

(OECD, 2005). Absence takového rámce oslabuje schopnost ředitelů škol efektivně hodnotit učitele tak, jak to je vyžadováno pracovněprávními předpisy. V některých školách se učitelé a ředitelé spojili a vytvořili vlastní kritéria založená na místní praxi, avšak k tomu, aby bylo hodnocení učitele efektivní napříč celým systémem, je důležité, aby všichni ředitelé škol chápali podobně, co to je vysoce kvalitní vyučování a jaký je stupeň výkonu, kterého mohou dosáhnout nejefektivněji učící učitelé.

### ***Neexistuje systematické hodnocení všech učitelů***

Struktura a realizace hodnocení učitelů je zodpovědností každé jednotlivé školy, a proto má hodnocení učitelů v systému velmi odlišný průběh. Kvalita a šíře postupů při hodnocení učitelů v jednotlivých školách závisí na kapacitě a stylu řízení kvality ze strany ředitelů škol. Školní inspektoři kontrolují, zda je hodnocení učitelů součástí vlastního hodnocení školy, ale neexistuje mechanismus, který by zajistil, aby každý učitel získal hodnotnou zpětnou vazbu. Stejně tak není zajištěno, že bude odhalen špatný výkon učitele a že budou přijata opatření.

Navíc se hodnocení mezi kolegy, vzájemné hospitace a zpětná vazba mezi učiteli vyskytují ve školách jen zřídka. Výsledky mezinárodního výzkumu v matematice a přírodních vědách TIMMS 2007 indikují, že i když diskuse o tom, jak podat určité učivo, a společná příprava materiálů k výuce jsou poměrně častou praxí, k vzájemným hospitacím a pozorování výuky dochází velmi zřídka. Podle údajů IEA (2008) uvedlo 81 % učitelů matematiky čtvrtých ročníků a 88 % učitelů matematiky osmých ročníků, že nikdy nenavštívili kolegu ve výuce.

### ***Pedagogické vedení škol má malou tradici***

I když mají ředitelé škol v České republice vysokou autonomii v řízení svých zaměstnanců, je zřejmé, že mnozí nebyli dostatečně připraveni na širokou škálu úkolů, zvláště na řízení kvality výuky a vzdělávání. Ředitelé škol se musí povinně zúčastnit vzdělávání pro ředitele během prvních dvou let po nástupu do funkce, ale toto vzdělávání se zabývá oblastí řízení kvality výuky jenom okrajově. Ředitelé škol tráví většinu času administrativními úkoly a ve školách nedochází k delegování vedoucích pravomocí. Nedávná mezinárodní studie společnosti McKinsey mezi 650 řediteli škol odhalila, že ředitelé škol tráví v průměru 50 % pracovní doby různými administrativními úkoly, 20 % komunikací, 10 % učením a jenom 20 % řízením kvality výuky (McKinsey and Company, 2010). Jak uvedli učitelé a ředitelé během návštěvy hodnotícího týmu, ředitelům škol často prostě chybí čas na systematické hodnocení učitelů. Ředitelé škol také mohou mít omezené kompetence k sledování výuky se zaměřením na hodnocení, k vedení pracovníků a k zpracování plánů profesního rozvoje učitelů.

### ***Existuje napětí mezi dvěma funkcemi hodnocení učitele, kterými jsou odpovědnost a zlepšování jeho práce***

Jak bylo zdůrazněno Ústavem pro informace ve vzdělávání (2011), hodnocení učitelů je tradičně pojímáno spíše jako sumativní proces orientovaný na kontrolu naplňování povinností než jako nástroj k poskytování formativní a konstruktivní zpětné vazby učitelům. Nicméně narůstá povědomí o potřebě využít hodnocení učitelů a hospitace k podpoře profesního rozvoje učitelů a zlepšování vyučovacího procesu. Třebaže je formativní hodnocení pozitivním vývojem samo o sobě, existují rizika ve snahách naplnit v rámci jednoho hodnocení jak funkci zodpovědnosti, tak i funkci zlepšování práce učitele.