

Sekce 2: Kvalita učitele a učitelského vzdělávání

Výskum vedomostí, postojov a očakávaní učiteľov orientovaný na ich evalváciu a autoevalváciu¹

Research into Knowledge, Attitudes, and Expectations of Teachers Focused on Their Evaluation and Auto-Evaluation²

Simoneta Babiaková

Abstrakt: Evalvácia a autoevalvácia školy sa považuje vo väčšine vyspelých krajín za jednu z podmienok jej efektívneho fungovania. Jej hlavným cieľom je hodnotenie vstupov, procesov a výstupov edukácie s cieľom hľadať cesty k ich vyššej kvalite. Existuje dostatok prameňov a zdrojov týkajúcich sa tejto problematiky. Na Slovensku však absentuje výskum orientovaný na evalváciu a autoevalváciu učiteľa. Príspevok je venovaný teoretickým a metodologickým východiskám a cieľom výskumu *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy* realizovaného v rámci projektu VEGA 1/0543/12. Cieľom výskumného projektu je skúmať stav vedomostí, postojov a ochoty učiteľov základnej školy v oblasti evalvácie a autoevalvácie. Výstupom realizovaného výskumu bude tvorba vzdelávacieho programu rozvoja evalvačných spôsobilostí učiteľa a návrh modelu autoevalvácie učiteľa ako subsystému evalvácie školy. Hlavný význam výskumu spočíva v možnosti empiricky reflektovať vedomosti, postoje a ochotu učiteľov v oblasti autoevalvácie, ktorá je východiskom ich profesijného rozvoja. Výsledky výskumu bude možné využiť v procesoch tvorby vzdelávacích systémov s ohľadom na potreby jednotlivca, školy, regiónu i celej spoločnosti.

Kľúčové slová: autoevalvácia učiteľa, výskum vedomostí, postojov a ochoty učiteľov, autoevalvačné spôsobilosti učiteľa, model autoevalvácie učiteľa

Abstract: In most of the highly-developed countries, evaluation and autoevaluation of schools is seen as one of the requirement for their effective functioning. Its primary objective is to assess the inputs, processes, and the outputs of education in order to find new ways to improve their quality. There are plenty of sources and resources related to this topic. In Slovakia though, we lack a research focused on evaluation and autoevaluation of teachers. The paper deals with the theoretical and methodological resources and objectives of the research titled *Autoevaluation of Teachers as a Part of the School Autoevaluation* performed under the VEGA 1/0543/12 project. The research project objective is to look into the state of

¹ Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA č. 009 UMB-4/2011 s názvom *Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy* a VEGA 1/0543/12 s názvom *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy*.

² The paper is an output of KEGA project No. 009 UMB-4/2011 titled *Creating Resources for the Formation of the New Cultural Model of School* and the VEGA 1/0543/12 project titled *Autoevaluation of Teachers as a Part of the School Autoevaluation*.

knowledge, attitudes and readiness of the primary education teachers within the area of evaluation and autoevaluation. As the output of the performed research we shall put together an education program for the development of teacher's autoevaluation capabilities and a draft model of teachers' autoevaluation as a sub-system to the evaluation of school. The most important aspect of the research lies within the possibility to empirically reflect the knowledge, attitudes, and readiness of teachers in the area of auto-evaluation that acts as the basis of their professional development. The research outcomes can be used during the processes of forming the education systems with respect to the individual, school, region, as well as the society as a whole.

Keywords: autoevaluation of teacher, the research into knowledge, attitudes and expectations, autoevaluation competence of teacher, model of autoevaluation

1 Úvod

Na základe výstupov z autoevalvácie školy môžu pedagogickí zamestnanci sami rozhodovať o jej ďalšom rozvoji. Z hľadiska toho, s akým zámerom sa hodnotiace procesy v škole realizujú, rozlišujú Mac Beath a McGlyn (2002) autoevalváciu realizovanú učiteľmi, žiakmi alebo vedením školy. Na Slovensku je problematika autoevalvácie relatívne novou záležitosťou a absentuje výskum orientovaný na autoevalváciu učiteľa.

Od deväťdesiatich rokov minulého storočia sa v našej aj medzinárodnej pedagogickej verejnosti a vedeckých pedagogických kruhoch diskutuje a polemizuje o odborných profesijných kompetenciách učiteľa – profesionála. Vo väčšine krajín, ale aj na Slovensku sa kompetenčný profil učiteľa stal východiskom pre návrh profesijného štandardu. Profesijné činnosti, ktoré tento kompetenčný profil tvoria, sú zamerané na žiaka, edukačný proces a na učiteľa samého. V každom doposiaľ vytvorenom súbore učiteľských kompetencií je oblasť venovaná sebarozvoju učiteľa, ktorá zahŕňa spôsobilosti vyžadujúce kritickú reflexiu, evalváciu vlastnej pedagogickej práce s cieľom zlepšiť ju a profesijne rásť (Pollard, A. & Tann, S. 1987; Grimmatt, P. P. & Ericson, G. L. 1988; Kyriacou, C., 2004; Švec, V., 1998, Spilková, V., 1999; Helus, Z., 1999; Westera, W., 2001; Weinert, F. E., 2001; Kasáčová, B. & Kosová, B., 2006; atd.). Aj z hľadiska filozofie výchovy, platí a vždy bude platiť, že: „... byť učiteľom nie je iba profesia, ale reflektovaný stav bytia človeka v role učiteľa, uvedomovanie si vnútorného povolania k zodpovednosti za druhého a za svet.“ (Lukášová, H., 2003; Kosová, B., 2009). Táto idea predurčuje učiteľa k tomu, aby v dynamike svojho pedagogického pôsobenia nezostal stagnovať, ale profesijne rástol a rozvíjal svoje spôsobilosti.

2 Súčasný stav v oblasti autoevalvácie slovenského učiteľa

V meniacich sa podmienkach škôl, kedy sa dôraz kladie najmä na merateľné výsledky a výstupy edukácie, ktoré nepostihujú to, čo je vo výchove najpodstatnejšie, čo robí edukačný proces a edukačné prostredie osobitým a jedinečným, sa školy spoliehajú skôr na externú evalváciu. Zameriavajú sa tak najmä na hodnotenie a interpretáciu edukačných výsledkov žiakov, na ich percentuálnu úspešnosť pri prijímaní na stredné školy a úspechy v národných a medzinárodných súťažiach. Evalvácia slovenských škôl je vyvolaná skôr potrebami externého prostredia – na centrálnej úrovni prostredníctvom štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) a na regionálnej úrovni prostredníctvom zriaďovateľa. Kaščák, O. a Pupala, B. (2010, s. 13–14) upozorňujú na to, že v súčasnosti diskurz o kvalite školy určujú skôr technici merania kvality. Dôležitý je výsledok, výkon žiakov a menej sa pritom prihliada na proces.

Hodnoteniu edukačného procesu, jeho podmienkam, príprave a priebehu sa učitelia venujú len sporadicky. O edukačné stratégie a koncepcie učiteľa sa nikto nezaujíma. Učitelia a ich mimoriadne spôsobilosti sa pri evalvácií školy ocitajú na okraji pozornosti a tak pedagogickí zamestnanci nie sú motivovaní a nepociťujú potrebu reflektovať vlastné myšlienky, hodnoty, postupy, teórie, praktické edukačné rozhodnutia a činy. Navyše ani pri odmeňovaní učiteľa formou osobného príplatku nie je zväčša kvalita jeho výučby dôležitým kritériom hodnotenia. Osobné príplatky majú slovenskí učitelia veľmi nízke, alebo žiadne. Väčšinou nimi riaditelia nemotivujú učiteľov za mimoriadne pedagogické spôsobilosti, ale za vykonávanie práce nad rámec pracovných povinností (napr. za získavanie finančných prostriedkov z eurofondov). Položili sme si otázku, čo je príčinou tohto stavu a pokúsili sme sa hľadať odpoveď z pohľadu odbornej i osobnostnej dimenzie učiteľskej profesie (Kasáčová, B., 2002).

Z hľadiska *odbornej dimenzie* učiteľskej profesie, budeme uvažovať o tom, ako sa v jej jednotlivých etapách vyvíja profesionalita učiteľa a jeho pedagogické spôsobilosti. Ch. Kyracou (2004, s. 23) člení základné pedagogické spôsobilosti podľa činností učiteľa a za kritérium úspešnej a efektívnej výučby považuje dosahovanie didaktických cieľov a disponovanie učiteľa nasledovnými spôsobilosťami: plánovanie a príprava, realizácia vyučovacej jednotky, riadenie vyučovacej jednotky, klíma triedy, disciplína, hodnotenie prospechu žiakov, reflexia vlastnej práce a evalvácia (sebahodnotenie). Aj V. Švec (1999, s.34-36) zaraďuje popri psychopedagogickej, komunikačnej, diagnostickej, osobnostnej kompetencii aj kompetenciu rozvíjajúcu. Už v pregraduálnej príprave sa kladie na rozvoj sebareflexie a projektovanie ďalšieho rozvoja budúcich učiteľov veľký dôraz (Filová, H. & Horká, H., 2005; Balcarová, A., 2005; Doušková, A. et al., 2008 a iní). Pri uvádzaní začínajúceho učiteľa do praxe (v období jeho adaptácie) mu uvádzajúci pedagogický zamestnanec dáva autentickú spätnú väzbu a spoločne sa zaoberajú učiteľovou sebareflexiou. Adaptačné vzdelávanie sa uskutočňuje podľa vzdelávacieho programu adaptačného vzdelávania vypracovaného zamestnávateľom podľa rámcového programu adaptačného vzdelávania, ktorý vydá ministerstvo (zákon 317/2009 Z.z. § 36 ods.2). Po ukončení adaptačného procesu sa akoby predpokladá, že sebareflexia je výsostne učiteľova záležitosť. Následne vstupuje učiteľ do sebaregulačnej etapy svojej profesijnej dráhy (Kolláriková, Z., 1993), v ktorej sa v rámci hodnotiaceho a kontrolného systému školy niekde pravidelne, inde sporadicky stretáva s pedagogickou hospitáciou. Hospitácia je vnímaná najmä ako hodnotenie edukačného procesu (Nutilová, J. & Miňová, M., 2003) a funkcie hodnotenia z hľadiska učiteľovho sebaopoznávanie a sebarozvoja sú podceňované. V sebaregulačnej etape profesijnej dráhy učiteľa sa predpokladá, že ako profesionál už dokáže sám riešiť úlohy a problémy, ktoré pred neho stavia pedagogická realita. Túto realitu ale niekedy vníma skreslene, pretože po náročnom edukačnom procese, kde ho vyčerpávajú činnosti spojené s projektovaním výučby a s učením sa žiakov, nevenuje sebareflexii dostatočný čas a úsilie. Pri sebahodnotení málokedy využíva videozáznam z výučby, vlastné portfólio, pedagogický denník, či výsledky akčného výskumu (Seberová, A. & Malčík, M., 2009), ktoré by mu mohli odkryť tie stránky výučby, ktoré si niekedy ani neuvedomuje. Je to spôsobené aj tým, že v našom školskom prostredí neexistuje tradícia pravidelnej odbornej spätnej väzby učiteľovi. M. Pol a B. Lazarová (2000) to nazývajú „kultúrou nezasahovania“. Učiteľ je vo svojom výkone profesie zväčša sám so svojimi žiakmi, ktorým on pravidelne dáva spätnú väzbu a hodnotí ich. Hanselmann tvrdí, že učitelia majú sklon všetkých poučovať a opravovať a príčiny svojich neúspechov nehľadajú u seba ale u druhých (In Matulčík, J., 2004, s. 81-82). Vyplýva to z ich pocitu, že ako učitelia sa nemôžu myliť a preto často preceňujú svoje pedagogické spôsobilosti. Výskumná sonda realizovaná v rámci diplomovej práce *Učiteľ primárneho vzdelávania a jeho kompetencie* (Zoková, I., 2012) predznačuje, že predstavy o vlastných profesijných spôsobilostiach učiteľov sú skreslené. 52 učiteľov sa vo väčšine prípadov svojich spôsobilostí hodnotilo v hornej polovici úrovne. Dokáže učiteľ vnímať seba

a svoje profesijné spôsobilosti reálne? Sú výsledky takéhoto výskumu spoľahlivé? Tento metodologický problém možno vyriešiť prostredníctvom zisťovania analogických čiastkových cieľov cez atribúciu, teda nie sebahodnotením vlastných profesijných kompetencií, ale hodnotením kompetencií kolegov.

A tu sa už prelína odborná dimenzia s *dimenziou osobnostnou*, ktorú podľa B. Kasáčovej (2002, s. 51) tvoria vlastnosti učiteľa, ktoré možno ponímať ako relatívne stálu štruktúru osobnosti a jeho schopnosti, ktoré možno rozvíjať v procese prípravy na profesiu, v procese adaptácie ako aj počas celej pedagogickej praxe. Už v prijímacom konaní na štúdium učiteľstva by mal podľa nás uchádzač preukázať také vlastnosti ako sú otvorenosť, tvorivosť, sociabilita, emocionalita, cieľavedomosť, flexibilita a pod. S. Kariková (1999, s. 38) píše, že učiteľ má byť človek osobnostne zrelý a psychicky zdravý. V súlade s autorkou (1999, s. 40) možno súhlasiť, že osobnostná zrelosť je „... stav, v ktorom má človek plnú vládu nad sebou, dokáže robiť rozhodnutia založené na presnom vnímaní seba, druhých ľudí a daných okolností, keď prijíma tieto voľby ako svoje vlastné a tým aj preberá zodpovednosť za ich výsledky. Osobnostná zrelosť umožňuje učiteľovi účinne a citlivo sa vyrovnávať so svetom, v ktorom žije. Zrelý človek nie je zmietaný stálym nepriateľstvom voči sebe ani voči druhým, nemá príliš nízke, ale ani nadmerné sebahodnotenie.“ Primerané posúdenie reality a snaha o sebazpoznávanie a sebariadenie patria k atribútom zrelosti učiteľa. V teórii manažmentu sa sebariadenie (*self management*) charakterizuje ako súbor vedomostí, zručností a stratégií:

- formulovanie cieľov (*goals setting*);
- rozhodovanie (*decision making*);
- fokusácia (*focusing*);
- plánovanie (*planning*);
- rozvrhovanie svojich činností (*scheduling*);
- sledovanie úloh (*tasks tracing*);
- sebahodnotenie (*selfevaluation*);
- sebausmerňovanie (*self-intervention*);
- sebarozvoj (*self-development*).

Týmto spôsobilostiam by sa mali učitelia venovať aj v rámci svojho kontinuálneho vzdelávania, lebo bez nich učiteľ nemôže byť autonómny profesionálom. Je zrejmé, že autoevalvácia sa priamo dotýka aj jednotlivého učiteľa. Autoevalvačnú kompetenciu učiteľa chápeme ako súbor spôsobilostí potrebných pre evalváciu. Učiteľ musí vedieť čo, ako, čím a prečo hodnotiť. Autodiagnostiku učiteľa chápeme ako súčasť autoevalvačnej kompetencie. (Cabanová, M., 2009) K autoevalvačným spôsobilostiam učiteľa nevyhnutne patrí reflexívna výučba, sebazpoznanie učiteľa, jeho seba projekcia (Kasáčová, B., 2005) a učiteľský akčný výskum. Učiteľ hodnotí vlastné profesijné kompetencie vo vzťahu k žiakovi a triede, vo vzťahu k edukačnému procesu a vo vzťahu k sebarozvoju. Autoevalvácia učiteľa je východiskom pre jeho profesijný rozvoj a celoživotné vzdelávanie a učenie sa.

Výskumné zistenia v rámci diplomovej práce *Evalvácia a autoevalvácia v profesii učiteľa primárneho vzdelávania* (Olschlägerová, K., 2012), kde sa k danej problematike vyjadrilo 55 učiteľov primárneho stupňa školy dokazujú, že spätnú väzbu o svojej práci dostávajú najčastejšie od žiakov. Z hodnotiacich metód sa najčastejšie stretávajú s hospitáciou a hodnotiacim rozhovorom, výnimočne aj s videonahrávkou. 44,4% oslovených učiteľov by potrebovalo pomoc pri autoevalvácii, chceli by sa to naučiť robiť. Potrebovali by najmä metódy a nástroje hodnotenia aby mohli využiť výsledky pre ďalší profesijný rast. Väčšina respondentov nie je ochotná zverejniť výsledky autoevalvácie, alebo si tým nie je istá. Pravdepodobne ich o to ešte nikto nepožiadala, alebo s tým majú nepríjemnú skúsenosť, alebo sa autoevalváciou učiteľa v škole vôbec nezaoberajú? V našom výskume realizovanom na

Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici, nás zaujímajú názory, postoje a očakávania učiteľov základných škôl v oblasti ich autoevalvácie.

3 Výskum názorov, postojov a očakávaní učiteľov základných škôl

Hlavným cieľom výskumného projektu *Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy* je skúmať stav vedomia, postojov a ochoty učiteľov základnej školy v oblasti autoevalvácie. Výstupom realizovaného výskumu bude program rozvoja evalvačných a autoevalvačných spôsobilostí učiteľa a návrh modelu autoevalvácie učiteľa ako subsystemu evalvácie školy.

3.1 Ciele a úlohy výskumu

V projekte sú riešené nasledovné špecifické ciele:

1. cieľ: Zistiť názory, postoje a ochotu učiteľov základnej školy v oblasti autoevalvácie.
 - Zistiť, aké postoje majú učitelia k autoevalvácii.
 - Zistiť, akú dôležitosť pripisujú učitelia základných škôl činnostiam podporujúcich autoevalváciu učiteľa.
 - Zistiť mieru reálneho výskytu týchto činností u učiteľov v bežnej praxi.
 - Zistiť mieru reálneho výskytu týchto činností u konkrétnych respondentov.
2. cieľ: Vyvinúť, realizovať a overiť efektívnosť programu kontinuálneho vzdelávania pre rozvoj evalvačných spôsobilostí učiteľov.
3. cieľ: Vyvinúť model autoevalvácie učiteľa ako subsystemu evalvácie školy.

Celému tvorivému procesu predchádzala v prvom polroku 2012 teoretická analýza predmetnej problematiky a spolupráca s odborníkmi ČR. Do konca roka 2012 plánujeme vyvinúť výskumný nástroj, distribuovať ho v základných školách v SR, prípadne v ČR. Získané výskumné dáta bude potrebné spracovať a štatisticky vyhodnotiť. Analýza získaných údajov nám pomôže pri tvorbe programu kontinuálneho vzdelávania pre rozvoj autoevalvačných spôsobilostí učiteľov. Podľa druhu pôjde o inovačné vzdelávanie prezenčnej a dištančnej formy s rozsahom 110 hodín, ktoré bude mať názov *Rozvíjanie diagnostických, evalvačných a hodnotiacich kompetencií učiteľov základnej školy*. V programe sa zameriame na tvorbu, použitie a vyhodnocovanie nástrojov na evalváciu alebo autoevalváciu školy, edukačného procesu, žiaka, kolektívu školskej triedy a najmä na evalváciu a autoevalváciu učiteľa. Po realizácii vzdelávacieho programu posttestom (totožným nástrojom) odmeriame vybrané parametre a posúdime vhodnosť a účinnosť vzdelávacieho programu. Porovnáme zistené údaje v experimentálnej a kontrolnej skupine respondentov a znovu zanalyzujeme zistené údaje. Zistené výsledky výskumu budeme publikovať v domácich a zahraničných periodikách a vedeckých konferenčných zborníkoch. Výstupom bude model autoevalvácie učiteľa.

3.2 Tvorba výskumných nástrojov

Skutočná autoevalvácia učiteľa si vyžaduje, jeho vnútorné presvedčenie o jej potrebe a zámerné sebahodnotenie s víziou budúceho zlepšenia a skvalitňovania pedagogickej činnosti. Teda vyžaduje si určitú kvalitu a charakter učiteľových postojov. J. Výrost (1989) špecifikuje niekoľko prístupov k štúdiu postoja medzi ktoré radíme:

- *postoje ako motivačné charakteristiky osobnosti, ktoré usmerňujú jej aktivity a správanie* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, potom je motivovaný ďalej sa rozvíjať na základe poznania svojich rezerv;

- *postoje ako efektívny regulátor sociálneho správania a prediktor budúceho konania* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, potom to ovplyvňuje jeho budúce konanie v profesii;
- *postoje ako generalizované a špecifické a ich význam pri štúdiu regulovaného správania* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii podnecuje ho to k uvedomelému regulovanému správaniu v profesii;
- *postoje a ich efektívne ovplyvňovanie a utváranie pod vonkajšími zámernými vplyvmi* – predpokladáme, že ak má učiteľov kladný postoj k autoevalvácii predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, tento postoj sa utvoril postupne zámerným vonkajším vplyvom, napr. počas pregraduálnej prípravy;
- *postoje a štúdium skupín ako kľúčová cesta uplatnenia sociálnej psychológie v spoločenskej praxi* – predpokladáme, že ak má učiteľ kladný postoj k autoevalvácii, pravdepodobne pôsobí v takej školskej kultúre, ktorá autoevalváciu podporuje.

Keďže jedným zo špecifických cieľov bude zistiť, aký subjektívny význam pripisujú učitelia autoevalvácii, a tým usudzovať o ich postojoch k autoevalvácii, v spolupráci s psychológom sme zvolili sémantický diferenciál – meranie psychologického významu pojmov. Pre vytvorenie škál v trojfaktorovej (EPA) štruktúre sme najprv položili otvorenú otázku 52 učiteľom základných škôl, ktorá znela:

Tabuľka 1: *Kategorizácia a počet odpovedí na otvorenú otázku: Aké prídavné mená (adjektíva) by ste priradili k slovu autoevalvácia?*

Napíšte toľko prídavných mien, koľko Vás pri tomto slove napadne.	Počet výskytov
potrebná, užitočná	33
prínosná pomáhajúca, potrebná	23
sebahodnotiaca	19
pozitívna, dobrá	18
objektívna	15
sebakritická	14
kritická	13
negatívna, zlá	12
náročná, ťažká	10
hodnotiaca	10
subjektívna, osobná	8
reflexívna	8
samovzdelávacia	7
zodpovedná	6
rozvíjajúca	6
systematická	5
neobjektívna	5

Ostatné adjektíva sa vyskytovali menej ako 5-krát. Pre náš výskumný problém sme vybrali pojmy, ktoré sú podľa nás schopné vyvolať rôzne odpovede učiteľov a tiež veľkú variáciu odpovedí: napr. *škola, učiteľ, autoevalvácia, učiteľka, kontrola, život, rozvoj, povinnosť, ja, dovolenka...* Škály sémantického diferenciatu rozdelíme podľa faktora hodnotenia, faktora sily a faktory aktivity. Je potrebné dbať na faktorovú reprezentatívnosť a relevanciu škál vo vzťahu k použitým pojmom (Kollárik, T. & Sollárová, E., 2004, s. 56).

Výskumný nástroj sa bude skladať z dvoch častí. V prvej časti použijeme sémantický diferenciat a v druhej časti použijeme klasický dotazník, v ktorom budeme zisťovať mieru dôležitosti a mieru reálneho výskytu činností učiteľov súvisiacich s autoevalváciou. 25 činností sme usporiadali podľa troch dimenzií z navrhnutého profesijného štandardu:

1. DIMENZIA ŽIAK – reflektovanie a hodnotenie *žiakov* (činnosti 1. – 3.)
 - **Učiteľ** si zaznamenáva o každom žiakovi vlastný diagnostický záznam, ktorý reflektuje žiakovo učenie, správanie, motiváciu, aspirácie a pod.;
 - hodnotí klímu triedy a sociálne správanie žiakov na vyučovaní a vývoj vzťahov medzi nimi;
 - výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vývoj vzťahov medzi nimi si písomne zaznamenáva;
2. DIMENZIA EDUKAČNÝ PROCES – reflektovanie a hodnotenie riadenia a podmienok vlastného *edukačného procesu* (činnosti 4. – 21.)
 - hodnotí úspešnosť dosahovania vyučovacích cieľov žiakmi;
 - analyzuje svoju činnosť na vyučovaní vzhľadom k dosiahnutým edukačným cieľom;
 - premýšľa o vyučovacích metódach a formách;
 - hodnotí efektívnosť použitých didaktických prostriedkov;
 - zhromažďuje zdroje, ktoré mu pomáhajú svoju prácu reflektovať a hodnotiť;
 - hodnotí výsledky svojho vyučovania;
 - výsledky hodnotenia svojho vyučovania si zaznamenáva písomne;
 - na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje zmeny vo svojom vyučovaní;
 - využíva spätnú väzbu od žiakov;
 - je ochotný prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu;
 - využíva spätnú väzbu od nadriadeného, kolegu, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod.);
 - využíva spätnú väzbu od kritického priateľa (Kritický priateľ je nestranný kolega/kolegyňa zvnútra školy alebo z okolia školy, od ktorého nie je závislý/á, odborne ho rešpektuje, dôveruje mu a neobáva sa spätnej väzby od neho);
 - zúčastňuje sa na hodnotiacich diskusiách a otvorených hodinách;
 - zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom formálnych porád;
 - zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií;
 - je ochotný pripraviť ukážkovú, otvorenú hodinu pre kolegov a nadriadených;
 - pozýva rodičov na vyučovanie, aby získal od nich spätnú väzbu;
 - prezentuje svoje pozitívne skúsenosti z pedagogickej praxe v pedagogických periodikách alebo iných publikáciách;
3. DIMENZIA SEBAROZVOJ UČITEĽA – reflektovanie a hodnotenie kontinuálneho vzdelávania a *sebarozvoja* (činnosti 22. – 26.)
 - vedie si vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia;
 - sleduje aktuálnu odbornú tlač a literatúru;
 - z reflexie a sebahodnotenia vyvodzuje závery pre profesijný rast a kontinuálne vzdelávanie;

- využíva ponuku programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov;
- zavádza do vyučovania poznatky a zručnosti získané prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Oba výskumné nástroje sú v procese tvorby. Predpokladáme, že budú použité na náhodnej vzorke učiteľov základných škôl zo Slovenska a Českej republiky.

3.3 Predpokladaný prínos výskumu

Výsledky výskumu rozšíria oblasť vedeckého poznania najmä v disciplíne školský manažment. Ide konkrétne o problematiku evalvácie základnej školy, ktorá súvisí s riadením jej kvality a efektívnosti. V našom prípade sa jedná najmä o autoevalváciu pedagogických zamestnancov, ktorá je súčasťou personálneho riadenia a je zložená z komplexu viacerých hodnotení: spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca žiakmi (študentmi); spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca komunitou (rodičmi, spolupracovníkmi, odborníkmi a spolupracovníkmi z iných organizácií...); spätná väzba a hodnotenie pedagogického zamestnanca vedením školy, prípadne štátnou školskou inšpekciou; sebareflexia a autoevalvácia pedagogického zamestnanca (Babiaková, S., 2008).

Výsledky výskumu tiež rozšíria vedecké poznanie o profesii učiteľa v disciplíne pedeutológia. Ide o poznanie týkajúce sa stavu učiteľovho vedomia, postojov a názorov v oblasti autoevalvácie. Toto poznanie je podmienkou profesionálnej autonómie učiteľa, východiskom pre plánovanie jeho kontinuálneho vzdelávania a profesijného rastu, potvrdením jeho profesijnej zdatnosti a podporou filozofie a koncepcie jeho výučby.

Pre metodológiu pedagogického výskumu bude prínosom súbor vytvorených evalvačných nástrojov a skúsenosti výskumníkov so skúmaním názorov a postojov učiteľov.

Model autoevalvácie učiteľa môže byť prínosom aj pre súčasnú pedagogickú prax v oblasti hodnotenia a odmeňovania pedagogických zamestnancov a v oblasti plánovania ich vzdelávania a profesijného rozvoja. Model môže školám a učiteľom poskytnúť príklady vhodných evalvačných nástrojov. Evalváciu školy a učiteľa chápeme ako východisko pre projektovanie stratégie školy, tvorbu a korekciu školských vzdelávacích programov, ale aj východisko pre plánovanie kontinuálneho profesijného vzdelávania učiteľov (Babiaková, S., 2008). Program kontinuálneho vzdelávania učiteľov bude jedným z prostriedkov profesijného rastu učiteľov a súčasťou ich celoživotného vzdelávania.

V konečnom dôsledku môže výskum priniesť prínos aj pre súčasnú prípravu budúcich učiteľov. Zistené výsledky bude možné v rámci inovácie študijných programov implementovať do prípravy študentov študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Mgr., ale aj Učiteľstvo akademických, výchovných a umelecko-výchovných predmetov, Mgr.

4 Záver

Počas pracovného dňa vykonáva učiteľ veľké množstvo profesijných činností, ale kľúčové sú tie, ktoré priamo súvisia s vyučovaním a jeho prípravou (Babiaková, S. & Cabanová, M. 2011). K takýmto činnostiam radíme aj diagnostické, hodnotiace a evalvačné profesijné činnosti, bez ktorých sa nezaobíde vstup, realizácia ani výstup edukácie. Autoevalvácia učiteľa pozostáva z mnohých reflexívnych a sebahodnotiacich činností, ktoré nie sú v našej pedagogickej praxi bežné a ani obľúbené. Skutočná autoevalvácia si vyžaduje, vnútorné presvedčenie učiteľa o jej potrebe a jeho zámerné sebahodnotenie s víziou budúceho zlepšenia

a skvalitňovania pedagogickej činnosti. Ak učiteľ nadobudne toto presvedčenie, môže postupne prejsť od nariaďovania sebahodnotenia k jeho podnecovaniu a zámernému využívaniu. Náš výskumný projekt smeruje k vytvoreniu takého modelu autoevalvácie učiteľa, ktorý by bol pre neho motivačný a uľahčil by mu proces profesijného rozvoja.

Literatúra

- Babiaková, S. (2008). Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. *Manažment školy v praxi*, (9), 20-22.
- Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). Analýza profesijných činností učiteľov na Slovensku. In B. Kasáčová, S. Babiaková, M. Cabanová, E. Filipiak & A. Seberová et al. *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesia v slovensko-česko-poľskom výskume* (pp. 155-230). Banská Bystrica: PF UMB.
- Balcarová, A. (2005). Reflexe pedagogické praxe studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. In T. Janík & J. Havel (ed.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů* (pp. 55–59). Brno: PdF MU.
- Brož, Z. (2007). Hodnocení pedagogických pracovníků – system kritérií pro hodnocení výkonu učitele. In *Autoevaluace- výběr příspěvků. Metodický portál www. rvp.cz.* (pp. 92–104). Praha: VUP v Praze.
- Cabanová, M. (2009). Diagnostická kompetencia učiteľa alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch* (pp. 116–122). Banská Bystrica: PF UMB.
- Doušková, A. (2009). Pedagogická prax v bakalárskom štúdiu elementárnej a predškolskej pedagogiky. In A. Doušková & K. Ľuptáková-Vančíková (Ed.), *Pedagogická prax v príprave učiteľa* (pp. 96-111). Banská Bystrica: PF UMB.
- Filová, H., & Horká, H. (2005). Intervence cvičného učitele při rozvíjení profesionálních dovedností studentů učitelství 1. stupně ZŠ. In T. Janík & J. Havel (Ed.), *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů* (pp. 74- 79). Brno: PdF MU, 2005.
- Grimmett, P. P., & Ericson, G. L. (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teacher College Press.
- Helus, Z. (1999). Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době. In V. Spilková & H. Hejlová (Ed.), *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století* (pp. 13–22). Praha: PedF UK.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa Európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová & B. Kosová, et al., *Profesijný rozvoj učiteľa* (p. 128). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B. (2002). *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v príprave učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Posudzovanie kvality školy z hľadiska uplatňovaných indikátorov kvality. *Manažment školy v praxi*, 6(2).
- Kollárik, T., & Sollárová, E. (2004). *Metódy sociálno-psychologickej praxe*. Bratislava: Ikar.
- Kolláriková, Z. (1993). Fázy utvárania učiteľskej profesie. *Pedagogická revue*, 45(9–10), 483-493.
- Kosová, B. (2009). Univerzitná povaha učiteľskej prípravy a profesionality alebo víťazstvo zmyslu nad činnosťou. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), *Profesia učiteľa v preprimárnej a pimárnej edukácii v teórii a výskumoch* (pp. 24-30). Banská Bystrica: PF UMB.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.

- Lukášová, H., & Kantorková, H. (2003). *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výskum, praxe)*. Ostrava: PF OU.
- Mac Beath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2006). *Sebahodnotenie v európskych školách. Príbeh zmeny*. Banská Bystrica: MPC.
- Matulčík, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava: GerlachPrint.
- Olschlägerová, K. (2012). *Evalvácia a autoevalvácia v profesii učiteľa primárneho vzdelávania* [Diplomová práca]. Dostupné z <http://www.library.umb.sk/index.php?module=articles&id=286&language=1>
- Pol, M., & Lazarová, B. (2000). *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : Metodické centrum.
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary school*. London: Cassel.
- Seberová, A., & Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PF OU.
- Spilková, V. (1999). Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In *Premeny pedagogickej zložky prípravy učiteľa 1. stupňa ZŠ* (pp. 33–44). Banská Bystrica: PF UMB.
- Švec, V. (1998). Jakými klíčovými pedagogickými dovednostmi by měl disponovat budoucí učitel? Zborník *Připravujeme učitele pro 21.století a vstup do Evropy* (s. 256–260). Olomouc: PdF UP.
- Výrost, J. (1989). *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: Veda.
- Zoková, I. (2012). *Učiteľ primárneho vzdelávania a jeho kompetencie*. [Diplomová práca]. Dostupné z <http://www.library.umb.sk/index.php?module=articles&id=286&language=1>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganic (Ed.), *Defining and Selecting Key Competecies*. Goetingen: H and H Publishers.
- Westera, W. (2001). Competencies in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studie*, 75–88.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). *Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making*. University of New South Wales, Kensington, New South Wales, Australia, Stanford University. Dostupné z <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989JPSP.pdf>

Kontakt

PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Slovensko
simoneta.babiakova@umb.sk