THE POSITIVES AND THE NEGATIVES OF TEACHERS' EVALUATION FROM THE POINT OF VIEW OF EVALUATORS AND THE EVALUATED

[POZITIVA A NEGATIVA EVALUACIE UCITELOV Z ASPEKTU HODNOTENÝCH I HODNOTIACICH]

Daniela Muglova – Eva Mala

doi: 10.18355/PG.2017.6.1.3

Abstract

The intention of the paper is a multi-aspectual analysis of evaluation of teachers' competence profile. The main formal indicators (who evaluates, what and how often is evaluated) are summarized on the basis of questionnaires. The interpretation of the positives and the negatives of teachers' evaluation from the point of view of teachers and their headmasters is presented. The four evaluation perspectives are discussed within the analysis of evaluation of teachers' competences: (1) obligatory, direct; (2) institutional, indirect; (3) optional; (4) individual, self-reflexive.

Key words

Evaluation, teachers, competences, questionnaire

22

Anotácia

Intenciou príspevku je viacaspektová analýza hodnotenia kompetenčného profilu učiteľov. Na základe dotazníkového prieskumu sú zosumarizované základné formálne ukazovatele (kto hodnotí, čo hodnotí a ako často hodnotí) a je prezentovaný pokus o interpretáciu pozitív a negatív hodnotenia učiteľov z pohľadu samotných učiteľov a ich nadriadených. V rámci analýzy hodnotenia kompetencií učiteľov sú predložené štyri hodnotiace perspektívy: (1) obligatórna, priama; (2) inštitucionálna, nepriama; (3) fakultatívna; (4) individuálna, sebareflexívna.

Kľúčové slová

Hodnotenie, učitelia, kompetencie, dotazník

Úvod

Problematika špecifikácie hodnotiacich kritérií učiteľov nie je v odbornej pedagogickej literatúre novum. Potreba objektívneho, holistického pohľadu na kompetenčný profil pedagóga v kľúčových pôsobnostiach vo všetkých základných oblastiach (edukatívny vplyv na žiaka, efektívnosť vyučovacieho procesu, vlastný profesijný rozvoj) je stále aktuálna. Doteraz však neexistuje taký systém hodnotenia, ktorý by zohľadňoval všetky faktory, ovplyvňujúce prácu učiteľa a súčasne zaručil čo najväčšiu mieru objektivity. Práve tento fakt bol iniciačným momentom pre návrh projektu s názvom *Hodnotenie kompetencií učiteľa*, ktorý bol v júli 2015 schválený Agentúrou pre vedu a výskum MŠVVaŠ SR (APVV-14-0446). V úvodnej fáze riešenia projektu sme uskutočnili rozsiahly dotazníkový prieskum, zameraný na rôzne aspekty hodnotenia učiteľov, adresovaný učiteľom 1. a 2. stupňa základných škôl a všetkých typov stredných škôl (podľa ISCED 1, 2, 3 a 3C). Distribúciu dotazníka sme realizovali v dvoch rovinách: oslovili sme hodnotiteľov (riaditeľov škôl) a identické

otázky, avšak s malými modifikáciami, sme adresovali hodnoteným (učiteľom). Celková návratnosť dotazníka bola 145 respondentov z radov vedenia škôl a 670 z radov učiteľov, čo jednoznačne poskytuje validnú vzorku pre isté zovšeobecnenia. (Bližšie pozri: L. Magová a kol., 2016/244 et passim.)

Analýza hodnotenia učiteľov

Intenciou predmetného príspevku je viacaspektová analýza hodnotenia ako nástroja na posúdenie kompetenčného profilu učiteľov. Predmetom nášho záujmu však nebude vytvorenie nových či hodnotenie už existujúcich evaluačných kritérií, ale pohľad na vybrané aspekty hodnotenia v rámci analýzy SWOT. Základné formálne ukazovatele (kto hodnotí a ako často hodnotí), ktoré evaluáciu inherujú, zosumarizujeme a pokúsime sa interpretovať pozitíva a negatíva hodnotenia z aspektu učiteľov i riaditeľov škôl.

Prvou rovinou sú hodnotiace perspektívy, ktoré sme rozdelili z hľadiska ich štruktúry na: 1. *obligatórnu, priamu, t. j. inštitucionálnu, legislatívne zakotvenú povinnosť hodnotiť učiteľa, resp. riaditeľa*; 2. *inštitucionálnu nepriamu povinnosť bez explicitného uvedenia v diktii zákona*; 3. *fakultatívne možnosti hodnotenia*; a do štvrtej, samostatnej kategórie sme vyčlenili *individuálne, sebareflexívne hodnotenia samotného učiteľa*. Pri inštitucionálnom hodnotení sme hodnotiteľov rozdelili na a) interných a b) externých. Toto vnútorné rozdelenie považujeme za nevyhnutné práve z hľadiska objektivity hodnotiacich perspektív.

1. Obligatorné priame inštitucionálne hodnotenie

a) interné

Tento druh hodnotenia je legislatívne zakotvený a vyplýva zo zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V ňom sa spravidla určuje aj minimálna frekvencia kontroly a povinnosť oboznámiť hodnoteného s jeho výsledkom. Hodnotenie učiteľov sa realizuje internými vnútroškolskými mechanizmami, prostredníctvom členov školského manažmentu, resp. poverených členov pedagogického zboru. Internú evaluáciu vykonáva:

- uvádzajúci pedagogický zamestnanec, ktorý hodnotí začínajúceho pedagogického zamestnanca, a to priebežne;
- uvádzajúci odborný zamestnanec, ktorý hodnotí začínajúceho odborného zamestnanca priebežne a na konci adaptačného obdobia,
- priamy nadriadený (riaditeľ školy) podriadeného jedenkrát ročne najneskôr do konca školského roka.

Keďže ide o hodnotenia regulované legislatívne, hodnotiteľom vyplýva zo zákona koho a ako často majú hodnotiť. Už pri záväznej povinnosti hodnotiť podriadeného, narážame na istú disproporciu medzi želaným stavom a realitou. V našom dotazníkovom prieskume totiž 91 učiteľov (15%) uvádza, že ich riaditeľ školy nehodnotí vôbec a 53 respondentov (8%) sa vyjadrilo, že ich hodnotí menej ako raz za rok. Zaujímavý je údaj z dotazníka riaditeľov škôl, kde ani jeden respondent neuvádza, že by svojich učiteľov nehodnotil vôbec. V záujme objektivity však na porovnanie uvádzame aj frekvenciu hodnotenia iným členom vedenia školy, pretože riaditeľ má legitímnu možnosť delegovať svoju povinnosť, napr. na zástupcu riaditeľa školy, pedagogického zamestnanca špecialistu, resp. zástupcu poradných orgánov školy. Túto alternatívu pripúšťa až 70% riaditeľov. Absolútna väčšina riaditeľov poveruje touto úlohou svojho zástupcu. Takmer polovica respondentov z radov učiteľov uvádza, že ich zástupca riaditeľa hodnotí viackrát za rok (45%) a len 15% nebolo zástupcom riaditeľa vôbec hodnotených. V dopĺňujúcich komentároch k vybraným položkám dotazníka sa riaditelia prihovárajú za to, aby hodnotiace

kompetencie zo zákona prešli na ich zástupcov. Zriedkavejšie poveruje riaditeľ hodnotením aj predsedu predmetovej komisie (PK). Štatisticky z nášho anketového prieskumu z radov učiteľov vyplýva, že tento hodnotiteľ najčastejšie hodnotí viackrát za rok. Uvádza to 202 učiteľov, t. j. 30%.

Sporadicky hodnotenie realizujú aj iní hodnotitelia. Respondenti uvádzajú, že niekedy riaditeľ prenecháva hodnotenie vedúcemu metodického združenia alebo predsedovi Rady školy. Pre prehľadnosť uvádzame údaje o frekvencii interného hodnotenia z anketového prieskumu v tabuľke 1. (Percentá sú zaokrúhlené na celé čísla.)

Tab. 1 *Frekvencia interného hodnotenia*

FREKVENCIA / HODNOTITEĽ	vôbec nie	menej ako raz za rok	raz za rok	viackrát ako raz za rok
<i>riaditeľ</i>	97 (14%)	53 (8%)	263 (39%)	257 (38%)
<i>zástupca riaditeľa</i>	103 (15%)	31 (5%)	233 (35%)	303 (45%)
<i>predseda PK</i>	277 (41%)	44 (7%)	147 (22%)	146 (22%)

Z hľadiska spätnej väzby uvádza 137 riaditeľov (95%), že hodnoteného vždy oboznamuje s výsledkom hodnotenia, len 7(5%) riaditeľov uviedlo, že učiteľov oboznamuje s hodnotením iba niekedy a 1 riaditeľ (1%) uvádza, že nedáva hodnotenému spätnú väzbu. Konkrétne údaje o oboznamovaní učiteľov s výsledkami evaluácie uvádzame v tabuľke 2.

Tab. 2 *Frekvencia oboznamovania s výsledkom hodnotenia*

OBOZNÁMENIE S VÝSLEDKOM HODNOTENIA / HODNOTITEĽ	vždy	niekedy	nikdy
<i>riaditeľ</i>	137 (94%)	7 (5%)	1 (1%)
<i>zástupca</i>	513 (77%)	54 (8%)	103 (15%)
<i>predseda MK</i>	330 (49%)	66 (10%)	274 (50%)

b) externé

Externými mimoškolskými hodnotiteľmi sú orgány štátnej správy, predovšetkým inštitút školskej inšpekcie. Externé hodnotenie zo strany školskej inšpekcie je riadené Zákonom o štátnej správe v školstve a školskej samospráve č. 596/2003, kde sa v §13 O úlohe štátnej správy uvádza, že inšpekciu (včítane hodnotenia učiteľov jednotlivých predmetov) vykonáva Štátna školská správa prostredníctvom školských inšpektorov,

ktorých touto úlohou poveruje hlavný školský inšpektor alebo riaditeľ školského inšpekčného centra. V predmetoch náboženstvo a náboženská výchova ich navyše poveruje aj osoba príslušnej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti. Podrobnosti o organizácii školskej inšpekcie a postupoch pri jej vykonávaní upravuje vyhláška Ministerstva školstva SR z 31.3.2005. Podľa § 3 odseku 5 a § 37 odseku 2 zákona 596/2003 sa inšpekcia v školách a školských zariadeniach vykonáva spravidla raz za päť rokov. V zákone figuruje aj povinnosť informovať priameho nadriadeného (riaditeľa školy) o termíne, účele a záveroch inšpekcie. Číselné a percentuálne vyjadrenia hodnotiteľov z radov školských inšpektorov z hľadiska frekvencie hodnotenia a spätnej väzby sú prezentované v tabuľkách 3 a 4.

Tab. 3 *Frekvencia hodnotenia od školských inšpektorov*

FREKVENCIA HODNOTENIA / <i>HODNOTITEĽ</i>	vôbec nie	menej ako raz za rok	raz za rok	viackrát ako raz za rok
<i>inšpektor</i>	297 (44%)	336 (50%)	32 (5%)	5 (1%)

Tab. 4 *Frekvencia spätnej väzby od školských inšpektorov*

OBOZNÁMENIE S VÝSLEDKOM / <i>HODNOTITEĽ</i>	vždy	niekedy	nikdy
<i>inšpektor</i>	311 (46%)	47 (7%)	312 (46%)

25

Hodnotenie riaditeľa je tiež regulované vyššie uvedeným zákonom. Hodnotí ho zriaďovateľ školy, resp. v prípade, že zriaďovateľom je cirkevná inštitúcia Diecézny katechetický úrad. Hodnotenie vykonáva zriaďovateľ 1x ročne.

Medzi externých, legislatívne ukotvených hodnotiteľov patrí aj NÚCEM (Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania), ktorý 1. 9. 2008, v rámci nového školského zákona zriadilo MŠVVaŠ SR ako súčasť zmien vo vzdelávacom systéme. Zo zákona by mal NÚCEM hodnotiť učiteľov raz za rok. NÚCEM ako externá inštitúcia iniciuje internú evaluáciu škôl a komparuje úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách. Respondenti z našej ankety uvádzajú NÚCEM ako hodnotiteľa len veľmi sporadicky.

2. Inštitucionálne, nepriame hodnotenie:

a) **interné**

Interné hodnotenie tohto druhu realizujú kolegovia z pedagogického zboru. U začínajúcich učiteľov je to predovšetkým uvádzajúci učiteľ – mentor (Billíková a kol., 2014; Gadušová – Vítečková, 2014; Žilová – Hockicková, 2015; Vítečková a kol. 2016). Potreba uskutočňovať hodnotenie medzi kolegami vychádza buď priamo z radov hodnotených, alebo sprostredkované, ako návrh na podanie pomocnej ruky zo strany starších kolegov. O hodnotenie a implicitne aj pomoc skúsenejších kolegov spravidla žiadajú začínajúci učitelia v procese adaptačného vzdelávania. Iniciatíva tohto druhu však môže byť aj výsledok kritickej sebareflexie u skúsenejších

pedagógov, ktorí potrebujú radu či usmernenie od svojich didakticky kreatívnejších kolegov. Respondenti z našej ankety uvádzajú tento spôsob hodnotenia veľmi často. Na mnohých školách si kolegovia z predmetovej komisie zostavujú harmonogram vzájomných hospitácií. Z hľadiska frekvencie sú najčastejšími odpoveďami „viackrát za rok“ a „raz za rok“.

b) externé

Externé hodnotenie sporadicky vykonávajú aj nezávislé, neziskové organizácie s cieľom materiálnej pomoci tej ktorej škole. Učitelia z anketového prieskumu uviedli napr. hodnotenie mentorky organizácie LEAF (Latin Alamos Foundation Education). K externým hodnotiteľom občas patria, ako vyplynulo z prieskumu, aj kolegovia z iných škôl, ktorí sa viackrát za rok zúčastňujú na otvorených hodinách.

3. Fakultatívne možnosti hodnotenia:

Iniciátormi a vykonávateľmi tohto spôsobu hodnotenia sú rodičia a žiaci. Ak učiteľ priamo nepožiadá o spätnú väzbu ani jedného z hodnotiacich subjektov, hodnotenie sa realizuje spontánne, s rôznou frekvenciou. Respondenti najčastejšie uvádzajú, že ich žiaci a rodičia hodnotia viackrát ročne.

4. Autoevaluačné hodnotenie:

Sebareflexívne hodnotenie je ďalšou neodmysliteľnou súčasťou hodnotiacich perspektív. Prieskum potvrdil, že učitelia si uvedomujú jeho dôležitosť a mnohí ho aj využívajú. Sebareflexiu považujú za bezstresovú možnosť autodiagnostiky svojich vedomostí, pedagogických zručností, postojov a pod., ktorá im ponúka bezstresovú korekciu vlastnej pedagogickej činnosti. Predmetom prieskumu však neboli konkrétne metódy sebahodnotenia, preto je otázne, či učitelia chápu tento spôsob evaluácie ako interné zamyslenie sa nad riadením svojho edukačného procesu v podobe sporadických intuitívnych sebareflexívnych otázok, alebo využívajú exaktnejšie sebahodnotiace metódy, prípadne si vedú sebareflexívny denník.

Hodnotitelia všetkých uvedených perspektív majú jeden spoločný cieľ: objektívne zmapovanie práce učiteľa alebo svojho vlastného pedagogického pôsobenia. Napriek tomu, že ich spája jednotné úsilie, cesty na dosiahnutie cieľa sú rôzne. Hodnotenie zahŕňa množstvo premenných na strane hodnotiteľa i hodnoteného. Závisí predovšetkým od adekvátneho výberu hodnotiacich kritérií, hodnotiacich nástrojov, formy hodnotenia, spôsobu prezentácie hodnotenia, načasovania a v neposlednom rade aj od osobnostného profilu obidvoch participujúcich strán. V ideálnom prípade je hodnotiteľom kompetentný, pripravený a charakterovo zrelý jedinec a hodnoteným je človek, schopný objektívnej sebareflexie, ktorý prípadnú konštruktívnu kritiku vníma ako nástroj na možnosť kariérneho posunu, a nie ako demotivačný či retardačný prvok. Každé hodnotenie vždy implikuje subjektívny prvok. J. Slavík definuje hodnotenie ako „*proces intelektuálne vysoko náročný, ktorý umožňuje človeku na základe subjektívneho (zdôraznili autorky) prístupu rozlišovať v okolitom svete javy dôležité od nedôležitých a medzi dôležitými javmi odlišovať javy dobré od zlých. Hodnotenie patrí neoddeliteľne k hodnotám, súvisí s ich uvedomovaním, objavovaním, vyzdvihovaním, pozorovaním alebo spochybňovaním a kritizovaním*“ (Slavík, 1999 : 22). Subjektívnosť pohľadu hodnotiteľa na hodnoteného a rovnako ani subjektívnosť reakcie hodnoteného na závery evaluácie nie je možné úplne eliminovať. Prienik subjektívneho faktora však nie je v jednotlivých hodnotiacich perspektívach identický. Je rozdiel, či učiteľa hodnotí skúsený metodik s rovnakou aprobáciou alebo žiak základnej školy, resp. rodič z celkom inej profesijnej sféry, ktorí jednoznačne nemôžu splniť kritérium odborne a didakticky kompetentného

hodnotiteľa. Na druhej strane žiak a jeho zákonní zástupcovia sú, povedané ekonomickou terminológiou, konečnými odberateľmi učiteľových výchovno-vzdelávacích snáh a nedá sa im uprieť právo na hodnotiace vyjadrenie. V prípade nekompetentného hodnotiteľa - žiaka je potrebné stanoviť presné evaluačné kritéria a hodnotenie realizovať vo všetkých paralelných triedach, a ak je to možné, v rôznych ročníkoch, v ktorých hodnotený učiteľ daný predmet učí. U hodnotiteľa-rodiča (ak má učiteľ pocit, že ide o neoprávnenú kritiku) pomôže len vecná a podložená protiargumentácia. U odborne kompetentného hodnotiteľa môže byť subjektívnosť podmienená predovšetkým osobnostným profilom a individuálnym, pozitívnym či negatívnym postojom k hodnotenému. V reálnych školských podmienkach neprichádzajú do kontaktu len ideálne konštrukty hodnotiteľa a hodnoteného, tak ako sme ich popísali vyššie, ale ľudia s reálnymi, dobrými i zlými povahovými vlastnosťami, ktorí sa navyše stretávajú v konkrétnom okamžiku, ovplyvnenom ich aktuálnym fyzickým i psychickým stavom. Svoju úlohu zohráva aj definitívne vážny faktor „ľudského fluida“, ktorý podvedome pôsobí pri osobných kontaktoch. Akceptácia subjektívneho prvku v hodnotení však v žiadnom prípade nesmie narušiť snahu o jeho objektivitu. Naopak. K základným predpokladom hodnotiteľa patrí, aby si subjektivitu uvedomoval, reflektoval ju a výberom vhodných kritérií hodnotenia, argumentačne podloženým zdôvodnením kritických pripomienok a v neposlednom rade i vedome racionálnym prístupom k hodnotenému sa snažil o maximálne potlačenie subjektivity hodnotenia. Zo strany hodnoteného tiež musí ísť o snahu vidieť veci reálne, nepodliehať sebaklamu, potlačiť vlastné ego a sebareflexívne zvážiť oprávnenosť kritických pripomienok. Za symptomatickú v tomto kontexte považujeme odpoveď jednej respondentky z nášho prieskumu: *„Ono to vlastne závisí od všetkých zúčastnených strán ... v mojej predchádzajúcej škole bolo akékoľvek hodnotenie o absolútnom ponižovaní, nebolo objektívne a ani profesionálne ... dnes som v škole, kde je to presne naopak... zbytočné však nikdy nie je ... človek sa totiž môže poučiť aj z negatívnej skúsenosti ... a nad všetkým hodnotením stojí skutočne k sebe kritická otvorená myseľ učiteľa, ktorého cieľom by malo byť neustále sebahodnotenie a snaha o postup vpred... :“*.

27

Od týchto úvah sa odvíja aj pohľad hodnotených na psychologický efekt evaluácie. Je potešujúce, že v našom anketovom prieskume považuje 73% (488 učiteľov) hodnotenie za motivujúce, 2% (15 učiteľov) ho klasifikovalo ako demotivačné, 8% (54 učiteľov) ho pokladá za zbytočné a 11% uviedlo možnosť „iné“. V komentároch v rámci kolónky „iné“ sme zaznamenali celú škálu odpovedí od neutrálnych „neviem sa vyjadriť“, cez postojové „nechcem sa vyjadriť“ až po ignorantské „Nechcem mať názor a hlavne vyjadriť ho v nejakom dotazníku!!!“. Je zaujímavé, že percentuálne zastúpenie psychologického vplyvu hodnotenia u učiteľov, vo veľkej miere korešponduje s vyjadreniami riaditeľov, z ktorých je 71% presvedčených, že hodnotenie pôsobí na učiteľov motivujúco. Ako demotivujúce ho, na rozdiel od hodnotených, neoznačil ani jeden hodnotiteľ. Percentuálny podiel, ktorý vyjadruje zbytočnosť hodnotenia je u hodnotiteľov vyšší (15%) ako u hodnotených (8%). Z dopĺňajúcich komentárov je však zrejmé, že výhrady zo strany riaditeľov sa týkajú skôr rozsahu a spôsobu hodnotenia (pozri aj Fandelová - Gadušová - Lomnický, 2016; Gadušová - Hašková, 2016).

V prieskume sa učelia i riaditelia vyjadrovali k pozitívam i negatívam hodnotenia ako celku. My sme sa odpovede pokúsili kategorizovať, zistiť, aké klady a zápory uvádzajú obidve strany v rôznych aspektoch hodnotenia a na ilustráciu uviesť najfrekvencovanejšie autentické výpovede reprezentujúce tú ktorú kategóriu.

Pozitíva hodnotenia sme zaradili do štyroch skupín: psychologické, korektívne, komparačné a pragmatické.

Hodnotený: učiteľ

Katégoria	Autentická výpoveď
<ul style="list-style-type: none"> • psychologická: <i>Je to nenahraditeľný pocit: "Všimol si ma", aj keď učiteľ nechodí do školy kvôli nadriadeným, ale kvôli deťom, žiakom; Hodnotenie môže mať silný motivujúci charakter, pomáha učiteľom pozrieť sa na svoju prácu z iného pohľadu; Pozitívum vidím v motivácii používania nových foriem a metód vo vyučovacom procese; jednoznačná motivácia k práci na hodine a v škole; Je to motivácia pre osobnostný rozvoj a lepšiu pedagogickú prípravu;</i> • korektívna: <i>Učiteľ vie zlepšiť výchovno-vzdelávací proces, hodnotiaci ho dokáže upozorniť na chyby, ktoré si on nie vždy dokáže všimnúť; Ak sa vyzdvihnú pozitíva pedagogickej práce učiteľa, vie, že pracuje dobre. Na základe negatívnych informácií sa môže poučiť a odstrániť svoje nedostatky v edukačnom procese; Hodnotenie by malo skvalitňovať profesijné schopnosti učiteľa. mne osobne pomohlo a pomáha odstrániť nedostatky; Konštruktívna kritika pomáha k zlepšeniu skvalitnenia vyučovacieho procesu;</i> • komparatívna: <i>Pozitíva vidím v možnosti porovnávania s predchádzajúcimi rokmi; aby sa mohol vrátiť k tomu, čo mu bolo vytknuté a porovnať v čom a či sme sa zlepšili;</i> • pragmatická: <i>Je dôležité pre rast profesionálneho zamerania učiteľa; Potrebné pre vzájomné odovzdanie skúsenosti, postrehov; Objektivizuje pohľad na prácu učiteľa i žiakov; v demokratickom vyjadrení svojho názoru; zlepšenie pracovnej atmosféry.</i> 	

28

V **psychologickej** kategórii je dominantnou kvalitou motivačný rozmer hodnotenia. Učiteľia uvádzajú motiváciu v rôznych sférach pedagogickej práce, predovšetkým v rovine inovácie učebných metód, učebných postupov a profesijného rastu. Oceňujú hodnotenie aj ako dôležitú spätnú väzbu a podnet k sebareflexii. **Korektívnu** kategóriu tiež zastupuje implicitný motivačný prvok. Rozdiel je však v tom, že tu motivácia nepodporuje len prospektívny rozvoj profesijných kompetencií, ale spätne slúži ako korektív nedostatkov učiteľa. V **komparatívnej** kategórii vyzdvihujú učiteľia možnosť porovnania aktuálneho a predošlého výkonu a zistiť či a aké pokroky urobili. **Pragmatickú** kategóriu zastupujú výpovede, ktoré za pozitíva hodnotenia považujú individuálny, alebo recipročný prínos, predovšetkým v oblasti odborného rastu, výmeny skúseností, ale aj v zlepšení celkovej pracovnej klímy.

Hodnotiaci: vedenie školy

Katégoria	Autentická výpoveď
<ul style="list-style-type: none"> • psychologická: <i>Konštruktívny dialóg, vzájomná diskusia posúva učiteľa ďalej, motivuje ho...; Dobré rady pôsobia vždy inšpirujúco na hodnoteného pedagóga; Má motivačný účinok pre pedagogického zamestnanca, aby mohol "modelovať" svoju vlastnú profesijnú cestu; Pomôže pri stanovení konkrétnych cieľov a úloh, podporuje aj osobnostný rozvoj učiteľa;</i> • korektívna: <i>Hodnotenie ukazuje na to, čo je potrebné urobiť na zlepšenie činnosti učiteľov a ich pracovného výkonu, aby boli naplnené hodnoty a ciele školy; Aby bolo hodnotenie úspešné, musí hodnotený poznať svoje nedostatky, vyjadriť sa k nim, aby do budúcnosti vedel svoje nedostatky napraviť; Hodnotenie spojené so sebahodnotením vedie učiteľov k tomu,</i> 	

aby sami sledovali a hodnotili svoj pracovný výkon a menili jeho kvalitu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebazvdelávania; . Hodnotiace rozhovory aktualizujú ciele a plány školy, riešia problémy výkonu učiteľov. Ide o monitorovanie výkonu vo vzťahu k profesijným štandardom, poskytovanie spätnej väzby na zmenu kvality kompetencií učiteľov;

- **komparatívna:** Je to potrebné, považujem ho za istú formu porovnania a výmeny skúseností; Porovnanie názoru vedenia školy a žiakov na učiteľov vedie k sebareflexívnemu porovnaniu, ako sa vidí učiteľ, ako ho vidia hodnotiaci a ako ho vidia žiaci.
- **pragmatická:** Hodnotenie je súčasť života, nie je možné sa mu vyhnúť, preto je nutné prijať hodnotenie ako pozitívnu stránku života.; Je veľmi dôležité a budem v ňom pokračovať aj keď nebude povinné; Je to dôležitá osobná činnosť, ktorá pomáha zamestnávateľovi zistiť, akých schopných a výkonných zamestnancov má, ako prispievajú k výsledkom školy; Je to dobrá vec, ktorá sa využíva pri určení odmien; Je to ukazovateľ kvality školy, súčasť TQM komplexného manažmentu školy, zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu od plánovania činnosti učiteľa, cez realizáciu, po hodnotenie vlastnej činnosti.

V **psychologickej**, **korektívnej** a **komparačnej** kategórii uvádzajú hodnotitelia (riaditelia škôl) v podstate identické pozitíva a funkcie hodnotenia ako učitelia. V **pragmatickej** kategórii zdôrazňujú selektívnu funkciu hodnotenia, ktorá sa stáva meradlom výkonnosti pedagogického zboru, kvality školy a kritériom na finančné ocenenie učiteľa.

Negatíva	Učitelia
Kategória	Autentická výpoveď

- **psychologická:** Pre mňa osobne je to veľmi stresujúca záležitosť, mám pocit, že každá vyučovacia hodina je pre učiteľa zároveň aj hodnotením aj inšpekciou našimi žiakmi, ktorých učím.; Učitelia majú vždy z hodnotenia obavy; Mám stres z rozhovoru s hodnotiteľom, pocit, že sa zameria na negatívne stránky učiteľa; Mám strach z neúspechu; mám trému, až strach pred hodnotením; Pre mňa strach a stres a zakaždým mám pocit, že všetko, čo robím je zlé; Málo si verím a pritom mám túto prácu veľmi rada; Učiteľ nie vždy v strese podá najlepší výkon, taktiež žiaci sú vtedy stresovaní a nevyvíjajú takú aktivitu ako počas bežnej hodiny; Môže sklznúť do negatívneho postoja, ak sa vytvára napätie vo vzťahu riaditeľ - učiteľ, a to je stresujúce; Niekedy sa človek bojí oponovať nadriadenému; Preceňovanie subjektivismu, orientácia pozornosti na výkon, čím vyvíja na zamestnanca väčší tlak; Cítim sa ako v škole :) Nevieť, či sú hospitácie potrebné v takej vysokej miere, ale niekedy z nich mám stres. Negatívne hodnotenie vnímam ako zbytočné, môže viesť k vyhoreniu učiteľa. Netakým hodnotením môže byť hodnotený učiteľ frustrovaný a demotivovaný; Kritika (neoprávnená, prílišná) zo strany hodnotiteľa môže odradiť, zneistiť najmä začínajúcich učiteľov.
- **etická:** Subjektívny názor hodnotiteľa; Hodnotiaci často vypracuje písomné vyjadrenie bez rozhovoru a vyjadrenia hodnoteného; Zaujatost nadriadeného a vnútorné emócie; Neobjektívne (občas unáhlené) závery; Neobjektívne, podľa vopred zadanej schémy; V diskusii s nadriadenými ťahá učiteľ za kratšie nitky; Neobjektívny hodnotiteľ môže vydať zlé, nereálne hodnotenie; Negatíva vidím v nebezpečenstve zneužitia postavenia hodnotiteľa voči učiteľovi; Presadzovanie vlastných názorov,

neakceptovanie názorov najmä mladých začínajúcich učiteľov; Je potrebné hodnotiť primeranou formou, aby to nemalo charakter šikanovania; Je mimoriadne neobjektívne ohodnotiť prácu pedagóga na základe niekoľkých hospitácií v triede počas roka. Hodnotenie učiteľov je väčšinou realizované hospitáciou na 1 vyučovacej hodine, na 1 hodine sa nedá komplexne a objektívne zhodnotiť práca učiteľa (využívané metódy a formy práce, využívanie pomôcok, IKT...); Často býva subjektívne s cieľom "nájsť za každú cenu chyby", je formálne, nie je zamerané na pomoc učiteľovi; Často je neobjektívne, vedenie školy dá za pravdu rodičom, tí chcú iba dobré známky; Problém môže nastať, ak hodnotiteľ nie je prístupný a ochotný diskutovať a správa sa despoticky, direktívne; Myslím si, že každý pedagóg, keďže svoj odbor vyštudoval, je odborníkom vo svojej aprobácii. Hodnotenie ovládania obsahu učiva nepovažujem za korektné;

- **realizačná:** Hodina, na ktorej je hodnotiteľ, je niekedy "umelo vytvorená" (v zmysle, žiaci sa správajú inak); Hovorí sa, že kto robí, robí aj chyby, ak učíte na hospitovanej hodine tak, ako vždy na každej hodine a neštylizujete sa do nejakých "póz" a "ukázkových hodín", tak ste hodnotený priemerne...a pod. Ak niekto urobí ukázkovú hodinu, na ktorú sa so žiakmi pripravuje, je hodnotený výborne...:(a čo učí ďalšie hodiny už nie je také podstatné...), toto mi na spôsobe hodnotenia prekáža ...; Skresľujúci výsledok v prípade nesplnenia cieľov hodiny a následné zaškatulkovanie učiteľa; Hodnotenia sú založené na analýze dotazníkov, ktoré sú zadané žiakom a žiaci nie vždy chápu otázky. Preto sú výsledky v triedach rôzne. Čím starší žiaci, tým lepšie hodnotenie; Hodnotenie je skresľujúce, pretože dotazníky sa dávajú len v niektorých triedach; Hodnotia sa aspekty, ktoré podľa mňa nie sú skutočne dôležité pre vyučovanie a výchovu detí; Niekedy sa hodnotenie zameriava len na jednu stránku vyučovacieho procesu, napr. kontrola splnenia cieľa, či sa uplatnil diferencovaný prístup a nehodnotí sa efektívnosť využitých metód; Negatívum vidím v zasahovaní do vyučovacieho procesu učiteľa s dlhoročnými skúsenosťami, ktorý nepotrebuje hodnotenie od druhých;
- **kompetenčná:** Často hodnotiaci nie je kompetentný v odbore (zástupkyňa), vtedy sa zameriava striktné na splnenie plánu a nie na potreby žiakov; Rozdielnosť aprobácií a s tým súvisiace priority vo výchovnovzdelávacom procese; Občas vidím nekompetentnosť hodnotiteľa... zvlášť, ak hodnotený a hodnotiteľ majú odlišné aprobácie a riešia napr. ovládanie obsahu vyučovacieho predmetu učiteľom a ovládanie učiva predmetu žiakmi; Nehodnotí ma "profesionálny didaktik, metodik"; inšpektor nie je odborník, nemá ani minimálnu skúsenosť s prácou v teréne, nevie poradiť, zaujímajú ho len papiere; Pokiaľ učiteľa hodnotí nadriadený, je to v poriadku, lebo pozná jeho prácu, čiže môže hodnotiť objektívne. Inšpektor však nedokáže objektívne posúdiť prácu učiteľa z 1 alebo 2 hospitačných hodín...; Na hodnotenie inšpektorov si neviem vytvoriť jasný názor...je jasné, že aj takýto hodnotiaci nástroj musí existovať, ale niekedy pochybujem o ich kompetenciáchcelý ich hodnotiaci systém je nejaký pomýlený a nereflektuje na prax....prax, ktorú zažívame na školách. Nech ma zhodnotí ten, čo pozná moju prácu, nie dáky metodik od stolačo videl deti naposledy v r.1988 na obrázku; Ak sú inšpektori na škole mám pocit, že u nich prevláda iba teória a žiadna prax. Sú dobrí vo svojom odbore „inšpektorovať“, ale keď majú nejaké výhrady tak nech sa postavia pred žiakov a nech nám ukážu ako máme učiť; Hodnotenie učiteľov kolegami, ak je také, že napomáha riešiť problémové situácie, tak OK. Hodnotenie

učiteľov rodičmi je neobjektívne a nekompetentné; Nás už hodnotí ktokoľvek ...; Mnohé hodnotenia učiteľov médiami sú zavádzajúce, trápne, vyvolávajúce spory, hanlivé, jednoducho, učiteľ sa musí naučiť ignorovať mediálnych "vševvedov";

- **pragmatická:** ... i to najlepšie ohodnotenie učiteľa mu neprináša adekvátne finančné ohodnotenie; ...nie všetci si plnia svoje povinnosti, práca má byť aj adekvátne ocenená, kto pracuje a dosahuje aj vynikajúce výsledky – má byť ohodnotený; Ohodnotenie. ... aj napriek väčšiemu množstvu voľna, nezodpovedá vykonanej práci. Ani patológ, ani lekár alebo automechanik si prácu domov nenosí, ale učiteľ často krát musí. Nehovoriac o tom, že žiakov nielen vzdelávame, ale aj vychovávame, čiže do značnej miery ovplyvňujeme ich budúcnosť; Myslím si, že hodnotenie učiteľa v našej krajine je len formálne a nie dosť efektívne, vedie k byrokratizácii; Je to administratívna záťaž pre učiteľa; Samotná pedagogická profesia je málo zaujímavá, učitelia nie sú dostatočne vnútorne motivovaní; Zbytočne budeme prácu učiteľa hodnotiť, ak jej výsledky nedokážeme žiadnym spôsobom oceniť, celý výchovno-vzdelávací systém žiada motiváciu žiaka, ale učiteľa iba demotivuje a v súčasnosti aj demoralizuje; Školám chýbajú kritéria hodnotenia. Okrem toho, učitelia na Slovensku sú nedostatočne pripravovaní na svoju profesiu, čo sa odráža na kvalite práce. Úspešný pedagóg sa snaží vzdelávať, aby mohol byť čo najnájomnejší žiakom. Vnútorne motivovaný učiteľ nepotrebuje vonkajšie formálne ohodnotenie. Je to skôr potreba školy na dosahovanie svojich cieľov.

V psychologickej rovine vnímajú učitelia veľmi často hodnotenie ako stresový faktor. V primeranej miere je strach z hospitácie, resp. z rozhovoru s nadriadeným, v zmysle konfrontácie s neznámou sociálnou situáciou prirodzený a pociťuje ho každý z nás. Nežiaduca je však vyššia miera strachu, ktorá môže prerásť do tzv. anticipačného stresu a ten už negatívne ovplyvňuje pracovný výkon. Individuálne osobnostné charakteristiky učiteľa (introverzia, nedostatok sebadôvery, znížené sebavedomie, neistota, úzkosť), ale aj perfekcionizmus môžu byť istou predispozíciou k vzniku neadekvátnych pocitov úzkosti. Príčinou však často nie sú endogénne, ale exogénne faktory. Tie spravidla súvisia s povahovými vlastnosťami hodnotiteľa (prehnane autoritatívny prístup, nedostatok empatie, netaktnosť podania kritiky a pod.). Učiteľské povolanie inheruje prácu i kontakt s ľuďmi rôznych vekových kategórií a vo veľkej miere aj závislosť na ich hodnotení – tento fakt už sám o sebe pôsobí ako stresor. Navyše je spojené s veľkou zodpovednosťou, vyžaduje si nemalé pracovné nasadenie, často sa pri ňom nehovorí o povolaní, ale o poslaní. Dlhotrvajúca psychická záťaž, tlak na výkon, nehmotné i finančné nedocenenie vedie čoraz častejšie k disharmónii medzi profesijnými očakávaniami učiteľa a školskou realitou. Odtiaľ je už len krok k psychickému vyčerpaniu, strate motivácie, profesionálneho záujmu, k frustrácii a napokon k syndrómu vyhorenia, ktorý je v učiteľskom povolaní reálnou hrozbou. Je preto veľmi dôležité, aby hodnotený i hodnotiaci disponovali adekvátnymi sociálnymi kompetenciami a v procese evaluácie dokázali viesť vzájomne korektný a konštruktívny dialóg. **V etickej kategórii** vyjadrili učitelia celkom legitímnu požiadavku maximálnej objektivity. Tá úzko súvisí s profesionálnym prístupom k hodnotiteľovi bez osobných animozít a neúmerného presadzovania vlastného ega. Implicitne zaznela aj akútna potreba neformálnych hodnotiacich kritérií a nutnosť kontinuálneho hodnotenia, bez prenáhlených záverov z jednej hospitovanej hodiny. Ostatne uvedená požiadavka naplno rezonuje **v realizačnej kategórii**. Na požiadavku objektivity bezprostredne nadväzujú aj kritické výhrady k reprezentantom niektorých hodnotiacich perspektív, ktoré učitelia uviedli **v kompetenčnej kategórii**. V hľadáčku kritických pripomienok boli

predovšetkým školskí inšpektori a rodičia. Napriek tomu, že v jednotlivých vyjadreniach (a nebolo ich málo) explicitne zaznel výraz „nekompetentný“, myslíme si, že - prinajmenšom v prípade inšpektorov - nejde o spochybňovanie hodnotiacej spôsobilosti ako takej, ale skôr o strach z neobjektivity záverov z jednorazových hospitácií. Pocit (a často aj fakt), že inšpektor nepozná klímu školy, triedy, priebežný výkon učiteľa, ani žiakov a je z externého, mimoškolského prostredia, vytvára „nadstavbový“ stresor, ktorý zvyšuje obavy a vedie k obranným reakciám, typu: „*Nemáš právo kritizovať, kým si to nedokázal sám*“. Perspektíva rodiča ako hodnotiteľa je najproblematickejšia. Kým žiak je aspoň priamym účastníkom edukačného procesu, rodič je len hovorcom (často skreslených) informácii z druhej ruky. Zatiaľ čo pri oficiálnom hodnotení žiakov existujú konkrétne hodnotiace kritéria, ktoré evaluáciu aspoň čiastočne objektivizujú, rodič nemá k dispozícii žiaden reliabilný hodnotiaci nástroj. Pri neoprávnenej kritike učiteľa zo strany rodičov má učiteľ v rukách jedínú pomyselnú zbraň – presvedčivú argumentáciu. **V pragmatickej rovine** sa kritické pripomienky učiteľov týkajú dvoch oblastí: už klasického problému finančného podhodnotenia učiteľskej práce a naliehavého problému absencie zodpovedajúcich hodnotiacich štandard.

Negatíva	Riaditelia
Kategória	Autentická výpoveď
<ul style="list-style-type: none"> • psychologická: <i>Nie každý učiteľ vie prijať konštruktívnu kritiku; Sú to citlivé témy a úlohu zohráva aj vekový rozdiel; Negatívum môže byť aj nepochopenie situácie, neobhájenie vlastného názoru; Vyjadrenie len z pozície nadriadený a podriadený. Konštatčný pohľad jednej strany. Prehlbuje sa nedôvera a neochota spolupráce a začína neistota robím to dobre, mám niekde rezervy, čo môžem ešte ponúknuť? atď....; V prípade nie príliš pozitívneho hodnotenia niektorých kolegov dochádza niekedy k emotívnej diskusii; Stres učiteľa, hodnotiteľ vyzerá ako sudca, aj keď to tak nie je, nechávam priestor učiteľovi, aby sa ohodnotil, ale on to možno tak nepocituje; Negatívum by bolo to autoritatívne vystupovanie vedenia školy napodzuje negatívnu klímu v škole a brzdí aktivitu učiteľov; Niekedy je problém vyjadriť svoj názor z pohľadu učiteľov, a často si hodnotenie berú ako osobný útok na svoju osobu;</i> • etická: <i>Negatíva vidím v neobjektívnom hodnotení; Často dominuje formalizmus.; Môže dôjsť k subjektívnemu prístupu hodnotiteľa alebo hodnoteného.; Ročné hodnotenie môže byť aj nepravdivé, je dosť riaditeľov, ktorí si týmto "vybavujú účty" s podriadenými. Za neetické považujem obhajovanie nesplnených úloh zo strany učiteľov; Zbytočné, neodzrkadľuje skutočné kvality, prednosti učiteľa.; Byrokracia - všetko vypisovať, zakladať, archivovať...vedenie školy v dôsledku byrokracie kopíruje z predchádzajúceho šk. roka.; Nakoľko hodnotí nadriadený je to subjektívny pohľad 1 osoby, ktorý nemusí byť totožný s prístupom k učeniu hodnoteného PZ.; Stále hodnotenie vnímam ako dvojsečnú zbraň. V mnohých prípadoch sa robí len kvôli povinnosti zo zákona. Momentálne ho považujem za neefektívne a zbytočné;</i> • realizačná: <i>Hodnotenie, ako spätná väzba mojej práce je potrebná. Nemalo by sa to však zužovať na hodnotenie osoby, ale na priebeh a výsledky práce danej osoby – teda odosobniť proces hodnotenia. Ak by ho takto vnímali obidve strany, hodnotenie by prospelo obom stranám, ale najmä tým, o ktorých v celom výchovno-vzdelávacom procese ide – teda deťom. Lebo na jeho konci by bol lepší pedagóg a žiak, ktorý sa teší do školy.; Je problém získať objektívny obraz úrovne práce učiteľa. Činnosť počas hospitácií je</i> 	

iná ako pri neúčasti vedenia školy; Každý riaditeľ si pozná svojich učiteľov a vie ich hodnotiť i bez toho, aby vypisoval množstvo papierov, ako to vyžaduje Zákon 317/2009 Z.Z. a školská inšpekcia. Riaditeľ má byť otcom školy a nie byrokratom;

- **pragmatická** Dlhšie trvajúca príprava na hodnotenie a tiež samotný priebeh hodnotenia; Nedostatok času na dôsledné hodnotenie, riaditeľ je "zavalený" toľkými povinnosťami pri zabezpečení chodu školy, dopĺňaní materiálne technických podmienok školy (ktoré by mal automaticky zabezpečiť štát!), že má málo času venovať sa tomu, čo je v škole najpodstatnejšie - edukácii.; Formálne učiteľ je najlepšie hodnotený na výplatnej páske. Hodnotenie učiteľov by malo korešpondovať s pohyblivou zložkou platu; Administratívne zaťažujúce, neefektívne, nedostatočne stimulujúce. A keby sme to všetko chceli hodnotiť, nie formálne, ale objektívne, premyslene, otázka znie, kedy.

Riaditelia škôl uvádzajú v **psychologickej** kategórii v podstate dva druhy neprimeraných reakcií učiteľov na hodnotenie. Jedna vzniká v konfrontácii nadriadeného s podriadeným a navonok sa prejavuje formou prehnanej emotívnosti, vzťahovosti, pocitu krivdy, neschopnosti prijať konštruktívnu kritiku. Druhá vyplýva skôr z konfrontácie hodnoteného s novou sociálnou situáciou, resp. so sebou samým a jej výsledkom je strach alebo neschopnosť využiť ponúkaný priestor na vyjadrenie či obhajobu vlastného názoru, prípadne nesprávne vyhodnotenie situácie a subjektívny pocit ohrozenia bez objektívneho dôvodu. Je zaujímavé, že v **etickej** kategórii aj riaditelia pripúšťajú neobjektívnosť hodnotenia, niekedy dokonca vyúsťujúcu do vybavovania si účtov s podriadeným. Závažným problémom je formálnosť hodnotenia, ktoré sa robí len preto, že ho diktuje zákon. Je alarmujúce, že vo výpovediach učiteľov i riaditeľov sa objavuje kritika neetického prístupu k hodnoteniu, keď sa jeho závery z jedného roka jednoducho prekopírujú a v ďalších rokoch sa vydávajú za aktuálne hodnotenia. Za iritujúcu považujú riaditelia situáciu, keď sa učitelia snažia prázdny výhovorkami obhájiť neobhájiteľné, napr. lajdáckosť a neplnenie úloh. V **realizačnej** kategórii sa riaditelia i učitelia zhodujú v tom, že sporadické hospitácie, ktoré sú vždy poznačené zvýšeným stresom a istou štylizáciou, nemajú takú výpovednú hodnotu, aby sa z nich dali vyvodiť jednoznačné závery o kompetentnosti či nekompetentnosti učiteľa. Viackrát zaznela aj požiadavka depersonalizácie hodnotenia, t. j. vzájomného pochopenia, že ide o „vec“ a nie o „osobu“ hodnoteného či hodnotiaceho. V **kompetenčnej** kategórii sme zo strany riaditeľov nezaznamenali žiadnu kritickú pripomienku, preto ju pri kategorizácii riaditeľov neuvádzame. V **pragmatickej** kategórii riaditeľov najviac trápi administratívne zaťaženie spojené s hodnotením, nedostatok času na neformálnu evaluáciu kvôli narastajúcej byrokracii spojenej tak s legislatívne zakotvenou povinnosťou hodnotiť učiteľa, ako aj s celkovým zabezpečením chodu školy.

Zmapovanie pozitív i negatív hodnotenia z aspektu hodnotiteľov i hodnotených poskytuje relatívne komplexný obraz o názorovej hladine učiteľov a riaditeľov na evaluáciu ako významný nástroj personálnej práce. Na druhej strane vytvára tento obraz východiskovú platformu pre opatrenia, ktoré by aspoň čiastočne dokázali eliminovať najzávažnejšie nedostatky hodnotenia, uvádzané vo výpovediach obidvoch subjektov evaluácie. Náš príspevok má ambíciu načrtnúť niektoré z týchto opatrení.

Z hľadiska objektivity a etickej dimenzie hodnotenia považujeme za potrebné:

- akútnu potrebu vytvorenia (a hlavne reálneho využívania) všeobecne platných profesijných štandard, ktoré by špecifikovali základné kompetencie a reprezentovali učiteľskú profesiu ako takú. Jednoducho povedané, kompetencie, bez ktorých učiteľ nemôže naplniť status tohto povolania a ktoré by hodnotenie objektivizovali bez ohľadu na hodnotiace perspektívy.
- nutnosť vytvorenia diferencovaných kritérií, resp. subkritérií podľa konkrétnych podmienok školy. Napr. pri hodnotení podľa výsledkov žiakov, rozdielne hodnotiť učiteľa, ktorý pracuje s tzv. štandardným žiackym kolektívom a učiteľa, kde zloženie triedy predikuje horšie výsledky (žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia), diferencovane hodnotiť učiteľa v oblasti využívania učebných pomôcok a ITK pri adekvátnom a neadekvátnom materiálno-technickom zabezpečení školy;
- v záujme objektivizácie hodnotenia pri celkovej evaluácii zabezpečiť hodnotenie z viacerých interných, prípadne aj externých perspektív. Tým sa zároveň relativizuje - zo strany učiteľov i riaditeľov tak často kritizovaná unáhlenosť záverov jednorazových hospitácií a aspoň čiastočne sa dosiahne tzv. intersubjektívna spoľahlivosť hodnotenia;
- posilniť a priorizovať osobné kompetencie (rozvíjať empatiu, schopnosť adekvátne prejavovať a zvládať emócie, uvedomovať si a reflektovať vlastnú subjektivitu, prijímať konštruktívnu kritiku), sociálne kompetencie (posilňovať pocit spolupatričnosti, žičlivosti a tímovej práce v prospech školy, schopnosť kooperatívneho a vecného riešenia konfliktov) a komunikačné kompetencie (schopnosť viesť podnetný dialóg, naučiť sa kriticky vyjadrovať a prijímať kritiku primeranými verbálnymi i neverbálnymi prostriedkami), a to u každého učiteľa a učiteľa vo vedúcej funkcii zvlášť. Vytvoriť funkčné hodnotiace kritéria na evaluáciu tohto súboru kompetencií, aby sa učitelia necítili byť frustrovaní nevhodnou dikciou kritiky a riaditelia škôl nestáli pred rovnakou dilemou, ako jeden z našich respondentov: *Mala by sa hodnotiť nielen kvalita učiteľa, ale aj jeho hodnoty a správanie voči žiakom, rodičom, aj kolegom. Čo s učiteľom, ktorý má problémy komunikovať s rodičmi, naruša medziludské vzťahy a pod.? Aj toto sú ľudské vlastnosti, hodnotením sa nezmenia...*
- vytvoriť nový efektívny sebahodnotiaci formulár, resp. rozšíriť sebareflexívne portfólio učiteľa o časť „individuálne zlepšenie“, kde by si každý učiteľ sám, podľa individuálnych nedostatkov vytýčil 1-2 interné ciele na zlepšenie tých kompetencií, v ktorých pociťuje najväčšie slabé miesta a snažil sa ich odstrániť. Pri ďalšom zápise by zhodnotil, či a nakoľko sa mu ich podarilo eliminovať a postupne by si stanovoval nové ciele. Bezstresová interná autodiagnostika by mu pomohla vytvoriť si objektívnejší obraz o svojej práci a hlavne by získal aj spätnú väzbu o vlastných pedagogických pokrokoch;
- vytvoriť paralelnú, alebo aj hierarchizovanú postupnosť hodnotenia začínajúcich učiteľov (permanentné sebareflexívne hodnotenie efektívnymi hodnotiacimi nástrojmi, hodnotenie kolegami s rovnakou aprobáciou, pravidelné hodnotenie žiakmi podľa zrozumiteľných a presných kritérií, hodnotenie mentora, hodnotenie vedením školy, hodnotenie z externého prostredia). Touto postupnosťou, predovšetkým posilnením sebareflexívnej zložky a priateľskej rady kolegov by si začínajúci učitelia postupne budovali profesijné sebedomie. Hodnotenie žiakmi považujeme za dôležitú súčasť celkového hodnotenia, ale na druhej strane každý učiteľ musí vziať do úvahy, že motívy a interné postoje žiakov pri hodnotení

nemusia vždy reflektovať jeho objektívne pedagogické kvality. Aj v tejto profesii platí okridlený výrok „každému nevyhovieš“. Rovnako málo exaktné, ale relatívne objektívne je kritérium: Ak je z početnej triedy nespokojný jeden či dvaja žiaci, ide o subjektívne reakcie, ak je nespokojná väčšina žiakov, musí sa nad svojím pedagogickým pôsobením zamyslieť učiteľ.

Záverom nášho príspevku by sme opätovne chceli zdôrazniť nevyhnutnosť a motivačný potenciál hodnotenia, čo si uvedomujú hodnotení i hodnotiaci. Je však nesmierne dôležité, aby bolo čo najobjektívnejšie, najneformálnejšie, a aby sa z neho nevytratil empatický ľudský rozmer. Veľmi výstižne to vyjadril jeden z našich respondentov z radov riaditeľov: *“Hodnotiť treba, ale človečenstvo je prvoradé”*.

Bibliographic references

- BILLIKOVA, A. et al. 2014. Key competencies of mentor teachers essential for successful mentoring of novice teachers: A research study, 2014. In: XLinguae, vol. 7, n. 4, pp. 55-74. ISSN 1337-8384
- FANDELOVA, E. et al. 2016. Head Teacher's Perception of Teacher's Oral and Written Assessment. In: Efficiency and Responsibility in Education 2016. Praha: Czech University of Life Sciences, CD-ROM, pp. 113-120. ISBN 978-80-213-2646-0
- GADUŠOVÁ, Z. – HAŠKOVÁ, A. 2015. Training Educational Staff: Vision and Reality in Pre-service and In-service Training. In: EDULEARN15, Barcelona: IATED, 2015, pp. 2046-2053. ISSN 2340-1117
- GADUSOVA, Z. – HASKOVA, A. 2016. Evaluation of Teachers' Competences as a Part of School Leadership. In: Communication, Business and Education 2016. Singapore: Singapore Management and Sports Science Institute, pp. 7-12. ISSN 2251-3051
- GADUSOVA, Z. et al. 2016. Evaluation of Teachers' Competences. In: INTED 2016 Valencia: IATED Academy, CD-ROM, pp. 6957 - 6965. ISBN 978-84-608-5617-7
- GADUSOVA, Z. – VITECKOVA, M. 2014. Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. In: American Journal of Educational Research, vol. 2, n. 12 (2014), pp. 1131-1137. ISSN 2327-6126
- GADUSOVA, Z. – VITECKOVA, M. 2015. Transition of novice teachers into school teaching and their support by mentor teachers. In: ATEE 2014: Transitions in teacher education and professional identities, Braga: University of Minho, pp. 411-420. ISBN 9789081563987
- KRALOVA, Z. – SORADOVA, D. 2015. Foreign language learning anxiety. In: Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs : e-textbook for foreign language teachers. Nitra: UKF, 2015. ISBN 978-80-558-0941-0, CD-ROM, s. 91-100
- MAGOVA, L. 2016. Hodnotenie kompetencií učiteľov v europskom a slovenskom kontexte. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87800-28-7
- POLOK, K. 2009. When Teaching Matters... A Collection of Papers on Linguistics, Language Education, and Classroom Dynamics. Bloomington: Author House. ISBN 978-1-4389-3519-5
- RAFAJLOVICOVA, R. – STULRAJTEROVA M. 2002. Skusanie, testovanie a hodnotenie v edukacnom procese. Bratislava: Statny pedagogicky ustav. ISBN 80-85756-67-6
- SLAVIK, J. 1999. Hodnoceni v soucasne skole. Vychodiska a nove metody pro praxi. Praha: Portal. ISBN 80-7178-262-9
- TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9

VÍTECKOVA, M. et al. 2016. Teacher at the Start of his Career and his Personal Needs. In: Efficiency and Responsibility in Education 2016, Praha: Czech University of Life Sciences, CD-ROM, pp. 624-633. ISBN 978-80-213-2646-0
VYHLASKA Ministerstva školstva SR z 31.3.2005.
ZAKON č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
ZAKON č. 596/2003 o statnej sprave v školstve a skolskej samosprave.
ZILOVA, R., HOCKICKOVA, B. 2015. Secondary School Mentor Training in Slovakia. In: ERIES Journal, vol. 8, issue 3, pp. 60-66. ISSN 2336-2375

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-14-0446.

prof. PhDr. Eva Malá, CSc.
prof. PhDr. Daniela Múglová, CSc.
Department of Translatology
Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies
Constantine the Philosopher University in Nitra
Tr. A. Hlinku 1, 949 01 Nitra
Slovenská republika
dmuglova@ukf.sk
emala@ukf.sk