

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta



Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

2008

Editoři: Petr Knecht, Veronika Najvarová

Brno 2008

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 224
ŘADA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE Č. 34

Editoři: Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.

Recenzenti: doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

Copyright © Masarykova univerzita, 2008

ISBN 978-80-210-4753-2

OBSAH

Úvodem (<i>Veronika Najvarová, Petr Knecht</i>)	6
1. Aktivity CPV PdF MU v roce 2008	7
Aktivity CPV PdF MU v roce 2008 (<i>Tomáš Janík</i>)	
Implementace evropské dimenze ve vzdělávání prostřednictvím peer learningu na primární škole (<i>Petr Knecht</i>)	
„...za našich mladejch let, bejval svět jako květ...“ (<i>Petr Najvar</i>)	
Zpráva z V. ročníku studentské vědecké konference v Olomouci (<i>Vendula Soběslavská</i>)	
Z návštěvy Severního Devonu (<i>Ivana Hrozková</i>)	
2. Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání ..	17
Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání (<i>Tomáš Janík</i>)	
Otázky současného doktorského studia v oboru pedagogika na PdF MU (<i>Pavel Sochor, Pavel Vyhňák</i>)	
Došlo do redakce 1. dubna (<i>Anděla Ravjan</i>)	
3. Disertační projekty studentů doktorských studijních programů	27
Analýza verbálního obsahu učebnic francouzštiny pro jazykovou úroveň A1 (<i>Petra Plchotová</i>)	
Volba povolání žáků základních škol v kontextu rodiny (<i>Petr Hlad'o</i>)	
Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností ve výuce angličtiny: videostudie výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ (<i>Simona Šebestová</i>)	
Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU – zpráva z konference (<i>Ivana Hrozková</i>)	

4. **Doktorské studium na PdF MU v centru pozornosti** 45

Doktorské studium jako enkulturace do oborové komunity

(Tomáš Janík, Veronika Najvarová)

Metodologická stránka doktorských projektů oboru pedagogika: Pohled na projekty ze Semináře studentů 1. a 2. ročníku doktorského studijního programu na PdF MU *(Kateřina Vlčková)*

Konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu
(Petr Knecht)

5. **Učebnice a kurikulum** 67

Učebnice jako kurikulumní konstrukt: nálezy českého pedagogického výzkumu (2001 – 2008) *(Tomáš Janík, Petr Knecht, Tomáš Janko)*

Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu – co přinesla konference *(Petr Knecht, Tomáš Janko)*

Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáka 9. ročníku základní školy
(Tom Ondrušek)

Jaká by měla být učebnice? *(Vladislav Navrátil)*

Soutěž učebnic *(Josef Maňák)*

Jednoduchý experiment v přírodovědném vzdělávání: disertační projekt
(Petr Novák)

Reprodukce genderových stereotypů ve výuce: disertační projekt
(Marie Doskočilová)

6. **Kvalita výuky a kurikula** 95

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání
(Tomáš Janík, Vladislav Mužík, Petr Knecht, Milan Kubiátko, Gabriela Fišarová)

Zpráva o celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů *(Tomáš Janko, Simona Šebestová)*

Bulletin

Centra pedagogického výzkumu

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání¹⁾

Tomáš Janík, Vladislav Mužík,
Petr Knecht, Milan Kubiátko,
Gabriela Fišarová

1. Úvodem

V kontextu proměn současné české školy a jejího kurikula se sice pozvolna, ale přece jen začíná věnovat pozornost otázkám jejich kvality. Se záměrem zlepšovat výuku ve školách se začínají rozpracovávat metodologické postupy umožňující posuzovat její průběh a výsledky. Cílem předkládaného příspěvku je představit koncepty kvality výuky a kvality kurikula a poukázat na možnosti jejich empirického zkoumání. Autoři zdůrazňují potřebu systémového pohledu na sledovanou problematiku, všimají si vybraných metodologických přístupů a problémů souvisejících se snahami o empirické uchopení kvality výuky v různých oborech

Uvnitř tohoto čísla:

Kvalita výuky a kurikula: možnosti jejich empirického zkoumání

Zpráva o celofakultní mezioborové konferenci studentů doktorských studijních programů

Právě vychází...

Pozvánka na přednášku

Pozvánka na seminář

školního vzdělávání. Sledovaná problematika se jeví jako závažná s ohledem na skutečnost, že v aktuální fázi kurikulární reformy nejsou k dispozici výzkumně založené poznatky o tom, jak (a v jaké kvalitě) se odehrávají procesy vyučování a učení (se) ve škole.

Otázky evaluace a rozvoje kvality ve školství jsou v současné době tematizovány vzdělávací politikou. Jak ukazuje Posch (1999, s. 326), k jejich aktuálnosti přispívají čtyři tendence, které jsou pro současné školství v Evropě příznačné:

- **Autonomizace** – školy požadují více prostoru pro vlastní rozhodování.
- **Ekonomizace** – omezování výdajů nutí školy k tomu, aby na sebe nahlížely z ekonomických pozic.
- **Heterogenizace** – na jedné straně jsou požadovány školy s vyšším statutem, na druhé straně je zdůrazňována nezbytnost integrace dětí se specifickými potřebami.
- **Inovace** – konec informačního monopolu učitele souvisí s novými požadavky na kvalitu vyučování a učení, důraz je kladen na klíčové dovednosti/kompetence.

Přestože uvedené tendence vykazují v jednotlivých evropských zemích svá specifika, lze úsilí o kvalitu školy a vyučování chápat jako jeden ze současných trendů evropské vzdělávací politiky. Úvahy o kvalitě školy a vyučování jsou dnes často vedeny z ekonomických pozic, které pracují s pojmem **akontabilita vzdělávání**. Ta je chápána jako „povinnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému nést zodpovědnost za efektivnost své práce, resp. za dosahované výsledky“ (Průcha 1996, s. 31).

¹⁾ Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu MUNI/41/024/2008 *Kvalita výuky a kurikula ve vybraných oborech školního vzdělávání* financovaného v roce 2008 Pedagogickou fakultou MU.

Pro školy to znamená přijmout zodpovědnost za to, že si samy budou získávat poznatky o tom, jak jsou úspěšné (srov. Pol 2007).

Tyto poznatky jsou zajisté důležité pro vnitřní rozvoj školy a mohou být užitečné pro optimalizaci jejího fungování. Otázkou však je, zda jsou školy schopny realizovat **vnitřní evaluaci** v okamžiku, kdy nejsou dostatečně rozpracovány standardy, kritéria a indikátory kvality školy, výuky, kurikula. Nehledě na to, že učitelé nemají k dispozici ani účinné nástroje, jimiž by bylo možné kvalitu v těchto ohledech uchopit. Problematika **vnější evaluace** školy je zakázkou pro pedagogický výzkum, nicméně ucelená koncepce evaluace školy není v České republice zatím vytvořena.

2. Kvalita ve vzdělávání – pokus o vymezení pojmu

Pojem kvalita nabývá v kontextu vzdělávání mnoha různých významů. O některých z nich hovoří např. Heid (2000), Terhart (2002) a další. Pojem kvalita znamená vyhovět požadavkům a očekáváním všech aktérů vzdělávacího procesu (žáci, rodiče, budoucí zaměstnavatelé, školy vyššího typu atd.). Pokud chce škola vyhovět očekávaným požadavkům, musí je identifikovat a cíleně zlepšovat procesy vedoucí k jejich naplnění.

Jako užitečné se ukazuje nazírat na koncept kvality ze systémového pohledu a diferencovat je na různých úrovních (srov. Fend 1998, s. 358). V pedagogickém kontextu bývá otázka kvality vztahována k úrovni:

1. **vzdělávacího systému** (doména vzdělávací politiky a její administrativy);
2. **školy** (instituce, na jejímž fungování se podílí vedení školy, učitelé, žáci a jejich rodiče);
3. **výuky** (v níž probíhají procesy vyučování a učení).

Jak je z uvedeného patrné, kvalita výuky je žádoucí nahlížet jako součástí širšího rámce kvality školy, která je součástí kvality vzdělávacího systému jako celku.

Snahy o uchopení kvality ve smyslu jejího měření, evaluace a rozvoje předpokládají **operační vymezení pojmu kvalita**. V pedagogické ob-

lasti se termín kvalita používá jednak v obecném smyslu pro označení charakteristik, vlastností, atributů, úrovně nějakého pedagogického jevu, jednak pro vyjádření nějaké žádoucí, postulované, optimální úrovně (srov. Průcha 1996, s. 26).

Schädler (1999, s. 14-15) zdůrazňuje čtyři aspekty, z nichž lze nazírat na pojem kvality:

1. kvalita jako vlastnost (rovnováha mezi tím, co se očekává, a tím, čeho je dosahováno),
2. kvalita jako subjektivní kategorie vztahující se k předmětu našeho zájmu (pohled na kvalitu z různých hledisek vyjadřujících, o kvalitě „čeho“ nám jde),
3. kvalita jako kategorie vztahující se k hodnotám (vztah k cílům a vůdčím idejím),
4. kvalita jako dynamická kategorie (potenciál k neustálému zvyšování kvality).

Rýdl (2002, s. 105) upozorňuje, že „...s pojmem kvalita vzdělání souvisí značný subjektivismus, protože je pojem definován často neměřitelnými a mnohdy neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodologických postupů, což výrazně deformuje poznání skutečnosti“. Kvalita tedy není absolutní hodnotou, lze ji vyjádřit pouze relativně pomocí určitých charakteristik, které by měly být pokud možno měřitelné, má-li být kvalita měřena. Posch a Altrichter (1997, s. 130) chápou „kvalitu jako řadu kvalit“. Kvalita (v souhrnném pohledu) tedy zahrnuje určité oblasti kvality, které je nezbytné popsat, aby mohly být srovnávány.

Kvalita vzdělávacího systému

Kvalita vzdělávacího systému je často zmiňována v souvislosti s jeho modernizací – např. v období kurikulárních reforem. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 18) uvádí, že jednou ze strategických linií rozvoje vzdělávání v ČR je mimo jiné: „*Dosáhnout vyšší kvality a funkčnosti vzdělávání tvorbou nových vzdělávacích a studijních programů, které budou odpovídat požadavkům informační a znalostní společnosti, udržitelného rozvoje, zaměstnanosti a potřebám aktivní účasti na životě v demokratické společnosti v integrované Evropě a které budou zároveň re-*

spektovat individuální odlišnosti a životní podmínky účastníků vzdělávání“.

Některé indikátory hodnocení kvality vzdělávacího systému uvádí např. Greger (2006). Vychází především z výzkumů efektivity vzdělávání, jež nejčastěji porovnávají vstupy (náklady) a výstupy (efekty, výnosy), eventuelně procesy vzdělávání. Upozorňuje, že v České republice je kvalita vzdělávacího systému chápána spíše úžeji, zejména v souvislosti s kurikulem a dále především měřitelnými výsledky vzdělávání (s. 53).

Kvalita školy

Český pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 111) vymezuje kvalitu školy jako „žádoucí či optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Mortimore et al. (1989) odvozují kvalitu od porovnání, čím se liší tzv. „dobré školy“ od běžných škol. Dobré školy se vyznačují:

- „... orientací na vysoký, všem známý oborový a obor překračující standard výkonu;
- vysokým oceněním vědomostí a kompetencí;
- očekáváním úspěchu se zřetelem na schopnost žáků dosáhnout výkonu;
- společnou řečí a převzetím zodpovědnosti žáky;
- hodnotnými vztahy mezi vedením, učiteli a žáky;
- kooperativním vedením školy;
- vyjednáním a důsledným dodržováním pravidel;
- bohatým životem školy a rozmanitými možnostmi aktivit pro učitele i žáky (rovněž v oblasti múzicko-kreativní);
- vtažením rodičů do školního dění“ (Posch 1999, s. 329).

Jak komentují Posch a Altrichter (1997), spíše než „tvrdá“, vzdělávací politikou ovlivnitelná kritéria, odhalily tyto výzkumy „měkká“ kritéria kvality, mající hůře uchopitelný či měřitelný charakter, vztahující se spíše k sociální atmosféře školy.

Jaký je vztah mezi kvalitou školy a kvalitou školní třídy či vyučovacího předmětu? Ditton a

Krecker (1995, s. 526) zdůrazňují, že „školy v žádném případě nejsou monolitickými bloky... V mnoha případech je kvalita školní třídy popř. školy odlišná v závislosti na vyučovacím předmětu, v němž se realizovalo šetření.“ Touto argumentací uvedení autoři odmítají jako příliš zjednodušenou závěrečnou interpretaci Mortimorea (1994), že školy mají převážně konzistentní účinnost. V podstatě potvrzují, že dominantní roli hraje kvalita vyučování, resp. kvalita didaktické interakce učitel – žák.

Kvalita výuky

Zatímco problematika kvality škol je relativně dobře pokryta literaturou, otázky kvality výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech nejsou široce rozpracovány. Zdá se, že v diskusi o kvalitě školy se dostatečně nezohledňuje faktor oborového vyučování a učení.

Co je to kvalitní výuka, resp. jaká výuka je kvalitní? Jak výuku posuzovat a zlepšovat? Postačí kvalitu výuky posuzovat pouze podle výkonů či dosahovaných kompetencí žáků? Hovoří efekty vyučování výstižným způsobem i za jeho kvalitu?

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2001) pojem kvalita výuky nefiguruje, je zde však vymezen pojem *kvalita vyučování*, a to jako „komplexní charakteristika parametrů (vlastností) vyučování“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 111).

Helmke (2007, s. 41) nabízí dva možné způsoby nazírání kvality výuky: a) z hlediska kompetencí učitele, které jsou nezbytné pro realizaci kvalitní výuky; b) hlediska znaků, které jsou relevantní pro hodnocení kvality výuky. Helmke (2007, s. 42) dále pojmenoval jednotlivé složky, které mohou ovlivňovat kvalitu výuky:

- **Osobnost učitele:** Expertíza v mateřské disciplíně, oborové didaktice, vedení třídy a diagnostice žáka a třídy. Hodnoty a cíle, subjektivní teorie, motivace, sebereflexe a zlepšování sebe sama.
- **Kvalita vyučování:** Rovnováha jasnosti, přízpůsobivosti, přiměřená variace metod, individualizace, motivace, vedení třídy, čas výuky, příležitosti k učení, kvalita vyučovacích materiálů.

- **Individuální předpoklady:** Poznávací proces, motivační a emoční vlastnosti žáka ovlivňující učení, vnímání a interpretace vyučování. Učení žáka, aktivity žáka ve vyučování i mimo něj.
- **Kontext školní třídy a kontext odborné přípravy:** Vyučovací předmět, typ školy, věk žáka, původ žáků (jazykový, sociální, geografický aj.)

Výše uvedené složky bývají často předmětem pedagogického i psychologického výzkumu. Na základě výše uvedených složek výuky Helmke (2007, s. 43) definuje kvalitu výuky jako „*principy a charakteristiky, které jsou stěžejní pro úspěšnou výuku. Jedná se o nadřazený univerzální princip rovnováhy jasnosti, přiměřenosti variace žáků, předmětů a situací, vyučovacích metod, citlivého zacházení s heterogenitou a individualizací a motivace. Druhý blok kvality výuky tvoří účinné vedení výuky, kvantita výuky a často přehlížená a podceňovaná kvalita vyučovacích materiálů.*“

Kvalita kurikula

Kvalitu kurikula je možné zkoumat ve všech jeho formách (projektová, realizační, výsledková, efekto-ová – srov. Průcha 2006). Kvalita kurikula je většinou hodnocena pomocí tzv. indikátorů kurikula (srov. Porter, Smithson 2001). Indikátory kurikula mohou být například analýza témat učiva, kognitivní náročnost učiva, způsob prezentace učiva, didaktické znalosti obsahu učitelů aj. Tyto indikátory mohou být dále popisovány přesně definovanými dílčími deskriptory (charakteristickými znaky). Proces hodnocení kvality kurikula i jeho jednotlivých indikátorů je poměrně náročný, zejména s ohledem na validitu a reliabilitu výsledných zjištění. S kvalitou kurikula souvisí hodnocení kvality výuky jednotlivých vyučovacích předmětů.

Jedním ze základních předpokladů kvality výuky je také kvalita vyučovacích materiálů. Zde se zaměříme především na učebnice. Mnoho výzkumů upozorňuje na nízkou kvalitu učebnic a jejich omezenou možnost využití ve výuce (srov. Woodward, Elliott 1990, s. 182). Vymezení pojmu kvalita učebnic nabízejí např. Nogová a Huttová (2006, s. 334): „*Kvalitu učebnice určuje její sou-*

lad s potřebami společnosti, vzdělávacími cíli a soudobými pedagogickými a psychologickými teoriemi učení.“ Mimo to autorky zmiňují šest základních indikátorů kvality učebnice: soulad se základními kurikulárními dokumenty, rozvoj osobnosti, výběr obsahu, společenská korektnost, didaktické zpracování a grafické zpracování. Tyto indikátory jsou dále podrobněji definovány s ohledem na jejich měřitelnost. Výzkumy kvality učebnic byly realizovány také v zahraničí. Komplexní a dodnes často využívaný soubor kritérií hodnocení kvality učebnic navrhli například Rauch a Tomaschewski (1986). Skyum-Nielsen (1995) se např. zabýval indikátory kvality didaktického textu. Mikk (2000, s. 27-31) zmiňuje několik seznamů hodnotících kritérií kvality učebnic pocházejících od různých autorů. U většiny z nich nicméně nebyla rozsáhlejší výzkumem ověřena jejich validita a realibilita. S obdobnými seznamy hodnotících kritérií se můžeme setkat také u nás (srov. např. Maňák 2006; Sikorová 2007; Janíková 2007 aj.). Tyto seznamy hodnotících kritérií mají většinou podobu dotazníkových položek, ke kterým se hodnotitel (např. expert, výzkumník, učitel, žák) vyjadřuje.

3. Kvalita výuky a kurikula v centru výzkumné pozornosti

Kvalita výuky a kvalita kurikula ve smyslu vědeckých konstruktů, kolem nichž by bylo možné rozvinout empirický výzkum, není v České republice dosud hlouběji rozpracována. Nicméně některé studie přehledového charakteru jsou k této problematice k dispozici (Průcha 1996; Albert 2002; Starý 2009). Objevují se také studie pojednávající o problematice kvality výuky v různých oborech školního vzdělávání: tělesná výchova (Mužík, Janík 2002), fyzika (Žák 2006) a další. V zahraničí se problematice výzkumu kvality (či efektivnosti) školy, výuky, vyučování, učení věnuje dlouhodobě značná pozornost. Příkladem může být Německo, kde lze v posledních letech sledovat nebývalý zájem o zkoumání kvality procesů vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech v různých typech a stupních škol (Prenzel, Doll 2002; Doll, Prenzel 2004; Prenzel, Allolio-Näcke 2006; Helmke 2006). Problematika kvality vzdělávání (a jejího hodnocení) je aktuální také na Slovensku (Turek 2002), v Rakousku (Eder et al. 2002) i ve Švýcar-

sku (Fend 1998, Egger et al. 2002, Reusser, Pauli 2003). Rovněž v dalších zemích, jako jsou např. Velká Británie, Belgie či Nizozemí, je otázkám zkoumání a hodnocení kvality vzdělávacích procesů věnována velká pozornost, jak můžeme sledovat na stránkách časopisů *Educational Research and Evaluation*, *Journal of Personal Evaluation in Education*, *Studies in Educational Evaluation* aj.

Helmke (2007, s. 14) podává přehled o realizovaných výzkumech kvality výuky v následujících vyučovacích předmětech:

- Matematika: TIMSS Impulse für Schule und Unterricht (2001); Heymann (2000); Blum (2001); Leuders (2001); Klieme (2002, 2003)
- Fyzika: Fischer (2000); Duit (1999); Schecker, Klieme (2000)
- Německý jazyk jako mateřský jazyk: Steinig, Huneke (2002); Bremerich-Vos (2000); Eikenbusch (2001)
- Cizí jazyky, zejména anglický jazyk: Butzkamm (2002); Heuer, Klippel (1993); Bausch, Krist, Krumm (2002); Timm (1998); Gehring (1999); Byram (2000); Knapp (2000); Judd, Tan, Walberg (2001); Johnson (2001)

Zkoumání různých aspektů kvality výuky je doménou především matematického, přírodovědného a jazykového vzdělávání. Jednotlivé výzkumy se vzájemně liší jednak předmětem výzkumu (osobnost učitele, subjektivní teorie učitele, klima školy, klima třídy, podmínky a faktory ovlivňující školní výkon, individuální vlastnosti žáků aj.) a jednak použitou výzkumnou metodologií (experiment, srovnávací analýza, výzkum didaktických znalostí obsahu učitelů i studentů, dotazník, didaktický test aj.). Co chybí je systematický výzkumy kvality výuky, který by šel napříč kurikulem školního vzdělávání a zohledňoval přitom odlišnosti vyplývající ze specifické povahy učiva v různých vyučovacích předmětech.

4. Metodologické problémy zkoumání kvality výuky a kurikula

Posuzování kvality výuky – cíle, standardy, kritéria, indikátory

V současné době se často hovoří o nezbytnosti inovace školy, včetně inovace činnosti učitelů. Zdá se však, že neexistuje konsensus o tom, jakým směrem by se tyto inovace měly ubírat a jaký by měl být její **cílový stav**. Jaké cíle má sledovat kvalitní výuka? Neměly by být v souvislosti s otázkami kvality zohledněny i určité normativní aspekty ve vztahu k „vyšším cílům“ výchovy a vzdělávání? Co když se např. přísně direktivní frontální vyučování, které je z hlediska „vyšších cílů“ považováno za méně žádané, ukáže jako efektivní ve vztahu k výsledkům učení?

Jedno z možných řešení lze spatřovat ve **standardu kvality**. Jak uvádí Altrichter a Posch (1998, s. 306), aby bylo možné rozpoznat (stanovit) perspektivy inovace, musí se v rámci evaluace zkoumat a posuzovat praxe s ohledem na standard kvality. Problém je ale v tom, že standardy kvality zatím školám nejsou k dispozici. Jejich tvorba představuje náročný metodologický problém, protože představy vzdělávací politiky (státu) o cílech vzdělávacích programů jsou formulovány v příliš obecných a často i vágních termínech, takže mohou být interpretovány různým způsobem.

Co vlastně jsou standardy kvality? Hummel (1997) k tomu uvádí:

Standardy kvality

- jsou obecně platné normy, které si organizace samy definují po odborné a obsahové stránce,
- vypovídají o kvalitě, kvantitě a úrovni všech výkonů organizace,
- udržují organizaci na kvalitativně vysoce hodnotné úrovni,
- jsou konkrétní náplní kvality strukturální, procesuální a výsledkové,
- zajišťují interní a externí transparentnost a
- jsou důležitými informačními a plánovacími nástroji.

Lze konkretizovat cíle a formulovat standard kvality? Chce-li škola ověřit stav, v němž se nachází, musí podle Altrichtera a Posche (1998, s. 306-311):

- „vypracovat cílové perspektivy a představy o hodnotách (**normy**),
- vyjasnit si, které charakteristiky školního života odpovídají cílovým perspektivám (**kritéria**),
- stanovit, na základě čeho lze poznat, do jaké míry bylo charakteristik dosaženo (**indikátory**),
- disponovat nástroji, jimiž lze toto zjistit (**nástroje**).“

Příklad formulace standardů kvality: klima třídy a školy

1. krok (normy):

V čem spočívají naše cíle?

- *Usilujeme o klima, v němž se učitelé i žáci budou dobře cítit a kde budou podněcováni k vysokým výkonům.*

2. krok (kritéria):

V jakých činnostech a v jakých situacích se zrcadlí tyto cíle?

- *Učitelé a žáci se navzájem akceptují a respektují.*
- *Pravidla práce ve škole jsou vytvářena společně a dodržována všemi.*
- *Chyby jsou chápány jako možnost učit se.*
- *Školní prostory jsou dotvářeny žáky a pečují se o ně se sdílenou zodpovědností.*

3. krok (indikátory):

Podle čeho můžeme poznat, zda a do jaké míry se tyto činnosti a situace skutečně realizují?

- *Učitelé a žáci spolu jednájí bez „devalvace“.*

- *Ve škole je obecně známý postup řešení konfliktu mezi učiteli a žáky, který chrání důstojnost všech zúčastněných.*
- *Řád školy je formulován v demokratickém duchu.*
- *Pravidla školy platí pro všechny.*
- *Při ověřování výsledků učení učitelé komentují chyby a žáci tyto chyby opravují.*
- *Každá třída má svůj vlastní estetický duch.*

4. krok (nástroje):

Jakými nástroji to můžeme zjišťovat?

- *pozorováním,*
- *rozhovory se žáky a učiteli,*
- *rozhovory se zástupci žáků (mluvčími třídy),*
- *dotazníky,*
- *návštěvami tříd*

Altrichter a Posch (1998, s. 308) se domnívají, že při těchto analýzách jde o to vypracovat cíle, které sledují osoby angažované na škole, a elaborovat pojem kvality. Jde o dynamický proces, který může v každém ze svých čtyř kroků ovlivnit krok jiný. Diskuse o indikátorech (3. krok) může mít zpětný vliv na formulování a chápání kritérií kvality (2. krok) nebo norem (1. krok). Škola od školy se tím může lišit.

V minulosti bylo navrženo několik souborů kritérií hodnocení kvality výuky (srov. např. Döblich 2000; Slavin 1997). Soubory kritérií hodnocení kvality výuky je možné přizpůsobovat s ohledem na jednotlivé aktéry a hodnotitele vzdělávacího procesu (učitelé, žáci, výzkumníci, rodiče aj.). Jednou z užitečných metod zkoumání kvality výuky může být také analýza videozáznamů vyučovacích hodin (videostudie). Helmke (2007, s. 179-192) uvádí několik příkladů zdařilého využití analýzy videozáznamů k hodnocení kvality výuky (videostudie TIMSS aj.).

Vybrané metodologické problémy

- **Kvalita vyučování** je součástí širšího rámce **kvality školy a kvality vzdělávacího systému**. Jak je z tohoto pohledu patrné, problematika kvality vyučování se vyznačuje vyso-

kou komplexností, z čehož vyplývá nesnadnost jejího empirického uchopení. Ve výzkumu kvality **dosud chybí pohled na školu jako systém uvnitř systému**, stejně jako **pohled na školu jako víceúrovňový systém**.

- V našich podmínkách bývá častým zvykem opírat diskusi o určitých tématech o výzkumy pocházející převážně z anglo-americké, popř. německé provenience. Je však třeba vést v patrnosti, že tyto **výzkumy byly realizovány v odlišně koncipovaných vzdělávacích systémech** a výzkumné výsledky, které přinášejí, jsou vázány na kontext, v němž vznikly. **Nelze je tedy jednoduše přebírat** a argumentovat jimi v diskusi o české škole, neboť ta má svá specifika. Zahraniční výzkumy kvality školy a vyučování však je možné velmi dobře využít při hledání východisek pro empirické uchopení kvality v národním kontextu, kde mohou být podkladem pro diskusi o kvalitě v evropské dimenzi. Mezinárodnímu srovnávání kvality již otevírají prostor studie PISA, TIMSS a jiné.
- Pokoušíme-li se uchopit kvalitu vyučování na základě didaktického výzkumu, můžeme se setkat s obtížemi, které vyplývají z **nesnadné operacionalizace konstruktů**, s nimiž didaktika pracuje. Jak uvádí Ditton (2002, s. 203), např. konstrukty jako „učení objevováním“, „učení orientované na cíl“, „otevřené učení“ či „kooperativní formy učení“, je nejen obtížné operacionalizovat, ale také je v praxi vůbec identifikovat. Řešením by bylo zkoumat je experimentálně, což s sebou ovšem přináší problémy spojené s externí validitou.
- **Nezbytné je vymezení terminologie vztahující se ke kvalitě**. Pojmy, jako je standard kvality, management kvality, kritéria kvality aj., nejsou termíny z pedagogického prostředí a zřejmě bude obtížné aplikovat je na pedagogiku, resp. pedagogickou kinantropologii.
- **Zásadní otázkou je, zda je kvalita vyučování měřitelná**. Tato kvalita je zpravidla posuzována podle „měkkých“ kritérií. Určitým východiskem jsou proto **případové**

studie tzv. „dobrých škol“, které jsou zkoumány především **metodami kvalitativního výzkumu** (např. Hendl 2005) vhodně doplněnými kvantitativními metodami měřitelných kritérií.

5. Přístupy ke zkoumání kvality výuky a kurikula - ukázky

Kvalita výuky společenskovedních předmětů

Oproti očekávání je zjišťování kvality výuky předmětů jako je občanská výchova, dějepis a náboženství velmi ojedinělým výzkumným tématem (srov. Helmke 2007, s. 14). Jeden z projektů orientovaných na popis kritérií kvality výuky občanské výchovy realizovali Ernst a Finkel (2005), který byl realizován mezi roky 1990 a 1998 v Americe, Africe a východní Evropě. Cílem výzkumu bylo zjistit efektivitu výuky občanské výchovy z hlediska dosažení změn u studentů v oblasti demokratické orientace. Tento výzkum využil převážně subjektivních kritérií založených na hodnocení různých aspektů výuky z pohledu studentů. Autoři rozdělili kvalitu výuky na několik klíčových proměnných. V první řadě se jednalo o zjišťování **četnosti výskytu učiva** vztahujícího se k tématům demokracie, lidských práv a aktuálních politických událostí. Studenti uvedený parametr hodnotili na čtyřstupňové škále od 0 (znamenalo méně než 1 za měsíc) až po 4 (znamenalo každý den). Další zkoumanou proměnou bylo **hodnocení kvality učitele** (Teacher Quality). Uvedená proměnná byla měřena na základě subjektivních hodnocení studentů, kteří byli vyzíváni, aby pomocí zvolených slov popsali práci svého učitele. Jednalo se o následující sadu charakteristik: dobře informovaný, zajímavý, sympatický, pochopitelný, podnětný. Výsledná hodnocení byla zkombinována do jednoho sumárního faktoru, který vypovídal o tom, jak je vnímána subjektivní kvalita uvedeného pedagoga. Třetí významnou proměnou bylo zjišťování, zda jsou učitelem využívány **aktivizující vyučovací metody** (Active Teaching Methods and Classroom Openness). Uvedené skutečnosti byly u studentů zjišťovány pomocí následujících otázek:

- Povzbuzuje učitel studenty, aby vyjadřovali vlastní názory?
- Diskutuje se studenty o aktuálních politických událostech a událostech důležitých pro stát?
- Podporuje práci ve skupinkách?
- Zajišťuje kontakt studentů s vládními úředníky, novináři, pracovníky pro lidská práva?
- Organizuje návštěvy vězení, policejních stanic, nemocnic?

Uvedený model hodnocení kvality výuky je založený na třech parametrech: zastoupení učiva, vlastností učitele (kompetentnost pedagoga) a míry participativního charakteru výuky. Určitou slabinou uvedeného přístupu je nezařazení některých dalších subjektivních faktorů, které ovlivňují kvalitu výuky jako je např. klima školy a třídy, dále pak nevyužití případných objektivních měřítek – např. kvantitativně měřená frekvence poučení případně hodnocení kvality výuky nezávislým pozorovatelem. Navíc v tomto modelu zcela chybí hodnocení ze strany učitele zaměřené například na definici pedagogických cílů a vyhodnocení míry jejich dosažení po absolvování výuky.

Kvalita vyučování cizích jazyků

V Německém institutu pro mezinárodní pedagogický výzkum je v současné době realizován rozsáhlý výzkumný projekt známý pod zkratkou DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International – němčina a angličtina: výkony žáků v mezinárodní perspektivě). Cílem projektu DESI je objasnit, které faktory (individuální, výukové, školní, rodinné) ovlivňují nárůst výkonu žáků v mateřském jazyce a v angličtině, analyzovat jazykové kompetence žáků a postupy uplatňované učiteli ve výuce němčiny a angličtiny v německých školách (Klieme et al. 2006).

V rámci projektu DESI byla také realizována videostudie s cílem získat východiska pro následnou optimalizaci výuky anglického jazyka. Šlo o to popsat reálnou výuku (uplatňované výukové přístupy a metody atp.). V následných (korelačních) studiích se objasňoval vliv určitých charakteristik výuky (rekonstruovaných na základě analýz videozáznamu a dotazníků) na úspěch v učení.

V projektu bylo hodnoceno pět dimenzí kvality výuky, které vzešly z pohledu žáků a učitelů:

- Kvalita vyučovacího procesu (sem patří aspekty srozumitelnosti výuky, motivace a klima školy a třídy).
- Strukturování výuky a vedení třídy.
- Náročnost výuky s důrazem na jazykové dovednosti.
- Rozmanitost výukových situací, které rozvíjejí specifické jazykové kompetence.
- Tempo výuky.

První výsledky výzkumu DESI jsou již k dispozici (Klieme et al. 2006; Klieme, Beck et al. 2007; Willenberg et al. 2007). Na základě výsledků srovnávacích studií PISA a DESI byly pro všechny spolkové země Německa vytvořeny závazné rámce pro kontrolu kvality výuky, které vycházejí ze vzdělávacích standardů a Evropského referenčního rámce pro jazyky (Hinzová, Nold a Pappenberg 2007, s. 126). Tak jako v případě srovnávacích studií PISA a DESI je i zde kvalita výuky hodnocena především na základě dosažených výsledků žáků. Objevují se nicméně názory, že tyto rámce nepostihují veškeré aspekty kvality výuky, zejména ty, které jsou obtížně měřitelné (dosahování cílů výuky aj.).

Kvalita výuky tělesné výchovy

Model kvality výuky tělesné výchovy koncipovaný Eggerem et al. (2002) zjišťuje kvalitu v oblastech **vstupu, procesu a výstupu**. Tento model pracuje s konceptem kvality výuky, který se orientuje nikoliv na normy či standardy, ale na relace. Při analýze pojetí kvality ukazují Egger et al. (2002), že toto pojetí je ve značné míře závislé na pojetí vzdělávání. V současných didaktických koncepcích přitom dle autorů dominuje koncept **akceschopnosti** (Handlungsfähigkeit), který vyžaduje výchovu ke gradující samostatnosti. Žákům jsou proto nabízeny učební podněty a příležitosti k činnosti, při nichž se učí a procvičuje spolurozhodování.

Jak je vidět, citovanému kolektivu autorů je blízký přístup orientovaný na činnost, na jednání, tvořící rámec jejich chápání kvality. Toto jednání se opírá o čtyři charakteristiky:

1. jde o jednání s řízeným cílem, procesem a výsledkem,
2. je závislé na osobě a situaci,
3. vztahuje se k určenému obsahu,
4. je institucionálně provázané.

V návaznosti na toto vymezení se ukazuje potřeba jasně definovat **kritéria kvality**. Ta se v tomto modelu odvolávají na Stakeova (1972) rozlišení mezi zamýšleným a skutečně realizovaným vyučováním. Pro kvalitu vyučování hovoří, pokud:

- plánované předpoklady, cíle a procesy se co nejvíce shodují s realizací vyučování (**kongruence**);
- lze diferencovaně a individualizovaně přistoupit na vzájemně působící předpoklady, cíle a procesy (**kontingence**);
- vyučování je realizováno eficientně, tzn. ve vztahu k cílům a předpokladům (**eficiencí**²),
- je dosahováno spolupráce mezi vyučujícími a učiteli se (**dialog učitel-žák**),
- dochází k eficientní kooperaci mezi úrovní vyučování a institucionální úrovní (**dialog mezi úrovněmi**).

K výše definovaným kritériím kvality byly autory rozlišeny **indikátory kvality**:

- Při zaměření na **kongruenci** (jako shody mezi záměrem a realizací) je důležité, aby se ověřování nezaměřovalo pouze na cíle, ale také na procesy a na předpoklady výuky.
- ♦ Při kritériu **kontingence** lze v zásadě rozlišovat mezi kontingencí plánování a kontingencí realizace. U obou aspektů jde o optimální shodu mezi rozhodnutími učitele, osobními předpoklady žáků a kontextovými předpoklady.

² Jak uvádí Průcha (1996, s. 33), v zahraničních publikacích o pedagogické evaluaci se oddělují dva pojmy (z nichž pro jeden nemá čeština odpovídající výraz). Rozlišuje se *effectiveness* (něm. *Effektivität*, česky *efektivnost*), chápaná jakožto kategorie vztahující se k cílům a dosahovaným výsledkům, ve smyslu *rezultativní efektivnosti* a *efficiency* (něm. *Effizienz*, český ekvivalent by byl asi *výkonnost*), vyjadřující to, jakými prostředky se k výsledkům dospělo, ve smyslu *procesuální efektivnosti*.

Kvalitativně dobrá výuka je individualizovaná a diferencovaná výuka. Druhým indikátorem kritéria kvality (kontingence) je orientace vyučování na cíl.

- ♦ Kvalitativní charakteristika **eficiencie** se vztahuje na výsledky vyučování a učení a klade je do vztahů s danými předpoklady výuky, s definovanými cíli výuky, s užitými metodami. Jako doplnění kongruence se vyučovací eficiencie zaměřuje na určení bilance nákladů a zisků.
- V protikladu ke kritériu eficiencie orientovanému **na výstup** je při dosahování cíle důležité kritérium **výukového dialogu**. Kramis (1990) vystihuje toto kritérium následujícími pojmy:
 - ♦ významnost (blízké životu, orientované na problém, orientované na žáka, orientované na přítomnost a budoucnost);
 - ♦ eficiencie (zaměření na podstatu, samočinnost, názornost, účinné učení, ekonomické učení);
 - ♦ učební klima (pozitivní očekávání, interakce oceňující hodnoty, vedení orientované na problém a na věc).

Jakkoliv se otázka kvality tělesné výchovy v tomto modelu vztahuje přednostně na úroveň výuky, berou se v úvahu také indikátory kvality na institucionální úrovni. Dochází tak ke zkoumání **kvality ve čtyřech oblastech**:

1. **Vyučovací a učební cíle** (rovina učebního plánu či vzdělávacího programu) – za podstatné indikátory kvality jsou zde považovány :
 - ♦ obsahová souhlasnost cílů,
 - ♦ společenská závažnost cílů,
 - ♦ stupeň jejich individualizace a diferenciací,
 - ♦ závaznost cílů.
2. **Kvalifikace učitelů** (osobní kontext)
 - ♦ zejména zákonné podmínky pro přípravu učitelů a jejich další vzdělávání.
3. **Rámcové podmínky vyučování** (situační kontext)

- ♦ prostorové podmínky (sportoviště a jeho vybavení), časové podmínky (časová dotace), pojetí tělesné výchovy na škole.

4. **Ověřování kvality úřady** – konkrétní opatření sloužící

- ♦ k ověření kvalifikace učitelů,
- ♦ k dosažení cílů daných učebním plánem,
- ♦ k vytvoření rámcových podmínek potřebných k realizaci výuky tělesné výchovy.

Po vytvoření tohoto teoretického modelu kvality výuky tělesné výchovy má podle Eggera et al. (2002) následovat jeho aplikace ve výzkumu, který se orientuje na empirické uchopení kvality.

Literatura

- ALBERT, A. *Rozvoj kvality v škole*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2002.
- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1998.
- BAUSCH, K. R.; CHRIST, H.; KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke, 2002.
- BLUM, W. Konsequenzen und Reformimpulse: Reaktionen auf TIMSS in Fachdidaktik, Unterrichtsforschung und Bildungspraxis. Was folgt aus TIMSS für Mathematikunterricht und Mathematiklehrausbildung? In *TIMSS Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001, s. 75-84.
- BREMERICH-VOS, A. Deutschdidaktik und qualitative Unterrichtsforschung – Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In SCHNAITMANN, G. W. (Hrsg.). *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth : Auer, 1996, s. 209-233.
- BUTZKAMM, W. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen : Francke, 2002.
- BYRAM, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge, 2000.
- DITTON, H.; KRECKER, L. Qualität von Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1995, č. 4, s. 507-529.
- DITTON, H. Unterrichtsqualität – Konzepten, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 2002, č. 3. 197-212.
- DÖBRICH, P. Woran kann man guten Unterricht erkennen? In *Schulverwaltung Niedersachsen 11*, s. 220-223.
- DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, 2004
- DUIT, R. Themenheft: TIMSS – Anregungen für einen effektiveren Physikunterricht? *Unterricht Physik*, roč. 54, č. 10.
- EDER, F. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Wien : StudienVerlag, 2002
- EGGER, K. et al. *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universitäts Bern, 2002.
- EIKENBUSCH, G. *Qualität im Deutschunterricht*. Berlin : Cornelsen, 2001.
- ERNST, H. R.; FINKEL, S. E. Civic Education in Post-Apartheid South Africa. In *Political Psychology*, 2005, roč. 26, č. 3, s. 333-364.
- FEND, H. *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistungen*. Weinheim : Juventa, 1998.
- FISCHER, H. E. Erfolgreiche Lehr- und Lernformen aus Physikdidaktischer Sicht. In *Was ist guter Unterricht?* Bönen : Kettler, 2000, s. 127-156.
- GEHRING, W. *Englische Fachdidaktik*. Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1999.
- GREGER, D. Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 52-68.
- HEID, H. Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In HELMKE, A.; HORNSTEIN, W.; TERHART, E. (Hrsg.). *Qualität und Qualitätssicherung in Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Ho-*

- chschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2000, roč. 41, s. 41-54.
- HEUER, H.; KLIPPEL, F. *Englischmethodik. Problemfelder, Unterrichtswirklichkeit, Handlungsempfehlungen*. Berlin : Cornelsen, 1993.
- HEYMANN, H. W. Was ist guter Mathematikunterricht? In *Was ist guter Unterricht?* Bönen : Kettler, 2000, s. 105-126.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität*. Seelze : Kallmayer, 2007.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997.
- HINZ, S.; NOLD, G.; PAPENBERG, S. Fachdidaktik und Unterrichtsqualität: spezifische Aspekte im Bereich Englische Sprache. In ARNOLD, K. H. (Hrsg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2007.
- HUMMEL, U. Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe. Zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt? In *Bundesverband der Heilpädagogien (BHP): Qualitätsmanagement in der Behinderten- und Jugendhilfe - zukunftsweisende Alternative oder programmierter Rückschritt?* Rendsburg, 1997, s. 39-67.
- JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 55-63.
- JOHNSON, K. *An Introduction to foreign Language Learning and Teaching*. Harlow : Pearson Education, 2001.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching Additional Languages*. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education, 2001.
- KLIEME, E. Was ist Guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik. In BERGSDORF, W.; COURT, J.; ECKERT, M.; HOFFMEISTER (Hrsg.). *Herausforderungen der Bildungsgesellschaft*. Weimar : Rhino Verlag, 2002, s. 89-113.
- KLIEME, E. Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland*, 2003, roč. 7, č. 1, s. 4-9.
- KLIEME, E.; BECK, B. et al. (Hrsg.). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim : Beltz, 2007.
- KLIEME, E.; EICHLER, W.; HELMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H. G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KNAPP, A. Aspekte guten Englischunterrichts. In *Was ist guter Unterricht?* Bönen: Kettler, 2000, s. 75-104.
- KRAMIS, J. Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Güterkriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1990. č. 3. 279-297.
- LEUDERS, T. *Qualität in Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin : Cornelsen, 2001.
- MAŇÁK, J. Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 73-78.
- MIKK, J. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000.
- MORTIMORE, P.; SNIJDERS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. A study of effective junior schools Internat. *Journal of Educational Research*, 1989, č. 7, s. 753-768.
- MORTIMORE, P. Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft. *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongress der DGfE 1994*. Weinheim, 1994, s. 117-134.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Kvalita vyučování v tělesné výchově. In *Sborník ze semináře pedagogické kinantropologie 17. - 19. října 2003 v Daňkovičích*. Praha : FTVS, 2003.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 12. 11. 2008]. Dostupné z WWW : <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.*
- NOGOVA, M.; HUTTOVA, J. Process of development and testing of textbook evaluation criteria in Slovakia. In BRUILLARD, É. et al. (eds). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris : IARTEM, 2006, s. 333-340.

- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- POSCH, P.; ALTRICHTER, H. (Hrsg.). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitäts-evaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck : StudienVerlag, 1997.
- POSCH, P. Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. *Erziehung und Unterricht*, 1999, č. 5-6, s. 326-337.
- PRENZEL, M.; ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hg.). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann, 2006.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : MU, 1996.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001.
- RAUCH, M.; TOMASCHEWSKI, L. *Schulbücher für den Sachunterricht*. Frankfurt am Main : Arbeitskreis Grundschule, 1986.
- REUSSER, K.; PAULI, Ch. *Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie [CD-ROM]*. Zürich : Pädagogisches Institut, 2003.
- RÝDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *e-Pedagogium*, 2002, roč. 2, č. 1 – mimořádné, s. 104-123.
- SCHÄDLER, J. *Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung in Einrichtungen und Diensten für Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg : Lebenshilfe-Verlag, 1999.
- SCHECKER, H.; KLIEME, E. Erfassung physikalischer Kompetenzen durch Concept-Mapping_Verfahren. In FISCHLER, H.; PEUCKERT, J. (Hrsg.). *Concept mapping in fachdidaktischen Forschungsprojekten der Physik und Chemie*. Berlin : Logos, 2000, s. 23-56.
- SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 31-39.
- SKYUM-NIELSEN, P. *Text and quality. Studies of educational texts*. Scandinavian University Press, 1995.
- SLAVIN, R. E. *Educational Psychology*. Boston : Allyn and Bacon, 1997.
- STAKE, R. E. Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In WULF, Ch. *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München : Piper, 1972, s. 113-145.
- STARÝ, K.; CHVÁL, M. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In JANÍKOVÁ, M.; VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009 (v tisku).
- STEINIG, W.; HUNEKE, H. W. *Sprachdidaktik Deutsch*. Neuburg : Erich Schmidt Verlag, 2002.
- TIMM, J. P. (Hrsg.). *English lernen und lehren*. Berlin : Cornelsen, 1998.
- TIMSS Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn : Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001.
- TERHART, E. *Nach PISA*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2002.
- TUREK, I. Ako ďalej v príprave budúcich učiteľov v SR. *Pedagogika*, 2002, č. 1, s. 16-34.
- WILLENBERG, H. (Hrsg.). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hohengehren : Schneider, 2007.
- WOODWARD, A.; ELLIOTT, D. L. Textbook Use and Teacher Professionalism. In ELLIOTT, D. L.; WOODWARD, A. *Textbooks and schooling in the United States*. Chicago : The National Society for the Study of Education, 1990, s. 178 – 193.
- PORTER, A. C.; SMITHSON, J. L. *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. Consortium for Policy Research in Education, 2001.
- PRENZEL, M.; DOLL, J. (Hrsg.). Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. Monothematisches číslo časopisu *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002.
- ŽÁK, V. *Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky*. Disertační práce. Praha : MFF UK, 2006.