



Tomáš Janík a kol.

# Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

MASARYKOVA  
UNIVERZITA



**MUNI**  
**PRESS**



Tomáš Janík, Monika Černá, Petra Vystrčilová, Helena Vaďurová,  
Jan Nehyba, Petr Svojanovský, Karel Picka, Katarína Slezáková,  
Lenka Slepíčková, Jana Kratochvílová

# Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

MASARYKOVA  
UNIVERZITA

## KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Janík, Tomáš, 1977–

Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele / Tomáš Janík, Monika Černá, Petra Vystrčilová, Helena Vaňurová, Jan Nehyba, Petr Svojanovský, Karel Picka, Katarína Slezáková, Lenka Slepíčková, Jana Kratochvílová. -- 1. vydání, elektronické. -- Brno : Masarykova univerzita, 2021. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogický výzkum v teorii a praxi ; svazek 48)  
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-210-9957-9 (online ; pdf)

\* 37.011/.012 \* 37.0:005.6 \* (07)

- pedagogická evaluace
- kvalita vzdělávání
- učební texty

37 - Výchova a vzdělávání [22]

37.016 - Učební osnovy. Vyučovací předměty. Učebnice [22]

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi  
Svazek 48

Recenzovali:

doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D. (Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze)

Ing. Stanislav Michek, Ph.D. (Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové)



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-SA 4.0 Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0

© 2021 Masarykova univerzita



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



ISBN 978-80-210-9957-9

ISBN 978-80-210-9956-2 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9957-2021>

## OBSAH

Úvodem .....	7
<b>1 Řízení kvality (ve) vzdělávání jako východisko pedagogické evaluace . . . 9</b>	
<b>2 Evaluace jako oblast výzkumu a praxe .....</b>	<b>13</b>
2.1 Evaluace jako výzkumná aktivita .....	13
2.2 Evaluace jako součást cyklu pedagogického uvažování a jednání .....	14
<b>3 Evaluace z hlediska aktérů .....</b>	<b>17</b>
3.1 Evaluace realizována externě .....	17
3.2 Evaluace realizovaná interně (autoevaluace / vlastní evaluace) .....	18
<b>4 Modely kvality (ve) vzdělávání jako východisko pro přehled .....</b>	<b>21</b>
4.1 Oblasti evaluace (vstupy, procesy, výstupy) .....	22
4.2 Rámce, metody, nástroje evaluace .....	23
<b>5 Přehled rámců, metod, nástrojů evaluace .....</b>	<b>25</b>
5.1 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast vstupů .....	28
5.1.1 Kvalita školy .....	28
5.1.2 Kvalita vzdělávacího prostředí: školní inkluze .....	31
5.1.3 Kvalita vzdělávacího prostředí: školní klima .....	35
5.1.4 Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání .....	37
5.1.5 Kvalita kurikula .....	40
5.2 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast procesů .....	42
5.2.1 Kontinuum profesního rozvoje učitelů .....	43
5.2.2 Rámec profesních kvalit učitele .....	46
5.2.3 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy .....	50
5.2.4 Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka .....	52
5.2.5 Sebehodnocení a hodnocení asistenta – anglický jazyk .....	54
5.2.6 Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství .....	58
5.2.7 Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky .....	60
5.2.8 Zkoumání kvality výuky fyziky .....	63
5.2.9 Posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka .....	65
5.2.10 Strategie učení cizímu jazyku .....	68
5.2.11 Hodnocení kvality výuky metodikou 3A .....	70
5.3 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast výstupů .....	73
5.3.1 Evaluační nástroj PREDICT .....	73
5.3.2 Evropské jazykové portfolio .....	77
5.3.3 Testové úlohy (výběr z šetření TIMSS, PISA, PIRLS) .....	81
<b>6 Místo závěru: přehled vybraných (auto)evaluačních nástrojů .....</b>	<b>87</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>91</b>





## ÚVODEM

Od učitelů se očekávají profesionální výkony. Aby je mohli dlouhodobě a spolehlivě podávat, procházejí odpovídajícím přípravným vzděláváním a po nástupu do praxe průběžně reflektují, vyhodnocují a zkvalitňují svoji činnost. Reflektování a hodnocení (evaluace) výuky je předpokladem učitelské profesionality a kvality výkonu učitelské profese. Při reflektování a evaluování výuky ve všech jejích aspektech a složkách mají být učitelé podporováni – jednu z forem takové podpory představují (auto)evaluační nástroje, se kterými se mohou v praxi setkat a ve své práci je využít.

Tento text jakožto přehledový studijní materiál je určen budoucím učitelům mateřských a základních škol. Jeho prostřednictvím se budou seznamovat se základy pedagogické evaluace, a to v souvislosti s kvalitou vzdělávání a jejím řízením. Evaluace je zde představena jako oblast výzkumu a praxe. Jsou rozlišeny různé typy evaluací mj. také z hlediska jejich aktérů. Dále je předložen model kvality vzdělávání, který umožňuje strukturovat výběr dostupných domácích evaluačních rámců, metod a nástrojů využitelných (budoucími) učiteli v praxi.

Na tento přehledový text navážou konkrétní „manuály“ k vybraným nástrojům. Věříme, že série těchto textů bude studujícím učitelství k užítku a napomůže jim zorientovat se v problematice pedagogické evaluace, s níž se budou v praxi setkávat.

Za odborné posouzení a cenné připomínky k tomuto textu děkujeme docentce Anně Tomkové z Divadelní fakulty Akademie múzických umění v Praze a doktoru Stanislavu Michkovi z Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

*Tomáš Janík za kolektiv autorů*

*V Brně 31. 1. 2021*



## 1 ŘÍZENÍ KVALITY (VE) VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝCHODISKO PEDAGOGICKÉ EVALUACE

V úvodu se zaměříme na vysvětlení klíčových pojmů *kvalita* a *evaluace*. *Kvalita* je v domácí i zahraniční odborné literatuře hojně diskutovaným pojmem. Slovo je odvozeno z latinského *qualitas*, které označuje vlastnost určitého předmětu či osoby. Podrobný výklad pojmu *kvalita* českému čtenáři zprostředkovává například publikace Janíka et al. (2013). Uvedení autoři s odkazem na Průchu (1996, s. 26–27) a Helmkeho (2007, s. 40) vymezují tento pojem následovně: pojem *kvalita* je používán dvěma hlavními způsoby ve dvou hlavních významech. (1) Jako pojem popisující označuje vlastnost či zvláštnost určitého předmětu (*kvalita* jako charakteristika). (2) Jako pojem hodnotící označuje (s odkazem k určité normě) obecnou úroveň či hodnotu určitého předmětu (*kvalita* jako míra/hodnota). V této souvislosti je potřeba upozornit na překrývání pojmů *kvalita* a *hodnota*, ke kterému může dojít, pokud je určitá *vlastnost* jako *kvalita* určena při srovnání vlastností jako hodnotná. Proto je důležité přesně rozlišovat významy souvisejících pojmů.

Z metodologického pohledu chápou Janík et al. (2013, s. 21) *kvalitu* jako komplexní strukturované kritérium odvozené z cílových požadavků na vzdělávání, jehož stav (zjištěný evaluací) určuje pozici na určité hodnotové škále a poukazuje na ty komponenty a charakteristiky vzdělávání, které vyžadují zlepšení. Takové chápání kvality umožňuje směřovat ke zvyšování kvality ve vzdělávání, a má tedy praktický přínos (Spilková, 2010).

Přístupy k vymezení kvality ve vzdělávání jsou různé. Terhart (2000, s. 814–820) rozlišuje přístup normativní, analytický a empirický.

*Normativní přístup* k vymezení kvality spočívá ve stanovení a zdůvodnění úlohy vzdělávání a jeho institucí ve společnosti. Přitom se rozhoduje o tom, které efekty školního vzdělávání lze chápat jako výraz vyšší kvality. Do tohoto rozhodování vstupují normativní představy ohledně směřování a cílů, které mohou být zachyceny např. v dokumentech vzdělávací politiky či mohou figurovat v obecném povědomí. Jak vysvětluje Terhart (2000, s. 815–816), za „dobrou školu“ je potom považována ta, která se k těmto normativním stanovením hlásí, zavádí je do svého programu a naplňuje je ve své práci.

*Analytický přístup* staví na zkoumání variant pojmu *kvalita* a způsobů jeho užívání v diskusi o vzdělávání. Přínos těchto přístupů je spatřován zejména v tom, že objasňují způsoby užívání pojmů, upozorňují na přehlížené implikace, identifikují možná nedorozumění a varují před jazykově podmíněnými myšlenkovými zkraty a falešnými argumenty.

V rámci *empirického přístupu* k vymezování kvality je pozornost zaměřena na skutečné účinky vzdělávacích institucí, které se dávají do vztahu s jejich oficiálními úlohami. Přitom se ovšem vynořuje výše zmíněný problém tzv. redukcionismu. Tím je ohroženo zejména zkoumání komplexních systémů, kdy může dojít k závažnému zkreslení kvůli opomíjení některých proměnných. Mnohdy totiž zůstává otázkou, zda to, co je ve výzkumu měřeno, je skutečně žádoucí s ohledem na perspektivu společenského vývoje.

Otázkám kvality ve vzdělávání věnuje pozornost celá řada oborů. Ekonomie vzdělávání kromě pojmu kvalita pracuje s pojmem *efektivita* vzdělávání. Ta je vyjádřením poměru mezi vynaloženými náklady a zjištěnou hodnotou výsledku s ohledem na požadovaný cíl<sup>1</sup>. Průcha (1996, s. 31) upozorňuje, že ekonomické teorie efektivity vzdělávání často vycházejí ze zdrojů liberálního pojetí společnosti a bývají politicky vlivné mj. proto, že umožňují měření a kvantifikace. S ekonomickými teoriemi a měřením efektivity vzdělávání souvisí koncepce tzv. *akontability*. Tento pojem znamená zodpovědnost za výsledky, resp. schopnost a povinnost předkládat účty, a odkazuje k poměru mezi vynaloženými náklady a ztrátami. Tento pohled na kvalitu ve vzdělávání je však rovněž redukovaný, neboť ekonomicky orientované přístupy nezohledňují hodnotové a morální kategorie vzešlé z tradice pedagogiky. Proto do popředí vystupuje potřeba pedagogického pohledu na kvalitu ve vzdělávání, resp. potřeba pohledu didaktického, tedy k zaměření pozornosti na kvalitu výuky jakožto klíčovou záležitost školy.

Druhým klíčovým pojmem tohoto textu je *evaluace*. V odborném diskurzu se vyskytují související pojmy *monitoring*, *evaluace*, *assessment*, které je potřeba rozlišit. *Monitoring* je konceptem výrazně příkloněným ke vzdělávací politice, řízení školského systému a zajišťování jeho kvality. Jde o „kontinuální, na datech založené informování vzdělávací politiky a veřejnosti o rámcových podmínkách, průběhových charakteristikách, výsledcích a přínosech vzdělávacích procesů“ (Böttcher et al., 2008, s. 8). Kuper (2005, s. 69) chápe monitoring jako dlouhodobé sledování určitého systému, jehož cílem je identifikovat změny a vývojové trendy. Je založen na sběru informací v pravidelném časovém odstupu; pracuje s indikátory, které dávají možnost popsat a hodnotit produkci či produktivitu systému. Důležitým momentem je, že umožňuje překonat omezenost perspektivy jednotlivých aktérů, což je předpokladem pro systematické porovnávání. Oproti tomu pojmem *evaluace* Kuper (2005) rozumí proces „sběru a vyhodnocování empirických dat na pozadí teoretických východisek s cílem získat informace relevantní pro praxi“ (s. 14). *Evaluace* je tudíž výrazněji nasměrována do praxe, která má být s jejím využitím rozvíjena, zlepšována.

1 Další modely operacionalizace efektivity vzdělávání shrnují Starý a Chvál (2009, s. 69–70).

Jiný přístup k vymezení pojmu evaluace zaujímá Průcha (1996, s. 10–11). Průcha pracuje s pojmem *pedagogická evaluace*, který definoval prostřednictvím souboru distinktivních rysů:

1. Pedagogická evaluace je především *teoretický přístup*. Je to koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce atd.) mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny.
2. Pedagogická evaluace je současně *metodologie*, tj. soubor instrumentů (speciálních metod, technik) a profesních konvencí k aplikaci těchto instrumentů pro účely realizace prvního přístupu.
3. Pedagogická evaluace je *proces*, tj. soubor aktivit zajišťovaných institucionální a organizační infrastrukturou výzkumu, kterými se realizuje v praxi přístup (1) pomocí metodologie (2). Tento proces se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitého jevu vzdělávací reality, tj. na monitorování a měření těchto jevů.
4. Pedagogická evaluace má *různé způsoby využití*, a to jak pro účely vědecké a výzkumné (kde slouží k teoretické explanaci „chování“ jevů vzdělávací reality), tak pro účely praktické (kde poskytuje základnu pro řízení vzdělávacích institucí, jejich financování apod.).

Na základě předmětového hlediska Průcha (1996, s. 23) vymezil oblasti, které představují předmět zájmu pedagogické evaluace a společně vytvářejí její *předmětové pole*. Jsou to: evaluace vzdělávacích potřeb, evaluace vzdělávacích programů, evaluace učebnic / didaktických testů, evaluace edukačních prostředí, evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace vzdělávacích efektů, evaluace škol / vzdělávacích institucí, evaluace alternativních škol / alternativního vzdělávání, evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému, evaluace pedagogické vědy / výzkumu, evaluace výuky (učení a vyučování).

Pojem *evaluace (evaluation)* je nutné odlišit od pojmu *assessment*, neboť v pedagogickém diskurzu se oba pojmy používají rozdílně, i když z hlediska obecného významu – *ohodnocení, zhodnocení, posouzení* – je lze považovat za synonyma. Jak vyplývá z výše uvedeného, evaluace označuje souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších pedagogických jevů. Je to termín odborný, uplatňovaný ve vědeckém a výzkumném diskurzu. Oproti tomu pojem *assessment* (hodnocení) se používá především v kontextech školní praxe, např. jako označení pro hodnocení žáků. Tento pojem je hojně využíván například v kontextu výuky jazyka (*language assessment*), kde je někdy

zjednodušeně chápán pouze jako testování žáků.<sup>2</sup> Ve smyslu výše uvedeného chápeme v tomto textu pojem *evaluace* širěji než pojem *hodnocení*.

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této kapitole jsme vysvětlili pojem kvalita a uvedli jsme různé přístupy k vymezování kvality ve vzdělávání. Dále jsme definovali pojem evaluace – mimo jiné jsme jej odlišili od pojmů monitoring a assessment, které se také v této oblasti používají.

- Porovnejte zde uvedené vymezení pojmů s jinými zdroji (např. Seberová & Šustová, 2010).
- Setkali jste se během přípravného vzdělávání s evaluací v některé z oblastí pedagogické evaluace?

## 2 EVALUACE JAKO OBLAST VÝZKUMU A PRAXE

### 2.1 Evaluace jako výzkumná aktivita

Jak podrobněji rozvádíme na jiném místě (Janík, Knecht, Najvar & Slavík, 2009, s. 83), výzkum je teoreticky zakotvená, systematizovaná a metodicky zdokonalená reflexe skutečnosti zasazená do příslušného vědeckého diskursu, který poskytuje výzkumu rámec pro explikaci (výklad) a pro zdůvodňování (argumentaci). Výzkumná reflexe je z uvedeného hlediska prostředkem, jenž na základě (a) *komplexního popisu* situací v edukační realitě ústí do (b) *vysvětlování souvislostí a důvodů zjištěného stavu reality*, a konečně do (c) *systematického hodnotícího porovnávání reálného stavu s jeho předpokládanými lepšími variantami*.

O evaluační výzkum se opírá obor pedagogická evaluace. Průcha (2009a, s. 356) konstatuje, že okruh těch součástí pedagogické reality, které je třeba hodnotit, je stále širší, což má pozitivní důsledky pro vědeckou teorii i praxi edukace: v oblasti teorie pedagogiky se rozvíjejí koncepce o kvalitě a efektivnosti edukace a spolu s tím metodologie jejich měření; v oblasti praxe edukace se uplatňují například poznatky o kvalitě vzdělávacích programů atd.

V evaluačním výzkumu jde především o získávání informací relevantních pro rozhodování a praktické jednání. „Čisté poznání“ při evaluačních výzkumech zpravidla není produkováno. Evaluační výzkum produkuje výpovědi trojího druhu: (a) výpovědi založené na zkušenostech; (b) normativní výpovědi jako základ pro hodnocení; (c) prognostické výpovědi jako podklady pro budoucí rozhodování a jednání (Kuper, 2005, s. 7).

Empirický přístup k vymezení kvality je na akademické úrovni charakterizován střetem mezi kvantitativními a kvalitativními metodologi, spor je veden o indikátory kvality vzdělávání (tvrdé versus měkké indikátory). Paralelou na rovině školsko-politické jsou probíhající diskuse ohledně hodnocení školských systémů a škol – kvantitativní přístupy jsou zde favorizovány, neboť poskytují přehled o výkonech žáků, zejména v oblasti faktografických znalostí. Cení se, že se s jejich pomocí poměrně rychle získávají hromadná data, která lze působivě statisticky zpracovat a různým způsobem využít. Problém může být v tom, že z nich obvykle nelze interpretovat ani kvalitu žákovského porozumění učivu, ani kvalitu procesů výuky.

V rámci empirického výzkumu vzdělávání lze identifikovat několik výzkumných oblastí, které jsou přínosné s ohledem na objasňování problematiky kvality (ve) vzdělávání. Jde především o výzkumy zaměřené na představy různých aktérů o kvalitě (ve) vzdělávání, o výzkumy kvality školy a jejího rozvoje, o výzkumy klimatu školní třídy a školy, o výzkumy vyučování a učení. Těm se v této publikaci věnovat nebudeme, zájemce odkazujeme na publikaci Janíka et al. (2013), Žáka (2018) a Hrubé a Chvála et al. (2019).

Systém monitoringu a evaluace výsledků vzdělávání je u nás do jisté míry realizován v návaznosti na mezinárodní srovnávací studie (PISA<sup>3</sup>, TIMSS<sup>4</sup>), aktivity CERMATu<sup>5</sup> apod. Jak uvádí Šamalíková et al. (2010), problém monitoringu a evaluace výsledků vzdělávání je zde redukován na hodnocení výstupu – zejména prostřednictvím testování žáků. Hodnocení vstupů, především evaluaci kurikula, je věnována menší pozornost, hodnocení procesů zůstává zatím stranou pozornosti, byť se v poslední době několik takto zaměřených výzkumů a evaluačních nástrojů objevilo (Slavík et al., 2017; Žák, 2018). Vedle absence empiricky podložených informací o kvalitě kurikula a výuky, na jejichž základě by bylo možné odůvodnit rozhodnutí vzdělávací politiky, nejsou v mnohých případech k dispozici ověřené výzkumné nástroje, jež by bylo možné pro toto hodnocení použít.

Analýza zahraničních systémů (Velká Británie, Nizozemsko, Spolková republika Německo, USA) ukázala (Šamalíková et al., 2010), že evaluace sleduje obdobné cíle a zahrnuje podobné hlavní komponenty (validizované a standardizované nástroje pro hodnocení vstupů, procesů a výstupů vzdělávání) a je primárně zaměřena na vstupy a výstupy vzdělávání. Stejně jako v České republice se orientace na procesy prosazuje jen velmi pomalu.

## 2.2 Evaluace jako součást cyklu pedagogického uvažování a jednání

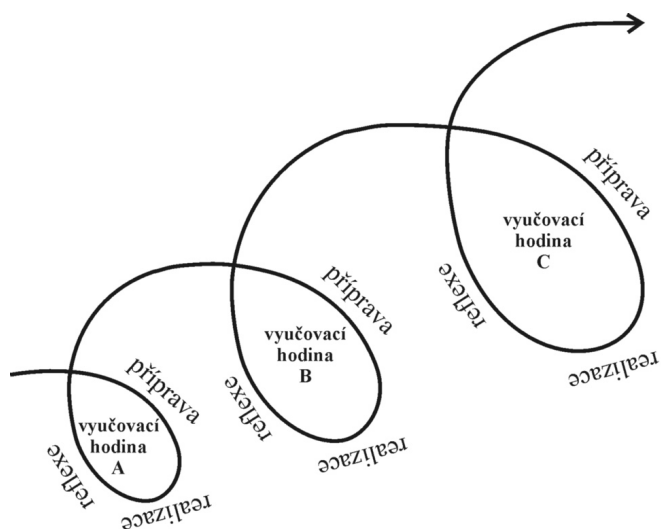
Jak uvádí Janík (2009) podrobněji na jiném místě (in Průcha, 2009b), evaluace vlastní pedagogické činnosti představuje jednu z klíčových fází cyklu učitelova uvažování a jednání – tedy i výuky, resp. výukových situací, které učitel vytváří. Toto utváření výukových situací je produktem pedagogické tvořivosti učitele. Z tohoto pohledu je vyučování tvořivým, dynamickým procesem, v němž lze identifikovat tři gradující fáze (obrázek 1):

3 Programme for International Student Assessment.

4 Third International Mathematics and Science Study.

5 Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.





Obrázek 1. Graduující cyklus přípravy, realizace a reflexe výuky.

1. Fáze plánování výuky – zahrnuje učitelovu přípravu na výuku, jejímž jádrem je *didaktická analýza učiva*. Učitel se při ní zamýšlí nad tím, jak aranžovat „plodné setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“ (Klafki, 1967, s. 121).
2. Realizace výuky – zahrnuje vlastní aktivity učitele a žáků ve výuce. Uplatňují se při ní různé didaktické styly řízení výuky (např. styl příkazový, styl úkolový, styl se vzájemným hodnocením, styl se sebehodnocením, styl s nabídkou, styl s řízeným objevováním, styl se samostatným objevováním), různé výukové metody (např. slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické, aktivizující, komplexní atp.), různé organizační formy výuky (např. hromadná výuka, samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová práce atp.), různé didaktické prostředky a média (např. učebnice, školní obrazy a modely, informační technologie) a další.
3. Reflexe / evaluace výuky – zahrnuje myšlenkové aktivity učitele, jejichž cílem je zhodnotit proběhnuvší výuku a získat tak východisko pro plánování další výuky.

Hlubší pohled na výše naznačený problém nabízí L. S. Shulman (1987), který chápe vyučování jako cyklus *pedagogického uvažování a jednání* (tabulka 1).

*Tabulka 1*

*Model pedagogického uvažování a jednání (Shulman, 1987, s. 12–17, dle Janík in Průcha, 2009b).*

**Porozumění** – vyučování v první řadě předpokládá, že učitel do hloubky rozumí učivu, jemuž má vyučovat. Tedy, že rozumí cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, rozumí strukturám učiva, rozumí tomu, v jakých vztazích vůči sobě stojí jednotlivé ideje uvnitř disciplíny i mimo ni.

**Transformace** – učitel musí své porozumění učivu transformovat tak, aby se učivo stalo srozumitelným pro žáky. Tato transformace zahrnuje několik kroků:

- Příprava – zahrnuje kritickou analýzu a interpretaci učiva, strukturování a rozfázování učiva s ohledem na cíle výuky.
- Reprezentace – zahrnuje úvahy o tom, jaké reprezentace učiva (analogie, metafory, příklady, demonstrace, vysvětlení atd.) ve výuce použít.
- Výběr – spočívá ve zpracování reprezentací učiva do forem a metod výuky; učitel ze svého repertoáru výukových přístupů a strategií vybírá vhodné postupy organizování, řízení a aranžování výuky.
- Přizpůsobení učiva žákům – zohlednění učebních obtíží a představ žáků o učivu (prekoncepce, miskoncepce), zohlednění jazyka, kultury a motivace, pohlaví, věku, schopností, zájmu, sebepečení atp. V návaznosti na to je učivo upraveno a diferencováno s ohledem na jednotlivé žáky.

**Vlastní vyučování** – zahrnuje celou řadu vyučovacích aktivit včetně zvládnání třídního managementu – řízení výuky, prezentování a vysvětlování učiva, kontrolování domácích úkolů, rozvíjení interakce se žáky pomocí otázek, dotazování a poskytování odpovědí, řízení diskusí, udělování pochval a trestů, organizování skupinové práce, kázeňská opatření, využívání humoru, experimentování atp.

**Hodnocení** – v průběhu vyučování se průběžně zjišťuje, jak žáci učivu rozumí. Spadá sem i ověřování zájmu porozumění na konci vyučovací hodiny. Hodnocení je zaměřeno také na učitele, na jeho jednání v hodině a na to, jak pracoval s učivem.

**Reflexe** – je ohlednutím se zpět za vyučováním a učáním. Reflexe je založena na rekonstrukci a kritické analýze učitelova jednání a chování třídy. Umožňuje učiteli poučit se na základě získaných zkušeností.

**Nové porozumění** – zde se učitel propracovává k novému začátku – díky odučené hodině získává nové porozumění cílům, k nimž může práce s určitým učivem směřovat, rozumí strukturám učiva, žákům i sobě samému. Prostřednictvím experimentálního učení sebe sama a na základě „aha-zážitků“ se u učitele konsoliduje nové porozumění, s nímž vstupuje do dalšího vyučování.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

Tato kapitola představila evaluaci jako výzkumnou aktivitu a evaluaci jako součást cyklu pedagogického uvažování a jednání. Ukázali jsme, v jakém ohledu může být evaluace užitečná učitelům v praxi.

- Jak se Česká republika zapojuje do Programu hodnocení výsledků vzdělávání 15letých žáků (OECD PISA)? Zjistěte základní informace o nadcházejícím šetření.
- Jak probíhala fáze hodnocení výše popsaného modelu pedagogického uvažování a jednání během vaší výuky na pedagogické praxi?

### 3 EVALUACE Z HLEDISKA AKTÉRŮ

Evaluace má rozmanité cíle a účely, její výsledky jsou interpretovány z odlišných hledisek a vstupují do ní různí aktéři. Z hlediska aktérů, kteří evaluaci provádějí, rozlišujeme evaluaci externí a interní.

#### 3.1 Evaluace realizována externě

Externí evaluace je prováděna evaluátory, kteří stojí mimo danou organizaci a jsou zabezpečeni z externích zdrojů. Nezávislí evaluátoři přicházejí zvenčí, na životě organizace se nijak nepodílejí. Za výhodu externí evaluace se považuje její objektivita, získání nezávislého expertního pohledu. Nevýhodou je, že se do procesu evaluace promítá zejména hodnotový systém, který si s sebou externí evaluátor přináší. Výsledky mohou být také ovlivněny nedostatkem kontextových informací (např. znalost důvodů některých rozhodnutí) či chybami hodnocení (např. Pygmalion efekt, haló efekt a další).

Tradičním externím subjektem v České republice, který provádí evaluaci škol, je Česká školní inspekce. Ta zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů, ale také s ohledem na naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem (ČŠI, 2020a).

Dle § 12 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) může hodnocení školy a školského zařízení provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní. Cílem takového hodnocení je především hledání cest a způsobů, jak škole pomoci ke zvýšení kvality její práce a jak z pozice zřizovatele zlepšit podmínky pro její práci (Cesta ke kvalitě, n.d.).

Do externí evaluace škol bývají někdy angažována také akademická pracoviště na vysokých školách. Specifickou formou externí evaluace je kolegiální evaluace (Michek, 2014), jejímž cílem je „podpořit evaluovanou školu v zajišťování a rozvoji kvality poskytovaného vzdělávání“ (s. 13). Dle Michka (2014) při kolegiální evaluaci (*peer review*) dochází ke vzájemnému systematickému hodnocení různých činností škol (např. řízení, personalistika, vzdělávací proces, podmínky ke vzdělávání), kdy škola je posuzována skupinou kolegů z odlišné instituce. Pro realizaci kolegiální evaluace jsou obvykle vymezena a sdílena hodnotící

kritéria, jsou formulovány indikátory, na základě cílů je vytvořen evaluační plán se stanovenými úkoly, odpovědnostmi, jsou určeny metody pro sběr dat, které jsou analyzovány podle daných kritérií a na základě toho jsou formulovány závěry. Evaluace má napomoci zvýšení efektivity vzdělávacího procesu. Kolegiální evaluace vychází z již realizované autoevaluace školy.

### **3.2 Evaluace realizovaná interně (autoevaluace / vlastní evaluace)**

Evaluace realizovaná dotčenými aktéry se nazývá vnitřní evaluace, autoevaluace či vlastní evaluace. Na rozdíl od evaluace externí je interní evaluace prováděna pracovníky v rámci dané organizační struktury. Výhodou je bližší znalost prostředí, která ale může současně snižovat míru objektivitu evaluace. Nebezpečím je výběrová a účelová interpretace výsledků.

Co se týká vnitřní evaluace školy, napomáhá ke zkvalitnění a zefektivnění vzdělávání a výchovy ve škole. Vychází z §12 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhlášky č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Škola provádí autoevaluaci v několika oblastech (např. podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, školní klima, výsledky vzdělávání, řízení školy) s cílem zjistit aktuální informace o stavu školy, a tím získat podklady pro plánování a realizaci dalšího rozvoje školy. K autoevaluaci škola využívá různé nástroje jako např. analýzu dokumentace školy, rozhovory s učiteli, rodiči, hospitace, dotazníky, výkonnostní testy apod. (Kuhn & Drahotová, 2008; Nezvalová, 2003; Pol, 2007; Rýdl et al., 1998; Vašátková, 2006, 2010 a další).

Aktérem autoevaluace je kromě instituce – školy také jedinec – učitel. Ve své pedagogické činnosti učitel opakovaně prochází cyklem plánování, realizace a reflexe / evaluace výuky. Ve fázi reflexe / evaluace učitel zpětně vyhodnocuje, tj. reflektuje, průběh a výsledky vlastní činnosti s cílem co nejlépe jí porozumět. Výsledkem takového uvažování je nové porozumění, které se stává východiskem pro plánování a realizaci dalšího vyučování. Tento cyklus pedagogického uvažování a jednání (Shulman, 1987) jsme podrobně popsali v kapitole 2.2.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této kapitole jsme vysvětlili různé druhy evaluace podle aktérů. Rozšířili jsme evaluaci externí, kterou v českém prostředí vykonává typicky Česká školní inspekce, a interní, na které se v rovině institucionální podílí škola a v rovině individuální učitel.

- Na webu České školní inspekce najděte inspekční zprávu jedné základní školy (např. školy, kde jste vykonávali nebo byste chtěli vykonávat pedagogickou praxi) a zjistěte, na které oblasti byla zaměřena a jaké jsou její závěry.
- Prostudujte ŠVP stejné školy a vyhledejte, na jaké oblasti škola zaměřila autoevaluaci, jaké nástroje k tomu použila a jaké závěry formulovala.
- Vyberte jednu oblast, na kterou cílí inspekční zpráva i autoevaluace, a porovnejte obraz školy, jak jej vidí různí aktéři evaluace.



## 4 MODELKY KVALITY (VE) VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝCHODISKO PRO PŘEHLED

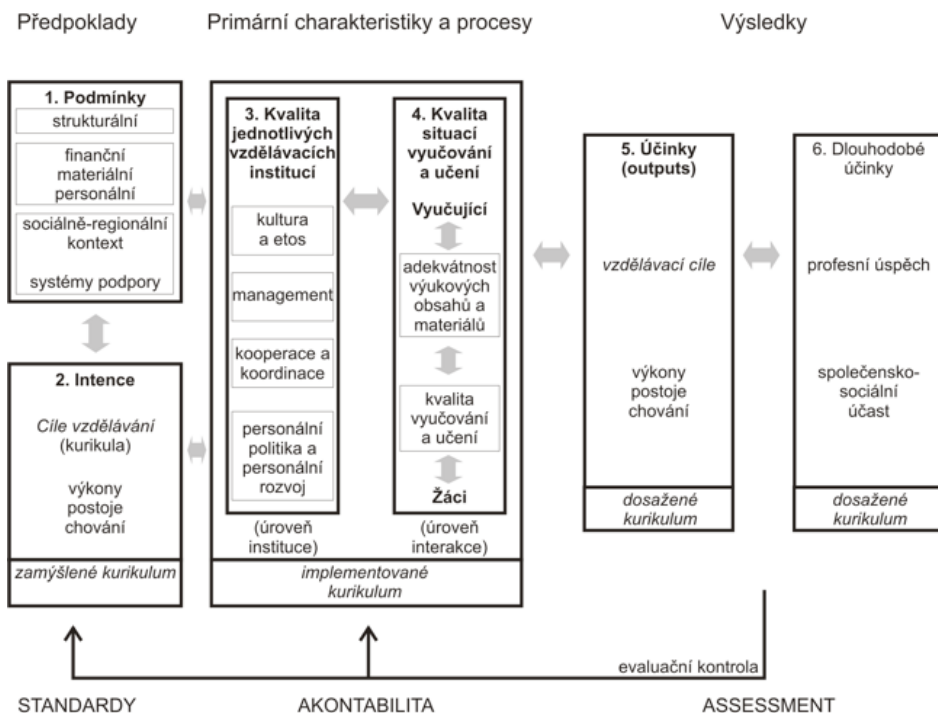
Komplexní náhled na kvalitu ve vzdělávání a její evaluaci vyžaduje teorie a modely, které poskytují výkladový rámec, jenž umožňuje propojovat jednotlivé dílčí projevy kvality ve vzdělávání do vzájemných souvislostí. Není-li k dispozici teorie nebo model pro komplexní uchopení projevů kvality v praxi, hrozí nebezpečí, že se hodnocení zúží na dílčí aspekty, které nemusejí být pro kvalitu podstatné, neboť nevystihují její celkový smysl v systému vzdělávání. Teorie či model kromě toho poukazuje na to, co je v daném historickém a kulturním kontextu v centru pozornosti při nahlížení na kvalitu vzdělávání a při jejím posuzování.

Modelů kvality ve vzdělávání existuje celá řada – např. Víceúrovňový komplexní model (kvality) vzdělávání podle Fenda (2008), Model školního vzdělávání uplatněný ve výzkumu TIMSS (Schmidt & Cogan, 1996) a další. Jejich přehled podávají například Janík et al. (2013) nebo Turek (2009). Jako východisko pro tento text volíme Dittonův model kvality školy.

Jak podrobněji uvádíme na jiném místě (Janík et al., 2013, s. 48–49), Ditton (2009) koncipuje svůj model jako procesuální a vícedimenzionální. Kvalitu školy nahlíží ve vazbě na výzkum a reálný rozvoj škol. Model je tvořen čtyřmi rovinnami, přičemž čtvrtou je možné dále diferencovat:

1. individuální rovina – vyučující a žáci;
2. rovina vyučování a učení – interakce mezi vyučujícími a žáky;
3. rovina vzdělávací instituce a
4. společensko-kulturní kontext. Hlavní strukturu tvoří tři základní oblasti kvality školy – vstupy, procesy a výstupy (výsledky).

Ty se dále dělí na šest sledovaných podoblastí, které jsou ve vzájemné interakci (obrázek 2). Hodnocení založené na uplatnění komplexního procesuálního přístupu zohledňující všechny uvedené oblasti s důrazem na jejich specifika je podle autora předpokladem pro rozvoj kvality školy.



Obrázek 2. Model kvality školy (Ditton, 2009, s. 83, dle Janík et al., 2013, s. 49).

#### 4.1 Oblasti evaluace (vstupy, procesy, výstupy)

Okruh součástí pedagogické reality, které jsou podrobovány evaluaci, se stále rozšiřuje. Pokud jde o součásti školského systému, ty v nejjednodušším rozvržení zahrnují: vstupy – procesy – výstupy.

- *Vstupy* se týkají toho, co je do školského systému vkládáno, aby vůbec mohl fungovat – jde o zajištění legislativních podmínek (zákony, vyhlášky, nařízení), o materiální zabezpečení (prostory pro výuku), o vymezení cílů a obsahů vzdělávání (kurikulum), o personální zajištění (pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci) apod.
- *Procesy* pokrývají celé spektrum toho, co se ve školském systému odehrává – jde o procesy výchovy, vzdělávání, vyučování, učení, speciálně pedagogické podpory apod.



- *Výstupy* potom odkazují k tomu, co školský systém „produkuje“ – jeho přispěním má docházet k vytvoření, nárůstu či zlepšení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů, hodnotových orientací, charakterových vlastností žáků apod.

Pokud jde o výstupy, Průcha (2009a, s. 358) upozorňuje, že lze rozlišit dvě kategorie: *výsledky edukace* a *efekty edukace*.

- *Výsledky edukace* chápe jako bezprostřední změny (znalostí, dovedností, kompetencí, postojů, hodnot apod.), které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů. Z hlediska evaluace se tedy jedná o oblast evaluace vzdělávacích výsledků, kdy například pomocí didaktických testů zjišťujeme výsledky školní edukace v určitém předmětu v daném školním roce. V této souvislosti je nutné zmínit jeden z přetrvávajících negativních trendů v evaluaci vzdělávacích výsledků žáků, a to dominantní zaměření na kognitivní doménu a opomíjení výsledků zejména v afektivní doméně (Kolář & Šikulová, 2009). Jinými slovy, evaluace vzdělávacích výsledků je často redukována na zjišťování změn pouze ve znalostech žáků.
- Oproti výsledkům edukace mají *efekty edukace* dlouhodobý charakter a je obtížné je exaktně zjišťovat a měřit. Efekty edukace jsou důsledky či účinky vyvolávané u jedinců a v celé společnosti působením výsledků edukace (Průcha, 2009a, s. 359). Jako příklady efektů edukace lze uvést začleňování lidí do různých profesních skupin a jejich hodnotovou orientaci.

## 4.2 Rámce, metody, nástroje evaluace

Evaluaci ve všech uvedených oblastech realizujeme prostřednictvím aplikace různých rámců, metod a nástrojů.

Nejširším a nejobecnějším z uvedených pojmů je *rámec*. V oblasti řízení kvality je definován jako jednotný pojmový a významový prostor, který slouží jako kostra nebo vodítko k budování něčeho (např. metodiky, systému apod.) (ManagementMania.com, 2016), tedy i pro volbu *metod* evaluace. Pro potřeby evaluace vybíráme ze sociálně vědních výzkumných metod (např. dotazník, rozhovor, obsahová analýza) tak, abychom získali relevantní poznatky. Určitá metoda pak stojí v základu konkrétního *nástroje* navrženého pro evaluaci přesně vymezených vstupů, procesů či výstupů vzdělávání. Evaluační nástroj tak může mít například podobu dotazníku tvořeného souborem výroků, se kterými bude respondent na škále vyjadřovat míru souhlasu/nesouhlasu, nebo formu záznamového archu pro pozorování, jehož výstupy slouží jako podklad pro hodnotící rozhovor.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V kapitole jsme představili Dittonův model kvality školy a rozlišili jsme oblasti evaluace na vstupy, procesy a výstupy. V obecné rovině jsme vysvětlili pojmy rámec, metoda a nástroj evaluace. Konkrétní příklady rámců, metod a nástrojů evaluace uvádíme v následující kapitole.

- S jakým evaluačním rámcem, nástrojem či s jakou evaluační metodou jste se během přípravného studia již setkali?
- Pokuste se tento příklad evaluace zakotvit v Dittonově modelu kvality školy.

## 5 PŘEHLED RÁMCŮ, METOD, NÁSTROJŮ EVALUACE

V této kapitole nejprve stručně zmíníme významné momenty posledních tří desetiletí, kdy se do popředí pozornosti v České republice dostávaly otázky kvality ve vzdělávání. Dále uvedeme v tomto období vzniklé vybrané rámce, metody a nástroje evaluace pro oblast vstupů (5.1), procesů (5.2) a výstupů (5.3) vzdělávání. Neklademe si přitom nárok na úplnost.

Poslední dekáda 20. století se vyznačovala zásadními a rozsáhlými politickými, ekonomickými a sociálními změnami, které hluboce zasáhly do všech oblastí života společnosti i jednotlivců. Školský systém tyto společenské změny reflektoval, mezi první kroky změny patřila mimo jiné decentralizace řízení školství a školské administrativy s převedením rozhodovacích pravomocí na nižší úroveň, školní, místní a regionální (Čerych, 1996, in Walterová & Greger, 2006). Na významu tak nabývá rozvoj autonomie škol.

V první dekádě 21. století byly formulovány strategické dokumenty vzdělávací politiky státu<sup>6</sup> a došlo ke kodifikaci dosažených změn v zákonech<sup>7</sup> a vyšších legislativních normách. Byla zavedena víceúrovňová tvorba kurikulárních programů<sup>8</sup> a byla dále posilována autonomie škol, a to zejména autonomie kurikulární při respektování společného národního rámce. Tyto legislativní a kurikulární změny přinesly novou povinnost základních a středních škol pravidelně provádět zhodnocení své vlastní práce, tedy autoevaluaci.

Pomoci školám hodnotit různé aspekty vlastního působení měl národní projekt MŠMT *Cesta ke kvalitě* (celý název *AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení*; CZ.1.07/4.1.00/06.0014), v jehož rámci vznikl mimo jiné systém 30 evaluačních nástrojů (přehled viz tabulka 2). Tento projekt v letech 2009–2012 partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky a spolupracovala na něm celá řada předních odborníků zabývajících se různými aspekty vzdělávání.

6 Zejména Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2001).

7 Především zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

8 Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách (podrobně viz MŠMT, 2017).

Tabulka 2

*Cesta ke kvalitě – systém evaluačních nástrojů* (<http://www.nuov.cz/ae/manualy-evaluacnich-nastroju>).

Název evaluačního nástroje	Odkaz na nástroj
1. Školní výkonová motivace žáků (MV-12) (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-skolni-vykonove-motivace-zaku">http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-skolni-vykonove-motivace-zaku</a>
2. Dobrá škola (Metoda pro stanovení priorit školy)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola">http://www.nuov.cz/ae/dobra-skola</a>
3. Postoje žáků ke škole (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-postoju-zaku">http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-postoju-zaku</a>
4. Příprava na změnu (Metoda pro předjímání reakcí lidí)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/predvidani-a-analyza-ocekavanych-reakci-lidi-na-zmenu">http://www.nuov.cz/ae/predvidani-a-analyza-ocekavanych-reakci-lidi-na-zmenu</a>
5. Interakce učitele a žáka (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-interakce-ucitele-a-zaku">http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-interakce-ucitele-a-zaku</a>
6. Strategie učení se cizímu jazyku (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku">http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-strategii-uceni-cizimu-jazyku</a>
7. Klima učitelského sboru (Dotazník pro učitele)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus">http://www.nuov.cz/ae/dotaznik-klimatu-ucitelskeho-sboru-kus</a>
8. Rámec pro vlastní hodnocení školy (Metodický průvodce)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/ramcove-vlastni-hodnoceni-skoly">http://www.nuov.cz/ae/ramcove-vlastni-hodnoceni-skoly</a>
9. Učíme děti učit se (Hospitační arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-formular-vyuka-podporujici-rozvoj-kompetence-k">http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-formular-vyuka-podporujici-rozvoj-kompetence-k</a>
10. 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení (Soubor dotazníků a metodických doporučení)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/360-zpetna-vazba-pro-stredni-management-skoly">http://www.nuov.cz/ae/360-zpetna-vazba-pro-stredni-management-skoly</a>
11. ICT v životě školy – Profil školy21 (Metodický průvodce)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/profil-skola21">http://www.nuov.cz/ae/profil-skola21</a>
12. Internetová prezentace školy (Posuzovací arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/analyza-internetove-prezentace-skoly">http://www.nuov.cz/ae/analyza-internetove-prezentace-skoly</a>
13. Anketa pro rodiče (Anketa škole na míru)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/analyza-internetove-prezentace-skoly">http://www.nuov.cz/ae/analyza-internetove-prezentace-skoly</a>
14. Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků (Posuzovací archy)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/rozumime-dobre-vysledkum-testovani">http://www.nuov.cz/ae/rozumime-dobre-vysledkum-testovani</a>
15. Anketa pro učitele (Anketa škole na míru)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/ankety-pro-ucitele">http://www.nuov.cz/ae/ankety-pro-ucitele</a>
16. Skupinová bilance absolventů (Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/skupinova-bilance-absolventu">http://www.nuov.cz/ae/skupinova-bilance-absolventu</a>
17. Poradenská role školy (Posuzovací arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/skupinova-bilance-absolventu">http://www.nuov.cz/ae/skupinova-bilance-absolventu</a>
18. Předcházení problémům v chování žáků (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/rizika-a-pozitiva-skolniho-zivota-ocima-zaku-predchazeni">http://www.nuov.cz/ae/rizika-a-pozitiva-skolniho-zivota-ocima-zaku-predchazeni</a>
19. Klima školní třídy (Dotazník pro žáky)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/klima-skolni-tridy-1">http://www.nuov.cz/ae/klima-skolni-tridy-1</a>
20. Metody a formy výuky (Hospitační arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme">http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme</a>
21. Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Dotazník pro učitele)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani">http://www.nuov.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani</a>
22. Výuka v odborném výcviku (Hospitační arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-arch-pro-odborny-vycvik">http://www.nuov.cz/ae/hospitacni-arch-pro-odborny-vycvik</a>
23. Rámec profesních kvalit učitele (Hodnotící a sebehodnotící arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele">http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele</a>
24. Společenství prvního stupně (Dotazník pro žáky formou počítačové hry)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/formalni-a-neformalni-vzdelavani-jako-motivacni-faktory-zaku">http://www.nuov.cz/ae/formalni-a-neformalni-vzdelavani-jako-motivacni-faktory-zaku</a>
25. Klima školy (Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/klima-skoly">http://www.nuov.cz/ae/klima-skoly</a>
26. Anketa pro žáky (Anketa škole na míru)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/ankety-pro-zaky">http://www.nuov.cz/ae/ankety-pro-zaky</a>

27.	Analyza dokumentace školy (Katalog kvantitativních indikátorů)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/analyza-dokumentace-skoly">http://www.nuov.cz/ae/analyza-dokumentace-skoly</a>
28.	Zpětná vazba absolventů a firem ( <i>Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem</i> )	<a href="http://www.nuov.cz/ae/zpetna-vazba-absolventu-a-firem">http://www.nuov.cz/ae/zpetna-vazba-absolventu-a-firem</a>
29.	Profesní portfolio učitele (Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/profesni-portfolio-ucitele">http://www.nuov.cz/ae/profesni-portfolio-ucitele</a>
30.	Mapování cílů kurikula (Posuzovací arch)	<a href="http://www.nuov.cz/ae/mapovani-cilu-kurikula">http://www.nuov.cz/ae/mapovani-cilu-kurikula</a>

Projekt *Cesta ke kvalitě* v souladu se svým názvem ukázal cestu školám, jak dobře realizovat vnitřní hodnocení a identifikovat tak klady i zápory své dosavadní práce – dobře provedená autoevaluace může být odrazovým můstkem k pozitivním změnám a zároveň k posílení autonomie škol (Hrubá & Chvál et al., 2019).

Co se týká poslední dekády, tedy let 2010–2020, snahy o zvyšování kvality vzdělávání jsou výrazně podporovány prostřednictvím operačního programu MŠMT *Výzkum, vývoj a vzdělávání* (OP VVV), a to zejména v rámci Prioritní osy 3: Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. Ta je zaměřena na vzdělávání k sociální integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí na ZŠ, zlepšení kvality vzdělávání a výsledků v klíčových kompetencích, rozvoj strategického řízení a hodnocení kvality ve vzdělávání, zkvalitnění přípravy budoucích a začínajících pedagogických pracovníků, zvyšování kvality vzdělávání a odborné přípravy včetně posílení jejich relevance pro trh práce<sup>9</sup>.

V Prioritní ose 3 bylo k lednu 2021 ukončeno 32 výzev k podávání projektů, aktuálně jsou otevřeny čtyři. Nositeli projektů se stávají různé subjekty včetně vysokých škol. Jedním z financovaných projektů ve výzvě č. 068 Zkvalitnění přípravy budoucích a začínajících pedagogických pracovníků je projekt Masarykovy univerzity *Zkvalitnění a Inovace Přípravy budoucích učitelů na MUNI* (CZ2.3.68/0.0/0.0/19\_068/0016170), v rámci kterého vznikl i tento text. Projekt reaguje na vybrané priority Strategie vzdělávací politiky ČR a zaměřuje se zejména na zvýšení kvality reflektované pedagogické praxe studentů-budoucích učitelů na Masarykově univerzitě. Cílem projektu je: (1) rozvíjet kompetence vysokoškolských pedagogů připravujících studenty – budoucí učitele; (2) inovovat systém pedagogické praxe; (3) rozvíjet kompetence studentů; (4) vyvinout evaluační nástroje na hodnocení praxe; (5) vytvořit síť spolupracujících škol.

Podobné projekty realizují i další univerzity připravující budoucí učitele.

9 <https://opvvv.msmt.cz/prioritni-osa/prioritni-osa-3--rovny-pristup-ke-kvalitnimu-predskolnimu-primarnimu-a-sekundarnimu-vzdelavani.htm>

## 5.1 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast vstupů

Nástroje prezentované v této části textu se týkají zajištění podmínek vzdělávání a vymezení cílů a obsahů vzdělávání (kurikulum). Zaměřují se na kvalitu školy, kvalitu vzdělávacího prostředí z hlediska školní inkluze, hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání a na kvalitu kurikula. Bylo by možné sem zařadit i celou řadu nástrojů vytvořených v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* (např. Anketa pro učitele. Anketa škole na míru; Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele; Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče; Mapování cílů kurikula; viz tabulka 2), ale tyto nástroje jsou publikované v plné verzi včetně manuálů a dobře dostupné v tištěné i elektronické verzi.

### 5.1.1 Kvalita školy

Problematika kvality školy se u nás dostává do popředí v souvislosti s diskusí o výsledcích českých žáků v různých mezinárodních i domácích výzkumech či evaluacích. Pojem kvalita školy však často není konkretizován. Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 111) vymezují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Usuzuje-li se na kvalitu školy z jejího fungování a jejích produktů, je problém kvality školy především problémem vymezování a posuzování její úlohy ve společnosti. Pozornost je zaměřována na to, do jaké míry a jakými způsoby škola tuto úlohu naplňuje.

Posuzování kvality je složité, neboť škola sleduje více cílů souběžně. Zjednodušeně lze rozlišit dvě kritéria kvality: (1) výsledky školního vzdělávání a (2) procesy, které v ní probíhají. Jednostranná orientace na výkon či vztahy a interakce mezi nimi však není při hodnocení kvality školy žádoucí, proto je nutné volit některý z vícekriteriálních modelů. Pro posuzování kvality školy jsou nezbytné indikátory kvality. Indikátory lze obecně vymezit jako údaje reprezentující jistý pozorovatelný aspekt edukační reality (Janoušková & Maršák, 2008). Indikátory kvality školy můžeme chápat jako charakteristiky kvalitní školy. Nabízí se otázka, které charakteristiky to jsou.

Odpověď na tuto otázku hledají výzkumníci v zahraničí i v České republice. Janík et al. (2011) uvádějí přehled vybraných zahraničních výzkumů realizovaných od 80. let minulého století do konce první dekády tohoto století. Tyto výzkumy uplatňují zejména pedagogické a psychologické pohledy, ale také pohled ekonomický. Jejich výsledkem jsou výčty charakteristik „dobré školy“. Problematikou se také zabývali odborníci v České republice. Spilková (2005) navrhla model kvalitní školy a její klíčové znaky. Pol et al. (2005) identifikovali oblasti,

kde hledat kvalitu školy. Podobně pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického vymezili oblasti charakterizující dobrou školu (Tupý, 2008). Výzkum Walterové et al. (2010) byl zacílen na váhu či důležitost charakteristik kvalitní školy a ukázal, jak veřejnost model kvalitní školy vnímá. Modely kvality školy mapuje i práce Janíka et al. (2013) a některé další (Spilková, 2010).

Svůj model kvalitní školy formulovala i Česká školní inspekce, když ve školním roce 2015/2016 zveřejnila kritéria kvality školy. Na pozadí těchto kritérií staví Chvál (2018) ve své knize *Na naší škole nám záleží*, ve které je věnována pozornost jednotlivým oblastem práce školy, jejímu vedení a učitelům. K příslušným tématům jsou voleny praktické ukázky a konkrétní návody pro vlastní sledování, vyhodnocování a řešení různých situací. Aktualizovaný model České školní inspekce (2020b) dostupný na [http://www.csicr.cz/html/2020/Kriteria\\_hodnoceni\\_2020\\_2021/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/2020/Kriteria_hodnoceni_2020_2021/html5/index.html?&locale=CSY) má podobu kritérií, která jsou seskupená do šesti základních oblastí: (1) Koncepce a rámec školy; (2) Pedagogické vedení školy; (3) Kvalita pedagogického sboru; (4) Vzdělávání; (5) Vzdělávací výsledky; (6) Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti). Jednotlivá kritéria pokrývají všechny klíčové kroky školního vzdělávání a jsou doplněna popisy ilustrujícími, co dané kritérium sleduje a jak by naplnění kritéria mělo v optimálním případě vypadat. Materiál je primárně určen pracovníkům vedení škol pro využití v autoevaluační činnosti ať už jako celek, nebo se zaměřením na některou z vymezených oblastí. Vedení škol může posoudit, jakou měrou stav jejich školy odpovídá v oblastech i v jednotlivých kritériích popisovanému žádoucímu stavu, v čem a jak moc se od ideálního stavu odlišují a v čem tedy mají největší prostor ke zlepšení.

### *Kvalita školy: dotazník pro ředitele a učitele*

Dále představujeme evaluační nástroj, který reflektuje výše uvedená teoretická východiska a má za cíl získat náhled respondentů na kvalitu školy a kurikula. Tento dotazník je navržen pro ředitele a učitele gymnázií a byl použit ve výzkumu *Kvalitní škola* (Janík et al., 2011). Využívá kombinace otevřených otázek s otázkami polouzavřenými a uzavřenými (vč. škálovaných). Obsahuje položky zaměřené na základní charakteristiky respondentů (pohlaví, délka praxe, pozice ve škole, aprobace atd.), podstatnou část dotazníku tvoří otevřené otázky vyžadující slovní doplnění. Dotazník dále obsahuje soubory položek (uzavřených otázek), které jsou uspořádány do baterií. Otevřené otázky a baterie se vztahují ke třem sledovaným oblastem: (1) kvalita školy; (2) kvalita kurikula; (3) revize a změny kurikula. Kvalitě školy (charakteristiky kvalitní školy; jejich důležitost; využitelnost práce na ŠVP jako prostředku rozvoje školy) je věnována část A. Dotazník nejprve formou otevřené otázky od respondentů požaduje,

aby generovali vlastní názhly na kvalitu školy, a teprve poté jim předkládá škálované položky obsahující názhly na kvalitu školy odvozené z odborné literatury a vyzývá je k reakci. Respondenti mají posoudit důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu školy (tabulka 3).

Tabulka 3

Ukázka škálované položky – posuzování důležitosti charakteristik školy pro její kvalitu.

Charakteristiky školy	Posuďte důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu školy (gymnázia).				
	velmi vysoká	vysoká	ani vysoká/ ani nízká	nízká	velmi nízká
absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola funguje jako centrum širšího společenství lidí (komunity)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učitelé spolupracují napříč předměty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola má jasno ve své hlavní úloze, již je vychovat a naučit žáky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola je cílevědomě řízena a vedena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola má stabilní pedagogický sbor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola má propracované a uspořádané školní kurikulum (ŠVP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
čas pro výuku je školou plně využíván	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co se ve škole děje, je přehledné a strukturované	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedagogický sbor jako celek se dále vzdělává	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola je podporována rodiči	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výuka je intelektuálně náročná a aktivizující	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola zapojuje rodiče do školního dění, popř. do výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola je podporována zřizovatelem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ve škole jsou ceněny výkony žáků v jednotlivých oborech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ve škole je příznivé klima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ve škole jsou plně využívány všechny příležitosti k učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ve škole je řád a disciplína	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mezi učiteli jsou kolegiální vztahy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je zde pocit sounáležitosti se školou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola vytváří speciální příležitosti pro osobnostní rozvoj žáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
architektura školy je taková, že podporuje učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vedení cíleně sleduje, hodnotí a podporuje kvalitu práce učitelů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola má nějaké oficiální osvědčení (certifikát) kvality od externího hodnotitele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
škola má dobrou pověst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Podrobné informace k dotazníku a realizovanému expertnímu šetření lze nalézt v publikaci Janíka et al. (2011). Dalším příkladem publikace věnované evaluaci školy je *Kolegiální evaluace školy* (Michek, 2014), která se zaměřuje na evaluační procesy v životě školy, zejména pak na učitele a jejich roli, i na meze a možnosti, které se vážou k auto/evaluačnímu procesu v rovině školy i z perspektivy učitelů. Výsledky autorova výzkumu přinášejí nové poznání, které se týká podmínek kolegiální evaluace, jejich podpůrných faktorů a procesu a výsledků kolegiální evaluace odborných škol (více viz s. 13).

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této podkapitole jsme stručně uvedli problematiku posuzování kvality školy a zmínili jsme některé publikace, jejichž autoři formulovali charakteristiky kvalitní školy. Prezentovali jsme také nástroj, který zjišťuje názory ředitelů a učitelů na kvalitu školy.

- Na jaké škole byste chtěli vykonávat pedagogickou praxi / v budoucnu pracovat? Napište si seznam charakteristik, které považujete za *velmi důležité*.
- Porovnejte svůj seznam s položkami v tabulce 3 a případně svůj seznam doplňte.
- Odpovězte na škálované položky v tabulce 3 a porovnejte své odpovědi s výsledky empirického šetření (Janík et al., 2011).

### **5.1.2 Kvalita vzdělávacího prostředí: školní inkluze**

Uvažujeme-li o charakteristikách kvality školy, ptáme se rovněž, jak se škole daří realizovat inkluzivní vzdělávání coby prostředí pro všechny žáky bez výjimky, ve kterém hraje klíčovou roli osobnost pedagoga.

V České republice je k dispozici několik nástrojů, které přímo nebo nepřímo slouží k hodnocení a evaluaci kvality inkluzivního vzdělávání. Jedním z prvních nástrojů primárně pro autoevaluaci školy je *Index for Inclusion* od Ainscow a Booth (2002), který výrazně ovlivnil konceptualizaci hodnocení (a měření) kvality inkluzivního vzdělávání i v českém prostředí. Tento nástroj byl do češtiny v roce 2007 přeložen pod názvem *Ukazatel inkluze* občanským sdružením Rytmus. Ainscow a Booth (2002) rámcují inkluzi jako trvalý proces změny vedoucí ke zkvalitňování vzdělávání pro všechny žáky, kteří se učí společně s ostatními a mohou tak zažívat spolupráci a sdílet průběh učení. Tento proces uznává a respektuje rozdíly v potřebách žáků. Pro jeho měření se autoři dívají na tři dimenze: kultura, politika, praxe. Tyto oblasti jsou dále děleny. Kultura na hodnoty

a komunitu, politika na školu pro všechny a různorodost, praxe na organizaci a zdroje. Každá (pod)dimenze má definovaných 7 až 10 indikátorů s třístupňovou škálou. Jedná se o rozsáhlý autoevaluační nástroj, jehož administrace, mají-li být postihnuty všechny tři roviny, je pro školy časově náročná a vyžaduje skupinovou práci a diskusi nad jednotlivými měřítky a mírou jejich naplnění (Svoboda et al., 2015). Vaňurová a Pančocha (2010) poukazují také na nutnost adaptace nástroje pro české prostředí, což může být spolu s rozsahem nástroje důvodem, proč *Ukazatel inkluze* není hojněji využíván, ale dočkal se dalších adaptací v následujících letech.

Prvním z pokusů o adaptaci *Indexu* je *Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání*, který cílí na 1. stupeň základních škol (Kratochvílová et al., 2009). Původní verze z roku 2007 obsahovala 40 kritérií a 186 indikátorů. Tento robustní nástroj byl redukován v roce 2011 (Kratochvílová et al., 2011) na 19 kritérií a 93 indikátorů. K této úpravě došlo na základě zpětné vazby od pedagogů, kteří uváděli dvě problematické oblasti: časovou náročnost a obtížnou srozumitelnost vybraných dílčích položek. Nástroj tedy prošel výraznou grafickou a obsahovou revizí, která se dotkla položek, seskupení kritérií a pojmenování kategorií, také formulace vybraných kritérií. Verze z roku 2011 tak obsahuje méně položek celkově, ale zachovala si všechny tři oblasti z originální verze *Indexu*, a to: (a) Vytváření školní kultury a klimatu podporujících inkluzi, (b) Principy maximální účasti (politika) a (c) Podpora a rozvoj nediskriminující praxe. Naopak, na rozdíl od *Indexu*, *Rámec* v obou verzích používá sedmistupňovou hodnotící škálu. Novinkou ve verzi *Rámce* z roku 2011 byla část pro verbalizaci argumentů (na základě čehož respondent/ka označil/a místo na škále 1–7) a část pro identifikaci možných prostředků pro zlepšení. Nově se součástí baterie stal také pozorovací arch zaměřený na výukový proces (Kratochvílová, 2012). Navzdory úpravám ale *Rámec* zůstává poměrně rozsáhlým a složitým nástrojem, který se jeví vhodnější pro výzkumné účely než pro sebehodnocení pedagogů za cílem zlepšení vlastní praxe.

Štíhlejší adaptací *Indexu* je Lukášem navržený nástroj *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (2012), který vznikl v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. Zdrojem byla také publikace *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu* (Košťálová, 2005). Toto propojení vzniklo právě za cílem zjednodušit existující komplexní evaluační nástroje, které jsou pro běžné fungování ZŠ příliš robustní na to, aby tento nástroj inicioval sebereflexi školy a umožňoval zhodnocení připravenosti pro inkluzivní vzdělávání. Nástroj je primárně určen pro využití ve vzdělávací praxi. Neklade si ambici komplexně posuzovat míru inkluzivity dané instituce. Klíčovou částí je dotazník pro učitele, který kopíruje oblasti z *Index for Inclusion*. V každé oblasti dotazník obsahuje 10 položek, na něž respondenti

odpovídají na škále obsahující tři tvrzení. Respondenti si vybírají to, které nejlépe reprezentuje jejich školu. Hlavním výstupem pro školu je automaticky generovaná zpráva obsahující slovní popis míry inkluze ve škole.

O aplikaci *Index for Inclusion* v českých podmínkách se pokusila také Tannenbergerová (2012). Vychází nejen z původního nástroje, ale také z Lukasovy adaptace a nástroje *Sandwell Inclusion Quality Mark* (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2016). SIQm je členěn do čtyř klíčových oblastí: komunita, výuka, vedení a škola pro všechny. K hodnocení jednotlivých oblastí slouží 4–8stupňové škály. Tannenbergerová (2012) konstatuje, že prostý překlad zahraničního nástroje není možný právě s ohledem na zásadní organizační, legislativní a kulturní odlišnosti. Na základě zkušeností z terénu a zjištění z ohniskových skupin s odborníky z praxe, Tannenbergerová nástroj v publikaci *Průvodce školní inkluzí* strukturovala do čtyř oblastí: kultura (kultura, politika a postoje); podmínky (materiální, organizační a personální); praxe (didaktika, individualizace a hodnocení); relace (vztahy, komunikace a spolupráce). Každá z těchto oblastí obsahuje několik základních ukazatelů. Samotný nástroj se skládá z několika kroků, které administruje interní nebo externí facilitátor s cílem sběru vícezdrojových dat: rozhovor s ředitelem, pozorování, individuální dotazníky a společná práce ve skupinách a v plénu.

*Metodika pro hodnocení kvality inkluzivní školy* (Adamus, 2015) si klade za cíl „rámcové posouzení míry připravenosti školy k inkluzivnímu vzdělávání“ (Adamus, 2005, s. 44) a vymezuje tyto oblasti kvality školy: kultura školy, inkluzivní politika školy, podmínky ke vzdělávání, průběh inkluzivního vzdělávání, systém inkluzivního hodnocení a spolupráce. Tyto oblasti jsou dále členěny na podoblasti, ke kterým jsou přiřazeny indikátory hodnocené na čtyřstupňové škále. Metodika doporučuje odpovědi bodovat a na základě výsledku řadí školy do 5 úrovní připravenosti školy na inkluzi.

Postup vytvoření strategického plánu školy, prostřednictvím něhož bude postupně budováno inkluzivní prostředí, zprostředkovává Svoboda et al. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy* nenabízí hodnocení kvality inkluzivního vzdělávání, ale provází instituci jednotlivými kroky od prvotního uvažování o příklonu k „otevřenému školnímu prostředí, kde jsou otevřenost, zájem o druhého a přirozená různorodost vnímány jako obohacení“ (s. 6), jak autoři atributy inkluzivního vzdělávání vymezují, po formulování konkrétních kroků. Filozofické východisko uvažování o inkluzivním vzdělání poskytl opět *Index for Inclusion*. Na úrovni pracovních postupů autoři vyšli z metodiky *The GROW a Přístupu zaměřeného na řešení*, které jsou využívány mimo pedagogické prostředí.

V rámci téhož projektu *Cesty k inkluzi*, který dal vzniknout výše uvedené metodice, byl vytvořen také nástroj *Autoevaluace školy v oblasti inkluze* (Tannenbergerová et al., 2015). Nástroj je obsahově i postupem administrace podobný dřívějšímu nástroji Tannenbergerové (2012). Inkluzivní vzdělávání člení do totožných dimenzí a proces hodnocení staví na zapojení nezávislého facilitátora a získávání informací z více zdrojů (individuální a skupinové rozhovory s aktéry, pozorování atd.).

Výše představené nástroje jsou si velmi podobné. Optikou Dittonova (2009) modelu kvality školy se pohybují na všech rovinách vyučování a učení a také vzdělávací instituce. O sociokulturní kontext se zajímají spíše okrajově, a to skrz zaměření na podmínky, které z něho vyplývají (materiální, personální nebo finanční). Individuální rovina (žák, učitel) je přítomna například v *Dotazníku pro jednotlivce* u Tannenbergerové (2012), který pracuje s tezemi jako: *Každý žák je pro mě důležitý* nebo *Můj vztah s většinou rodičů lze charakterizovat jako partnerský*. Dotazník je však vyhodnocován na úrovni celé školy, a učitel nemá možnost individualizované zpětné vazby od externího facilitátora ani si nemůže dotazník vyhodnotit jen pro sebe.

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

Tato kapitola dokládá zájem o zajišťování kvality inkluzivního vzdělávání. Ukázali jsme si, že v českém prostředí je vlivný zejména nástroj *Index for Inclusion*, který se dočkal vícero zpracování a adaptací. Ve středu uvažování o kvalitě školy z inkluzivní perspektivy tudíž nacházíme aspekty kultury (hodnoty a komunita), politiky (škola pro všechny a různorodost) a praxe (organizace a zdroje).

- Dohleďte si nástroj *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Adamus, 2012). Zaměřte se na nástroj samotný (Dotazník pro učitele), projděte jednotlivé položky a zkuste definovat, které z nich jsou užitečné pro reflexi kvality nejenom na úrovni celé školy, ale také pro zhodnocení úrovně žák – učitel.
- Zkuste si představit, že jste byl/a vybrán/a jako facilitátor/ka hodnocení kvality inkluze pomocí nástroje *Autoevaluace školy v oblasti inkluze* (Tannenbergerová et al., 2015). Jako první vás čeká rozhovor s ředitelem. Podívejte se na Arch pro rozhovor s ředitelem. Kdybyste měl/a možnost, na jaké doplňující otázky byste se zeptal/a? Jaké nové informace byste díky těmto otázkám jako facilitátor/ka získal/a?
- Podívejte také na Dotazník pro jednotlivce podle Tannenbergerové et al. (2012) a porovnejte ho s Dotazníkem pro učitele podle Adamuse (2012). Které položky se překrývají a které lze najít jenom v jednom? Jaké položky vás v dotaznících překvapily? Který dotazník by vám osobně mohl lépe posloužit pro reflexi vaší učitelské praxe?

### 5.1.3 Kvalita vzdělávacího prostředí: školní klima

Na kvalitu školního prostředí je možné nahlížet různou optikou, jednou z nich je také klima školy. Klima školy je široký koncept a v literatuře nalezneme definice vycházející z mnoha perspektiv. Základní rozlišení můžeme učinit mezi pohledem na klima jednak kolektivu jako celku a hodnotit, nakolik členové dané skupiny sdílí pohled na nastavenou praxi, politiku, postupy a události, jichž byli účastni (Erhart et al., 2013), jednak jednotlivce, tedy vztahovou a interpersonální složku klimatu (Horton, 2018). Tento užší pohled zvolili Urbánek a Chvál (2014), označují jej jako sociální klima, které definují jako aktéry pocítovanou kvalitu mezilidských vztahů. Význam klimatu vidí nejen v kvalitě dosahovaných výsledků, ale také – a zejména – v tom, že dobré klima školy představuje „pro všechny aktéry, a především pro žáky vhodný a pro edukaci žádoucí model fungující komunity“ (s. 5). Jinými slovy, ve škole s dobrým klimatem se učitelům dobře učí a žáci mají vedle znalostí možnost rozvíjet se také osobnostně.

V zahraničí je toto téma zkoumáno již několik desítek let. Hoy, Tarter a Kottkamp vytvořili v 90. letech typologii školního klimatu, v níž vycházeli z hodnocení přístupu učitelů a ředitele školy. Tato typologie se stala základem pro dotazník Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgert Secondary (OCDQ-RS) (Horton, 2018) hodnotící otevřenost klimatu na středních školách.

V českém prostředí byl jeho překlad používán pro hodnocení základních škol, ale výsledky ukazovaly na nutnost dotazník upravit pro české prostředí (Chvál & Urbánek, 2001). Výsledná podoba této adaptace nese název *Klima učitelského sboru* (KUS) (Urbánek & Chvál, 2012). Dotazník vyhodnocuje odpovědi respondentů v pěti oblastech: podpora sboru vedením školy, pevnost vedení školy, angažovanost učitelů, frustrace učitelů, přátelské vztahy ve sboru. Jednotlivá tvrzení jsou posuzována na čtyřstupňové škále (zřídka – občas – často – velmi často). Učitelé se vyjadřují k tvrzením jako například: Učitelé se chovají k žákům přátelsky. Chování některých učitelů ve škole obtěžuje jiné učitele. Ředitel/ka používá konstruktivní kritiku.

Výsledky jsou zpracovány statisticky a ukazují, jaké je průměrné hodnocení jednotlivých položek (hodnocení v rozmezí 1–4). Nástroj nenabízí souhrnné hodnocení učitelského sboru, neboť takový výpočet by dle autorů byl značně zjednodušený. Místo toho nabádají k hodnocení „v kontextu všech pěti dimenzí jako celku“ (Urbánek & Chvál, 2012, s. 10). Zajímavostí může být to, že škola má v rámci vyhodnocení k dispozici také grafický profil pěti dimenzí učitelského sboru ve srovnání s průměrným výsledkem.

Vedle klimatu pedagogického sboru je možné na klima nahlížet také širěji. Můžeme hodnotit klima školy jako celku skrze názory různých skupin aktérů: učitelů, žáků a rodičů. V rámci projektu Cesta ke kvalitě byl vytvořen komplexní nástroj pro hodnocení klimatu školy Klima školy (Grecmanová et al., 2012). Klima školy autoři vymezují jako „projev celého školního prostředí (kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti) ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života“ (Grecmanová et al., 2012, s. 6). Tato definice tvoří červenou nit pro konstrukci jednotlivých dotazníků. Ty jsou určeny pro žáky, učitele a rodiče. Každý z nich je potom obsahově a jazykově přizpůsoben cílové skupině. Dotazník pro žáky obsahuje 52 tvrzení, k nimž se žáci vyjadřují na Likertově škále (1–4). Jednotlivá tvrzení jsou formulována stručně a jednoznačně (např. *Prostory školy na mě působí stísněně. Zapouji se do různých akcí školy. Učitelé dodržují vše, co slíbí.*). Autoři uvádí, že dotazník je možné použít u žáků 2. stupně a starších. Stejnou strukturu dodržuje také dotazník pro učitele, který se skládá ze 44 tvrzení (např. *K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním. Rodiče mě často kontaktují, aby se zeptali na školní výsledky svých dětí. Vedení školy podporuje, když učitelé uplatňují ve výuce různé inovace.*) Nástroj Klima školy do procesu hodnocení zahrnuje také rodiče žáků. Pro ně je určen dotazník obdobného rozsahu, ve kterém dotazovaní vyjadřují svůj názor na kvalitu, průběh a relevanci vzdělávání poskytovaného školou, vztahy s učiteli a vztahy žáků s učiteli.

Dotazníky jsou následně vyhodnoceny statisticky. Škola má k dispozici informaci, jak si na dané škále stojí v jednotlivých oblastech a také má grafické znázornění míry shody mezi jednotlivými skupinami respondentů. Autoři nástroje však v manuálu nabádají ke kritickému nahlížení na výsledky a upozorňují na důležitost celkového kontextu, v němž hodnocení proběhlo.

Jak uvádíme v druhé kapitole zaměřené na evaluaci, Ditton (2009) zdůrazňuje, že jedině hodnocení zohledňující všechny oblasti modelu a jejich specifika umožňuje zlepšení kvality školy. Klima školy je ze své podstaty průřezovým tématem dotýkajícím se všech rovin a oblastí Dittonova modelu. Když se podíváme na nástroje představené v této části, již na první pohled je zřejmé, že česká adaptace OCDQ-RS (KUS) (Urbánek & Chvál, 2012) je pro pochopení komplexity klimatu školy reduktivní. Zaměřuje se pouze na pohled učitelského sboru, a to zejména na jejich vzájemné vztahy. Tento nástroj je proto vhodný například pro vedení školy, které chce pracovat konkrétně s kolektivem vyučujících nebo s jejich postoji. Oproti tomu nástroj Klima školy (Grecmanová et al., 2012) je robustnějším a komplexnějším nástrojem, který pokrývá různé cílové skupiny (včetně širší komunitu školy – rodiče) a zkoumá kvalitu jejich interakcí.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této kapitole jsme se věnovali klimatu školy. Klima školy jsme představili jako široký koncept, který hodnotí vztahy ve škole, kvalitu prostředí, organizační aspekty a výuku a učení. Na tyto oblasti nahlíží skrze zkušenosti žáků, učitelů, rodičů a dalších relevantních aktérů.

- Vyhledejte nástroj Klima učitelského sboru a prostudujte položky v dotazníku. Následně vytvořte kategorie, do nichž jednotlivé položky dotazníku tematicky seskupíte. Kategorie následně pojmenujte.
- Které z oblastí vytvořených ve vaší myšlenkové mapě (nebo z jednotlivých položek v dotazníku) považujete za stěžejní pro začínající učitele?
- Na webových stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání vyhledejte ukázkou evaluační zprávy z hodnocení využívajícího nástroj Klima školy. Jakým způsobem jsou informace škole zprostředkovány? V jakých oblastech je škola z pohledu učitelů, rodičů a žáků hodnocena nejlépe? Jaké oblasti jsou naopak hodnoceny nejhůře? Jak jsou z vašeho pohledu tyto informace pro školu využitelné?

#### **5.1.4 Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání**

Jedná se o upravené české vydání původní Stupnice hodnocení ESD (Education for Sustainable Development) schválené Světovým shromážděním a výkonným výborem OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire) v roce 2019.

Světová organizace OMEP vyvinula evaluační nástroj pro sledování udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání v letech 2011–2014. V roce 2020 jej OMEP ČR volně přeložil do českého jazyka a zveřejnil na webových stránkách. Evaluační nástroj se nejčastěji používá jako tzv. vstupní nástroj k podpoře učitelů MŠ při identifikaci silných a slabých stránek udržitelného předškolního vzdělávání při autoevaluaci vlastní mateřské školy (OMEP ČR, 2020, s. 2).

Cílem nástroje je podpora učitelů MŠ při vytváření podmínek a procesů předškolního vzdělávání směřujících k udržitelnému rozvoji. Pro učitele i vedení mateřských škol může být vyhodnocení evaluačního nástroje prostředkem pro reflexi jejich práce a podkladem pro plánování změn. Každá mateřská škola si může najít svůj vlastní způsob, jak přistupovat k používání tohoto evaluačního nástroje (OMEP ČR, 2020, s. 4).

Součástí nástroje je metodická příručka, hodnoticí škály a dva formuláře, a to pro individuální hodnocení a pro týmové hodnocení.

Evaluační nástroj obsahuje hodnoticí škály ve třech dimenzích:

1. sociální a kulturní udržitelnost
2. environmentální udržitelnost
3. ekonomická udržitelnost

Hodnoticí škály jednotlivých dimenzí jsou formulované vždy ve čtyřech oblastech a popisují stav udržitelnosti v rozmezí hodnot 1–7. Jednotlivé oblasti jsou popsány výroky, které gradují na sedmistupňové škále. Stupně představují kroky od nedostatečné kvality udržitelnosti přes její minimální naplňování k dobremu až výbornému předškolnímu vzdělávání pro udržitelný rozvoj.



### Hodnoticí škály pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání

#### I. Dimenze sociální a kulturní udržitelnosti

Mateřská škola iniciuje a účastní se projektů a skupinových aktivit zaměřených na zkoumání společenských a kulturních tradic s cílem vybudovat každodenní společnou udržitelnou praxi pro děti a dospělé.

##### 1. Materiály v mateřské škole

1. V mateřské škole jsou minimální či velmi omezené zdroje zobrazující kulturní rozmanitost (knihy, plakáty, skládačky, kostýmy, vybavení herních prostor).	2.	3. Jsou vystaveny materiály, které pozitivně zobrazují kulturní rozmanitost (knihy, skládačky, plakáty, kostýmy, vybavení) a poukazují na stereotypy a předsudky.	4. 5. Knihy, obrázky, média a další materiály jsou společně s dětmi využívány ke spontánním aktivitám, ale i řízené reflexi kulturní rozmanitosti (zvyky, náboženství a jeho symboly, oblečení, architektura, jídlo atd.).	6.	7. Mateřská škola využívá jakékoliv příležitosti včetně svého vybavení k podpoře a přijímání odlišnosti jako opaku předsudků a diskriminačních vzorců.
---	----	---	--	----	--

##### 2. Sociální a kulturní rozmanitost

1. Školní (třídní) vzdělávací program nepodporuje, nebo jen v omezené míře, práci se sociální a kulturní rozmanitostí (např. děti s OMJ nemohou používat svůj mateřský jazyk).	2.	3. Školní (třídní) vzdělávací program obsahuje témata spojená s hodnotou kulturní a sociální rozmanitosti (např. děti mohou používat svůj mateřský jazyk a mít jistotu, že jejich první jazyk je ceněn).	4.	5. Školní (třídní) vzdělávací program výslovně ukazuje, že poznání různých kultur nepochybně rozvíjí schopnosti porozumět a vcítit se do životních podmínek a hodnot jiných lidí. Děti mají vhodné příležitosti, aby v rámci hry, skupinových aktivit a diskuzí přicházely s vlastními nápady a zkušenostmi.	6.	7. Vlastní zkušenosti, znalosti a nápady dětí jsou výchozím bodem pro plánování třídního vzdělávacího programu. Mateřská škola je v pravidelné vzájemné interakci s okolním prostředím a komunitou, aby bylo zajištěno společné setkávání, které podporuje hodnotu rozmanitosti.
--	----	--	----	--	----	--

Obrázek 3. Ukázka z hodnoticí škály.

Nyní uvedeme všechny dimenze a ukazatele v dílčích oblastech. Výroky k dílčím oblastem jsou součástí hodnoticí škály pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání (viz OMEP ČR, 2020, s. 1–4):

#### I. Dimenze sociální a kulturní udržitelnosti

Mateřská škola iniciuje a účastní se projektů a skupinových aktivit zaměřených na zkoumání společenských a kulturních tradic s cílem vybudovat každodenní společnou udržitelnou praxi pro děti a dospělé.



1. Materiály v mateřské škole
2. Sociální a kulturní rozmanitost
3. Rovnost
4. Zapojení do místní komunity
5. Další téma

### *II. Dimenze ekonomické udržitelnosti*

Mateřská škola iniciuje a podílí se na projektech a skupinových aktivitách, které zkoumají způsoby, jakými lidé používají zdroje a jaké jsou vzorce jejich spotřeby s cílem ekonomicky udržitelného přístupu v každodenní praxi pro děti a dospělé.

1. Spotřeba
2. Rozpočet a peníze
3. Třídění a recyklace odpadu
4. Sdílení zdrojů (přerozdělení)
5. Další téma

### *III. Dimenze environmentální udržitelnosti*

Mateřská škola iniciuje a účastní se projektů a skupinových aktivit, které zkoumají základní práva týkající se přežití lidstva, toho, jak jsou lidé závislí na přírodě, na všem živém i neživém s cílem rozvoje ekologického a udržitelného přístupu v každodenní praxi pro děti a dospělé.

1. Svět přírody
2. Ochrana a péče o přírodu / Vztah dětí k přírodě
3. Učení se v přírodě
4. Zdravé životní prostředí
5. Další téma

Při hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání učitelé MŠ postupují od individuálního k týmovému hodnocení. Do obou formulářů se kromě výběru hodnoty 1–7 zaznamenávají také argumenty, které výběr dokládají. Po týmové diskusi nad stávající podobou předškolního vzdělávání a nad plánováním opatření vedoucích ke zlepšení předškolního vzdělávání pro udržitelný rozvoj následuje vypracování akčního plánu, tedy projektů a aktivit směřujících k udržitelnému rozvoji v předškolním vzdělávání. Finální hodnocení je zároveň začátkem nového kola hodnocení pomocí tohoto evaluačního nástroje, protože tentokrát budou učitelé MŠ hodnotit vývoj a pokrok udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání (OMEP ČR, 2020, s. 6).

Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání je k nahlédnutí zde: <https://www.omep.cz/esd-projekty>

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme představili Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání.

- Seznamte se podrobně s tímto nástrojem a s doporučeními, jak s ním pracovat.
- Zkuste posoudit, jaké vidíte možnosti a meze jeho využití v českém kontextu.

### **5.1.5 Kvalita kurikula**

Výzkumné studie zabývající se charakteristikami kvalitní školy (5.1.1) přinesly důležité poznatky. Mezi nimi i závěr, že jednou z charakteristik kvalitní školy je kvalita kurikula, resp. školních kurikulárních dokumentů.

Kvalitu kurikula je možné zkoumat či hodnotit ve všech formách jeho existence – projektované, realizační, rezultatové, efektové apod. V této části textu se zaměřujeme na kvalitu projektovaného kurikula, a to konkrétně na kurikulární dokumenty regulující cíle a obsahy na vstupu školského systému (většinou označované jako vzdělávací programy). Na otázku, co utváří kvalitu těchto kurikulárních dokumentů, odpovídají Thijs a van der Akker (2009), když specifikují čtyři kritéria kvality kurikula:

- relevantnost (kurikulum vychází z reflexe aktuálního stavu poznání v jednotlivých oborech);
- konzistentnost (kurikulum má logickou a kohezní strukturu);
- praktikovatelnost (kurikulum je použitelné pro zamýšlené účely);
- efektivnost (kurikulum směřuje k očekávaným výsledkům).

Citovaní autoři uvádějí, že jednotlivá kritéria jsou na sobě závislá. Např. zda je kurikulum efektivní, závisí na jeho praktikovatelnosti a relevantnosti, stejně jako na konzistentnosti zamýšlených cílů a obsahů. Jedním ze znaků kvalitního kurikula je rovnováha všech komponent. V souvislosti s problematikou inovace kurikula autoři upozorňují, že neadekvátní důraz na jednu komponentu může vést k zpretrhání vazeb s ostatními komponentami. Výčet kritérií kvality lze rozšiřovat. Janík et al. (2011) doplňují kritérium kongruence, což může dle vymezení zahrnovat např. soulad nadřazeného a podřazeného kurikula (RVP a ŠVP), soulad projektovaného a realizovaného kurikula apod.

### Kvalita kurikula: dotazník pro ředitele a učitele

Jak již bylo uvedeno výše, je kvalita kurikula jednou z charakteristik kvalitní školy. Proto je část B a C dotazníku, který byl blíže představen v podkapitole 5.1.1, věnována právě kvalitě kurikula, zaměřuje se konkrétně na kvalitu, revize a změny kurikula gymnázií:

- Kvalita kurikula (RVP G<sup>10</sup> v porovnání s Generalizovaným učebním plánem<sup>11</sup>; součásti kvalitního kurikula; charakteristiky kvalitního kurikula obecně; kvality RVP G; tvorba kurikulárního dokumentu).
- Revize a změny kurikula (důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu; podněty na změny (v) RVP G; úpravy ŠVP vyžadující úpravy RVP G).

Stejně jako v části A věnované kvalitě školy (5.1.1) dotazník nejprve formou otevřených otázek od respondentů požaduje, aby formulovali vlastní názhly na kvalitu kurikula, a teprve poté jim předkládá škálované položky, na které mají reagovat. Podrobné informace k dotazníku a realizovanému expertnímu šetření lze nalézt v publikaci Janíka et al. (2011), příklady položek z části B a C jsou uvedeny v tabulkách 4 a 5.

#### Tabulka 4

Ukázka škálované položky – co by měl obsahovat kurikulární dokument.

#### BA: CO BY MĚL OBSAHOVAT KURIKULÁRNÍ DOKUMENT

Uveďte, co by měl kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat	musí obsahovat	může obsahovat	nemusí obsahovat	nedokážu posoudit
charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení klíčových kompetencí (obecných/nad-oborových cílů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení cílového zaměření vzdělávacích oblastí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení cílů vzdělávacích oborů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení cílů tematických celků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení průřezových témat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení mezipředmětových vztahů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení očekávaných výstupů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení (základního) učiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vymezení (rozšiřujícího) učiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stanovení (časového) pořadí jednotlivých tematických celků učiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
stanovení (časového) pořadí učiva v rámci tematických celků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
příklady (typových) učebních úloh	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rámcový učební plán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
časové dotace vzdělávacích oblastí a oborů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
charakteristika podmínek pro uskutečňování kurikula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
charakteristika organizačních forem vzdělávání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
charakteristika výchovných a vzdělávacích strategií směřujících k naplnění cílů vzdělávání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
charakteristika konkrétních metodických postupů pro výuku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
konkrétní příklady (ukázky) výukových postupů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
charakteristika absolventa školy daného typu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Jiné – doplňte/okomentujte</b>				

10 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.

11 Dříve platný kurikulární dokument, který byl nahrazen Rámčovým vzdělávacím programem pro gymnázia.

Tabulka 5

Ukázka škálované položky – posuzování důležitosti charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu.

**BB: JAKÝ BY MĚL BÝT KURIKULÁRNÍ DOKUMENT OBECNĚ A JAKÝ JE RVP G**

	Posuďte důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)				
	velmi vysoká	vysoká	ani vysoká/ani nízká	nízká	velmi nízká
je srozumitelně napsaný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je realizovatelný v praxi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je v něm uváděno to, čemu může učitel reálně vyučovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je v něm uváděno to, co se žáci mohou reálně naučit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je návodný (nakročený do praxe výuky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je odborně správný v jednotlivých oborech	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je korektní z hlediska genderu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je úsporný (stručný)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jeho jednotlivé části jsou ve vzájemném souladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je přehledně členěný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je podrobný (vyčerpávající)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je sebevysvětlující	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jeho jednotlivé části jsou vyvážené	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je promyšleně strukturovaný	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je uspořádaný podle tematických celků učiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je terminologicky sjednocený	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům současné doby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytyčuje vzdělávání odpovídající požadavkům předpokládané budoucnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zachovává tradici/obsahy, které stojí za to zprostředkovat dalším generacím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dává učitelům prostor pro dotváření kurikula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Jiné – doplňte/okomentujte</b>					

### Shrnutí a podněty k zamyšlení

V této podkapitole jsme se zaměřili na kvalitu projektovaného kurikula. Uvedli jsme kritéria kvality kurikula a také příklad nástroje, který je orientován na kvalitu, revize a změny kurikula gymnázií.

- Připomeňte si aktuální verzi rámcového vzdělávacího programu pro ten stupeň vzdělávání, na který se připravujete. Za využití škálovaných položek v tabulce 5 posuďte důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu.

## 5.2 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast procesů

Tato část textu je věnována evaluaci v oblasti procesů, které se odehrávají ve školském systému, tj. procesy výchovy, vzdělávání, vyučování, učení, speciálně pedagogické podpory apod. Je všeobecně přijímáno, že kvalitu školního vzdělávání zásadním způsobem ovlivňuje kvalita učitele. Proto celá řada rámců, metod a nástrojů nabízí kritéria a indikátory pro posuzování kvalit učitele. Tyto

kvality se promítají do pozorovatelných činností učitele a lze tak podle nich usuzovat zejména na kvalitu vyučování a učení.

Mezi rámce, metody a nástroje patří také hospitační archy vytvořené v projektu *Cesta ke kvalitě* (např. Učíme děti učit se; Výuka v odborném výcviku; Metody a formy výuky; viz tabulka 2), které zde neuvádíme, neboť jsou v plném znění i s doprovodnými materiály dostupné na webových stránkách projektu. Hospitační záznamy jsou zpřístupněné i na webových stránkách České školní inspekce.

Rámce, metody a nástroje zde prezentované jsou navrženy pro (budoucí) učitele na různých stupních vzdělávání napříč vzdělávacími oblastmi nebo specificky pro vybranou vzdělávací oblast či obor vzdělávání. Jedná se o tyto konkrétní nástroje: Kontinuum profesního rozvoje učitelů, Rámec profesních kvalit učitele, Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka, Sebehodnocení a hodnocení asistenta – anglický jazyk, Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství, Přípravenost studenta učitelství – sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky, Zkoumání kvality výuky fyziky, Kvalita výuky cizího jazyka a Hodnocení kvality výuky metodikou 3A.

## 5.2.1 Kontinuum profesního rozvoje učitelů

V prodloužení snah o vytvoření učitelského standardu a kariérního systému<sup>12</sup> – přestože nebyly završeny úspěchem – vznikl jeden poměrně užitečný nástroj. Je jím *Kontinuum profesního rozvoje učitelů* (NIDV, 2018; Slavík, Hajerová Müllerová & Soukupová et al., 2020). Cílem tohoto nástroje je podporovat rozvoj profesní kompetence učitelů, a tak směřovat k vyšší kvalitě výuky, a v důsledku toho ke kvalitnějšímu učení a lepším výsledkům žáků.

Profesní kompetenci učitel prokazuje při plánování a přípravě výuky, při realizaci kurikula ve výuce, při hodnocení žáků i během reflexe a evaluace výuky. V *Kontinuu profesního rozvoje učitelů* jsou na principu gradace rozlišeny tři kvalitativně odlišné stupně profesního rozvoje učitele – vystihuje směřování od začínajícího učitele přes učitele samostatného až k učiteli vynikajícímu.

Základní struktura *Kontinua profesního rozvoje učitelů* má tuto podobu (dle NIDV, 2018):

<sup>12</sup> Jedná se o aktivity rozvíjené přibližně od roku 2014, které směřovaly k vytvoření kariérního systému, jenž měl být založen na standardu učitele. Návrh však byl neúspěšný v legislativním procesu a v roce 2017 byl neúspěšně ukončen.

### *Osobnostní předpoklady a profesní etika*

- Učitel disponuje osobnostními předpoklady potřebnými pro výkon profese (zejména prosociálnost, empatie, emoční stabilita, psychická odolnost, tvořivost, kultivovanost) a na základě sebepoznávání je dokáže využít ve svém pedagogickém působení.
- Učitel přijímá morální závazky učitelství jako pomáhající profese a ctí její etiku; má předpoklady být osobním vzorem svým žákům a požívat respektu ze strany rodičů a veřejnosti.

Etické a osobnostní kvality nejsou vzhledem ke své povaze v Kontinuu profesního rozvoje učitelů stupňovány, nicméně představují nezbytný předpoklad pro výkon profese.

Učitelova schopnost (sebe)reflexe je v podstatné míře ovlivněna osobnostními předpoklady a její vztah k jednání není přímočarý – nemusí tudíž platit, že ten, kdo dobře reflektuje, i dobře vyučuje. Z tohoto důvodu se má při hodnocení učitelovy schopnosti (sebe)reflexe přihlížet k tomu, jak je (sebe)reflexe vztahována k vlastnímu jednání a jak jsou její výsledky využívány pro učitelův profesní rozvoj na straně jedné a pro zlepšování pedagogického působení (včetně výuky) na straně druhé. Princip gradace tedy spočívá v tom, že učitelův pohled na sebe sama se díky prohlubování teoretického vhledu a získávání praktických zkušeností postupně rozšiřuje, takže zahrnuje pohled na vlastní výuku žáků včetně možností jejího zlepšování.

### *Profesní znalosti*

Učitel je vybaven potřebnými profesními znalostmi (zejména znalostmi hodnot a cílů výchovy a vzdělávání, znalostmi kontextů vzdělávání, obecnými pedagogickými znalostmi, znalostmi kurikula, znalostmi obsahu, pedagogicko-psychologickými znalostmi o žácích a didaktickými znalostmi obsahu) a zakládá na nich své pedagogické působení.

U profesních znalostí je gradace založena na směřování k hlubšímu vhledu a širšímu rozhledu učitele, což mu umožňuje vidět pedagogické jevy a situace diferencovaně s ohledem na možnosti a potřeby žáků, v širších souvislostech a s přesahem nad rámec vlastní výuky. Kvalita profesních znalostí, jimiž disponuje vynikající učitel, spočívá ve vyšší míře jejich vzájemného propojení a flexibility, s níž se projevují v jeho pedagogickém působení. Kvalita profesních znalostí se kromě toho projevuje v jejich integraci do podoby didaktických znalostí obsahu, které jsou jádrem profesní kompetence učitele.

### Dovednosti/způsobilosti pro vlastní pedagogickou činnost

Učitel disponuje dovednostmi, které se projevují v klíčových oblastech jeho činností – v plánování výuky, řízení a organizaci procesu učení, ve vytváření prostředí pro učení, v hodnocení procesů i výsledků žákova učení včetně sebehodnocení a v systematickém reflektování výuky. Gradace do úrovně profesního rozvoje spočívá v postupném směřování od obecnějšího vymezení k vystižení podstaty jednotlivých dovedností učitele.

Podrobná strukturace profesní kompetence prostřednictvím *Kontinua profesního rozvoje učitelů* je uvedena v publikaci NIDV (2018) a Slavíka, Hajerové Müllerové a Soukupové et al. (2020). Umožňuje zacílit podporu profesního rozvoje učitelů na konkrétní složky a oblasti učitelovy profesní výbavy.

Důležité dále je, že v *Kontinuu profesního rozvoje učitelů* jsou vymezeny kvalitativně odlišné úrovně od počáteční připravenosti k výkonu profese (začínající učitelé) až k expertní kvalitě výkonu (vynikající učitelé). Tyto různé úrovně zakládají gradaci, která je nezbytná pro plánování a směřování profesního rozvoje učitelů (obrázek 4).

1.1 Profesní znalosti		
Učitel je vybaven potřebnými profesními znalostmi (zejména znalostmi cílů vzdělávání, znalostmi kontextů vzdělávání, obecnými pedagogickými znalostmi, znalostmi kurikula, znalostmi obsahu, pedagogicko-psychologickými znalostmi o žácích a didaktickými znalostmi obsahu) a zakládá na nich své pedagogické působení.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
<b>1.1.1 Znalosti cílů vzdělávání</b>		
Je obeznámen s vývojem a aktuálními tendencemi v oblasti hodnotových východisek a cílů stanovených v kurikulárních dokumentech. Seznamuje se s profiací své školy a cíli zakotvenými ve školním kurikulu – s ohledem na to plánuje svoji výuku.	Své znalosti vztahující se k cílům vzdělávání využívá při dlouhodobém i krátkodobém plánování výuky i při její realizaci a jejím hodnocení.	Reflektuje úlohu školy ve společnosti v širších souvislostech a na pozadí hodnotových orientací a probíhajících změn ve společnosti. Má široký rozhled, což mu umožňuje zaujímat zdvořodněná stanoviska k proměňám cílů vzdělávání a iniciovat/vést v této oblasti diskuzi na odborných fórech.
<b>1.1.2 Znalosti kontextů vzdělávání</b>		
Je vybaven znalostmi kontextů vzdělávání – znalostmi fungování školského systému na různých úrovních (školní třída, škola, spolupracující instituce) a v různém prostředí (město, venkov; ve fyzickém i online světě). Poznává svoji školu i širší prostředí, v němž funguje.	S využitím svých znalostí prostředí, v němž jeho škola pracuje, zvládá nároky, jež jsou na školu kladeny.	Díky hlubokému vhledu do prostředí (popř. dalších kontextů), v němž jeho škola a školy obdobného typu pracují, přispívá k nastavení optimálních podmínek pro jejich fungování.
<b>1.1.3 Znalosti o žácích</b>		
Je vybaven znalostmi o obecných pedagogicko-psychologických a dalších charakteristikách současné populace žáků. Poznává žáky své školy/třídy a začíná diferencovaně nahlížet jejich specifické vzdělávací možnosti a potřeby – všimá si výchovných a vzdělávacích problémů žáků.	Své obecné znalosti o současné populaci žáků a konkrétní znalosti žáků vlastní třídy/školy využívá v rámci diferencovaného přístupu k nim.	Díky svým zkušenostem a znalostem (při zohlednění probíhajících společenských změn) vystupuje typické charakteristiky žáků a nachází adekvátní pedagogické přístupy pro práci s nimi.

Obrázek 4. Příklady indikátorů v gradaci od začínajícího k vynikajícímu učiteli.  
Zdroj: Janík et al. (2020, s. 86–87).

Jak je zdůrazněno v citovaném materiálu (NIDV, 2018), k práci s *Kontinuem profesního rozvoje učitelů* je třeba přistupovat s vědomím, že se nejedná o normativní nástroj, kde by se od každého učitele vyžadovalo naplnění veškerých složek. Spíše jde o to, že každý učitel naplňuje složky modelu originálním způsobem, aby však současně splňoval podstatné nároky na kvalitní výuku. Profesní podpora učitelů – tedy snaha učitele podporovat v jejich zlepšování – se má realizovat s cílem napomáhat učitelům posouvat se k vyšší úrovni a kvalitě ve vybraných složkách a oblastech profesní kompetence. Přístup k podpoře učitelů má být soustředěn na vzdělávací obory a má být obsahově zaměřený, tj. má zohledňovat, že práce se žáky je oborově situovaná, obsahově ukotvená a cílově směřovaná.

Nástroj je využitelný jak studenty učitelství, tak začínajícími a zkušenými učiteli v praxi pro reflexi a evaluaci profesního rozvoje a pro jeho podporu.

### 5.2.2 Rámec profesních kvalit učitele

Jde o nástroj pro posuzování profesních kvalit učitele. Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi/sebereflexi, k tvorbě profesního portfolia a diskuzi o něm. *Rámec profesních kvalit učitele* je koncipován jako meta, ke které učitel směřuje. Tímto autorky akcentují dynamické pojetí požadavků na učitele, které vyjadřuje dlouhodobé směřování a přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese.

*Rámec profesních kvalit učitele* se opírá o široká teoretická východiska týkající se etap profesního rozvoje učitele, rozdílů mezi začínajícími a zkušenými učiteli/experty, sociálních aspektů profesního rozvoje, znalostní, morální a etické dimenze učitelské profese, otázek identity a emocionálních a volných aspektů profesního rozvoje učitele. Tvorba *Rámce profesních kvalit učitele* byla také inspirována zahraničními i domácími zkušenostmi s tvorbou a implementací profesních standardů.

Na výše uvedeném základě vymezuje *Rámec profesních kvalit učitele* tyto oblasti profesních činností:

1. Plánování výuky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků



5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesionální rozvoj učitele

Kritéria kvality v jednotlivých oblastech jsou následně rozpracována do příkladů ukazatelů (indikátorů) kvality, které dále konkretizují obsah jednotlivých kritérií kvality a představují možnosti argumentů a dokladů naplňování jednotlivých kritérií. Tyto indikátory si školy aktualizují a doplňují. Rámec tvoří oblasti, kritéria a vybrané příklady ukazatelů kvality profesních činností učitele (Tomková et al., 2012, s. 14–19):

#### 1. Plánování výuky

Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.

1.1 [Učitel] volí stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů:

- *má promyšleno, co je smyslem a cílem vyučovaného předmětu, a k tomu směřuje;*
- *zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP);*
- *plán zohledňuje nejen náročnost obsahu, ale také čas nezbytný pro správné pochopení a realizaci zvolených metod.*

#### 2. Prostředí pro učení

Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.

2.2 [Učitel] podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky:

- *analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy;*
- *žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky.*

#### 3. Procesy učení

Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

3.4 [Učitel] vede žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu:

- *vede žáky k výběru důležitých informací;*
- *vede žáky k výběru, interpretaci a porozumění informacím z rozličných zdrojů;*
- *zjišťuje, zda žáci správně porozuměli zadání či získaným informacím;*
- *žádá, aby žáci vyjadřovali své porozumění vlastními slovy;*
- *zařazuje látku do širšího kontextu;*
- *jasně formuluje otázky, zadání úkolů, a to různými způsoby (ústně, písemně).*

#### 4. Hodnocení práce žáků

Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.

4.3 [Učitel] zprostředkovává žákům předem kritéria hodnocení, případně jim umožňuje podílet se na jejich vytváření:

- *žáci vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení;*
- *žáci se podílejí na tvorbě kritérií;*
- *žáci aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení (rozvíjejí kompetenci k autentickému hodnocení).*

## 5. Reflexe výuky

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.

5.1 [Učitel] vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení:

- *vysvětlí, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky;*
- *uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností.*

## 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.

6.3 [Učitel] spolupracuje s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky:

- *podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování výuky (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.).*

## 7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností

Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.

7.6 [Učitel] dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti:

- *dokáže odpovídat na otázky týkající se ŠVP, předkládá argumenty zdůvodňující správnost konkrétní podoby ŠVP.*

## 8. Profesní rozvoj učitele

Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.

8.5 [Učitel] k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů:

- *doloží (např. formou profesního portfolia, pedagogického deníku apod.), jaké prostředky využívá ke svému profesnímu rozvoji.*

*Rámec profesních kvalit učitele* je komplexní nástroj k sebehodnocení a hodnocení učitelů. Jeho součástí je hodnotící škála (Tomková et al., 2012, s. 22), která slouží učiteli i hodnotiteli k hodnocení kvality profesních činností učitele v jednotlivých kritériích. Autorky zdůrazňují, že hodnotící škála je v hodnocení a sebehodnocení prostředkem, nikoli cílem. Škála zahrnuje stupně N – A – B – C – D – E – F. Stupně jsou ukazatelem toho, jak učitel profesní činnosti popsané v daném kritériu zvládá či se v nich dále rozvíjí v konkrétním období a kontextu. Stupeň N znamená, že zvládání činností v daném kritériu nelze hodnotit.

Stupeň A představuje zvládnání činností v daném kritériu na základní úrovni, stupeň D definuje standardní úroveň a je klíčovým stupněm pro kvalitu práce učitele i kvalitu školy. Stupeň F představuje vynikající zvládnání profesních činností. Stupně B, C a E mají dynamizující charakter a slouží k zachycení drobných, resp. podstatných a dalších pokroků učitele.

*Rámec profesních kvalit učitele* obsahuje doporučení, jak s nástrojem pracovat. Důležité je zejména dokonalé seznámení se s jednotlivými oblastmi, kritérii a indikátory i s hodnoticí škálou. Předpokládá se, že učitel provede hodnocení svých profesních kvalit a hodnotitel využije stejný nástroj pro hodnocení. Jádrem celého procesu je dle autorek rozhovor, který je příležitostí k dalšímu učení, hlubšímu porozumění a objevování podstaty jevů a procesů, ke společnému sdílení a hledání shody, pokud jde o silné stránky a podněty k růstu hodnoceného učitele.

Uvedený nástroj je určen primárně pro učitele v praxi a je konstruován tak, aby podporoval profesní rozvoj učitele. Jak již bylo zmíněno v úvodu, nástroj představuje jakousi metu, ke které učitel dlouhodobě směřuje. Rámec profesních kvalit má učiteli pomoci si uvědomit silné stránky a prostor pro zlepšení a nasměrovat tak další profesní rozvoj. Autorky proto upozorňují, že se jedná především o sebehodnotící a hodnotící nástroj, nikoliv o nástroj kontroly či normy.

*Rámec profesních kvalit učitele* vznikl v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*. Celý dokument je dostupný na: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf) Navazuje na něj nástroj Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení ze stejného projektu (viz tabulka 2).

*Rámec profesních kvalit učitele* je primárně určen pro sebehodnocení a hodnocení učitelů v praxi. Pro jeho design byly inspirací cenné zkušenosti části autorského týmu s tvorbou a dlouhodobou implementací *Souboru kvalit studentovy práce* na pedagogické praxi v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. *Soubor kvalit studentovy práce na pedagogické praxi* vznikl v reakci na potřebu pracoviště definovat kvalitu výuky při chybějícím standardu učitelské profese. Jedna z novějších verzí dokumentu je dostupná na webu fakulty.<sup>13</sup>

Dosavadní zkušenosti práce studentů učitelství 1. stupně ZŠ s *Rámcem profesních kvalit učitele* a s jeho studentskou variantou ve spojitosti se studentskými portfolii v průběhu studia a u státních závěrečných zkoušek byly podrobně popsány a reflektovány (Tomková, 2018).

13 <https://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2018/01/SouborKvalitStudentPrimarniSkola.pdf>

*Rámec profesních kvalit učitele* zde zařazujeme proto, že byl významným inspiračním zdrojem při tvorbě a adaptaci dalších nástrojů (viz 5.2.3 a 5.2.4; dále pro program přípravného vzdělávání učitelů české literatury na Katedře české literatury a také anglického jazyka na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, nástroj je dostupný na: [https://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2018/01/soubor\\_profesnich\\_kvalit\\_aj.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/spp/files/2018/01/soubor_profesnich_kvalit_aj.pdf)) a také v publikaci Spilkové et al. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele* byl využíván i na dalších institucích připravujících učitele (např. Technická univerzita v Liberci).

### 5.2.3 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

V návaznosti na *Rámec profesních kvalit učitele* byl vytvořen *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová & Chaloupková, 2015), jehož cílem je popsat kvalitu práce učitele mateřské školy. Nástroj pomáhá s rozvojem reflektivních dovedností v mateřské škole, tedy dovedností, které by učitelům mateřských škol pomohly s hodnocením jejich vlastní práce a se zaváděním změn spojených s individualizací předškolního vzdělávání (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 5). V publikaci jsou uvedeny metodické pokyny a hodnoticí formulář. Součástí nástroje jsou také výuková videa, která přibližují naplňování některých kritérií Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy.

Koncepce *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* vychází z *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) a je modifikována pro specifickou povahu předškolního vzdělávání. Evaluační nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* je k dispozici na: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/551/1718/316-1/#preview>.

Jádro *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* je rovněž tvořeno profesními činnostmi podobně jako *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012). V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, které jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech:

1. Plánování vzdělávací nabídky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
5. Reflexe vzdělávání
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Následně uvádíme příklady oblastí, kritérií a indikátorů profesní kvality učitele v mateřské škole (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 11–28):

#### 1. Plánování vzdělávací nabídky

Učitel systematicky plánuje vzdělávání, tj. co, jak a proč se mají děti učit vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na jejich individuální možnosti a potřeby.

##### 1.2 Stanoví dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů:

- *Rozpracovává dlouhodobé vzdělávací cíle na jednotlivé kroky s ohledem na vzdělávací potřeby dětí.*
- *Dokáže formulovat a vysvětlit vzdělávací cíl v souvislosti s očekávanými výstupy formulovanými v ŠVP a klíčovými kompetencemi dětí.*

##### 1.5 Volí způsoby diferenciaci a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí:

- *Doloží, že plánuje pro různé typy dětí (např. podle teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera), v přípravě navíc plánuje specifické činnosti pro jedno či více konkrétních dětí ve třídě.*
- *Začleňuje do svého plánu i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě.*
- *Vyměňuje si se zákonnými zástupci dětí informace o pokrocích dítěte a ve spolupráci s nimi stanoví pro dítě krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání, které zapracovává do záznamů o dítěti.*

#### 4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte

Učitel hodnotí tak, aby děti získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení.

##### 4.1 Hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k vzdělávacím činnostem a chování dětí, hodnotí postup, schopnost vynaložit úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.:

- *Využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení dítěte.*
- *Shromáždí autentické produkty dětí, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. portfolio, ukázky prací dítěte).*
- *Srozumitelně dětem poskytuje zpětnou vazbu o jejich silných stránkách, citlivě informuje o tom, v čem by se mohly zlepšit.*

#### 5. Reflexe vzdělávání

Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace vzdělávání s cílem zkvalitnit svoji práci, a zvýšit tak efektivitu učení dítěte.

##### 5.2 Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky:

- *Prokazatelně doloží výsledky učení dětí v podobě výrobků, na videozáznamu apod.*

##### 5.3 Vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte:

- *K reflexi vlastní práce využívá poznatků získaných na základě rozboru individuálních výsledků dětí (např. práce s portfoliem).*

Hodnoticí formulář nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* je vytvořen v excelové tabulce, do které učitel zaznamenává hodnocení kvality profesních činností v jednotlivých oblastech a kritériích. Hodnoticí škála má čtyři stupně: (1) rozhodně ne; (2) spíše ne; (3) spíše ano; (4) rozhodně ano.

Největší přínos práce s evaluačním nástrojem autorky spatřují v rozhovoru učitele s mentorem či vedoucím pracovníkem. Kvalitu procesu hodnocení a sebehodnocení podle jejich názoru značně ovlivňují reflektivní dovednosti učitele i hodnotitele. Hodnocení kvality práce učitelů mateřských škol s oporou o *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* by mělo být dle jejich doporučení prováděno ve vybraných oblastech jednou ročně (např. na konci školního roku). Záleží však na učiteli, jak často bude s nástrojem pracovat. Může ho využít i k průběžné sebereflexi a k individuálnímu profesnímu rozvoji (Syslová & Chaloupková, 2015, s. 31).

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

Výše byly nabídnuty dva nástroje určené k reflexi kompetencí pro učitelskou profesi. Šlo o *Kontinuum profesního rozvoje učitele* a o *Rámec profesních kvalit učitele*.

- Porovnejte oba nástroje a zamyslete se nad tím, jak byste je mohli využívat ve své praxi.
- Které z položek, jež nástroj sleduje, se vám jeví jako klíčové pro učitelskou profesi?

Dále jsme představili *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*, který vychází z *Rámce profesních kvalit učitele*.

- Na čem lze v nástroji vidět specifika zaměření na předškolní vzdělávání a z čeho vyplývají?

#### **5.2.4 Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka**

*Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka* (Klečková et al., 2019) je konstruován v návaznosti na výše popsany *Rámec profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012). Koncepte nástroje je shodná, *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka* reflektuje specifika práce učitele cizího jazyka v kontextu výuky směřující k rozvoji interkulturní komunikační kompetence.

*Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka pracuje s následujícími oblastmi:*

1. Plánování výuky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy vyučování a učení: interakce ve třídě
4. Hodnocení práce a výsledků učení žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Pro ilustraci uvádíme příklady kritérií a ukazatelů kvality profesních činností učitele cizích jazyků ve vybraných oblastech (Klečková et al., 2019, s. 11–19):

#### 1. Plánování výuky

Učitel systematicky plánuje výuku cizího jazyka s ohledem na individuální odlišnosti a potřeby žáků. Plánuje, co, jak a proč se mají žáci učit, aby kontinuálně rozvíjeli svou interkulturní komunikační kompetenci v cílovém jazyce a dosahovali vzdělávacích cílů stanovených v kurikulárních dokumentech.

1.1 Učitel ve svém dlouhodobém plánování promyšleně směřuje k dosažení smyslu a cíle výuky cizího jazyka, kterým je rozvoj interkulturní komunikační kompetence v daném cizím jazyce:

- *při plánování klade důraz na využití takových metod a postupů, které vedou k rozvoji interkulturní komunikační kompetence v příslušném jazyce;*
- *jazykové prostředky (slovní zásoba, gramatika, výslovnost, pravopis), řečové dovednosti (mluvení, psaní, poslech, čtení) a funkce jazyka promyšleně zařazuje, kombinuje a rozvíjí v různých fázích kurikula;*
- *při plánování zohledňuje dobu, kterou žák potřebuje k osvojení jazykových prostředků a rozvoji řečových dovedností;*
- *v procesu plánování využívá a zohledňuje individuální jazykové a sociokulturní zázemí žáků.*

#### 3. Procesy vyučování a učení: interakce ve třídě

Učitel používá výukové strategie, které umožňují každému žákovi osvojit si interkulturní komunikační kompetenci v cílovém jazyce a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.

3.5 Učitel se žáky komunikuje v maximální míře v cílovém jazyce, který vhodně přizpůsobuje možnostem a potřebám žáků:

- *jasně zadává instrukce (v cílovém jazyce s ohledem na jazykovou úroveň žáků) a ověřuje jejich porozumění;*
- *používá jazyk, který je pro žáky srozumitelný a mírně převyšuje jejich aktuální jazykovou úroveň, aby podněcoval její další rozvoj;*
- *vhodně pracuje s prostředky neverbální komunikace a vizuální opory;*
- *v opodstatněných případech používá český jazyk;*
- *vysvětluje význam a využívání cílového jazyka v komunikaci ve třídě a motivuje žáky k jeho využívání.*

*Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka* je navržen tak, aby mohl sloužit pro sebereflexi učitele i pro hodnocení druhou osobou. V případě sebereflexe slouží nástroj, tedy popis kvality práce učitele cizího jazyka, jako opora. Učitel identifikuje své silné stránky i prostor pro zlepšení. Hledá odpovědi na otázky, co se mu ve výuce daří, co je potřeba zlepšit, co se potřebuje naučit, kam by měl směřovat jeho další profesní rozvoj atd. S oporou o *Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka* tak může učitel specifikovat cíle a prostředky svého dalšího rozvoje. V případě hodnocení druhou osobou je důležité uskutečnit několik pozorování ve výuce (observační archy jsou součástí nástroje) hodnoceného učitele a zaměřit se na ty oblasti či kritéria, která si sám hodnocený učitel zvolí. Autorky (Klečková et al., 2019, s. 33) zdůrazňují důležitost následného reflektivního rozhovoru, který umožňuje doptávání na věci, které nebyly pozorovatelné, diskusi jednotlivých aspektů výuky s ohledem na pozorovanou oblast/kritérium, míru jejich naplnění, identifikaci kvalit učitele, jakož i oblasti dalšího rozvoje apod.

*Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka* je primárně určen pro učitele v praxi, nicméně na širší uplatnění ještě čeká. Nabízí se možnosti využívat jej (v modifikované podobě) již v přípravném vzdělávání učitelů. Nástroj by se tak stal prvkem kontinuity v profesním rozvoji (budoucího) učitele.

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme uvedli *Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka*, který vychází z *Rámce profesních kvalit učitele*.

- Na čem v nástroji lze vidět specifika zaměření na cizí jazyky a z čeho vyplývají?

### 5.2.5 Sebehodnocení a hodnocení asistenta – anglický jazyk

Nástroj *Sebehodnocení a hodnocení asistenta*<sup>14</sup> – *anglický jazyk* (Píšová & Černá, 2006) vznikl v kontextu specifického modelu klinické praxe zvané *klinický rok* (Píšová, 2005). Tento model byl úspěšně realizován v přípravném vzdělávání učitelů anglického jazyka v letech 2001 až 2011, kdy byl v důsledku restrukturování programů připravujících učitele pro 2. stupeň ZŠ a SŠ studijní program nahrazen jiným modelem. Studenti učitelství angličtiny v roli asistentů plnili pod vedením mentorů<sup>15</sup> požadavky pedagogické praxe během celého školního roku na vybrané základní škole (4. ročník studia).

<sup>14</sup> Student učitelství na dlouhodobé pedagogické praxi.

<sup>15</sup> Mentor (z angličtiny) – zkušený učitel, který vede budoucího učitele během pedagogické praxe; v českém prostředí se také používají termíny fakultní/uvádějící/provázající učitel.



S oporou o teoretická východiska (etapy profesního rozvoje učitele, rozdíly mezi začínajícími a zkušenými učiteli/experty, znalostní, morální a etické dimenze učitelské profese, sociální aspekty profesního rozvoje, otázky identity a další; podrobně Píšová, 2005) autorky pro potřeby hodnocení a sebehodnocení definovaly následující oblasti činnosti asistenta (Píšová & Černá, 2006, s. 51–53):

- profesní socializace (pracovní kázeň, vztah k učitelské profesi – „commitment“, adaptace na kulturu školy, spolupráce s mentorem, spolupráce s ostatními kolegy ve sboru, spolupráce s vedením školy, ochota a iniciativa v plnění úkolů, proaktivní / pasivní role v procesech profesní socializace atd.);

- osobnostní rysy:

A. obecné:

- *emocionální kvality* (např. vyrovnanost, vytrvalost, odolnost proti stresu, tolerance, citlivost);
- *volní kvality* (např. sebekontrola, sebedůvěra, zodpovědnost, spolehlivost, asertivita);
- *intelektuální kvality* (např. kreativita, představivost, strategické myšlení, analytické myšlení);
- *sociální dovednosti* (např. pozitivní vztah k lidem, komunikativní dovednosti, schopnost naslouchat, empatie);
- *úroveň sebezpoznání*;
- *schopnost sebeřízení* (zejména hospodaření s časem, organizace vlastních úkolů, strategie prevence stresu).

B. profesně orientované (rozhodovací schopnosti, prevence konfliktů, reflektivní dovednosti, schopnost sebehodnocení a seberegulace, vyrovnávání se s neúspěchem, vztah k profesním hodnotám atd.):

- profesní kompetence:

A. příprava a plánování:

- plánování jednotlivých aktivit;
- plánování celé vyučovací jednotky (určení a správná formulace cíle hodiny na základě odpovídajících a dostatečně náročných požadavků na žáky, jasná struktura hodiny atd.);
- dlouhodobější plánování (prokazující znalost obsahu předmětu a pochopení dlouhodobých cílů);
- využívání mezipředmětových vztahů.

B. organizace procesů učení / vyučování:

- efektivní zvládnání jednotlivých fází vyučovací jednotky (odpovídající tempo, návaznost jednotlivých aktivit a fází hodiny, plynulé přechody mezi aktivitami, adekvátní reakce na neočekávané situace, schopnost modifikovat své plány podle vzniklých potřeb atd.);

- vhodná volba vyučovacích strategií a technik (široké spektrum a vyváženost různých typů aktivit a organizačních forem práce odpovídajících intelektuální úrovni žáků);
- práce s učebnicí, vhodná volba a využívání široké palety materiálů a pomůcek;
- efektivní komunikace se žáky (jasné instrukce, kladení otázek, používání mateřského / anglického jazyka atd.);
- podpora iniciativy žáků a rozvoj jejich samostatnosti (autonomní učení – „learner centredness“);
- naplňování principu individuálního přístupu k žákům (rozvoj metakognitivních dovedností žáků – individuálních učebních strategií a technik);
- pozornost rozvoji celistvé osobnosti žáka (intelektuální, sociální, kulturní morální rozvoj).

#### C. řízení třídy:

- vytváření prostředí podporujícího procesy učení žáků (pozitivní a otevřené vztahy ve třídě, vzájemný respekt, výzdoba třídy);
- iniciační, motivační a stimulační dovednosti;
- udržování kázně (vymezení jasných pravidel chování, účelné využívání systému odměn a trestů, prevence kázeňských problémů a schopnost jejich řešení).

#### D. hodnocení pokroku žáků:

- monitorování práce žáků v hodině (práce s chybou, kontrola porozumění, poskytování zpětné vazby);
- využívání různých technik hodnocení (včetně hodnocení žáků jejich spolužáky a sebehodnocení žáků);
- testování.

#### E. diagnostické dovednosti:

- schopnost identifikovat individuální potřeby žáků a reagovat na ně odpovídajícím způsobem;
- schopnost určit příčiny problémů žáků v učení;
- schopnost rozpoznat příčiny kázeňských problémů jednotlivých žáků i celé třídy.

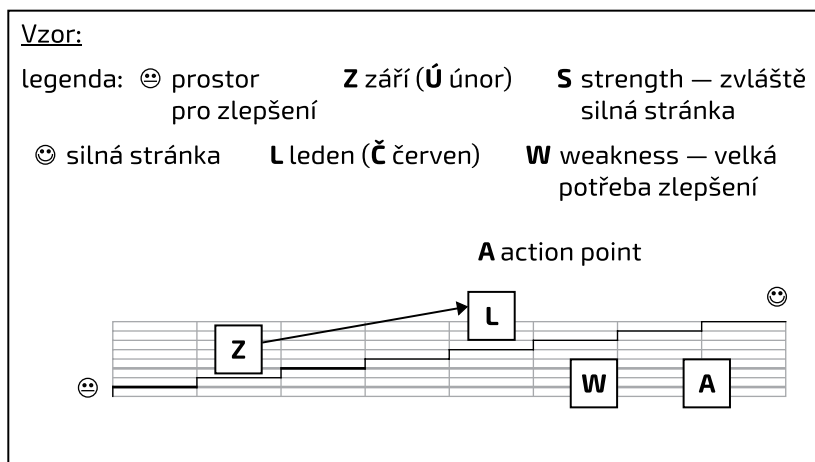
#### F. profesní učitelské znalosti:

- znalosti v oblasti předmětové (anglický jazyk a kultura) a schopnost zprostředkovat je žákům;
- pedagogicko-psychologické znalosti a jejich využívání.

#### G. administrativní dovednosti:

- práce s různými pedagogickými dokumenty (třídní kniha, katalog, omluvné listy, tematické plány atd.).

Na uvedené oblasti bylo zaměřeno hodnocení i sebehodnocení profesní kompetence asistentů. Byly vytvořeny hodnoticí nástroje pro mentory i asistenty. Oba formuláře jsou stejné, sebehodnoticí formulář pro asistenty obsahuje navíc část zaměřenou na osobnostní rysy. Nástroje mají formu „profesního schodiště“ (obrázek 5) pro jednotlivé hodnocené oblasti, což umožňuje zaznamenání progresu, regresi či stagnace pro každou z nich.



Obrázek 5. Profesní schodiště (Píšová & Černá, 2006, s. 56).

Postup pro provedení hodnocení je dvoufázový. V první fázi mentor i asistent každý samostatně a odděleně vyplní (případně i doplní) vlastní formulář. Dalším krokem je následný rozhovor, který již vychází z porovnání asistentova sebehodnocení s pohledem mentora. Výsledkem rozhovoru – a výstupem celého procesu hodnocení – je identifikace silných stránek profesní činnosti asistenta i odhalení oblastí, kde je dosud prostor ke zlepšování. Z nich potom lze zvolit tzv. *action points*, tedy oblasti činnosti asistenta, na jejichž zlepšení se spolupráce v následujícím období zaměří.

Výsledky (sebe)hodnocení byly analyzovány v rámci výzkumné sondy, která byla součástí rozsáhlejší případové studie (Píšová, 2005), a přispěly k objasnění procesů profesního učení během klinické praxe. Hodnotící nástroje byly později modifikovány pro potřeby jiného modelu pedagogické praxe.

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme uvedli nástroj pro sebehodnocení a hodnocení studentů učitelství anglického jazyka.

- Jak vnímáte formu „profesního schodiště“? Jaké vidíte výhody a nevýhody oproti jiným typům škálovaných položek?
- Porovnejte tento nástroj s *Rámcem profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Shrňte podobnosti a odlišnosti obou nástrojů.

### 5.2.6 Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství

*Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová & Svojanovský et al., 2020) je nástroj k (sebe)hodnocení kvality profesních činností studenta učitelství (Nástroj je dostupný: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/11/Standard-kvality-profesnich-kompetenci-online1.pdf>). Nástroj je orientován na studenty učitelství bez rozlišení oborové příslušnosti a je zaměřen primárně na procesy, ke kterým dochází při interakci studenta s provázejícím učitelem, žáky, prostředím a dalšími aktéry vzdělávacího procesu v průběhu povinné praxe studentů učitelství v navazujícím magisterském studiu na základní škole během studia na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

*Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* předkládá šestadvacet kritérií kvalitně připravené, realizované a evaluované výuky, která jsou rozdělena do pěti oblastí (plánování výuky, podmínky pro učení, podpora učení, zpětná vazba, reflexe výuky). Tyto oblasti pokrývají proces výuky od jejího plánování až po její evaluaci a v detailních kritériích předkládají studentovi body, na které je nutné se ve své výuce a interakci s provázejícím učitelem či žáky zaměřit. Každé kritérium následně v rámci sebehodnocení student popisuje pomocí čtyř úrovní vlastní kompetence (0–3) podle toho, jakých dle svého mínění dosahoval kvalit ve zvoleném kritériu (obrázek 6).

*Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* nabízí i popisy jednotlivých úrovní kompetencí pro každé kritérium ze všech oblastí. Student tedy může kvalifikovaněji odhadnout, na jakém stupni kompetence se v daném kritériu nachází, a výsledky takové autoevaluace jsou přesnější a smysluplnější jak pro studenta, tak pro výuku v rámci Pedagogické fakulty MU (obrázek 7).

3 PODPORA UČENÍ			
3c	<b>Perspektiva žáků:</b> Žák rozumí tomu, co se učí. <b>Perspektiva učitele:</b> Zprostředkovávám vzdělávací obsah a instrukce k výuce srozumitelně s ohledem na individuální vzdělávací potřeby a věk žáků.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3d	<b>Perspektiva žáků:</b> Žáci se dozvídají věcně správné informace přiměřené věku a dosavadní výuce. <b>Perspektiva učitele:</b> Zprostředkovávám učivo svého předmětu věcně správně.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3e	<b>Perspektiva žáků:</b> Žák si umí začlenit učivo do své myšlenkové struktury, dokáže je propojit s předchozím učivem nebo zkušeností. <b>Perspektiva učitele:</b> Vysvětluji učivo s využitím předchozích znalostí a zkušeností žáků.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3f	<b>Perspektiva žáků:</b> Žáci rozumí tomu, jak zvolené výukové metody a organizační formy napomáhají při dosahování cíle. <b>Perspektiva učitele:</b> Využívám výukové metody a organizační formy, které podporují učení žáků a vedou k cíli.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3g	<b>Perspektiva žáků:</b> Žáci mají příležitost vzájemně spolupracovat a učit se od sebe. <b>Perspektiva učitele:</b> Podporuji spolupráci a vzájemné učení žáků.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3h	<b>Perspektiva žáků:</b> Žáci se nebojí udělat chybu, upozornit na vlastní chybu, mají příležitost ji pochopit a využívat při učení. <b>Perspektiva učitele:</b> Pracuji smysluplně s chybou žáků jako s příležitostí k rozvoji.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	
3i	<b>Perspektiva žáků:</b> Žáci ve výuce přirozeně využívají ICT. <b>Perspektiva učitele:</b> Využívám smysluplně informační technologie (ICT) k podpoře učení žáků.	0	Poznámky, doložení:
		1	
		2	
		3	

Obrázek 6. Ukázka dílčích kritérií v rámci oblasti Podpora učení (stručná verze).  
Zdroj: Kratochvílová et al. (2020., s. 23).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“
V přípravě na hodinu si nestanovují výukové cíle, plánují pouze obsah, téma (to, co budu vyučovat).	V přípravě na hodinu si stanovím výukové cíle, ale v jejich vymezení jsou určité nedostatky (např. ve formulaci cílů, množství cílů, nepochybnosti cílů s učivem a výukovými metodami, neadekvátnosti vůči žákům...).
V přípravě na výuku nezhledňuji, jakým způsobem ověřím naplnění cíle (cílů).	S podporou provázejícího učitele plánuji v přípravě na výuku efektivní způsoby ověření výukových cílů.
Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
S pomocí provázejícího učitele dokážu zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).	Dokážu samostatně zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).
Samostatně v přípravě na výuku plánuji způsoby ověření výukových cílů. Mnou zvolené způsoby nejsou vždy efektivní (způsoby jsou povrchní, časově náročné, neposkytují mi kvalitní zpětnou vazbu...).	Promyšleně plánuji v přípravě na výuku způsoby ověření stanovených cílů žáky i provázejícím učitelem, které mi poskytují informace pro mé další plánování.

Obrázek 7. Ukázka popisu úrovní kompetencí u jednoho z kritérií – Perspektivy učitele.  
Zdroj: Kratochvílová et al. (2020, s. 11).

V rámci zkvalitňování učitelských praxí na Pedagogické fakultě MU je po každé praxi za účelem evaluace elektronicky evidováno, jaké úrovně u všech dvaceti šesti kritérií každý student po ukončení praxe dosahuje. Tyto informace získává fakulta od studenta, který spolu s provázejícím učitelem dosažení v úrovních kvality zhodnocuje. Je tak získáván vhled do praxí a interakcí mezi jednotlivými aktéry na základní škole a v součinnosti s reflektivními semináři dává vyučujícím na Pedagogické fakultě MU a především studentům zpětnou vazbu k jejich výuce na škole a jejich aktuálním schopnostem. Z prvotního ověřování aplikace standardu na Pedagogické fakultě MU, která proběhla na podzim 2019, lze prozatím vyčíst, že nejvíce kompetentní se studenti cítí v rovině konzultací svých výukových příprav s provázejícím učitelem, v tom že podporují pozitivní atmosféru a bezpečí ve třídě nebo udržují „živý kontakt“ se svěřenými žáky. Naopak jako slabinu ve svých kompetencích vnímají nejčastěji využívání rozmanitých forem hodnocení, ve stanovení adekvátních cílů nebo v tom, jak žáky vést k reflexi vlastních výsledků. Toto sebehodnocení student však provádí na základě konzultace se svým provázejícím učitelem, výsledné hodnocení je tedy nejen studentovo zhodnocení svých schopností, ale zároveň i zpětná vazba od provázejícího učitele, která je do tohoto sebehodnocení zahrnuta.

### 5.2.7 Přípravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky

Účelem dotazníku je poskytnout vzdělavatelům učitelů jednoduchý sumativní nástroj, kterým mohou měřit a porovnávat aktuální stav a vývoj úrovně profesní připravenosti studentů učitelství a absolventů oborů učitelství zaměřených na 2. stupeň základní školy. Konkrétně je dotazník formulován z perspektivy subjektivně vnímané připravenosti studenta učitelství na realizaci výuky (srov. Darling-Hammond, 2006). Nejde primárně o formativní nástroj, i když jej lze použít jako vstupní analýzu k rozhovoru se studentem nad jeho výukou v praxi. Použitím dotazníku společně s formativním nástrojem *Standardem profesních kompetencí studentů učitelství* (viz kap. 5.2.6) získáme komplexnější obraz o profesní připravenosti studentů.

Nástroj se nachází v době tvorby textu ve stádiu ověřování v praxi. V rámci statistického ověřování dotazníku dojde pravděpodobně k redukci položek a jejich úpravě, což ve výsledku povede k rychlejší exekuci a snadnému vyhodnocení ze strany vzdělavatelů učitelů.

Tento dotazník vznikl na základě analýzy dvou již existujících nástrojů zaměřujících se na měření úrovně profesní připravenosti vybraných kompetencí

studentů učitelství a učitelů. Tým expertů<sup>16</sup> provedl srovnání hodnocených oblastí a položek následujících nástrojů: *Standardu kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová & Svojanovský et al., 2020) a *Standardu Učitele naživo* (Vaculík Pravdová, et al., 2021).

Z komparace nástrojů vznikly čtyři oblasti, na něž jsme se soustředili při tvorbě položek nově vzniklého nástroje. Těmito oblastmi jsou: (1) Prostředí pro učení; (2) Cíle učení; (3) Metody, strategie a zadávání instrukcí; (4) Zpětná vazba a hodnocení výsledků učení. Pro takto definované oblasti byly vytvořeny položky, které byly formulovány co nejvíce na úrovni pozorovatelného jednání. Pro každou oblast bylo týmem vytvořeno (či upraveno z ostatních nástrojů) velké množství položek (Prostředí pro učení: 27 položek; Cíle učení: 18 položek; Metody, strategie a zadávání instrukcí: 18 položek, a hodnocení výsledků učení: 20 položek). Takto vytvořené položky byly následně podrobeny připomínkám a kritice ze strany týmu a týmu dalších odborníků Učitele naživo<sup>17</sup>. Tým expertů posuzoval jednoznačnost formulovaných položek a dále pak jejich důležitost – význam (4 bodová ordinální škála). Na základě výsledků expertního týmu bylo pro každou oblast vybráno 7 položek, které ji reprezentují. Obrázek 8 prezentuje celý dosavadní nástroj.

Tyto položky budou následně předloženy studentům učitelství druhého stupně základní školy na 5bodové škále:

- Na škále zjišťující důležitost posuzovaných položek pro studenta (Jak je to pro vás důležité?). Studenti odpovídali pomocí škály: 1 = zcela nedůležité; 2 = spíše nedůležité; 3 = ani nedůležité, ani důležité; 4 = spíše důležité; 5 = velmi důležité.

Současně byla v první fázi sběru dat ke každé položce položena otevřená volitelná otázka na to, jak konkrétně danou položku na praxi realizují. Takto navržený dotazník byl administrován studentům učitelství Pedagogické fakulty MU a studentům programu Učitel naživo. Výsledky analýz budou dostupné během roku 2021.

<sup>16</sup> Tým expertů pracoval ve složení J. Kratochvílová, P. Svojanovský, B. Pravdová, J. Nehyba, B. Zavadilová, K. Picka.

<sup>17</sup> V. Spilková, J. Michnová, D. Prokop, O. Neumajer.

Ohodnoťte následující výroky podle toho, jak si myslíte, že jsou pro vás momentálně důležité a jak se vám daří je uskutečňovat jako studentovi na praxi:

Prostředí pro učení	1	Vedu žáky k tomu, aby si pomáhali.
	2	Nebojím se před žáky přiznat svou vlastní chybu.
	3	Žáky oslovuji křestním jménem.
	4	Nerespektující chování žáků vůči druhým nenechávám být.
	5	Žákům sděluji, co od nich očekávám, a dávám jim prostor pro vyjasňování očekávání.
	6	Pracuji s pravidly, která jsou ve třídě nastavena nebo která jsme si s žáky vytvořili.
	7	Ke každému žákovi se chovám vstřícně a s respektem, projevuji o něj zájem.
Cíle učení	8	Mám představu o tom, co z mého oboru chci žáky naučit a k čemu jim to bude.
	9	Ve výuce se žáky promyslíme, k čemu se jim bude probírané učivo v životě hodit.
	10	Už při plánování výuky přemyslím o tom, jak poznám, že se žáci něco naučili.
	11	Cíle výuky stanovuji tak, aby korespondovaly s očekávanými výstupy učení, jak je vymezuje RVP.
	12	Sdílím se žáky cíle učení, případně žáky vedu k jejich vyvození.
	13	Cíle výuky stanovuji tak, aby odpovídaly věku a potřebám dětí.
	14	Vyhodnocuji, zda aktivita/výuka, kterou jsem vedl, splnila můj záměr.
Metody, strategie a zadávání instrukcí	15	Propojuji nové učivo s dosavadními zkušenostmi žáků.
	16	Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.
	17	Zadávám učební úlohy, které podporují spolupráci mezi žáky a/nebo vrstevnické učení.
	18	Ohlížím se za tím, jak zvolená metoda či forma výuky fungovala v té které třídě/skupině žáků.
	19	Vedu žáky k argumentaci jejich názorů.
	20	Využívám metody, kterými zohledňuji individuální vzdělávací potřeby žáků.
	21	Dávám žákům možnost volby mezi jednotlivými činnostmi.
Zpětná vazba / hodnocení výsledků učení	22	Průběžně poskytuji žákům formativní zpětnou vazbu k učení.
	23	Společně s žáky vyhodnocuji splnění stanovených cílů.
	24	Při hodnocení si dávám pozor na to, abych hodnotil práci žáků, ne žáky samotné.
	25	Vytvářím prostor pro sebehodnocení a/nebo vrstevnické hodnocení.
	26	Hodnocení a/nebo sebehodnocení žáků opírám o kritéria, kterým žáci rozumějí.
	27	V mé výuce žáci znají pravidla hodnocení.
	28	V průběhu výuky sleduji proces učení, abych mohl flexibilně reagovat na potřeby žáků.

Obrázek 8. Nástroj Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky.



### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme prezentovali *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství a nástroj Přípravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky*, což jsou nástroje využívané na Pedagogické fakultě MU.

- Reflektujte svoji zkušenost s využíváním uvedených nástrojů – co jste si díky nim uvědomili?
- Jak se vám s nástroji při sebehodnocení pracovalo?

## 5.2.8 Zkoumání kvality výuky fyziky

Nástroj ZAKVAF – *Zkoumání kvality výuky fyziky* (Žák, 2018) byl zkonstruován pro potřeby zkoumání kvality výuky na gymnáziu na základě pozorování výuky (Žák, 2006). Z metodologického hlediska se jednalo o expertní šetření, autor sestavil tým 15 odborníků z oblasti pedagogiky, obecné didaktiky, didaktiky fyziky a oboru fyziky. Prostřednictvím rozhovoru a dotazníku s otevřenými odpověďmi autor zjišťoval, jaké parametry podle expertů definují kvalitní výuku fyziky. Z analýzy jejich odpovědí vyplynulo 26 parametrů kvality výuky fyziky rozdělených do čtyř skupin (Žák, 2018, s. 31):

- Podmínky výuky a jejich využití – parametry: využití fyzikální odbornosti učitele; osobnost učitele; tvořivost učitele; využití pomůcek;
- Organizace, formy a metody výuky – parametry: výklad; heuristická metoda; experimenty; střídání metod výuky; matematický model; abstraktní představitost; logické myšlenkové postupy; kritické myšlení; struktura poznatků, práce s textem;
- Motivace a hodnocení – parametry: využití zájmu žáků; zájem o fyziku jako obor; propojení s praxí, životem; souvislost s ostatními předměty; vztah fyziky k umění a kultuře; aktivita žáků; nároky na žáky, využití hodnocení k motivaci;
- Komunikace a výchova – parametry: vyjadřování žáků; kultivace vztahu žáků (k sobě navzájem a k učiteli); pracovní atmosféra; aktivní učení.

Ke každému parametru byla vytvořena čtyřstupňová posuzovací škála, jejíž jednotlivé stupně vyjadřují míru naplnění daného parametru. Je zřejmé, že uvedené parametry se týkají jak obecných, tak oborově specifických aspektů výuky fyziky. Jednotlivé stupně jsou slovně vymezeny a jsou označeny čtyřmi symboly:

--	-	+	++
----	---	---	----

U většiny parametrů je možnost N znamenající absenci daného parametru ve zkoumané výuce (Žák, 2018, s. 32).

Ilustrativně uvádíme vymezení stupňů škál parametru 1.1 Využití fyzikální odbornosti učitele (tabulka 6) a parametru 2.3 Experimenty (tabulka 7).

Tabulka 6

Vymezení stupňů škál parametru 1.1 Využití fyzikální odbornosti učitele (Žák, 2018, s. 146).

N	Učitelova fyzikální odbornost se ve výuce nemohla projevit, např. neformuloval žádné fyzikální poznatky (např. protože žáci měli zadanou samostatnou práci), neprováděl experiment apod.
--	Učitel se dopouštěl hrubých fyzikálních nepřesností, např. nepoužíval správné odborné termíny, nedokázal vysvětlit jednoduchý fyzikální jev, žáci mu často nerozuměli, ale on se to nesnažil vyjádřit jinak nebo se mu nevydařil experiment, ale snažil se to zakrýt, nepřiznal to.
-	Učitel se několikrát dopustil nepřesností a zmateností ve fyzikálním vyjadřování, žáci jeho vyjádřením občas nerozuměli, ale on to přehlížel, byl např. zmateně proveden fyzikální experiment apod.
+	Učitel mluvil většinou fyzikálně správně a srozumitelně, ale občas se např. vyjádřil zbytečně nepřesně, někdy se ovšem opravil, aby tyto nepřesnosti uvedl na pravou míru.
++	Učitel mluvil vždy fyzikálně správně a srozumitelně, obtížnější formulace vysvětloval i jinými slovy, doplňoval je přehledným zápisem na tabuli, získával od žáků zpětnou vazbu atd.

Tabulka 7

Vymezení stupňů škál parametru 2.3 Experimenty (Žák, 2018, s. 148).

N	Učitel ani žáci neprovedli žádný fyzikální experiment.
--	Učitel se pokusil provést experiment, ale nepovedlo se mu to, přičemž to nepřiznal nebo se nějak nesmyslně vymluvil. Žákům to nic hodnotného nedalo, byla to jen ztráta času.
-	Učitel nebo žáci provedli experiment, ale ten nebyl popsán, ani vysvětlen nebo byl vysvětlen chybně.
+	Učitel nebo žáci experimentovali a bylo podáno docela uspokojivé vysvětlení, které žáci spíše pasivně přijali.
++	Učitel nebo žáci provedli zajímavé a přitažlivé experiment. Společně s učitelem se dobrali vysvětlení, pokus byl proveden např. v jiné variantě a žákům bylo uvedeno využití nebo výskyt daného jevu v přírodě.

Nástroj ZAKVAF má dvě části: *Záznamový arch* a *Vymezení stupňů škál parametrů kvality výuky fyziky*. Doporučený postup při práci s nástrojem je následující. Pozorovatel si před vlastním pozorováním obě části nástroje dokonale prostuduje. Vyplní identifikační údaje a kontextové informace na první straně *Záznamového archu*. Během pozorování výuky na druhou stranu archu pořizuje poznámky k průběhu výuky, zaznamenává především informace vztahující se k 26 parametrům, ale také další pozorované jevy. Po skončení výuky pozorovatel zapíše další relevantní informace poskytnuté učitelem či vlastní. Následně do archu zaznamená, do jaké míry byly naplněny jednotlivé parametry kvality výuky (část archu ukazuje obrázek 9).

Využití pomůcek – pracují s nimi i žáci						1.4
<b>II. Organizace, formy a metody výuky</b>	<b>N</b>	<b>--</b>	<b>-</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	
<b>Výklad</b> – přiměřenost, srozumitelnost, správnost						2.1
<b>Heuristická metoda</b> – vhodnost použití						2.2
<b>Experimenty</b> – rozbor, vysvětlení						2.3
<b>Střídání metod výuky</b> – vhodnost						2.4
<b>Matematický model</b> – přiměřenost, správnost						2.5
<b>Abstraktní představivost</b> – rozvíjení						2.6
<b>Logické myšlenkové postupy</b> – použití analýzy, syntézy, dedukce, indukce						2.7
<b>Kritické myšlení</b> – ne pasivní příjem informací						2.8
<b>Struktura poznatků</b> – pojmy, souvislosti						2.9
<b>Práce s textem</b> – samostatná, aktivní						2.10
<b>III. Motivace a hodnocení</b>	<b>N</b>	<b>--</b>	<b>-</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	
<b>Využití zájmu žáků</b> – zjistit, probudit, udržet						3.1
<b>Zájem o fyziku jako obor</b> – užitečnost, zajímavost						3.2

Obrázek 9. Ukázka části *Záznamového archu* nástroje ZAKVAF (Žák, 2018, s. 144).

Autor neuvádí žádná doporučení, jaké kroky by měly následovat poté, co pozorovatel vyplní *Záznamový arch* (např. rozhovor pozorovatele s učitelem). Zmiňuje však možnost využití nástroje pro reflexi vlastní výuky a zdůrazňuje nutnost zácvicu pozorovatele v případě použití nástroje ZAKVAF pro výzkumné účely.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme představili nástroj ZAKVAF pro hodnocení kvality výuky fyziky.

- Studujete-li učitelství fyziky, seznamte se s celým nástrojem a využijte jej pro reflexi vlastní výuky během pedagogické praxe.
- Studujete-li jiný obor, seznamte se s celým nástrojem a hledejte případnou inspiraci pro hodnocení kvality výuky ve vašem oboru studia.

### 5.2.9 Posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka

*Posuzovací nástroj kvality výuky cizího jazyka* (Zlatníček, 2014) je zacílen na vybrané komponenty a charakteristiky kvalitní výuky cizího jazyka. Vývoj nástroje byl inspirován celou řadou zahraničních a domácích výzkumů a přístupů (Zlatníček & Pešková, 2012; Zlatníček, 2014). S ohledem na rozsah budoucího nástroje bylo nutné z množství obecných a oborově specifických komponent

a charakteristik kvalitní výuky cizího jazyka vybrat pouze některé. Kritériem pro výběr byla jednak důležitost uvedené komponenty a charakteristiky pro kvalitu výuky, jednak její posuzovatelnost ve výuce. Vybrané komponenty a charakteristiky jsou následující: (a) motivování; (b) podpůrné učební klima; (c) práce s časem; (d) orientace na cíle výuky; (e) učitelův projev (Zlatníček & Pešková, 2012, s. 70). Tyto komponenty a charakteristiky jsou dále operacionalizovány a převedeny do indikátorů (obrázek 10).

Jelikož se jedná o posuzovací nástroj kvality výuky cizích jazyků, jsou posuzovatelé nuceni rozhodnout se buď pro kladné hodnocení (pro stupně +, ++), negativní hodnocení (pro stupně -, --), nebo pro možnost N (nelze zaškrtnout / nelze posoudit). Každá hodnota indikátoru dané komponenty / charakteristiky, z nichž se posuzovací nástroj skládá, je na škále slovně vymezena. Příklady slovního vymezení hodnot konkrétních indikátorů v tomto nástroji jsou uvedeny níže (obrázek 11).

Komponenty / charakteristiky	Indikátory
1. Motivování	1.1 Učitelův zájem o předmět
	1.2 Zájem žáků o dění ve výuce
	1.3 Využití zájmu žáků
	1.4 Návaznost výuky na praxi, život
	1.5 Povzbuzování žáků k aktivnímu zapojení se ve výuce
	1.6 Poukázání ve výuce na souvislosti němčiny s jinými cizími jazyky (vícejazyčnost)
2. Podpůrné učební klima	2.1 Učitelovo chování k žákům (zájem, srdečnost, vřelost)
	2.2 Učitelův přístup k chybám žáků
	2.3 Přístup k chybám ze strany žáků
	2.4 Příležitost žáků k vyjadřování se během výuky
	2.5 Navozování příjemné učební atmosféry
3. Práce s časem	3.1 Využití času pro vyučovaný předmět
	3.2 Časový management
	3.3 Nerušená výuka
4. Orientace na cíle výuky	4.1 Oznámení cílů na začátku hodiny
	4.2 Navázání na cíle v průběhu hodiny
	4.3 Shrnutí cílů jednotlivých fází hodiny
	4.4 Shrnutí obsahu hodiny na konci výuky s ohledem na vytyčené cíle.
5. Učitelův projev	5.1 Jasnost
	5.2 Výslovnost
	5.3 Slovní zásoba
	5.4 Gramatická správnost
	5.5 Specifické vyjadřovací návyky
	5.2.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)
	5.1.2 Odborná jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)
	5.1.3 Výstižnost učitelova projevu při komunikaci s žáky

Obrázek 10. Komponenty a charakteristiky a indikátory posuzovacího nástroje (Zlatníček & Pešková, 2012, s. 72–73).

## 5.1 Jasnost

## 5.1.1 Obsahová jasnost výkladů učiva v cizím jazyce (koherence)

- ++ Učitelovy výklady učiva v cizím jazyce byly z hlediska obsahu vždy jasně členěné, strukturované.
- + Učitelovy výklady učiva v cizím jazyce byly z hlediska obsahu v nadpoloviční většině jasně členěné, strukturované.
- Učitelovy výklady učiva v cizím jazyce nebyly z hlediska obsahu v nadpoloviční většině skoro vůbec jasně členěné, strukturované.
- Učitelovy výklady učiva v cizím jazyce nebyly z hlediska obsahu vůbec jasně členěné strukturované.

## 5.1.2 Odborná správnost výkladů učiva v cizím jazyce (korektnost)

- ++ Učitelovy výklady učiva v cizím jazyce byly odborně správné, neobjevovaly se v nich žádné chyby.
- + Učitelův výklad učiva v cizím jazyce obsahoval menší odborné nepřesnosti, učitel si tyto nepřesnosti ale opravil.
- Učitelův výklad učiva v cizím jazyce obsahoval menší odborné chyby, učitel si tyto nepřesnosti neopravil.
- Učitelův výklad učiva v cizím jazyce obsahoval odborné chyby (např. nesprávné informace).

Obrázek 11. Příklad slovního vymezení hodnot indikátoru na škále (Zlatníček, 2014, s. 133–134).

Celý nástroj pro zjišťování kvality výuky cizích jazyků (Zlatníček, 2014) je dostupný v elektronické podobě ([https://is.muni.cz/th/nygzf/Disertacni\\_prace\\_Zlatnicek.pdf](https://is.muni.cz/th/nygzf/Disertacni_prace_Zlatnicek.pdf)), obrázek 12 ukazuje jeho vybranou část.

1. Motivování	
<b>1.1 Učitelův zájem o předmět</b>	
++	Učitel vykazoval ve výuce zájem o svůj předmět, pro výuku bylo zřejmé učitelovo nadšení.
+	Učitel vykazoval ve výuce zájem o svůj předmět, pro výuku ale nebylo zřejmé učitelovo nadšení.
-	Učitel vykazoval ve výuce svého předmětu spíše rezervovanost (zdrženlivost a chladnost).
--	Učitel nevykazoval ve výuce zájem o svůj předmět (vnitřně málo zúčastněné, zmužené, rutinné).
N	<i>Nelze zaškrtnout.</i>
<b>1.2 Zájem žáků o dění ve výuce</b>	
++	Všichni žáci se zajímali o dění ve výuce (spolupracuji, často a spontánně se hlásí o slovo).
+	Většina žáků se zajímala o dění ve výuce (spolupracuji, často a spontánně se hlásí o slovo).
-	Jen málo žáků se zajímalo o dění ve výuce, zbytek působil zmužené či bez zájmu.
--	Skoro všichni nebo všichni žáci se o dění ve výuce nezajímali nebo působili zmužené (malá spolupráce s učitelem, malá spontanea).
N	<i>Nelze zaškrtnout.</i>
<b>1.3 Využití zájmu žáků o probírané učivo</b>	
++	Učitel efektivně probouzel a udržoval zájem žáků o dané téma.
+	Učitel se snažil zjistit, probudit a udržet zájem žáků o dané téma, ale neúspěšně.
-	Učitel se snažil využít zájmu žáků, ale jen velmi omezeně, nepříkládal motivaci velký význam.
--	Učitel se nepokusil zjistit vztah žáků k tématu ani případný zájem žáků nerozvíjel, spíše žáky odradil.
N	<i>Nelze zaškrtnout.</i>
<b>1.4 Navaznost výuky na praxi, život</b>	
++	Učitelova výuka měla praktický charakter (např. zadávané úkoly, edukační materiály atd. byly zaměřeny na praktické využití cizího jazyka v běžném životě).
+	Učitelova výuka měla občas praktický charakter (např. zadávané úkoly, edukační materiály atd. byly občas zaměřeny na praktické využití cizího jazyka v běžném životě).
-	Učitelova výuka měla praktický charakter jen zřídka (např. zadávané úkoly, edukační materiály se příliš nezaměřovaly na praktické využití cizího jazyka v běžném životě).
--	Učitelova výuka neměla praktický charakter (např. zadávané úkoly, edukační materiály nijak nepříspěly rozvoji praktického využití cizího jazyka v běžném životě).
N	<i>Nelze zaškrtnout.</i>
<b>1.5 Povzbuzování k aktivnímu zapojení žáků</b>	

Obrázek 12. Ukázka části nástroje pro posuzování kvality výuky cizích jazyků (Zlatníček, 2014, s. 131).

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme představili nástroj pro hodnocení kvality výuky cizích jazyků.

- Seznamte se s celým nástrojem a porovnejte jej s výše uvedenými nástroji zaměřenými na výuku cizích jazyků.
- Studujete-li učitelství některého cizího jazyka, využijte nástroj při pozorování zkušeného učitele a následně jej využijte jako podklad k diskusi po hodině.

## 5.2.10 Strategie učení cizímu jazyku

V této podkapitole představíme nástroj vhodný ke zjišťování strategií učení cizímu jazyku od K. Vlčkové (2005). Tento nástroj vznikl na základě klasifikace strategií učení R. L. Oxfordové (1990, in Vlčková, 2005). Cílem nástroje je zjistit používání 85 strategií učení podle žáků preferovaného cizího jazyka na škále s frekvencí používání. Strategiemi učení cizímu jazyku rozumíme soubor „postupů používaných žáky k usnadnění získávání, zapamatování, znovu vybavení a používání informací“ (Vlčková, 2005, s. 5).

Nástroj pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku obsahuje dva dokumenty: jeden je odpovědní a druhý je inventář strategií učení. Inventářem jsou myšlena tvrzení, která se týkají způsobu učení cizímu jazyku. Respondenti (žáci) odpovídají podle toho, jak jednotlivé výroky vystihují jejich způsob učení upřednostňovanému cizímu jazyku a každému tvrzení přiřazují jeden až maximálně pět bodů podle předem dané stupnice.

Inventář je rozdělen do sedmi částí A až G. Pro účely této knihy a pro ilustraci nástroje uvádíme vybranou část z inventáře:

### Část A – Když se učím nové...

- 1. Když se učím nové slovíčko, umístím ho do skupiny jiných slov, které jsou nějakým způsobem podobná (např. opačného významu, slova z tématu oblečení, se stejnou předponou).
- 2. Když se učím něco nového, propojuji to s tím, co již znám. Např. nové slovíčko Solange (jméno) si zapamatuji jako „so long“ a dám ho do věty Solange’s face is so long.

## Část B

1. Nový výraz si opakovaně napíše/řeknu (nahlas/v duchu) apod., abych si ho procvičil/a.
2. Cizojazyčný text čtu i několikrát – do té doby, než mu rozumím. Např. nejprve se snažím uchopit hlavní myšlenku, pak odpovědět na otázky k textu, potom si hledám slovíčka.

## Část F

1. Když nerozumím, požádám mluvčího, aby zpomalil, zopakoval či vysvětlil, co řekl, nebo uvedl příklad.
2. Žádám jiné, aby mi potvrdili, zda jsem správně rozuměl nebo něco správně v cizím jazyce řekl/napsal apod.
3. Žádám jiné, aby mne opravovali, když mluvím/píši daným jazykem. Např. mou výslovnost.

## Část G

1. Učitel nám říká, jak se cizí jazyk učit a co je při učení důležité.
2. Učitel nám říká, jak se cizí jazyk učit a také to procvičujeme přímo ve výuce.

Kompletní nástroj pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku (Vlčková, 2005) je k dispozici v elektronické podobě ve dvou souborech v archivu závěrečných prací Masarykovy univerzity.<sup>18</sup>

*Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této podkapitole jsme uvedli nástroj pro zjišťování strategií učení cizímu jazyku.

- Seznamte se s celým nástrojem. Jak vnímáte jeho přínos pro vlastní učení se cizímu jazyku /cizím jazykům?
- Využijte nástroj pro diagnostiku vlastních strategií učení.

### 5.2.11 Hodnocení kvality výuky metodikou 3A

Výuka jako celek je složitý a nepřehledný systém, jehož kvalitu nelze udržet nebo zvyšovat náhodnými nepromyšlenými zásahy. Proto počátkem jakékoliv systematické snahy o udržení, zvyšování či zjišťování kvality výuky je analýza výuky spojená s hodnocením kvality výukových situací.

Analýzu výuky učitelé znají a běžně ji užívají při hospitačních rozborech v dialogu např. s řediteli, inspektory ČŠI nebo během kolegiálních hospitací, resp. intervizí. Přitom je důležité, aby všichni účastníci hospitačního dialogu užívali shodný jazyk a shodnou metodiku analýzy.

Příkladem takové metodiky je *Metodika 3A* (Janík et al., 2013; Slavík, Janík, Najvar & Knecht, 2017). 3A je odkaz na počáteční písmena postupných kroků hospitačního rozboru:

- Anotace: stručný náhled na vyučovací jednotku jako celek – čím se zabývala, k jakým cílům směřovala a za jakých podmínek probíhala.
- Analýza: podrobný rozbor nejdůležitějších situací výuky zaměřený na vytipování těch momentů, které nejvíce rozhodují o kvalitě výuky a které buď vyžadují zlepšení, nebo naopak jsou inspirujícím příkladem dobré praxe.
- Alterace: návrh na zlepšující změnu výuky spojený s jeho kritickým vyhodnocením, tj. s úvahou, do jaké míry a z jakých důvodů může být alterace pro výuku prospěšná.

Hodnocení kvality výuky *metodikou 3A* vychází z předpokladu, že kvalitu výuky nelze rozpoznávat a vyhodnocovat jen z povrchního pohledu. Jenom některé didakticky důležité jevy jsou ve výuce patrné na první pohled, většina z nich je přístupná teprve při hlubší analýze. Proto základním metodickým vodítkem pro analýzu výuky je tzv. Model hloubkové struktury výuky.

Model hloubkové struktury výuky má tři vrstvy, které reprezentují tři základní činitele (tzv. determinanty), které jsou rozhodující pro hodnocení kvality výuky:

1. vzdělávací obsah kotvený v oborech, resp. v kultuře,
2. způsob tematizace vzdělávacího obsahu v činnosti a komunikaci ve výuce prostřednictvím učebních úloh,
3. cíle vzdělávání a výchovy.

V Modelu hloubkové struktury výuky odpovídá každé z těchto tří determinantů výuky jedna vrstva modelu. Vzdělávacímu obsahu odpovídá konceptová vrstva (podle základních jednotek obsahu: konceptů), cílům odpovídá kompetenční

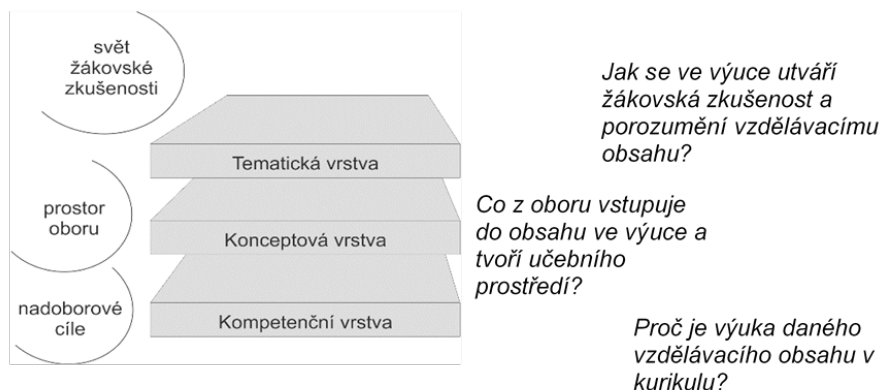


vrstva (podle cílů nejvyšší úrovně v kurikulu: kompetencí), způsobu tematizace obsahu v učebním prostředí odpovídá tematická vrstva.

Učitelé při své práci mohou dobře sledovat, jak se hloubková struktura ve výuce reálně utváří. Vzdělávací obsah stanovený kurikulem vstupuje již do přípravy učitele na výuku a je prvním činitelem, který rozhoduje o jejím reálném průběhu: rozhoduje o tom, čím se v ní budou žáci zabývat, co se mají učit. Již během přípravy a pak přímo ve výuce musí učitel řešit konkrétní způsob tematizace vzdělávacího obsahu ve výuce: jaké učební úlohy pro žáky připravit, jak zajistit motivaci žáků k poznávání a učení, jak navazovat na dosavadní žákovské zkušenosti či znalosti. Přitom současně má myslet na to, k jakým vzdělávacím a výchovným cílům má své žáky podněcovat nebo vést.

Pro učitele v praxi je přirozené přemýšlet o těchto třech „vrstvách“ (klíčových determinantách výuky) ve vzájemných souvislostech a se snahou, aby mezi nimi panoval soulad. Jinak řečeno: cíle nemají být ve sporu se vzdělávacím obsahem nebo být od něj odtrženy, způsob tematizace vzdělávacího obsahu v učebních úlohách nemá vést k jeho zkreslování apod. To znamená, že výuka má probíhat jako souladný celek, jehož všechny součásti společně přispívají k úspěšné realizaci kurikula.

Tento nárok na souladnost (integritu) vzdělávacího procesu nazýváme v *Metodice 3A* termínem integrita výuky. Integrita výuky nastává tehdy, jestliže ve výuce navzájem dobře navazují všechny tři klíčové determinanty výuky: vzdělávací obsah, cíle výuky a reálné činnosti a komunikace ve výuce. Z hlediska Modelu hloubkové struktury výuky můžeme jednoduše uvést, že integrita výuky je souladnost mezi třemi vrstvami hloubkové struktury výuky: konceptovou, kompetenční, tematickou. Jejich schéma i se stručnou charakteristikou vrstev uvádíme na obrázku 13.



Obrázek 13. Vrstvy hloubkové struktury výuky.

Model hloubkové struktury výuky slouží při analýze výuky jako základní vodítko, které má zabezpečit vzájemné dorozumění při dialogu o výuce.

Východiskem didaktické analýzy je vzdělávací obsah, který vstupuje do výuky takřkajíc „zvnějšku“ – z kultury a jejích oborů. Obsah oborů samozřejmě nemůže vstupovat do výuky přímo, ale podléhá didaktické transformaci, která musí zohlednit vzdělávací možnosti a potřeby žáků. Právě proto je nutné zabezpečit integritu výuky, tj. transformovat kulturní obsah tak, aby výuka dosahovala svých cílů a byla pro žáky přínosná.

Výstupy z těchto analýz jsou zpravidla zveřejňovány v podobě tzv. didaktických kazuistik (Slavík, Stará, Uličná & Najvar et al., 2017).

*Shrnutí a podněty k zamyšlení*

Nástroj představený v této kapitole slouží pro analýzu a zlepšování výuky – vychází z přístupů didaktické analýzy a měl by být (budoucím) učitelům přínosný s ohledem na kvalitu výuky.

- Seznamte se s publikovanou didaktickou kazuistikou z vašeho aprobačního oboru (Slavík, Stará, Uličná & Najvar et al., 2017) a pokuste se navrhnout či zpracovat kazuistiku vlastní.

### 5.3 Rámce, metody, nástroje podchycující oblast výstupů

Evaluace v oblasti výstupů zjišťuje, zda s přispěním školského systému dochází k vytvoření, nárůstu či zlepšení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů, hodnotových orientací, charakterových vlastností apod. Představujeme zde nástroj na identifikaci dosažených kompetencí v oblasti předškolního vzdělávání (PREDICT), dále Evropské jazykové portfolio a vybrané testové úlohy ze šetření PISA, TIMSS a PIRLS<sup>19</sup>. Vybrané nástroje představují inspirativní příklady nástrojů, které zjišťují a ověřují dosažené kompetence a dovednosti.

#### 5.3.1 Evaluační nástroj PREDICT

*PREDICT*<sup>20</sup> je evaluačním nástrojem předškolní diagnostiky a komunikace, jehož název je odvozen z anglického slovního spojení *PRE*school *D*agnostic and *C*ommunication *T*ool (Syslová & Kratochvílová, 2018). Nástroj je koncipován jako prostředek pro zlepšení komunikace mezi školou a rodinou a slouží pro usnadnění přechodu z mateřské do základní školy. Autorky uvádějí, že „*PREDICT* je nástroj, který je určen k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování učebních pokroků každého dítěte v mateřské škole, respektive jeho klíčových kompetencí, ne dílčích prvků školní zralosti a připravenosti“ (Syslová & Kratochvílová, *Metodika pro učitele*, s. 21).

Nástroj je tedy určen především pro pedagogy MŠ a rodiče dětí a je dostupný ve čtyřech jazycích (v češtině, slovenštině, maďarštině, angličtině). Součástí *PREDICTu* jsou metodická příručka pro učitele, praktická příručka pro rodiče a záznamový arch dítěte.

*PREDICT* je vystavěn na teoretických východiscích týkajících se současného pojetí pedagogické diagnostiky, nejčastěji užívaných diagnostických metod a možných úskalích, která mohou nastat při pozorování dítěte. Podrobně je také rozebrána práce se záznamovým archem a efektivní komunikace s rodiči.

V *PREDICTu* se hodnotí kompetence sdružené do těchto 10 oblastí, které je potřeba u dětí v průběhu docházky do mateřské školy sledovat:

19 Progress in International Reading Literacy Study.

20 Uvedený diagnostický a komunikační nástroj *PREDICT* vznikl v rámci mezinárodního evropského projektu Erasmus+ Good Start to School spadající pod Klíčovou aktivitu 2 (KA2). Byl koordinován Nakladatelstvím Dr. Josef Raabe s.r.o., a zahrnul tři země: Českou republiku, Slovenskou republiku a Maďarsko. Projektovými partnery byly pobočky nakladatelství Raabe v Maďarsku a na Slovensku, Masarykova univerzita v Brně a poté ve všech zmíněných zemích základní a mateřské školy, které se podílely na vývoji a testování hlavních výstupů, konkrétně MŠ Maršovice, MŠ Čtyřlístek v Praze, MŠ a ZŠ Plzeň-Božkov, MŠ, ZŠ Jána Amosa Komenského v Bratislavě a MŠ Fasori Kicsinyek v Budapešti (Syslová & Kratochvílová, *Metodika pro učitele*, s. 5).

1. Gramotnost
2. Zdraví
3. Komunikace
4. Sebepojetí
5. Respekt
6. Aktivita
7. Samostatnost
8. Přístup k učení
9. Pravidla
10. Řešení problémů

Zde prezentujeme výše uvedené oblasti a k nim vybrané indikátory, které učitelé MŠ u dítěte sledují (Syslová & Kratochvílová, PREDICT, s. 2–22). Indikátory autorky vytvořily s prokazatelnou souvislostí s oblastí (a kompetencemi), ke které jsou přiřazeny, a s prokazatelným (pozorovatelným) chováním či dovedností dítěte:

### 1. Gramotnost

Rozvíjí předčtenářskou, předmatematickou a technickou gramotnost, má povědomí o cizích jazycích.

Dítě: • Ovládá koordinaci ruky a oka.

- Poznává některá písmena nebo číslice, případně slova.
- Používá (i verbálně) prostorové pojmy (např. vpravo, vlevo, dole, nahore, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi, první, poslední apod.).

### 2. Zdraví

Chová se zodpovědně ke zdraví svému i druhých, dbá o své tělo.

Dítě: • Zvládá základní pohybové dovednosti (např. dovede překonat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí...).

- Zvládá základní hygienické a stravovací návyky.
- Rozlišuje nebezpečné situace, vyhýbá se jim nebo jim předchází, je opatrný a obezřetný, v případě potřeby si umí přivolat pomoc.

### 3. Komunikace

Aktivně používá verbální i neverbální komunikaci k vyjádření svých myšlenek, k dorozumění se s druhými.

- Dítě: • Správně vyslovuje všechny hlásky, ovládá dech, tempo i intonaci řeči.
- Převypráví hlavní myšlenku příběhu.
  - Orientuje se podle piktogramů, vysvětlí jejich význam.

#### 4. Sebepojetí

Poznává sebe sama.

- Dítě: • Jedná v souladu se svými možnostmi i limity (zná své silné i slabé stránky).
- Dokáže zpracovat svoji chybu/neúspěch.
  - Vyjadřuje svoje emoce různými společensky přijatelnými způsoby.

#### 5. Respekt

Chová se ohleduplně, tolerantně a s respektem k druhým.

- Dítě: • Ovládá své afektivní chování (tlumí vztek, zlost, agresivitu...) ve vztahu ke svému okolí.
- Spolupracuje s ostatními.
  - Pojmenovává role, které zastává (v rodině, ve třídě, v herní skupině), a chová se podle nich.

#### 6. Aktivita

Projevuje aktivní zájem o okolí a uvědomuje si, že je jeho součástí.

- Dítě: • Zachází šetrně s běžnými předměty denní potřeby (hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami...).
- Vysvětluje různorodost světa (existenci různých národů a kultur, různých zemí, má znalosti o planetě Zemi, vesmíru...).

#### 7. Samostatnost

Umí se samostatně rozhodovat, za svá rozhodnutí zodpovídá.

- Dítě: • Rozhoduje o svých činnostech.
- Naplňuje hru, činnost.
  - Odloučí se na určitou dobu od rodičů a blízkých a je aktivní i bez jejich podpory.

#### 8. Přístup k učení

Aktivně a zodpovědně přistupuje k učení.

- Dítě:
- Rozlišuje pomocí všech smyslů (zvuky a tóny, tvary předmětů a jiné specifické znaky, vůně, chutě, vnímání hmatem...).
  - Odhaluje podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nachází společné znaky, podobu a rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi.
  - Osvojené poznatky, dovednosti používá v nových situacích (aplikuje je).

## 9. Pravidla

Dodržuje pravidla soužití, chápe práva a povinnosti svoje i druhých.

- Dítě:
- Popisuje práva ve vztahu k druhému, respektuje potřeby druhých a jejich volbu.
  - Spolupodílí se na tvorbě pravidel.
  - Dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití, chování doma, v mateřské škole i na veřejnosti.

## 10. Řešení problémů

Navrhuje různá řešení problémů, zdůvodňuje je a přizpůsobuje se jim.

- Dítě:
- Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.
  - Myslí kreativně, předkládá „nápady“.
  - Domluví se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí).

Dosažení jednotlivých indikátorů učitelé MŠ zaznamenávají do záznamu o dosažených výsledcích vzdělávání, který je k dispozici i v přehledné elektronické verzi. Součástí formuláře v PREDICTu je také prostor pro poznámky, kde mohou učitelé MŠ zaznamenávat kvalitativní údaje o individuálních projevech dítěte, jeho případných problémech a návrzích učitele, jak je řešit.

Celý nástroj je dostupný na:

<http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/gss-vystupy.aspx>

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme představili nástroj PREDICT pro vyhodnocování klíčových kompetencí dítěte v mateřské škole.

- Nástroj má podporovat spolupráci školy a rodiny. V čem tato podpora spočívá?
- Jak byste rodiče motivovali pro práci s tímto nástrojem?

### **5.3.2 Evropské jazykové portfolio**

*Evropské jazykové portfolio* (Council of Europe, 2000) je nástroj pro sebehodnocení a hodnocení dosažené úrovně v cizích jazycích. *Evropské jazykové portfolio* odkazuje na šest úrovní komunikační kompetence definovaných Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (Council of Europe, 2001): A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Na tyto úrovně odkazují i české kurikulární dokumenty při vymezování očekávaných výstupů cizojazyčné výuky.

*Evropské jazykové portfolio* vzniklo na konci 90. let minulého století pro podporu implementace jazykové politiky Rady Evropy. Česká republika byla od samého začátku aktivní v zavádění tohoto nástroje do výuky cizích jazyků, i když po velmi slibném počátečním rozvoji následoval určitý ústup ze scény. Novým impulzem pro využívání Evropského jazykového portfolio byl nepochybně vznik jeho elektronické verze (<https://ejp.rvp.cz/index.php>), která zpřístupnila *Evropské jazykové portfolio* širokému okruhu uživatelů a zavedla nové funkcionality stavějící na možnostech moderních technologií. Podrobné informace o historii *Evropského jazykového portfolio*, vývojových trendech, způsobech práce s portfoliem ve výuce i příklady dobré praxe lze nalézt v publikaci Brychové et al. (2012) a dalších (CILT, 2006; Little & Perclová, 2001).

Původní tištěná verze *Evropského jazykového portfolio* se skládá ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a Souboru dokumentů a prací. Jeho elektronická verze má čtyři části (obrázek 14):

- Jazykový životopis (popisuje zkušenosti uživatele s jazykem)
- Můj pokrok (sleduje a hodnotí aktuální úroveň řečových dovedností; tato část vznikla vydělením z Jazykového životopisu)
- Moje sbírka (obsahuje certifikáty, diplomy, materiály z projektů, testy i domácích úkolů)
- Jazykový pas (poskytuje přehled o úrovni řečových dovedností).



Obrázek 14. Evropské jazykové portfolio – elektronická verze.

*Evropské jazykové portfolio* umožňuje uživatelům sebehodnocení a hodnocení dosažené úrovně těchto řečových dovedností: poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní interakce, ústní projev a písemný projev (obrázek 15). Díky důrazu na řečové dovednosti si uživatelé uvědomí, že gramatika a slovní zásoba nejsou samy o sobě cílem učení se cizímu jazyku, ale jsou prostředkem rozvoje řečových dovedností.






španělština						
Dovednost / úroveň	A1	A2	B1	B2	C1	C2
POSLECH S POROZUMĚNÍM (OHODNOTIT SE)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM (OHODNOTIT SE)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ÚSTNÍ INTERAKCE (OHODNOTIT SE)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ÚSTNÍ PROJEV (OHODNOTIT SE)	0%	0%	0%	0%	0%	0%
PÍSEMNÝ PROJEV (OHODNOTIT SE)	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Obrázek 15. Evropské jazykové portfolio – hodnocené řečové dovednosti.



Po kliknutí na „OHODNOTIT SE“ u vybrané dovednosti se uživateli nabídnou výroky o tom, co již ve zvoleném cizím jazyce umí (anglicky *can-do statements*), a třístupňová škála pro posouzení míry zvládnutí konkrétní dovednosti. Jelikož je tento text určen především budoucím učitelům základních škol, uvádíme ilustrativní příklady výroků pro poslech s porozuměním na úrovni A2 (obrázek 16), tj. očekávaný výstup základního vzdělávání v prvním cizím jazyce.

Kromě škálovaných položek obsahuje *Evropské jazykové portfolio* také položky otevřené. Umožňuje uživatelům, v našem případě žákům základní školy, aby také slovně popsali, co se jim v rámci posuzované dovednosti daří, co nikoli a jak to mohou zlepšit. Díky interaktivitě nástroje mohou žáci získat i komentáře učitele (obrázek 17).

<b>Poslech s porozuměním - A2</b>		
Rozumím jednoduchým dialogům s tematikou každodenního života, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně. Dorozumím se, pokud mi mluvčí poskytne pomoc.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Rozumím větám, výrazům a slovům, jestliže se jedná o věci s bezprostředním významem (např. základním informacím o sobě, rodině, nakupování, práci, nejbližším okolí).	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Rozumím hlavním informacím, které zazní v krátkých, jednoduchých a jasných hlášeních a sděleních.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Rozpoznám téma diskuze, když lidé mluví pomalu a zřetelně.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Dokážu rozpoznat hlavní myšlenku ve zprávách, pokud je komentář doplněn obrazovým materiálem.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
<b>Poslech s porozuměním - B1</b>		
Rozumím, co je mi sdělováno v běžném hovoru, pokud se mluví zřetelně; občas musím požádat o zopakování věty nebo výrazu.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	
Rozumím v podstatě i delším hovoru, které vedu přímo s partnerem (partnerkou), pokud se mluví zřetelně a standardní formou jazyka.	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Trochu <input type="radio"/> Ještě ne	

Obrázek 16. Evropské jazykové portfolio – příklady škálovaných položek pro (sebe)hodnocení poslechu s porozuměním.

Poslech s porozuměním

Dovednost / úroveň	A1	A2	B1	B2	C1	C2
POSLECH S POROZUMĚNÍM	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Co mi jde dobře:

Jak to mohu zlepšit:

Do kdy:

Komentář učitele:

Uložit

Obrázek 17. Evropské jazykové portfolio – příklad otevřených položek.

*Evropské jazykové portfolio* je nástroj, který obrací pozornost na řečové dovednosti, nikoli na izolované znalosti gramatiky či slovní zásoby. Má nepochybně velký potenciál, ale je nutné, aby se činnosti žáků s portfoliem a jejich výstupy staly nedílnou součástí výuky, aby žáci dobře rozuměli obsahu a funkcím portfolia a učili se s ním pracovat za podpory učitele. Pokud se s ním v tomto smyslu pracuje, je *Evropské jazykové portfolio* nástroj, který podporuje autonomii žáků zejména svým akcentem na sebehodnocení. Dále upozorňuje žáky na interkulturní rozměr cizojazyčné komunikace a má také výrazný motivační potenciál – do popředí staví to, co žák již umí a zvládl, pomáhá zvědomovat a zefektivňovat proces učení. V neposlední řadě *Evropské jazykové portfolio* propojuje učení se cizím jazykům ve škole i jejich užívání mimo školu.

### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme představili elektronickou verzi Evropského jazykového portfolia.

- Studujete-li učitelství některého cizího jazyka, přemýšlejte, jak byste EJP integrovali do výuky.
- Využijte EJP pro sebehodnocení vaší úrovně řečových dovedností ve vybraném cizím jazyce. Bylo sebehodnocení obtížné? Pokud ano, proč? Co jste si díky EJP uvědomili? Vnímáte potenciál EJP pro podporu svého učení? atd.

### **5.3.3 Testové úlohy (výběr z šetření TIMSS, PISA, PIRLS)**

V následujícím textu představujeme vybrané uvolněné testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PISA a PIRLS. Vycházíme z publikací České školní inspekce, které jsou vydávány průběžně a jejich cílem je podpořit využívání těchto úloh jako pedagogického nástroje přímo ve výuce ať už jako úlohy učební, nebo hodnotící (ČŠI, 2019, s. 4–5). Testové úlohy podporují rozvoj čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti na 1. i 2. stupni základní školy. Zbývající testové úlohy zůstávají skryty, protože jsou využívány opakovaně z důvodu sledování vývojových tendencí v dovednostech žáků.

V rámci této podkapitoly představíme vybrané testové úlohy a uvedeme elektronické odkazy na materiály z mezinárodních šetření TIMSS, PISA a PIRLS, o nichž se domníváme, že mohou být (nejen) pro studenty Pedagogické fakulty MU přínosné, a to z důvodu možného využití ve výuce jako úlohy učební či hodnotící, popř. pro vytvoření učitelovy představy, jak by jeho žáci uspěli v podobném šetření.

Ukázka testové úlohy z šetření PISA 2018 o Velikonočním ostrově, ve které žák vyhledává a zpracovává informace z textu o ostrově, aby se připravil na přednášku (citováno z: [http://www.csicr.cz/html/2021/PISA\\_ulohy\\_CG\\_PG\\_MG/html5/index.html?&locale=CSY&pn=47](http://www.csicr.cz/html/2021/PISA_ulohy_CG_PG_MG/html5/index.html?&locale=CSY&pn=47))

**PISA 2018**

**Velikonoční ostrov**  
Otázka 3 / 7

Přečti si recenzi knihy Kolaps na pravé straně. Odpověz na otázku kliknutím na možnosti v tabulce.

V tabulce jsou uvedena tvrzení z recenze knihy Kolaps. Jsou tato tvrzení fakta, nebo názory? U každého tvrzení klikni na Fakt nebo Názor.

Je toto tvrzení fakt, nebo názor?	Fakt	Názor
Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai převozovali na různá místa po celém ostrově.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Recenze knihy**  
www.recenzeodbornychknih.cz/kolaps

**Recenze knihy Kolaps**

Nová kniha Jareda Diamonda *Kolaps* je jasným varováním před důsledky poškozování životního prostředí. Autor v knize popisuje několik civilizací, které se zhroutily proto, že jejich rozhodnutí měla dopad na životní prostředí. Jedním z nejvýmluvnějších příkladů v knize je případ Velikonočního ostrova.

Podle autora Velikonoční ostrov osídili Polynésané někdy po roce 700 n. l. Vytvořili prosperující společnost, která měla přibližně 15 000 obyvatel. Tesali slavné sochy moai a s využitím dostupných přírodních zdrojů tyto mohutné moai převozovali na různá místa po celém ostrově. Když na Velikonoční ostrov připluli v roce 1722 první Evropané, moai tam pořád stály, ale stromy byly pryč. Počet obyvatel poklesl na pár tisíc lidí, kteří bojovali o přežití. J. Diamond píše, že obyvatelé Velikonočního ostrova nřtili lesy, aby získali pádu pro zemědělství a jiné účely, a že lovlili příliš mnoho mořských a suchozamských ptáků, kteří na ostrově žili. Domnívá se, že ubývání přírodních zdrojů vedlo k občanským válkám a kolapsu společnosti na Velikonočním ostrově.

Z této úchvatné, i když děsivé knihy plyne poučení, že v minulosti se lidé sami rozhodli zničit své životní prostředí vykácením všech stromů a lovením živočišných druhů až do jejich vymření. Autor však optimisticky uzavírá, že dnes se můžeme rozhodnout **nedělat** stejné chyby. Tuto dobře napsanou knihu by si měl přečíst každý, kdo se zajímá o problémy životního prostředí.

Ve třetí otázce již žák pracuje s druhým textem – s recenzí knihy *Kolaps*, na kterou profesorka odkazuje ve svém příspěvku na blogu. Úkolem žáka je určit, zda vybraná tvrzení představují fakta, nebo názory autora recenze. V každém řádku tabulky má proto vybrat jednu z možností „Fakt“ nebo „Názor“. Nejprve musí pochopit doslovný význam každého tvrzení a následně posoudit jeho obsah. Svou pozornost má zaměřit na obsah sdělení a na způsob, jímž je vyjádřeno.

K získání bodového hodnocení za úplně správnou odpověď bylo třeba provést správný výběr ve všech pěti řádcích. V případě 4 správných výběrů odpovědi žák získal kredit za částečnou odpověď. V ostatních případech žák nezískal žádný kredit.

Správné odpovědi jsou: **Fakt, Názor, Fakt, Fakt, Názor**.

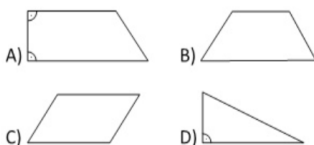
Tato otázka byla pro české žáky obtížná – správně ji zodpovědělo méně než 30 % žáků. Průměrná úspěšnost zemí OECD přitom činila 47 %.

**Obrázek 18.** Výběr správných tvrzení.

- 1) Ukázka testové úlohy z šetření TIMSS 2015, jehož hlavním cílem je získat informace o úrovni dosažených vědomostí a dovedností žáků v oblasti matematiky a přírodovědných předmětů. Ukázka je citována z: [http://www.csicr.cz/html/2019/TIMSS\\_2015\\_uvollnene\\_ulohy\\_r/html5/index.html?&locale=CSY&pn=51](http://www.csicr.cz/html/2019/TIMSS_2015_uvollnene_ulohy_r/html5/index.html?&locale=CSY&pn=51)

**Úloha M47 (M03-07)**

Který obrazec můžeš vytvořit, když vedle sebe umístíš trojúhelník a obdélník?



**Cíl úlohy:** Používání základních vlastností k popsání a porovnání běžných geometrických útvarů v rovině

**Dovednost:** Používání znalostí

**Obtížnost:** 3

Úspěšnost (%)	Celkem	Dívky	Chlapci
Česká republika (2011)	67,4	70,1	64,9
Česká republika (2015)	71,9	71,1	72,8
Mezinárodní průměr (2015)	58,8	59,6	58,0

Odpovědi českých žáků				
Odpověď	A	B	C	D
Četnost (%) 2011	67,4	7,9	9,3	8,1
Četnost (%) 2015	71,9	10,7	6,5	5,8

Obrázek 19. Popis a porovnávání geometrických útvarů.

- 2) Ukázka vybrané testové úlohy z šetření PIRLS 2016 Úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník ZŠ, které jsou zaměřeny především na funkční stránku čtení a na dovednosti využívat vybrané čtenářské strategie při práci s různými formami psaného textu. Na základě přečteného textu žák odpovídá na otázky (citováno z: [http://www.csicr.cz/html/2019/PIRLS\\_2016\\_publicace\\_uvolnene\\_ulohy\\_ctenarska\\_gramotnost/html5/index.html?&locale=CSY&pn=57](http://www.csicr.cz/html/2019/PIRLS_2016_publicace_uvolnene_ulohy_ctenarska_gramotnost/html5/index.html?&locale=CSY&pn=57))

### 3.2.1 Seznam otázek

1. Čím byl Leonardo da Vinci?
  - Ⓐ farmářem
  - Ⓑ lékařem
  - Ⓒ sochařem
  - Ⓓ stavitelem
  
2. Co z dětství mu mohlo pomoci stát se vynálezcem?
  - Ⓐ cestování do Paříže s otcem
  - Ⓑ pozorování zvířat a hmyzu
  - Ⓒ návštěvy uměleckých galerií
  - Ⓓ míchání barev při malování

Obrázek 20. Otázky k přečtenému textu.

Na tomto místě uvádíme odkazy na dostupné materiály z mezinárodních šetření TIMSS, PISA a PIRLS, které testují především znalosti v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

TIMSS 2015 – Uvolněné úlohy z matematiky a přírodovědy

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Uvolnene-testove-ulohy/Uvolnene-ulohy-z-TIMSS-2015>

TIMSS 2011 – Úlohy z matematiky a přírodovědy

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS/Uvolnene-testove-ulohy/Ulohy-z-matematiky-a-prirodovedy-pro-4-rocnik>

PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy/PISA-Inspirace-pro-rozvoj-gramotnosti-ulohy-ze-cte>

PISA 2015 – Uvolněné testové úlohy z přírodovědné gramotnosti

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy/Uvolnene-ulohy-z-PISA-2015>

### PISA 2012 – Úlohy z šetření PISA 2012

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Uvolnene-testove-ulohy/Ulohy-z-setreni-PISA-2012>

### PIRLS 2016 – Publikace s uvolněnými úlohami ze čtenářské gramotnosti

- <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Uvolnene-testove-ulohy/PIRLS-2016-publikace-s-uvolnenymi-ulohami-ze-ctena>

#### *Shrnutí a podněty k zamyšlení*

V této části jsme prezentovali příklady testových úloh z mezinárodních šetření a také odkazy na uvolněné testové úlohy.

- Seznamte se s výsledky českých žáků ve vybraném mezinárodním šetření.
- V závislosti na oboru studia si vyberte soubor uvolněných testových úloh, prostudujte je a klasifikujte z hlediska cílů a obsahu.





## 6 MÍSTO ZÁVĚRU: PŘEHLED VYBRANÝCH (AUTO)EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

V tomto textu jsme se zaměřili na problematiku pedagogické evaluace v kontextu řízení kvality (ve) vzdělávání. Představili jsme evaluaci jako oblast výzkumu a praxe. Ukázali jsme, že zatímco v rukou výzkumníků je evaluace badatelskou aktivitou, v případě učitelů je součástí cyklu jejich pedagogického uvažování a jednání. A i zde nabývá výzkumného charakteru. Z hlediska aktérů jsme rozlišili: (a) evaluaci realizovanou externě a (b) evaluaci realizovanou interně – či také jinak autoevaluaci nebo vlastní evaluaci.

Modely kvality (ve) vzdělávání nám posloužily jako prostředek rozčlenění dalšího výkladu. Přiklonili jsme se k základnímu rozlišení oblastí evaluace na vstupovou, procesovou, výstupovou a představili jsme vybrané a dostupné rámce, metody a nástroje evaluace, o nichž se domníváme, že by je mohli (budoucí) učitelé využívat, popř. o nichž by měli mít alespoň základní povědomí. Pro získání rychlého přehledu o dostupných rámcích, metodách a nástrojích nabízíme v závěru tohoto textu přehlednou tabulku (8) a vyjadřujeme naději, že tyto nástroje budou v pedagogické praxi k využití a k užitku.

*Tabulka 8*

*Přehled vybraných (sebe)hodnotících nástrojů.*

Nástroj	Obecná charakteristika	Zaměření	Cílová skupina	Typ položek	Poznámky
Kvalita školy: dotazník pro ředitele a učitele (Janík et al., 2011)	Cílem je získat náhled respondentů na kvalitu školy (charakteristiky kvalitní školy; jejich důležitost; využitelnost práce na ŠVP jako prostředku rozvoje školy)	Oblast vstupů	Ředitelé a učitelé gymnázií	Kombinace otevřených, polouzavřených a uzavřených (škálovaných) položek	
Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání (OMEP, 2020)	Identifikace silných a slabých stránek udržitelného předškolního vzdělávání při autoevaluaci vlastní mateřské školy	Oblast vstupů	Učitelé mateřské školy	Škálované položky pro hodnocení ve třech dimenzích udržitelnosti (sociální a kulturní, environmentální, ekonomická); v každé dimenzi čtyři oblasti	Postup od individuálního k týmovému hodnocení

Nástroj	Obecná charakteristika	Zaměření	Cílová skupina	Typ položek	Poznámky
Kvalita kurikula: dotazník pro ředitele a učitele (Janík et al., 2011)	Cílem je získat náhled respondentů na kvalitu, revize a změny kurikula	Oblast vstupů	Ředitelé a učitelé gymnázií	Kombinace otevřených, polouzavřených a uzavřených (škálovaných) položek	
Kontinuum profesního rozvoje učitelů (NIDV, 2018)	Cílem tohoto nástroje je podporovat rozvoj profesní kompetence učitelů, a tak směřovat k vyšší kvalitě výuky.	Oblast procesů	Učitelé	Tři kvalitativně odlišné úrovně od počáteční připravenosti k výkonu profese (začínající učitelé) až k expertní kvalitě výkonu (vynikající učitelé)	
Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012)	Nástroj k (sebe) hodnocení kvality profesních činností učitele v osmi oblastech	Oblast procesů	Učitelé	Škálované položky pro posouzení míry naplnění ukazatelů kvality v osmi oblastech; těžištěm je následný rozhovor hodnotitele s učitelem	Nástroj lze adaptovat pro potřeby přípravného vzdělávání učitelů
Evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015)	Nástroj k (sebe) hodnocení kvality profesních činností učitele mateřské školy v osmi oblastech	Oblast procesů	Učitelé mateřské školy	Škálované položky pro posouzení míry naplnění ukazatelů kvality v osmi oblastech; těžištěm je následný rozhovor hodnotitele s učitelem	Nástroj lze adaptovat pro potřeby přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol.
Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (Klečková et al., 2019)	Nástroj k (sebe) hodnocení kvality profesních činností učitele cizích jazyků v osmi oblastech	Oblast procesů	Učitelé cizích jazyků	Škálované položky pro posouzení míry naplnění ukazatelů kvality výuky v osmi oblastech; těžištěm je následný rozhovor hodnotitele s učitelem	Nástroj lze adaptovat pro potřeby přípravného vzdělávání učitelů cizích jazyků
Sebehodnocení a hodnocení asistenta – anglický jazyk (Píšová & Černá, 2006)	Nástroj k (sebe) hodnocení kvality v oblastech profesní kompetence studentů učitelství angličtiny	Oblast procesů	Studenti učitelství anglického jazyka	Škálované položky zachycující rozdíl mezi vstupní a výstupní úrovní; těžištěm je následný rozhovor hodnotitele s učitelem	
Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020)	Nástroj k (sebe) hodnocení kvality profesních činností studenta učitelství v pěti oblastech	Oblast procesů	Studenti učitelství	Škálované položky, posuzuje se dosažená úroveň (0–3) kompetencí	Jedná se o formativní nástroj určený zejména pro interakci mezi studentem učitelství a provázejícím učitelem
Kvalita výuky fyziky (Žák, 2018)	Nástroj pro hodnocení kvality výuky fyziky (26 parametrů ve čtyřech oblastech)	Oblast procesů	Učitelé fyziky	Škálované položky, čtyřstupňová škála, posuzuje se míra naplnění daného parametru	Nástroj je možné využít i pro reflexi vlastní výuky.

Nástroj	Obecná charakteristika	Zaměření	Cílová skupina	Typ položek	Poznámky
Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky (Kratochvílová et al., 2021)	Krátký dotazník k měření úrovně připravenosti mezi studenty učitelství v 4 oblastech	Oblast procesů	Studenti učitelství	Škálované položky, dvě pětibodové škály: (1) důležitost posuzovaných položek; (2) do jaké míry se daří daný pozorovatelný jev respondentovi uskutečňovat na praxi	Jedná se o nástroj, který má snahu poskytnout rychlý přehled o připravenosti studentů na praxi (zejména výuku) a dává možnost pro rychlé srovnání mezi vzdělavateli učitelů.
Kvalita výuky cizího jazyka (Zlatníček, 2014)	Nástroj pro hodnocení kvality výuky cizího jazyka z hlediska vybraných komponent a charakteristik	Oblast procesů	Učitelé cizích jazyků	Škálované položky, čtyřstupňová škála, posuzuje se hodnota jednotlivých indikátorů	
Inventář strategií učení cizím jazykům (Vlčková, 2005)	Nástroj zjišťuje frekvenci používání 85 strategií učení cizím jazykům žáků	Oblast procesů	Žáci	Škálované položky	
Hodnocení kvality výuky metodikou 3A (Janík et al., 2013)	Metodika 3A: anotace, analýza, alterace výukových situací; posuzování integrity výuky	Oblast procesů	Učitelé	Základní metodické vodítko pro analýzu výuky je Model hloubkové struktury výuky.	
Evaluační nástroj PREDICT (Syslová & Kratochvílová, 2018)	Nástroj je určen k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování klíčových kompetencí dítěte v deseti oblastech.	Oblast výstupů	Učitelé MŠ, rodiče	Učitelky zaznamenávají, které popsané dovednosti již dítě zvládá. Souhrnné procentuální hodnocení ukazuje míru naplnění jednotlivých oblastí.	Nástroj je koncipován jako prostředek pro zlepšení komunikace mezi školou a rodinou a slouží pro usnadnění přechodu z mateřské do základní školy.
Evropské jazykové portfolio	Nástroj pro (sebe)hodnocení dosažené úrovně v cizích jazycích.	Oblast výstupů	Studující cizích jazyků	Škálované položky, třístupňová škála, otevřené položky	Elektronický nástroj je dostupný všem studujícím cizích jazyků ve školách i mimo ni.
Vybrané testové úlohy (PISA, TIMSS, PIRLS)	Nástroje pro hodnocení výsledků vzdělávání	Oblast výstupů	Dle zaměření konkrétní studie	Dle zaměření konkrétní studie	Dle zaměření konkrétní studie

Kromě uvedeného souboru nástrojů je možné získat další inspiraci v zahraničí (např. Helmke, 2017) či přímo v našich školách, kde vznikají další nástroje (např. Spilková & Tomková et al., 2010; Hrubá & Chvál et al., 2019), používají se a dále se rozvíjejí. Předložená publikace by k těmto snahám ráda přispěla. Bude na ni navazovat série pěti (auto)evaluačních nástrojů zaměřených na vybrané aspekty školního vzdělávání – půjde o kvalitu vzdělávacího prostředí, kvalitu kurikula, kvalitu profesních kompetencí učitelů (2x) a o kvalitu výuky. Nástroje budou zveřejňovány průběžně v roce 2022.

## LITERATURA

- Adamus, P. (2015). *Metodika hodnocení inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Böttcher, W. (2006). Standards-Based Reform oder: Kann man für die Schulreform von den USA lernen? In F. Eder, A. Gastager, & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität der Standards* (pp. 71–84). Münster: Waxmann.
- Brychová, A., Janíková, V., Sladkovská, K., Čičváková, M., Hublová, P., Šmídová, T., Zahradníková, J., & Zbranková, M. (2012). *Evropské jazykové portfolio v praxi*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků; Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky.
- Cesta ke kvalitě. (n.d.). *Doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol*. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Doporuzeni\\_pro\\_zrizovatele\\_k\\_hodnoceni skol\\_pdf](http://www.nuv.cz/uploads/AE/vystupy/Doporuzeni_pro_zrizovatele_k_hodnoceni skol_pdf)
- CILT (2006). *European Language Portfolio – Teacher’s Guide*. London: The National Centre for Languages. Dostupné z: [http://deniscousineau.pbworks.com/f/teachersguide\\_revised.pdf](http://deniscousineau.pbworks.com/f/teachersguide_revised.pdf)
- Council of Europe (2000). *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. (Document DGIV/EDU/LANG (2000) (33).
- Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Česká školní inspekce (2019). *Publikace s uvolněnými úlohami z mezinárodního šetření TIMSS. Úlohy z matematiky a přírodovědy pro 1. stupeň základní školy* (2. vyd.) Praha: ČŠI.
- Česká školní inspekce (2020a). *Základní informace o České školní inspekci*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>
- Česká školní inspekce (2020b). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2020/Kriteria\\_hodnoceni\\_2020\\_2021/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/2020/Kriteria_hodnoceni_2020_2021/html5/index.html?&locale=CSY)
- Česká školní inspekce (n.d.). *Hospitační záznamy*. <https://www.csicr.cz/cz/Hospitacni-zaznamy>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch*. (pp. 83–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice*. New York, NY: Routledge.
- Grečanová, H., Dopita, M., Poláčková Vastátková, J., & Skolapová, J. (2012). *Klima školy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuov.cz/ae/klima-skoly>
- Helmke, A. et al. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Dostupné z: [http://www.uni-landau.de/helmke/download/index\\_buch.php](http://www.uni-landau.de/helmke/download/index_buch.php)

- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Horton, J. A. (2018). *A Descriptive Study of School Climate and School Culture in Selected Public Secondary Schools in New Jersey and New York*. Doctoral Dissertation. Dostupné z: <https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3644&context=dissertations>
- Hrubá, J., & Chvál, M. et al. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.
- Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778–803.
- Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2009). Školní vyučování. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 178 – 183). Praha: Portál.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Černochová, M., Slavík, J., Hajerová, M., Mentlík, P., Pišová, M., Rohlíková, L., & Myšák, M. (2020). *Model systému profesní podpory pro kabinet informatika a ICT*. NPI.
- Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solníčka, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu*. Praha: VÚP.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., & Slavík, J. (2009). K problému monitoringu implementace kurikulární reformy na gymnáziích: Představení projektu Kvalitní škola. In T. Janík & V. Švec et al., *K perspektivám školního vzdělávání* (s. 75–99). Brno: Paido.
- Janoušková, S., & Maršák, J. (2008). Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*, 58(4), 315–326.
- Klafki, W. (1967). *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.
- Klečková, G., Hanušová, S., Pišová, M., Janíková, V., Orlova, N., Mašková, I., Kourkzi, A., Kolmašová, K. (2019). *Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Košťálová, H. (ed.) (2005) *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu (sborník z projektu Varianty – projekt interkulturního vzdělávání)*. Praha: Kritické myšlení.
- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P. et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J., Zavadilová, B., Nehyba, J., Vaculík Pravdová, B., Svojanovský, P., Prokop, D., Piccka, K., & Kunc, M. (2021). *Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky*. Dostupné z: [https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VxxOBCa\\_RE3XwJPKWcGCeIC4HIQiUVwaky-suxDR06w/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1VxxOBCa_RE3XwJPKWcGCeIC4HIQiUVwaky-suxDR06w/edit?usp=sharing)
- Kuhn, J., & Drahotová, I. (2008). *Aplikace monitor. Nástroj pro monitorování průběhu a výsledků pedagogických procesů*. Praha: SEVT.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Little, D., & Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459fa6>
- Lukas, J. (2012). *Připravenost k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Michek, S. (2014). *Kolegiální evaluace školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Nezvalová, D. (2003). *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc: PdF UP.
- NIDV (2018). *Osnova modelu systému profesní podpory pro jednotlivé metodické kabinet*. Praha: NIDV.
- OMEPEP ČR (2020). Předškolní vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Evaluační nástroj pro hodnocení udržitelného rozvoje v předškolním vzdělávání. Dostupné z: <https://www.omep.cz/esd-projekty>
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. In K. Vlčková. *Strategie učení cizímu jazyku*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [https://is.muni.cz/auth/th/renmc/disertace\\_vlckova\\_strategie\\_uceni\\_cj\\_2005.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/renmc/disertace_vlckova_strategie_uceni_cj_2005.pdf)
- Pančocha, K., & Slepíčková, L. (2012) Postoje, obavy a emoce spojené s inkluzí u studentů pedagogických oborů. In D. Opatřilová et al. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I* (s. 27–42). Brno: Masarykova univerzita.
- Pančocha, K., & Vaňurová, H. (2010) Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze. In M. Bartoňová & M. Vítková et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV* (s. 25–40). Brno: Paido.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního učení studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu Klinický rok. Vedení pedagogické praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.), (2005). *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009a). *Moderní pedagogika* (4. vydání). Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.), (2009b). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Rámce a metodiky (Frameworks and methodologies). In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 07.11.2016 [cit. 16.12.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/ramce-a-metodiky>
- Rýdl, K., Horská, V., Dvořáková, M., & Roupec, P. (1998). *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom.
- Sandwell Metropolitan Borough Council (2016) *Sandwell Inclusion Quality Mark*. Dostupné z: <http://www.oldparkprimary.com/wp-content/uploads/sites/15/2016/09/SIQm-Old-Park-July-2016.pdf>
- Seberová, A., & Šustová, P. (2010). Hodnocení. In: Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník [online]. Praha: NÚOV. Dostupné z: [http://evaluacnastroje.rvp.cz/nuovck\\_portal/Default.aspx?tabid=276&language=cs-CZ](http://evaluacnastroje.rvp.cz/nuovck_portal/Default.aspx?tabid=276&language=cs-CZ)
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Third Edition (s. 3–36). New York, Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

- Schmidt, H. W., & Cogan, L. S. (1996). Development of the TIMSS context questionnaires. In M. O. Martin & D. L. Kelly (Eds.), *Third international mathematics and science study (TIMSS). Technical report. Volume 1*. Chestnut Hill: Boston College.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. et al. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Plzeň: ZČU.
- Slavík, J., Janík, J., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sídelní a znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. et al. (2017). *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Spilková, V., & Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J. a kol. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In Janíková, M., & Vlčková, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Svoboda, Z., Řičan, J., Morvayová, P., Zilcher, L., & Valášková, M. (2015) *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/551/1718/316-1/#preview>
- Syslová, Z., & Kratochvilová, J. (2018). *Metodika pro učitele. Praktická příručka k diagnostickému nástroji Predict*. Praha: Raabe. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/gss-vystupy.aspx>
- Šamálíková, S., Zlatníček, P., Knecht, P., & Janík, T. (2010). Monitoring a evaluace kvality kurikula a výuky. In T. Janík, T., P. Knecht & P. Navjar et al. *Nástroje pro monitoring a evaluace kvality výuky a kurikula* (s. 13–32). Brno: Paido.
- Tannenbergerová, M. (2012). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Walter Kluwer.
- Tannenbergerová, M., Svoboda, Z., Zilcher, L., & Smolík, A. (2015) *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 809–829.
- Thijs, A., & van der Akker, J. (Eds.), (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání budoucích učitelů*. Praha: PedF UK.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tupý, J. (2008). *Dobrá škola. Podklad pro práci koordinační skupiny pro vyhodnocování kurikulární reformy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze (nepublikováno).



- Turek, I. (2009). *Kvalita vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer (Iura Edition).
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012) *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/16\\_Klima\\_ucitelskeho\\_sboru.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf)
- Vaculík Pravidová, B., Michnová, J., Zavadilová, B., Dubec, M., Katalakidis, A., Marušák, R., Čermák, I., Šimek J. a Bořkovec, M. (2021). *Kartičky pro formativní hodnocení studenta učitelství*. Učitel naživo. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/karticky-pro-formativni-hodnoceni-karticky.pdf>
- Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Vašátková, J. (2010). *Autoevaluace a benchmarking ve škole*. Olomouc: Hanex.
- Vlčková, K. (2005). *Strategie učení cizímu jazyku. (Disertační práce)*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [https://is.muni.cz/auth/th/renmc/disertace\\_vlckova\\_strategie\\_uceni\\_cj\\_2005.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/renmc/disertace_vlckova_strategie_uceni_cj_2005.pdf)
- Walterová, E., & Greger, D. (2006). Transformace vzdělávacích systémů zemí visegradské skupiny: srovnávací analýza. *Orbis Scholae, 0(1)*, 13–29. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.132>
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Zlatníček, P. (2014). *Zjišťování kvality výuky cizího jazyka: Vývoj a aplikace nástroje pro posuzování míry zastoupení vybraných komponent a charakteristik kvality výuky. (Disertační práce)*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/nygzf/Disertacni\\_prace\\_Zlatnicek.pdf](https://is.muni.cz/th/nygzf/Disertacni_prace_Zlatnicek.pdf)
- Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis scholae, 6(3)*, 57–76. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.32>
- Žák, V. (2006). *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. (Disertační práce)*. Praha: MFF UK. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/4984>
- Žák, V. (2018). *Kvalita fyzikálního vzdělávání v rukou učitele*. Praha: Karolinum.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.; doc. RNDr. Petra Božilová Linhartová, Ph.D., MBA;  
doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková;  
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.;  
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.; prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.;  
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.; prof. RNDr. Jaromír Leichtmann, Dr.;  
PhDr. Alena Mizerová; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;  
Ing. Zuzana Sajdlová, Ph.D.; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.;  
prof. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.; doc. Ing. Rostislav Staněk, Ph.D.;  
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.; doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

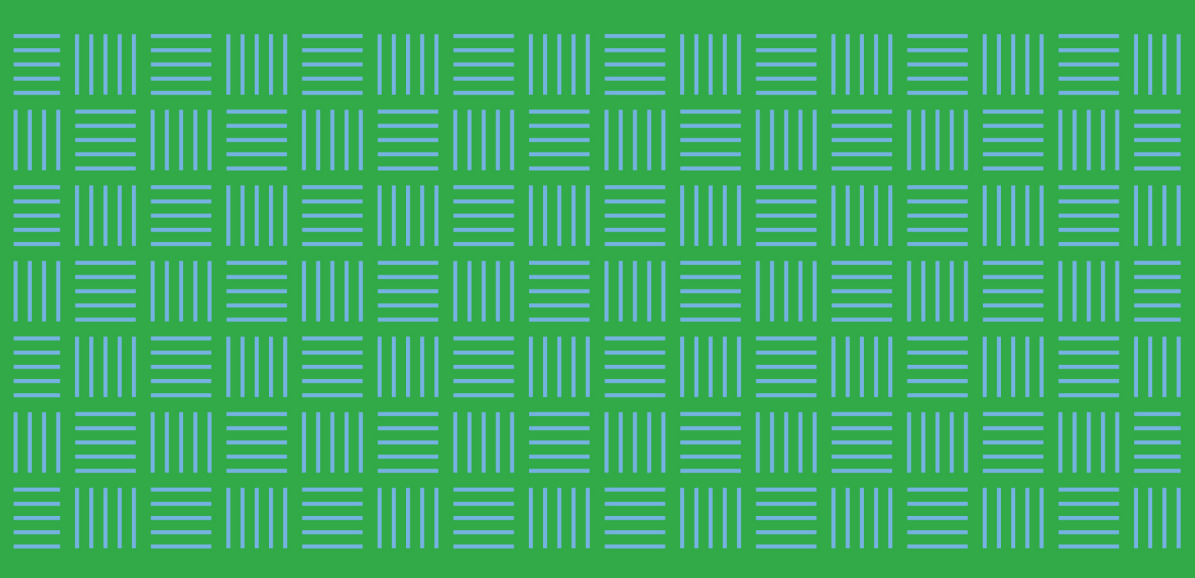
Ediční řada: Pedagogický výzkum v teorii a praxi  
Svazek 48

## **Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele**

Tomáš Janík, Monika Černá, Petra Vystrčilová, Helena Vaňurová, Jan Nehyba,  
Petr Svojanovský, Karel Picka, Katarína Slezáková, Lenka Slepíčková,  
Jana Kratochvílová

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno  
Jazykové korektury: Alexandra Gončarenko  
Sazba: Tereza Češková, Klára Šimková  
Grafický návrh: Pavel Noga  
1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9957-9



Knih je určena budoucím učitelům mateřských a základních škol. Jejím prostřednictvím se budou seznamovat se základy pedagogické evaluace, a to v souvislosti s kvalitou vzdělávání a jejím řízením. Evaluace je zde představena jako oblast výzkumu a praxe. Jsou zde rozlišeny různé typy evaluací mj. také z hlediska jejich aktérů. Dále je zde předložen model kvality vzdělávání, který umožňuje strukturovat výběr dostupných domácích evaluačních rámců, metod a nástrojů využitelných (budoucími) učiteli v praxi. Cílem je podpořit (budoucí) učitele při (auto)evaluačních aktivitách ve školách a při jejich profesním rozvoji.