MŠ – mateřská škola

MŠANO – Ministerstvo školství a národní osvěty

MŠK – Ministerstvo školství a kultury

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŠVU – Ministerstvo školství, věd a umění

MUNI – Masarykova univerzita

NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards

NCLB – No Child Left Behind Act – zákon z roku 2001 v USA

NCME – National Council on Measurement in Education

NEE – Network for Educator Effectiveness

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development)

Ofsted – The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

ONV – Okresní národní výbor

OU – Ostravská univerzita

RttT – Race to the Top

RVHP – Rada vzájemné hospodářské pomoci

SCALE – Stanford Center for Assessment, Learning, and Equity

SLO – Student learning objectives

SOkA HK – Státní okresní archiv Hradec Králové

SSSR – Svaz sovětských socialistických republik

SŠ – střední škola

SZŠO – Svaz zaměstnanců školství a osvěty

TIP – Teacher Incentive Fund

TPEs – Teaching Performance Expectations

UHK – Univerzita Hradec Králové

UJEP – Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

UK – Univerzita Karlova v Praze

UPOL – Univerzita Palackého v Olomouci

USA – Spojené státy americké

ÚTISK – Úřad pro tisk a informace

ÚV KSČ – Ústřední výbor Komunistické strany Československa

VAM – Value-Added Measurement – metoda evaluace učitelů

VOŠ – vyšší odborná škola

VUT – Vysoké učení technické

ZDŠ – základní devítiletá škola

ZŠ – základní škola

ZUŠ – základní umělecká škola

Seznam obrázků

Obrázek 1: Podstata moci nad lidmi	19
Obrázek 2: Řízení pracovního výkonu	22
Obrázek 3: Koncepční rámec pro evaluaci učitelů	32
Obrázek 4: Řetězec hodnot pro hodnocení učitelů	52
Obrázek 5: World cloud u klíčových slov, které se vyskytují minimálně 3krát v závěrečných pracích	124
Obrázek 6: Koncepční rámec výzkumu.....	130
Obrázek 7: Modifikovaný koncepční rámec evaluace učitelů.....	205

Seznam tabulek

Tabulka 1	Modely evaluace dle Scrivena	24
Tabulka 2	Modely evaluace dle Vedunga.....	25
Tabulka 3	Počet článků vyprodukovaných za posledních 50 let dle jednotlivých zemí.....	29
Tabulka 4	Kombinace zdrojů pro hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů.....	113
Tabulka 5	Vztah dílčích témat a indexů TALIS	131
Tabulka 6	Důraz zpětné vazby poskytované učitelům.....	136
Tabulka 7	Faktory řízení lidských zdrojů	137
Tabulka 8	Charakteristika škol (TALIS 2013).....	138
Tabulka 9	Osobní kontext ředitelů/ek (TALIS 2013).....	138
Tabulka 10	Osobní kontext učitelů/ek (TALIS 2013)	139
Tabulka 11	Charakteristiky vedení školy.....	140
Tabulka 12	Opatření po formálním hodnocení učitelů	141
Tabulka 13	Faktory řízení lidských zdrojů 1a.....	142
Tabulka 14	Faktory řízení lidských zdrojů 1b	143
Tabulka 15	Charakteristika škol (TALIS 2018).....	143
Tabulka 16	Osobní kontext ředitelů (TALIS 2018).....	144
Tabulka 17	Osobní kontext učitelů ZŠ (TALIS 2018)	144
Tabulka 18	Charakteristika škol (TALIS-PISA link 2018)	146
Tabulka 19	Osobní kontext ředitelů/ek ZŠ (TALIS-PISA link 2018).....	146
Tabulka 20	Osobní kontext učitelů ZŠ (TALIS-PISA link 2018)	147
Tabulka 21	Osobní kontext žáků ZŠ (TALIS-PISA link 2018).....	147
Tabulka 22	Charakteristika školy a osobní kontext ředitelů ZŠ	149
Tabulka 23	Charakteristika školy a osobní kontext učitelů ZŠ	149
Tabulka 24	Rozdíly v pohledu ředitelů na hodnocení učitelů v 2013 a v 2018.....	157
Tabulka 25	Rozdíly v pohledu učitelů na hodnocení učitelů v 2013 a v 2018	157
Tabulka 26	Rozdíly v pohledu učitelů na druhy hodnocení učitelů v 2013 a v 2018.....	158

Tabulka 27	Rozdíly v pohledu učitelů na hodnotitele při hodnocení učitelů v 2013 a v 2018..	158
Tabulka 28	Souhlas s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele podle věkové kategorie učitele.....	159
Tabulka 29	Souhlas s příslušným druhem zpětné vazby od konkrétního hodnotitele podle kategorie délky praxe učitele ve škole, ve které působí.....	160
Tabulka 30	Souhlas s pozitivní změnou po získané zpětné vazbě za posledních 12 měsíců podle věkové kategorie učitele.....	161
Tabulka 31	Souhlas s pozitivní změnou po získané zpětné vazbě za posledních 12 měsíců podle kategorie délky praxe učitele ve škole, ve které působí.....	161
Tabulka 32	Asociace některých aspektů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy	165
Tabulka 33	Asociace četnosti zdrojů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy	165
Tabulka 34	Asociace množství druhů hodnocení na některé faktory charakteristik vedení školy	166
Tabulka 35	Frekvence činností ředitele za poslední rok.....	167
Tabulka 36	Frekvence činností ředitele za poslední rok.....	167
Tabulka 37	Potřeby profesního rozvoje ředitelů.....	167
Tabulka 38	Potřeby profesního rozvoje ředitelů.....	168
Tabulka 39	Náročnost zdrojů stresu v práci.....	168
Tabulka 40	Zdroje stresu v práci.....	168
Tabulka 41	Školy se shodným modelem hodnocení.....	169
Tabulka 42	Nejčastější typy systémů formálního hodnocení učitelů na školách.....	170
Tabulka 43	Vazba druhu hodnocení uvedená ředitelem a učiteli	171
Tabulka 44	Asociace množství zdrojů zpětné vazby učiteli od hodnotitelů a výsledky řízení lidských zdrojů.....	175
Tabulka 45	Asociace množství druhů zpětné vazby a výsledky řízení lidských zdrojů.....	175
Tabulka 46	Asociace dopadu a změn po evaluaci a výsledků řízení lidských zdrojů	177

Tabulka 47	Asociace podpůrnosti evaluace a výsledků řízení lidských zdrojů.....	177
Tabulka 48	Asociace některých aspektů hodnocení učitelů při formálním hodnocení s výsledky učení žáků.....	178
Tabulka 49	Asociace četnosti zdrojů zpětné vazby učiteli při formálním hodnocení s výsledky učení žáků	179
Tabulka 50	Asociace množství/intenzita různých druhů zpětné vazby učiteli při formálním hodnocení s výsledky učení žáků	180
Tabulka 51	Asociace častosti různých druhů opatření po formálním hodnocení učitelů s výsledky učení žáků.....	181

Seznam grafů

Graf 1:	Počet publikovaných článků v časopisech v databázích po zadání klíčového sousloví "teacher evaluation" za posledních 50 let	28
Graf 2:	Zdroje hodnocení kvality výuky jednotlivých učitelů	113
Graf 3:	Hodnocení stavu evaluace na pracovišti	117
Graf 4:	Opatření následující občas, většinou nebo vždy po hodnocení učitelů	118
Graf 5:	Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby z pohledu ředitelů.	121
Graf 6:	Četnost hodnocení výuky učitelů a poskytování zpětné vazby z pohledu učitelů	122
Graf 7:	Častost hodnocení výuky učitelů či zpětné vazby na ZŠ s 1. st. a 2. st. ZŠ z pohledu ředitelů	152
Graf 8:	Častost hodnocení výuky učitelů či zpětné vazby na ZŠ jen s 1. st. z pohledu ředitelů	153
Graf 9:	Vývoj poskytování zpětné vazby na ZŠ z pohledu ředitelů.....	153
Graf 10:	Častost hodnocení učitelů či zpětné vazby na 1. st. ZŠ z pohledu učitelů.....	154
Graf 11:	Častost hodnocení učitelů či zpětné vazby na 2. st. ZŠ z pohledu učitelů.....	155
Graf 12:	Vývoj dostatečnosti poskytované zpětné vazby učitelům	155
Graf 13:	Vývoj podílu učitelů spolupracujících s dalšími učiteli.....	156
Graf 14:	Opatření po formálním hodnocení učitelů	173
Graf 15:	Histogramy druhů opatření o obdržení formální zpětné vazby.....	173
Graf 16:	Histogram intenzity vlivu pozitivní zpětné vazby, kterou učitel obdržel za posledních 12 měsíců	174

Přílohy

Příloha 1 – Výkaz činnosti dle výnosu MŠVU ze 7. 6. 1949, č. P-12 208: Zvýšený výkon učitelstva v době od 1. 7. 1948 do 30. 6. 1949

Činnost	Hlediska pro hodnocení (dosažitelné body)	Popis nebo odůvodnění (v bodech označených * vyplní ředitel školy)	Hodnocení		
			Návrh uč. sboru	Návrh okrsku SZŠO	Rozhodnutí komise
A. ve vyučování	1. Plánování školní práce * (0, 2, 5)				
	2. Počet žáků (0, 3, 5)				
	3. Ztížené pracovní předpoklady žáků * (0, 1, 3)				
	4. Ideová úroveň výchovy a vyučování * (0, 2, 5)				
	5. Výchova k socialist. postoji k práci * (0, 2, 5)				
	6. Výchovné a vyučovací výsledky * (0, 5, 10)				
B. mimo vyučování	1. Činnost v žákovské organ. (1, 2, 4)				
	2. Sociál. a zdrav. péče o žactvo (1, 2, 4)				
	3. Činnost ve sdružení rodičů a přátel školy (1, 2, 4)				
	4. Výchova k povolání (1, 2, 4)				
C. hospodářská pomoc žactva	1. Žákovské brigády (1, 2, 3)				
	2. Sběr surovin (1, 2, 3)				
	3. Jiné hospodářské akce (1, 2, 3)				
D. zvyšování produktivity práce	1. Soutěžení učitelů — úderky * (1, 3, 6)				
	2. Zhospodárnění školní práce * (1, 2, 4)				
	3. Zlepšovací náměty (1, 2, 4)				
E. překonávání potíží na pracovišti	1. Nedostatky škol. budov a zařízení * (1, 2, 4)				
	2. Nedostatečné vybavení školy (1, 2, 3)				
	3. Úsilí o zlepšení pracovního prostředí (1, 2, 3)				
F. mimoškolní činnost	1. Činnost směřující k zvýšení polit. uvědomění lidu a činnost osvětová (1, 3, 6)				
	2. Činnost směřující k plnění 5LP (1, 3, 6)				
	3. Činnost v pedagogických sborech (1, 3, 6)				
Součet:					

Příloha 2 – Hlediska pro doplněk k životopisu za období 1968–1969

Hodnocení učitelů

Hlediska pro doplněk k životopisu za období 1968–1969

1. Postoj k výsledkům plánu ÚV KSČ v lednu 1968. Co jste očekával od vývoje po lednu, jak hodnotíte vývoj v roce 1968 vzhledem k dnešním informacím.
2. Vlastní angažovanost a postoje při vytváření politické situace mimo školu a ve škole v kolektivu učitelů i před žáky: a/před srpnem 1968 b/srpnové události c/v krizových situacích po srpnu 1968

Jaký byl Váš morálně-politický postoj po vstupu vojáků zemi Varšavské smlouvy dne 21. srpna 1968 na naše území. Angažoval jste se za neutralitu a jakou formou.

3. Vaše příslušnost ke KSČ/od kdy/, SČSP nebo jiné politické straně a složce NP. U členů KSČ od roku 1968 podrobné zdůvodnění vstupu. Vystoupení z KSČ, SČSP a jiných složek zdůvodněte a uveďte datum.
4. Jak jste se podílel na normalizaci vztahů k zemím soc. tábora, zejména k SSSR a Sovětské armádě. Působíte v tomto směru na žáky? Jaký je Váš vztah k prol. internacionalismu? Uplatňujete jej soustavně spolu se soc. vlastenectvím při výchovné práci ve škole? Znájí rodiče i žáci Váš vztah k soc. internacionalismu? Usměrnujete nesprávné politické názory žáků, které si přinášejí z rodinného prostředí – jak?
5. Jaký máte vztah k novému vedení strany a jeho úsilí o konsolidaci poměrů? Jaký postoj zaujímáte k projevům presidenta republiky a prvního tajemníka ÚV KSČ a. Husáka z poslední doby, které ukazují negativní jevy polednového vývoje a objasňují 21. srpen 1968. Jak tato fakta využíváte na pracovišti k vysvětlování a podpoře nového vedení strany. Které základní otázky Vám nejsou dosud jasné?
6. Jakou konkrétní pomoc poskytujete stranickým, odborovým a mládežnickým organizacím. Uveďte veškerou prospěšnou veřejnou činnost mimoškolní.
7. Jaký tisk pravidelně sledujete?
8. Čím chcete v budoucnu prokázat svůj vztah k soc. vlasti a k socialismu vůbec/připomínáme zde Váš služební slib/. Jak chcete dále zvyšovat své odborné vzdělání a zlepšovat výsledky pedagogické práce? Jak hodnotíte svou dosavadní práci. Jak chcete dále zvyšovat svou politickou vyspělost.
9. Chcete i nadále vzhledem k negativním postojům v krizovém období 1968-69 zůstat na dosavadním pracovišti?

Příloha 3 – Zápis o složení slibu (1971)

ZÁPIS O SLOŽENÍ SLIBU

podle ustanovení čl. 7 pracovního řádu - výnosu MŠ ČSR č. j. 16 300/71 - 132
z 19. července 1971.

Pracovník _____
(jméno a příjmení)

funkčně zařazen jako _____

na pracovišti _____

potvrzuje, že mu bylo dne _____

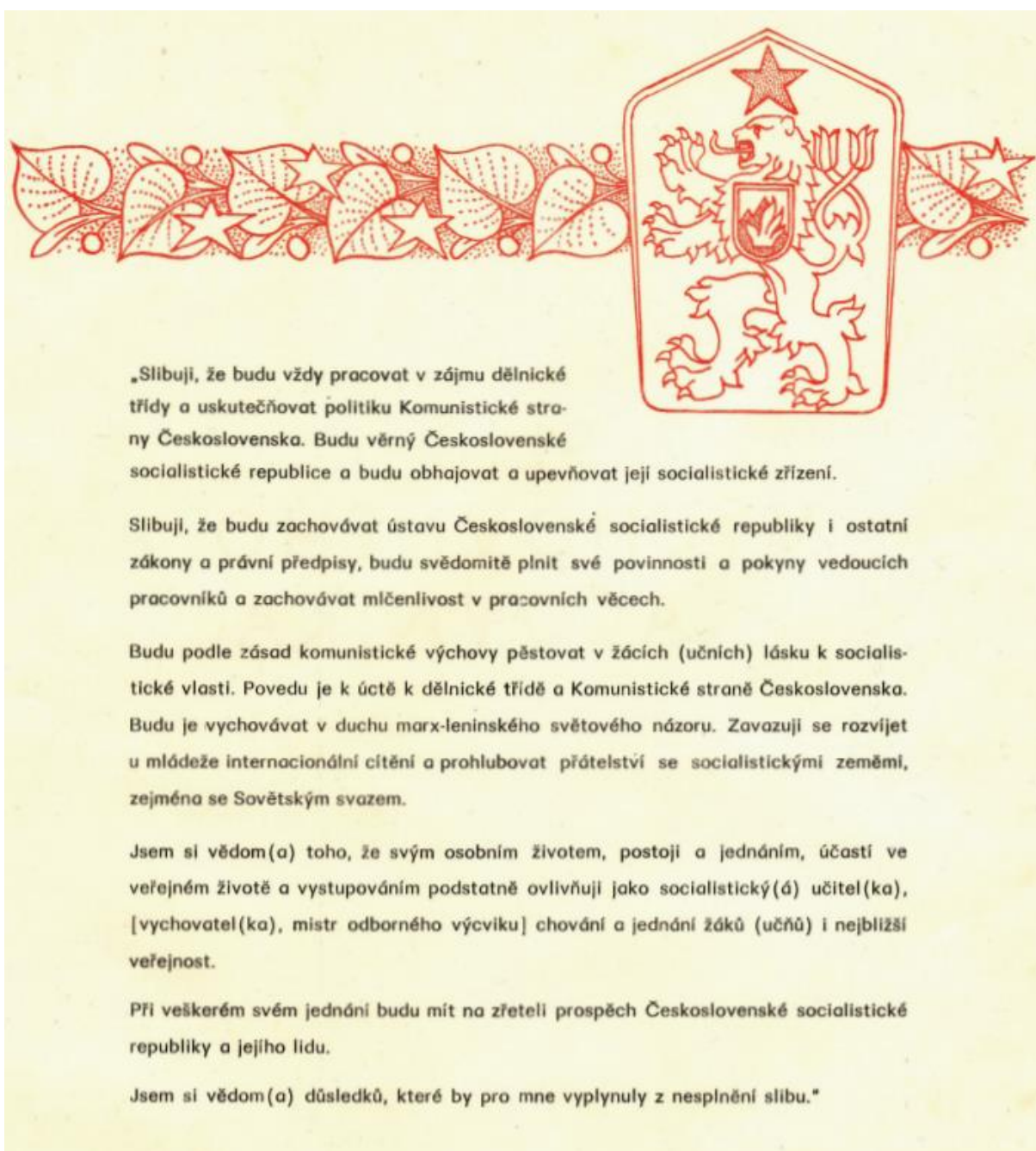
pověřeným pracovníkem odboru školství _____

přečteno znění slibu, a že slovem „Slibuji“ a podáním ruky přijímajícímu pracovníkovi
složení slibu potvrdil.

Podpis slibujícího pracovníka

Podpis pracovníka,
který za organizaci slib přijal

Příloha 4 – Slib učitele z roku 1971 (Pracovní řád ... 1971)



Příloha 5 – Komplexní hodnocení učitele ZŠ z roku 1982 (zdroj: Archiv bezpečnostních složek)

41

KOMPLEXNÍ HODNOCENÍ
(PRACOVNĚ POLITICKÉ HODNOCENÍ)
pracovníka, provedené dne:15.1.1982

1) Osobní údaje:

Jméno a příjmení: _____

Data narození : _____ 1934 Rodinný stav: _____

Sociální původ: _____ ostatní Původní povolání: _____ učitel

Politická příslušnost: _____ bezpartijní

Členství ve společ. organizacích a veřejné funkce:
člen ROH

Nejvyšší ukončené vzdělání:

a) odborné: _____ pedagogická fakulta

b) politické: _____ --

V současné době si doplňuje vzdělání:

a) odborné: _____ odborná příprava k nové koncepci

b) politické: _____ IPVU

Data nástupu do organizace: _____ 1.9.1955

Nynější pracovní zařazení (funkce): _____ učitel

Schválená kádrová rezerva na: _____ ---

Držitel státních vyznamenání: _____ ---

Bydliště: _____ Praha _____

Bl. č. : 5392/81

Archiv bezpečnostních složek

Zrušen stupeň utajení (svazku) dnem 1. 1. 2008 dle ustanovení § 157 odst. 3 zák. č. 412/2005 Sb.

46

2) a/ Plnění závěrů posledního komplexního hodnocení
Soudruh [redacted] měl za úkol vykonávat na škole funkci výchovného poradce, pokračovat v péči o zlepšování estetického vzhledu školní budovy a promýšlet a organizovat vyučovací proces tak, aby při něm pracovali především žáci a učitel práci řídil.
Všechny uvedené úkoly posledního komplexního hodnocení plní.

b/ Celková politická angažovanost

Soudruh [redacted] je členem ROH, zúčastňuje se ideově politického vzdělávání učitelů a dalšího odborného vzdělávání k nové koncepci čs. výchovně vzdělávacího procesu.
Na škole zastává zodpovědnou funkci výchovného poradce a vyučuje ve všech třídách občanské nauce.

c/ Pracovní zdatnost a výsledky práce

Hodnocení patří mezi svědomité učitele, kteří se snaží vykonávat své povolání dobře po stránce vyučovací i výchovné. Do zaměstnání nastupuje vždy včas, ze školy odchází mezi posledními. Zadané úkoly plní přesně, svědomitě vykonává i funkci třídního učitele. Výsledky jeho vyučovací činnosti lze hodnotit jako dobré, zlepšila se i organizace vyučovacích hodin. Při vlastním výkladu rozšiřuje vědomostní obzor žáků i z jiných oblastí, využívá vhodně mezipředmětových vztahů a audiovizuálních pomůcek. Velmi dobře vykonává funkci výchovného poradce, má úspěchy v získávání žáků do prioritních oborů i při náboru chlapců do středních vojenských škol.

d/ Charakterové a osobní vlastnosti, zdravotní stav

Soudruh [redacted] je klidné, mírné, spíše uzavřenější povahy. K řešení výchovných i vyučovacích problémů přistupuje rozumně, s citem pro individuální věkové a psychické zvláštnosti žáků.
Je družný, zdvořilý, dobrý společník, jeho spolupráce s vedením školy je velmi dobrá. Je na něj spolehnutí, zadané úkoly plní včas.
Zdravotní stav s. [redacted] je dobrý. V minulém roce prodělal operaci kyly, jinak má minimální absenci.

Bl. č. : 5393/81

69

3) Závěry hodnocení a úkoly do roku 1985:

Na základě výše uvedeného hodnocení doporučuji ponechat s. [redacted] ve funkci učitele 5.-8.roč.

Úkoly:

- pracovat i nadále ve funkci výchovného poradce školy
- ve spolupráci s třídními učiteli získat každoročně 1 žáka pro studium na střední vojenské škole
- pokračovat v péči o zlepšování estetického vzhledu školní budovy
- v hodinách občanské nauky akcentovat zásedu spojování teorie s praxí

Čitelný podpis s uvedením funkce hodnotícího:

Hejzlar, Jindřich

Podpis hodnoceného:

Datum projednání a hodnocením: 15. 1. 1985

Stanovisko stranického orgánu:

Za KSČ prohlášen o hodnocení

Standa

Příloha 6 – Operacionalizace indexů TALIS 2013 z dotazníku pro učitele

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
SECLSS	vlastní účinnost při řízení třídy	TT2G34D	Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě
		TT2G34F	Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků
		TT2G34H	Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě
		TT2G34I	Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný
SEINSS	vlastní účinnost ve výuce	TT2G34C	Připravovat žákům podnětné otázky
		TT2G34J	Využívat různé postupy hodnocení výsledků
		TT2G34K	Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení
		TT2G34L	Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody
SEENGs	vlastní účinnost v zapojení studentů	TT2G34A	Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky
		TT2G34B	Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu
		TT2G34E	Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci
		TT2G34G	Pomáhat žákům myslet kriticky
TSELEFFS	škála vlastní účinnosti	SECLSS	vlastní účinnost při řízení třídy
		SEINSS	vlastní účinnost ve výuce
		SEENGs	vlastní účinnost v zapojení studentů
TJSENVs	spokojenost se současným pracovním prostředím	†TT2G46C	Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.
		TT2G46E	Práce v této škole mě těší.
		TT2G46G	Doporučil/a bych svou školu jako dobré pracoviště.
		TT2G46J	Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.
		*TT2G46I	Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.
TJSPROS	spokojenost s profesí	TT2G46A	Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.
		TT2G46B	Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele.
		†TT2G46D	Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.
		†TT2G46F	Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.
		*TT2G46H	Myslím, že povolání učitele si společnost váží.
TJOBSATS	škála spokojenosti s prací	TJSENVs	spokojenost se současným pracovním prostředím
		TJSPROS	spokojenost s profesí
TSCSTAKES	Účast mezi zúčastněnými stranami	TT2G44A	Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT2G44B	Tato škola poskytuje rodičům nebo opatrovníkům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT2G44C	Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT2G44D	V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.
		TT2G44E	Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.
TSCTSTUDS	Vztahy učitel – žák	TT2G45A	V této škole spolu učitelé a žáci obvykle dobře vycházejí.
		TT2G45B	Většina učitelů v této škole je přesvědčena, že je důležité, aby se žáci ve škole dobře cítili.
		TT2G45C	Většina učitelů v této škole se zajímá o názory žáků.

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
		TT2G45D	Jestliže žák této školy potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.
TCDISCS	Disciplinární klima ve třídě: Potřeba disciplíny	†TT2G41A	Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší.
		TT2G41B	Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.
		†TT2G41C	Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.
		†TT2G41D	Ve třídě je mnoho rušivého hluku.
TCONSBS	Konstruktivistické přesvědčení	TT2G32A	Mou úlohou učitele je usnadnit žákům jejich vlastní hledání odpovědí na otázky.
		TT2G32B	Žáci se nejlépe učí tím, že sami hledají řešení problémů.
		TT2G32C	Žáci by měli mít možnost pokoušet se sami hledat řešení praktických problémů dříve, než jim učitel řešení ukáže.
		TT2G32D	Procesy přemýšlení a uvažování jsou důležitější než konkrétní obsah kurikula.
TCEXCHS	výměna a koordinace výuky	TT2G33D	Vyměňuji si učební materiály s kolegy
		TT2G33E	Probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků.
		TT2G33F	Spolupracuji s ostatními učiteli ve škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků.
		TT2G33G	Účastním se společných porad.
TCCOLLS	profesní spolupráce	TT2G33A	Vyučuji týmově společně s jinými učiteli v téže třídě.
		TT2G33B	Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu.
		TT2G33C	Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů).
		TT2G33H	Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji.
TCOOPS	škála spolupráce mezi pedagogickými pracovníky	TCEXCHS	výměna a koordinace výuky
		TCCOLLS	profesní spolupráce
TEFFPROS	Efektivní profesní rozvoj	TT2G25A	Účast skupiny kolegů z mé školy nebo předmětové aproba
		TT2G25B	Příležitosti pro využití aktivních metod učení (nejen poslouchání výkladu přednášejícího)
		TT2G25C	Učení se formou spolupráce či výzkumné činnosti s dalšími učiteli
		TT2G25D	Vzdělávání po delší časové období (několik setkání rozložených na dobu několika týdnů nebo měsíců)
TPDPEDS	Potřeba profesního rozvoje v předmětu a pedagogice	TT2G26A	Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji
		TT2G26B	Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů
		TT2G26C	Znalost kurikula
		TT2G26D	Postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků
		TT2G26F	Chování žáků a vedení třídy
TPDDIVS	Potřeba profesního rozvoje pro výuku rozmanitosti	TT2G26H	Přístupy k individualizovanému učení
		TT2G26I	Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
		TT2G26J	Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí
		TT2G26K	Výuka průřezových dovedností (např. řešení problémů, dovednost učit se)
		TT2G26L	Přístupy k rozvíjení všeobecných kompetencí potřebných pro budoucí zaměstnání nebo další studium

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
		TT2G26N	Kariérní poradenství pro žáky a jejich výchova k volbě povolání

* Položka nebyla zahrnuta do indexu, ale může být použita v analýze jako jednotlivá položka.

† Položka byla reverzně kódována.

Příloha 7 – Operacionalizace indexů TALIS 2018 z dotazníku pro ředitele

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
T3PACAD	Akademický tlak	TC3G27A	Učitelé rozumějí cílům školního vzdělávacího programu.
		TC3G27B	Učitelé jsou při plnění školního vzdělávacího programu úspěšní.
		TC3G27C	Učitelé mají vysoké nároky na výsledky svých žáků.
		TC3G27F*	Žáci si chtějí ve škole vést dobře.
T3PCOM	Zapojení zainteresovaných stran, partnerství	TC3G27D	Rodiče nebo zákonní zástupci podporují žáky v jejich výkonu.
		TC3G27E	Rodiče nebo zákonní zástupci jsou zapojováni do školních aktivit.
		TC3G27G	Škola spolupracuje s místní komunitou.
T3PDELI	Školní delikvence a násilí	TC3G30A	Vandalství a krádeže
		TC3G30B	Zastrašování nebo šikana mezi žáky (nebo jiný druh verbálního napadání)
		TC3G30C	Fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky
		TC3G30D	Zastrašování či verbální napadání učitelů a zaměstnanců školy
T3PDIVB	Přesvědčení o diversitě (rozmanitosti)	TC3G40A	Je důležité reagovat na rozdíly v kulturním zázemí žáků.
		TC3G40B	Je důležité, aby se děti naučily, že lidé z jiných kultur mohou mít jiné hodnoty.
		TC3G40C	Respektování jiných kultur je něco, co by se měly děti a mládež naučit co nejdříve.
		TC3G40D	Děti a mládež by se měly učit, že lidé různého kulturního původu mají mnoho společného.
T3PJOBSA	Celková spokojenost s prací	T3PJSENV	Spokojenost s pracovním prostředím ředitele
		T3PJSPRO	Pracovní spokojenost s profesí – ředitel
		T3PWLOAD	Stres z pracovní zátěže
T3PJSENV	Spokojenost s pracovním prostředím ředitele	TC3G44E	Práce v této škole mě těší.
		TC3G44G	Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.
		TC3G44I	Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.
		TC3G44J	Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.
T3PJSPRO	Pracovní spokojenost s profesí – ředitele	TC3G44A	Výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.
		TC3G44B	Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět tuto práci/pozici.
		TC3G44D*	Lituji svého rozhodnutí stát se ředitelem/ředitelkou.
		TC3G44F*	Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.
T3PWLOAD	Stres z pracovní zátěže	TC3G43A	Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou
		TC3G43B	Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)
		TC3G43C	Povinnosti navíc kvůli chybějícím zaměstnancům
T3PLACSN	Nedostatek personálu se speciálními potřebami	TC3G29B	Nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
		TC3G29K	Nedostatek učitelů schopných vyučovat žáky v multikulturním či vícejazyčném prostředí
		TC3G29L	Nedostatek učitelů schopných vyučovat žáky ze socioekonomicky znevýhodněných rodin

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
T3PLEADP	Účast mezi zúčastněnými stranami, ředitel	TC3G26A	Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TC3G26B	Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TC3G26C	Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TC3G26D	V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.
		TC3G26F	Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.
T3PLEADS	Vedení školy k lepší výuce	TC3G22D	Aktivně jsem vytvářel/a takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.
		TC3G22E	Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za zdokonalování svých výukových schopností.
		TC3G22F	Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se učitelé cítili zodpovědní za studijní výsledky svých žáků
T3PORGIN	Organizační inovace	TC3G28A	Tato škola dokáže rychle rozpoznat potřebu dělat něco jinak.
		TC3G28B	Tato škola dokáže v případě potřeby rychle reagovat na změny.
		TC3G28C	Tato škola ochotně přijímá nové nápady.
		TC3G28D	Tato škola je připravena rychle poskytnout podporu při zavádění nových postupů.

* Položka byla reverzně kódována.

Příloha 8 – Operacionalizace indexů TALIS 2018 z dotazníku pro učitele

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
T3CLAIN	Srozumitelnost pokynů	TT3G42A	Shrnu obsah předešlé vyučované látky
		TT3G42B	Na začátku výuky nastavím jasné cíle.
		TT3G42C	Vysvětluji, co očekávám, že se žáci naučí.
		TT3G42D	Vysvětluji, jak nová látka souvisí s dřívější látkou.
T3COGAC	Kognitivní aktivace	TT3G42E	Zadávám úlohy, které nemají jasné řešení.
		TT3G42F	Zadávám úlohy, které od žáků vyžadují, aby mysleli kriticky.
		TT3G42G	Rozdělují žáky do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy.
		TT3G42H	Žádám žáky, aby se sami rozhodli pro postup, kterým chtějí řešit složité úlohy.
T3CLASM	Správa třídy	TT3G42I	Říkám žákům, aby dodržovali třídní pravidla.
		TT3G42J	Nabádám žáky, aby poslouchali, co jim říkám.
		TT3G42K	Klidním žáky, kteří ruší.
		TT3G42L	Když začne hodina, řeknu žákům, aby se rychle utišili.
T3EXCH	Výměna a spolupráce mezi učiteli	TT3G33D	Vyměňuji si učební materiály s kolegy
		TT3G33E	Probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků
		TT3G33F	Spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků.
		TT3G33G	Účastním se společných porad
T3COLES	Odborná spolupráce mezi učiteli na hodinách	TT3G33A	Vyučuji týmově společně s jinými učiteli v téže třídě
		TT3G33B	Pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu.
		TT3G33C	Zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů)
		TT3G33H	Společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji.
T3DISC	Učiteli vnímané disciplinární klima	TT3G41A	Na začátku vyučovací hodiny musím dlouho čekat, než se žáci utiší.
		TT3G41B*	Žáci v této třídě vytvářejí příjemnou studijní atmosféru.
		TT3G41C	Přicházím o poměrně dost času, protože žáci vyrušují.
		TT3G41D	Ve třídě je mnoho rušivého hluku.
T3STUD	Vztahy učitel-žák	TT3G49A	Učitelé a žáci spolu obvykle dobře vycházejí.
		TT3G49B	Většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý.
		TT3G49C	Většinu učitelů zajímá názor žáků.
		TT3G49D	Jestliže žák potřebuje další pomoc, škola mu ji poskytne.
T3STAKE	Účast mezi zainteresovanými stranami, učiteli	TT3G48A	Tato škola poskytuje zaměstnancům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT3G48B	Tato škola poskytuje rodičům nebo zákonným zástupcům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT3G48C	Tato škola poskytuje žákům příležitosti aktivně se podílet na rozhodování o školních záležitostech.
		TT3G48D	V této škole platí princip spoluodpovědnosti za její fungování.
		TT3G48E	Ve škole společně vytváříme atmosféru vzájemné podpory a spolupráce.
T3SEFE		TT3G45A	Čelit výzvám multikulturní třídy.

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
	Samostatná efektivita v multikulturních třídách	TT3G45B	Přizpůsobovat výuku kulturní rozmanitosti žáků.
		TT3G45C	Zajistit vzájemnou spolupráci žáků s přistěhovaleckým původem a bez něj.
		TT3G45D	Zvýšit povědomí o kulturních rozdílech mezi žáky.
		TT3G45E	Snížit používání etnických stereotypů mezi žáky.
T3DIVP	Praktiky diverzity	TT3G47A*	Podpora aktivit nebo organizací, které podněcují žáky k projevování různých etnických a kulturních identit (např. umělecké skupiny)
		TT3G47B*	Pořádání multikulturních akcí (např. den kulturní rozmanitosti)
		TT3G47C*	Výuka žáků, jak se chovat v případě etnické nebo kulturní diskriminace
		TT3G47D*	Zavádění postupů výuky a učení, které integrují globální problémy do vzdělávacího programu
T3EFFPD	Efektivní profesní rozvoj	TT3G26A*	Vycházela z mých předchozích vědomostí
		TT3G26B*	Uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje.
		TT3G26C*	Měla srozumitelnou strukturu.
		TT3G26D*	Vhodně se soustředila na obsah potřebný k výuce mých předmětů.
T3DPED	Potřeba prof. rozvoje v předmětu a v pedagogice	TT3G27A	Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučuji
		TT3G27B	Pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů
		TT3G27C	Znalost školního vzdělávacího programu
		TT3G27D	Postupy hodnocení žáků
		TT3G27F	Chování žáků a vedení třídy
T3PDIV	Potřeba prof. rozvoje pro výuku k rozmanitosti	TT3G27H	Přístupy k individualizovanému učení
		TT3G27I	Výuka žáků se speciálními potřebami
		TT3G27J	Výuka v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí
T3PDBAR	Bariéry profesního rozvoje	TT3G28A	Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky).
		TT3G28B	Profesní vzdělávání je příliš finančně náročné.
		TT3G28C	Zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje.
		TT3G28D1	Profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem.
		TT3G28E	Nemám čas kvůli rodinným povinnostem.
		TT3G28F	Neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání.
		TT3G28G1	K účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a.
T3JSENV	Pracovní spokojenost s pracovním prostředím u učitelů	TT3G53C*	Rád/a bych přešel/přešla na jinou školu, kdyby to bylo možné.
		TT3G53E	Práce v této škole mě těší.
		TT3G53G	Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.
		TT3G53J	Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.
T3JSPRO	Pracovní spokojenost s profesí u učitelů	TT3G53A	Výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.
		TT3G53B	Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět práci učitele.

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
		TT3G53D*	Lituji svého rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou.
		TT3G53F*	Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.
T3SATAT	Spokojenost s autonomií ve vybrané třídě	TT3G40A	Výběr vyučovaného obsahu
		TT3G40B	Výběr vyučovacích metod
		TT3G40C	Hodnocení toho, co se žáci naučili
		TT3G40D	Stanovování kázeňských trestů žáků
		TT3G40E	Určování množství zadávaných domácích úkolů
T3PERUT	Užitečnost pro osobu učitele	TT3G07A	Učitelské povolání nabízí stabilní kariéru.
		TT3G07B	Učitelské povolání poskytuje spolehlivý příjem.
		TT3G07C	Být učitelem znamená mít jistou práci.
		TT3G07D	Školní rozvrh (např. hodiny, prázdniny, práce na zkrácený úvazek) zapadá do mých povinností v osobním životě.
T3SOCUT	Užitečnost pro společnost	TT3G07E	Díky práci učitele mohu ovlivnit rozvoj dětí a mládeže.
		TT3G07F	Díky práci učitele mohu pomoci sociálně slabším.
		TT3G07G	Díky práci učitele mohu být prospěšná/prospěšný pro společnost.
T3VALP	Vnímání hodnoty a vliv politiky	TT3G54C	Názory učitelů jsou ceněny politiky této země/tohoto kraje.
		TT3G54D	Učitelé mají možnost ovlivnit vzdělávací politiku v této zemi/v tomto kraji.
		TT3G54E	Média v této zemi/v tomto kraji si učitelů cení.
T3SECLS	Vnímaná účinnost při správě třídy	TT2G34D	Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě
		TT2G34F	Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků
		TT2G34H	Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě
		TT2G34I	Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný
T3SEINS	Vnímaná účinnost při výuce	TT2G34C	Připravovat žákům podnětné otázky
		TT2G34J	Využívat různé postupy hodnocení výsledků
		TT2G34K	Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení
		TT2G34L	Využívat ve třídě různé vyučovací metody
T3SEENG	Vnímaná účinnost při zapojování studentů	TT2G34A	Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky
		TT2G34B	Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu
		TT2G34E	Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci
		TT2G34G	Pomáhat žákům myslet kriticky
T3WELS	Stres na pracovišti a nepohoda	TT3G51A	V práci pociťuji stres.
		TT3G51B*	Při mé práci mi zbývá dostatek času na osobní život.
		TT3G51C	Moje práce má negativní vliv na mé duševní zdraví.
		TT3G51D	Moje práce má negativní vliv na mé tělesné zdraví.
T3WLOAD	Stres z pracovní zátěže	TT3G52A	Příliš přípravné práce na hodiny
		TT3G52B	Příliš vyučovacích hodin
		TT3G52C	Příliš práce se známkováním
		TT3G52D	Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)
		TT3G52E	Povinnosti navíc kvůli chybějícím učitelům
T3STBEH	Stres z chování studentů	TT3G52F	Zodpovědnost za výsledky žáků
		TT3G52G	Udržování disciplíny ve třídě
		TT3G52H	Zastrašování nebo slovní napadání ze strany žáků

Zkratka	Index	Proměnná	Položka dotazníku
T3TEAM	Inovativnost týmu	TT3G32A	Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání.
		TT3G32B	Většina učitelů v této škole je otevřena změnám.
		TT3G32C	Většina učitelů v této škole hledá nové způsoby, jak řešit problémy.
		TT3G32D	Většina učitelů v této škole si vzájemně poskytuje praktickou podporu při uplatňování nových myšlenek.

* Položka byla reverzně kódována.