

žáky, nevedla zpravidla k zapojení všech žáků do výuky, zapojeni byli jen žáci aktivnější. Znalosti, dovednosti a komunikativní schopnosti, které žáci v hospitovaných hodinách českého jazyka a literatury prokazovali, byly podprůměrné. Volba organizačních forem práce i vzdělávacích metod postrádala obsahovou pestrost. Žáci nebyli podněcováni k vyšší aktivitě v hodinách, nedostávali dostatečný prostor pro rozvoj kompetencí k učení, kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. Diferenciace úkolů v závislosti na úrovni znalostí a dovedností jednotlivých žáků byla při samostatné práci žáků výjimkou. Při poskytování průběžné zpětné vazby žákům využívali vyučující jen v nedostatečné míře formativní způsob hodnocení, sebehodnocení žáků i vzájemné hodnocení mezi žáky. Jen v některých hodinách byla výuka vhodně doplněna didaktickou technikou, běžnější bylo využití učebnic či pracovních sešitů. Ve většině hodin českého jazyka a literatury v maturitních ročnících byla patrná snaha vyučujících systematicky žáky připravovat k maturitní zkoušce a jejich částem (didaktický test, písemná práce, ústní zkouška). V závěru těchto hodin však chybělo efektivní shrnutí a upevnění probíraného učiva.

V hospitovaných vyučovacích hodinách cizích jazyků převládala metoda řízeného rozhovoru s dominantní rolí učitele. Frontální způsob výuky a absence aktivizujících metod vedla žáky k pasivitě, žáky se učitelům nedařilo vhodně motivovat. K pasivitě zejména těch žáků, jejichž dosavadní znalosti a dovednosti byly slabší, přispívala i skutečnost, že učivo nebylo diferencováno podle individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Způsob osvojování slovní zásoby a gramatiky nevedl k vytváření řečových a konverzačních situací. V některých školách ovlivňovala kvalitu výuky anglického jazyka také různá míra pedagogických zkušeností učitelů. V případě výuky vedené aprobovanými a zkušenějšími vyučujícími byli žáci vhodně aktivizováni střídáním výukových forem a metod, včetně využití skupinové práce či didaktické hry. Naopak méně zkušení či nekvalifikovaní učitelé volili málo efektivní vzdělávací strategie. Z důvodu nedostatečných předchozích dovedností některých žáků se nedařilo udržet cizojazyčné prostředí, komunikace mezi učiteli a žáky tak byla vedena převážně v mateřském jazyce. Vyučovací hodiny postrádaly průběžné upevňování probíraného učiva i jeho závěrečné shrnutí. Absence formativního hodnocení vedla k nedostatečné zpětné vazbě vypovídající o pochopení učební látky a celkovém pokroku žáků.

Také v hospitovaných vyučovacích hodinách matematiky převažovalo frontální vyučování v kombinaci zpravidla jen se samostatnou prací žáků. Většina vyučujících věnovala dostatečnou pozornost jen žákům, kteří řešili příklady u tabule, ostatní žáci nedostávali v těchto případech potřebnou průběžnou zpětnou vazbu ke správnosti jimi prováděného řešení úkolu. Zejména slabší žáci proto jen opisovali řešení úkolu z tabule. Většina žáků tak byla pouze pasivními příjemci informací. Jen v malé míře vedli učitelé žáky k samostatnosti při volbě postupů i při provádění výpočtů. Žákům nebyl vytvořen dostatečný prostor pro uplatnění jejich kritického myšlení a následnou interpretaci vlastního názoru a postupu při řešení problémových úloh. V každé hospitované hodině byla skupina žáků, kteří neprokazovali znalosti a dovednosti odpovídající příslušným školním vzdělávacím programům, řada žáků (i v maturitních ročnících) měla problémy s prokazováním základních dovedností. Tito žáci také neměli dostatečně rozvinuty komunikativní kompetence, nedokázali proto formulovat podstatu problémů, argumentovat při obhajobě správnosti postupu a výsledku řešení. Jen ojediněle bylo využito formativní hodnocení, zcela chybělo závěrečné zhodnocení hodiny pedagogem, vzájemné hodnocení žáků a jejich sebehodnocení.

#### 4.5.3 Hodnocení průběhu vzdělávání

Souhrnné hodnocení průběhu výuky Českou školní inspekcí vychází opět z modelu tzv. kvalitní školy.