

hodnoceny školy i v oblasti vzdělávacích výsledků žáků v cizích jazycích, tak je naopak důležité, aby byly vhodné formy zkoušky realizovány na všech školách, které mají být hodnoceny. Jinak by to mohlo vést k redukci výuky na ty dovednosti, které jsou předmětem testování (jak upozorňuje v této podkapitole citovaný standard 13.3).

Při snaze o zohledňování podmínek školy jsou rozvíjeny postupy zjišťování tzv. přidané hodnoty, kdy jsou posuzovány podmínky na straně žáků přicházejících do školy. Přidané hodnotě je samostatně věnována podkapitola 4.9. Úvahy o stanovování přidané hodnoty školy vnášejí další parametry do organizace testování, neboť pro určité modely přidané hodnoty je potřeba mít informace o žácích nejen na výstupu, ale i na vstupu do daného stupně vzdělávání. Tedy vzorky škol a ročníků pro testování musí být konstruovány i s tímto ohledem.

Navíc je důležité, aby byli žáci dostatečně motivováni k tomu podat maximální výkon v testech. To se ukazuje jako problém zejména při testování žáků 9. ročníku ve druhém školním pololetí, když vědí, že výsledky nebudou využity k jejich hodnocení či dopadu na jejich další vzdělávací dráhu. Jejich nedbalost při řešení, nebo dokonce záměrně špatné výkony v případě, že by se chtěli škole „pomstít“, mohou mít na výsledky hodnocení školy v testech naprosto zásadní vliv.

### 3.3 Testy studijních předpokladů – příklady použití a rizika

Testy studijních předpokladů bývají konstruovány jako testy rozlišovací, kdy je důležité co nejlépe rozlišit dovednosti žáků mezi sebou (více o testech rozlišovacích pojednává následující podkapitola). Není pro ně tolik důležitá obsahová validita (zda úlohy v testu reprezentativně pokrývají určitý definovaný obsah učiva), ale klíčová je validita predikční (zda test jako celek měří dostatečně přesně a zda výsledek v testu dobře předpovídá např. budoucí úspěšnost ve studiu, více o validitě testů viz podkapitola 4.6). Již z názvu vyplývá, že se od testů studijních předpokladů očekává, že výsledky v testu identifikují u žáků předpoklady pro další studium. Výsledky těchto testů tedy mohou hrát klíčovou úlohu v přijímacích řízeních na další stupně škol.

#### Příklad 3.10 Vznik Binetova inteligenčního testu jako testu studijních předpokladů

Kořeny testů studijních předpokladů je třeba hledat již v prvním inteligenčním testu, který vytvořil Alfred Binet spolu s Theodorem Simonem již v roce 1905 a dále revidovali v roce 1908 a 1911 (viz např. *Psychologie* od R. L. Atkinsonové; Atkinson, 2013). Vznik tohoto testu byl motivován zákonem francouzské vlády stanovujícím povinnou školní docházku pro všechny děti. Do té doby subjektivně identifikované děti s nižší inteligencí zůstávaly doma. Vláda požádala Bineta, aby „vytvořil test, jenž umožní zjistit, které děti jsou natolik intelektově omezené, že by neměly prospěch z běžného školního vzdělávání“.

Autoři tohoto testu se zaměřili spíše na úkoly, které vyžadují schopnosti uvažování a řešení problémů než percepčně motorické dovednosti. Sestavili škálu testových položek se vzrůstající obtížností, jež měřily ty změny inteligence, které se obvykle projevují s přibývajícím věkem dětí. V roce 1916 tento test upravil Terman ze Stanfordovy univerzity a poprvé použil k vyjádření výsledku IQ (intelligenční kvocient) jako poměr mentálního a chronologického věku vynásobený 100. Tato úprava a několik dalších revizí se proto jmenuje Stanford-Binetova inteligenční škála. K poslední revizi došlo v roce 1986. V té byly testy rozděleny do čtyř oblastí: verbální myšlení, matematické myšlení, abstraktní/vizuální myšlení a krátkodobá paměť. S přesnějším popisem tohoto i dalších inteligenčních testů je možné se seznámit např. v publikaci *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).