

U N I V E R Z I T A K A R L O V A

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

AUTOEVALUACE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Závěrečná bakalářská práce

Autor:	Mgr. Zdeněk Bělecký
Obor:	Školský management
Forma studia:	kombinované
Vedoucí práce:	Mgr. Vladimíra Hovančíková
Datum odevzdání práce:	9.3.2010

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Vladimíře Hovančíkové za cenné rady a odborné vedení.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Mgr. Zdeněk Bělecký

Resumé:

Závěrečná práce se zabývá autoevaluací základní školy. Zahrnuje problematiku smyslu a zaměření vlastního hodnocení a výběru vhodných metod. Zvláštní pozornost věnuje operacionalizaci a kritériím hodnocení. Ve výzkumné části ukazuje souvislost mezi kvalitou vize a zpětnou vazbou. Vychází z potřeb pedagogické praxe a přináší přináší návod na provedení autoevaluace včetně nabídky praktických nástrojů.

Summary:

Final thesis deals with self-evaluation of the primary school. Includes issues of meaning and focus of self-evaluation, selection of appropriate methods. It pays special attention to operacionalizatoin and evaluation criteria. The research shows the part of the link between quality of vision and feedback. Based on the needs of educational practice and provides a guide to implementation, including self-evaluation offer practical tools.

Klíčová slova:

evaluace, autoevaluace, hodnocení, vlastní hodnocení, škola, základní

Obsah:

Úvod	4
1 Význam autoevaluace	5
1.1. Evaluace a hodnocení	5
1.2. Legislativní rámec autoevaluace	6
1.3. Zaměření autoevaluace	8
2 Metody autoevaluace	10
2.1. Operacionalizace	10
2.2. Hospitace	14
2.3. Dotazníkové šetření	17
2.3.1. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro žáky	18
2.3.2. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro učitele	19
2.3.3. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro rodiče	19
2.4. Analýza vzdělávacího programu školy	20
2.5. Sebereflexe učitele	23
2.6. Testování výsledků vzdělávání	26
3 Kritéria hodnocení	27
3.1. Dobrá škola jako kritérium autoevaluace	28
3.2. Další dílčí kritéria autoevaluace	33
3.2.1. Vzdělávací strategie	33
3.2.2. Taxonomie angažovanosti žáků	34
3.2.3. Znaky kvality integrace	35
4 Využití autoevaluace	37
4.1. Vztah vize a zpětné vazby	37
4.2. Prezentace vize a zpětné vazby (výzkumná část)	38
5 Literatura	43
6 Přílohy – evaluační nástroje	44
6.1. Hospitační záznam	44
6.2. Dotazníky	46
6.2.1. Dotazník pro učitele	46
6.2.2. Dotazník pro rodiče	47
6.2.3. Dotazník pro žáky	48
6.3. Testy	49
6.3.1. Srovnávací test pro žáky 5. ročníku	49
6.3.2. Test studijních předpokladů pro žáky 5. ročníku	54

Úvod

Tématem této bakalářské práce je **autoevaluace** čili **vlastní hodnocení základní školy**. Jedná se o téma dosud aktuální a do značné míry nezmapované, neboť začátek provádění systematického vlastního hodnocení škol se datuje teprve do roku 2005, kdy vstoupil v platnost nový školský zákon, který realizaci vlastního hodnocení školám uložil. V průběhu několika uplynulých let tak pedagogické sbory a vedení škol postupně získávaly zkušenosti a vzhled do problematiky autoevaluace, avšak zejména vzhledem k nedostatku specifických znalostí a prověřených nástrojů „*autoevaluace škol není v českém prostředí prozatím běžnou samozřejmostí.*“¹ Aspirací této práce je proto **popsat systém realistického vlastního hodnocení** školy, a to od účelného zaměření autoevaluace přes metody jejího provedení až po kritéria vyhodnocení zjištěných údajů. Ve výzkumné části se tato práce zabývá souvislostmi mezi formulací vize a zpětnou vazbou. V neposlední řadě je cílem této práce poskytnout čtenáři návod na provedení efektivní autoevaluace základní školy včetně nabídky praktických hodnotících nástrojů.

¹ Vašátková, 2006

1 Význam autoevaluace

1.1. Evaluace a hodnocení

Pojem *evaluace* se v českém odborném pedagogickém prostředí objevuje v polovině 90. let jako import z anglosaských vzdělávacích systémů. Původ slova přiblíží analogie se známým termínem devaluace jako znehodnocení (obvykle měny), jejím opakem je tedy evaluace jako zhodnocení ve smyslu ocenění. Termín evaluace byl v české jazykové praxi používán v době první republiky v právním prostředí (notáři a soudní znalci prováděli evaluaci – oceňování nemovitostí, pozůstalosti, majetku), ale časem se vytratil. Vrací se s drobnou změnou – „v“ se mění na „u“: „*Evaluace* (z fr. évaluer, vyhodnotit) znamená

1. vyhodnocení nějakého předmětu, projektu, oblasti, to jest získání spolehlivých informací o něm,

2. případně i jeho zhodnocení, to jest systematické přisouzení hodnoty, stanovení kvality.

*O evaluaci se hovoří tam, kde se hodnocení zakládá na důkladném sběru informací a na jejich odborném zpracování s cílem získat spolehlivé podklady pro případná rozhodnutí. Ve společenských vědách je evaluace součástí empirických metod zkoumání.*²

Zatímco angličtina běžně rozlišuje *assessment* a *evaluation*, do češtiny se oba tyto termíny původně překládaly (a v běžné jazykové praxi stále překládají) jako *hodnocení* a jen s obtížemi a pomalu se začíná prosazovat jejich odlišný význam: „(...) *evaluace* znamená posouzení systémů, projektů, kurikul, učebnic, škol atd., *hodnocením* zpravidla míníme posouzení konkrétních jedinců (žáků, učitelů).“³ Pojem evaluace je kodifikován poprvé v pedagogickém slovníku v polovině 90. let: „*Ve vědecké terminologii má evaluace obecný význam hodnocení. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, efektivnost vzdělávací soustavy. Zahrnuje zvláště hodnocení vzdělávacích procesů, (...) výsledků, (...) učebnic aj.*“⁴

K výraznější implementaci slova evaluace dochází až počátkem 21. století v souvislosti s tvorbou kurikulárních dokumentů formulujících principy a cíle státní vzdělávací politiky (Národní program rozvoje vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy), zatímco legislativní dokumenty s identickým posláním (školský zákon, prováděcí vyhlášky) komplikují situaci tím, že důsledně používají pouze termín hodnocení. Souběžně se snahami teoretické fronty o definici pojmu evaluace a jeho ukotvení v odborné literatuře probíhá proces přípravy a

² Průcha, 1996

³ Havlíková, 2007

⁴ Průcha, Mareš, Walterová, 2003

zahájení realizace tzv. kurikulární reformy vzdělávací soustavy, v němž se evaluace nikoli jako termín, ale jako činnost učitelů a především vedení škol stává součástí pedagogické praxe. Ta prozatím ukazuje, že terminologické nuance nepovažuje za podstatné a s oběma pojmy (evaluace, hodnocení) pracuje spíše jako se synonymy. I pro účely této práce je proto slovo evaluace používáno jako ekvivalent pro hodnocení (obdobně autoevaluace – sebehodnocení), tedy o proces „(...) *systematického sbírání, třídění, vyhodnocování a ohodnocování dat podle určitých kritérií za účelem dalšího rozhodování.*“⁵

Co je to vlastně hodnocení? Obecně vzato jde o proces nepřetržitě **zpětné vazby** každého homeostatu, o ve všech rovinách vědomí probíhající psychický proces, který umožňuje regulovat chování a prožívání podle vnějších i vnitřních podnětů s cílem předvídat možné budoucí stavy prostředí i sebe sama a modelovat optimální jednání. Bez hodnocení nelze žít, hodnocení je neoddelitelnou součástí socializace bez ohledu na to, zda si tuto skutečnost připouštíme nebo ne. Každý neustále něco nebo někoho hodnotí, je hodnocen jinými, hodnotí sám sebe, což je případ **autoevaluace** čili **vlastního hodnocení** školy. V běžných životních situacích se hodnocení jako proces neprojevuje, a to proto, že naprostá většina tohoto procesu probíhá neuvědoměle, nezáměrně a neformalizovaně. Jen malá část hodnocení je vědomá, cílená a nebo dokonce formalizovaná a kvantifikovaná prostřednictvím hodnotících výroků či symbolů. V životě, v práci a ve škole se proto hodnocení projevuje spíše jako stav nebo série stavů než jako proces.

[zpět na úvod](#)

1.2. Legislativní rámec autoevaluace

„(...) *Autoevaluace je součástí snah na jedné straně poskytnout školám poměrně rozsáhlou autonomii v řadě aspektů jejich činnosti - a současně od nich žádat, aby ze své práce srozumitelně, pravidelně a smysluplně skládaly účty.*“⁶ Tyto cíle vzdělávací politiky jsou v obecné rovině formulovány ve školském zákoně (§ 12 zákona č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů), který přesně definuje účel vlastního hodnocení školy v kontextu externí evaluace:

- Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí
- Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí

⁵ Nezvalová, 2003

⁶ Pol, 2008

- Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní

Tentýž zákon stanovuje, že autoevaluaci provádí (mimo jiné) základní škola, avšak nikoli např. školní družina nebo jiná součást školy poskytující školské služby.

Podrobnosti jsou specifikovány ve vyhlášce č. 15/2005, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění pozdějších předpisů. Uvedená vyhláška v § 8 stanovuje rámcovou strukturu vlastního hodnocení školy a vymezuje oblasti vlastního hodnocení, v § 9 pak stanovuje termíny a formální náležitosti vlastního hodnocení školy. Forma vlastního hodnocení není stanovena a škola nemá povinnost výsledky vlastního hodnocení zveřejňovat. Praxe však ukazuje, že jeho zveřejňování očekávají přinejmenším zřizovatelé škol, případně motivovaní rodiče a aktivní členové školských rad.

Rámcová struktura vlastního hodnocení školy

(1) Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:

- a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,
- b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,
- c) oblasti uvedené v odstavci 2, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblasti, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,
- d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.

(2) Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:

- a) podmínky ke vzdělávání,
- b) průběh vzdělávání,
- c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,
- d) výsledky vzdělávání žáků a studentů, v případě středních škol a vyšších odborných škol také uplatnitelnost absolventů na trhu práce,
- e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy

- (1) Vlastní hodnocení školy se zpracovává průběžně za období 3 školních roků.
- (2) Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit.
- (3) Vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

[zpět na úvod](#)

1.3. Zaměření autoevaluace

Při bližším pohledu můžeme uvažovat o jemnější a podrobnější struktuře autoevaluace: **Podmínky ke vzdělávání** můžeme členit na materiální, prostorové, demografické, ekonomické, finanční, přírodní, kulturní, technologické, hygienické, bezpečnostní a jiné, **průběh vzdělávání** můžeme segmentovat na problematiku školního kurikula, organizace výuky, forem a metod výuky, způsobu hodnocení žáků, věcné správnosti výuky aj. Za **výsledky vzdělávání** je možné považovat naplnění instrumentálních cílů (úspěšnost žáků při přijetí na víceletá gymnázia a střední školy), prospěch žáků, výsledky žáků ve srovnávacích testech i úspěšnost žáků v soutěžích, ale právě tak pocit vnitřní spokojenosti a naplněnosti žáků, jejich chuť k učení, dovednost vyhledávat informace, kombinovat je a prezentovat. Není příliš jasné, co je míněno **úrovní výsledků práce školy** – jako by škola měla mít ještě jiné výsledky než výsledky vzdělávání žáků. V dostupných pramenech není smysluplné vysvětlení, proto nezbyvá než spekulovat o prostém vyjádření takových jevů, jakými jsou např. naplnění cílové kapacity školy, trend naplněnosti školy, efektivita využívání zdrojů (trend vývoje nákladů na provoz a na výuku) apod.

Ukazuje se, že podrobit autoevaluaci lze kde co, ale už jen z důvodu omezených možností školy financovat, personálně a technicky zajistit, zorganizovat a provést vlastní hodnocení a smysluplně využít získaná data je na místě pečlivě zvážit, **co** má být předmětem vlastního hodnocení. Při tom je užitečné řídit se dvěma otázkami:

- 1) **Co je natolik významné, že stojí za to se tím zabývat?**
- 2) **Jak dosáhnout co největšího přínosu s vynaložením co nejmenší námahy?**

Při hledání odpovědi na položené otázky je vhodné vymanit se ze stereotypu každodenního uvažování a pokusit se nahlédnout na školu očima jejích uživatelů. Vnější pohled umožňuje pochopit, co je pro život školy důležité, co utváří její pověst, v čem jednotlivé skupiny aktérů spatřují kvalitu a kde vidí problémy. „*V minulosti platilo: Kvalita souvisí s mírou*

*přijatelnosti, určenou experty v procesu vývoje a výroby. Kvalita je tedy dána stanovenými předpisy a normami. V současnosti platí: Kvalita je vlastnost určité jednotky nebo schopnosti naplnit zjištěné a předpokládané požadavky zákazníka a odběratele. Její zajištění vyžaduje stálý výzkum, evaluační audity, sebereflexní přístupy. Princip kvality spočívá v plnění požadavků zákazníka. (...)*⁷ Jakkoli je však hledisko klientů mimořádně významné, nemělo by být jediné – škola nemá plnit jen utilitární funkci.

Vyhláškou předepsanou strukturu vlastního hodnocení můžeme zjednodušit na tři otázky:

- **Jak se nám daří plnit stanovené cíle ?**
- **Jaké jsou naše silné a slabé stránky ?**
- **Jak účinná jsou naše opatření ?**

Formulace zaměření autoevaluace jako otázek pomáhá vyhledávat cílové skupiny respondentů, generuje způsob provedení autoevaluace a usnadňuje volbu kritérií hodnocení. Odpovědi pak hledáme v šesti stanovených oblastech (podmínky, průběh, klima a výsledky vzdělávání, kvalita řízení a efektivita práce školy). Tím, tedy 18 otázkami a odpověďmi, je dán **minimální rozsah** autoevaluace. Její maximální rozsah není stanoven a leží na hranici únosnosti v mezilidských vztazích a silách pedagogického sboru. Velkým rizikem je totiž nashromáždění kvanta dat, která zpracovatel neumí využít. Jen při zadání dotazníku s deseti položkami dvěma skupinám respondentů o 150 lidech při návratnosti 50 % je třeba vyhodnotit 1 500 údajů. Školy při tom nejsou vybaveny technikou, která by takové zpracování usnadňovala (čtečky, software), a vše je tedy nutné zpracovávat ručně. Zahlcení pedagogického sboru však není nejlepší cestou pro naplnění předpokladu, že „(...) *vlastní hodnocení posílí zájem pedagogů o rozvoj školy, její fungování i kvalitu vzdělávání a že podpoří iniciativu, tvořivost i odpovědnost škol.*“⁸ Entuziasmus při aplikaci evaluačních nástrojů proto není nejlepším vodítkem a platí, že méně znamená více, tj. více užitku přinese malý počet kvalitních a promyšleně zpracovaných dat. Dostupným a dobře využitelným technickým prostředkem je pouze vhodný tabulkový procesor, např. Excel. Ten umožňuje i přehledné zobrazování různých typů grafů, které přispívají k efektivnější interpretaci údajů. Vytváření barevných grafů však nemá být samoučelné – cílem autoevaluace není oslnit čtenáře. „*Vlastní hodnocení má vést k zlepšování školy.*“⁹ Dobře provedená autoevaluace by měla usnadnit hledání odpovědi na otázku „jak dál?“. „*Self-evaluation is not a bureaucratic*

⁷ Rýdl, 1999

⁸ Smolíková, 2008

⁹ Doubková, Tomek, 2007

or mechanistic process. It is a reflective professional process through which schools get to know themselves well and identify the best way forward for their pupils. ¹⁰

[zpět na úvod](#)

2 Metody autoevaluace

Pro pedagogickou praxi jsou nejvhodnější běžné metody pedagogického výzkumu, především pozorování (hospitace) a dotazování, doplněné případně dalšími postupy, popsány v následujících kapitolách. Při běžném provozu školy a pracovním vytížení učitelů a vedení škol většinou nezbyvají síly ani čas na aplikaci méně obvyklých až esoterických technik, jakými je např. longitudinální výzkum, případová studie nebo zaměřená skupina (focus group). Tyto metody mohou spíše okrajově pomoci k autoevaluaci školy tam, kde se jich ujme např. student pedagogiky na praxi.

2.1. Operacionalizace

Většina jevů v pedagogice má multifaktoriální charakter, tyto jevy není možné popisovat a analyzovat v plné šíři. Veškeré zkoumání a zobrazování složitých probablistických systémů, z nichž nejsložitějšími, které známe, jsou lidský mozek a společnost, probíhá tak, že z množiny prvků daného souboru se vyberou ty, které jsou pro soubor **důležité**, a zároveň ty, které jsou **empiricky ověřitelné**, tj. pozorovatelné nebo testovatelné. Jinak řečeno je nutná redukce informací a **převod sledovaného jevu na indikátory**.

Co nelze empiricky ověřit, nelze hodnotit, nemá-li jít o nevěrohodnou dojmologii a neseriózní věštění. Optimální počet operacionalizovaných indikátorů není znám a kritéria jejich výběru jsou arbitrární. V zájmu vysoké výpovědní hodnoty měření je vhodné formulovat indikátory kvantitativní i kvalitativní. Zároveň je důležité vyvarovat se ukazatelů sice snadno zjištělných a snadno měřitelných, avšak málo významných. Např. ukazatel „učitel sdělil žákům cíl hodiny“ je málo významný, užitečnější by byl ukazatel „žáci se podílejí na formulaci síle hodiny“.

V závislosti na vytvořených ukazatelích jsou vybírány **metody** hodnocení a k nim příslušné praktické nástroje. Celý proces by měl být korigován principem uměřenosti, tj. získání věrohodných a užitečných informací s vynaložením co nejmenší práce, peněz a času.

¹⁰ HM Inspectorate of Education, 2007

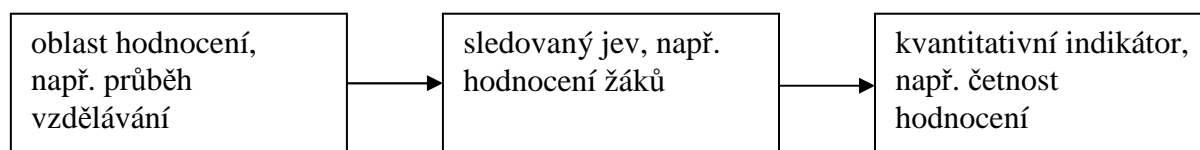
„U každé oblasti určené vyhláškou si potřebujeme ujasnit:

- co je v té které oblasti cílem
- co určuje kvalitu
- k jakému podstatnému jevu v případě dosahování kvality musí docházet,
- podle čeho lze existenci jevu zjistit, tedy na čem pozorovat
- co je výsledkem operacionalizace
- prostřednictvím jakého nástroje jev sledujeme
- koho se zeptáme
- kdo jsou respondenti
- přesné znění otázky, aby jí respondent rozuměl

Takže například v oblasti řízení školy, kvalita personální práce může být cílem, aby učitelé nacházeli v práci pocit užitečnosti a osobního uspokojení. Dochází k tomu, že učitelé jsou ve škole od rána do večera, příp. i v noci a o víkendech.“¹¹

[zpět na úvod](#)

Diagram znázorňuje proces operacionalizace



Příklad operacionalizace a tvorby kvalitativních indikátorů

Usoudili jsme, že sledovaným jevem bude aktivita žáků, protože si myslíme, že je pro průběh a výsledky učení stěžejní, je naší prioritou a tedy má smysl se jí zabývat. Jak poznáme, že jsou žáci aktivní? Co dělají, když jsou aktivní – vybíráme vlastnost, která je pro jev podstatná. Zároveň si stále ověřujeme, zda je to, co vybereme, zjistitelné. Je např. jisté, že aktivní žáci intenzivně přemýšlejí, tento projev jevu (aktivity) však není možné objektivně zjistit (pozorovat). Na čem tedy bezpečně rozpoznáme, že jsou žáci aktivní?

- kladou otázky k tématu
- komunikují mezi sebou - domlouvají se na společném postupu, rozdělují si úkoly, sdělují si své pocity, myšlenky, názory
- soustředěně se věnují zadané práci
- vyhledávají informace
- projevují emoce – radost, obavu, hrdost, zklamání

¹¹ Polechová, 2008

- jsou produktivní – odevzdávají výstupy, dokončují úkoly
- vyjadřují se k výsledkům práce, zajímají se o kritéria úspěšnosti, o hodnocení

Kvantifikace

Pro sledování rozsahu či frekvence jevu pomocí souboru zvolených ukazatelů je nezbytná kvantifikace čili hodnotící škála. „Pro zjištění přidané hodnoty je nutné, aby jednotlivé procesy byly objektivně měřitelné (jedná se např. o hodnocení žáků, hodnocení pracovníků, měření spokojenosti externích a interních "zákazníků" prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřeného na zjištění jejich požadavků).“¹² Nejjednodušším typem je dichotomické třídění (**ano**, jev existuje – **ne**, jev neexistuje). Zpravidla užitečnější jsou však škály umožňující jemnější členění, např.:

VŽDY	ČASTO	OBCAS	NĚKDY	NIKDY
------	-------	-------	-------	-------

VŠICHNI	VĚTŠINA	POLOVINA	MENŠINA	NIKDO
---------	---------	----------	---------	-------

Jiným typem škály je číselná řada, umožňující přidělit sledovanému jevu zvolenou hodnotu, např.:

-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
----	----	----	---	----	----	----

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

Další škály vyjadřují míru souhlasu hodnotitele s výskytem, průběhem či kvalitou sledovaného jevu:

Rozhodně ano	Spíše ano	Nelze se přiklonit	Spíše ne	Rozhodně ne
--------------	-----------	--------------------	----------	-------------

Výjimečný	Kvalitní	Obvyklý	Nepřínosný	Nedostačující
Mimořádný	Efektivní	Typický	Nevhodný	Neefektivní
Vzácný	Hodnotný	Všední	Nepřiměřený	Nefunkční
Prvotřídní	Chvályhodný	Standardní	Nevýznamný	Neúnosný
Znamení	Produktivní	Běžný	Částečný	Nepřijatelný
Ojedinělý	Přínosný	Normální	Nevalný	Ohrožující

¹² Michek, 2006

Níže uvedená škála dává do souvislosti kvalitu sledovaného jevu s následným opatřením:

Je vhodné zveřejňovat a dávat za vzor	Mělo by se oceňovat a podporovat	Je možné akceptovat	Vyžaduje pozornost a změnu	Vyžaduje radikální opatření
---------------------------------------	----------------------------------	---------------------	----------------------------	-----------------------------

Volba konkrétní škály závisí jednak na předmětu zkoumání, jednak na vůli a záměru hodnotitele. Vyhodnocení dat zjištěných pomocí různých evaluačních nástrojů usnadňuje používání jedné, stále stejné hodnotící škály pro všechna měření, a to i opakovaně v průběhu let. Existuje však jedna významná výjimka: Pokud škálu aplikujeme v dotazníku pro žáky mladšího školního věku, je vhodné omezit její rozsah – malé děti by se měly vyjádřit v intencích ano či ne, případně neví.

Tvorba evaluačního nástroje

Evaluační nástroj je kombinací vybraných indikátorů ve formě otázek nebo výroků, případně testových úloh, a zvolené hodnotící škály. Počet indikátorů je dobré optimalizovat s ohledem na možnosti pozorovatele nebo respondentů. Kvalifikovaný a zkušený pozorovatel zvládne sledovat a hodnotit kolem 10 – 12 indikátorů, respondenta dotazníkového šetření zpravidla odradí více než 20 otázek, kterými se musí zabývat. Naproti tomu platí, že kvalitu měření zlepšuje použití alespoň 2 – 3 indikátorů pro jeden jev. Více než 5 – 6 indikátorů pro sledování jednoho jevu je pravděpodobně zbytečně mnoho.

Kvalitní evaluační nástroj obsahuje takové indikátory, které jsou validní a reliabilní. **Validita** čili platnost je vyjádřením věcné příslušnosti kladených otázek k cíli zjišťování: Zjišťujeme opravdu to, co chceme zjistit? Dostali jsme odpověď na to, na co jsme se ptali? Příkladem nízké validity je ukazatel „žáci chodí rádi do školy“. Žáci mohou chodit rádi do školy, protože v ní mají kamarády, ale neradi se učí a způsob výuky se jim příliš nelíbí. Na co tedy respondent odpoví a co vlastně zjistíme? **Reliabilita** čili spolehlivost znamená stabilitu metody – stejný jev vyhodnotí různí pozorovatelé stejně, stejný jev vyhodnotí stejný pozorovatel s odstupem času stejně. Příkladem nízké reliability je ukazatel „učitel motivuje žáky“, který připouští množství různých výkladů a který mohou různí pozorovatelé interpretovat zcela odlišně.

[zpět na úvod](#)

2.2. Hospitace

Hospitace je nejvýznamnějším nástrojem hodnocení **průběhu** vzdělávání. Ve srovnání s jinými metodami je proveditelná s minimálními náklady.

Učitelé většinou nedostávají informace, které by jim umožňovaly s rozmyslem korigovat vzdělávací proces, objektivně posoudit kvalitu vlastního výkonu, zjišťovat vlastní vzdělávací potřeby a promyšleně plánovat vlastní profesní rozvoj. Tento stav je kromě nedostatečné hospitační činnosti způsoben i tím, že žáci ani rodiče, kteří učitele nejvíce ovlivňují, zpravidla nemají dostatek informací a znalostí, aby jejich názory mohly být pro učitele směrodatné. Navíc sdělování informací bývá málokdy věcné, většinou je spojeno s negativními až agresivními emocemi. Pokud se učitelé po mnoho let, někdy i po celý život, nedostane nezraňující, strukturované, odborné a věcné kritiky, pochvaly či rady, může snadno dojít k ustrnutí, k uchýlení se ke stereotypům, k zabřednutí do rutiny, k posilování přesvědčení o vlastní neomylnosti. S přibývajícím věkem je pak každý požadavek na změnu, přicházející zvenčí, chápán jako útok na osobní integritu.

Hospitace je specifickým způsobem **pozorování**. Metoda pozorování je definována jako cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Standardizované pozorování usiluje o objektivitu tím, že používá techniku **ratingu**: určité kvalitě jevu je přiřazována kvantitativní hodnota na zvolené škále.

Každá hospitace je zásahem, který vždy **ovlivní** průběh pozorovaných jevů. Čím více je hospitace extrémní, mimořádnou událostí, tím je zásah hlubší. Toto ovlivnění však nemusí být výhradně negativní - účast pozorovatele může učitele i žáky přimět k cílevědomějšímu zaměření na dosahování kvality, ostatně negativní a pozitivní vlivy se mohou vzájemně stírat. Čím více je hospitace běžnou, standardní záležitostí, tím více je sledovaný průběh vzdělávání autentický.

Výpovědní hodnota hospitace je negativně ovlivněna zahlcením množstvím sledovaných jevů, zaměřením na nepodstatné jevy a nepředvídatelnými událostmi. Tomu lze čelit jasnými pravidly pro provádění hospitací, smysluplností a přiměřeným rozsahem sledovaných jevů, srozumitelnými a předem známými kritérii hodnocení a spoluúčastí učitele na hodnocení.

Funkce hospitace

- Získat podklady a argumenty pro rozhodování v personální práci.
- Zjistit, jaká je účinnost přijatých opatření.

- Ověřit zjištění z jiných zdrojů (stížnost, výsledky žáků aj.)
- Zjistit vzdělávací potřeby učitelů a naplánovat jejich odborný rozvoj.
- Zjistit klima třídy.
- Zjistit efektivitu dalšího vzdělávání učitelů.
- Dát učitelům profesionální zpětnou vazbu.
- Hodnotit plnění vzdělávacího programu školy – vzdělávacích strategií, osnov, způsobu hodnocení žáků.
- Umožnit studentům i učitelům vzájemné vzdělávání, šíření dobré praxe, rozšiřování metodického rejstříku.
- Vzdělávání začínajících, neaprobovaných, nově příchozích učitelů.

[zpět na úvod](#)

Při provádění hospitací je mimořádně důležité, aby hospitující i hospitovaný věděli a byli ve shodě s tím, proč je hospitace prováděna, co je sledováno, jak to bude hodnoceno a jaké bude mít toto hodnocení případné důsledky. Je vhodné stanovit pravidla – kdy se hospitace konají, u koho, zda se budou ohlašovat předem nebo nikoli apod. Existence takových pravidel je mimo jiné uklidňující a přispívá k tomu, že jsou hospitace vnímány jako běžná součást života školy a nikoli jako mimořádná, ohrožující událost.

Hospitaci předcházejí a navazují na ni další činnosti, které utvářejí její kontext, pomáhají objektivizovat hodnocení sledovaných jevů, eliminují nebo alespoň omezují její negativní vlivy, usnadňují vzájemnou komunikaci aktérů a polidšťují samotný proces:

Proces hospitace

- Získávání vstupních informací o učiteli, o žácích, o dynamice skupiny (předběžný rozhovor, studium dokumentace)
- Vlastní pozorování a zaznamenávání
- Získávání doplňkových informací – ze sešitů, žákovských knížek, od žáků, od učitele
- Reflexe – vyjádření učitele, vyjádření hospitujícího
- Analýza (rozběr) hodiny (pohospitační rozhovor)
- Hodnocení – porovnání učiněných zjištění se zvolenými kritérii
- Plánování dalšího rozvoje - návrhy, doporučení, opatření

Soubor indikátorů pro hospitaci

A) Indikátory pro hodnocení činnosti učitele

- zajímá se o názory a zkušenosti žáků

- poskytuje prostor pro řešení relevantních problémů a otázek vznesených žáky
- klade otevřené otázky
- zadává úkoly způsobem, který umožňuje volbu různých postupů
- zadává úkoly, při kterých žáci samostatně vyhledávají a kombinují informace
- zadává úkoly, při kterých žáci mohou spolupracovat
- umožňuje žákům zažít úspěch, dodává jim sebedůvěru
- umožňuje žákům, aby na základě dohodnutých kritérií hodnotili činnosti nebo jejich výsledky
- nenechává žáky, aby se vysmívali druhým, když odpoví chybně nebo něco nedovedou
- žákům nevyhrožuje ani je neponižuje a neironizuje
- vytváří příležitosti k interpretaci či prezentaci různých textů, obrazových materiálů, grafů a jiných forem záznamů
- umožňuje žákům používat vhodné učební i kompenzační pomůcky
- umožňuje žákům, aby se podíleli na utváření kritérií hodnocení
- vyžaduje dodržování pravidel slušného chování
- jasnými pokyny směřuje činnosti ke stanovenému cíli
- požaduje dodržování dohodnuté kvality, postupů, termínů
- podněcuje žáky k argumentaci
- vede žáky k ověřování výsledků

B) Indikátory pro hodnocení činnosti žáků

- volí různé postupy pro splnění úkolů
- vyhledávají informace
- třídí informace podle zvolených nebo zadaných kritérií
- pracují s poznatky z různých vzdělávacích oblastí
- samostatně pozorují
- samostatně experimentují
- podle zadaných nebo zvolených kritérií porovnávají získané výsledky
- reflektují úspěšnost splnění stanovených cílů
- kladou otázky k věci
- vzájemně spolupracují
- dokončují úkoly
- prezentují své myšlenky a názory

C) Indikátory pro hodnocení kontextu

- učitel srozumitelně formuluje výukové cíle
- učitel nechává žáky spolurozhodovat o vzhledu a zařízeních učeben
- učitel se zajímá, jak žákům vyhovuje jeho způsob výuky
- učitel účelně využívá pomůcky, techniku, literaturu
- učitel žákům předem sdělí požadavky na výstupy a kritéria hodnocení
- žáci se podílejí na vytváření pravidel
- žáci plní úkoly v požadované kvalitě a termínech

[zpět na úvod](#)

2.3. Dotazníkové šetření

Cílem dotazníkového šetření je zjistit rozložení názorů v cílové skupině, z nichž nejdůležitějšími jsou aktéři vzdělávání (učitelé, žáci, rodiče). Názor neznamená, lépe řečeno nemusí vždy znamenat, že je tomu skutečně tak, jak se respondent domnívá, názor může být velmi vzdálený od objektivní skutečnosti. Přesto má význam názory znát, i kdyby jen pro to, abychom věděli, co je třeba vysvětlit, co lépe prezentovat.

Při přípravě dotazníkového šetření je třeba brát v úvahu:

- cíle šetření
- výběr cílové skupiny
- oslovení respondentů, jejich motivace k vyplnění dotazníku
- velikost cílové skupiny
- reprezentativnost získaných odpovědí
- rozsah dotazování
- otevřené či uzavřené otázky
- jednoznačnost a srozumitelnost kladených otázek či výroků
- způsob a náročnost zpracovávání získaných odpovědí
- distribuci dotazníku
- výběr vyplněných dotazníků s případným zaručením anonymity
- návratnost a její vliv na reprezentativnost názorů
- způsob vyhodnocení a zveřejnění dat

Při autoevaluaci školy má smysl ptát se respondentů zejména na ty okruhy problémů, které jsou pro ně a jejich postoje ke škole nejvýznamnější.

Žáci:

- sociální klima školy
- úspěšnost při učení

Učitelé

- sociální klima školy
- vedení školy

Rodiče:

- sociální klima školy
- komunikace

Tomu členění odpovídají dále uvedené indikátory pro jednotlivé cílové skupiny.

[zpět na úvod](#)

2.3.1. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro žáky

A) Indikátory pro zjišťování sociálního klimatu

- Cítím se být součástí třídy
- Běžně pracujeme ve skupinách
- Učitelé umí přimět třídu k práci příjemným způsobem
- Učitelé pro nás mají pochopení
- Jestliže má být něco důležitého rozhodnuto, učitelé se nás ptají na naše mínění
- Nebojíme se učitelům sdělit svůj názor
- Spolužáci si mezi sebou rozumí
- Spolužáci si vzájemně neubližují
- Ve škole se řídíme podle domluvených pravidel
- Když se proviníme, potrestají nás učitelé přiměřeně
- Když máme dobré nápady, můžeme je ve škole uplatnit

B) Indikátory pro zjišťování úspěšnosti při učení

- Práce se mi daří
- Učitelé mi pomáhají
- Učitelé nám dávají jasné pokyny, co od nás očekává
- Učitelé vykládají látku srozumitelně
- Vím, co mám dělat
- Moje hodnocení je spravedlivé
- Učitelé nás nechávají, abychom všechno, co můžeme, objevili sami
- Hodně se toho naučím
- Úkoly musíme plnit přesně a spolehlivě
- Při školní práci můžeme pracovat vlastním tempem
- Když něčemu nerozumíme, učitelé nám to znovu vysvětlí

2.3.2. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro učitele

A) Indikátory pro zjišťování sociálního klimatu

- Mám pocit, že vedení školy nikomu nenadržuje
- Vedení akceptuje, že ve škole působí silné osobnosti
- Vedení má pochopení pro osobní problémy zaměstnanců
- Ve škole je atmosféra týmové spolupráce
- Mezi pracovníky školy funguje otevřená komunikace
- Pracovní prostředí je příjemné
- Většina pracovníků školy umí přijmout kritiku
- problémech se diskutuje
- Názory žáků na školu jsou pro učitele většinou důležité
- Na připomínky rodičů reagují všichni učitelé věcně
- Většina zaměstnanců cítí velkou odpovědnost za svou práci
- Vedení zpravidla dokáže obhájit oprávněné potřeby a požadavky zaměstnanců

B) Indikátory pro hodnocení vedení školy

- Víím, za co ve škole odpovídám
- Jsou mi jasné cíle školy
- Mám možnost vyjádřit se k důležitým otázkám
- Výuka a školní akce jsou dobře zorganizovány
- Včas dostávám potřebné informace
- Požaduje se kvalitní práce
- Dobrá práce je vždy oceněna

[zpět na úvod](#)

2.3.3. Indikátory pro tvorbu dotazníku pro rodiče

A) Indikátory pro zjišťování sociálního klimatu

- Naše dítě se do školy většinou těší
- Učitelé pomáhají všem dětem, které to potřebují
- Učitelé se zajímají o všechny žáky
- Spolužáci našemu dítěti neubližují
- Když naše dítě přijde za učiteli s problémem, ti se mu snaží pomoci

- Život ve škole se řídí podle rozumných pravidel
- Ve škole má naše dítě kamarády
- Konflikty řeší učitelé přiměřeně
- Mám pocit, že ve škole je o moje dítě dobře postaráno
- Pokud by se moje dítě stalo svědkem šikany, ví, na koho ve škole se může obrátit
- Myslíme se, že učitelé mají naše dítě rádi

B) Indikátory pro hodnocení komunikace

- Když nesouhlasíme s určitými praktikami školy, můžeme o tom s učiteli hovořit
- V případě, že se u našeho dítěte objeví problémy, jsou učitelé ochotni se o nich poradit
- Učitelé nás neobtěžují banalitami, které mohou vyřešit sami
- V uplynulých třech měsících jsem jednal(a) s některým z učitelů svého dítěte
- Jsme dostatečně informováni o prospěchu a chování svého dítěte
- Víme, co důležitého se ve škole děje
- Víme, za co je naše dítě hodnoceno
- Když potřebujeme řešit problém, víme, kdy a za kým jít do školy

[zpět na úvod](#)

2.4. Analýza vzdělávacího programu školy

Školní vzdělávací program není jednou pro vždy uzavřeným, hotovým dokumentem. Za prvé proto, že kodifikuje dynamické, multifaktoriální **procesy**, za druhé proto, že zároveň je (měl by být) vytvářen jako deklarace cílového stavu, jako popis realistické **vize**, ke které činnost školy směřuje, za třetí proto, že existuje nevyhnutelný rozpor mezi záměrem a realitou, neboť zdaleka ne vše, co se ve škole, při učení a vyučování odehrává, se děje v rámci zamýšleného kurikula. Nemá-li se ŠVP stát formálním, neživotným dokumentem, je třeba vytvořit mechanismy jeho **monitorování**, které jeho autorům (vedení školy, pedagogickému sboru) umožní získávat a vyhodnocovat informace s cílem revize a úprav tohoto zásadního učebního dokumentu. Zpětnou vazbu poskytuje především vlastní hodnocení školy, ale kromě něj i průběžně a nezáměrně získávané zkušenosti a názory aktérů vzdělávání (učitelů, žáků, rodičů), úspěšnost a výsledky žáků a řada jiných informačních zdrojů včetně externí evaluace provedené ČŠI, případně zřizovatelem školy. Vnímavý příjemce těchto informací proto nebude mít problém s jejich nedostakem (právě naopak), ale mohl by přivítat metodickou pomůcku pro jejich zpracování.

ANALÝZA spočívá v rozložení množství dat týkajících se ŠVP a jeho plnění na části, které umožní zkoumat vlastnosti jednotlivých prvků systému a jejich relace, přičemž smyslem tohoto postupu je předpoklad, že se podaří objevit něco dosud neznámého nebo že se podaří něčemu lépe porozumět. Zpravidla nutnou, nikoli však postačující podmínkou analýzy je kvantifikace sledovaných jevů. Zpravidla proto, že je možné provést analýzu kvalitativní, při které není předmětem zájmu rozsah (zastoupení, četnost) jevů, ale pouze jejich existence.

Nejjednodušší je **klasifikační** analýza, tj. roztřídění jevů do skupin podle jejich zjevných, nápadných, charakteristických vlastností. Strukturu tohoto třídění lze definovat **předem** čili sbírat data do připravených kategorií, a nebo **ex post**, tzn. již shromážděné údaje třídit podle kritérií zvolených nebo objevovaných dodatečně. PŘÍKLAD: Při mapování aplikovaných metod výuky shromažďujeme údaje podle toho, ke kterým (již definovaným) klíčovými kompetencím žáků tyto metody přináležejí, a nebo postupujeme tak, že nejprve sepíšeme používané metody výuky a posléze je kategorizujeme podle toho, zda jde o metody transmisivní nebo konstruktivistické.

Srovnávací analýza patří rovněž mezi jednoduché, avšak poměrně efektivní metody. Její podstatou je porovnání skutečnosti (tj. vybraných sledovaných jevů) s programem, s dříve zjištěným stavem nebo s jinými školami. PŘÍKLAD: Skutečně realizovaný rozsah výuky volitelných předmětů (podle třídních knih), zamýšlený rozsah výuky volitelných předmětů podle ŠVP, rozsah výuky před deseti lety ve stejné škole, ve zvolených dvou školách stejného typu, případně v obdobné škole v zahraničí.

Při **funkční** analýze zjišťujeme vztah jevů prostřednictvím matematické závislosti, při níž změny proměnné A ovlivňují změny proměnné B. Tyto přímočaré souvislosti jsou však v pedagogice velmi vzácné, proto je třeba k tomuto druhu analýzy přistupovat opatrně. PŘÍKLAD: Počet hodin strávených žáky v počítačové učebně (zjištěný podle rozvrhu hodin) souvisí s motivací žáků k učení, vyjádřenou jejich postojem ke škole (zjištěnému dotazníkovým šetřením).

Při **kauzální** analýze se zabýváme příčinami a následky jevů (vzhledem k tomu, že většina kauzálních vztahů je složitá, je vždy na místě počítat s rizikem, že souvislost mezi jevy může být pouze zdánlivá). Při tom jeden jev může být příčinou druhého nebo se dva jevy vzájemně podmiňují. Dalším případem je situace, kdy jsou dva (či více) jevy následkem třetího, a nebo jeden jev je důsledkem dvou (či více) jiných. PŘÍKLAD:

- Příliš velký počet volitelných předmětů způsobí organizační problémy v rozvrhu.
- Kvalita nabídky zájmové činnosti vede ke zvýšení ceny kroužků - a naopak.

- Lepší aprobovanost pedagogického sboru se projeví jednak zlepšením výsledků vzdělávání (např. úspěchy dětí v soutěžích), jednak větší iniciativou učitelů (např. zvýšením počtu podaných žádostí o granty).
- Zlepšení výsledků vzdělávání (zjištěné srovnávacími testy) je důsledkem změny v socioekonomickém zázemí žáků (větší počet dětí nemá „problém“ s placením kroužků, výletů apod.), rozvoje počítačové sítě školy (více PC s připojením k internetu), změny používaných učebnic (lepší didaktické uspořádání učiva, více příkladů, atraktivnější vzhled), úpravy učebního plánu (posílení hodinové dotace předmětů, ve kterých byly výsledky vzdělávání testovány).

Systémová analýza pracuje se čtyřmi hlavními kategoriemi: prostředí, cíle, struktura, fungování. Oproti předchozím je systémová analýza účelová, tzn. předpokládá nejprve formulaci problému, který je třeba vyřešit. Dalším krokem je průzkum jevů, které jsou součástí problému, se zřetelem na jejich vztah k prostředí. Následuje zjišťování, zda a jak v dané oblasti systém funguje, případně proč nefunguje. Výsledkem by mělo být pojmenování příčin selhávání. **PŘÍKLAD:** Formulace problému – ve škole je obecná nespokojenost (na straně rodičů, učitelů i vedení) s úrovní komunikace a spolupráce školy s rodiči. Průzkum cílů, struktury a fungování jevů ve vymezené oblasti – jak jsou definovány cíle komunikace a spolupráce z hlediska jednotlivých aktérů, jaká jsou jejich vzájemná očekávání, jaké prostředky komunikace jsou stanoveny, jaké příležitosti ke komunikaci a spolupráci jsou vytvářeny a jak jsou využívány, jaké jsou zkušenosti a přání jednotlivých skupin aktérů.

Globální analýza předpokládá, že objektivně existují nebo jsou vybrány hlavní proměnné, které mají vysokou výpovědní hodnotu o kvalitě a trendech ve vývoji školy, a které proto vrcholovému managementu umožňují rychlý a při tom nikoli povrchní vhled do podstaty problému. Mezi hlavní objektivně existující proměnné jistě patří např. počet žáků, tříd, zaměstnanců, úspěšnost žáků a rovněž řada ekonomických ukazatelů, další proměnné je však možné uvažovat z hlediska revize ŠVP. **PŘÍKLAD:** Vzdělávací strategie – jejich funkčnost vzhledem ke klíčovým kompetencím žáků, pravidla a kritéria hodnocení žáků – jejich účinnost vzhledem k výsledkům vzdělávání a motivaci žáků k učení.

Dimenzionální analýza umožňuje rozebrat problém do hloubky tím, že nabízí postupně šest způsobů nazírání, shrnutých ve zkratce do otázek co, kde, kdy kolik, jak a kdo. Při rozvíjení hledisek je užitečné používat parafráze, synonyma a varianty klíčových slov. V celém procesu je rovněž vhodné používat negaci – jak nechceme, aby daný jev probíhal, aby výsledek vypadal. **PŘÍKLAD:** V ŠVP máme popsán způsob začlenění průřezových témat, ale vlastně nevíme, jak je to s jejich realizací ve vyučování.

- CO je problém? Co se děje špatně? Co způsobilo, že vznikl problém?
- KDE je problém? Odkud a kam problém sahá, kde jsou jeho hranice?
- KDY se projevuje problém? Je trvale přítomný nebo se vyskytuje sporadicky? Je stále stejný nebo se jeho intenzita mění? Vrací se v cyklech?
- KOLIK problémů ve skutečnosti existuje? Kolik jiných částí systému zasahuje?
- JAK hluboký či povrchní problém je? Jakou má prioritu?
- KDO problém vyřeší? Je zapotřebí speciální odbornost? Kdo určí pořadí postupných kroků?

Analýza školního vzdělávacího programu je předstupněm jeho revize a reformulace. Analýza sama o sobě ještě neříká, JAK má být změna provedena, pouze upozorňuje na to, CO má být změněno a bráno v potaz, respektive v ČEM je problém a jak je strukturován. PŘÍKLAD klasifikační analýzy vzdělávacích strategií školy:

- záměna strategie za vzdělávací cíl (žáci získají pozitivní vztah ke svému zdraví)
- záměna strategie za popis pracovní povinnosti (dbáme na bezpečnost práce žáků)
- záměna strategie za obecnou deklaraci (vytváříme prostor pro aktivitu žáků)
- záměna strategie za obecný pedagogický princip (poskytujeme žákům osobní vzor chování)
- záměna strategie za charakteristiku školy (máme pěkné prezentační prostory)
- projev nepochopení pojmu (klíčové kompetence rozvíjíme především při osobnostní výchově)

Následná dimenzionální analýza by pravděpodobně ukázala, z čeho pramení chybné užívání pojmu „vzdělávací strategie“ v ŠVP, systémová analýza by mohla přispět k poznání, proč je tato část ŠVP nefunkční. Přestože analýza v tomto případě pracuje se slovy, tedy s psaným textem učebního dokumentu, je nezbytné zdůraznit, že jejím hlavním smyslem není změnit slova v tomto textu, ale přispět ke zkvalitnění reálných procesů v životě školy.

[zpět na úvod](#)

2.5. Sebereflexe učitele

Učitelství jako **profese** je tvořeno souhrnem specifických způsobilostí, které toto povolání odlišují od ostatních. Jedná se o profesní dovednosti vztahující se ke čtyřem klíčovým oblastem jednání:

- 1) přetváření životní reality nebo její části do struktury umožňující vyučování,
- 2) aktivní ovládnutí palety činností usnadňujících učení,
- 3) komplex dovedností umožňujících poznávání žáka a sledování jeho rozvoje,

4) komplex dovedností umožňující řízení skupiny dětí.

Kvalita těchto profesních dovedností (vedle vlastností osobnosti, podmínek a dalších faktorů) spoluutváří kvalitu vyučování jednotlivce a tím i kvalitu školy buďto jako souboru individualit nebo jako týmu (s uplatněním synergického efektu), neboť „(...) úspěch závisí na motivaci lidí, jejich dalším vzdělávání a zabezpečení podmínek pro týmovou práci. Kvalitu vytvářejí lidé.“¹³

DIDAKTICKÉ KOMPETENCE

- sleduje vývoj a způsob uplatňování oboru ve společenské praxi
- obor (tj. znalosti, postupy, koncepce) přetváří ve vzdělávací cíle (vědomosti, dovednosti, postoje)
- stanovuje hierarchii (pořadí a provázanost) jednotlivých cílů
- ke vzdělávacím cílům vybírá a strukturuje vzdělávací obsah (zdroje, otázky, úlohy, cvičení)

Indikátory pro reflexi didaktických kompetencí

- Mezi svými oblíbenými webovými stránkami má alespoň jednu, která sleduje vývoj jeho oboru.
- U každého tématu má poznamenáno (ví) alespoň pět konkrétních vědomostí, dovedností nebo postojů, které u žáků vytváří.
- Ví přibližně, co se žáci v daném školním roce učí alespoň ve třech předmětech, které s jeho předmětem souvisejí.
- Má alespoň pět pádných argumentů, kterými umí doložit, jaké je uplatnění jeho oboru v každodenním životě.
- Před vstupem do třídy umí sdělit jednou větou, co chce žáky v hodině naučit.
- Formou krátkého dopisu rodičům umí sdělit, co se v jeho předmětu žáci naučí.
- Na začátku školního roku dává žákům (rodičům) seznam témat, o kterých se budou učit.

METODICKÉ KOMPETENCE

- disponuje zásobou postupů, činností, aktivit, kterými usměrňuje učení žáků vzhledem ke zvoleným vzdělávacím cílům
- vybírá metody s ohledem na zjištěné vzdělávací potřeby žáků

¹³ Mařašová, 2006

- používá metody, které žáky motivují k učení a přispívají k jejich osobnostnímu rozvoji
- umožňuje žákům pracovat aktivně

Indikátory pro reflexi metodických kompetencí

- U nového učiva nechává žáky zformulovat otázky a problémy.
- Před začátkem nového tématu zjišťuje, co už žáci vědí, jaké s ním mají zkušenosti.
- Zadává úkoly, při kterých žáci uplatňují znalosti z více předmětů současně.
- V jeho hodinách často pracují různé skupiny žáků (nebo jednotlivci) různým tempem na různých úkolech.
- Dává převážně otevřené otázky (na které žáci neodpovídají jedním slovem, ano – ne).
- V jeho hodinách žáci často pozorují, experimentují a manipulují s pomůckami.
- Zařazuje činnosti, při kterých žáci komunikují spolu (ve dvojicích, ve skupinách, v kruhu).
- Žáci jsou zvyklí se zeptat, když něčemu nerozumí.
- Žáci vždy stihnou udělat (dokončit) v hodině to, co požaduje – nemá ve zvyku ukládat jim to, co se nestihlo, za domácí úkol.
- Často dává žákům možnost volby (např. činnosti, skupiny, místa, obtížnosti, tématu, úkolu, pomůcek).

DIAGNOSTICKÉ A EVALUAČNÍ KOMPETENCE

- zjišťuje vlastnosti, schopnosti a vzdělávací potřeby žáků
- stanovuje kritéria, pravidla a způsoby hodnocení žáků
- sleduje individuální pokrok žáků
- zjišťuje míru dosahování vzdělávacích cílů (měří a pozoruje)
- reflektuje úspěšnost vyučování a učení žáků

Indikátory pro reflexi diagnostických a evaluačních kompetencí

- Žáci mu sdělují, jak se jim pracovalo, co pro ně bylo obtížné, co jim při učení pomohlo.
- Produkty žáků se dostávají na místo, kde si je ostatní mohou prohlédnout.
- Dává žákům dost času, aby si mohli promyslet a zformulovat odpovědi.
- Na začátku práce společně s žáky diskutuje o tom, jak poznají, že se jim práce povedla.
- Ví (eviduje), kteří žáci jsou leváci, kteří hůře vidí nebo slyší apod.
- Umí podat konkrétní informaci (žákovi, rodičům) o tom, co žák umí a co dosud ne.
- Žáci vědí předem, kdy a podle kterých kritérií budou za něco hodnoceni.

ŘÍDÍCÍ A KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

- řídí a koordinuje činnosti skupin žáků i jednotlivců
- vybírá komunikační prostředky s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti žáků
- vymezuje hranice volnosti jednání žáků, formuluje jeho pravidla a vede žáky k jejich pochopení a dodržování
- řeší konflikty mezi žáky

Indikátory pro reflexi řídicích a komunikačních kompetencí

- Rozděluje žáky do skupin tak, aby se v nich setkávali žáci s různými schopnostmi, výkony a zájmy.
- Žáci ani skupiny žáků spolu nesoutěží, ale vzájemně si ukazují své výsledky a argumentují, proč zvolili to či ono řešení.
- Nechává žáky spolurozhodovat o vzhledu a zařizení učebny.
- Když žáci „zlobí“, upozorní je na konkrétní pravidlo, které porušují.
- Ptá se žáků, zda dobře chápou, co jim ukládá, aby udělali.
- Umožňuje žákům, aby si vzájemně sdělovali své pocity, přání a názory.
- Oceňuje žáky, kteří pomáhají slabším a pomalejším.

[zpět na úvod](#)

2.6. Testování výsledků vzdělávání

Vzdělávání sleduje cíle v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, zahrnuje složku znalostí, myšlenkových operací, tvořivosti, aplikací, instrumentálních a sociálních dovedností, postojů a hodnotové orientace. Je evidentní, že pouze některé cíle mohou být předmětem testování, které se zpravidla omezuje na úroveň znalostí, případně dovedností. Testy se liší podle účelu, pro který jsou vytvářeny. Jednu skupinu tvoří testy **rozlišující**, s vysokou citlivostí a primárně distribuční funkcí, jejich cílem je žáky roztřídit. Proto musejí obsahovat úlohy s různým stupněm obtížnosti (náročné myšlenkové operace, vysoce abstraktní pojmy, komplikovanou strukturu informací, ale také úlohy náročné na paměť a vybavování). Typickým reprezentantem takového testu jsou přijímací zkoušky na školu s omezenou kapacitou a velkým počtem uchazečů. Tento typ testu je pro autoevaluaci nevhodný. Druhou skupinu tvoří testy **ověřující**, s nízkou citlivostí a vysokou validitou vzhledem k probíranému učivu. Cíle těchto testů je zjistit, zda si žák osvojil znalosti a dovednosti požadované na konci

příslušné etapy jeho vzdělávací dráhy. Typickým reprezentantem takového testu je zkouška v autoškole a tento typ je vhodný i pro vlastní hodnocení školy.

Pro zjišťování výsledků vzdělávání se většinou používají testy **srovnávací**, tj. takové, které poměřují výsledky žáků z více škol, případně tříd. Problém objektivit těchto testů spočívá v tom, že obdobné výsledky je možné očekávat jen tam, kde jsou identické nebo alespoň velmi podobné očekávané výstupy, determinované vzdělávacími cíli, učebním plánem, profilací a osnovami, jinými slovy vzájemné poměrování škol je objektivní jen v případě, že tyto školy mají stejné vzdělávací programy.

Kritickým bodem měření výsledků vzdělávání je vždy otázka **přidané hodnoty** školy, tj. očištění výsledků činnosti školy od ostatních vlivů, zejména od sociálně ekonomického zázemí rodin žáků, od vlivů nonformálního vzdělávání (v oddílech, kroužcích), působení jiných vzdělávacích institucí (knihoven, muzeí, galerií), médií (televize, internetu), individuální čteny atd.

Kvalitní testování proto pracuje nejen s testy didaktickými, kterými měří znalosti a dovednosti žáků, ale i s testy, kterými měří úroveň jejich především rozumových schopností. Tyto testy jsou zpravidla nazývány tety **studijních předpokladů**.

[zpět na úvod](#)

3 Kritéria hodnocení

V průběhu autoevaluace získáváme stále více dat, která nás více či méně pravdivě informují o stavu školy. Většina údajů spíše jen ověří to, co tušíme, něco nás příjemně překvapí a některé údaje nás mohou nemile zaskočit. Budou i takové, které se tváří neutrálně a můžeme mít potíže s jejich interpretací – „rodiče mají jiné priority, pokud jde o cíle školy, než učitelé a žáci“, čili hlavní aktéři vzdělávání se diametrálně liší v pohledu na poslání školy! Co s tím? Jak poznáme, co je dobře?

Každé hodnocení je **porovnávání** výsledku nebo průběhu nějaké činnosti s nějakou **referenční základnou** na základě daných nebo zvolených **kritérií**. Toto porovnání může mít formu slovního výroku, číselného symbolu nebo jiné kvantifikace, může být sdělováno s různou mírou ohleduplnosti, s různou frekvencí, může mu být přikládán různý důraz. Obvyklou referenční základnou vlastního hodnocení školy jsou **požadavky** společnosti na její fungování, tj. závazná kurikula, osnovy, standardy, očekávané výstupy, které mají garantovat standardní kvalitu vzdělávání a školských služeb. Vedle toho jsou další obvyklou referenční

základnou hodnocení **očekávání**, potřeby a zájmy aktérů vzdělávání – učitelů, rodičů, žáků. Další vztažnou soustavou jsou vlastní **dřívější stavy** školy, předchozí výkony. Za všech okolností fungující referenční soustavou je **stav jiných** škol – ať chceme nebo nechceme, veřejnost vždy porovnává různé školy navzájem. Jiným typem referenční soustavy jsou **modely** ideálního nebo spíše **optimálního stavu**, ke kterému je žádoucí směřovat. Popisu modelu dobré školy je věnována následující kapitola.

[zpět na úvod](#)

3.1. Dobrá škola jako kritérium autoevaluace

Proč se děti učí? Obecně vzato se každé dítě snaží získat maximum informací o sobě a o prostředí, v němž žije, aby se v něm dokázalo orientovat, aby v něm umělo přežít. Rychlost tohoto procesu je limitována propustností informačních kanálů, tedy smyslů. Stropem množství získané informace je kapacita dynamické struktury neuronové sítě mozku. Podle jeho proměnlivých stavů každé dítě veškeré informace přetváří, třídí a strukturuje, přičemž kritériem pro jejich uchování je jejich subjektivně vnímaná užitečnost. Tento proces probíhá nepřetržitě, i když jeho intenzita kolísá.

Soubor znalostí uchovávaných společností je vždycky větší než individuální znalosti jednotlivce. Kromě toho jsou tyto společenské znalosti formovány jednak **kulturou** příslušné civilizace, jednak vývojem jejích **technologií**. Každá civilizace má zájem na vlastním přežití, na tom, aby se její noví členové začlenili do systému, jehož funkčnost je prověřena historickou zkušeností. Zároveň je žádoucí, aby společnost disponovala dostatečným stupněm volnosti, aby mohla reagovat na případné změny vnitřního i vnějšího prostředí, které by ji mohly ohrozit. Civilizace této volnosti dosahuje vzrůstem svobody jednotlivce, což je vnímáno jako pokrok. Někdy v průběhu dějin, jako součást procesu dělby práce, vznikla škola - nástroj, kterým je **společenská zkušenost** ve formě jakési informační kaše předávána mláďatům. Abychom se vyhnuli nedorozumění, hned dodejme, že součástí této kaše nejsou pouze fakta (Měsíc obíhá Zemi), ale také všechno ostatní: kulturní vzorce (rodina je instituce pro plození a výchovu dětí) a návyky (ráno vstanu a jdu do práce), hierarchie hodnot (láska je důležitější než osobní prospěch), jazyk (nábytek, na kterém jíme, označujeme slovem stůl), dovednosti „praktické“ (chleba upeču tak a tak) i ve smyslu úžeji chápaných algoritmů (obvod čtverce vypočítám, když délku jeho strany vynásobím čtyřmi). Obsah školního informačního balíku se pochopitelně mění. Hodnota jednotlivých informací a jejich skupin kolísá, některé jsou nahrazovány novými, jiné jsou relativně trvalé, ale i tzv. neměnné hodnoty, za které

považujeme záležitosti týkající se morálky, jsou ve skutečnosti velmi proměnlivé, stačí vybavit si rozdíl ve společenských postojích ke svobodným matkám dnes a před sto lety. Ještě rychlejší změny způsobuje přírůstek vědeckého poznání a v závislosti na něm rozvoj technologií. Z těchto důvodů je ryzí naivitou domnívat se, že **vzdělávací obsah** může být někdy stanoven jednou provždy. Úrdek moudrých je při jeho určování jistě velmi důležitý, ale nemůže být rozhodujícím faktorem. Je-li tomu tak, povyšují vlastní životní zkušenost na kritérium, podle kterého se má řídit další generace. Co si však počít, jestliže životní náplní této generace bude něco úplně jiného?

Každý člověk, každá společnost jedná na základě znalostí současného stavu, ale zároveň se snaží jednat předvídavě. Neúplnou informaci se pokouší nahradit simulací pravděpodobných **budoucích stavů**, přičemž jistota prognózy časem vždycky slábne a stává se věštěním z křišťálové koule. Na tuto nejistotu společnost odpovídá pluralitou vzdělávacího systému, diferenciací nabízených programů, protože tím se zvyšuje pravděpodobnost, že alespoň některé předpoklady budou naplněny. To však přináší rozpor s požadavkem na uchování soudržnosti a kontinuity společnosti. Tento rozpor je při tom nevyhnutelný, protože se ukazuje, že složitý systém (tedy i společnost) je tím úspěšnější, čím více udržuje svoji organizovanost na pokraji chaosu, protože tím roste jeho otevřenost a tedy i schopnost čelit stále rychlejším a radikálnějším změnám.

Škole zůstávají **dva základní cíle**. Přenos kultury a rozvoj osobnosti. Vzdělávací obsah je tu pro ně a měl by být vymezen v závislosti na nich. Obecnost obou cílů poskytuje pedagogice a školskému systému velké pole působnosti, jehož největším rizikem je bezradnost a spoléhání na osvědčené modely z minulosti, jejichž přínos pro budoucnost je přinejmenším sporný.

Kostrou **kultury** jsou jazyky, kterými komunikujeme se společenským i přírodním prostředím. Kromě přirozeného (mateřského) jazyka (a cizích jazyků) je jazyk hudby, jazyk výtvarný, ale také jazyk fyziky, biologie atd. Kromě nich existuje jazyk matematiky, který nepopisuje nic reálného, ale jeho fragmenty se občas hodí jako modely zobrazující určitý úsek skutečnosti. Prostřednictvím těchto jazyků poznáváme sebe a svět, hledáme jeho zákonitosti a vytváříme technologie, jimiž se ho pokoušíme ovládat a jimiž o něm a o sobě vypovídáme. Ve škole mají tyto věci povahu vyučovacích předmětů, jimž je přisuzována různá důležitost. Ta má axiomatické jádro, vyplývající z uspořádání a složitosti světa včetně civilizace, ale do značné míry je utvářena historicky. Trvalým úkolem pedagogiky a školy je proto **rekonstrukce vzdělávacího obsahu** podle toho, jak se společnost vyvíjí a jak prohlubuje své poznání. Protože kapacitu dětského mozku neumíme zvětšit, musíme rozsáhlé pasáže i celé předměty zavrhnout a nahradit jinými. Tato rezignace na tradici je nevyhnutelná, i když

vyvolává nostalgii (náhrada latiny angličtinou). Při tom nelze říci, že nahrazování jedněch věcí jinými je samo o sobě měřítkem kvality, hodnotný je spíše proces, kterým se ke změnám přistupuje.

Jak je tomu s **rozvojem osobnosti**? Osobností nemyslíme nějakého všestranného supergéniá, uvažujeme spíše o tom, co to znamená, když o někom řekneme, že je to silná osobnost. Takový člověk pravděpodobně něco umí, možná i něco výjimečného, ale známe také řadu lidí, kteří nejsou vynikajícími houslisty, lékaři nebo fotbalisty, a také o nich platí, že jsou silnými osobnostmi. Síla osobnosti je možná více v jejích vlastnostech než v dovednostech. Osobnost má stálé a výrazné názory, které umí přesvědčivě obhájit. Nedá se opít rohlíkem. Není arogantní, ale je sebevědomá a zároveň bývá velmi otevřená. Umí dát najevo, když má někoho ráda, umí se vyrovnat se svým strachem a nenávistí. Většinou velmi přesně zhodnotí správné a nesprávné konání. Obhajuje pravdu a je schopna jednat nezištně.

Kvalita školy se pozná podle **konkrétních cílů**, které si klade. Konkrétnost je alfou a hierarchie omegou všeho. Konkrétnost cílů by se měla od ministerstva přes školu k učiteli výrazně stupňovat. Pro toho, kdo hledá dobrou školu, je kvalitou to, co potřebuje. To předpokládá, že vzdělávací cíle školy (jejího vzdělávacího programu) snadno rozpozná, že jim rozumí a že se s nimi ztotožňuje. Teprve těmto zřetelným cílům by měl odpovídat obsah vzdělávání, ať už ve smyslu učebního plánu a věcné náplně jednotlivých předmětů nebo ve smyslu způsobu vyučování. Učitel v dobré škole se zabývá tím, co je v jeho předmětu opravdu důležité a v jaké struktuře to má žákům nabídnout. Umí se odpoutat od zbytečných podrobností a výjimek, které často slouží pouze k tomu, aby se děti nachytávaly na chybách. Umí si látku uspořádat, z nabízeného materiálu si vybere a neprobírá učebnici stránku za stránkou jenom proto, že to tak někdo vymyslel a připravil. Učitel, který se nesmíří s tím, že ze všech žáků nebudou nositelé Nobelovy ceny nebo hokejoví reprezentanti, bude trápit sebe i děti.

Kvalitu školy určuje také **způsob, jakým přistupuje k žákům a rodičům**. V něm lze rozpoznat **čtyři typy jednání**.

Prvním přístupem je chování **sociálně inženýrské**. Jeho představitelé hovoří o dětech jako o materiálu. Základním úkolem školy je tento materiál zpracovat. Tomu jsou často na překážku rodiče, proto i oni potřebují (pře)vychovat. Zpracovávání a vychovávání se děje předcítáním školního řádu, poznámkami do žákovských knížek, omíláním pouček. Mezi domácí úkoly patří linkování okrajů v sešitech, opakované čtení článků a opisování učebnic. Vyučuje se to, co je v rozvrhu hodin, i kdyby trakaře padaly (za okny letos poprvé sněží, ale

prvňáci teď mají matematiku). Typickým projevem rodičů na třídních schůzkách je mlčení. Typickým pocitem učitelů je ukřivdění.

Druhým přístupem je chování **přezíravě lhostejné**. Ideálem jeho nositelů je prázdná škola, kde nikdo neobtěžuje. Rozvrh hodin se vytváří zásadně podle potřeb učitelů, potřeby žáků nikoho nezajímají. Domácí úkoly dělají rodiče, protože děti jim nerozumí. Splnění úkolu učitelé hodnotí holými větami či spíše holými slovy (máš – nemáš, umíš – neumíš, sednout, pět). Typickým projevem rodičů na třídních schůzkách je to, že na ně nechodí. Typickým projevem učitelů je ironie.

Dalším přístupem je chování **žoviálně podbízivé**. Jeho představitelé si spletli slovo služba se slovem služka. Jejich zaklínadlem je dítě, které je nepřetržitě skvělé, geniální a slušné. Jeho hodnocení je bez ohledu na realitu vždy optimistické, vše se omlouvá a vysvětluje. Hodně se mluví o právech a málo o povinnostech. Děti učitele nezdraví, tak začnou zdravit učitelé děti. Plánování činností se nahrazuje permanentní improvizací. Začátek vyučování se postupně posunuje, protože se přizpůsobuje pozdním příchodům dětí. O zadávání domácích úkolů rozhodují rodiče. Toto jednání je založeno na výměně rolí. Rodiče vystupují jako odborníci na pedagogiku a psychologii, jako ti, kteří nejlépe vědí, co jejich dítě potřebuje (na co vyjmenovaná slova, bude pracovat v anglické firmě), učitelé jsou vykonavateli jejich přání a rozhodnutí. Na třídních schůzkách se podává káva, ale málokdy se něco vyřeší. Typickým postojem rodičů je arogance, opřená o vědomí finanční závislosti učitelů (platím vás ze svých daní, tak se snažte), typickým pocitem učitelů je ponížení.

Dobrá škola se snaží o přístup **partnerský**. Uvědomuje si, že je na svých klientech finančně závislá, ale zároveň ví, že poskytuje službu odbornou, tedy takovou, kterou si většina klientů není schopna zajistit vlastními silami. V dobré škole se počítá s tím, že všechno má svůj čas, řád a míru. Že jsou období aktivity a útlumu, že něco je bez diskusí a o něčem je dobré nechat rozhodovat děti. Domácí úkoly mají pro děti smysl, baví je a přinášejí jim uspokojení z úspěchu. Blíží se běžné rodinné činnosti a splývají s ní. Děti by tak jako tak četly knížky, zpívaly, malovaly, cvičily, vyráběly a zkoumaly i doma, tak proč je úkolovat. Koneckonců učit se mají ve škole. Na třídních schůzkách učitelé a rodiče nejen mluví, ale vzájemně si naslouchají a mají zájem se něčeho dohodnout. Když se vynoří problém, přemýšlí se, jak ho zvládnout, a neztrácí se čas zdůvodňováním, proč to nejde. Typickým projevem rodičů i učitelů je otevřenost a vzájemný respekt. Nabídka odborné služby je pro dobrou školu otázkou profesní hrdosti. Znamená to poskytovat kromě kvalifikované péče také radu a pomoc v mnoha oblastech, které jsou součástí školního života.

Hodnocení žáků je jedním z nejdůležitějších veřejných výstupů, který škola poskytuje, a ve zhuštěné formě vypovídá o všem, co se v ní odehrává. Důležitá je jak forma sdělení, tak zřetelné definování toho, co a jak je hodnoceno. V dobré škole by odpovědí na otázku „co?“ měla být jasná struktura vzdělávacích cílů. Na otázku „jak?“ by měla odpovídat promyšlená konkrétní kritéria, srozumitelná učitelům, dětem i rodičům.

Dodržování **pravidel** se až příliš často považuje za úplnou samozřejmost. Dobrá škola ví, že vytvoření pravidel nespočívá v tom, že se napíše seznam pokynů a povinností (v lepším případě také práv). Chce-li, aby uživatelé pravidel (děti, učitelé, rodiče) jednali tak a tak, umožní jim, aby se na tvorbě pravidel podíleli. Dobrá pravidla jsou uvážena a důsledně se dodržují. Dobrá pravidla by měla být stabilní. Pokud se příliš často mění, rozmazávají se hranice správného jednání a situace se podobá jízdě po silnici, kde se nahodile mění význam dopravních značek. K dobrým pravidlům patří i zpětná vazba. Je rozumné čas od času si ověřit, zda to, co jsme pracně vytvořili, opravdu funguje.

Z hlediska **komunikace** můžeme školu přirovnat k televizi nebo k internetu. Škola se často chová jako svět za obrazovkou, který kdosi připravuje a vysílá v podobě proudu namíchaných zpráv, telenovel, estrád, filmů pro pamětníky, cestopisů a podobně. Pořady sledujeme s různou mírou zaujetí, někdy se nudíme, jindy prožíváme vzrušení. Je zřejmé, že i mezi takovými televizními školami lze rozlišit různou kvalitu. Máme však mizivou možnost program ovlivnit, děti dokonce tuto televizi (na rozdíl od rodičů) nemohou ani vypnout. Dobrá škola se mnohem víc než televizi podobá počítači připojenému k internetu. Nabízí mnohem větší míru naší aktivní účasti, ať už jsme ve škole jako děti, jako učitelé nebo jako rodiče. Máme mnohem větší výběr programů, i když i ty jsou připraveny předem. Rozhodující je však to, že máme možnost výměny, nikoli jen přijímání informací.

Jednotliví žáci ve třídě, ve skupině mohou při učení vstupovat do tří typů **vztahů**. Tím prvním a nejvíce rozšířeným je **ignorování**, kdy každý plní svůj úkol samostatně, kdy žáci pracují vedle sebe a tváří se, jako by kromě nich ve třídě nikdo nebyl, nekomunikují spolu, často mají komunikaci dokonce zakázanou. Jestliže spolu žáci začnou komunikovat, mohou se rozvíjet dva typy vztahů, soutěživost a spolupráce. Prožít **soutěž** je určitě užitečné, ovšem za předpokladu, že soutěžení není jedinou strategií, kterou se děti naučí. Úkolem školy je totiž také vytváření bezpečného prostředí pro učení. Každé dítě je jiné, každé nemůže být první a každé má právo na rozvoj svých schopností. Trvalé prožívání neúspěchu ve škole může dítě vážně poškodit, zničit jeho sebeúctu a založit či podpořit jeho asociální chování. Trvalé prožívání úspěchu zase vytváří pocit nekritické nadřazenosti, jejímž důsledkem může být odcizení, ztráta schopnosti chápat jiné lidi, uzavřenost vůči jiným názorům a hodnotám. Bez

týmové práce dnes nikdo nic nedokáže, ale kde se mají děti **spolupráci** naučit, když ne ve škole? Není tomu při tom tak, že by se měly učit spolupracovat jaksi navíc, kromě a mimo toho, že se učí číst, psát a počítat. Kooperativní učení je mnohdy účinnější než učení samostatné nebo soutěživé. Víc hlav víc ví, každý člen skupiny přináší své schopnosti a životní zkušenost, informace se získávají rychleji, snáze se třídí, jejich zpracovávání je lépe zargumentováno, jejich uchování je trvalejší. Při skupinové formě učení je nejvíce příležitostí k nejučinnějšímu způsobu učení - nejefektivněji se učí ten, kdo učí jiné. Kooperativní strategie umožňuje přirozenou vnitřní diferenciaci, každý může pracovat podle svých schopností, může uplatnit své nadání, zaměření, zájmy.

K dobré škole patří **pohoda**. To neznamena bezbřehou nevázanost a grotesku, ale sebevědomou důvěru ve vlastní schopnosti, rozlišování zásadního a podružného, schopnost podívat se do zrcadla a určitě i humor. Do dobré školy nepatří ani arogance a zlost, ani lhostejnost, ale ani urputná vážnost.

[zpět na úvod](#)

3.2. Další dílčí kritéria autoevaluace

3.2.1. Vzdělávací strategie

Určujícím faktorem kvality je v každé škole je její **vzdělávací strategie** neboli úhrn způsobů jednání jednotlivých učitelů při výuce a výchově žáků.

Snad nejdůležitějším předpokladem úspěšného učení je jeho **smysluplnost**. Každý zná příjemný pocit uspokojení, když něco nového zvládl (porozuměl obtížnému výkladu v odborné literatuře, přeložil článek, objevil souvislosti, udělal něco podle složitého návodu, ověřil si pravdivost svého názoru, napsal zprávu, zahrál písničku podle not atd.). Toto uspokojení zažíváme přesto, že nás za to nikdo neodměňuje, úspěšné učení je odměnou samo o sobě (když proběhne úspěšné učení, vyplavují se v mozku endorfiny). Proto je tak efektivní prožitkové učení, učení děláním, experimentováním, učení prostřednictvím vlastní činnosti a vlastního prožívání této činnosti.

S malou nadsázkou se dá říci, že nejsme racionální bytosti, do jejichž intelektových pochodů tu a tam nesměle vstoupí požadavky těla nebo je vyruší neočekávaný přívál emocí. Je tomu právě naopak – naše rozumnost je jako špička ledovce, unášena mašinérií hýbání, dýchání, polykání, pnutí, píchání, svědění, frustrací, uspokojování, neklidu, obav, náklonnosti atd. Evolučně vzato je denní několikahodinové sezení a vyvíjení intelektuální činnosti dle

programu, který kdosi připravil, natolik nepřírozené, že se celkem vzato nelze divit dětem, které nejeví příliš nadšení, že musí chodit do školy. Skutečnost, že do školy přijdou, ještě neznamená, že jsou připraveny učit se. Stav, ve kterém jsou srozuměny s tím, že se budou učit, ve kterém vzrůstá a udržuje se jejich ochota se učit, nazvěme jejich **psychofyzickým naladěním**. Psychofyzické naladění žáků je trvalý proces, který je nezbytnou, důležitou a legitimní součástí vyučování. Čas, věnovaný „získávání“ dětí pro učení, rozhodně není ztracený. Naopak, pokusy tento čas obcházet či zkracovat jsou přímou cestou k nízké efektivitě a malé produktivitě výuky, i když zdánlivě toho může být „probráno“ více.

Významnou součástí efektivní vzdělávací strategie je **kooperativní učení**. Lidské učení je sociální – děti se toho nejvíc naučí, když pracují společně na stejném úkolu, vzájemně si radí a pomáhají si. Pro rozvíjení sociálních dovedností a vytváření příznivého sociálního klimatu je vhodná skupina heterogenní, složená z chlapců i dívek, nadaných i postižených žáků, se zastoupením cizince apod. Pro zvyšování výkonu nejnadanějších žáků je vhodná skupina homogenní – ta je však nepříznivá pro rozvoj většiny ostatních. Kompromisem je proto vytvoření stabilní domovské skupiny s tím, že čas od času žáci přecházejí do skupin vytvořených podle jejich dovedností, zájmů nebo povahy úkolu.

Učitelé, kteří usilují o rozvíjení osobnosti žáků, učí děti používat **vědeckou metodu** a uplatňovat principy kritického myšlení. Vedou žáky k samostatnému objevování věcí, jevů, vztahů a zákonitostí, učí je formulovat a empiricky ověřovat hypotézy. Jejich cílem není vychovávat vědce, ale samostatně myslící a uváženě rozhodující občany. Přípravují dětem úkoly, při kterých děti pozorují, měří, třídí, kvantifikují, usuzují, předpovídají, zjišťují vztahy, uspořádávají, vysvětlují, zaměřují se na jeden jev, definují, formulují hypotézu a ověřují ji, sdělují své závěry druhým.

[zpět na úvod](#)

3.2.2. Taxonomie angažovanosti žáků

1. **Účast** (fyzická přítomnost). Děti jsou tam, kde probíhá výuka.
2. **Sledování**. Dítě navazuje oční kontakt s učitelem nebo s jiným aktérem výuky, **pozoruje jeho jednání**, případně sleduje médium.
3. **Zaujetí**. Dítě neverbálně i verbálně (mimikou, gesty, případně i polohlasným komentářem nebo ojedinělými spontánními výkřiky) **reaguje na obsah** výuky.
4. **Zapojení** (psychofyzická aktivita). Dítě je ochotné **jednat**, něco předvést, vykonat, zahrát, vystoupit před ostatními, s alespoň dočasným vyloučením ostražitosti a nedůvěry. **Sděluje**

vlastní zkušenosti, názory a hodnotící postoje. Důležité je **autentické jednání**, bez stylizace.

5. **Prožívání.** Probíhá tříbení, přetváření a hierarchizace hodnot, informací, pocitů, vztahů, přesvědčení, očekávání, postojů. Může být provázeno různými podobami formulování probíhajících změn a náhlými změnami jednání. Prožívání je ukončeno **reflexí**, která může mít nejrůznější projevy (pohybovou aktivitu, diskusi, psaní, kreslení atd.).
6. **Participace.** Dítě se **podílí** na rozhodování o průběhu vlastního učení i o průběhu učení skupiny. Hodnotí argumenty, nikoli jejich nositele. Akceptuje jiné zkušenosti, názory a postoje, přijímá nezbytná omezení, vyvolaná situací. V této fázi se postupně vytrácí soutěživost.
7. **Sdílení** (zvnitřňování, identifikace). Skupina se **ztotožňuje** s poznávacími a hodnotovými cíli výuky. Skupinová komunikace se orientuje na dosažení zvolených cílů, vstupy jednotlivců většinou vedou ke stupňování kvality vyučování. Všichni zúčastnění mohou experimentovat s různými rolemi, jejichž prostřednictvím z různých úhlů zkoumají jednání, situace a procesy.
8. **Utváření** vlastního učení. Skupina je sama schopna zformulovat svoje cíle a nalézat prostředky k jejich dosažení. Práce je strukturovaná a zpravidla končí zřetelným výstupem. Skupina je schopna taktně, ale pravdivě a objektivně zhodnotit průběh i výsledek vlastní činnosti.

[zpět na úvod](#)

3.2.3. Znaký kvality integrace

Děti se **speciálními vzdělávacími potřebami** jsou pro každou školu přísným kritériem kvality. Péče o tyto děti má tři stupně kvality: **nepochopení, tolerance a kvalifikovaná péče**. V dobré škole o těchto dětech ví nejen třídní, ale i jiní učitelé. Co největší počet učitelů má nebo si v tomto ohledu doplňuje kvalifikaci (ukazuje se, že pro učitele prvního stupně se stává toto vzdělání nezbytností). Ve škole je specialista, za kterým mohou přijít učitelé, děti i rodiče. Učitelé individuální pokrok těchto dětí pečlivě sledují a vyhodnocují. Učivo se přizpůsobuje možnostem dětí. Nikoho nepřekvapuje, když dítě se srdeční vadou cvičí jinak než vytrvalostním běháním. Podobně dítě s poruchou učení se učí jinak než psaním diktátů a počítáním z paměti. V dobré škole se nejprve řeší otázka, jak dítěti pomoci, a až potom, jak je hodnotit.

Znaky kvality vzdělávání a začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

ANO	NE
integrace žáka vychází ze všestranného auditu, který zahrnuje odbornou lékařskou, psychologickou, speciálně pedagogickou a pedagogickou diagnostiku	integrace žáka je provedena na základě neúplných nebo nevěrohodných informací
klíčové závěry jsou formulovány akreditovanými odbornými pracovišti	závěry jsou učiněny odborníky z jiných oblastí
všichni učitelé, kteří žáka vyučují, jsou s výsledky auditu seznámeni	učitelé nejsou s výsledky auditu seznámeni
všichni učitelé, kteří žáka vyučují, absolvovali nějakou formu proškolení v příslušné speciálně pedagogické oblasti	učitelé nejsou proškoleni v příslušné speciálně pedagogické oblasti
kvalifikovaný pedagog je pověřen koordinací, monitorováním, dohledem na průběh vzdělávání integrovaných žáků	nikdo není pověřen monitorováním, dohledem nad integrací
na průběh vzdělávání integrovaných žáků je mimo jiné zaměřena kontrola vedení školy	kontrola vedení se průběhem vzdělávání a integrace nezabývá
integrovaní žáci nedostávají oproti ostatním práci navíc	integrovaní žáci dostávají práci navíc, často i domů
integrovaní žáci mají dostatek speciálních pomůcek a v běžné výuce s nimi pracují	integrovaní žáci nemají speciální pomůcky nebo s nimi nepracují
třída je uspořádána tak, aby integrovaným žákům usnadňovala přístup k pomůckám a komunikaci s učitelem a ostatními žáky	uspořádání třídy znesnadňuje přístup integrovaných žáků k pomůckám a komunikaci s učitelem a s ostatními žáky
integrovaní žáci plní v hodině zřetelně stanovené konkrétní cíle	cíle stanovené pro integrované žáky v hodině jsou obecné, povrchní, nekonkrétní
obsah a metody vyučování jsou zřetelně diferencovány vzhledem k potřebám integrovaných žáků	obsah a metody jsou pro všechny stejné
metody prověřování znalostí integrovaných žáků jsou přizpůsobeny jejich handicapu	metody prověřování znalostí integrovaných žáků neberou v úvahu jejich handicap
hlavním kritériem hodnocení integrovaných	hlavním kritériem hodnocení integrovaných

žáků je jejich individuální pokrok	žáků je jejich srovnávání s ostatními
individuální programy jsou úplné, pokrývají všechny vzdělávací oblasti	individuální programy jsou fragmentární
učitelé jednotlivých předmětů spolu komunikují o tom, jak integrovaným dětem pomoci	učitelé spolu o integrovaných dětech nekomunikují, případně komunikují spíše jen o tom, jak je hodnotit
individuální programy jsou konzultovány s rodiči	individuální programy nejsou konzultovány s rodiči
individuální programy jsou vyhodnocovány, na základě jejich hodnocení jsou stanovovány další plány a cíle	individuální programy nejsou vyhodnocovány

[zpět na úvod](#)

4 Využití autoevaluace

4.1. Vztah vize a zpětné vazby

Kromě výše uvedeného (viz kap. „Kritéria“) se vlastní hodnocení školy může vztahovat i k jejím vlastním **cílům** a plánům, k realizovaným **hodnotám**, k autentické **kultuře**, k formulované **vizi**. Aplikovat tyto vztažné soustavy však vyžaduje schopnost managementu podstoupit sebereflexi a přijmout kritiku - a tedy i jistou dávku odvahy a pokory – v mnohem větší míře, než je tomu u ostatních referenčních soustav. Snadno by se mohlo ukázat, že management žádnou vizi nemá a že škola kamsi směřuje jen samovolně. Smysluplné, objektivní a pravdivé vlastní hodnocení totiž „...znervózňuje. Klade otázky, které vyžadují určitou odpověď. To jsou ty nejobtížnější otázky, a většina lidí na ně není zvyklá... Skutečně obtížné otázky nutí lidi zaujmout stanovisko ..., zaujmout jasný postoj – a to je mnohým lidem nepříjemné.“¹⁴ Avšak „management škol, které přecházejí rok od roku a všechny nepřízně osudu svrhávají na vnější vlivy, by se měl zamyslet nad otázkou, kterou převzal z anglické učebnice školského managementu Eger (2002): „Kde skončíme, necháme-li věci plynout tak, jak jsou nyní?“¹⁵

Mít sepsanou vizi nebo myslet si, že „hodnoty školy jsou přece jasné“, při tom nemá valný význam. „Verbálně existující podniková kultura je velmi často vyvrácena konkrétními

¹⁴ McCormack, 1997

¹⁵ Prášilová, 2009

rozhodnutími. Činy jsou karikaturou slov. Neboť každý podnik má kulturu. Je výsledkem dlouhého procesu růstu a projevuje se určitou formou sociálního jednání. Podnikovou kulturu nelze zavést, jako jsou zaváděna nová pravidla ve fotbale. Podle mé zkušenosti jsou proto verbální poselství v podniku naprosto nepodstatná. Podstatná jsou pouze – pracovníky se seizmografickou citlivostí vnímaná – nevyřčená poselství, projevující se v konkrétních způsobech chování, v organizačních strukturách a tradicích.“¹⁶

Dobře provedená autoevaluace „svléká školu donaha“, tj. obnažuje a odhaluje podstatu problémů, jde na dřeň nejpalcivějším a nejobtížnějším rozhodnutím. **Informuje** účastníky o dosažené kvalitě, poskytuje vedení školy **argumenty** pro rozhodování, pro stanovení **priorit**, pojmenovává předpoklady k dalšímu **rozvoji**, **ověřuje** účinnost dosavadních postupů.

Autoevaluace je klíčem k otázce, **kam škola směřuje**, ve kterých směrech se bude dále rozvíjet, jak bude poskytovat co nekvalitnější vzdělávání a školské služby, zda, jak rychle a jak trvale se bude zlepšovat.

Autoevaluace však sama o sobě nemůže další rozvoj školy naplánovat ani uskutečnit. „*Předpokladem pro rozvoj škol (...) je schopnost vedoucích pracovníků realizovat vize.*“¹⁷ Není-li vlastní hodnocení následováno rozhodováním, ztrácí veškerý smysl.

[zpět na úvod](#)

4.2. Prezentace vize a zpětné vazby (výzkumná část)

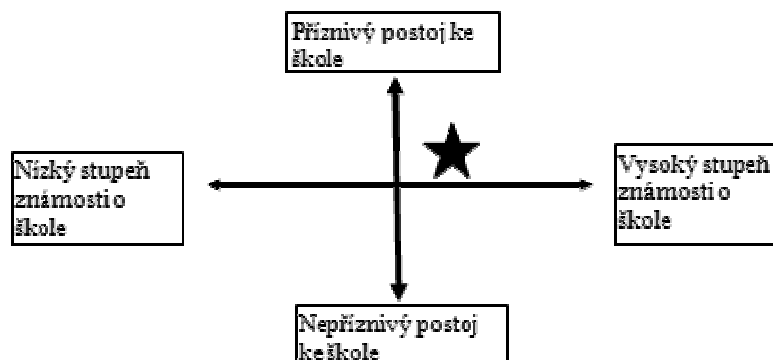
Souvisí kvalita autoevaluace škol s tím, jak srozumitelně mají zformulovanou vizi?

Vyjdeme-li z předpokladu, že každá škola usiluje o vysoký stupeň známosti a o příznivý postoj veřejnosti (obr.¹⁸), měly by webové stránky škol (které je dnes možné považovat již za samozřejmost) obsahovat informace, které škola považuje za významné. Mezi tyto informace by měly patřit zejména ty, které vytvářejí image školy, informace o jejích hodnotách, kultuře, profilaci, směřování, koncepci, cílech, strategiích, jedním slovem o její **vizi**. Škola, která zaujímá partnerský přístup ke všem aktérům vzdělávání, je zároveň školou **otevřenou**, tj. měla by mít zájem na zveřejňování pravdivých informací o sobě a o svém rozvoji. Čím kvalitnější má škola vizi, tím důkladněji by měla realizovat zpětnou vazbu čili provádět autoevaluaci. Souhrn těchto předpokladů vynikne při jejich negaci: Škola, která nemá vlastní vizi, nemá o čem informovat, nemá valný zájem provádět vlastní hodnocení a tyto informace zveřejňovat.

¹⁶ Sprenger, 1995

¹⁷ Fischer, Schratz, 1993

¹⁸ Eger, 2007



Hypotéza: „Školy, které mají srozumitelnou vizi, zveřejňují výsledky autoevaluace častěji a podrobněji než školy, které tuto vizi nemají“.

Metoda výzkumu:

Analýza webových stránek škol

Proměnné:

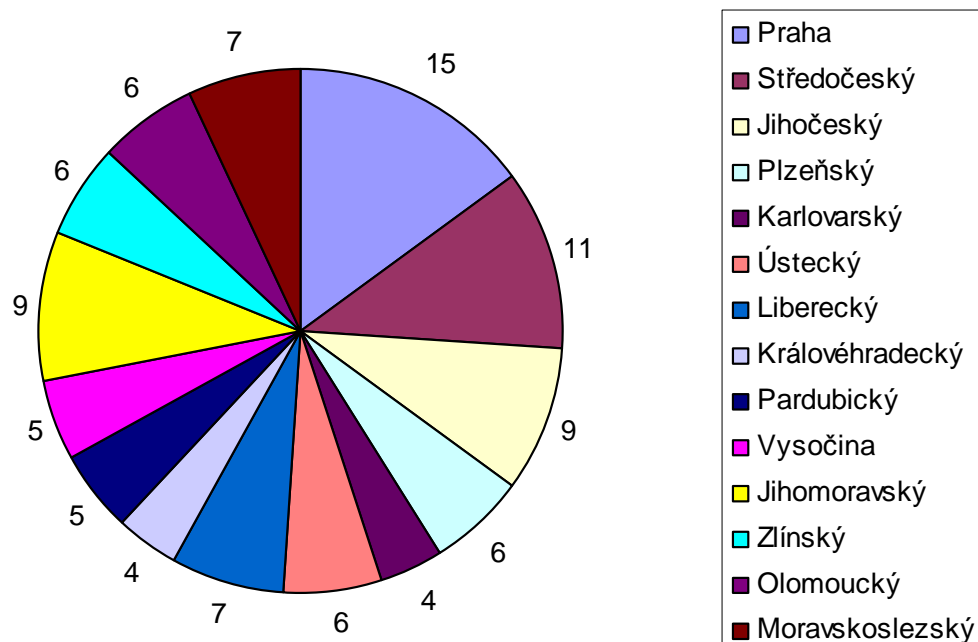
- srozumitelná vize školy
- výsledky vlastního hodnocení školy

Popis výzkumu:

Předmětem výzkumu bylo 100 náhodně vybraných webových stránek základních škol na území celé ČR. Stránky byly vyhledány pomocí vyhledávače Google podle zadaného hesla „základní škola“. Vyhledávač zobrazil 3 350 000 odkazů, školy byly náhodně vybrány z prvních 100 stran. Zastoupení škol podle krajů zobrazuje graf č. 1. Ze vzorku 100 škol bylo 96 plně organizovaných, 4 školy měly pouze 1. stupeň. Ze vzorku 100 škol bylo 39 v krajských městech včetně Prahy, 61 škol bylo v ostatních obcích.

Informace o vizi a o vlastním hodnocení byly vyhledávány nejprve na hlavní (úvodní) stránce školy. Pokud hlavní stránka tyto informace neobsahovala, byly vyhledávány odkazy na tyto informace v menu, pokud je webová stránka obsahovala, v textu nebo grafice úvodní stránky v interním vyhledávači, pokud jej webová stránka obsahovala, nebo na mapě stránek, pokud byla zveřejněna. Informace byly vyhledávány přímo v textu webových stránek i jako soubory ke stažení.

Graf č. 1 - Zastoupení škol podle krajů



Za srozumitelnou vizi školy byly považovány:

- údaje popisující vzdělávací strategie školy
- údaje popisující priority školy v pedagogické oblasti
- údaje popisující dlouhodobé cíle školy v pedagogické oblasti
- údaje charakterizující zaměření (profilaci) školy

Za výsledky vlastního hodnocení byly považovány:

- názory aktérů výuky (žáků, rodičů, učitelů) na školu
- výsledky srovnávacích testů, pokud se jich zúčastnila více než 1 škola
- výsledky jednotlivců, případně skupin žáků, v soutěžích, jejichž obsahem bylo školní kurikulum (nikoli např. v aerobiku)

[zpět na úvod](#)

Výsledky výzkumu:

Srozumitelnou vizi (dle výše uvedených kritérií) formulovalo 7 škol, a to vždy přímo na webové stránce, nikdy v souboru ke stažení. Převážná většina škol (81) zveřejnila na titulní webové stránce informace o lokalizaci, budově, počtech žáků, právní formě apod., 2 školy zveřejnily obecné deklaráce filozoficko – pedagogického charakteru, 10 škol se omezilo na přivítání návštěvníků (viz příklady – údaje, podle kterých by bylo možné školu identifikovat, jsou zakryty). **93 škol nemělo na svých webových stránkách žádnou vizi.**

Ukázky z webových stránek bez formulované vize:

- Naše bezbariérová fakultní škola se nachází v okrajové části [REDAKCE]. Byla založena již v roce 1903. V průběhu let prošla mnoha proměnami. V současné době ji navštěvuje 541 žáků a vyučuje zde 39 učitelů a vychovatelů.
- Škola má právní subjektivitu od 1. ledna 1993. Nachází se v budově, která byla dostavěna v srpnu 1992. Do školy docházejí též žáci z několika okolních obcí ([REDAKCE]). Škola je fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Praha.
- Naše země neoplývá bohatstvím přírodních zdrojů, neoplývá rozlohou, může se však v mezinárodní konkurenci udržet jedině tak, že sáhne do nevyčerpatelné suroviny, a to je lidský mozek, výchova a vzdělání.
- Vítejte na stránkách Základní školy v [REDAKCE] na Moravě, která je zapsána v seznamu Tvořivých škol.

Ukázka z webových stránek s formulovanou vizí:

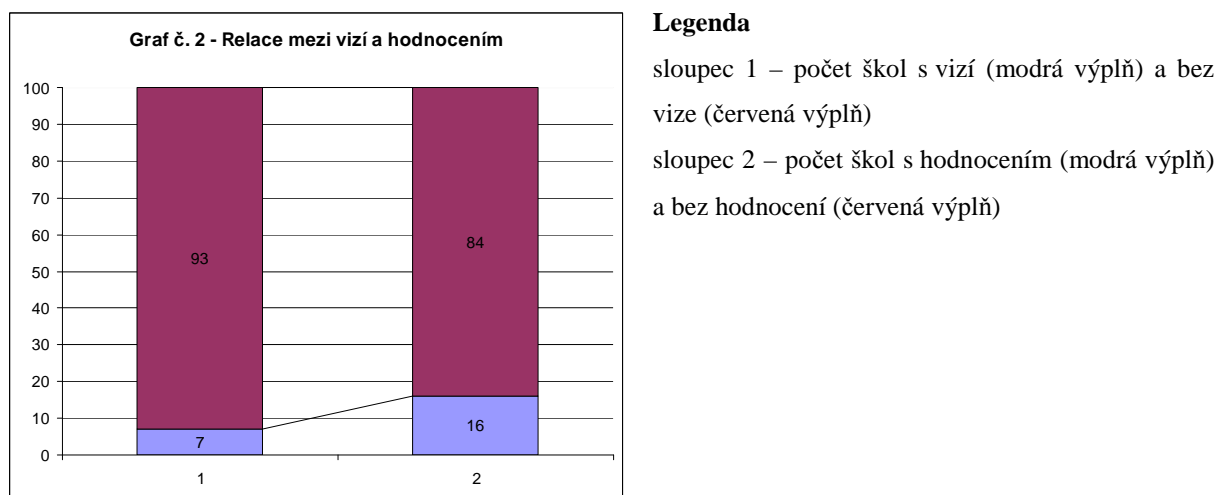
VZDĚLÁVACÍ PROGRAM **ŠKOLA PRO KAŽDÉHO**

ZVÍDAVOST POROZUMĚNÍ RADOST SPOLUPRÁCE ODPOVĚDNOST

- Vycházíme z toho, že děti mají vrozenou potřebu poznávat, učit se, zkoumat svět kolem sebe. To, co objeví samy, protože samy chtějí, si také nejlépe zapamatují. Naším úkolem je dětem pomáhat, radit a připravovat jim prostředí pro samostatné, aktivní učení.
- Chceme, aby děti opravdu porozuměly tomu, co se naučí, aby získané znalosti používaly při řešení problémů a v reálných životních situacích.
- Naším cílem je, aby se děti ve škole cítily dobře a bezpečně, aby učení a školu vnímaly jako něco, co je neohrožuje, aby zažívaly úspěch a spokojenost.
- Lidské učení je sociální – děti se toho nejvíc naučí, když pracují společně na stejném úkolu, vzájemně si radí a pomáhají si.
- Umožňujeme dětem, aby se podílely na rozhodování o svém učení a o životě ve škole. Tím je učíme odpovědnosti za učiněnou volbu, za respektování pravidel, za sebe sama, za jejich okolí.

Výsledky vlastního hodnocení (dle výše uvedených kritérií) zveřejnilo 16 škol, z toho byly 4 školy, které zároveň prezentovaly vlastní vizi. V 9 případech šlo o samostatný dokument (výsledky vlastního hodnocení školy), v 7 případech byly tyto údaje součástí výroční zprávy. Vždy šlo o soubory ke stažení, žádná škola neměla tyto informace přímo na webových stránkách. **84 škol nezveřejnilo žádné informace o vlastním hodnocení.**

Vztah mezi vizí a vlastním hodnocením zobrazuje graf č. 2.



Hypotéza, že školy které mají srozumitelnou vizi, zveřejňují výsledky autoevaluace častěji a podrobněji než školy, které tuto vizi nemají, **se nepotvrdila**. Tento předpoklad nenaplnila téměř polovina škol (tři ze sedmi). Přesto je relativní počet škol, kde tento vztah platí, větší, protože hodnocení zveřejnila více než polovina škol, které formulovaly vizi (čtyři ze sedmi), zatímco z 93 škol bez prezentované vize zveřejnilo vlastní hodnocení jen 12.

Závěr

Přes poměrně malý vzorek sledovaných škol je zjištění, že jen 7 % z nich zveřejňuje vlastní vizi, překvapivé až frustrující. Je ovšem otázka, zda tato skutečnost vypovídá o tom, že tyto školy žádnou vizi nemají, případně že ji nepovažují za natolik hodnotnou, aby stála za zveřejnění. Ať už je tomu jakkoli, z hlediska potenciálního klienta je nepřítomnost této informace mimořádně důležitá a značně odpuzující. V porovnání s tím je relativně vyšší počet zveřejněných informací o vlastním hodnocení málo významný. I z hlediska tohoto sledovaného jevu je nepřítomnost této informace u 84 % škol zarážející. Zdá se, že většina škol nemá potřebu o sobě informovat v oblastech, které jsou v soukromém sektoru běžnou součástí prezentací.

5 Literatura

- FISCHER, Walter, SCHRATZ, Michael. *Vedení a rozvoj školy : Do budoucnosti s novou kulturou řízení*. 1. vyd. Brno : Paido, 1993. 173 s. ISBN 80-85931-34-6.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, et al. *Program podpory zdraví ve škole*. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2007. 312 s. ISBN 8073670593.
- MCCORMACK, Mark H. *Umění managementu*. Praha : Pragma, 1997, 286 s. ISBN 80-7205-398-1.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Dotisk 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003. 112 s. ISBN 80-244-0452-4.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 512 s. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jan , WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. rozš. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RÝDL, Karel. *Hodnotíme svoji školu*. 1. vyd. Praha : FFUK, 1999. 97 s. ISBN 80-85899-77-9.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, et al. *Autoevaluace mateřské školy*. Praha : VÚP v Praze, 2008. 44 s. ISBN 978-80-87000-22-9.
- SPRENGER, Reinhard K. *Princip zodpovědnosti : Cesty k motivaci*. Praha : Pragma, 1995. 253 s. ISBN 80-7205-126-1.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 312 s. ISBN 80-244-1422-8.
- Autoevaluace : výběr příspěvků*. Praha : VÚP v Praze, 2007. 108 s. ISBN 978-80-87000-16-8.
- Vyhláška č. 15/2005, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění pozdějších předpisů*
- DOUBKOVÁ, Anna, TOMEK, Karel. *Autoevaluace a řízení kvality školy : Metodický portál RVP* [online]. 2007. Praha : VÚP v Praze, 2007 , 12.12.2007 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/515/1761>>. ISSN 1802-4785.
- EGER, Ludvík. *Image školy a její diagnostika : Metodický portál RVP* [online]. 2007. Praha : VÚP v Praze, 2007 , 19.11.2007 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/515/1721>>. ISSN 1802-4785.
- HMI Inspectorate of Education. *How good is our school? : Her Majesty's Inspectorate of Education* [online]. 2007. Livingstone : Her Majesty's Inspectorate of Education, 2007 , 2007 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>>. ISBN 978-0-7053-11.
- MAŘAŠOVÁ, Zuzana. *TQM – Total quality management : Metodický portál RVP* [online]. 2006. Praha : VÚP v Praze, 2006 , 4.10.2006 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/517/934>>. ISSN 1802-4785.
- MICHEK, Stanislav. *ISO/IWA 2:2003 - směrnice pro aplikaci ISO 9001:2000 ve vzdělávání : Metodický portál RVP* [online]. 2006. Praha : VÚP v Praze, 2006 , 25.9.2006 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/517/923>>. ISSN 1802-4785.
- POL, Milan. *Dobrodružství autoevaluace...? : Metodický portál RVP* [online]. 2008. Praha : VÚP v Praze, 2008 , 24.1.2008 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/515/1915>>. ISSN 1802-4785.
- POLECHOVÁ, Pavla. *Nebojme se vlastního hodnocení : Metodický portál RVP* [online]. 2008. Praha : VÚP v Praze, 2008 , 11.1.2008 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/525/1799>>. ISSN 1802-4785.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Potřebuje vaše škola vizi? : Učitelské listy* [online]. 2009. Praha : Učitelské listy, 2009 , 8.7.2009 [cit. 2009-08-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelске-listy.cz/2009/06/michaela-prasilova-potrebuje-vase-skola.html>>.

6 Přílohy – evaluační nástroje

6.1. Hospitační záznam

KRITÉRIA HODNOCENÍ VÝUKY

1. Vede učitel žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k vytváření hypotéz a jejich ověřování, k pozorování a experimentování, k výběru kritérií a argumentů pro usuzování a rozhodování, nebo je vede k memorování, biflování, zapamatování a reprodukci informací a postupů, k nekritickému přebírání názorů a hodnot?
2. Využívá učitel zkušeností a znalostí žáků, zjišťuje před prezentací nových témat, co už žáci vědí, jaké mají názory, nechává je zformulovat otázky, přizpůsobuje výuku jejich potřebám a očekáváním, nebo se řídí jen svými plány a schémata, zvyklostmi či pořadím témat v učebnicích?
3. Vede učitel žáky k tomu, aby nové informace vyhledávali, třídili a hierarchizovali především sami a ve vzájemné spolupráci, pomáhá jim, aby hledali a utvářeli své vědomosti, názory, vkus a hodnotovou orientaci v diskusi, v praktické aplikaci učiva, ve vlastní tvorbě, projektech a činnostech, nebo je učitel jediným zdrojem informací, názorů a prezentovaných hodnot?
4. Umožňuje učitel žákům, aby se podíleli na formulování cílů vyučování a kritérií hodnocení, probírá s žáky, jak sami poznají, že se jim něco podařilo, umožňuje jim, aby různými formami reflektovali a prezentovali to, co nového se naučili, nebo je jeho hodnocení nepodložené, nekonkrétní či spočívající jen ve výčtu chyb?
5. Stará se učitel o bezpečné sociální prostředí pro učení, vede žáky ke spoluutváření a respektování pravidel jednání a komunikace s jasným vymezením rovných práv a povinností, vede je ke vzájemné úctě a toleranci, nebo nechává žáky žít v řevnivosti, nesnášenlivosti či lhostejnosti vůči ostatním?
6. Je prostředí, ve kterém se žáci učí, uzpůsobené potřebám efektivního kooperativního učení s dostupnými pomůckami, literaturou, materiálem a moderními technologiemi, s vystavenými myšlenkovými nebo materiálními produkty žáků, nebo je nepodnětné a fádní?

KRITÉRIUM	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
CELKEM				

A – mimořádně vysoká úroveň hodiny, je žádoucí ocenit a dávat za vzor

B – dobrá, přínosná hodina, je dobré podporovat a rozvíjet

C – přijatelná hodina, je vhodné navrhnout změny

D – málo produktivní hodina, je potřebné přijmout opatření

OCEŇUJI – NAVRHUJI – DOPORUČUJI - UKLÁDÁM:

Podpis hospitujícího:

Podpis učitele:

ZÁZNAM O PRŮBĚHU VÝUKY

VYUČUJÍCÍ: PŘEDMĚT: TRÍDA:

DATUM: POČET ŽÁKŮ: Z TOHO SE ZVP:

PRŮBĚH HODINY

čas	činnost učitele	činnost žáků

KLADY A NEDOSTATKY HODINY

+	-

OTÁZKY PRO UČITELE:

--

6.2. Dotazníky

6.2.1. Dotazník pro učitele

Tvrzení	Hodnotící škála					
1. Za pedagogickou činnost se mi dostává uznání.	1	2	3	4	5	N
2. Ve škole mohu uplatnit svoje nápady.	1	2	3	4	5	N
3. Běžně plánuji a organizuji školní akce.	1	2	3	4	5	N
4. Mohu počítat s podporou ostatních kolegů.	1	2	3	4	5	N
5. Vážím si svých kolegů.	1	2	3	4	5	N
6. Různé pedagogické otázky diskutuji s druhými učiteli.	1	2	3	4	5	N
7. Při řešení pedagogických problémů spolupracuje na naší škole ředitel s učiteli.	1	2	3	4	5	N
8. Učitelé naší školy jsou přiměřeně kontrolováni ředitelem.	1	2	3	4	5	N
9. V naší škole můžeme uplatňovat jiné pedagogické představy, než má ředitel.	1	2	3	4	5	N
10. Ředitel nevyžaduje od žáků a učitelů „slepu poslušnost“.	1	2	3	4	5	N
11. Svému vyučovacímu předmětu připisuji stejný význam jako předmětům svých kolegů.	1	2	3	4	5	N
12. Vedení školy trvale podporuje učitele v jejich odborném profesním rozvoji.	1	2	3	4	5	N
13. Ve škole je uplatňován systém hodnocení všech pracovníků.	1	2	3	4	5	N
14. Všichni učitelé mají možnost se zapojit do rozhodování o plánu školy v daném školním roce.	1	2	3	4	5	N

Vysvětlení hodnotící škály:

- 1 rozhodně souhlasím
- 2 spíše souhlasím
- 3 je to tak napůl
- 4 spíše nesouhlasím
- 5 rozhodně nesouhlasím
- N nevím

6.2.2. Dotazník pro rodiče

Tvzení	Hodnotící škála					
1 Když nesouhlasíme s určitými praktikami školy, můžeme o tom s učiteli hovořit.	1	2	3	4	5	N
2 V případě, že se u našeho dítěte objeví problémy, jsou učitelé ochotni se o nich poradit.	1	2	3	4	5	N
3 Když naše dítě přijde za učiteli s problémem, ti se mu snaží pomoci.	1	2	3	4	5	N
4 Učitelé pomáhají všem dětem, které to potřebují.	1	2	3	4	5	N
5 Učitelé se zajímají o všechny žáky (ne pouze o své „oblíbence“).	1	2	3	4	5	N
6 V této škole má naše dítě svoje kamarády.	1	2	3	4	5	N
7 Spolužáci našemu dítěti neubližují.	1	2	3	4	5	N
8 Učitelé nekladou na dítě neúměrné požadavky.	1	2	3	4	5	N
9 Učitelé se nezaměřují jen na intelektový výkon, ale na celkový rozvoj osobnosti žáků (např. citový, charakterový, tělesný atd.).	1	2	3	4	5	N
10 Vědomosti, které dítě ve škole získává, jsou důležité pro život.	1	2	3	4	5	N
11 Učitelé nezatěžují dítě ve volném čase učním a doháněním látky, kterou nestačili ve škole probrat.	1	2	3	4	5	N
12 Dítě nechodí ze školy unavené a vyčerpané.	1	2	3	4	5	N
13 Dítěti nemusíme doma znovu vysvětlovat učivo.	1	2	3	4	5	N
14 Učitelé spravedlivě hodnotí jednotlivé výchovné situace.	1	2	3	4	5	N
15 Se školou, kterou navštěvuje naše dítě, jsme spokojeni.	1	2	3	4	5	N

Vysvětlení hodnotící škály:

- 1 rozhodně souhlasím
- 2 spíše souhlasím
- 3 je to tak napůl
- 4 spíše nesouhlasím
- 5 rozhodně nesouhlasím
- N nevím

6.2.3. Dotazník pro žáky

Tvrzení	Hodnotící škála					
1 Učitelé naší školy mají pochopení pro naše osobní problémy.	1	2	3	4	5	N
2 Jestliže má být něco důležitého rozhodnuto, učitelé se nás ptají na naše mínění.	1	2	3	4	5	N
3 Spolužáci si vzájemně neubližují.	1	2	3	4	5	N
4 Mezi spolužáky mám přátele.	1	2	3	4	5	N
5 Ve škole se řídíme podle domluvených pravidel.	1	2	3	4	5	N
6 Když se proviníme, potrestají nás učitelé přiměřeně.	1	2	3	4	5	N
7 Úkoly musíme plnit přesně a spolehlivě.	1	2	3	4	5	N
8 Naši učitelé v nás pěstují smysl pro poctivost a odpovědnost.	1	2	3	4	5	N
9 Když máme dobré nápady, můžeme je ve škole uplatnit.	1	2	3	4	5	N
10 Ve škole máme možnost uplatnit své schopnosti, zájmy a záliby.	1	2	3	4	5	N
11 Při školní práci můžeme pracovat vlastním tempem.	1	2	3	4	5	N
12 Učitelům záleží na tom, zda všichni žáci spolupracují.	1	2	3	4	5	N
13 Naši učitelé vyučují zajímavě.	1	2	3	4	5	N
14 Při vyučování jsou žáci aktivní.	1	2	3	4	5	N
15 Když nerozumíme učivu, naši učitelé nám ho opět vysvětlí.	1	2	3	4	5	N
16 Učitelé naší školy využívají ve vyučování hodně názorných pomůcek a příkladů.	1	2	3	4	5	N

- 1 rozhodně souhlasím
- 2 spíše souhlasím
- 3 je to tak napůl
- 4 spíše nesouhlasím
- 5 rozhodně nesouhlasím
- N nevím

[zpět na úvod](#)

6.3. Testy

6.3.1. Srovnávací test pro žáky 5. ročníku

třída	jméno a příjmení	č. žáka

NÁVOD U každé otázky zakroužkuj jednu správnou odpověď.

0.	a	b	<input checked="" type="radio"/>	d	e	f
-----------	---	---	----------------------------------	---	---	---

$$1 + 1 =$$

a) 0	b) 1	c) 2	d) 4	e) 11	f) 100
------	------	------	------	-------	--------

TEST MÁ PATNÁCT OTÁZEK, MÁŠ NA NĚ JEDNU VYUČOVACÍ HODINU.

Na pořadí otázek nezáleží, můžeš začít třeba od konce nebo uprostřed.

ZAČÁTEK TESTU

1.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Maminka přinesla svým dětem pomeranče. Každému dala třetinu. Každé dítě jeden pomeranč snědlo, jeden si nechalo na později a jeden dalo jednomu svému sourozenci. Kolik bylo dětí a kolik pomerančů maminka přinesla ?

a) 9 dětí, 9 pomerančů	c) 3 děti, 3 pomeranče	e) 3 děti, 6 pomerančů
b) 3 děti, 9 pomerančů	d) 6 dětí, 9 pomerančů	f) 6 dětí, 6 pomerančů

XX

2.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Z báje o Čechovi vyber úryvek, ve kterém nejsou žádné (pravopisné) chyby.

a) Za Tatrami, v rovinách při řece visle, rozkládala se od nepaměti charvátská země, část prvotní veliké vlasti slovanské.
b) V té charvátské zemi bytovala četná plemena, příbuzná jazykem, mravi, způsobem života.
c) I stalo se že se strhly mezi nimi vády a krvavé boje o meze a dědiny.
d) Vstal rod za rodem, příbuzní bojovali proti příbuzným a hubyli se navzájem.
e) V ten čas dva bratři mocného rodu, oba vojvodové, Čech a Lech, spolu se o to snesly, že opustí rodnou zemi bojem neblahou.
f) Řekli si: „Vyhledejme sobě nových sídel, kdež by náš rod žil s pokojem a díla si hleděl.

XX

3.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Která dvojice řek má na našem území největší povodí ?

a) Labe a Morava	c) Sázava a Odra	e) Otava a Jizera
b) Vltava a Dyje	d) Ohře a Svitava	f) Orlice a Svratka

XX

4.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

O které rostlině se píše v tomto textu ?

Je to středně velký strom nebo keř s šedou kůrou, dorůstá do výšky kolem 20 m. Je poměrně hojně rozšířený, roste od nížin do hor. Listy jsou úzké, ostře zubaté, asi 6 cm dlouhé. Drobné bílé květy vytvářejí hustá květenství, dozrávající v červené nebo černé malvice. Některé druhy jsou jedlé, zhotovují se z nich kompoty. Mají léčivé účinky, obsahují mnoho vitamínů. Zralé plody drží dlouho na stromě a v zimě slouží za potravu ptákům.

a) tis	b) javor	c) lípa	d) jeřáb	e) jalovec	f) bříza
--------	----------	---------	----------	------------	----------

XX

5.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Urči správný výsledek.

největší dvojciferné číslo . nejmenší trojciferné číslo + největší čtyřciferné číslo =

a) 19 998	b) 999 801	c) 19 899	d) 1 088 802	e) 19 999	f) 99 999
-----------	------------	-----------	--------------	-----------	-----------

XX

6.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Kdy jsou události na našem území správně seřazeny od nejstarší k nejmladší?

a) 1. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. 2. Vznikají první ručně psané knihy. 3. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk). 4. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem.
b) 1. Vznikají první ručně psané knihy. 2. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk). 3. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. 4. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem.1.
c) 1. Vznikají první ručně psané knihy. 2. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. 3. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk). 4. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem.
d) 1. Vznikají první ručně psané knihy. 2. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. 3. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem. 4. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk).
e) 1. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. 2. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk).

- | |
|--|
| 3. Vznikají první ručně psané knihy.
4. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem. |
| f) 1. V jižních Čechách se buduje obrovská soustava rybníků (např. Rožmberk).
2. Do provozu je uvedena první tramvajová linka, tramvaj je poháněná elektromotorem.
3. Vznikají první ručně psané knihy.
4. K obdělávání půdy se začíná používat rouchadlo, které půdu kypří i obrací. |

XX

- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
| 7. | a | b | c | d | e | f |
|-----------|---|---|---|---|---|---|

Která slova patří do vynechaných míst ?

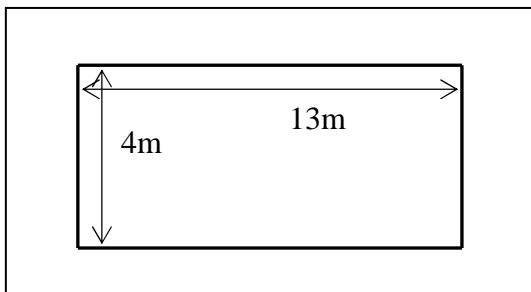
Ve vlastivědě jste se učili, jaký obrovský ve vývoji lidstva měl vynález parního stroje. O padesát let začal stroj pohánět parníky a dalších třicet let trvalo, než vyjela první lokomotiva. Každý parní stroj musel mít svého topiče, který udržoval pod kotlem, v němž se měnila v páru.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| a) objev, později, parní, oheň, voda | d) význam, později, elektrický, oheň, voda |
| b) vliv, později, silný, páru, voda | e) význam, později, parní, oheň, voda |
| c) význam, dříve, parní, tlak, voda | f) význam, později, parní, oheň, elektřina |

XX

- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
| 8. | a | b | c | d | e | f |
|-----------|---|---|---|---|---|---|

Na obrázku je pozemek s domkem. Okolo domku je pás trávníku, široký všude 2 m. Jaká je délka plotu okolo pozemku ? (V plánu jsou uvedeny rozměry domku).



- a) 50 m
- b) 52 m
- c) 34 m
- d) 54 m
- e) 50 m²
- f) 36 m

XX

- | | | | | | | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|
| 9. | a | b | c | d | e | f |
|-----------|---|---|---|---|---|---|

Najdi správnou podobu (zkrácené) básničky od Jindřicha Balíka.

- | | | |
|--|---|---|
| a) Váleček na nudle
život si chválí
čím víc se nadře
tím víc se kutálí
Válí se na bříše
na zádech na uchu
zpívá si tralalá
hopsasa ejchuchu | c) Váleček na nudle
život si chválí
čím více pracuje
tím víc se válí
Válí se na bříše
na zádech na uchu
prozpěvuje si tralalá
hopsasa ejchuchu | e) Váleček na nudle
život si chválí
čím více pracuje
tím víc se válí
Válí se na bříše
na zádech na hlavě
zpívá si tralalá
hopsasa ejchuchu |
|--|---|---|

b) Váleček na nudle život si chválí čím více pracuje tím více lenoší Válí se na bříše na zádech na uchu zpívá si tralalá hopsasa ejchuchu	d) Váleček na nudle život si chválí čím více pracuje tím raději se válí Válí se na bříše na zádech na uchu pokřikuje tralalá hopsasa ejchuchu	f) Váleček na nudle život si chválí čím více pracuje tím víc se válí Válí se na bříše na zádech na uchu zpívá si tralalá hopsasa ejchuchu
--	--	--

XX

10.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Co **není** možné ?

a) Může mít voda v akváriu teplotu 23 °C ?
b) Je možné, aby objem krve v lidském těle byl 5 000 ml ?
c) Je možné, aby výška ředitelky školy byla 1 760 mm ?
d) Je možné, aby hmotnost novorozence byla 4 000 g ?
e) Může dopolední vyučování trvat 140 000 s ?
f) Může mít pracovní stůl desku o velikosti 90 dm ² ?

XX

11.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Ve velkém státním znaku České republiky se nachází

a) jeden lev	c) jeden lev a dvě orlice	e) jeden lev a jedna lípa
b) jeden lev a jedna orlice	d) dva lvi a dvě orlice	f) nápis „pravda vítězí“

XX

12.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Vyber pouze bezobratlé živočichy.

- a) zmije obecná, roháč obecný, ještěrka obecná, slepýš křehký
- b) bělásek zelný, škeble rybničná, včela medonosná, mandelinka bramborová
- c) cvrček polní, štika obecná, slunéčko sedmítečné, pstruh obecný
- d) nosorožík kapucínek, úhoř říční, žížala obecná, moucha domácí
- e) krajta tygrovitá, hroznýš královský, hřib satan, mlok skvrnitý
- f) mravenec lesní, čmelák zemní, bourec morušový, užovka obojková

XX

13.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Proč je na severní polokouli v mírném podnebném pásu v červenci léto ?

- a) Slunce v tuto dobu vydává více energie (tepla a světla) než jindy.

- b) Měsíc je na opačné straně zeměkoule a nezastiňuje její severní část.
- c) Země je nejbližší ke Slunci.
- d) Severní polokoule je přivrácená ke Slunci.
- e) Vlivem člověka se podnebí otepluje (většina zplodin vzniká v létě na severní polokouli).
- f) Vysoko letící letadla rozrážejí mraky a na Zemi dopadá více světla.

XX

14.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

<p>Lišák a hrozny (Ezop)</p> <p>Kde svah se skláněl, s keře révy spouštěly se tmavé hrozny ... Jednou lišák ferina je zahléd plné šťávy, vášně zardělé; i vyskakoval, chňapal po nich prackami: ach, jistě byly zralé – jen je utrhnout! Leč dřel se marně, nedoskočil ... Rozmrzen jde lišák dále, mumlaje si v útěchu: „Jak sladkými se zdály! Jak jsou kyselé.“</p>
--

Vyber, co se **nehodí**. Lišák cítil:

- a) zklamání
- b) rozčarování
- c) nenávisť
- d) bezmoc
- e) hněv
- f) rozladění

XX

15.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Vyhledej chybnou dvojici – otázku a odpověď, které k sobě nepatří.

ZVOL SI JAZYK, KTERÝ SE UČÍŠ !! NEZABÝVEJ SE TÍM, KTERÝ SE NEUČÍŠ

ANGLIČTINA	NĚMČINA
a) Where do they go ? They live in Prague.	a) Wohin gehen Sie ? Ich wohne in Prag.
b) How old are you ? I'm eleven.	b) Wie heißt du ? Ich heiße Johanna.
c) How many children are in your class ? There are twenty children in our class.	c) Was macht Dana ? Dana lernt Deutsch.
d) Have you got a pet ? I have a cat.	d) Haben Sie etwas zum essen ? Wir haben nur die Schokolade.
e) What is your favourite drink ? My favourite drink is apple juice.	e) Wieviel ist elf minus fünf ? Es ist sechs.

f) What does he play ? He plays tennis.	f) Wo ist hier die Post ? Die Post ist unweit des Hotels.
--	--

XX

[zpět na úvod](#)

6.3.2. Test studijních předpokladů pro žáky 5. ročníku

třída	jméno a příjmení	č. žáka

TEST MÁ PATNÁCT ÚKOLŮ, MÁŠ NA NĚ JEDNU VYUČOVACÍ HODINU.

U prvních 12 úkolů se budeš rozhodovat vždy pro jednu správnou odpověď:

NÁVOD U každé otázky zakroužkuj jednu správnou odpověď.

0.	a	b	<input checked="" type="radio"/>	d	e	f
-----------	---	---	----------------------------------	---	---	---

$1 + 1 =$

a) 0	b) 1	c) 2	d) 4	e) 11	f) 100
------	------	------	------	-------	--------

U posledních tří otázek budeš navrhopvat vlastní odpověď nebo řešení.

Na pořadí otázek nezáleží, můžeš začít třeba od konce nebo uprostřed.

ZAČÁTEK TESTU

1.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Které číslo dosadíš místo otazníku ? **2, 6, 14, 30, ?**

a) 60	b) 44	c) 64	d) 62	e) 54	f) 128
-------	-------	-------	-------	-------	--------

XX

2.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Všechny pneumatiky jsou gumové. Každá guma je pružná. Některá guma je černá.

Která z dalších vět je také pravdivá ?

a) Každá pneumatika je černá.	d) Všechny pneumatiky jsou gumové a černé.
b) Některé pneumatiky jsou gumové.	e) Všechny pneumatiky jsou pružné a gumové.
c) Některé pneumatiky jsou pružné.	f) Všechny pneumatiky jsou pružné a černé.

XX

3.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

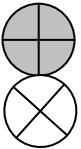
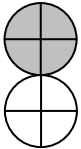
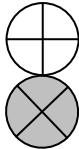
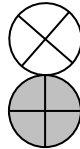
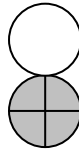
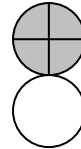
Které slovo nepatří mezi ostatní ?

a) jít	b) cestovat	c) jet	d) plout	e) letět	f) lézt
--------	-------------	--------	----------	----------	---------

XX

4.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

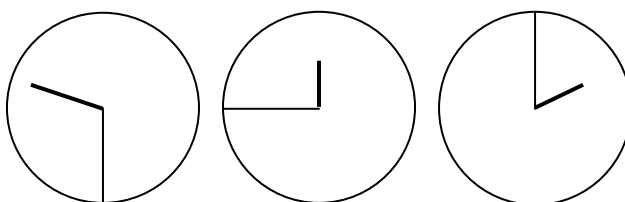
Který obrázek nepatří mezi ostatní ?

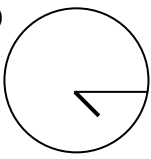
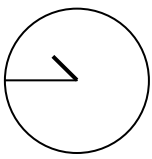
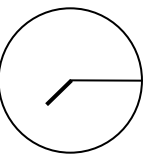
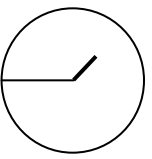
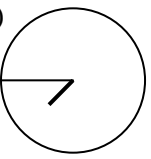
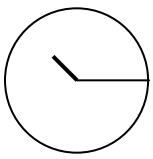
a) 	b) 	c) 	d) 	e) 	f) 
--	--	--	--	--	--

XX

5.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Které hodiny jsou pokračováním řady ?



a) 	b) 	c) 	d) 	e) 	f) 
--	--	--	--	--	--

XX

6.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Které číslo doplníš ?

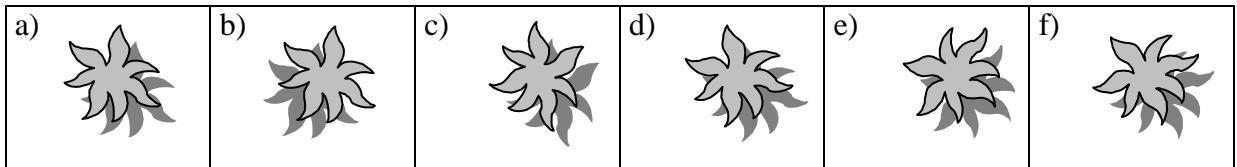
SVATOJÁNSKÁ 5, TURECKÝ 3, PLZEŇSKÉ 4, ČESKÝ 5, SEDMIMÍLOVÉ ?

a) 1	b) 2	c) 3	d) 4	e) 5	f) 6
------	------	------	------	------	------

XX

7.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Který obrázek nepatří mezi ostatní ?



XX

8.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

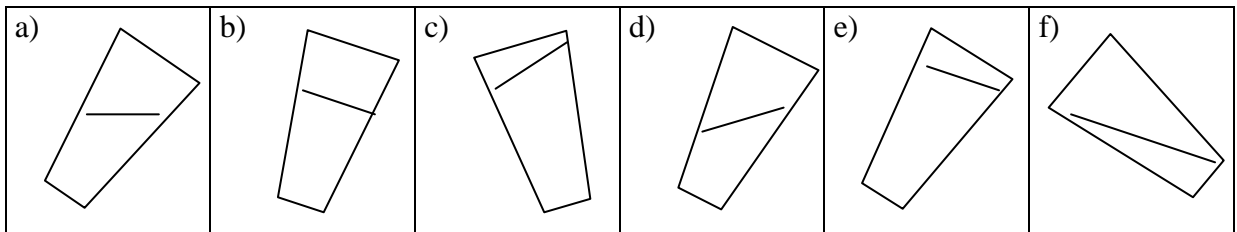
Které slovo je nejvýstižnějším synonymem (slovem se stejným významem) slova **JINÝ** ?

a) druhý	b) rozličný	c) neobvyklý	d) rozdílný	e) cizí	f) lepší
----------	-------------	--------------	-------------	---------	----------

XX

9.	a	b	c	d	e	f
-----------	---	---	---	---	---	---

Ve které sklenici je správně naznačená hladina vody ?



XX

10.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Jakou náladu má asi člověk na obrázku ?

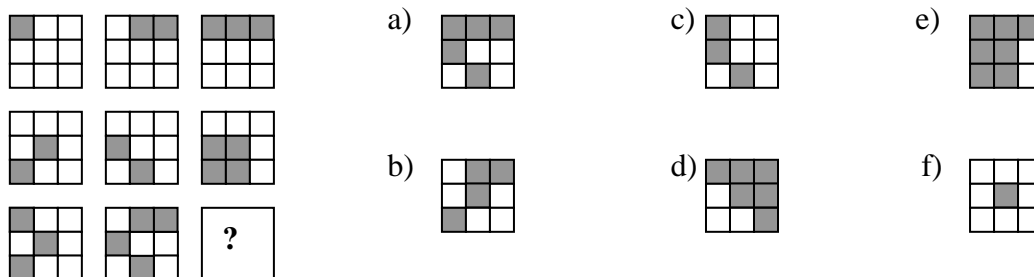
Je:

a) veselý	d) šťastný
b) rozzuřený	e) spokojený
c) lhostejný	f) ustaraný



XX

11.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---



XX

12.	a	b	c	d	e	f
------------	---	---	---	---	---	---

Ze tří trojek a s pomocí $+ - \cdot :$ můžeš dojít k výsledku 11. Která znaménka použiješ ?

a) : (děleno)	b) + (plus)	c) . (krát)	d) - (mínus)	e) . : (krát, děleno)	f) + : (plus, děleno)
---------------	-------------	-------------	--------------	-----------------------	-----------------------

XX

13.

Představ si, že bys měl(a) pro výstavu do světového muzea **vybrat pět našich nejvýznamnějších osobností**. Které bys vybral(a) a proč?

XX

14.

Kterou **knihu** jsi v poslední době četl(a)? **Co se ti na ní líbilo?**

XX

15.

Nakresli obrázek sebe sama při nějaké činnosti, kterou rád(a) provozuješ.

XX

[zpět na úvod](#)