

KVALITA VÝUKY: VYMEZENÍ POJMU A ZPŮSOBŮ JEHO UŽÍVÁNÍ

Tomáš Janík

Anotace: Pojem kvalita výuky je často používán jako slogan v rámci různých politických prohlášení; odborná komunita nicméně trpí jeho nevynezeností ve smyslu odborného konstrukt. Cílem přehledové studie je napomoci etablování pojmu kvalita výuky v domácím odborném diskurzu. Autor usiluje o přiblížení (se) k pojmu kvalita výuky na širší mezioborové základně. Formou historického exkurzu objasňuje, jak se při vymezování pojmu kvalita vzdělávání/výuky v rámci různých vědních oborů (sociologie, psychologie, pedagogika, didaktika) a výzkumných proudů (výzkum vyučování a učení, výzkum klimatu třídy a školy, výzkum kvality školy) uplatňovaly různé metodologické přístupy (normativní, analytický, empirický). V závěru textu vymezuje perspektivy pro další teoretickou a empirickou práci na dané problematice (modelování kvality, analýza charakteristik zakládajících kvalitu výuky).

Klíčová slova: kvalita školy, kvalita výuky, kvalita vzdělávání, škola, výuka, výzkum, vzdělávání.

Key words: quality of school, instructional quality, educational quality, school, instruction, research, education.

Úvod

S pojmem *kvalita výuky* se v běžném jazyce zachází do té míry suverénně, že se zdá až nepatřičné ptát se, co vlastně vyjadřuje. Přímá otázka, v čem konkrétně spočívá *kvalita* či naopak *nekvalita* výuky, uvádí do rozpaků. Při pokusu o vymezení se zdá, že *kvalita výuky* je pojem empiricky odobsažněný, jakkoliv s označovanou skutečností každý z nás určitou zkušenost má. To vše může svádět k závěru, že se jedná o pojem ve své podstatě nepo-

třebný a neužitečný. Posoudit opodstatněnost onoho závěru předpokládá analyzovat *obsah*, jenž je do pojmu *kvalita výuky* vkládán, a *způsoby*, jimiž se s ním zachází.

Problematika *kvality výuky* je obecně považována za relevantní nejen pro praktikující pedagogy (zejména učitele), ale také s ohledem na snahy vzdělávací politiky *kvalitu výuky* vyžadovat a garantovat, podporovat a zvyšovat, což předpokládá ji sledovat a hodnotit. Cílem předkládaného textu je napomoci etablování pojmu *kvali-*

ta výuky v domácím odborném diskurzu. Tento pojem je totiž zatím používán převážně jako *slogan* či *bonmot* v rámci různých politických prohlášení; odborná komunita nicméně trpí jeho nevynezeností ve smyslu *odborného konstrukt*.

Text má charakter přehledové studie. Autor usiluje o přiblížení (se) k pojmu *kvalita výuky* na širší mezioborové základně. Formou historického exkurzu objasňuje, jak je *kvalita výuky* různými autory konceptualizována, jaký obsah je do pojmu *kvalita výuky* vkládán a s jakými způsoby jeho užívání se lze setkat v rámci různých oborů a výzkumných proudů či paradigmat. Jakkoliv se autor zaměřuje především na výklad pojmu *kvalita výuky*, nemůže se v zájmu poukázání na souvislosti ubránit exkurzům do problematiky *kvality školského systému* a *kvality školy*. Na straně jedné chce poukázat na polyfonii diskurzu o kvalitě ve vzdělávání, na straně druhé má tendenci akcentovat oborově didaktický diskurz, neboť vychází z přesvědčení, že ve škole a ve výuce jde především o to, aby se žáci *něčemu naučili*.

1. Kvalita – slogan, nebo odborný konstrukt?

Pojem *kvalita* získává v diskusi o vzdělávání pozici středobodu, k němuž

se sbíhají jak úvahy o příčinách, tak naděje na vyvedení ze stavu, který se ve světle výzkumů TIMSS a PISA¹ jeví jako problematický. Ústřední (vůdčí) pojmy – umožňující operovat na pomezí vzdělávací politiky i praxe, teorie i výzkumu – mají mnohdy charakter *sloganů* či *metafor* a mohou proto fungovat jako *regulativní cílové ideje* vymezující směr a metu našeho úsilí. Jak uvádí Terhart (2000, s. 809), tyto *vůdčí pojmy* „nemají být nahlíženy jako precizně definované, empiricky operacionalizované či operacionalizovatelné milníky v rámci pedagogického diskurzu, daleko spíše je třeba je chápat jako pojmové komprimace široce rozvětveného spektra argumentů, cílových nastavení, přesvědčení a možností postupů. Průvodním jevem jsou imanentní diskrepance a neostrá významová ohraničení. Takové *slogany* mají vždy pozitivní konotace: kdo může a chce něco namítat vůči emancipaci, rovnosti šancí nebo dnes – vůči kvalitě?“.

Jak jsme uvedli na jiném místě (Janík, 2010, s. 333), otevírat téma *kvality ve vzdělávání* vyžaduje odvalu. Diskuse o tom, co je kvalitativně dobré, se neobejde bez tematizace toho, co *kvalitativně dobré není*. Jinak řečeno, diskuse o *kvalitě* bude mít smysl, bude-li její součástí diskuse o *nekvalitě*. Další problém je v tom, že pojem *kvalita* je zapleten v neobyčejně

¹ Výzkum TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Trendy v mezinárodním výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání), který je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání IEA (International Association for the Evaluational Achievement), se zaměřuje na hodnocení vědomostí a dovedností žáků různých typů škol v matematice a v přírodovědných předmětech. Výzkum PISA (Programme for International Student Assessment – Mezinárodní program pro hodnocení žáků) je výrazem odhodlání zemí OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) monitorovat výstupy vzdělávacích systémů v mezinárodním srovnávání na základě měření vzdělávacích výsledků žáků; zaměřuje se na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u patnáctiletých žáků.

široké diskurzivní síti². Například na akademické úrovni se střetávají kvantitativní a kvalitativní metodologové, pokud jde o orientaci na tvrdé versus měkké indikátory kvality vzdělávání. V rovině školsko-politické jsou variací těchto sporů diskutovány ohledně hodnocení školských systémů a škol – mnohé nasvědčují tomu, že kvantitativní přístupy jsou zde favorizovány, neboť jsou napojeny na hodnocení výsledků vzdělávání, pročež se zdají být *ledasjak použitelné*. Otázka, co přesně ona *kvalita* obnáší, je tím naléhavější, čím intenzivněji se pod praporem *kvality* bojuje za *produktivitu, efektivnost, performativitu* či další novinky neoliberálního diskurzu. Vše nasvědčuje tomu, že analýza pojmů souvisejících s *kvalitou ve vzdělávání* je žádoucí. Ve vztahu k pojmu *kvalita výuky* se zde o ni pokusíme³.

1.1 Různé významy a způsoby užívání pojmu kvalita

Pojem *kvalita* je odvozen z latinského slova *qualitas*, které označuje vlastnost určitého předmětu či osoby. V aristotelovském pojetí jsou rozlišovány *kvality podstatné – primární* (obsažené v předmětu) a *kvality nahodilé – sekundární* (připsané předmětu na základě vnímání). Zatímco podstatné kvality jsou pro předmět příznačné, neboť určují

jeho druhové zařazení, nahodilé kvality pro druhové zařazení příznačné nejsou. Zatímco věda usiluje o podchyzení *kvalit* jakožto měřitelných veličin, v uměleckých oborech odkazuje pojem *kvalita* spíše k celistvému charakteru určité věci či zkušenostní oblasti. Jak vysvětluje Terhart (2000, s. 814), „celistvost zkušenosti lze vyjádřit popisy a soudy o kvalitě; plně komunikovat ji však lze pouze podmíněně – nejpřiléhavěji snad literární formou. Zajisté lze celistvý dojem rozčlenit do určitých dimenzí, proměnných a ukazatelů, osobní zkušenost se tím nicméně nevyčerpá; vytvoří se pouze prostředky umožňující komunikovat, vyměňovat si a porovnávat subjektivní dojmy a soudy“. Pojem *kvalita* vedle toho umožňuje označit či vystihnout specifické vlastnosti (charakteristiky) určitého předmětu či určité osoby – např.: *výuka u tohoto učitele se vyznačuje taktem, jasností a strukturovaností*. V tomto případě je *kvalita* vyjádřena výčtem charakteristik – *kvalita* je tudíž *řadou kvalit* (srov. Posch, Altrichter, 1997, s. 130).

Jak však dále podotýká Terhart (2000, s. 815), toto celistvé (estetické) pojetí *kvality* se v oblasti vzdělávání uplatňuje pouze okrajově. *Kvalita* je zde převážně chápána instrumentálně, tj. jako dohodnuté měřítko, které je založeno na oficiálním nastavení cílů vzdělávacího systému a jeho institucí a k němuž jakož-

to k referenčnímu bodu se mohou vztahovat zjištění ohledně faktických účinků tohoto systému. Jak je patrné, pojem *kvalita* je zde užíván převážně *formálně*, a to za účelem zavedení diference. Jakožto formální kategorie umožňuje odlišit *méně ceněné* od *více ceněného*⁴ (srov. Fend, 2000, s. 56). Plní tak funkci pojmu *posuzujícího*, tj. objektivizujícího⁵ hodnotu či obecnou úroveň nějakého předmětu (Terhart, 2000, s. 814). Takové užívání pojmu nicméně předpokládá existenci určitého referenčního rámce či standardu, na jejichž základě by bylo možné hodnotící výroky typu: *výuka angličtiny dosahuje v ČR vysoké kvality* vůbec formulovat. V běžném jazyce je navíc pojem *kvalita* často používán jako obecný výraz pro označení stavu, který je optimální, žádoucí, ideální, tedy a priori pozitivní. Například ve výrazu: *je třeba klást důraz na kvalitu výuky* je skryto, že je myšlena vysoká kvalita výuky (viz Starý, Chvál, 2009, s. 64 s odkazem na Průchu, 1996, s. 27). Ve snaze pojmenovat úroveň *kvality vyšší než vysokou* se nově prosazuje pojem *excelence*.

Předchozí výklad můžeme shrnout s odkazem na Průchu (1996, s. 26–27) a Helmkeho (2007, s. 40) takto: pojem *kvalita* je používán dvěma hlavními způsoby ve dvou hlavních významech. (1) Jako pojem popisující označuje vlastnost či zvláštnost určitého předmětu (*kvalita*

jako charakteristika). (2) Jako pojem hodnotící označuje (s odkazem k určité normě) obecnou úroveň či hodnotu určitého předmětu (*kvalita* jako míra/hodnota). Nediferencované zacházení s významy souvisejících pojmů může působit problém – pojem *kvalita* se může překrývat s pojmem *hodnota*. Je však třeba podotknout, že v tomto případě jde o druhý stupeň určení: nejprve (1) je určena *kvalita* jako určitá *vlastnost* (bez explicitního hodnocení), následně je tato vlastnost pochopena jako *hodnotná*, v důsledku čehož se při srovnání s jinými vlastnostmi stává *hodnotou* (2).

1.2 Přístupy k vymezení kvality ve vzdělávání

Z uvedeného je patrné, jak se při vymezení pojmu *kvalita* ve vzdělávání prolínají přístupy normativní, analytické a empirické. Podstatu těchto přístupů objasňuje Terhart (2000, s. 814–820). Jelikož pro porozumění pojmu *kvalita* ve vzdělávání je důležité identifikovat, z jakých pozic se utvářejí jeho různá definiční vymezení, stručně zde jednotlivé přístupy představíme.

Normativní přístup k vymezení kvality spočívá ve stanovení a zdůvodnění úlohy vzdělávání a jeho institucí ve společnosti. Přitom se rozhoduje o tom, které efekty školního vzdělávání lze chápat jako

² Za upozornění na tyto souvislosti autor děkuje jednomu z anonymních recenzentů rukopisu této studie.

³ Budeme se při tom opírat o četné autory, kteří svým způsobem přispěli k ujasnění pojmu *kvalita* (ve vzdělávání) – v anglickém jazyce (např. Weinert, Schrader, Helmke, 1989; Harvey, Green, 1993; Reynolds, 1995), v německém jazyce (např. Posch, Altrichter, 1997; Einsiedler, 2000; Heid, 2000; Terhart, 2000; Ditton, 2002, 2009; Meyer, 2004; Helmke, 2007), v češtině a slovenštině (např. Průcha, 1996, s. 26–28; Rýdl, 2002, 2006; Mareš, Došlá, 2008, s. 13 an.; Starý, Chvál, 2009; Zlatníček a kol., 2010; Spilková a kol., 2010; Kašćák, Pupala, 2011) a mnozí další.

⁴ Pro dorozumění se o tom, co je jak *ceněné*, je třeba naplnit pojem *kvalita* obsahem. Jinak řečeno, „vymezení kvality není ani tak problémem konstrukce kvantitativních indicií; to podstatně spočívá v nalezení a zdůvodnění obsahových kritérií“ (Helmke, Hornstein, Terhart, 2000, s. 11).

⁵ Jak upozorňuje Rýdl (2002, s. 105), „s pojmem *kvalita vzdělání* souvisí značný subjektivismus, protože je pojem definován často neměřitelnými a mnohdy neuchopitelnými fenomény z hlediska stávajících standardních kvantitativních metodologických postupů“.

výraz vyšší kvality. Do tohoto rozhodování vstupují normativní představy ohledně směřování a cílů, které mohou být zachyceny např. v dokumentech vzdělávací politiky či mohou figurovat v obecném povědomí. Jak vysvětluje Terhart (2000, s. 815–816), za „dobrou školu“ je potom považována ta, která se k těmto normativním stanovením hlásí, zavádí je do svého programu a naplňuje je ve své práci. Zdrojem těchto normativních stanovení jsou mnohdy tradice, různá obecná a sociálně politická přesvědčení a očekávání, představy o člověku a globální cílové představy o utváření člověka, společnosti a lidství. Zdá se, že normativní stanovení požívají privilegia „posledního účelu“, takže jako by nemusel být brán ohled na jakákoliv „omezení“, která jim do cesty staví praxe.

Analytický přístup staví na zkoumání variant pojmu kvalita a způsobů jeho užívání v diskusi o vzdělávání. Jde o to odvodit pojmání kvality vzdělávání z analýzy diskurzu určité doby či určité (panující) edukační kultury či tradice. Tento přístup může být ilustrován např. prací Harveye a Greenové (1993), kteří na základě analýzy způsobů uvažování o kvalitě vymezili pět odlišných, nicméně navzájem vztahovaných pojetí kvality: kvalita jako výjimečnost, kvalita jako bezchybnost, kvalita jako účelnost, kvalita jako adekvátní protihodnota, kvalita jako transformace. Dalším příkladem může být práce Jürgense, který v kontextu kvality vzdělávání rozebírá diskurz reformní pedagogiky s cílem „vypracovat, jaké obsahové aspekty zaujímaly speciální místo

v rámci odborné diskuse“ (Jürgens, 2010, s. 49). Tyto analýzy naznačují, že se stěží dobereme jednotného chápání obsahu pojmu kvalita ve vzdělávání, neboť různí aktéři vymezují kvalitu různě s ohledem na jimi sledované zájmy (srov. Pupala, 2010). Terhart (2000, s. 817) na okraj analýz tohoto typu dodává, že od nich nelze očekávat obsahově substanciální vklad do diskuse o kvalitě vzdělávání; jejich úloha je formálně „disciplinující“. Objasňují způsob užívání pojmů, upozorňují na přehlížené implikace, identifikují možná nedorozumění a varují před jazykově podmíněnými myšlenkovými zkraty a falešnými argumenty.

V rámci *empirického přístupu* k vymezování kvality je pozornost zaměřena na skutečné účinky vzdělávacích institucí, které se dávají do vztahu s jejich oficiálními úlohami. Empirický výzkum zaměřený na proponované cíle, disponibilní zdroje, používané programy a dosahované účinky umožňuje určit vztahy mezi „náklady a výnosy“ (srov. Terhart, 2000, s. 817). Příkladem výzkumu, který na tomto základě umožňuje rozlišit školy účinné od škol méně účinných, je výzkum TIMSS.

V dalším výkladu naznačíme, jak se při vymezování pojmu *kvalita vzdělávání/výuky* v rámci různých vědních oborů (sociologie, psychologie, pedagogika, didaktika) a výzkumných proudů (výzkum vyučování a učení, výzkum klimatu třídy a školy, výzkum kvality školy) uplatňovaly různé metodologické přístupy (normativní, analytický, empirický). Formou historického exkurzu je sledován posun, kdy je normativní přístup fundován analýzami

diskurzu a empirickým výzkumem, aby výhledově mohl lépe zohledňovat možnosti a limity praxe.

2. Kvalita ve vzdělávání z pohledu vědních oborů

K otázkám *kvality ve vzdělávání* se upírá pozornost mnoha oborů. Duchově orientovaná filozofie výchovy a pedagogika vždy usilovaly o hledání vzdělávací hodnoty (Bildungsgehalt) určitého vzdělávacího obsahu (Bildungsinhalt). Normativita se uplatňovala zejména při výběru vzdělávacích cílů, obsahů a částech i forem a metod výuky. Výběr určitých cílů či obsahů byl legitimizován, pokud byly tyto cíle a obsahy vnímány jako součást kánonu. Volba výukových forem a metod byla normativitou ovlivňována v menší míře, neboť střeoevropská didaktická tradice vždy počítala s tzv. metodickou svobodou učitele. Otázky ohledně efektivity/účinnosti učitelova jednání, školy a školského systému přicházejí ruku v ruce s empiricko-výzkumným přístupem až v průběhu 20. století – výrazně je v 60. letech nastolují sociologové a mj. pod jejich vlivem se k nim ve zpětných spirálách vrací pedagogové.

2.1 Od efektivity ke kvalitě školy

Klíčovou otázkou (sociologických) výzkumů efektivity/účinnosti⁶ ve vzdělávání bylo, jaký vliv na výsledky žáků má

škola ve srovnání s vlivem rodiny a dalších proměnných. Výsledky rozsáhlého výzkumu realizovaného v amerických školách Colemanem a kol. (1966) ukázaly, že školní faktory vysvětlují přibližně 10 % variance ve výsledcích žáků, 90 % variance připadalo na rodinné zázemí žáků a na vrstevnické skupiny (v češtině podrobněji viz Greger 2004, s. 57–58). Jak glosuje Weiss (1985, s. 1063), „snad žádný empirický výzkum v oblasti vzdělávání nevyvolal tak intenzivní vědeckou debatu jako Colemanova zpráva. Výsledek této debaty je pozoruhodným dokladem o důležitosti kontrolní funkce vědecké komunity.“

V návaznosti na Colemanovu zprávu jde o docenění některých měkkých kritérií v diskusi na téma *efektivita/účinnost školy*. Pedagogové a psychologové začínají poukazovat na význam étosu a kultury školy (Posch, Altrichter, 1997), klimatu školy a školní třídy (Gruehn, 2000), později také na důležitost emočních faktorů (Gläser-Zikuda, 2007) pro kvalitu školy. V souvislosti s tím se vedle pojmu *efektivita* začíná prosazovat pojem *kvalita*.

Zatímco v 80. letech 20. stol. je pojem *kvalita* ve vzdělávání ještě dosti silně ovlivněn koncepcemi edukační *efektivita* / *výukové účinnosti* či *produktivity*, které jsou založeny na racionalitě typu *účel-prostředek*, už v 90. letech se objevují práce, které vysvětlují, že tyto pohledy na kvalitu výuky jsou redukovány. Například Oser, Dick a Patry (1992) upozorňují, že *kvalita výuky* by neměla být konceptualizová-

⁶ V angličtině je používán pojem *effectivity/effectiveness*, v němčině *Effektivität* nebo *Wirksamkeit*. K vymezení těchto pojmů v češtině viz Kulič (1980, s. 677–681), Průcha (1996, s. 28–36), Starý a Chvála (2009).

na jen ve smyslu *účel-prostředek*. Pojem *kvalita výuky* může vyjadřovat také to, že výuka dosahuje určitého morálního standardu. Pod mottem „efektivita a odpovědnost“ kritizují výzkumy efektivity za to, že nezohledňuje hodnotové a morální kategorie vzešlé z tradice pedagogiky. Upozorňují, že každá výuka má morální důsledky a každý akt učitelova jednání musí obstát s ohledem na hodnoty. Ty se vztahují k učitelově odpovědnosti a zahrnují humánnost, respekt k důstojnosti všech zúčastněných, férovost, starostlivost a další.

Souběžně s tím jsou sociologicky orientované výzkumy kvality ve vzdělávání kritizovány z pozic (oborové) didaktiky za to, že v nich používané testy jsou problematické z hlediska *kurikulární validity*. To, co je těmito testy podchycováno (viz výše), mnohdy nekoresponduje či nesouvisí s tím, co se ve škole vyučuje a učí. Z otázky *kurikulární validity* se tak stává otázka *relevance* a *férovosti* těchto výzkumů. Zcela obecný problém validity tohoto typu spočívá v tom, že měření variance ve výsledcích žáků se provádí na obsahu, který by bez školního vzdělávání neexistoval. Kdyby se mohla vytvořit kontrolní skupina, která by vůbec nechodila do školy, bylo by evidentní, že škola ve skutečnosti ovlivňuje celý vstup tím, že vytváří obsahové základy. Teprve na něm se uplatňují faktory zmiňované v úvodu této kapitoly⁷. V souvislosti s tím se otevírá základní otázka: *oč ve škole jde (především)*, tj. otázka cílového směřování školy a jejích funkcí.

2.2 Potřeba pedagogického a didaktického náhledu na kvalitu

To vše ústí do snahy propracovat pedagogickou reflexi kvality ve vzdělávání. Pedagogika přináší obecnější tematizaci kvality vzdělávání a školy jakožto společenské instituce z pohledu jejího poslání, úloh a cílů (např. Steffens, Bargel, 1993). Problém posuzování kvality se ukazuje jako složitý, neboť škola sleduje více cílů souběžně. Zjednodušíme-li problém kvality školy na pouhá dvě kritéria, pak se můžeme s citovanými autory ptát: Máme na kvalitu školy usuzovat především z jejích výsledků? Či spíše z procesů, které se v ní odehrávají? Stanou-li se hlavním kritériem kvality školy výsledky školního vzdělávání (orientace na produkty), hrozí nebezpečí, že se tím zaprodá kvalita života lidí ve škole. Na druhou stranu, stanou-li se hlavním kritériem kvality školy vztahy a interakce mezi lidmi (orientace na procesy), může nastat situace, že se lidé budou ve škole sice dobře cítit, avšak nebudou podávat výkony (volně podle Steffens, Bargel, 1993, s. 17). Máme za to, že pojem *kvalita* je předurčen právě k tomu, aby pomáhal překlenout protiklad (orientace na produkty versus orientace na procesy), který citovaní autoři pro účely úvahy poněkud vyostřili. Existují-li příjemně schůdné cesty, jimiž se lze dobrat dobrých vzdělávacích výsledků, nechtě jsou právě ony zastřešeny pojmem *kvalita*.

Řada autorů pracujících na téma kvalita ve vzdělávání vyzývá k zaměření pozornosti na *kvalitu výuky*⁸ jakožto na klíčovou záležitost školy (např. Helmke, 2006). Posunout do zorného pole to hlavní, oč ve škole jde, tj. *vyučování a učení*, o to jde didaktice. Ta řeší otázky, co má být ve výuce přítomno a čím se má *vyučování* vyznačovat, aby co nejlépe podporovalo *učení*. Jak vysvětluje Ditton (2002, s. 199–200), z pohledu obecné didaktiky je *kvalita výuky* záležitostí reflexe, jež se v závislosti na konkrétní didaktické koncepci zaměřuje na cílovou, obsahovou, metodickou/strukturní nebo vztahovou dimenzi výuky. Například ústřední otázkou *didaktiky založené na teorii vzdělávání* je zdůvodňování vzdělávacích cílů s ohledem na jejich význam pro současnost a budoucnost. Podstatné je vytvořit takovou strukturu obsahů, která zohlední požadavky oborů a současně bude vstřícná vůči učebním předpokladům žáků. Naproti tomu např. v rámci *kommunikativní didaktiky* je vedle cílové a obsahové dimenze přinejmenším za stejně důležitou považována dimenze vztahová. Kvalitní výuka se z této perspektivy bude vyznačovat např. tím, že je v ní žákům dáván prostor pro naplňování jejich práva mluvit do toho, jak bude výuka vypadat (Mitspracherecht), apod. (volně podle

Dittona, 2002, s. 199–200). Vzhledem k existenci velkého množství didaktických modelů (v češtině k tomu viz Janík, Stuchlíková, 2010, s. 10–13) zde nemůžeme podat jejich podrobnější rozbor. Připojme proto alespoň postřeh, že úvahy o kvalitě výuky v rámci didaktických modelů se zdají být do značné míry zatíženy normativitou, což ovšem neznamená, že nemohou být fundovány analýzami a empirickými výzkumy. Takové fundování se nicméně uplatňuje zpravidla až v situaci, kdy se didaktiky vypracují na úroveň bádajících disciplín a jsou schopny provádět vědeckou reflexi procesů vyučování a učení.

Vedle didaktiky jako vědecké reflexe procesů vyučování a učení je s ohledem na *kvalitu výuky* rozvíjena také *metodika* jakožto souhrn praktických rad a návodů na tzv. *dobrou výuku*. Tento *metodicko-návodný* přístup reprezentují např. práce Meyera. *Dobrá výuka* je tímto autorem vymezována jako výuka, kde je „v demokratické výukové kultuře na základě výchovného poslání s cílem vytvoření pracovního svazku dosahováno smyslu podporující orientace a přispíváno k udržitelnému rozvoji kompetencí všech žáků“ (Meyer, 2004, s. 13)⁹. Zatímco *diskurz metodiky* na téma *kvalita výuky* se formuje převážně na základě osobní empirie zkušených

⁷ Za tento postřeh autor vděčí Janu Slavíkovi, který komentoval pracovní verze tohoto textu.

⁸ S ohledem na terminologické rozlišení pojmů *vyučování* a *výuka* (viz Janík, Janíková, Vlčková, 2009, s. 14) by bylo přesnější hovořit o *kvalitě vyučování* v případě, že by byla výzkumná pozornost zaměřena na oblast vstupu, tj. do roviny příležitosti k učení vytvářených (nabízených) učitelem. Pojem *kvalita výuky* by se potom vztahoval jak „k učitelu na vstupu“ (příležitosti k učení nabízené učitelem), tak „k učitelu a žákům v procesu“ (příležitosti nabízené a využívané, tj. konstruované, v interakci učitel-žáci). Kvalita využití nabízených příležitostí, by potom byla vyjadřována např. mírou kognitivní aktivity žáků, objemem možností aplikace učiva v nejrušnějších kontextech apod.

⁹ Vzhledem k obtížím spojeným s překladem některých výrazů zde uvádíme i originální citaci v německém jazyce: „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird“ (Meyer, 2004, s. 13).

praktiků, popř. akumulované moudrosti praxe¹⁰, pro vědecký diskurz didaktiky, pedagogiky, psychologie a dalších relevantních disciplín je charakteristické, že je systematicky rozvíjen na základě poznatků empirického výzkumu¹¹, jak ukážeme dále.

3. Kvalita výuky z pohledu výzkumu

V rámci empirického výzkumu vzdělávání lze identifikovat několik proudů či paradigmat, které jsou přínosné s ohledem na objasňování problematiky kvality výuky (Ditton, 2002, s. 198–205; Gruehn, 2000, s. 17–105). Jde především o výzkumy vyučování a učení, o výzkumy klimatu školní třídy a školy, o výzkumy kvality školy a jejího rozvoje. Nyní se pokusíme stručně charakterizovat, jak je kvalita výuky v rámci vybraných výzkumných proudů chápána. S ohledem na omezený rozsah této studie zde nebudeme prezentovat podrobnosti týkající se operacionalizace zkoumaných proměnných ani výsledky těchto výzkumů – to bude předmětem navazujících textů.

3.1 Od výzkumů učitelovy osobnosti k výzkumům vyučování a učení

Z historického ohlednutí je patrné, že výzkumy efektivity a potažmo i kvality

výuky jsou zakořeněny v tzv. *osobnostním paradigmatu* a v *paradigmatu proces-produkt* (Shulman, 1986; v češtině Janík, 2009, s. 27–29). Již v polovině 20. století jsou ve Spojených státech amerických realizovány výzkumy, jejichž cílem bylo zjistit, co je příčinou učitelova úspěchu ve výuce. Dominovalo tzv. *osobnostní paradigma* (*research on teacher personality*), kdy se s oporou o psychometrii zkoumalo, které osobnostní charakteristiky učitele pozitivně působí na žáky. Učitel vřelý a otevřený byl považován za lepšího podněcovatele žákova výkonu než učitel, který těmito charakteristikami nedisponoval.

V 60. letech se *osobnostní paradigma* stalo předmětem kritiky a výzkumníci se začali více zajímat o to, co učitel ve výuce dělá. Předmětem výzkumného zájmu se stalo *učitelovo chování*. Výzkumy byly založeny převážně na systematickém pozorování různých aspektů učitelova chování; zkoumaly se např. *styly vyučování*. Určitý nedostatek těchto výzkumů spočíval v tom, že se většinou nezjišťovaly výkony žáků a nedávaly se do souvislosti s chováním učitele. Výzkumy, v nichž se tak naopak dělo, jsou řazeny pod *paradigma proces-produkt* (*process-product research*). Mimo jiné spolu s nimi vstupuje v 70. letech do hry kategorie *efektivnosti výuky*. Začal se analyzovat vliv určitého

učitelova chování/jednání na definované indikátory žákova chování/jednání (např. výkonu). Tak bylo zahájeno hledání charakteristik, které utvářejí tzv. *dobrou* či *kvalitní výuku*. Citlivost těchto výzkumů se zvyšovala tím, jak se postupně začala věnovat pozornost roli dalších proměnných, jako jsou např. *čas, učební úloha* a další. Poměrně velká pozornost byla věnována úloze času při učení. Rozvíjel se výzkumný program známý pod zkratkou *ALT – Academic Learning Time*. Důležitými pojmy se staly *kvantita výuky, alokovaný čas, aktivní čas, příležitosti k učení* a další. Tyto výzkumy se opíraly o pojetí *vyučování jako vytváření příležitostí* k učení a byly realizovány s využitím teoreticko-empirických modelů výukového procesu. Pomocí těchto modelů se mělo systematicky sledovat široké spektrum proměnných, které ve výukovém procesu působí. Později se tato linie výzkumu rozvinula směrem ke zkoumání *kvality výuky*.

Samotný pojem *kvalita výuky* se v anglicky psané výzkumné literatuře výrazněji prosazuje až od 60. let 20. stol., a to zejména díky pracím Carrollova (1963), Bloomova (1976) a dalších. Jak upozorňuje Einsiedler (2002, s. 194), v pozadí Carrollova a Bloomova modelu je snaha kompenzovat jednostrannost přístupu zaměřeného na *kvantitu výuky*, resp. na čas disponibilní k vyučování a učení. Proto zaměřují pozornost na *charakteristiky (kvality) výuky*, jako je srozumitelnost,

strukturovanost, soudržnost a další. Carroll (1963) operuje s faktory čas potřebný k učení se a čas disponibilní k učení. Jeho model je založen na následujícím předpokladu: Čas, který potřebuje žák k tomu, aby se něčemu naučil, je ovlivněn kvalitou výuky. Čím nižší je kvalita výuky, tím více času potřebuje žák k učení. Bloom (1973) ve své koncepci výuky a její kvality zohledňuje nejen kognitivní výkony žáků, ale také motivační a afektivní cíle (zájem, postoje, motivace, sebepojetí). Jako jeden z nemnoha autorů rozvíjí konceptualizaci *kvality vztaženou na individualizované formy učení (tutoring, mastery learning)*. V 80. letech představuje Walberg (1980) svoji (psychologickou) teorii *edukační produktivity* a na jejím základě vytvořený model. Ten lze chápat jako rozšíření Carrollova modelu o psychologické faktory prostředí, které produkují učení v dimenzi afektivní, behaviorální a kognitivní.

Pro výzkumy typu *proces-produkt* je příznačná snaha hledat, *co funguje (what works)*, tj. zjišťovat, které komponenty anebo charakteristiky výuky (a v jakých vzájemných konstelacích) pozitivně korelují s učebními výsledky žáků. Za dobrou (kvalitní) je přitom považována výuka, která vede k vynikajícím učebním výsledkům na straně žáka¹². Tento přístup je založen na výzkumné evidenci, popř. na metaanalýzách výzkumných zjištění. Systematický přehled výzkumů zaměřených na vztah mezi učitelovým chováním

¹⁰ S cílem systematicky dokumentovat akumulovanou moudrost praxe se provádějí různá expertní šetření, v jejichž rámci jsou např. učitelé-experti vyzváni, aby charakterizovali, čím se vyznačuje kvalitní výuka, pracuje se zde s jejich zobecněnou zkušeností, která může být v případě některých respondentů fundována i teoreticky. Příkladem z našeho prostředí je výzkum provedený Žákem (2008).

¹¹ Svěbytné, dosud možná podceňované, ale perspektivně nejspíše zásadní jsou a budou snahy usilující o propojení metodického a vědeckého diskurzu na téma *kvalita výuky*. Své zastřešení nacházejí např. v modelu reflektivní praxe (Korthagen et al., 2011).

¹² Toto vymezení koresponduje s tím, jak je kvalita výuky vymezována Weinertem, Schraderem a Helmkem (1989). Podle těchto autorů lze kvalitu výuky definovat jako „každý stabilní vzorec chování ve výuce, který jako celek nebo prostřednictvím jednotlivých komponent umožňuje substanciální předpověď anebo vysvětlení školního výkonu“ (Weinert, Schrader, Helmke, 1989, s. 899).

a výkony/výsledky žáků předkládají v polovině 80. let američtí badatelé Brophy a Good (1986). Nověji k tomu viz např. metaanalýzy Wangové, Haertela a Walberga (1993) či Seidelové a Shavelsona (2007).

Einsiedler (2000, s. 124–125) ad-resuje současným snahám o konceptualizaci a empirické uchopování kvality výuky několik kritických poznámek. Upozorňuje např. na to, že výzkum kvality výuky se téměř výhradně zaměřuje na výuku řízenou učitelem (direct instruction), jiné formy učení (např. otevřená výuka, řešení problémů v malých skupinách) jsou zkoumány pouze výjimečně (např. Haag, Fürst, Dann, 2000). Jeho kritika je výzvou: koncipovat kvalitu výuky do podoby komplementárního modelu, který by sestával z různých forem výuky, a realizovat vícekriteriální¹³ výzkum kvality výuky. Autor doporučuje rozlišovat mezi kvalitou výuky v širším a užším slova smyslu. „Kvalita výuky v užším slova smyslu se vztahuje především na dosahování školního výkonu v kognitivní oblasti a na učitelovy aktivity, jako jsou vedení rozhovoru a řízení a organizace ve třídě. [...] Kvalita výuky v širším slova smyslu zahrnuje dalekosáhlé cíle, jako je např. podpora autonomie, sociálně odpovědné chování, motivační cíle (např. pozitivní sebepojetí), sociální kompetence“ (Einsiedler, 2000, s. 120).

Příslibem dalšího pokroku jsou výzkumy, které se na přelomu tisíciletí

realizují formou *videostudií*. Kvalita výuky je pro mnohé z nich pojmem vůdčím a klíčovým. V souvislosti s plánováním a realizací videostudií jsou rozvíjeny také konceptualizace a modely kvality výuky. Za vlivné lze považovat modely vytvořené v rámci videostudie výuky matematiky a přírodních věd TIMSS (Hiebert et al., 2003; Roth et al., 2006), IPN videostudie výuky fyziky (Seidel et al., 2007; česky Seidel a kol., 2008), videostudie výuky matematiky Pythagoras (Klieme et al., 2009), videostudie výuky anglického jazyka DESI (Klieme et al., 2006) a další. Tyto modely zdůrazňují procesuální stránku kvality výuky tím, že v nich je *vyučování* chápáno jako *vytváření příležitostí k učení*.

Korelační výzkumy (proces-produkt) jsou v kontextu kvality výuky realizovány průběžně až do současnosti. Souběžně se vedle nich v posledních letech prosazuje „nová generace“ výzkumů vyučování a učení (*teaching-learning studies*), které v logice proces-produkt primárně neoperojí. Jejich potenciál spočívá v rovině deskripce a explanace. Mnohdy mají podobu mikroanalýz, jejichž cílem je elaborovat didaktický potenciál určitých výukových postupů pro porozumění určitému učivu či pro rozvíjení určitých kompetencí. Tyto výzkumy jsou reprezentovány např. pracemi Aufschneiterové (2003), Wüstenové a kol. (2010), u nás studiemi Knechta a kol. (2010), Slavíka a kol. (2010), Chvála a Kasíkové (2011), Šebestové (2011) a dalších. Nověji se rozvíjejí také v rámci

přístupu *design based research* (Stará, Dvořáková, Dvořák, 2010; Trna, 2011), či v rámci přístupu *theory based teaching-learning sequences* (Kortland, Klassen et al., 2010). V širším pohledu jde o výzkumy výukových a učebních prostředí. Oborové didaktiky se v nich prosazují s přístupem *didaktické rekonstrukce* (v češtině viz Jelemenská, Sander, Kattmann, 2003), kdy je kvalita výuky podmiňována takovou strukturací učebního prostředí, která podporuje „plodné setkání“ žákovských představ o určitém jevu s představami oborových specialistů.

3.2 Výzkumy klimatu školní třídy a škola kvalita výuky

S ohledem na objasňování problematiky kvality výuky jsou důležité také výzkumy klimatu školní třídy a školy. Zatímco ve výzkumech vyučování a učení, jak jsme je charakterizovali výše, se opíráme o data z pozorování, předmětem zájmu při zkoumání klimatu je subjektivní vnímání školního a výukového prostředí žáky (Gruehn, 2000, s. 18).

Ve vztahu ke kvalitě výuky je např. důležité zkoumání kvality vztahů mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. Charakteristiky výuky, které – byť jen volně – souvisejí s klimatem (např. učitelova podpora žáků, ohleduplná komunikace, spravedlivost), jsou dávány do souvislosti s kvalitou výuky. Hledá se např. odpověď na otázku, které z těchto charakteristik kvalitu výuky zakládají, popř. do jaké míry se do ní promítají. V některých výzkumech je

klima pojímáno jako nezávisle proměnná, která se dává do vztahu s rozvojem výkonu žáků. V tomto případě se výzkum klimatu propojuje s výzkumem vyučování a učení (viz výše). Příkladem může být konceptualizace kvality výuky uplatněná v německé variantě studie CES: Classroom Environment Study (Helmke, Schneider, Weinert, 1986). Konstrukt *kvalita výuky* je zde zkoumán vedle konstruktů *řízení třídy*. V případě obou konstruktů je rozlišena jejich (a) pozorovaná a jejich (b) vnímaná komponenta. Zjišťuje se např. jejich vliv na *angažovanost žáků* a dále na *kognitivní a afektivní výsledky žáků*.

Výzkumy vztahující se ke klimatu školy/třídy v kontextu kvality výuky nejsou zatím četné, přesto lze odkázat alespoň na souhrnné práce v anglickém jazyce (Fraser, 1994), dále na práce z německé jazykové oblasti (Eder, 2000; Gruehn, 2000) a na domácí práce (Ježek a kol., 2003, 2004, 2005).

3.3 Výzkumy (kvality) školy a jejího rozvoje

Relativně svébytný je proud výzkumů zaměřených na školu a její kvalitu a na jejich rozvoj. Cílem těchto výzkumů je hledání charakteristik „dobrých škol“. Pozornost výzkumníků je zpravidla zaměřena na školu jako organizační jednotku schopnou sebeutváření či seberozvoje. V souvislosti se zkoumáním charakteristik zakládajících kvalitu školy jsou rovněž zkoumány charakteristiky vyučování a učení,

¹³ Pojem *vícekriteriální* jsou označovány výzkumy kvality výuky, v nichž je zkoumán vliv proměnných na vícero typů vzdělávacích cílů (např. na znalosti, dovednosti, postoje, sebepojetí žáků apod.). Výzkumy, v nichž je zohledňován pouze jeden typ vzdělávacího cíle, jsou označovány jako *jednokriteriální* (srov. Bauer, 2011, s. 51).

ať již se tyto procesy odehrávají v rámci výuky, či mimo ni.

Jak upozorňuje Ditton (2002, s. 205), vzhledem k problematice kvality výuky jsou důležité výzkumy, v nichž jsou simultánně zkoumány faktory kvality na úrovni školy a na úrovni výuky. Příkladem mohou být např. výzkumy Mortimorea et al. (1988, 1989), v nichž se podařilo rozkrýt charakteristiky dobré školy na třech úrovních: na úrovni školy, na úrovni výuky a na úrovni kontextu¹⁴.

Výzkumně orientovaná literatura na téma kvality školy je poměrně bohatá – lze odkázat např. na anglicky psané práce Purkeye a Smitha (1983) či Jacksona (1990), dále na práce z německé jazykové oblasti (Aurin et al., 1990; Steffens, Bargel et al., 1993; Fend, 2000) a na práce s domácího prostředí (Pol et al., 2005; Pol, 2007; Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál, Walterová, 2010; Janík et al., 2011). Nelze říci, že by ve všech uváděných pracích byl programově sledován vztah kvality školy a kvality výuky, nicméně v mnohých z nich je k tomu nakročeno.

Závěr

Potud náš pokus o přiblížení k pojmu *kvalita výuky*. Snažili jsme se nahlédnout, jak je tento pojem konceptualizován různými autory pracujícími v různých oborech a výzkumných proudech či para-

digmatech. S určitou nadsázkou lze říci, že v diskusi o škole a jejím fungování dochází v posledních desetiletích k určitému „změkčování“ a „oteplování“. Vedle kritérií a faktorů tvrdých (a chladných), odkazujících spíše k efektivitě, se začíná více operovat s jejich variantami měkkými (a vřelejšími), odkazujícími spíše ke kvalitě. Do hry se tak dostávají témata jako étos a kultura školy, poukazuje se na roli morálních a hodnotových orientací, tematizuje se kvalita života školy i těch, kteří v ní pobývají a pracují.

Historický exkurz ukázal, jak se pojem *kvalita školy* v průběhu půlstoletí emancipoval. Byl-li dříve v „zajetí“ pojmů *výuková efektivita/účinnost* či *produktivita*, jeho „nové užívání“ se alespoň ve vědeckém diskurzu vyznačuje snahou o preciznější významovou diferenciaci. Na druhou stranu, při pohledu na jazykové hry související s překlady uváděných pojmů mezi angličtinou, němčinou, češtinou a dalšími jazyky je třeba poznamenat, že ostré rozlišení těchto pojmů je obtížně dosažitelné. V jazycích a pojetích různých autorů, resp. v jimi vytvářených modelech a teoriích, je totiž pozice a role uváděných pojmů (konstruktů) různá. Potud reflexe užívání pojmu *kvalita* ve vědeckém diskurzu. V diskurzu školsko-politickém se může situace jevit jinak. Jak upozorňují Kašćák a Pupala (2011, s. 193), „bez ohledu na geografický kontext existuje homogenní politický diskurz,

který si v rovině rétoriky nedělá starosti s diferencovaným pojmáním kvality a jeho problémy“.

Mnohé nasvědčuje tomu, že další zpřesnění obsahu pojmu *kvalita ve vzdělávání* se neobjede bez hlubší analýzy *charakteristik, které ji zakládají* – v případě *kvality výuky* může jít např. o jasnost, transparentnost, strukturovanost, soudržnost, adaptivnost a další. Těm je u nás prozatím věnována pozornost jen okrajová¹⁵. Nezbyvá tedy než pokračovat v dalším rozpracování problematiky a napomoci tak tomu, aby slogan *kvali-*

ta výuky nabyl (také) podoby odborného konstruktů. S odkazem na Giddensovu (1986) metaforu „slippage“ lze odhadnout, že přitom nepůjde o nic méně důležitého a dobrodružného než o „klouzání“ mezi školsko-politickým a vědeckým diskurzem. Zván je tudíž každý, kdo má chuť a odvahu se sklouznout...

Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu GA ČR P407/11/0262 Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání.

LITERATURA

- AUFSCHEIDER, C. Prozessbasierte Detailanalysen der Bildungsqualität von Physik-Unterricht: Eine explorative Studie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 2003, roč. 9, s. 105–124.
- AURIN, K. et al. *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1990.
- BAUER, K.O. Modelle der Unterrichtsqualität. In BAUER, K.O., LOGEMANN, N. (ed.). *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung*. Münster : Waxmann, 2011, s. 51–74.
- BLOOM, B.S. *Human characteristics and school learning*. New York : McGraw-Hill, 1976.
- BROPHY, J.E., GOOD, T.L. Teacher behavior and student achievement. In WITTROCK, M.C. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986, s. 328–375.
- CARROLL, J.B. A Model of School Learning. *Teachers College Record*. 1963, roč. 64, s. 723–733.
- COLEMAN, J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC : US Government Printing Office, 1966.
- DITTON, H. Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In BUER, J., WAGNER, C. (ed.). *Qualität von Schule*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2009, s. 83–129.
- DITTON, H. Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*. 2002, roč. 30, č. 3, s. 197–212.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P. a kol. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha : Karolinum, 2010.
- EDER, F. Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*. 2002, roč. 30, č. 3, s. 213–228.
- EINSIEDLER, W. Das Konzept „Unterrichtsqualität“. *Unterrichtswissenschaft*. 2002, roč. 30, č. 3, s. 194–196.

¹⁴ Na úrovni školy šlo o *purposeful leadership, involvement of teachers, consistency among teachers*; na úrovni výuky šlo o *structured sessions, intellectually challenging teaching, work-centred environment, limited focus within sessions, maximum communication teachers and pupils, record keeping*; na úrovni kontextu šlo o *parental involvement, positive climate*. Termíny zde ponecháváme v angličtině – bez podrobnějšího objasnění kontextu by mohl být jejich překlad zavádějící.

¹⁵ Výjimkou je např. práce Šalamounové (2011) k problematice jasnosti ve výukové komunikaci – studie tohoto druhu razí cestu k vyjasnění obsahu pojmu *kvalita výuky*, jakkoliv s tímto pojmem (prozatím) nepracuje.

- EINSIEDLER, W. Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In SHWEER, M.K.W. *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Opladen : Leske und Budrich, 2000, s. 109–128.
- FEND, H. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2000, roč. 41, č. 4, s. 56–71.
- FRASER, B.J. Research on classroom and school climate. In GABEL, D.L. (ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York : Macmillan, 1994, s. 493–541.
- GIDDENS, A. Action, subjectivity and the constitution of meaning. *Social Research*. 1986, roč. 53, č. 3, s. 529–545.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. The relation of instructional quality to students' emotions in secondary schools – a qualitative-quantitative study. In MAYRING, P. et al. (ed.). *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam : Sense Publishers, 2007, s. 115–126.
- GREGER, D. Výzkumy efektivity škol jako příklad změny paradigmatu v pedagogickém výzkumu. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Česká pedagogika: Proměny a výzvy. Sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotásky*. Praha : PedF UK, 2004, s. 57–62.
- GRUEHN, S. *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster : Waxmann, 2000.
- HAAG, L., FÜRST, C., DANN, H.D. Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 2000, roč. 47, s. 266–279.
- HARVEY, L., GREEN, D. Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 1993, roč. 18, č. 1, s. 9–34.
- HEID, H. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2000, roč. 41, č. 4, s. 41–51.
- HELMKE, A. *Unterrichtsqualität*. Seelze : Kallmayer, 2007.
- HELMKE, A. Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem „Kerngeschäft“ der Schule. *Pädagogik*. 2006, roč. 58, č. 2, s. 42–45.
- HELMKE, A., HORNSTEIN, W., TERHART, E. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Zur Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2000, roč. 41, č. 4, s. 7–14.
- HELMKE, A., SCHNEIDER, W., WEINERT, F.E. Quality of Instruction and Classroom Learning Outcomes: The German Contribution to the IEA Classroom Environment Study. *Teaching and Teacher Education*. 1986, roč. 2, č. 1, s. 1–18.
- HIEBERT, J. et al. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : US Department of Education, 2003.
- CHVÁL, M., KASÍKOVÁ, H. Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií. *Pedagogika*. 2011, roč. 61, č. 2, s. 144–163.
- JACKSON, W.P. *Life in the Classroom*. New York : Teacher College Press, 1990.
- JANÍK, T. a kol. *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011.
- JANÍK, T. Integrace idejí zaměřených k profesionalizaci učitelství: Diskuse na okraj monotematického čísla Pedagogiky č. 3-4/2010. *Pedagogika*. 2010, roč. 60, č. 3–4, s. 329–341.
- JANÍK, T. Výzkum výuky: historický vývoj. In JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické*

- oblastí, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009, s. 23–44.
- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., VLČKOVÁ, K. Výzkum výuky: vymezení pojmu. In JANÍKOVÁ M., VLČKOVÁ, K. a kol. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno : Paido, 2009, s. 11–22.
- JANÍK, T., STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*. 2010, roč. 1, č. 1, s. 5–32.
- JELEMENSKÁ, P., SANDER, E., KATTMAN, U. Model didaktické rekonstrukce : Impulz pre výzkum v oborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 2, s. 190–201.
- JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD, 2003.
- JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy II*. Brno : MSD, 2004.
- JEŽEK, S. (ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno : MSD, 2005.
- JÜRGENS, E. Was ist guter Unterricht aus der Perspektive „der“ Reformpädagogik? Vom Aktivitätsparadigma zum „Schüleraktiven Unterricht“. In JÜRGENS, E., STANDOP, J. (ed.). *Was ist „guter“ Unterricht?* Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2010, s. 39–82.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. Nový režim „kvality“. In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (ed.). *Školy v průběhu reform*. Bratislava : Renesans, 2011, s. 137–194.
- KLIEME, E. et al. The Pythagoras Study: Investigating Effects of Teaching and Learning in Swiss and German Mathematics Classrooms. In JANIK, T., SEIDEL, T. (ed.). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster : Waxmann, 2009, s. 137–160.
- KLIEME, E., EICHLER, W., HELMKE, A. et al. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.
- KNECHT, P., JANÍK, T., NAJVAR, P. a kol. Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 37–62.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2011.
- KORTLAND, K., KLAASSEN, K. (ed.). *Designing Theory-Based Teaching-Learning Sequences for Science Education*. Utrecht : Folsme, 2010.
- KULIČ, V. Někteří kritéria efektivity učení a vyučování a metody jejího zjišťování. *Pedagogika*. 1980, roč. 30, č. 6, s. 677–698.
- MAREŠ, J., DOŠLÁ, Š. *Studentské posuzování kvality výuky na celouniverzitní úrovni*. Brno : MSD, 2008.
- MEYER, H. *Was ist guter Unterricht?* Berlin : Cornelsen, 2004.
- Mortimore, P. et al. A study of effective junior schools internat. *Journal of Educational Research*. 1989, s. 753–768.
- MORTIMORE, P. et al. *School Matters. The Junior Years*. Somerset : Open Books, 1988.
- OSER, F.K., DICK, A., PATRY, J.L. (ed.). *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass, 1992.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno : Masarykova univerzita, 2005.

- POSCH, P., ALTRICHTER, H. (ed.). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck : StudienVerlag, 1997.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita, 1996.
- PUPALA, B. Kvalita školy v spektru odlišných politických hodnot a záujmových skupin. *Školní psycholog*. 2010, roč. 12, č. 1–2, s. 5–10.
- PURKEY, S.C., SMITH, M.S. Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 1983, roč. 83, č. 4, s. 427–452.
- REYNOLDS, D. School Effectiveness and Quality in Education. In RIBBINS, P., BURRIDGE, E. (ed.). *Improving Education: Promoting Quality in Schools*. London : Cassell, 1995, s. 11–29.
- ROTH, K.J. et al. *Teaching Science in Five Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : US Department of Education, 2006.
- RYDL, K. K pojetí kvality ve školství a jejímu hodnocení. *E-Pedagogium*. 2002, roč. 2, č. 1, s. 104–123.
- RYDL, K. K problémům hodnocení kvality v oblasti vzdělávání. In DOPITA, M., STANĚK, S. (ed.). *Výchova k občanství v rámci školního vzdělávacího programu se zaměřením na potírání rasové a národnostní nesnášenlivosti*. Olomouc : UP, 2006, s. 117–129.
- SEIDEL, T. a kol. Pohledy na výuku fyziky v Německu: Souhrnné výsledky videostudie IPN. *Orbis scholae*. 2008, roč. 2, č. 1, s. 115–136.
- SEIDEL, T. et al. The link between teaching and learning – investigating effects of physics teaching on student learning in the context of the IPN video study. In JANÍK, T., SEIDEL, T. (ed.). *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster : Waxmann, 2009, s. 161–180.
- SEIDEL, T., SHAVELSON, J.R. Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*. 2007, roč. 77, č. 4, s. 454–499.
- SHULMAN, L.S. Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan, 1986, s. 3–36.
- SLAVÍK, J., LUKAVSKÝ, J., HAJDUŠKOVÁ, L. Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 4, s. 69–91.
- SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha : PedF UK, 2010.
- STARÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., DVOŘÁK, D. Design based research (DBR) a tři učitelé: setkání záměru inovace a reality implementace. In KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010, s. 203–218.
- 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, s. 63–81.
- STEFFENS, U., BARGEL, T. *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied, Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1993.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z. Koncept jasnosti ve výukové komunikaci. In KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (ed.). *Škola – statický element v sociální dynamice*. Bratislava : Iura Edition, 2011, s. 160–165.

- ŠEBESTOVÁ, S. *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno : Munipress, 2011.
- TERHART, E. Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2000, roč. 41, č. 4, s. 809–829.
- TRNA, J. Konstrukční výzkum (design-based research) v přírodovědných didaktikách. *Scientia in educatione*. 2011, roč. 2, č. 1, s. 3–14.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010.
- WALBERG, H.J. A Psychological theory of educational productivity. In FARLEY, F.H., GORDON, N.J. (ed.). *Psychology in Education*. Berkeley : McCutchan, 1980, s. 81–110.
- WANG, M.C., HAERTEL, G.D., WALBERG, H.J. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*. 1993, roč. 63, č. 3, s. 249–294.
- WEINERT, F.E., SCHRADER, F.W., HELMKE, A. Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*. 1989, roč. 13, č. 8, s. 895–914.
- WEISS, M. Schuleffekt-Forschung: Ergebnisse und Kritik empirischer Input-Output-Untersuchungen. In TWELLMANN, W. (ed.). *Handbuch Schule und Unterricht. Band 7.1*. Düsseldorf : Schwann, 1985, s. 1060–1094.
- WÜSTEN, S., SCHMELZING, S. et al. Sachstrukturdiagramme – eine Methode zur Erfassung inhaltspezifischer Merkmale der Unterrichtsqualität im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 2010, roč. 16, s. 41–57.
- ZLATNÍČEK, P. a kol. Kvalita ve vzdělávání: Vymezení a systematizace pojmů. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010, s. 13–32.
- ŽÁK, V. Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*. 2008, roč. 58, č. 1, s. 61–72.