

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2009

Kateřina Fakherová

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Kateřina Fakherová

Rozvoj učební kompetence jako předpoklad dalšího  
budoucího vzdělávání.

Learning competence development as a prerequisite for  
potential further education.

(teoreticko – empirická studie)

2009

Kateřina Fakherová

## Poděkování:

Děkuji PhDr. Haně Krykorkové, CSc., za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla. Dále bych chtěla poděkovat dalším členům týmu Mgr. Peteru Volfovi za vytvoření tvůrčí pracovní atmosféry a za podnětné připomínky při vytváření dotazníku. Za pomoc při statistickém zpracování dotazníku děkuji RNDr. Vojtěchu Žákovi, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 25. července 2009

Kateřina Fakherová

## Anotace

Rámcové vzdělávací programy, které vstoupily v českém školství v platnost, vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení. Zůstává základní otázka, umí si český učitel poradit s novým způsobem výuky, jehož výstupem má být rozvoj jednotlivých kompetencí? Existují nástroje k tomu, aby učitelé směřovali k rozvoji celé dětské bytosti a ta později mohla směřovat k celoživotnímu vzdělávání?

## Klíčová slova

Klíčové kompetence, Rámcově vzdělávací programy Základní škola, celoživotní vzdělávání, učební kompetence, kognitivní psychologie, psychodidaktika, motivace, autoregulace, metakognice.

## Annotation

Framework educational programs have come into force within the Czech educational system. They stem from a new educational strategy that emphasizes key competences, their links to the educational content, and the application of acquired knowledge and skills in practice. In other words, they derive from the concept of lifelong learning. A question remains open whether a Czech teacher is able to cope with the new ways of teaching that should results in the development of individual competences? Do we have at our disposal any tools for teachers to help a child's personality as a whole to develop and then head towards lifelong learning?

## Key words

Key competences, Framework educational programs, elementary school (lower secondary school), lifelong learning, learning competences, cognitive psychology, psychological didactics, motivation, autoregulation, metacognition.

## Obsah

1.	Úvod.....	8
2.	Klíčové kompetence jako jeden ze základních pojmů vzdělávání .....	10
2.1.	Politické a společenské aspekty pojmu kompetence.....	10
2.2.	Lisabonská konference.....	13
2.3.	Kompetence jako součást vzdělávací politiky států Evropské unie .....	16
2.4.	Pojem kompetence v českém školství.....	22
3.	Pedagogické aspekty pojmu kompetence.....	27
3.1.	Termín kompetence v pedagogickém kontextu.....	27
3.1.1.	Klíčové kompetence a určení standardu výkonu.....	31
3.2.	Výsledky školního vzdělávání jako zdroj socio-ekonomického růstu .....	33
4.	Psychologické aspekty pojmu kompetence, nové přístupy v pedagogické praxi.....	40
4.1.	Stav českého školství .....	40
4.1.1.	Sociokulturní prostředí žáka .....	40
4.1.2.	Kritika současné školy .....	44
4.1.3.	Kritika dnešní výchovy a odrazu společnosti.....	46
4.2.	Poznatky kognitivní psychologie .....	47
4.3.	Interdisciplinární spolupráce a psychodidaktika .....	52
4.4.	Motivace a autoregulace jako důležité determinanty úspěšnosti učení.....	54
4.5.	Metakognice.....	61
5.	Vymezení výzkumu .....	66
5.1.	Vymezení problému, charakteristika a cíl empirického výzkumu .....	66
5.2.	Výzkumné hypotézy.....	67
5.3.	Popis výzkumného vzorku a zdůvodnění jeho volby .....	67
5.4.	Metody a techniky výzkumného šetření.....	67
5.5.	Způsob zpracování získaného materiálu .....	68
5.6.	Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám.....	68

5.7.	Rozbor výsledků výzkumu a jejich interpretace .....	69
6.	Závěr .....	76
7.	Seznam použité literatury .....	78
8.	Přílohy .....	81

# 1. ÚVOD

Analýzou jevů, které představují vzdělání, se zabývá celá řada oblastí i vědních disciplín a v pedagogice má pojem vzdělání asi nejdelší tradici. Patří mezi společenské vědy a je spjatá s přírodními, společenskými i technickými vědami. Institucí, ve které dnes vzdělávání probíhá, je škola. Není institucí jedinou, ale většina dětí a dospívajících v ní tráví velkou část svého dětství a dospívání. Patří neodmyslitelně k životu jedince.

Jaké nároky na školu má dnešní společnost? Jak se při stanovení cílů vzdělávání a výchovy odráží složitost dnešní společenské situace? Jak stanovit cíle v dnešní rychlé, postmoderní či globální společnosti? Jak stanovit cíle školy a vzít v úvahu proměnu každého dnešního žáka, studenta, jedince?

Když vstoupila Česká republika do Evropské unie, a spolu s tím i do Evropského parlamentu, tak v tu chvíli do české školy vstoupily klíčové kompetence spolu s kurikulární reformou. A vzhledem k diskuzím je neomylné se domnívat, že se staly pro učitele velkou výzvou.

Vyučovat cíleně ke klíčovým kompetencím vyžaduje od učitelů jiný systém výuky, ale při správném uchopení cílů vzdělávání by měl obsahovat i poněkud odlišné způsoby hodnocení. Situace je o to složitější a obtížnější, protože kompetence stojí v dokumentu samostatně a nejsou propojeny s jednotlivými vyučovacími předměty. Na zapracování do vyučovacích předmětů nemají učitelé žádnou metodickou pomoc k dispozici. A přesto si všichni uvědomujeme, že je velmi důležité, aby učitelé s těmito kompetencemi pracovali. Nejen vzhledem ke konkurenceschopnosti jedince na pracovním trhu, ale také k tomu, že potřebujeme stále více vychovávat lidi, kteří umějí kultivovaně komunikovat, kriticky myslet, být zodpovědní ke svému okolí, mají přehled a chtějí se podílet a ovlivňovat situaci kolem sebe. Vždyť právě o tom je demokracie. Je o uvědomování si důležitosti, podílení se na společenském a politickém dění okolo sebe, ale také o přejímání odpovědnosti.

Rámcové vzdělávací programy, které vstoupily v českém školství v platnost, vycházejí z nové strategie vzdělávání. Ta zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení.

Co to vlastně je pojem kompetence? Známe definici, známe rozdělení, ale dokážeme si pod tím představit opravdu to, co od našich žáků očekáváme, co a jakým způsobem je máme učit, abychom směřovali k rozvoji jejich celé bytosti. Abychom směřovali k celoživotnímu vzdělávání?



Pokud to velmi zjednodušíme, pak bychom mohli všichni souhlasit s tvrzením, že „každá výchova by měla vést k sebevýchově a každé vzdělávání k sebevzdělávání.“<sup>1</sup> Vzdělání nesmíme chápat jako hotové, jakmile jedinec opustí školní lavice. Ovšem jak nám s tímto úkolem pomůžou klíčové kompetence? Můžeme říct, že když je máme stanovené a definované, pak se podle nich můžeme také řídit?

Toto jsou impulsy, které mě vedly k napsání práce, jejíž částí je také menší výzkum mezi učiteli na téma klíčové kompetence.

Známe odpověď na otázku: co udělat, aby naše děti pochopily, že vzdělání není konečné? Co je naučit, co jim ukázat, aby pochopily, že by neměly vzdělávání ukončit ve chvíli, kdy se zavřou dveře školy.

Je to vůbec možné? Je český učitel schopen v dnešní české škole tímto způsobem ovlivnit vývoj člověka? Napadá mě s touto prací spousta myšlenek o profesní odpovědnosti učitelů, otázky ohledně kontroly výsledků učení, vyučování a výstupů. Práce s novými přístupy ve vzdělávání, propojenost pedagogiky a didaktiky s pedagogickou psychologií a schopnost učitele s novými přístupy pracovat.

---

<sup>1</sup> HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.

## 2. KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO JEDEN ZE ZÁKLADNÍCH POJMŮ VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1. Politické a společenské aspekty pojmu kompetence

Pojem klíčové kompetence vstoupil ve vzdělávacích dokumentech do všech vyspělých zemí. Hovoří se o nich v souvislosti s probíhajícími změnami v životě jedince i na trhu práce v souvislosti s rychlým rozvojem informačních technologií i s rozvojem společnosti. Škola začínala za vývojem společnosti zaostávat a je nutné promyslet úlohu vzdělávání v 21. století. S tím souvisí i jiná definice cílů vzdělávání, které jsou potřebné pro uplatnění na současném i budoucím pracovním trhu, ale také v osobním i společenském životě v soudobé společnosti.

Výraz vzdělaný člověk vyjadřuje kvalitu osobnosti odpovídající kultuře dané epochy. Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje ke světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednáních.

V obecném cíli vzdělání jsou vyjádřeny potřeby společnosti i jednotlivce. Vytváří předpoklady pro to, aby se jednatel mohl úspěšně začleňovat do společenského a kulturního života i do pracovního procesu. Vzdělání lze získat rozličnými cestami: nejenom ve školských zařízeních, ale také cestou sebevzdělání, prostřednictvím práce a praktických činností, účasti v životě společnosti, prostřednictvím moderních informačních prostředků.“<sup>2</sup>

Pojmem vzdělání rozumíme souhrn systematických vědomostí, znalostí, dovedností, postojů, názorů a přesvědčení člověka a rovněž určitou úroveň rozvoje jeho schopností, jichž se dosáhlo na základě cílevědomého výchovného procesu, a to ve školách, různými formami sebevzdělávání i na základě praktické činnosti. Vzdělávání znamená nejen osvojování určité soustavy teoretických poznatků a praktických dovedností, nýbrž i utváření celkového postoje člověka ke světu a společnosti. To pak nalézá odraz v jeho mravních, politických i jiných praktických životních názorech i v jednání. Proces vzdělávání je tedy procesem celkového utváření osobnosti člověka.

---

<sup>2</sup> SKALKOVÁ, J. *Obecná pedagogika*. Praha: ISV, 1999, ISBN 80-85866-33-1, s. 27-28.

Obsah vzdělávání ve škole zahrnuje čtyři složky: vědomosti (která tvoří fakta, pojmy a vztahy), dovednosti (patří sem učení poznatkům, schopnost používat osvojenou vědomost, senzomotorické učení, učení metodám řešení problémů, technické úlohy, sociální učení), hodnotovou orientaci (projevující se především v přesvědčení a postojích lidí, determinuje chování a jednání lidí) a vlastnosti člověka (součinnost předcházejících složek se utváří ve specifické vlastnosti, rysy osobnosti. Jedná se o přesvědčení, postoje, hodnoty, píli, vytrvalost, soustředěnou pozornost apod. mohou existovat samy osobě, tak být uspořádány v celku, které charakterizují jáství a osobnost člověka.)<sup>3</sup>

Vzdělanost, kvalitu vzdělání a profesní přípravu sledujeme z různých hledisek různá hlediska dnešní vzdělávání, vývoj vzdělávání a výchovy ovlivňují:

Jelikož profesní příprava patří k hlavním cílům vzdělávání, pak technologický pokrok je jedním z hledisek. Vzhledem k velmi rychlému vývoji, vyžaduje flexibilitu a celoživotní adaptaci, a tedy schopnost trvalého vzdělávání. Pokládá otázky, jak otevřít vyšší formy vzdělání většímu počtu uchazečů, co preferovat, jaké je místo společenských věd na středních školách, jak držet krok s technologickými změnami atd. Tím se objevují i problémy spojené s devalvacemi hodnoty diplomů, s uplatnění absolventů škol.

Ekonomika se promítá do vzdělávání přes trh, na němž se nabízejí a požadují pracovní síly různé kvalifikace. Na tzv. primárním trhu práce se objevují povolání zaměstnavateli vyhledávaná. Na sekundárním trhu jsou povolání, po nichž poptávka kolísá, nebo mají dlouhodobé obtíže.

Problémy zaměstnanosti patří k nejvýznamnějším problémům veškerých ekonomik světa. K nim patří i přístup k aktivní politice zaměstnanosti, která se týká školní přípravy, uplatnění absolventů, postgraduálního studia, rekvalifikací atd. Ekonomické souvislosti se projevují již při rozhodování o studijní dráze na konci základní školní docházky i s ukončením střední školy. Otázku další průpravy si pokládají i ti, kteří ukončují školy vysoké.

Složitější je souvislost kvantitativních ukazatelů vzdělanosti populace s ekonomickým rozvojem společnosti. Na jedné straně je vzdělanostní potenciál podmínkou ekonomického rozvoje, na druhé straně ekonomický potenciál umožňuje (státu, regionům, sponzorům, studujícím) do vzdělání investovat. I když každý stát investuje do svého státu z HDP jiné částky, na základě zkušeností ze severovýchodních zemí se investice do vzdělávání či do školství státu dlouhodobě vyplácí.

---

<sup>3</sup> KOLÁŘ, Z. *Úvod do studia pedagogiky*. PeaDF, Ústí nad Labem, 1996, s. 35.

Úvahy o školství bývají vedeny často z ideových, ideologických a politických hledisek, které překračují hranice jednotlivých států. Z pohledu historie s odlučováním školství od církve roste stále zájem státu a politiky o kontrolu nad tímto odvětvím. Projevuje se v různých více nebo méně skrytých formách. Do vzdělávacího procesu razantně vstupují lidé, jejichž činnost s ním souvisela dosud okrajově. Jmenujme výrobce softwaru, kabelové televize, filmaře, telekomunikační odborníky. Politikum tkví v tom, nakolik tento vývoj v sociálně nerovných podmínkách globalizace zvyšuje vzdělanostní nabídku všem, či naopak prohlubuje nerovnosti přístupu ke vzdělání mezi informačně bohatými a informačně chudými.

Jedno z dalších hledisek, které ovlivňují výchovu a vzdělávání je kultura. Je strukturována, zahrnuje mnoho prvků (normy, hodnoty, zvyky, obyčeje, vědění, víru, umění, morálku, právo, symboly, jazyk, řeč, formy komunikace, technologie a další), jevů, procesů a vztahů, které spolu rozmanitě souvisejí. Uspokojují společenské a individuální potřeby a zajišťují soudržnost společenství, pro něž jsou typická.

Socializace a s ní spojená sociální kontrola se soustřeďuje na vštípení a dodržování norem, které jsou souborem obecných pravidel a konkrétnějších návodů chování, jež odpovídá hodnotám, cílům chování uznávaným v dané společnosti. Škola a školní prostředí jako sekundární místo socializace chování dětí ovlivňuje.

Na jedné straně méně rozvinuté země zažívají demografický růst, a s tím mnoho ekonomických, politických a etnických konfliktů, na druhé straně řada vyspělých zemí má nízkou porodnost. Druhou stranou mince je prodlužování střední délky života a stárnutí populace. Pro školství představují výrazné výkyvy v počtu dětí vážné otázky týkající se velikosti školních tříd, počtu učitelů, někdy se jedná o samotnou existenci škol různých stupňů.<sup>4</sup>

Vlastně diskutovat o problematice vzdělání v měnící se Evropě je samo o sobě výzvou, jelikož tyto problémy mohou být definovány mnoha různými způsoby. V žádné zemi, městě, vesnici nejsou tyto problémy úplně stejné. Jejich povaha bude nevyhnutelně záviset na místních tradicích, ekonomických faktorech, nedávné minulosti, politicích na národní i lokální úrovni, na náboženství, trendech ve vzdělávání i na názorech a schopnostech učitelů.

Někteří z obránců tohoto nového postoje, kteří stále ještě cítí potřebu být zaměřeni na dítě, by samozřejmě namítli, že je laskavější směřovat dítě tam, kde s největší pravděpodobností najde práci,

---

<sup>4</sup> HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, s. 28 – 42.

než mu dovolit následovat své sklony a skončit s mizivou vyhlídkou na trhu práce, avšak člověk je podezírán, že jejich pravým cílem není ani tak zaměřit se na dítě nebo zaměřit se na učitele, jako spíše starost o politický a hospodářský úspěch na úkor lidského rozvoje obyvatelstva a maximálního štěstí dítěte. Produkuje to rovněž mechanický postoj ke vzdělávacímu systému, který v něm spatřuje pouhý mechanický prostředek produkce lidských zdrojů s vhodnou kvalifikací získanou na papíře: maturitou, bakalářským titulem, selektivními zkouškami, různými certifikáty získaných dovedností, díky nimž si zaměstnavatel snáze vybere mezi uchazeči.<sup>5</sup>

## 2.2. Lisabonská konference

Klíčové kompetence byly uvedeny do pedagogických dokumentů a do pedagogických vědeckých disciplín Lisabonskou konferencí. Pro lepší uchopení termínu kompetence je důležité se zaměřit na okolnosti jejich vzniku a na to, jaký význam jim byl a je připisován.

Politika Evropské unie (dále jen EU) v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je založena na spolupráci mezi členskými státy. EU má přispívat rozvoji kvalitního vzdělávání a odborné přípravy tím, že bude podporovat spolupráci mezi členskými státy. Členské státy jsou nadále odpovědné za obsah výuky a organizaci vzdělávacího systému a systému odborného vzdělávání a jejich kulturní a jazykovou rozmanitost.

Na svém zasedání v Lisabonu v březnu 2000 Evropská rada (hlavy států a vlád zemí EU) ovlivněná rozvojem velkých světových ekonomik oficiálně potvrdila skutečnosti, že Evropská unie stojí před rozhodující změnou, která je důsledkem globalizace a ekonomiky založené na znalostech, a schválila strategický cíl do roku 2010: Stát se nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou světa zjišťující udržitelný hospodářský rozvoj, tvorbu více a kvalitnějších pracovních míst a větší sociální soudržnost.

Takto definovaný cíl předpovídá efektivní iniciativy v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, jež jsou nutným předpokladem pro vybudování skutečné znalostní společnosti, kde vzdělávání je chápáno jako klíčový aspekt socio-ekonomického růstu a prosperity společnosti.

Na tomto základě přijali v první polovině roku 2002 ministři členských států EU odpovídající za vzdělávání a odbornou přípravu strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, které v průběhu let 2002 až 2010 měly Evropskou unii vést ve směru nejvyspělejší znalostní

---

<sup>5</sup> MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. Dítě . škola . učitel. In *Problém dětství na konci 20. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, s. 19.

ekonomiky světa. Pracovně tento postup získal název "Vzdělávání a odborná příprava 2010". Tento program byl postaven na třech strategických cílech, které se staly pilířem úsilí aktivit EU ve vzdělávání. Jedná se o:

- zlepšení kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v EU,
- zajištění přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě pro všechny,
- otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy okolnímu světu.

V rámci této reakce na Lisabonskou strategii přistoupily členské státy k identifikaci 13 cílů v různých oblastech (např. příprava učitelů, efektivita investic, mobilita, apod.) a k přijetí 5 referenčních úrovních (podíl žáků s nižším porozuměním psanému textu; podíl osob s nižším středním vzděláním, které nepokračují ve vzdělávání; ukončení vyššího středoškolského vzdělání u mladých lidí; vysokoškolští absolventi v oboru matematika, věda a technologie a účast dospělých na celoživotním učení), které se v dvouletých intervalech vyhodnocují.

Spolupráce v oblasti odborné přípravy je od roku 2002 předmětem v tzv. Kodaňského procesu, kdy si členské státy a další zúčastněné země stanovují každé dva roky konkrétní cíle. EU je též zapojena do širšího Boloňského procesu a podporuje jeho prioritu vytvořením Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Oblastí vzdělávání a odborné přípravy se v rámci Evropské Komise zabývá Generální ředitelství pro vzdělání a kulturu. Vytvořeny byly i dvě specializované agentury: Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (Soluň) a Evropská vzdělávací nadace (Turín). V Evropském parlamentu se oblastí vzdělávání zabývá Výbor pro kulturu a vzdělávání, který zpracoval celou řadu zpráv na základě vlastní iniciativy. Oblastí odborné přípravy se vedle toho zabývá též Výbor pro zaměstnanost a sociální záležitosti. V rámci Rady EU se oblastním vzděláváním zabývá Výbor pro vzdělávání, který připravuje podklady | dokumenty především pro jednání Rady EU scházející se formací vzdělávání mládež a kultura.<sup>6</sup>

Česká republika se do všech uvedených aktivit zapojila již před svým vstupem do EU a aktivně se podílela na formování uvedených programů a strategií, přičemž na národní úrovni byla pozornost zaměřena na realizaci schválených cílů prostřednictvím jejich začlenění do národní politiky ve vzdělávání.

Realizace a naplňování programu "Vzdělávání a odborná příprava 2010" na úrovni jednotlivých států je předmětem národních konferencí, které jsou zaměřeny na informování především

---

<sup>6</sup> <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani>

odborné veřejnosti a relevantních aktérů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy o cílech a činnostech iniciovaných na půdě EU a souvisejících aktivitách probíhajících v České republice.<sup>7</sup> Zatím poslední šestá Lisabonská konference se uskutečnila 12. června 2008. Téma konference bylo zaměřeno na implementaci Strategie celoživotního učení ČR, kterou v červenci 2007 přijala vláda a MŠMT má za úkol do konce roku 2008 připravit plán její implementace. Tento plán měl zahrnovat již rozpracované jednotlivé návrhy a opatření do konkrétních úkolů pro zainteresované aktéry včetně finančních nároků a možností jejich pokrytí. Jedním ze zajímavých příspěvků byla změna pohledu na problematiku strategie celoživotního učení, kde změnu vnímání konceptu vzdělávání staví na národních kvalifikačních soustavách a zásadní význam přikládá neformálnímu vzdělávání<sup>8</sup> a informálnímu učení<sup>9</sup>. Další myšlenky se týkaly především počátečního vzdělávání, kdy počáteční vzdělávání ve vztahu k celoživotnímu učení má aspekty, které jsou stále nedoceny, a to je především inkluзивita počátečního vzdělávání.<sup>10</sup> Hlavním diskutovaným tématem byl rozvoj klíčových kompetencí u všech žáků na úrovni předškolního a základního vzdělávání, které jsou zásadní pro jejich uplatnění nejenom v následujících úrovních vzdělávání, ale také na trhu práce a v osobním životě. Diskutovaným tématem byla také otázka vzdělavatelů na všech úrovních a jejich schopnost vzdělat dospělé, což představuje specifický přístup.

Debata ohledně terciálního vzdělávání se soustředila na terciární vzdělávání jako takové, a to především z pohledu nerovnosti přístupu k terciárnímu vzdělávání. Největší problém je spatřován v účasti jedince (jehož rodiče mají základní vzdělání) právě na terciárním vzdělávání. Podle dosažených údajů je taková pravděpodobnost šestkrát menší než u jedince, jehož rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání. Vznik tohoto problému je spatřován již na úrovni základního a středního školství. Celý vzdělávací systém vede automaticky lidi ze znevýhodněného prostředí k limitování vlastních ambicí v tom, jestli se vůbec zapojí do terciárního vzdělávání. V porovnání s ostatními státy nehraje tak velkou roli to, zda je systém financován ze státních zdrojů, nebo zda jde o velmi silný podíl samofinancování studentů. Tvůrci Bílé knihy terciárního vzdělávání přesto navrhuji, aby došlo ke změně toků finanční

---

<sup>7</sup> <http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>

<sup>8</sup> Neformální vzdělávání je organizované systematické vzdělávání realizované mimo formální vzdělávací systém. Poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace dospělé i děti ve vybraných typech, formách i obsahových oblastech a je organizováno různými institucemi (podniky, nadacemi, kulturními zařízeními, kluby i školami). Zahrnuje programy funkční gramotnosti pro dospělé, zdravotní výchovu, plánování rodičovství, rekvalifikační kurzy apod.

<sup>9</sup> Informální vzdělávání (angl. informal education) je celoživotní proces získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase, při cestování, čtení knih a časopisů, poslechu rozhlasu, sledování televize, výstav, divadel a kin. Je neorganizované, nesystematické, a institucionálně nekoordinované. Je součástí celoživotního učení, vzdělávání lidí, včetně těch, kteří dosáhli vysokého stupně formálního vzdělání.

<sup>10</sup> Inkluзивní vzdělávání je hnutí usilující o vytvoření podmínek pro integrované vzdělávání žáků, tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého žáka.

podpory pro studenty v terciárním vzdělávání. A to přesunutím toku financí od nepřímého dotování prostřednictvím rodiny k přímým grantům a podporám adresovaným samotným studentům, což by mělo zvýšit jejich nezávislost a zároveň podpořit možnost, vlastní volby zda půjdou cestou terciárního vzdělávání či ne. Dalšími tématy byly nové nástroje v oblasti rozvoje celoživotního vzdělávání, jako jsou Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, Národní soustava kvalifikací,<sup>11</sup> Národní soustava povolání a sektorové rady.<sup>12</sup> Tyto nástroje napomáhají k objasnění požadavků trhu práce, a vzdělávací instituce tak mohou těchto informací využívat a realizovat ve svých činnostech. Ačkoli jsou tyto nástroje směřovány zejména k dalšímu vzdělávání, mohou mít pozitivní vliv i na to, jak fungují školy v počátečním vzdělávání, a to především při nastavení komunikace se zaměstnavateli apod. Ministerstva se budou snažit, aby postupem času bylo vhodné na základě nabytých zkušeností upravit právní prostředí tak, aby bylo pro zaměstnavatele podnětné, aby se stále více podíleli a vstupovali do systému vzdělávání.<sup>13</sup>

Většina témat byla určitě velmi podnětná, ale budoucnost ukáže, jak bude vypadat následné řešení vyvstalých otázek. Obávám se, že bez nutné spolupráce napříč ministerstvy a bez zákonodárné podpory podniků a společností na všech úrovních, řešení situace nebude možné. Stát musí podporovat rozvoj podnikání, aby zpětně podniky měli zájem a možnost vychovávat si budoucí zaměstnavatele z řad současných studentů.

### **2.3. Kompetence jako součást vzdělávací politiky států Evropské unie**

V rámci Lisabonské strategie byla přijata celá řada doporučení, ale to z mého pohledu nejdůležitější je Doporučení Evropského Parlamentu a Rady o klíčových kompetencích v celoživotním učení, které identifikuje 8 klíčových kompetencí, které by žáci a studenti měli získat a rozvíjet v procesu učení.

Ve zprávě mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ jsou charakterizovány čtyři pilíře, které mají nést celou komplexní stavbu vzdělávacího snažení v dnešní době.

---

<sup>11</sup> Národní soustava kvalifikací se vytváří na pomoc lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec svého působení původního vzdělání, ale nemají k tomu žádný doklad. Díky existenci standardů bude možné, aby se nechali přezkoušet a získali certifikát o svém vzdělávání. [www.nsk.nuov.cz](http://www.nsk.nuov.cz)

<sup>12</sup> Podle požadavků trhu práce vycházejících z podnětů sektorových rad Národní soustava povolání vytvoří a bude průběžně aktualizovat kartotéku všech pracovních pozic v České republice a požadavky na jejich vykonavatele (zaměstnance). Na základě těchto aktuálních informací bude průběžně aktualizována již budovaná Národní soustava kvalifikací. [www.mpsv.cz/cz/4132](http://www.mpsv.cz/cz/4132).

<sup>13</sup> <http://www.et2010.cz/eu-konference.php?idc=69>



- Učit se poznávat - zahrnuje zdatnosti techniky, metodiky a strategie efektivních učebních činností, vnímavost k potřebám poznání, orientaci ve zdrojích poznání, potřebu komunikace o výsledcích poznání potřebu vyvozovat závěry z poznání a jeho aplikaci.
- Učit se jednat - zahrnuje kompetence vstupování do dění a událostí.
- Učit se žít společně – zahrnuje nejen ochotu pochopit druhé, ale i způsobilost vyjádřit své názory a postoje, argumentovat svá stanoviska.
- Učit se být – zahrnuje hledání a vyjadřování své individuality, identity, spolu se závazky a odpovědnostmi, které to s sebou nese. Zahrnuje umění žít, hledání smysluplného života, realizace vlastní životní cesty.

Promyšlíme-li tyto nosné pilíře vzdělání, zajišťujeme tendenci přechodu od transmisivně orientovaného vzdělání jako předávání vědomostí, dovedností a návyků k osobnostnímu pojetí vzdělání ve smyslu rozvíjení osobnostních a občanských kvalit jedince, dále tendence přechodu od heteronomního k autonomnímu pojetí vyučování a učení i skutečnost, že není přeceňována kognitivní složka vzdělání na úkor jiných složek, jev tak typický pro českou školu, která je stále ještě v zajetí pseudoherbartismu.<sup>14</sup>

Učitelé byli postaveni před nelehký úkol, jakým způsobem vyučovat, jakým způsobem mají rozvíjet při své vzdělávací funkci osobnostní a občanské kvality svých žáků? Ve všech zemích Evropy se diskutuje o kompetencích žáků, zejména těch kompetencí, které mají být osvojeny při ukončení povinné školní docházky tj. ve většině zemí ve věku 15-16 let žáků. Shoda panuje v tom, že má jít o takové kompetence, které jsou životně důležité pro úspěšné fungování ve společnosti. Bohužel nedochází ke shodě v tom, které kompetence mají tuto vlastnost. Nejprve se pokusím vymezit pojem kompetence a pak se zaměřím na konkrétní situace v jednotlivých zemích.

Pojem kompetence, klíčové kompetence se začal široce používat v souvislosti s analýzami obsahu školního vzdělávání evropských školských systémů. Chce orientovat školskou politiku jednotlivých zemí k takovým kompetencím, které by uznávaly všechny země EU a které by si měli osvojit všichni jejich občané. Pro pochopení termínu a pojmu „kompetence“ je důležité zohlednit širší společenský kontext. Tento termín a pojem se utvářel a byl přijat v rámci školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu.

---

<sup>14</sup> KOLÁŘ, Z. *Úvod do studia pedagogiky*. PeačF, Ústí nad Labem, 1996.

Velmi podobná situace nastala v USA v době tzv. studené války a letu prvního člověka ve vesmíru. Souvisí s rozvojem progresivní pedagogiky J. Dewey.

Jak už jsem se zmínila v předchozí kapitole, obecně se poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se orientuje pozornost na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláním. Klade se otázka, zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti. Zároveň se sleduje význam vzdělání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, který zdůrazňuje kvalitní výkony, tvořivost s aspektem spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

Jak je patrné, termín kompetence v podstatě reprezentuje široký pojem, orientuje se na nové aspekty, které jsou spjaty s celoživotním vzděláváním a týkají se především sociálně ekonomických a sociálně politických souvislostí, významných pro soudobý obsah vzdělávání. Rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, nejde o předávání faktů ve výuce, ale o aktivní utváření určitých dovedností, postojů, vlastností subjektu, které mají obecný význam, nejsou spjaty s jedním předmětem. Stále se prosazuje v realitě školního vzdělávání jednostranný encyklopedismus, mnoho vědění a s tím související scientismus na úkor osobnostního rozvoje každého jedince.

Nastává tak zcela zásadní problém koncepce všeobecného základního vzdělávání. V pedagogických souvislostech nelze na vzdělávání pohlížet pouze v ekonomicko-sociálních dimenzích, i když je plně uznáváme a respektujeme. Vzdělávání není jen investice do vlastní budoucnosti, nejsou to jenom výkony, které se dají měřit, činnosti, jejichž úspěšnost se dá vykazovat, není to pouze schopnost něco se naučit a umět své poznatky kompetentně aplikovat. V koncepci vzdělávání se uplatňují významné antropologické dimenze. Jde či mělo by jít o kultivaci osobnosti mladého člověka, obohacování jeho vnitřních zkušeností, ať už plyne z pochopení či prožití látky nebo mezilidských vztahů, které škola a její vyučování poskytují. Sem patří utváření základů hodnotové orientace, chápání smyslu lidského poznání. Rozvíjení hodnotové orientace zahrnuje jak v současnosti zdůrazňované hodnoty, jako je lidská solidarita, tolerance, schopnost empatie atd., ale je i dávno známé lidské vlastnosti, kterými jsou odpovědnost, poctivost, ohleduplnost, trpělivost, statečnost, schopnost přičítat si důsledky vlastních činů aj.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, str. 10.

Je pochopitelné, že tyto dimenze, které mají pro koncepci všeobecného základního vzdělávání zcela zásadní význam, nelze většinou měřit testy ani se vždy nemusí projevat bezprostředně a krátkodobě a opravdu se velmi špatně hodnotí.

Mění se organizace práce i vztahy mezi prací a vzděláním. Do popředí vystupují nejen požadavky na samostatné myšlení, vyšší úroveň analytických i syntetických myšlenkových operací, tvořivost, dovednosti řešit problémy. Tento trend obsahuje i další nová měřítka. Přijímá se, že intelektuální schopnosti a odborné znalosti jsou základním předpokladem, ale hlavní pozornost se soustřeďuje na osobnostní vlastnosti, jako je iniciativa, schopnost vcítění se do myšlení druhých (empatie), schopnost přizpůsobení se, umění přesvědčovat. Tyto aspekty se vyjadřují pojmem emoční inteligence. Některé z nich, jak jsme viděli, jsou vyjádřeny v termínech kompetencí.

V těchto souvislostech se vymezuje pojem kompetence. Rada Evropy pohlíží na kompetence jako na „obecnou schopnost“ založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělání. Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.<sup>16</sup> Tím by rozvoj kompetencí učitelům umožnil vzdělávat své žáky nejen pro příští rok či pro svého zaměstnavatele, ale také pro rok 2049 či 2069.

Odborná pracovní komise Evropské rady na základě diskusí dospěla k návrhu osmi klíčových kompetencí: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, informační a komunikační technologie, matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence, osvojení schopnosti učit se a všeobecný kulturní rozhled.

Pojem Kompetence je experty Erudice označován za vyvíjející se koncept, a proto prý dosud neexistuje univerzální a jednoznačná definice pojmu. Pokud jde o přístupy v jednotlivých zemích EU, většinou se rámcová kurikula omezují na to, že charakterizují klíčové kompetence v obecných formulacích typu: klíčové kompetence lze chápat jako obecnou způsobilost (capability) – obecně

---

<sup>16</sup> SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, str. 7-8.

použitelné dovednosti, které jednotlivci potřebují k tomu, aby se stali efektivní, flexibilní, adaptibilní a soutěže schopnou pracovní silou a aby byli schopni se celoživotně vzdělávat.<sup>17</sup>

Současné naše rámcové vzdělávací programy, resp. národní kurikula, rámcová kurikula v různých zemích sice uplatňují pojem kompetence nebo klíčové kompetence, ale dané pojmy nejsou teoreticky dostatečně ujasněny a rozpracovány. Často je tomu tak (jak je dokládáno i údaji v Key Competencies 202), že operování s termínem „kompetence“ je dosti vágní a snažící se především vyjít vstříc současnému mezinárodnímu trendu tento termín používat.

Rozdílné přístupy ke vnímání pojmu klíčové kompetence jsou patrné z následujících příkladů:

- Francouzsky mluvící část Belgie definuje obecné i specifické kompetence ve vztahu k vyučovacím předmětům (například v dějepisu se rozvíjí odpovědnost, občanské vědomí a demokratický postoj, výuka francouzštiny kultivuje kritické myšlení, demokratické cítění a komunikaci, tělesná výchova stimuluje osobní rozvoj a podporuje spolupráci, výuka cizích jazyků vede k otevřenosti a vyvolává zájem o jiné kultury).
- Francie definuje kompetence všeobecné a předmětové. Všeobecné jsou ovšem spjaté pouze s používáním jazyka a to písemnou a ústní formou.
- Rakousko se zaměřuje na vymezení předmětových kompetencí, ke kterým přidává navíc jako mezipředmětové kompetence sociální a personální.
- V Anglii a Walesu bylo zredukováno povinné učivo, aby bylo více prostoru pro rozvoj klíčových kompetencí (key skills). Jsou to: komunikace; využívání matematických postupů; používání informačních technologií; spolupráce s druhými lidmi; zlepšování vlastního učení a výkonnosti; řešení problémů. Kromě výše zmíněných klíčových dovedností podporuje Národní kurikulum i rozvíjení mentálních dovedností (zpracování informací, logické myšlení, zvědavost, kreativní myšlení, hodnocení) a další aspekty obsahu školního vzdělávání (způsobilost k finančním úkonům, podnikatelské dovednosti a podnikavost, učení pro pracovní uplatnění a výchovu k udržitelnému rozvoji).
- V Německu proběhly v reakci na výsledky německých žáků ve výzkumu PISA pokusy o vymezení základního učiva (na které bude kladen ve výuce důraz) a následujících klíčových kompetencí: komunikativní kompetence, matematická

---

<sup>17</sup> PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 2, s. 32-34.

kompetence, cizojazyčné kompetence, kompetence pro práci s informačními technologiemi a autoregulace učení.<sup>18</sup>

Přes odlišné přístupy k pojetí jsou kompetence, na které kladou jednotlivé systémy důraz, v mnoha ohledech podobné. Následující výčet podává přehled kompetencí objevujících se v dokumentech evropských zemí.

Gramotnost (základní kompetence):

- čtenářská gramotnost,
- matematická gramotnost,
- numerická gramotnost,
- počítačová gramotnost.

Obecné kompetence (transverzální kompetence):

- komunikace,
- řešení problémů,
- vyvozování závěrů, argumentace,
- řízení,
- tvořivost,
- motivace k učení,
- týmová práce,
- schopnost se učit.

Osobní kompetence:

- zvědavost,
- motivace k učení,
- tvořivost,
- racionální myšlení,
- čestnost,
- entusiasmus,

---

<sup>18</sup> STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v České škole*, Disertační práce, Brno, 2008  
použito z: LANGE, H. *Verfall oder Entwicklungsrückstand? - Folgerungen aus PISA. 2004.* www.pisa.oecd.org.

- sebeúcta,
- spolehlivost,
- zodpovědnost,
- iniciativnost,
- vytrvalost.

Sociální a interpersonální kompetence:

- efektivní komunikace,
- týmová práce,
- znalost cizích jazyků,
- respekt k jiným kulturám a tradicím,
- občanství,
- mezigenerační zodpovědnost.<sup>19</sup>

## 2.4. Pojem kompetence v českém školství

Pojem klíčové kompetence v české škole je chápán jako „nástroj proměny encyklopedického pojetí vzdělávání“, jak tvrdí Bílá kniha.<sup>20</sup>

Ve Standardu základního vzdělávání<sup>21</sup> jsou kompetence žáků vymezovány jakožto způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích. Na to navazující Vzdělávací program Základní škola<sup>22</sup> podrobněji vyjmenovává kompetence jakožto způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu.

Rozlišují se:

- elementární a specifické dovednosti a kompetence, spjaté s obsahem jednotlivých oblastí a odborů (správné, jasné a srozumitelné vyjadřování, aplikace přírodovědných a jiných poznatků);
- průřezové kompetence, propojující navzájem různé vzdělávací oblasti a obory (vyhledávání informací v různých zdrojích, vysvětlování pracovních postupů aj.);

<sup>19</sup> STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v České škole*. Disertační práce, Brno, 2008.

<sup>20</sup> Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 91.

<sup>21</sup> [www.vuppraha.cz/clanek/84](http://www.vuppraha.cz/clanek/84)

<sup>22</sup> [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

- sociální a komunikativní kompetence – naslouchání, spolupráce, vzájemná pomoc.<sup>23</sup>

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Patří sem kompetence k učení, k řešení problémů, komunikace komunikativní, sociální a personální, občanskou, kompetence pracovní.

Každá kompetence je vyjádřena jako údaj o způsobilosti k určité činnosti. Tuto způsobilost je možno definovat jako schopnost provádět činnosti na stanovené úrovni.

## Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení;
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti;
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

## Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

---

<sup>23</sup> PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika* 2005, roč. LV, č. 1, s. 28.

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy;
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů;
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

## Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně, tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

## Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:



- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

## Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu;
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka;
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit;
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

## Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky;
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot;
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření;
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.

Ovšem stále nám zůstává otázka, na kterou hledáme odpověď, co od našich dětí očekáváme, jakým způsobem mají učitelé učit tak, aby cíl výuky směřoval k rozvoji jejich celé bytosti. A jakým způsobem mají učit, aby cílem byl rozvoj klíčových kompetencí? Dostali učitelé metody a nástroje k opravdovému rozvoji kompetencí, aby mohli ovlivnit žákův vztah k celoživotnímu vzdělávání?

### **3. PEDAGOGICKÉ ASPEKTY POJMU KOMPETENCE**

#### **3.1. Termín kompetence v pedagogickém kontextu**

Způsob výuky českého učitele se změnil schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) ze dne 24. 8. 2004.

Záměr MŠMT spočíval v tom, že učitelé dostanou do rukou možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich představách a zkušenostech s výukou. Společným úsilím všech pedagogů na škole, je možno bez dalšího schvalování utvořit ucelený Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, podporující pedagogickou autonomii s ohledem na potřeby žáků. Učitelé by neměli být vázáni na tradiční osnovy, kterých se musí držet, protože učitel v plánech nepopisuje, co má probrat, ale popisuje, jaké dovednosti mají jeho žáci mít. Lze tedy velmi snadno některé méně podstatné pasáže látky vynechat či zredukovat, za účelem splnění základních cílů výuky nebo naopak některý přínosný projekt prodloužit.

Pro tvorbu školního vzdělávacího programu je připraven dokument od MŠMT s názvem Manuál pro tvorbu ŠVP.<sup>24</sup> Ten obsahuje kompletní rozbor toho, jak by měl takový program vypadat, co by měl obsahovat a jak ho vytvořit. Všechny základní školy v České republice mají povinnost od 1. 9. 2007 podle svého školního vzdělávacího programu (ŠVP) vyučovat.

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, které zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Teorie jde však ještě dál: ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

---

<sup>24</sup> Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Významnou a nedílnou součástí základního vzdělání jsou i okruhy reprezentující soudobé problémy světa. Ty jsou reprezentovány jako tzv. průřezová témata a mají formovat zejména postoje a hodnoty žáků. Tematické okruhy průřezových témat jsou jednotné a procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, kde umožňují propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Tím přispívají k ucelení vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení jejich klíčových kompetencí.

Jedním z přínosů RVP by mělo být to, že škola vytváří ŠVP pro své žáky v důvěrně známých podmínkách. Tomu co dobře zvládá a způsobem, který si sama stanoví a dál bude rozvíjet. Učitelé by si měli společně radit, pomáhat si, hledat nové možnosti efektivního vzdělávání i nejhodnější způsoby jeho vymezení v dokumentu. Mohou také vyřadit vše nepodstatné, zatěžující a nevyhovující. Učitelům se nabízí propojit to, co možná dosud dělali každý zvlášť a s různými záměry. Učitelé si zde vytvářejí dokument, který bude jejich, který budou společně obhajovat i realizovat, což je vždy lepší u materiálů vlastních než u nadiktovaných.

Představy některých pedagogů se mohou omezit jen na tvorbu ŠVP, tento dokument je ale pouze začátek předpokládaných změn, jeho vstupní fázi, do níž se budou dlouhodobě odvíjet skutečné kvalitní změny ve vzdělávání a v činnosti celé školy. Jde o zcela nový krok, který může přinášet jisté osobní nejistoty, obavy z nevyzkoušeného nebo i názorové střety apod. Příprava se může stát záležitostí jen několika lidí na škole, bez potřebné aktivity a zájmu ostatních pedagogů, bez nutné spolupráce všech, bez ochoty se o mnohém dohodnout a osvojit si nové věci. Ze začátku může být i omezené množství materiálů, osob, škol či institucí, na které se škola může obrátit o radu. Tvorba ŠVP bude prací, na kterou zatím učitelé nebyli speciálně připravováni a teprve postupně získají potřebné dovednosti a zkušenosti.

Tolik teorie a názory získané na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Ovšem jaká je praxe, jak si vypracovali učitelé Manuál a jak se jim podle něho pracuje. Nakolik se liší od minulých vzdělávacích programů. Jak na základě Manuálu pracují s rozvojem klíčových kompetencí u svých žáků.

Základní pojetí RVP ZŠ by mělo spočívat podle J. Skalkové<sup>25</sup> v tom, že neklade těžiště především na organizační struktury vzdělávacího systému, ale vidí ho v obsahové stránce vzdělávání. Tím se RVP začleňuje do současného mezinárodního usilování, které se snaží vyjádřit společenské nároky na veškerou populaci daného věku v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Zároveň tím usiluje i o zajištění práva na vzdělávání každého jedince. Mají-li se totiž ve světě „učící se společnosti“ vytvářet předpoklady pro zvyšující se počty populace, která končí vyšší sekundární stupeň, dosahuje různých forem vysokoškolského vzdělávání a bude ochotna i schopna se vzdělávat různými formami po celý život, má-li se idea celoživotního vzdělávání stát skutečně realitou, pak roste naprosto zásadním způsobem význam vzdělávání veškeré populace na základním stupni. Je prioritním úkolem poskytnout skutečně plnohodnotný vzdělanostní základ všem dětem na úrovni základní školy, a to nejen z hlediska určitého množství poznatků, ale spolu s tím i z hlediska jejich osobnostního rozvoje.

Idea rámcového vzdělávacího programu je zároveň vnitřně spojena s předpokladem, že bude realizována větší autonomie a pružnost škol v oblasti vzdělávání. Další koncepční idea je důraz na výsledky vyučování a jejich určitou úroveň, na dovednosti aplikace a jejich praktického využívání. To je mimo jiné vyjádřeno využitím pojmů kompetencí a klíčových kompetencí. Bohužel stále více se objevuje problém, že není vždy důsledně řešena otázka kontroly výsledků učení a vyučování a jeho výstupů. Důležitým pozitivním krokem jsou i snahy o zdůraznění syntézy, mezioborovými souvislostmi, jisté integrace poznání. Tyto snahy o integraci jsou zajišťovány tím, že obsah vzdělávání se rozděluje do vzdělávacích oblastí.

Cílem základního vzdělávání podle RVP je žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;

---

<sup>25</sup> SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 3, str. 4.

- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.<sup>26</sup>

Dokumenty se tvořily několik let a za jeden z hlavních problémů pokládají odborníci skutečnost, že tvorbě dokumentu nepřicházela žádná teoretická analýza základních pojmů – vzdělání, základní vzdělání, střední vzdělání, zvláště pak nově zaváděného pojmu kompetence, čímž v dokumentu došlo k zúžení pojmu základního vzdělání.<sup>27</sup>

V Rámcových vzdělávacích programech je jeden cíl, který se neustále opakuje. Tím cílem je motivace k celoživotnímu vzdělávání. Měl by být cílem veškerého snažení učitelů. To je ten nejhodnotnější cíl celého vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je koncepce založená na potřebě permanentní kultivace člověka jeho rozvoje poznání ve všech obdobích života.

Celoživotní vzdělávání zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života, uznává, že učení probíhá v mnoha prostředcích, nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci, v celé společnosti. Význam přikládá především učení se v průběhu práce. Do centra pozornosti klade učícího se a jeho potřeby. Klade důraz na sebeřízené učení, na požadavek naučit se učit. Zdůrazňuje vlastní motivaci k učení a základě vlastních potřeb. Požaduje, aby celoživotní učení bylo podporováno působením různých finančních a kulturních stimulů. Hlavními problémy, kterými se celoživotní vzdělávání potýká, je to, že se nedostatečně vytvářejí předpoklady pro celoživotní vzdělávání již v období školního vzdělávání. Škola by měla poznání otevírat, nikoli ukončovat. Kompenzace nedostatků všeobecného vzdělání prostřednictvím různých forem zejména distančního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Nabývá na významu internet, začínají se využívat masmédií a informační techniky k podpoře neformálního vzdělávání a sebevzdělávání. Ale stále jen velmi málo.

<sup>26</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

<sup>27</sup> VAŇOVÁ, R. Snad ještě není pozdě. Rámcové vzdělávací programy. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 1, s. 1.

Mělo by se více pracovat na otevření tradičních vzdělávacích institucí širší veřejnosti a budování nových speciálních zařízení pro vzdělávání dospělých.

### **3.1.1. Klíčové kompetence a určení standardu výkonu**

Vstupem klíčových kompetencí do české školy spolu s kurikulární reformou začalo docházet k mnoha diskuzím v odborné veřejnosti a je neomylné se domnívat, že se staly pro učitele velkou výzvou. Vyučovat cíleně ke klíčovým kompetencím vyžaduje jiný systém výuky, nejen plánování, ale i hodnocení. Situace je o to složitější a obtížnější, že kompetence stojí v dokumentu samostatně a nejsou propojeny s jednotlivými vyučovacími předměty. Na zapracování do vyučovacích předmětů nemají žádnou metodickou pomoc k dispozici. A přesto si všichni uvědomujeme, že je velmi důležité, aby s těmito kompetencemi pracovali. Nejen vzhledem ke konkurenceschopnosti na pracovním trhu, ale také k tomu, že potřebujeme stále více vychovávat lidi, kteří se umějí kultivovaně komunikovat, kriticky myslet, být zodpovědní ke svému okolí.

Bohužel stále více se objevuje problém, že není vždy důsledně řešena otázka kontroly výsledků učení a vyučování a jeho výstupů. Pokud pečlivě rozebíráme definice jednotlivých klíčových kompetencí, docházíme k závěru, zda pouhá definice zaručí, že učitelé budou schopni učit s cílem rozvíjení kompetence. Pokud budeme konkrétní, stačí si zamyslet nad první větou z definice učební kompetence, ve které se píše, že výstupem kompetence k učení je: kdy žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Mají učitelé nástroje k tomu, jak toto naučit? A pokud ano, mají učitelé schopnost poznávat a zaznamenávat výsledky tohoto učení, umějí správně zhodnotit, do jaké míry tato kompetence byla u jednotlivých žáků naplněna? Opravdu si myslíme, že učitel je schopen žáka naučit přemýšlet o nesrovnalostech či ho podporuje v podnikatelském učení?

Jedním ze zdrojů informací ohledně praktického zavádění klíčových kompetencí do školní praxe je šetření, které proběhlo v závěru roku 2006 na webu [www.eucebnice.cz](http://www.eucebnice.cz).<sup>28</sup> Zúčastnilo se ho 900 pedagogů ze základních škol z celé ČR. V tomto šetření 40 % respondentů vyjádřilo souhlas s právě probíhající kurikulární reformou. Většina respondentů ohodnotila RVP ZV jako v zásadě kvalitní (53 %) a srozumitelný (73 %) dokument, 70 % respondentů si však přeje, aby jeho text doznal jistých změn. 73 % respondentů vyjádřilo názor, že tvorba ŠVP nemá smysl nebo že vynaložená práce není adekvátní jejím výslednému přínosu. Pedagogové by upřednostňovali buď vznik vzorového

---

<sup>28</sup> Výsledky šetření jsou k dispozici na [www.eucebnice.cz](http://www.eucebnice.cz).

programu, nebo by vyučovali přímo podle RVP ZV. Přes 50 % pedagogů uvedlo, že kvůli nedostatku času na tvorbu ŠVP jej zpracují pouze formálně.

V závěru školního roku 2006/2007 bylo v rámci projektu Ústavu pro informace ve vzdělávání Rychlá šetření dotázáno 2185 ředitelů základních škol. 22,5 % ředitelů uvedlo, že pro ně zavedení RVP ZV/ ŠVP ZV představují velkou přínosnou změnu, 31,5 % ředitelů je považuje za velkou zbytečnou změnu. Zbytek respondentů považoval změnu za malou nebo se nevyjádřil. 67 % ředitelů však uvedlo, že tvorba ŠVP byly pro jejich školu přínosem. Nejčastěji byl tento přínos spatřován v nutnosti přemýšlet o obsahu výuky, analyzovat stav školy a spolupracovat v rámci pedagogického sboru. 40 % ředitelů uvedlo, že se více než 80 % pedagogů ztotožnilo s cíli reformy. Zaměřit výuku v jejich škole na utváření klíčových kompetencí považovalo za obtížné 50 % ředitelů, přičemž hodnocení klíčových kompetencí považuje za obtížné 61 % ředitelů škol. Pouze 29 % ředitelů uvedlo, že v rámci tvorby ŠVP vytvořili zcela nový dokument, ostatní vytvořili školní vzdělávací program úpravou dokumentů stávajících. 63 % ředitelů se domnívalo, že reforma nebyla dobře vysvětlena pedagogům, 75 %, že nebyla dobře vysvětlena široké rodičovské veřejnosti. Více než tři čtvrtiny ředitelů by do budoucna uvítaly metodické materiály, kvalitní vzdělávání a domnívají se, že bude třeba vysvětlovat reformu široké veřejnosti.

K tomuto tématu jsem vytvořila jednoduchý dotazník, který jsem rozeslala na vybraný vzorek základních škol a na nižší stupně víceletých gymnázií v celé České republice (kompletní výstupy výzkumu jsou shrnuty v samostatné kapitole.) Dostala jsem velmi zajímavou zpětnou vazbu od českých učitelů právě na téma: co si myslí o kompetencích a o tom, jak s nimi umí pracovat. Už jen to, že dotazník zodpovědělo necelých 30 učitelů, o něčem svědčí.

Dalších pět učitelů mi poslalo email mimo dotazník a zde cituji dvě odpovědi, které dle mého názoru ilustrují názor, který se týká učitelova pojetí kompetence:

„Vážená paní Kateřino, děkuji za zprávu, ale když slyším/vidím slovo kompetence, mám nutkání jít zvracet. Učím po svém s takovou představou, s jakou jsem šel do školství. Tak Vás nepotěším a dotazník vyplňovat nebudu.“

„Vážená kolegyně, dostal jsem emailem váš dotazník k diplomové práci. Pokud by se Vám do diplomky hodil můj názor, budu rád, když ho tam uvedete. Na vyplňování dotazníku, ale čas nechci věnovat, dost jsem ho totiž ztratil právě s proklatým ŠVP. Myslím, že na ŠVP by se snad našly i dobré myšlenky, ale šlo to udělat jistě i tak, aby s tím učitelé neztratili (zadarmo!) spoustu času, někde



dokonce i víkendy apod. Celkově je tedy pro mě ŠVP další akcí MŠMT, která mě zcela demotivuje v mojí práci a při dlouhodobě smutné finanční situaci pedagogů a při zhoršujících se podmínkách výuky obzvláště na ZŠ považuji celé ŠVP za zločin na kantorech a jejich sebevědomí a sebeúctě. Nedoporučuji Vám v současné době jít učit, obzvláště ne na ŽS.“

Teoretická analýza problému i výsledky provedeného výzkumu naznačují, že větší část učitelů souhlasí se změnou výuky či si uvědomuje potřebu rozvíjet klíčové kompetence u žáků, ale ruku v ruce s tím jde výtky, že nemají dostatek nástrojů, jak tento problém uchopit. Nemají k tomu připravené a vytvořené standardy, neorientují se ve většině nových postupů, které v rámci rozvoje pedagogický věd vznikají i napříč ostatním vědám jako je pedagogická psychologie, psychodidaktika a další. Učitelé nebyli a stále nejsou připraveni a to jak na úrovni akademické, tak i na úrovni zákonodárné či výkonné.

I když, jak informoval J. Průcha,<sup>29</sup> dosavadní situace národních vzdělávacích systémů ukazuje, že se mnohé země a s nimi i Česká republika bez přesného vymezení standard výkonů u kompetencí mohou obejít. Je to ovšem diskusní a nevyřešená záležitost. Ale pokud si odpovíme na otázku, zda je pro nás důležité učit s cílem rozvíjet klíčové kompetence u žáků, pak bychom měli vyřešit otázku toho, že je efektivní zavádět k jednotlivým kompetencím a k jejich vymezením také standard výkonu, podle kterých bychom hodnotili úroveň dosažení příslušných kompetencí žáků.

### **3.2. Výsledky školního vzdělávání jako zdroj socio-ekonomického růstu**

Pokud stát vnímá cíl reformy jako stát se vyspělou ekonomikou založenou na znalostech, pak bychom měli věnovat pár řádků pedagogickým výzkumům o produktech a výsledcích či efektech školního vzdělávání pro socio-ekonomický růst a prosperitu společnosti.

Školní edukace, se všemi institucemi, subjekty, náklady atd. představuje v každé zemi obrovský mechanismus v celkovém fungování společnosti. Tento mechanismus je srovnáván na úrovních národních ale i mezinárodních.

Edukační proces<sup>30</sup> má na počátku určité vstupy a na svém konci určité výstupy. Výstupy školní edukace bychom mohli rozdělit na výsledky edukace a efekty edukace. Výsledky edukace

---

<sup>29</sup> PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č. 1, s. 35.

<sup>30</sup> Edukační procesy jsou všechny činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje či instruuje. Edukační procesy jsou různého druhu podle toho, jaký stupeň intencionality (záměrnosti) a řízení se v nich uplatňuje. Ve školách a v jiných institucích

můžeme zjišťovat a měřit již v době, kdy vznikají kognitivní vlastnosti, kognitivně-motorické vlastnosti, kognitivně-afektivní vlastnosti.<sup>31</sup>

Efekty edukace jsou důsledky či účinky vyvolávané u jedinců a v celé společnosti působením výsledků edukace.<sup>32</sup> Tedy např. efektem edukace je to, jak se lidé začleňují do různých profesních skupin nebo na jaké hodnoty se ve svém životě orientují – protože to závisí kromě jiného i na výsledcích edukace, jež se u těchto jedinců vytvořily. Efekty edukace mají na rozdíl od výsledků edukace – dlouhodobý charakter, někdy i celoživotní trvání a lze je mnohem obtížněji zjišťovat a měřit. Pracovní vymezení pojmu kvalita od Průchy: Kvalita (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy aj.) je žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena.

Ekonomické teorie, které se v současnosti pokoušejí vysvětlovat produkty edukace a jejich kvalitu, operují samozřejmě s koncepcemi a pojmy, které byly dosud tradiční pedagogice neznámé. Jsou to především akontabilita<sup>33</sup> a přidaná hodnota ve vzdělávání, jež si můžeme vysvětlit s použitím přístupu, který rozvíjí britský ekonom G. Johnes 1993, v knize *Ekonomie vzdělávání*. Johnes vychází ze sociologické teorie P. Bourdieua o kulturním kapitálu a považuje vzdělávání za investici do lidských zdrojů. „Náklady vložené do vzdělávání jsou totéž jako investice do nějakého stroje, který by byl upevněn na lidské tělo a zvyšoval by tak výkonnost jednotlivce na pracovišti. Budoucí návratnost investice vložené do tohoto stroje tj. do vzdělávajícího se jedince je nutno očekávat v podobě příjmů, které překračují výdaje vložené v době této investice.“<sup>34</sup>

Samozřejmě je mnoho tradičních pedagogů-teoretiků, kteří tato pojetí odmítají a budou poukazovat na složitost tohoto problému či poukazovat na odlišné dimenze edukace, které se těmito ekonomickými koncepcemi nedají postihnout. Ovšem faktem zůstává, že bez ohledu na názory pedagogické teorie se školská politika ujímá těchto ekonomických přístupů, a to nejen v zahraničí, ale

---

formálního vzdělávání probíhají edukační procesy s vysokým stupněm intencionálního učení, a to vnějškově řízeného.

<sup>31</sup> Kognitivní vlastnosti jsou osvojené vlastnosti při edukačním procesu. Kognitivně-motorické vlastnosti jsou veškeré dovednosti senzomotorické, řečové, komunikativní, různé pracovní. Kognitivně-afektivní vlastnosti jsou veškeré zájmy, přesvědčení, kulturní vzorce, hodnotové orientace, předsudky.

<sup>32</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 359. ISBN 80-7178-631-4.

<sup>33</sup> Akontabilita znamená doslova zodpovědnost, schopnost předložit účty. Ve sféře pedagogické evaluace, kam tento pojem pronikl z komerčního a hospodářského světa, je interpretován jako schopnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému podávat objektivní informace o výsledcích žáků a o efektivnosti učitelů a vzdělávacích programů, dále znamená povinnost nést za tyto výsledky odpovědnost.

<sup>34</sup> Johnesova metagorická teze.

i u nás. Mohou se sice jevit jako nedokonalé a zjednodušující, ale lze s nimi dospívat ke kvantifikovaným a měřitelným datům, s nimiž lze dále operovat.

Velmi zjednodušenou formou můžeme výsledky edukace neboli měření toho, co se žáci naučí, shrnout takto:

- vědomosti – vztahující se k učivu jednotlivých předmětů či témat;
- dovednosti – vztahující se ke konkrétnímu učivu anebo ty, které jsou výsledkem integrovaného působení školní edukace (dovednost číst a psát);
- některé postoje a vlastnosti afektivního typu – zájem o literaturu či umění, postoj k dějinám vlastního národa.

Cílem výzkumů mnohdy nebývá to, co se žáci naučí, ale převážně srovnávání úrovně vzdělání mezi jednotlivými školami. V projektu KALIBRO se zkoumal několikrát zmiňovaný rozdíl mezi školami podle prostředí. A došlo k závěru, že žáci velkoměstských škol dosahují mnohem lepších výsledků než žáci z vesnických škol. Stejná závislost je zjišťována i u studentů gymnázií a jiných středních škol, dokonce i v maturitních ročnících. Při zkoumání rozdílu mezi školami podle vzdělávacího programu nebyly rozdíly tak veliké, ale v programu Základní škola byly děti úspěšnější.

Bohužel v českém výzkumu najdeme málo zmínek o vztahu vzdělání<sup>35</sup> a sociálního chování lidí. Zajímavé ovšem je, že celkově pro českou pedagogiku končí problematika edukace v okamžiku, kdy jedinec opouští vzdělávací instituci a vše, co následuje potom, nepovažuje za svou problematiku. Tak zkoumáním efektů se zabývají sociologové, ekonomové, psychiatři či teoretici marketingu, nikoliv pedagogové. Až v posledních letech problematika efektů edukace vstupuje do moderního pedagogického myšlení a zkoumání.

Vzdělávacími efekty myslíme různé účinky či důsledky, které pro život jedince, skupin, společnosti vytváří školní vzdělávání, resp. vzdělávání jako její produkt.<sup>36</sup> Jedním z průkopníků studia vztahu mezi ekonomikou a edukací je Robert Solow, který vystoupil v 50. letech s názorem, že rozhodujícím faktorem hospodářského růstu nejsou tolik investice do strojů a budov, ale rozvoj technologie a schopnost jejich inovace. Odsud byl jen krok k uvědomění si ekonomického významu

---

<sup>35</sup> Vzdělání chápeme jako souhrnný produkt školní edukace (vzdělávání), tj. jako tu složku, kognitivní vybavenosti člověka, která se zformovala převážně prostřednictvím vzdělávacích procesů v prostředí škol. Jsou to osvojené poznatky, dovednosti, hodnoty, normy chování aj. jak to vyjadřuje souhrnně výraz „naučenost“, tedy „vzdělání“ jako rezultativní kategorie, na rozdíl od „vzdělávání“ jako procesuální kategorie. Je nutné zajistit, aby uvedenou naučenosti čili vzdělanosti lidé používali i v dalším životě a pokračovali ve svém vzdělávání se.

<sup>36</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 377, ISBN 80-7178-631-4.

kvalifikace a vzdělanosti pracovní síly. Tuto myšlenku shodou okolností ještě potvrdilo vypuštění Sputniku v SSSR. Odezvou byl zvýšený zájem vlád o zkvalitňování vzdělávání – nejen v USA. Odtud pak vedla přímá cesta ke koncepcím významu lidského kapitálu, který pochází od Milтона Friedmanna<sup>37</sup>, a který proslavil další nositel Nobelovy ceny Garry S. Becker.<sup>38</sup> U nás již v 70. letech byly v rámci tzv. ekonomie vzdělávání publikovány pokusy změřit „vliv vzdělání“ na růst národního důchodu.<sup>39</sup>

M. Kymlička také poukázal na to, že vedle čistě ekonomických efektů edukace existují také „mimoekonomické účinky vzdělání“, které vymezil takto:

- změny, které vzdělání vyvolává v sociální struktuře společnosti,
- vliv vzdělanosti na vývoj vztahů mezi jednotlivými sociálními skupinami,
- vliv vzdělanostní úrovně lidí na kvalitu a fungování rodiny,
- vliv vzdělání na myšlení a jednání lidí, jejich pracovní iniciativu, zájem o celoživotní vzdělávání a zvyšování kvalifikace,
- vliv vzdělávání na změny v oblasti hmotné a nehmotné spotřeby.

To všechno jsou již účinky a důsledky, které můžeme nazvat sociální efekty edukace. Mezi další efekty edukace patří vliv typu vzdělání na profesní uplatnění, vliv stupně vzdělání na složitost vykonávané práce, vliv vzdělání na mzdy pracovníků, vliv vzdělání na majetkovou diferenciaci, vliv vzdělání na nezaměstnanost.

Výše uvedené nálezy se týkají především ekonomických efektů vzdělání. Empirické analýzy však prokazují, že vzdělání vyvolává efekty i v dalších sférách života jednotlivců a skupin např. v hodnotových orientacích, v kulturních aktivitách, v mediálním chování. Různé analýzy provedené v zahraničí, ale v posledních letech i u nás, prokazují, že existují významné vztahy mezi stupněm vzdělání lidí a jejich politickými, resp. sociálněpolitickými názory, postoji a preferencemi. Vzdělání a mediální chování lidí je zjišťováno, že lidé v roli příjemců médií jsou výrazně diferencováni podle úrovně dosaženého vzdělání. To se projevuje v tom, které noviny a časopisy nejčastěji čtou, které

---

<sup>37</sup> Milton Friedman byl americký liberální ekonom a nositel Nobelovy ceny za ekonomii, přispěl k rozvoji liberální ekonomie (1912-2006).

<sup>38</sup> Garry S. Becker je americký ekonom. Jako jeden z prvních se zabýval v rámci oboru rasovou diskriminací, kriminalitou nebo organizací rodiny. Jako jeden z prvních hovořil o lidském kapitálu (1930).

<sup>39</sup> U nás v 70. letech vydalo nakladatelství Academia práci M. Kymličky (1977) zabývající se teorií a měřením ekonomické efektivity vzdělání: např. byl vypočítáván vztah mezi počtem absolventů škol určitého stupně a růstem hrubého národního produktu. Dokonce se k tomu uvádí vzorec, podle něhož se dá vypočítat ekonomická efektivity vzdělání z hlediska jednotlivce, tj. jakou sumu celoživotních příjmů získá člověk s určitým stupněm vzdělání, do něhož musel vložit určitou sumu nákladů. – To se dnes v sociologických výzkumech sleduje jako „návrtnost vzdělání“ tj. ve vztahu k zvětšující se mzdové diferenciaci.

televizní kanály preferují, jakou důvěryhodnost přikládají jednotlivým médiím apod. Vzdělání má prokazatelné důsledky i pro další sféry života lidí. Ovlivňuje např. sexuální chování, věk pro uzavírání manželství, volbu partnera v manželství, počet dětí v rodinách. Stejně tak je prokazován vztah mezi stupněm vzdělání a kriminální delikvencí.<sup>40</sup>

Samozřejmě se ukazuje, že efekty vzdělání pro život lidí nepůsobí jaksi samy o sobě, jenom tak, že určité vzdělání dosažené jednotlivcem determinuje jednoznačně např. jeho profesní kariéru či mediální chování, nýbrž tak, že tyto efekty jsou závislé i na tom, jaký smysl a hodnotu lidé přikládají vzdělání. A lidé se vnímání hodnoty vzdělání odlišují nejen interindividuálně, ale i v rámci určitého národa či sociální skupiny, ale rozdíly existují i mezi národy, resp. kulturami. Ovšem přichází i další závažnější otázky. Například školství v rukou totalitního státu může být opravdu hrozným nástrojem ideologické manipulace. Empirická šetření opravdu dokládají, že přispívá k reprodukci společenské nerovnosti. Na druhou stranu by se bez ní nejspíše stávající sociální rozdíly ještě zvýšily, protože i po zrušení školy by si bohatí lidé kvalitní vzdělání pro své děti vždy spíše zajistili než lidé chudí nebo jinak sociálně znevýhodněny.

Pojem vzdělanost populace (educational attainment) se používá v mezinárodních komparacích vzdělávacích systému. OECD<sup>41</sup> vyvinula soustavu kvantitativních indikátorů popisujících vlastnosti struktury, fungování a výstupů vzdělávacích systémů různých zemí. Mezi nimi je i ukazatel vzdělanost dospělé populace, jenž je obecně definován jako podíl osob s určitou dosaženou úrovní vzdělání. Nejčastěji je to podíl osob (ve věku 25 – 64 let), jež dosáhly alespoň vyššího sekundárního vzdělání, v celkové populaci země.<sup>42</sup> V souhlasu s tím u nás pojem vzdělanost populace používají a také definují pracovníci Ústavu pro informace ve vzdělávání v různých statistických materiálech o českém školství.

Pojmem vzdělanost dospělé (mladé) populace charakterizujeme strukturu dospělé mladé populace podle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání. Vzdělanostní úroveň a vzdělanostní struktura populace patří mezi základní ukazatele rozvojového potenciálu společnosti, a to jak z ekonomického, tak sociokulturního úhlu pohledu. Dosažená úroveň vzdělanosti tak významně ovlivňuje kvalitu lidských zdrojů, která v poslední době hraje stále větší roli při vytváření úspěchu na trhu práce a také

---

<sup>40</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, str. 384. ISBN 80-7178-631-4.

<sup>41</sup> OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Mezinárodní organizace sdružující 26 průmyslově nejvyspělejších zemí s demokratickými politickými systémy a tržním hospodářstvím. Sídli v Paříži, své počátky má od r. 1950, kdy byla ustanovena v rámci Marshallova plánu. Činnost OECD je zaměřena na různé aspekty ekonomického a sociálního rozvoje, včetně otázek vzdělávání a vzdělávací politiky, v nichž představuje OECD významnou autoritu a zdroj informací. ČR byla přijata za člena v prosinci 1995.

<sup>42</sup> Education at a Glance: OECD Indicators, 1997, Pohled na školství v ukazatelích OECD, 1997.

ovlivňuje velikost zisku (nejen finančního) na všech úrovních (od jednotlivce přes firmy, instituce, kraje, až po stát).

V tomto pojetí je současná vzdělanost české populace v ČR reprezentovaná výzkumem.<sup>43</sup> Z výzkumu je patrné, že vzdělanost populace má dosti stabilní charakter, avšak trend zvyšování vzdělanosti je zřejmý, zejména v růstu počtu mladých lidí s dosaženým terciálním vzděláním. Podobně v různých mezinárodních komparacích je vzdělanost populace vymezena buď věkovými kritérii, nebo úrovní dosaženého vzdělání. EU vytyčila pro zvýšení vzdělanosti v členských zemích perspektivní cíl: aby v r. 2010 nejméně 85% mladých lidí ve věku 22 let dosáhlo vyššího sekundárního vzdělání (úroveň ISCED 3). V r. 2006 toto kritérium vzdělanosti splňovalo jen několik zemí EU (a také Norsko jako nečlen EU). V tomto pojetí se vzdělanosti považuje za „nepřímou míru kvality pracovní síly“. Pokud bychom se opírali o tento ukazatel, pak lze konstatovat, že národní vzdělanosti v České republice je (a to dlouhodobě) na vysoké úrovni. Na druhé straně má pro pojetí vzdělanosti populace výpovědní hodnotu také jiný indikátor používaný v EU. Nejde jen o to, jaký počet lidí dosáhne určité nejvyšší úrovně vzdělání, ale také o to, kolik lidí zůstává bez minimální úrovně vzdělání. Jde o osoby, které absolvují pouze základní vzdělávání a nepokračují ve vyšším sekundárním vzdělávání – tedy osoby předčasně opouštějící vzdělávání. Také v tomto indikátoru je česká populace na jednom z předních míst v Evropě. V r. 2006 tvořil podíl osob ve věku 18 – 24 let, které mají pouze základní nebo nižší vzdělání, v ČR 5,5%, průměr 27 zemí EU je 15,3% a vytyčená hodnota, která má být v zemích EU dosažena k roku 2010, je maximálně 10 % osob v dané populační skupině (Progress towards the Lisbon objectivec, 2007). Česká populace je tímto parametrem vzdělanosti obyvatelstva daleko před většinou států EU a již dnes s vysokým předstihem splňuje hodnotu, která by měla být v EU dosažena v roce 2010. Oba uvedené ukazatele reflektují příznivý stav určitých parametrů vzdělanosti české populace. Avšak jde pouze o dílčí ukazatele, které nevypovídají o kvalitě národní vzdělanosti celkově.

Česká republika je zapojena již od počátku 90. let v různých komparacích. Většina zjištění dokládají většinou vysokou úroveň vzdělávacích výsledků českých žáků ve srovnání s jinými zeměmi Evropy a světa, i když v některých ukazatelích jsou to výsledky nadprůměrné, v jiných jen průměrné. A také z těchto výzkumů vyvstaly již několikrát zmiňované slabiny, zejména velké rozdíly ve

---

<sup>43</sup> Pramen výzkumu: Progress towards the Lisbon objectivec (2007).

vzdělávacích výsledcích žáků podle typu jejich rodinného zázemí a podle druhu školy (zejména u 15letých žáků ZŠ a SOU ve srovnání s žáky gymnázií, v měření PISA 2000 – 2006).<sup>44</sup>

Se školním vzděláváním a jeho efekty úzce souvisí fenomén funkční gramotnost dospělého obyvatelstva.<sup>45</sup> Ta byla podrobena srovnávacím evaluacím, jichž se zúčastnila i Česká republika (International Adult Literary Survey – IALS). Projekt má propracovanou výzkumnou metodologii a měří funkční gramotnost v několika oblastech (literární, dokumentová, numerická gramotnost). Zjistilo se, že ve všech těchto oblastech i v celkové gramotnosti dosahuje populace Čechů ve věku 16 – 65 let nadprůměrných či alespoň průměrných výsledků, i když o něco horších než v nejgramotnějším Švédsku.

Toto je dosti překvapivé a potěšující zjištění v porovnání s kritikami stavu české vzdělanosti. Ovšem řádný výzkum na rozvoj klíčových kompetencí zatím vytvořen nebyl až na téma Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v České škole, který ve stejnojmenné dizertační práci provedla J. Straková. Bohužel, jak sama autorka uvádí, srovnávat v tuto chvíli již není možné vzhledem k tomu, že nebyl vytvořen žádný výzkum před zaváděním RVP do českých škol.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> PRŮCHA, J. Vzdělanost / národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 2008, roč. 3, str. 280.

<sup>45</sup> Funkční gramotnost je vymezována jak schopnost osob, které absolvovaly určitou úroveň formálního vzdělání, využívat informace z různých zdrojů v profesní sféře a jiných oblastech života. Měření funkční gramotnosti se nejčastěji opírají o schopnost rozumět informacím prezentovaným v písemných materiálech a umět je používat (Rabušicová 2002, Doležalová 2005).

<sup>46</sup> STRAKOVÁ, J. Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v České škole, Dizertační práce, Brno, 2008.

## 4. PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY POJMU KOMPETENCE, NOVÉ PŘÍSTUPY V PEDAGOGICKÉ PRAXI

### 4.1. Stav českého školství

Na základě všech předcházejících informací, studií i šetření docházíme k závěru, že stav českého školství je v rámci celé Evropy na velmi slušné úrovni. Ve většině případů si český učitel uvědomuje nutnost toho, že by měl sledovat žáka na jeho cestě za vzdělávání, poskytovat mu zpětnou vazbu, učit ho sledovat cíl a pracovat s chybou. Ale kompetence jsou z tohoto hlediska pro něho termínem nepřesným, se kterým si neví rady. Český učitel nebyl a stále není připraven na způsob výuky zaměřený na rozvoj klíčových kompetencí.

Přesto bychom se měli blíže podívat na všechna kritická místa, se kterými se školství, škola a žák potýkají. Jaká je nejčastější kritika školství a naopak, co vytýkají společnosti učitelé.

#### 4.1.1. Sociokulturní prostředí žáka

Za rozvíjením žákových kompetencí stojí nejen učitel, ale také okolí žáka, což je nejen škola, ale i rodina. Je proto nutné, aby učitelé uměli pracovat s kompetencemi a vedli žáka bez ohledu na jeho sociokulturní příslušnost. Při analýze příčin připravenosti žáka k efektivnějším, hodnotnějším formám učení bychom na základě studií Hany Krykorkové<sup>47</sup> došli ke dvěma oblastem. Tou první je osobní historie dítěte, jeho zkušenosti, které již zažilo v procesu učení. Nejenom znalosti a dovednosti, ale i pocity ze zkušeností, schopnost a možnost využití svého potenciálu atd. Druhou oblastí jsou společenské podmínky, také to, jak je okolí dítěte podnětné k navození co nejefektivnějšího vztahu k poznání. Jde především o působení v rodině a také v prostředí školy.

Ve všech studiích, které jsem vzhledem k diplomové práci studovala, jsem se neustále dotýkala termínu sociokulturní prostředí či sociokulturní handicap.<sup>48</sup> Dokonce i ve většině výzkumů vychází jako jeden z vážných elementů, který brání dítěti dalšímu vzdělávání nebo alespoň tuto cestu velmi komplikuje. Při zkoumání<sup>49</sup> rozdílu mezi žáky podle vzdělání rodičů se prokázalo, že

<sup>47</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 152.

<sup>48</sup> Sociokulturní prostředí je prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury např. způsoby komunikace, trávení volného času, hodnotové orientace, ale i materiálními charakteristikám, jako je například počet knih v domácnosti. Jde o důležitou determinantu vzdělávacích procesů, zvláště v případě sociokulturního prostředí rodiny, v níž se rozvíjí dítě ještě před zahájením povinné školní docházky. Ukazuje se, že vliv tohoto prostředí je natolik silný, že spoluurčuje budoucí vzdělávací dráhu jednotlivce a jeho profesní kariéru. Takové znevýhodnění již nazýváme sociokulturním handicapem.

<sup>49</sup> Výzkumná šetření v rámci projektu KALIBRO.



sociokulturní zázemí rodin žáků má výrazný determinující vliv na vzdělávací výsledky. Jednou z charakteristických vlastností našeho školství je, že jen velmi málo pomáhá dětem méně vzdělaných rodičů překonat kulturní a sociální handicap, který mají na své cestě za vzděláním. Je až s podivem, jaký tato skutečnost vyvolává důsledky, a jak stále naše školství (a nejen to) tyto problémy nezvládá řešit.

Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Úspěšná či alespoň přijatelná integrace je kvalitativně vyšším stupněm adaptace. Je výsledkem procesu, zahrnujícího sociální, kognitivní i emotivní učení, který trvá určitou dobu a je s ním spojena celá řada problémů. Odlišné děti musí prostředí, do něhož by měly začlenit, poznat a navíc musí zvládat nepříjemné emoce, které proces adaptace na nové prostředí často vyvolává. Protože jde o náročnou situaci, musí být dostatečně motivovány a musí je v jejich úsilí podporovat i rodina, jinak by daly přednost strategii pasivní rezistence.<sup>50</sup>

Podobným procesem učení a z něho vyplývajících změn v rozumové i emoční oblasti prochází také společnost, resp. škola, do níž tyto děti chodí. Učí se jim rozumět, chápat příčiny či smysl jejich odlišného chování a přijímat je jako jednu z variant široké normy. Podmínkou úspěšné integrace je akceptace těchto dětí a podpora jejich úsilí naučit se všemu potřebnému. Integrace do běžné školy neznamená jenom přizpůsobení a přijetí všeho, co tato instituce vyžaduje. Dítě i nadále žije ve své rodině, jejíž prostředí je v mnoha směrech odlišné a musí zvládnout požadavky obou. Musí se naučit diferencovat, co je kde vhodné a žádoucí, či naopak. Vzhledem k tomu si dost často vytvoří dvojí identitu, cítí se být příslušníky obou společenství.<sup>51</sup>

Člověk, který od svého dětství žije v určité společnosti, zde získá specifické sociální zkušenosti. Ty mu slouží jako základ orientace v prostředí a poskytují mu pocit jistoty a bezpečí. Ví, co znamenají určitá sdělení nebo projevy chování, jak se má za různých okolností chovat, co se od něho očekává a co on sám může čekat od ostatních.

Jazyk je velmi důležitou součástí sociokulturní vybavenosti a jeho neznalost dost zásadní překážkou adaptace na nové prostředí. Komunikační problémy jsou příčinou mnoha adaptačních potíží dětí-cizinců ve škole. Když si dítě osvojí alespoň základ jazyka, je schopné komunikovat a může se

---

<sup>50</sup> Pasivní rezistence znamená nespolupráci, odmítnutí účasti na probíhající aktivitě.

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. str. 288. ISBN 80-246-1074-4.

tak orientovat na obecnější a informačně hodnotnější úrovni. Dítě, které nemá potřebné jazykové kompetence, se bude v jakékoli sociální situaci hůře orientovat, nebude rozumět, co mu učitelé či spolužáci sdělují. Neschopnost verbálně komunikovat na přijatelné úrovni představuje značné sociální stigma. Školák, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a obecně považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Když učitelé či spolužáci komunikují s dítětem – cizincem, často přes veškeré úsilí nevědí, co jim chtělo říct. Znalost jazyka je důležitým předpokladem uspokojivé komunikace, ale v sociálním kontextu je významná i znalost standardních komunikačních vzorců, to znamená osvojení vhodných způsobů komunikace, které jsou přiměřené určité sociální situaci. Další je porozumění kontextu či znalost komunikační etikety. Pro vzájemné dorozumění je důležitá i odlišnost neverbální komunikace, úprava zevnějšku funguje jako signál sociokulturní či náboženské příslušnosti. Hodnoty a normy chování jsou také sociokulturně podmíněné.

Po dosažení určité úrovně integrace se může měnit vztah dítěte s rodinou, jeho pozice v rodině i jeho sebepojetí. Dítě si musí vytvořit dvojí sociální identitu. Přijetí majoritních norem a osvojení nových způsobů chování může dítě od rodiny vzdalovat. Rodiče se za těchto okolností mohou cítit ohroženi jak ve své autoritě, tak z obav, že dítě ztratí. To je jeden z důvodů, možná ne zcela uvědomovaný, proč se někdy rodina brání zásadnější integraci svého dítěte do nové společnosti.

Horší výsledky dosahované v inteligentních testech dětmi z nižších sociálních vrstev jsou podmíněny nikoliv tím, že tyto děti jsou jazykově primitivní, nýbrž tím, že jejich jazykový kód je odlišný od jazykového kódu formálních testů. V souvislosti s tím se rozvinula rozsáhlá výzkumná oblast o determinovanosti edukačních procesů jazykovými faktory (Bernsteinova teorie). Bernstein se soustředil se převážně na zkoumání vztahů mezi:

- sociálními charakteristikami žákovské populace,
- charakteristikami jazyka žáků z různých sociálních vrstev,
- vzdělávacími výsledky žáků.

Jádrem Bernsteinovy teorie je názor, že vzdělávací úspěšnost žáka závisí na tom, v kterém sociokulturním prostředí rodiny vyrůstal a který jazykový kód si tam osvojil. Bernstein rozlišil dva jazykové kódy (vlastně se jedná o dvě strukturálně odlišné varianty určitého jazyka):

- kód rozvinutý, možno jej označit také jako komplikovaný, propracovaný či vybavený (krátké, gramaticky jednoduché často neukončené věty, časté užívání spojovacích výrazů, malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních);

- kód omezený (gramatická správnost a logické uspořádání výpovědí, složité větné konstrukce, vysoká frekvence předložek, osobního zájmena já a užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbíí aj.).

Děti ze společensky nižších tříd mají potíže ve školním vzdělávání, neboť jejich omezený jazykový kód je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi ze střední třídy, a to dále vede k různým omezením v jejich pozdějším životním uplatnění.

Významný britský pedagog a následovník Denis Lawton konstatoval, že je prokázáno, že nedokonalost v užívání jazyka je velmi důležitým brzdícím faktorem školní edukace a že užívání jen omezeného jazykového kódu je kumulativním deficitem, tj. zábranou, který vytváří začarovaný kruh potíží zvětšujících se v průběhu školních let.

Asi nejrozšířenější výzkum na území USA prováděl Coleman a Jencks později tyto Colemanovy závěry zčásti potvrdil a zčásti revidoval. V podstatě ale ukázal, že vliv školního vzdělávání na eliminaci nerovných vzdělávacích příležitostí není tak velký, jak předpokládal Coleman a jiní. Největší pozornost a polemiky vyvolaly Jencksovy názory týkající se nerovnosti v kognitivních dovednostech. Kognitivními dovednostmi míní schopnost manipulovat se slovy a čísly, zpracovávat informace, vytvářet logické inference atd. Jde tedy o ty intelektové předpoklady vzdělatelnosti, které jsou reflektovány ve skórech výkonů dosahovaných subjekty v inteligenčních testech. Ukazuje se přitom řetěz souvislostí: Děti pocházející z nižších sociálních vrstev mají menší šance přístupu k vyšším úrovním vzdělávání, neboť tyto děti podávají v inteligenčních testech horší výkony, neboť jejich kognitivní dovednosti zaostávají za (převážně kognitivními) požadavky formálního vzdělávání ve školách, neboť sociální prostředí rodin determinuje (nestimuluje) rozvoj kognitivních dovedností těchto dětí.

Kritika Jensenovy-Eysenckovy teorie deficitu se rozvinula mimo pedagogiku a psychologii do dalších oborů a začala být označována, jako teorie tzn. kulturního a jazykového zaostávání, deprivace. Zformovala se koncepce, která se snaží vysvětlovat vzdělávací neúspěšnost žáků z některých skupin populace tím, že tyto děti trpí ve svých rodinách kulturní deprivací, která je pak brzdou pro jejich školní vzdělávání. Tato teorie je dnes velmi populární i pro českou vzdělávací soustavu. Horší výsledky dosahované v inteligenčních testech žáky z nižších sociálních vrstev nejsou odrazem jejich intelektového deficitu, nýbrž rozdílných podmínek kognitivní socializace. V důsledku toho jsou děti z nižších sociálních vrstev v nevýhodě při zacházení s formálními testy a formálními procedurami vůbec, protože se s nimi ve svém sociokulturním prostředí neseťkávají.

#### 4.1.2. Kritika současné školy

Výstižnou charakteristiku žáka současné školy uvádí Zdeněk Helus<sup>52</sup>: „Člověk zřejmě není od počátku hotovou osobností, ale během života se jí může, ale také nemusí stát. Dítě je vybaveno potencialitami, které se mohou uplatnit a rozvinout jen za určitých příznivých podmínek. Je úkolem rodičů, učitelů, ale také samotného žáka identifikovat a vytvořit příznivé podmínky pro jejich uplatnění. Dítě je tvor senzitivní a zranitelný a právě za nepříznivých podmínek (a to vnitřních i vnějších) bude jejich rozvoj zpomalen či blokován. Hovoříme o používání motivace, nerozvinutého jazykového kódu a dalších. K faktorům, které rozvoj dítěte ohrožují, patří ve stávající době pouze dvě instituce, a to rodina a pak škola. Ohrožuje jeho potřeby, především potřebu bezpečí a jistoty, potřebu poznání, potřebu kompetence, potřebu úspěchu, potřebu sebeurčení atp.“ O jakých dětech Zdeněk Helus mluví? Jaké jsou dnešní děti? V jakých životních situacích se nacházejí? Co všechno je ohrožuje v jejich zdravém vývoji a jaké možnosti se před nimi otevírají?

Stávající situaci na našich školách vystihuje J. Mareš (1998), když tvrdí: „Dovednosti učit se něčemu vyplynou spíše nepozorovaně, nenásilně účinností, které ve škole probíhají, naučit se „jak se učit“ je zde spíše vedlejším produktem školní práce. Dítě, žák, student je upozorňován na povinnost učit se, je vyzýván k učení, je mu předepisován obsah a rozsah, ale sám postup při učení je ponecháván na něm. V pozadí této reakce je nevyslovený předpoklad, že by měl přijít na vhodné postupy při učení sám, a to metodou pokusu a omylu.“

Nebezpečí, která působení školy provázejí a jsou důvodem její současné kritiky, je několik, uvedu příkladem jen některé: Učitelé mnohdy nedoceňují význam žákova prožívání školních událostí a důsledky těchto prožívání. Týká se to především školní úzkosti a jejího vlivu na školní úspěšnost. Důsledky mohou vytvářet bariéru ve vztahu ke vzdělávání obecně. Alarmující jsou fyziologické doprovodné znaky například úzkostná orientace na chybu<sup>53</sup>. Dalším nebezpečím mohou být opakované neúspěchy, zejména ty, ve kterých je žák utvrzován častým negativním známkováním vedou k syndromu neúspěšné osobnosti. U citlivějších jedinců dochází až k zatvrzení osobnosti. Dalším negativem je tlak na dobré známky, který odvádí žáky od skutečného poznávacího zájmu a je vystupňované zájmem o školní známky. Učitelé opakovaně vypovídají, že děti jsou neposlušné a více vyrušují. Dochází k nevyváženosti v interakcích mezi učitelem a žákem, patří sem dotazování žáků, vyjadřování vlastních zkušeností a podnětů, diskutování s učiteli. Škola dle kritiků spoutává tvořivé

<sup>52</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, str. 159 - 160. ISBN 80-7178-888-0.

<sup>53</sup> Chyba jsou výkony (jednotlivé reakce, odpovědi, řešení úloh, výtvary), které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné. Za přesně definovaných podmínek chyba nemusí ohrozit žákovo učení (detekce chyby, identifikace, interpretace, korekce).

invence žáků. Žák by měl reagovat jen tak, jak se to očekává, škola potlačuje tvořivost a bystrost. Další kritikou je netolerance vůči odchýlkám, individuálním zvláštnostem. Jde o jedinečnost a odlišností obohacující mezilidskou vzájemnost. Učitelé přeceňují vnější disciplínu na úkor vnitřní, vědomé autoregulace. Nevědí, jak naučit žáka učit se, rozvinout učební kompetenci, nabýt učebního sebevědomí, zvládnout metakognitivní strategie.<sup>54 55</sup>

Děti a mládež jsou v současné době vyjmuty ze svých běžných, mimoškolních prostředí a aktivit (rodina, kamarádi, zábava, osobní záliby a sklony, lenošení...) a podrobeny působení školy. Podle Zdeňka Heluse jde o tzv. scholarizované dětství.<sup>56</sup> Cílem při tom je organizovat jejich vzdělávání, jehož jádrem je odborně vyškolenými experty prováděné vyučování a řízené učení v odpovídajících podmínkách školního zařízení. Scholarizace nabývá na významu a stává se neodmyslitelnou a určující součástí života dětí a mládeže. Ovlivňuje vyhlídky na kariéru, podmiňuje kvalitu života v dospělosti. Mnohdy jedinou a nejdůležitější povinností dítěte je pouze učení bez ohledu na další povinnosti v soužití v rodině, které děti zastávaly v minulých letech včetně starosti o mladší sourozence. Tento fakt ovlivňuje i velké množství jedináčků, kterým rodiče věnují veškerý svůj čas a vlastně mnohdy i život. V některých zemích tradičnějšího vzezření narůstají také tlaky na děti a přímo úměrně s tím i sebevražedné pokusy či dokonané sebevraždy. Také ze společenského hlediska je scholarizace, její délka a kvalita, významným činitelem tzv. kvality populace, resp. kvality lidských zdrojů<sup>57</sup>, jejich připravenosti podílet se na ekonomické prosperitě, konkurenceschopnosti, vědeckotechnických a výrobních inovacích apod. Tomu odpovídá i sklon mnoha rodičů, ale i samotných současných dětí a dospívajících vnímat školu jako určující téma jejich života. Chápu ji jako klíč k budoucnosti, což by samo o sobě mohlo být v pořádku, ale má to dva problematické protipóly. První z nich se týká dětí, jež mají ve škole potíže, ať už absolutní, že neprospívají či relativní, že neuspokojují vysoké nároky učitelů či rodičů či vlastní. Prožívají školu jak stres, zdroj strachu, zpochybňují si své sebevědomí. Tyto jevy mohou končit velice dramaticky vyústit v rezignaci, vyhledávání part a ovlivnit dětský život i v budoucnosti.

A dalšími problémy trpí druhá skupina žáků. Protože problémy se netýkají jen neúspěšných žáků, u těch úspěšných žáků může docházet k vývoji mentality, která je přespříliš určována specifickými znaky fungování školy. Jedná se o žáky, kteří se natolik adaptují na podmínky školního

<sup>54</sup> Metakognice je způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak sám postupuje, když poznává svět.

<sup>55</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, str. 159 - 160. ISBN 80-7178-888-0.

<sup>56</sup> Scholarizace je začlenění dítěte do soustavy školního vzdělávání.

<sup>57</sup> Lidský zdroj (human resources) je v ekonomických a sociologických teoriích znamená potenciál společnosti vytvářený jako zásoba znalostí a dovedností v lidech určitého státu či území. V tomto potenciálu a jeho rozvíjení se spatřuje skryté bohatství pro ekonomický růst společnosti.

vyučování, zkoušení, že později mají velké potíže orientovat se tvořivě v reálných životních situacích. Tzn. že velice úspěšní žáci jsou absolutně neúspěšní ve skutečném životě.

Se scholarizací volně souvisí nejen nárůst inteligence měřené testy až o 20 bodů, ale také další zajímavé nálezy: úzkost u školních dětí, strach ze školního neúspěchu.

#### **4.1.3. Kritika dnešní výchovy a odrazu společnosti**

Další výzkumy ovšem ukazují, že děti chodí v rozmezí posledních 25 let do školy stále méně rády. Podle Zdeňka Heluse<sup>58</sup> je to pravděpodobně způsobeno díky tomu, že škola zaostává za atraktivností ostatních mimoškolních aktivit a rovněž narůstá celkové kritické ladění vůči škole. Vytváří se sdílený negativní stereotyp překrývající jejich skutečné kvality a jejich vývoj.

Ale dala jsem prostor také učitelům k vyslovení jejich kritického názoru a položila jsem jim tuto otázku ve svém dotazníku: Proč si myslí, že děti chodí do školy čím dál tím méně rády? Většina odpovědí uváděla dvě nejvýraznější příčiny: výchovu v rodině a ztrátu motivace. Učitelé obviňují rodiče za jejich velmi benevolentní výchovu bez stanovených hranic, stavěnou na ustupování. Kritika padá také na stav celé české společnosti, její uvolněné morálce, korupci a klientismu, který je čím dál více beztrestně využíván.

Cituji pár odpovědí učitelů z českých škol: „Žáci jsou pohodlní, zhýčkaní, líní, znudění - to jsou ti, kteří mají vše a o nic nemusí usilovat. A ti druzí? Ti většinou nevidí žádnou perspektivu, protože o tom, kdo bude v této společnosti tzv. úspěšný, nerozhoduje vzdělání, ale známosti, protekce, korupce, ostré lokty atd. Tak proč se potom učit?“

“Děti jsou líné a bez zájmů, lehce ke všemu přijdou a myslí si, že nebudou nikdy muset na nic vynakládat žádné úsilí. Výchova je benevolentní a nedůsledná, vše se dětem odpouští, rozmazlují je a nic se s nimi neřeší, málo se kontrolují. Rodiče nemají čas, jsou zaneprázdněni. Děti jsou drzé, zaujímají odmítavá stanoviska a negativní postoje. Za dané situace někteří učitelé rezignují, což zpětně ovlivňuje kvalitu výuky.“

„Myslím si, že děti dnes nechodí do školy méně rády než před 25 lety. Musíme oddělovat děti 1., 2., 3. stupně školy. Dále je to dáno motivací. Některá škola má tolik aktivit a takový přístup k dětem, že tam chodí velmi rády a samozřejmě i naopak.“

---

<sup>58</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, str. 72-74. ISBN 80-7178-888-0.

Velkou roli ve výchově dnešních žáků sehraává i fakt, že obvyklá, tradiční rodina je na ústupu a mnoho, v některých zemích dokonce většina, dětí vyrůstá v nově se prosazujících formách a alternativách soužití dávajících dětem jiné výchozí životní zkušenosti, než jaké byly považovány za samozřejmé a nutné. Nechci hodnotit, zda je tato situace příznivá či nikoliv, je to prostě další z jevů, před které jsme my a naše děti postaveny a se kterými se musíme vypořádat.

V další kapitole bych se ráda zamyslela nad všemi možnostmi, které přináší vývoj v pedagogické psychologii a ostatních spřízněných oborech, a který přináší strategie vedoucí k podporování všech klíčových kompetencí nejen těch učebních.

## **4.2. Poznatky kognitivní psychologie**

V pedagogice jako vědě, stejně jako ve školní edukační praxi existují období, ve kterých je více či méně nastolováno téma obratu k dítěti. Způsoby vyučování a učení neodpovídají jeho vývojovým možnostem, odcizují se zvláštnostem jeho prožívání, usilování. Dítě je svébytnou osobností, i když dětsky zvláštním způsobem. Neučinit obrat k dítěti, znamená nebezpečí, že dítěti se nedostane příležitosti aktivně se projevovat, být iniciativní, ptát se a přicházet s vlastními nápady, čerpat z vlastních vnitřních zdrojů, být subjektem spoluvytvářejícím vlastní vzdělávací dráhu. Dítě nebude prožívat aktivizující šance vyvíjet se, realizovat své potenciality, aktualizovat svůj svéráz, být tvůrčí. Dítě nebude usilovat stát se či být osobností. A nejsou to nejen újmy na dítěti samotném, ale také na kvalitě učitelství na jeho poslání.<sup>59</sup>

Na druhé straně jsme v posledních letech v české škole svědky až možná výrazného zájmu o osobnost dítěte: o osobnostní pojetí, o holistické chápání osobnosti, pohled na dítě, který přesahuje oblast kognitivního vývoje, poznávacích potřeb a činností. Do popředí se dostávají otázky rozvoje osobnosti, poznávacích potřeb. Škola tradiční je nahrazována školou moderní, osobnostně rozvíjející humanistickou a zaměřenou na uspokojování širokého spektra individuálních potřeb dítěte. V tuto chvíli stojí za to popřemýšlet o tom, jak je to s poklesem znalostní úrovně dětí, co se snižujícím se obecném kulturním rozhledu, a co s lenivostí žáků? Určitě bude správné, aby naši žáci byli v budoucnu laskavými a sebevědomými jedinci, ale to nebude stačit. Je důležité, aby se stali také kriticky myslícími jedinci, kteří mají rozhled a mohou se orientovat v nových podmínkách, situacích, vztazích atd.? Neměli bychom zapomínat na to, že se ve škole musí žáci vzdělávat!

---

<sup>59</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

Řešení tohoto rozporu zdá se může přinést tzv. kognitivní a konstruktivistická psychologie, která poznávání vnímá jako aktivní proces probíhající v interakci poznávajícího jedince s poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílejícími společnou kulturu.

K formulování principů humanistického obratu k žákovi a pojetí školy, která ovšem nezapomíná na vzdělávání, přispěla v minulosti celá řada autorů. Tyto principy je možné vyjádřit následovně:

- princip žákova učebního sebeurčení. Základní hybnou silou učebního pokroku jsou vnitřní motivy, které se rozvíjejí pod učitelovým působením (nedirektivním, usnadňujícím). Někdy je tradiční školství kritizováno za to, že motivy nejprve potlačí a pak je uměle navozenými tlaky či odměnami žáka zase snaží přimět;
- princip jednoty vůle učit se a vědění, jak se tomu naučit. Naučit se autonomnímu, svobodnému a seberealizačnímu učení napomáhá nezávislosti jedince. Vědět, jak se něčemu, co mne zajímá a pro co jsem se rozhodl, mohu bez cizí pomoci s úspěchem naučit, je tudíž zřetelem veškeré edukační strategie humanistické školy;
- princip samostatného sebehodnocení;
- princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí;
- princip eliminace hrozby. V tradiční škole učitelé přímo či nepřímo, vědomě či nevědomě vystavují své žáky situacím ohrožení, buď proto, aby je donutili učit se, nebo aby si vynutili potřebnou kázeň. Pocity ohrožení se nejčastěji pojí se zkoušením a hodnocením, porovnáváním výkonů dětí, sdělováním výsledků učení rodičům, mařením perspektivy uplatnění po ukončení školy atd.<sup>60</sup>

Poukazováno je především na to, že poznání je mnohem výrazněji provázeno řadou osobnostních a mimopoznávacích faktorů (afektivních složek<sup>61</sup>, přesvědčení, postojů<sup>62</sup> emocí<sup>63</sup> na jedné straně a prostředím vnějšího světa na straně druhé). Měly bychom hledat nové úhly pohledu na tuto součinnost vnitřních a vnějších částí v procesu učení a poznání a zprostředkovat je učitelům jako jednu z možností účinného školního učení.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, str. 61-62. ISBN 80-7178-888-

<sup>61</sup> Afektivní složky jsou citové, týkající se citové stránky člověka.

<sup>62</sup> Postoje jsou sklony ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama.

<sup>63</sup> Emoce jsou širším pojmem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti.

<sup>64</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 141.



Hana Krykorková (2008) hovoří o tzv. kognitivní svébytnosti, jako o pojmu, který se v pedagogické psychologii vyskytuje ojediněle, a to spíše jako pojem doplňující a charakterizující autonomii a nezávislost poznání. Někteří autoři s pojmem autonomie spojují zejména samostatnost a převzetí odpovědnosti za výsledky učebního procesu, nebo schopnost řídit vlastní učení. Vyplývá spíše to, že se zabývají zejména řízením a regulací procesu učení, které se vztahují k osobnostním charakteristikám spíše nepřímo. A z dimenzí mimokognitivních je uváděn pouze rozměr sociální.

Kognitivní svébytnost je nejen schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale překračuje poznávací oblast a vyznačuje se dalšími pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci (jako je překonávání překážek, zacházení s chybným výkonem, schopnost požádat o pomoc, umět ji vyhledat, pracovat s emocemi atd.) Kognitivní svébytnost má podle Hany Krykorkové tyto znaky:<sup>65</sup>

- vyjadřuje poznávací a osobnostní hodnotu ve vztahu k poznání a učení. Je výrazem kognitivní kultivace;
- obsahuje kognitivně vývojovou dvouúrovňovou dimenzi procesu utváření, danou závislostí na stupni kognitivního vývoje a na školním kontextu, který je pojímán jako činitel silně ovlivněný danou situací;
- proces je založen na procesu autoregulace, metakognice a kulturní kognice;
- je důležitý s ohledem na učební kompetence.

Teoreticko-metodologický rámec kognitivní svébytnosti rozvíjené v procesu školního učení obsahuje s ohledem na výše uvedené charakteristiky dvě následující hlediska:

- a) Kontextuální hledisko. Proces učení se uskutečňuje v určitých situacích a kontextech.
- b) Kognitivně vývojové hledisko, to je tvořené Piagetovým rozdělením poznání na nižší a vyšší úroveň. Součástí přípravy by měla být vždy s uvědoměním si kognitivní úrovně žáka, kterého má žák před sebou. V praxi tomu však tak není. A to nejen u přípravy, ale také se toto hledisko většinou nezohledňuje ani při tvoření učebnic či tvorbě metodologie k určitým předmětům.

Tato dvě hlediska rozdělují školní učení a poznání na dvě kognitivní úrovně:

- a) Kognitivní úroveň I.

---

<sup>65</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 142.

Poznávací činnosti nižší úrovně, vázanou především na kontext a v něm obsažené informace, které žák přijme, zpracuje a dále s nimi zachází. Je to učení s porozuměním a je to činnost méně samostatná.

b) Kognitivní úroveň II.

Jde o poznávací činnost vyšší úrovně, vázanou na vlastní myšlenkové obsahy, na jejich utváření a na pozdější zacházení s nimi. Vázanost na školní kontext se snižuje a kognitivní činnost je více samostatná.

Pokud bychom se měli více zaměřit na bližší specifikaci těchto úrovní, pak na kognitivní úrovni I. získává žák znalosti, vědomosti, faktické údaje, je zde zdůrazňováno učení s porozuměním, které umožní komplexnější zpracování poznatků a pozdější zacházení s nimi jako je vysvětlení, třídění, aplikaci.

V tuto chvíli se utváří zkušenostní základna žáka. Důraz by měl být kladen na vnášení smyslu, významu, kontextu do poznání nového, rozvíjení konkretizace, kontextualizace, představivosti, aktivace osobní zkušenosti.

Tvoří se základy vytváření pojmů činností se symboly a jejich porozumění, hledání souvislostí, spojitostí, přepisování vlastností předmětům a jevům, hledání významů a aplikací. Z psychologického hlediska sem patří poznávací činnosti, ve kterých žák pracuje s informacemi, které získá nebo vyhledá. Používá jednoduché a elementární myšlenkové operace – analýzu, syntézu,<sup>66</sup> třídění, srovnávání. Znamená rovněž předstupu poznávacích úkolů vyšší úrovně.

Metakognice jako nástroj kognitivní svébytnosti má na této poznávací úrovni charakter získávání základní metakognitivní zkušenosti. Děti se učí hodnotit výsledky své práce, zaměřovat se na postup, který je k výsledku dovedl. Uvědomit si, co bylo dobré, co bylo špatné atd.

Autorka upozorňuje, že pojem „porozumění“<sup>67</sup>, který tuto kategorii zastřešuje, není zcela jednoznačný. Naopak je velmi diskutabilní. Nejen mezi našimi učiteli najdeme různé charakteristiky, ale také v literatuře se setkáváme s různými hledisky. Asi nejvíce srozumitelná je charakteristika od amerického učitele J. Holta (2003). Skutečné pochopené znalosti jsou podle Holta ty, se kterými je žák schopen provést pokud možno co nejvíce následujících činností: vyjádřit se vlastními slovy, uvést

---

<sup>66</sup> Analýza je rozbor, členění předmětů nebo jevů na jednotlivé prvky a části, myšlenkové rozčlenění celku na části, vlastnosti nebo souvislosti pro určení podstatných znaků zkoumaných pojmů, určení dílčích složek kvalitativní nebo kvantitativní. Syntéza je myšlenkové spojování jednotlivých prvků, skutečností nebo vlastností v celek.

<sup>67</sup> Porozumění, postihu souvislosti, vztahu, smyslu, podstaty problému.

příklady, rozeznat různé podoby a souvislosti, vidět souvislost s jinými skutečnostmi a myšlenkami, použít různé způsoby, umět předvídat některé důsledky, umět vyjádřit opak nebo protiklad.

Pokud chceme blíže charakterizovat kognitivní úroveň II, pak žák již není vázán konkrétními situacemi a kontextem úkolové situace jako na nižší úrovni. Učení je samostatnější, autonomnější, kreativní<sup>68</sup>, originální a formálnější. Formuje se abstraktní myšlení<sup>69</sup>, myšlenková nezávislost a schopnost zacházet s různými reálně neexistujícími alternativami nebo s nimi operovat. Analogické činnosti nižší úrovně tvoří základ pro vyšší úroveň. Myšlenkové operace jsou přetvářeny a prohlubovány. Nižší úroveň tvoří zkušenostní základ pro úroveň II. Tato úroveň se týká starších školních žáků, 2. stupně ZŠ. Dochází k nástupu nejen vyšších kognitivních činností (myšlenkových a formálních operací), ale také potenciálně větší osobnostní připravenosti žáka.

II. úroveň představuje tyto druhy učení: učení se principům, pojmům, učení se řešením problémů (uvědomění si problému, evidence chybějících informací, stanovení hypotéz), složité myšlenkové operace. Dále sem patří tvořivost<sup>70</sup>, ocenění jako vyjadřování hodnotících stanovisek. Ve srovnání s kognitivní úrovní I. se objevují pro žáka nové činnosti a zkušenosti: induktivní a deduktivní myšlení, abstrakce<sup>71</sup>, lokalizace klíčových slov, hledání vztahů a souvislostí, tvorba resumé, vytváření nadřazených pojmů a další.

Metakognice a autoregulace jsou dva osobnostní fenomény, které utváří kognitivní svébytnost. Mají mnoho společného, ale vzájemně se odlišují. Odlišuje je rozdílná těžiště reflektovaných a řízených činností, společným jmenovatelem je reflexe těchto činností, vlastního chování a v neposlední řadě i reflexe prostředí, jako jejich neoddelitelná část.<sup>72</sup> Těmto dvěma jevům, které mohou v dnešní době učitelům výrazně pomoci při rozvoji klíčových kompetencí, se budu věnovat v oddělených kapitolách.

---

<sup>68</sup> Kreativita, tvořivost je schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.

<sup>69</sup> Abstraktní myšlení zobecněný, vyvozený abstrakcí, nevázaný na jednotlivé případy, odtažitý, vzdálený, nekonkrétní

<sup>70</sup> Tvořivost je vytváření nových užitečných řešení a produktů úkolových situací, které jsou heuristického – divergentního typu.

<sup>71</sup> Abstrakce je psychologická činnost, pomocí níž jsou odkrývány podstatné vlastnosti předmětů nebo vztahy mezi nimi, též výsledek této činnosti. Způsob myšlenkového postížení předmětu, jehož pomocí se vymezuje určitá stránka či vlastnosti věci, které nelze smyslově odlišit.

<sup>72</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika* 2008, č.2, str. 149.

### 4.3. Interdisciplinární spolupráce a psychodidaktika

Moderní pedagogika se dnes nemůže opírat pouze o pedagogické teorie, hovoříme o interdisciplinární spolupráci. Vytváří se nový integrovaný obor nazvaný psychodidaktika. Tento obor navazuje na přístupy obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a další. Moderní pedagogika směřuje aktivně k vytváření humanistických teorií, které se týkají školního vzdělávání a mají vliv na realizaci určitých praktických inovací tradičního učení a vyučování ve školách.

Patrně nejvýznamnějším příkladem je Bloomova teorie mastery learning.<sup>73</sup> Tato psychodidaktická teorie objasňuje kognitivní charakteristiky žáků jakožto vstupní činitele školních vzdělávacích procesů. Pojem zavedl poprvé Benjamin S. Bloom.<sup>74</sup> Podle Blooma neexistují špatní a dobří žáci, ale žáci, kteří se učí rychleji a žáci, kteří se učí pomaleji a vyžadují více času na učební úkoly. Jde o problematiku vhodných podmínek. Přitom jde o teorii, která se týká učení žáků v podmínkách hromadného vyučování ve třídách.

Bloom je přesvědčen, že individuální rozdíly v učení, které se u žáků objevují poměrně brzy (většinou již ve 3. ročníku základní školy) a zvětšují se v průběhu školních let, pramení především z mimoškolních podmínek žákova života, zejména z rodinného prostředí. Nejde o sociální či ekonomický status rodiny, ale o charakter a obsah interakce probíhající mezi rodiči a dětmi.

Každý žák vstupuje k určitým předmětům ve škole s určitým kognitivním vybavením, které získal během předchozího učení. Kognitivní vstupní determinanty na straně žáků jsou pak definovány jako takové předpokládané typy vědomostí, dovedností a schopností, jež jsou podstatné pro učení při nějaké nové úloze“ (Bloom, 1976, s 32). Bloom považuje za značně komplikovaný a dodnes uspokojivě nevyřešený problém přesně vymezit, co všechno je obsahem kognitivních determinant (učebních předpokladů) na straně žáků. Oprávněně ovšem kritizuje to, že tvůrci kurikula a učebnic málo přihlížejí k tomu, jakými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi je žák vybaven, když začíná osvojovat obsah nového vyučovacího předmětu nebo vůbec, když zahajuje své školní učení v prvním ročníku školy. Jde o problematiku v moderní pedagogice dnes intenzivně zkoumanou tzv. předchozích znalostí vzdělávajících se subjektů či naivních teorií dítěte resp. dětských interpretací světa.

---

<sup>73</sup> Mastery learning (ovládnutí či osvojení = angl. mastery) nějakého souboru poznatků či dovedností ve škole je teoreticky možné u všech žáků – u všech vzdělávacích subjektů, mají-li k tomu příhodné podmínky, a to způsobem vyučování optimálně přizpůsobeným subjektu a takové množství času, které subjekt k učení potřebuje. Zjednodušeně můžeme říct, že to je učení směřující ke zvládnutí.

<sup>74</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2002, str. 137. ISBN 80-7178-631-4.

Z několika zjištění např. vyplynulo, že dovednost porozumět čtenému textu je takovým učebním předpokladem, který zvláště významně determinuje školní učení vůbec. Tato dovednost, vytvořená u žáků v průběhu 1. - 6. ročníku, koreluje vysoce s jejich učebními výsledky v 6. - 8. ročníku, a to nejen v jazykových předmětech, ale i v matematice a přírodovědných předmětech. Bloom apeluje na to, aby byly zjišťovány učební předpoklady, s nimiž žáci zahajují vzdělávání a pokračují v něm v průběhu školní docházky.

Afektivními vstupními charakteristikami rozumí Bloom tu skutečnost, že žáci se vzájemně odlišují svými postoji, které mají k učení či ke konkrétním učebním úlohám. Vstupní afektivní charakteristiky považujeme za složitý souhrn zájmů, postojů a sebehodnocení. V této oblasti je Bloom autorem řady nových poznatků, týkajících se vztahů mezi motivačními charakteristikami žáků jejich učebními výsledky. Provedl srovnávací analýzy těchto vztahů na základě výzkumů provedených v zemích Evropy, v USA, Japonsku a Austrálii. Dokazuje, že uznávat pouze obecný vliv motivace na učení je příliš nepřesný – je nutno rozlišovat vlivy specifických druhů motivace:<sup>75</sup>

- Motivace vázaná na vyučovací předměty. Podle výzkumu je vliv této motivace poměrně slabý.
- Motivace vázaná na školu. Zde je již motivace silnější, děti vytvářejí motivační vztahy spíše k vyučování jako celku.
- Motivace vyplývající ze žákova sebehodnocení. Tomuto typu motivace se přisuzuje velká důležitost pro edukační procesy. Jsou to motivační postoje žáka vyplývající z jeho zobecněných hodnotících představ o sobě samém jako úspěšném či neúspěšném subjektu školního učení. Velký vliv má na toto sebehodnocení způsob ocenění žáka učiteli, rodiči a spolužáky.

Dalším determinujícím faktorem je kvalita vyučování uvnitř tohoto faktoru – charakteristika učitelů, tříd a škol a vyučování. Ale ty neovlivňují další studium žáka v takové míře jako první uvedené determinanty a to kognitivní vstupní charakteristiky žáků. Všechny tyto údaje je možno interpretovat ze statistického hlediska takto: Každý z uvedených faktorů vysvětluje určitý podíl na statistické variabilitě (proměnlivosti v rozsáhlém souboru) celkového průměru hodnot učebních výsledků žáků.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů.

<sup>76</sup> PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2002, str. 142. ISBN 80-7178-631-4.

Dnes Bloomova teorie spíše provokuje pedagogické teoretiky svými představami o možnostech dosahovat stejně kvalitních výsledků u všech žáků (avšak při různém tempu učení), ale zároveň odrazuje učitele svou náročností pro realizaci v běžném školním prostředí (individuální práce s žáky atd.).

#### **4.4. Motivace a autoregulace jako důležité determinanty úspěšnosti učení**

Motivace je brána jako jedna z determinant úspěšnosti učení. Jak motivovat žáky je asi nejčastější otázka, kterou si klade laická i odborná veřejnost, rodiče, učitelé i ostatní pedagogové i psychologové?

V případě, že motiv<sup>77</sup> je určujícím rozhodujícím způsobem potřeby, hovoříme o vnitřní motivaci, v případě, že jsou rozhodující incentivy,<sup>78</sup> hovoříme o vnější motivaci. Toto rozlišení je pro vývoj osobnosti nesmírně důležité. Jedinec, který má silně vyvinutou poznávací potřebu (tzn., že je vnitřně motivovaný) bude usilovat o poznávání, i když okolnosti nebudou příznivé např. nevlídný učitel, nudná knížka, nezáměr rodičů, výsměch kamarádů, špatné známky ve škole. Naopak jedinec, který tuto vnitřní potřebu nemá, se učí pouze tehdy, když existuje něco, co mu učiní učení druhotně lákavým, nebo nutným – např. pohružka trestem nebo nabídka odměny, vyhlídka na vítězství v soutěži. Velkým úkolem pedagogů, dbají-li osobnostních zřetelů, je působit na rozvoj vnitřní motivace.<sup>79</sup>

Užší pojetí motivace chápou autoři Rheinberg, Man a Mareš<sup>80</sup> jako připravenost jedince provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení. Pro uvedený typ učení se nejlépe hodí označení autoregulované učení. Širší pojetí chápou autoři jako připravenost osoby k bohatému spektru činností. Aby se je žák naučil provádět, musí dojít k nárůstu učení, ale toto učení se děje, aniž má žák před sebou jasnou představu cíle. Obvykle je učení koncipováno jako hra s příjemnou činností a učení se objeví jakoby mimochodem. Pro žáka se stává zajímavé. Ovšem neměli bychom vyučovat pouze hrou, žák musí mít určité povinnosti. Získání kompetencí bude již samo o sobě dostatečně účinnou incentivou pro další učení.

---

<sup>77</sup> Motivы chápeme jako propojení potřeb s vnějšími popudy – incentivy. Zatímco potřeby jsou vnitřním zdrojem motivu (např. hlad, sexuální touha, touha mít úspěch, potřeba poznávat, potřeba opájet se něčím hezkým), incentiva je jeho zdrojem vnějším (vůně lákavého pokrmu, sexuálně vzrušující obrázek nahé osoby v pornografickém časopise, šance žáka získat dobrou známku, kterou ocení rodiče odměnou, poutavý film o hmyzu, krásný hudební motiv).

<sup>78</sup> Incentiva je pohnutka, popud, pobídka vyvolávající zesilující již existující motivaci.

<sup>79</sup> HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2004, str. 120. ISBN 80-7178-888-0.

<sup>80</sup> RHEINBERG, F. MAN, F. MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, č. 1, s. 155 – 177.

Zatím zůstává neobjasněna otázka, jak motivace ve svých jednotlivostech ovlivňuje učení a učební výkony. Někteří autoři se podle výzkumů shodují, že existují tři dimenze motivačního působení:

- trvání a četnost motivace,
- aktivita při vykonávaných učebních činnostech,
- funkční stav (např. koncentrace) při učení.

Motivační vlivy se mohou projevit rozdílně podle toho, co u učebního výkonu zasáhnou. Nejdůležitější aspekt výsledku učení se ovšem týká referenčního systému, vztahového rámce, ve kterém je žákův výsledek hodnocen. Jde o individuální či sociální vztahovou normu. Ovlivňuje, zda budou přírůstky učení zřetelné a zda budou nadále ovlivňovat motivační proces.

Autoři ve své odborné studii rozpracovali i teoretické řešení ovlivňování motivace. Pokud jde o krátkodobé motivování žáků, je důležité se zaměřit na existující potřeby a to univerzální lidské potřeby (zvědavost, potřebu být kompetentní atd.). Lze jimi ovlivňovat ve stejné kulturní oblasti přibližně stejně všechny osoby. Diferencované potřeby již mohou vyvolat velmi individuální reakce žáků. Souvisí to především s nadějí na úspěch a se strachem z neúspěchu. Zmíněné nebezpečí zmírníme, když použijeme individuální vztahovou normu. Podobné obtíže mohou vzniknout, když chce učitel využít individuálních zájmů žáků a navázat na ně. Pokud chceme udržet učební aktivitu žáků, musíme jim definovat, co by mělo být výsledkem jejich učení a jak má vypadat přírůstek učení, o který společně usilujeme. Pokud motivaci srovnáváme s mimoškolním učením, je toto učení mnohem atraktivnější. Žák si předmět učení volí sám, podílí se na tomto typu učení více než hlava a papír, mnohem lépe vidí, zda se zdokonaluje, je o tom více přesvědčen. Při střednědobém či dlouhodobém motivování se snažíme změnit motivační rysy samotné, což není snadné. Na jedince působí i jiní lidé a vlivy. Pokud vůbec chceme, aby zde byla nějaká šance, musíme mít velmi přesnou představu o funkčním jádru motivačního rysu osobnosti, který chceme změnit.

Tři oblasti, které autoři Rheinberg, Man a Mareš považují při rozvíjení učební motivace žáků za velmi perspektivní:

- Podpora žakovských zájmů. Zájmy se mohou rozvíjet tam, kde jsou uspokojeny tři bazální lidské potřeby – potřeba autonomie (souvisí s potřebou vlivu a moci), kompetence (souvisí s potřebou výkonu) a sociálního začlenění. Samozřejmě jen uspokojování těchto potřeb nestačí.

- Navozování radosti z vykonávání činnosti, navozování hlubokého zaujetí prací - tento jev je mimořádně důležitý a plodný. Zatím nejsou k dispozici přesné poznatky o podmínkách, za kterých se dá vyvolat u žáků tento zážitek právě při vyučování.
- Rozvíjení volných kompetencí: volní trénink – těmito otázkami se zabývá znovu objevená psychologie vůle. Otázkami, jestli je možné speciálními výcvikovými programy posílit schopnost regulovat vůli své učení a ovládat své učení.

Stále není vyřešená otázka, jak žáky motivovat pro učení? Většina dětí se těší do školy, ale institucionální vzdělávání, povinnost učit se a povinnost připravovat se do školy způsobují, že spontánní motivace slábne. Měly by nastoupit jiné typy motivace. Naneštěstí část rodičů a část učitelů staví převážně na vnější motivaci žáků k učení a málo u nich rozvíjejí nové podoby motivace vnitřní.

Kromě školního učení mají lidé většinou určitou oblast činnosti, kterou vykonávají rádi, která je baví, je jim koníčkem. Dokážou se do ní zabrat, ponořit... zažívají při tom příjemný pocit spontánního plynutí, pocit, který lze přirovnat k unášivému proudu. Tyto jevy popsal americký psycholog maďarského původu M. Csikszentmihalyi a nazval je flow (z anglického - hladké plynutí, proudění).<sup>81</sup> Zmíněný jev vypovídá o jedincově specifické motivaci – motivaci vnitřní, velmi silné a velmi příjemné.<sup>82</sup>

Tato vnitřní velmi silná motivace má několik znaků:

- požadavky a zpětná vazba jsou samozřejmé, jasné, člověk ví, co má dělat a nepřemýšlí o tom;
- člověk se cítí optimálně vytížen, i přes vysoké požadavky cítí, že na práci stačí;
- průběh činnosti je prožíván jako bezproblémový, hladký, vše na sebe navazuje;
- koncentrace přichází sama od sebe, velmi přirozeně jako dýchání;
- vnímání a prožívání času je značně pozmeněno, hodiny běží jako minuty;
- člověk je zcela ponořen do vlastní činnosti;
- ztráta potřeby uvědomovat si sám sebe a přemýšlet o činnosti, kterou provádí, ztráta reflexivity a sebeuvědomění.

<sup>81</sup> Prožitkem typu flow se nejčastěji označuje prožitek, nad kterým člověk nepřemýšlí (je to prožitek nereflexní), vzniká při snadno a hladce uskutečňované činnosti. Přesto jde o činnost vysoce náročnou, kterou má člověk pod kontrolou. Takový stav bývá většinou prožíván jako příjemný.

<sup>82</sup> MAN, F. MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.2, str. 154.



Snad nejvýznamnějším rysem dynamického modelu flow je, že dovoluje lépe pochopit rozvoj lidského „já“ (self).

Z dynamického modelu plyne, že spodní pozice na diagonále prožitků typu flow je v principu nestálá. Lidé musí na sobě pracovat, musí postupovat vzhůru podél diagonály, má-li je stále bavit to, co dělají. Nepracují-li na sobě, neohybují-li se v pásmu flow, vyskytne se u nich pravděpodobně jeden ze stavů – nuda, nebo obava (detaily viz Řepka, Man 2002).<sup>83</sup>

Uvědomujeme si však, že ne vše, co je známo z výzkumu výkonové motivace (většinou za použití experimentálních projektů), je využitelné pro problematiku flow právě v pedagogickém kontextu, ve vyučování. Ve školní třídě se nemohou žáci zabývat jen tím, co je baví, ale musí se spolupodílet na povinných aktivitách. Proto ukazatele, které byly vyvinuty v experimentech jiného typu, mohou být jen velmi omezeně použitelné při zkoumání aktivit, které vykonávají žáci.

Studie Shernoffa, Csikszentmihayilho, Schneiderové a Shernoffové (2003) se zabývá tím, jak konceptualizovat zaangažovanost žáků na učení. Staví se na případech, kdy dochází ke kulminaci tří procesů - koncentrace, zájmu a potěšení (tedy flow). Autoři zkoumali vzorek žáků středních škol z různých částí USA (N=526). Zjišťovali, jak dospívající tráví svůj čas na středních školách a podmínky, za kterých žáci uvádějí, že jsou zaangažováni na učení. Zkoumaní žáci prožívají větší angažovanost, když jimi vnímaná náročnost úkolu, vnímaná výzva úkolu na jedné straně a jejich vlastní dovednosti na straně druhé byly vysoké a byly v rovnováze. Dále když pokyny k úkolu byly relevantní a žáci měli pocit, že podmínky, v nichž se učí, mohou ovlivnit, mají je pod kontrolou. Kromě toho byli žáci více zaangažováni na učení, když šlo o individuální nebo skupinovou práci, nikoli o hromadný výklad. Má-li se zvýšit angažovanost žáků v učení, je podle badatelů třeba, aby se škola zaměřila na učební aktivity, které podporují autonomii žáků a jsou adekvátní výzvou pro dovednosti žáka.<sup>84</sup>

Chceme-li posoudit výkony žáků, máme k dispozici tři typy vztahových norem: normy kriteriální, individuální a sociální. Nejběžnější z nich je sociální vztahová norma a řada učitelů o dalších možnostech ani příliš neuvažuje:

- sociální vztahová norma – výsledek jedné osoby se srovnává s výsledky druhých osob. Nadprůměrné výsledky se považují za výborné výkony, podprůměrné výsledky za špatné výkony. Má-li žák dosáhnout zvýšení výkonu, musí jiné žáky ve výkonu

<sup>83</sup> MAN, F. MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.3, str. 155.

<sup>84</sup> MAN, F. MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.3, str. 157.

předstihnout, což ale je ve vztahové skupině, která je výkonově heterogenní, velmi málo pravděpodobné;

- individuální vztahová norma – aktuální výkon jedince se poměruje jeho vlastním výkonem (nikoli výkony jeho spolužáků) v předchozím období. Úspěšně se používá u žáků, kteří se vymykají průměru, tj. u žáků velmi talentovaných anebo žáků velmi slabých;
- kritériální či věcné vztahové normy jsou standardy, které spočívají ve věci samotné. Výkon žáka se vztahuje ke stanovenému kritériu např. zaběhnout 50 m za x sekund.

Kromě toho můžeme u jedinců (např. u žáků i u učitelů) zjišťovat, který typ vztahových norem osobně preferují. Toto upřednostňování bylo navázáno orientací na vztahovou normu. Učitelé, kteří používají převážně sociální vztahovou normu, preferují interindividuální srovnávání žáků vzhledem k průměru třídy. Třída jim slouží jako vztahová skupina. Je jasné, kdo patří do skupiny lepších a je jasné, kdo patří do skupiny horších žáků. Není zcela jasné, zda daný žák ve výkonech stagnuje, či jak moc se zlepšuje, nebo zhoršuje. Výsledkem je, že výkonnostně silní žáci řeší (z hlediska svých schopností) snadnější úlohy, zatímco výkonnostně slabší žáci řeší úlohy, které jsou pro ně příliš obtížné. Tato skutečnost vede k tomu, že jedna část žáků je stále úspěšná, druhá část žáků je stále neúspěšná. Opakuje-li se tato situace po delší dobu, musí to ovlivnit nejen učitele, ale i žáky samotné. Mění se jejich hledání příčin úspěchů a neúspěchů (kauzální atribuce<sup>85</sup>), mění se jejich sebepojetí<sup>86</sup> (self-concept). Další snaha učitele motivovat žáky, může mít potom nečekané, paradoxní účinky. Jedinec může mít radost z toho, že se v učení zlepšuje, nebo se může zlobit, že ke zlepšení nedošlo, aniž by proto musel ignorovat fakt, že jiní žáci umějí učivo buď mnohem lépe, nebo mnohem hůře než on sám. K tomu ho musí vést právě dospělí, jak rodiče, tak učitelé.

Oslovila jsem učitele v dotazníku s otázkou, zda používají při svém hodnocení individuální vztahovou normu a v jakém případě. Je zřejmé, že mnoho učitelů pracuje s individuální vztahovou normou u talentovaných či naopak u podprůměrných žáků, ale nezanedbatelný počet učitelů zveřejnil, že používají tento způsob hodnocení u všech žáků, což je velmi potěšující zjištění. Další otázka byla, jakým způsobem podávají informace o výsledcích svých žáků. Nejčastější odpověď zněla samozřejmě známkování, pak následovala komunikace s rodiči i individuální konzultace a v několika případech hovořili učitelé, že pracují se sebehodnocením žáka či s tzv. portfoliem postupem žáka.

---

<sup>85</sup> Kauzální atribuce - připisování příčin zejména chování vlastnímu a ostatních lidí, v soudobé psychologii hojně studovaný proces s významnými důsledky pro pedagogickou a klinickou praxi, jedinec hledá příčiny chování, úspěchu n. neúspěchu svého n. jiných osob a nalézá je ve faktorech vnitřních nebo vnějších.

<sup>86</sup> Sebepojetí je představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe, zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeucty, má hodnotící a popisnou dimenzi, zahrnuje i kognitivní mapy.

Jedním ze směrů, jak by se měla humanizovat idea školy podle Heluse a Pavelkové<sup>87</sup>, je koncepční programové vytváření příležitostí, díky kterým se žák naučí (ale i chce) přejímat zodpovědnost za svůj vzdělávací vývoj. V psychologii je tento vztah k sobě samému označován termínem autoregulace. Autoregulace se vyvíjí ze dvou zdrojů, z vnější regulace a z primárně vnitřního zdroje svého konstituování a vývoje – umožňuje realizaci potencialit rozvoje a výkonu.

Autoregulace patří k základním složkám osobnostního přístupu. Autoregulující se osobnost se může vyčleňovat ze svého prostředí a společnosti jako individualita, aby do ní mohla uvědoměle, zodpovědně a produktivně vstupovat jako subjekt. Jde o uvědomělé uplatňování vlády jedince nad sebou. Důležitým předpokladem je sebereflexe a konstituování a vývoj Já. Jde o sebezpoznání, sebecit, sebehodnocení, seberealizaci. Další důležitý znak autoregulace je v moderní pedagogice spatřován v metakognici.<sup>88</sup>

Jaké jsou možnosti k rozvoji autoregulace ve škole (poznatky Pavelková, Helus 1992)<sup>89</sup>:

#### ***Vzdělávací autoregulace jako funkce edukačního prostředí***

Ne každé prostředí, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání, musí být prostředí výchovné a vzdělávací. Někdy se může stát prostředím dysfunkčním. Navozuje v žácích nudu, nezájem, stres, negaci i manipulaci. Do popředí by se měla dostat postava učitele, který pomáhá žákům s hledáním samostatnosti – hledat informace, zpracovávat materiály, diskutovat, obhajovat, naučit žáky reflexe nad svým učebním postupem atd.

#### ***Vzdělávací autoregulace jako modus chování jedince vůči sobě samému***

Seberegulující se jedinec vyvíjí vůči sobě stejné či obdobné chování, jako vyvíjí v sociálním styku osoba řídící vůči řízené. Zpevňování vede k růstu sebevědomí a k motivaci dále se dobře učit

- Žák pozoruje své chování v učební situaci a odlišuje pozitivní, významné projevy od negativního. To je dohled nad sebou samým, automonitorování.
- Žák vyhodnocuje své projevy v učební situaci. Označujeme to termínem autoevaluace či sebehodnocení.

---

<sup>87</sup> HELUS, Z. PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 197 – 207.

<sup>88</sup> HELUS, Z. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu. *Pedagogika*, 1999, č. 1, s. 27 – 37.

<sup>89</sup> HELUS, Z. PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, č. 2, s. 205.

- Žák zvýrazňuje evidentnosti dosaženého pozitivního výsledku, jakoby si hraje sám se sebou, ale pozitivní efekt je často potvrzován. Nazýváme to autozpevnování.
- Postup spočívá v pomoci ve stimulaci žáka. Pomáhá korigovat impulzivitu, lépe využívat čas, pracovat s chybou atd. Nazýváme to autoinstruování.

### ***Vzdělávací autoregulace jako významotvorné elaborace učebního materiálu***

Vzdělávací proces probíhá tím účinněji, čím lépe se daří žákovi pronikat do struktur učiva, pracovat s učebním materiálem, textem, učebnicí, integrovat nové informace do existujících schémat, ale také tato schémata s postupujícím časem a vývojem předělávat. Je nutné se vyvarovat toho, že žáci nejsou schopni použít informace jinak, než s kontextem, ve kterém byly osvojeny.

### ***Vzdělávací autoregulace jako metakognitivní strategie***

Metakognice je definována jako reflexe nad vlastním učením, poznáváním, která spočívá zejména v získávání a využívání poznatků o vlastních učebních poznávacích předpokladech a pochodech. Patří sem i schopnost zdokonalovat svou kognitivní výbavu a rozvíjet ji. Nejde o vysvětlování a poučování, ale o praktické výcviky (treninky) rozpracované do konkrétních postupů, doplněné metodami zjišťování jejich účinnosti a podložené určitou teorií i výsledky z empirických výzkumů. Rozvíjejí se u dětí již kolem 5 – 7 věku, pokud je jim věnována patřičná péče, optimálně se rozvíjí ve školním věku, a vysoká úroveň je již znakem osobnosti dospělého jedince.

### ***Rozvíjení vzdělávací autoregulace pomocí kooperativních scénářů***

Jedná se o utváření způsobilosti autoregulovat učení se z textu, a to využíváním spolupráce žáků ve dvojici. Výzkumy potvrzují vysokou efektivitu této formy učení.

### ***Vzdělávací autoregulace jako komponenta projektování životní cesty osobnosti***

Významnou úlohu zde sehrály impulsy vyvěrající z humanistické psychologie: reflektovat svůj život pod zorným úhlem osobně významných biografických událostí a ztvárňovat svůj život v plánech a projektech dávajících mu smysl a vtiskujících mu charakter autorského díla. Z hlediska pedagogické psychologie analyzujeme, jak jedinec uvažuje, hodnotí a interpretuje vzdělání při smysluplné, úspěšné a seberealizující životní cestě.

J. Mareš (2000) shrnuje ve své studii důležité poznatky k autoregulaci ve vývoji člověka. Konstatuje, že i když se mnohdy snažíme u dětí autoregulaci cíleně rozvíjet, probíhá souběžně s tím i

spontánní rozvoj autoregulace, kdy se její prvky postupně vynořují z proudu aktivit a dítě samo se snaží něco se sebou udělat. Dále pak J. Mareš konstatuje, že existují přinejmenším dvě senzitivní vývojová období, kdy jsou žáci připraveni k autoregulaci. Prvním z nich je patrně věk mezi 6 a 12 lety. Nejde ovšem jenom o to, abychom u žáků rozvíjeli jejich poznávání světa i sebe samých a dovednosti řídit své učení. Současně je třeba rozvíjet jejich osobnost, jejich „já“. Důležité složky jedincova já jako jsou sebeúcta, sebeocení, sebeuposuzování, se objevují ve vyhraněnější podobě teprve kolem 8. věku dítěte. Druhým senzitivním obdobím je věk kolem 16 let.

## 4.5. Metakognice

Pokud se snažíme najít způsoby, jak učitelům zjednodušit práci s klíčovými kompetencemi, pak nesmíme opomenout téma metakognice, které bylo již zmiňováno jako důležitý aspekt učební kompetence. Znájí učitelé pojem metakognice, využívají metakognitivní strategie ve své učitelské práci?

Jedni z prvních, kteří hovořili o metakognici jako o velmi důležité složce inteligentního chování byli již před lety kognitivní psychologové Sternberg (1988), Gardner (1999) a Perkins (1995). Kdy říkají, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování (Sternberg, Gardner, Perkins), a že jedinci obdařeni touto dispozicí jsou ve svých činnostech úspěšnější než ti, kteří touto schopností nedisponují. Na druhé straně se potvrzuje, že nácvikem, postupným učením, příp. tréninkem si lze určité metakognitivní strategie osvojit a tím rozšířit svůj intelektuální potenciál o významnou složku poznávacího aparátu.

Díky kognitivním psychologům se posunulo celé pojetí či chápání pojmu inteligence.<sup>90</sup> Dnes jsou stále nejznámější teorie emocionální inteligence Daniela Golemana, Roberta J. Strindberga a teorie Howarda Gardnera. Ten ve své nejznámější práci dokládá výzkumem, že existuje sedm nezávislých druhů inteligence, kterými je každý jednotlivec nadán v různé míře, jsou to lingvistická (jazyková) inteligence, logicko-matematická inteligence, hudební inteligence, vizuálně-prostorová inteligence, tělesná (kinestetická) inteligence, sociální (interpersonální) inteligence, osobní (intrapersonální) inteligence, která někdy bývá ztotožňována s metakognicí.

Jak hovoří H. Krykorková ve své stati: „Rozvoj poznávacích aktivit s cílem osvojení určitých metakognitivních postupů předpokládá zapojení celé řady osobnostních charakteristik a vnitřních předpokladů na jedné straně, zároveň však využití celé řady možností, jak iniciovat žádoucí změny v

---

<sup>90</sup> Inteligence jako obecná mentální kapacita (general mental capability), tj. vybavenost člověka nejen pro abstrakční myšlení, ale i pro kreativní výkony nejrůznějšího typu a schopnosti účelně se adaptovat k prostředí aj.

procesu poznávání na straně druhé. Odpovědnost je v tomto směru především na učiteli, který by jako expert ve svém oboru měl projevit hlubokou znalost úkolových situací, jejich logiky, rozvojetvorných možností a celého kontextu a psychologickou, resp. psychodidaktickou způsobilost při jejich aplikaci.”<sup>91</sup>

Aktuálnost a modernost metakognice je spatřována především v možnosti lépe a účelněji se orientovat v rychle se měnícím světě a v přísunu nových informací a poznatků. Učíme naše žáky nejen pro další stupeň vzdělávání, ale také pro budoucnost. Vývoj technologií, počítačů ale i oblastí lidského těla a DNA je velmi rychlý, od školy se proto oprávněně očekává, že žák za přispění aktivace metakognitivních postupů bude připraven o něco lépe do složitého světa poznání, že procesy osvojování a učení se stanou zároveň procesy smysluplnými umožňujícími snazší porozumění. Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svébytnost poznání, stává se klíčovým tématem i psychologie pedagogické – zejména té oblasti týkající se učení, poznání a možnosti jejich rozvoje.

Nejjednodušší definicí metakognice je to, že je to myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme. Předpona meta označuje, že jde o jev nadřazený našemu poznání, který reprezentuje úroveň, ze které je organizovaná naše poznávací činnost, a to na základě strategií, které toto organizování umožňují. Tuto definici dobře doplňuje definice Pedagogického slovníku (Portál 1998), kde je pojímána jako způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak sám postupují, když poznávám svět.”

V poslední době dochází k určitému významovému posunu, když se ukazuje, že téma metakognice přesahuje v mnoha směrech oblast čistě kognitivní. Poukazuje se na působení afektivních komponentů jako přesvědčení, postojů, emocí a jejich integrace do kognitivního fungování. Je rovněž považována jako důležitý poznávací nástroj v teorii kognitivní socializace, který přispívá k fixaci lidského vědění a znalostí, který má podíl na vzniku a fungování kognitivních struktur, aktivit a mechanismů.<sup>92</sup>

Zatím k rozvíjení metakognice ve školách brání to, že problematika metakognice nepronikla dostatečně mezi učitelskou veřejnost a není dostatečně v učebnicích natož, aby byla rozpracovaná v didakticko-pedagogických psychologiích.

---

<sup>91</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 149.

<sup>92</sup> Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie, Hana Krykorková

I v mém dotazníku byla jedna z otázek, Jak rozumíte pojmu metakognice? Co si pod tímto pojmem představujete? Většina učitelů odpověděla, že pojem nezná, nepoužívá, nerozumí či si pod ním nic nepředstaví anebo, že žije spokojeně i bez metakognice. Část učitelů si pojem vyhledala a citovala ze slovníku: „našla jsem - poznávání toho, jak člověk poznává, jak se učí, sebereflexe jeho vlastních kognitivních stylů, metod, taktik a strategií jako východisko pro plánování a realizaci ještě efektivnějších kognitivních a autoregulačních postupů myslím, že v České republice se přestává mluvit česky.“ Další citovaný názor: „Odvozuji z pedagogiky kognitivní = poznávací pedagogiky. Je to nějaké mezipoznávání něčeho v nějakých souvislostech za určitých okolností??? Něco takového?“ Nakonec dodávám názor za učitele, kteří s pojmem pracují: „Autoregulovat své učení, cesta k hodnotnějšímu poznání. To je to co jsem psala již na začátku česky, bez použití cizích slov (ty jsou ovšem módnější a zajímavější, působí více intelektuálně), masírování a používání mozku. Jestli vyučuji, čili snažím se vzdělávat mladou generaci, tak je jasné, že sama musím sledovat vývoj a pracovat na sobě, tím také stále používat to co máme v hlavě a co nás odlišuje od ostatních živočichů. Bohužel, někdy jsou ti ostatní na tom lépe.“

Zásady utváření metakognice neboli zásady, jejichž respektování se ukazuje jako nutné při metakognitivním nácviku vyplývají zejména ze vztahu metakognice a autoregulace a ze vztahu k metodám, u kterých byla potvrzena účinnost a efektivita učení. Jde o oblast těch druhů učení, které přinesly ve svých konceptech prvky přispívající k jeho rozvoji – efektivní řízené učení, programové učení, problémové učení, reflexivní učení, kooperativní učení, generativní učení.<sup>93</sup>

Předpokládaná analýza zásad a strategií přispívá k určitému vyjasnění a integraci metod, cest, postupů a strategií, jejichž cílem bylo a je smysluplné, účinné a hodnotové učení.

- Zásada procesualnosti. Strategie směřující k metakognici nejsou orientovány na výsledek, ale na proces, který k němu vedl.
- Zásada reflektivnosti. Tato zásada vyplývá ze základního pojetí metakognice, jde o modus poznání vůči sobě samému, vůči vlastnímu poznání, učení a myšlení.

---

<sup>93</sup> Řízené učení je typ učení, který počítá s řízením jako důležitou determinantou lidského učení. Lze si ho představit jako systém skládající se ze dvou subsystémů. První je řízený, druhý je řídící. Má-li být řídící systém účinný, musí splnit tři podmínky – být citlivý, musí mít dostatečný repertoár ovlivňování a organizování, musí mít co nejhlubší znalosti o daném člověku a průběhu jeho učení.

Učení programové je proces lidského učení, předem plánovaný a psychologicky zdůvodněný sled učebních činností, navozený přesně vymezenými podmínkami a prostředky, které jej řídí a kontrolují.

Problémová metoda je vyučovací metoda, typ výuky, která začleňuje řešení problému samotnými žáky jako prostředek jejich intelektového rozvoje. Do určité míry je tato metoda realizována při každé škole.

Kooperativní učení se liší od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, kontrolovat, spojovat do většího celku, hodnotit přínos členů atd.

- Zásada generativity. tato zásada zdůrazňuje, že jednotlivé postupy je třeba realizovat jako vysoce aktivní úsilí žáka elaborovat, ptát se a odpovídat, třídít, kategorizovat, přepracovávat, a to v intencích vůdčího poznávacího záměru.
- Zásada afektivnosti. Motivační připravenost a naladěnost se konstituuje v oblasti učení a poznání jako významná okolnost.
- Zásada regulace a autoregulace. Jde o řízené zasahování do průběhu dějů na základě supervize pod citlivým dohledem dospělých se záměrem tyto děje regulovat k předem daným cílům, a které jsou posléze interiorizovány v autoregulaci.

Obecně se dnes soudí, že snad žádný činitel edukačního prostředí nepůsobí u většiny žáků na vývoj jejich vzdělávací autoregulace automaticky, ale vesměs musí být žákům zpřístupněn k objevení. Strategie, které jsou dále analyzovány, lze chápat jako postupy utvářené dílčími kognitivními činnostmi, které vedou, přispívají k dosažení cíle, tj. k utváření metakognice. Funkční se ukazuje členění těchto strategií na fáze „před – v průběhu – post“.

Strategie „před“ jsou strategie dotazování se na vlastní učení činnost a kladení otázek navozující předběžné přemýšlení. Strategie v průběhu jsou:

- strategie funkcionálnosti a kontextovosti,
- strategie přenosu a zobecnění,
- strategie autodiagnostiky a s tím související odpovědnosti,
- strategie návaznosti a prekoncepce,
- strategie spolupráce,
- strategie k navození pocitu kompetence,
- strategie kladení otázek,
- strategie využívání kognitivní disonance, nerovnováhy, nepravdivosti, inkonsistence, kontraindikace.

A strategie v průběhu a post jsou strategie elaborace a tvorby resumé.

S ohledem na změny ve školské koncepci lze předpokládat, že učitel je často postaven do situace, kdy je nucen při práci se žáky učit s ohledem na cíle stanovené jednotlivými kompetencemi. Učitele by zajímal jakýsi manuál, který by učitelům mnoho práce usnadnil. Asi by nemělo jít o převratnou teoretickou přípravu, ale spíše o rozšíření stávajících poznatků, o možnosti rozvoje učební způsobilosti, samostatnosti a osobnostní autonomie žáka.



Pro její naplnění je k dispozici pět doporučení pro učitele, která při výzkumných šetřeních a sondách prokázala Hana Krykorková náležitou relevancí<sup>94</sup>:

- teoretické pochopení podstaty a hlavního smyslu autoregulace a metakognice (dvou základních osobnostně rozvojových fenoménů),
- identifikace s myšlenkou kognitivního rozvoje a jeho metodami. Autenticita přijaté metody a navozené změny postojů k učitelům pozitivně ovlivňují vztah k učení a poznání žáků,
- kompetentnost v předmětové oblasti a její didaktické části,
- kompetentnost v určování kognitivních cílů dvou navržených kognitivních úrovních I. a II..

Pro žáka nepřipravenost k učení představuje zátěž a ohrožení jeho osobnostního rozvoje. Dětem, které nejsou připraveny, by proto měla být poskytnuta pomoc v podobně stimulačních programů, individuálních tréninků. A nejde jen o úspěch, jde o postupné kognitivní obohacování ve vztahu k učení, k řešení problémů, k chybování, k neúspěchům, k nepochopení atd. To všechno by mělo vytvářet způsobilost tyto problémy s učením řešit, vyrovnávat se s nimi a hledat řešení. Ne vždy musí jít o umělé nastolování úspěchu či příjemných situací.

Dnes díky rozvinutým diagnostickým postupům lze stimulační programy provádět mnohem efektivněji. Například diagnostika učebního stylu<sup>95</sup> prokázala svoji účinnost v procesu reflexe učební činnosti žáka. U dětí není moc rozvinutá schopnost hovořit o učebních činnostech, a právě verbalizace kognitivních činností (která je funkčním elementem uvědomění a reflexe) je vážnou brzdou metakognitivních projektů.<sup>96</sup>

---

<sup>94</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 151.

<sup>95</sup> Diagnostika učebního stylu je posloupanost činností v učení žáka vedoucí k diagnóze.

<sup>96</sup> KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, č. 2, str. 15.

## 5. VYMEZENÍ VÝZKUMU

### 5.1. Vymezení problému, charakteristika a cíl empirického výzkumu

Výzkum probíhal v letním semestru roku 2009 na přelomu měsíce května a června na několika českých základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií. Na přípravě a realizaci výzkumného projektu se podíleli PhDr. Hana Krykorková, CSc. a Mgr. Peter Volf, který obohatil výzkum o otázky týkající se především práce učitele a jeho podílu na vytváření Školního vzdělávacího programu. Výsledky statisticky zpracoval RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D. Vzhledem k tomu, že celý výzkum měl mít pouze informační charakter, který by obohatil mojí diplomovou práci, rozhodla jsme se, že nebudu provádět předvýzkumné šetření.

V roce 2007 vstoupily v platnost Rámcově vzdělávací programy pro základní školu. S obsahem dokumentu učitelé dva roky žijí a pracují. Ve výzkumné části práce jsem se proto zaměřila na získání postojů ohledně klíčových kompetencí přímo od učitelů.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění, do jaké míry je pojem klíčové kompetence zažitý v řadách učitelů a jak se jim s kompetencemi pracuje. Které kompetence považují za důležité a které za méně důležité. Dalším úkolem výzkumu bylo zjistit názor učitelů na vytváření Školního vzdělávacího programu. Jakým způsobem jej vypracovávali či zda obdrželi všechny potřebné informace. A v neposlední řadě mě zajímala odpověď na otázky, které se týkaly strategií přispívající k rozvoji učebních kompetencí? Umějí s nimi učitelé pracovat? Mají znalosti a vědomosti z moderních oborů jako je pedagogická psychologie, psychodidaktika, kognitivní psychologie a dalších? Znají odpověď na otázku, co je to metakognice? Na základě teoretického zpracování dané problematiky bylo jedním z mých cílů zjišťovat a identifikovat různé kognitivní činnosti a strategie, které existují, a které je žádoucí učitelům představit.

V dlouhodobější perspektivě spatřuji cíl mého empirického projektu v mnohem větší informovanosti o tom, co si myslí učitelé o vedení žáka ke klíčovým kompetencím. Při vytyčování cíle jsem se opírala o předpoklad, že provázanost kompetencí se vzdělávacím obsahem je pro uplatnění získaných vědomostí a dovedností žáků v praktickém životě nadmíru důležitá až nepostradatelná i vzhledem k rozvoji dalšího celoživotního vzdělávání.

## 5.2. Výzkumné hypotézy

### Hypotézy hlavní

*H1: Předpokládám, že učitelé považují pojem kompetence ve své učitelské praxi za velmi důležitý.*

*H2: Předpokládám, že učitelé nepoužívají strategie k rozvoji kompetencí k učení.*

*H3: Předpokládám, že učitelé nepoužívají ke své práci literaturu s moderními poznatky z pedagogiky a nerozumí pojmu psychologie učení.*

### Hypotéza dílčí

*h 1: Předpokládám, že učitelé používají ke své práci individuální vztahovou normu.*

## 5.3. Popis výzkumného vzorku a zdůvodnění jeho volby

Výzkumný vzorek se skládá z učitelů ZŠ a nižších stupňů víceletých gymnázií po celé České republice. Informační email s odkazem na elektronický dotazník byl zaslán na 114 emailových adres ZŠ a 57 adres nižších stupňů víceletých gymnázií po celé České republice ve školním roce 2008/09. Dotazník byl také umístěn po dobu 15 dnů na školském webu [www.nuv.cz](http://www.nuv.cz). Informační email byl zaslán s prosbou na ředitele školy, aby předal dotazník co největšímu počtu učitelů.

## 5.4. Metody a techniky výzkumného šetření

Pro sběr výzkumných údajů jsem se rozhodla použít techniku vlastní konstrukce, a to dotazník vlastní konstrukce. Podstatou vytvoření anonymního dotazníku byla snaha zjistit konkrétní názory a postoje učitelů k daným problémům, které mě zajímaly a které jsem nemohla získat jinou technikou.

Dotazník byl rozdělen na tři části, které byly navzájem logicky provázané:

- První část dotazníku se týkala otázek ohledně klíčových kompetencí.
- Druhá část dotazníku se týkala otázek zaměřených na praktickou, konkrétní práci učitele, jak si počíná ve škole, jak učí a co vykonal pro vytvoření Školního vzdělávacího programu na své škole.
- Třetí a poslední část se zabývá zdrojem učitelské vzdělanosti, tím, co dělá učitel pro své vzdělání. Na tuto část navazuje otevřená otázka na téma metakognice.

Při vytváření dotazníku jsem se pokusila omezit vliv subjektivity tazatele na minimum, a proto byly otázky formulovány neutrálně. Rovněž alternativy odpovědi se snažily nenabízet či neodpuzovat. Důraz byl kladen i na tvorbu dotazníku, aby co nejméně časově zatížil učitele. Zvolila jsem elektronickou formu, ve které učitelé zaznamenávali jednotlivé odpovědi přímo do dotazníku.

Záměrně jsem zkombinovala několik typů otázek, jako jsou otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené. Otevřené otázky lze jen obtížně zpracovávat a prakticky je nelze kvantifikovat, proto mi posloužily spíše k lepší orientaci v problému. Některé citace jsem použila přímo v teoretické části práce. Některé otázky byly parametrické i neparametrické.

## **5.5. Způsob zpracování získaného materiálu**

Sběrem dat jsem shromáždila údaje získané z dotazníku. Odpovědi bylo nutné zpracovat, abych s nimi mohla dále operovat. Relativní četnosti jsou zaokrouhleny na celá procenta tak, aby celkový součet dal 100%.

Bohužel, vzhledem ke skutečnosti, že na otázky dotazníku odpovědělo pouze 30 učitelů, pak mnohé otázky (například údaje z identifikačních otázek) nešlo statisticky zpracovat. V takovém vzorku  $n = 30$  odpovídal jeden respondent asi 3%, a nemělo smysl uvádět relativní četnosti s přesností na desetiny procenta. Nebylo proto rozumné provádět ani hlubší statistickou analýzu. Výsledky dotazníku považuji v tuto chvíli za výzkumnou sondu do dané problematiky, na kterou budu navazovat dalším výzkumem.

Po zhodnocení všech možností jsem provedla diskusi a interpretaci jednotlivých zjištění a jejich souvislostí.

## **5.6. Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným hypotézám**

Hypotézy byly potvrzeny či vyvráceny na základě výsledků výzkumů a to v následujícím směru:

*H1: Předpokládám, že učitelé považují pojem kompetence ve své učitelské praxi za velmi důležitý.*

Tímto výzkumem byla potvrzena H1, učitelé považují pojem kompetence ve své učitelské praxi za důležitý.

*H2: Předpokládám, že učitelé nepoužívají strategie k rozvoji kompetencí k učení.*

Tímto výzkumem byla H2 vyvrácena. Učitelé používají a pracují při rozvoji kompetencí svých žáků s různými druhy strategií.

*H3: Předpokládám, že učitelé nepoužívají ke své práci literaturu s moderními poznatky z pedagogiky a nerozumí pojmu psychologie učení.*

Tímto průzkumem byla i H3 vyvrácena. Učitelé ve velké většině používají ke své práci literaturu s moderními poznatky, dokonce navštěvují kurzy a rozumí pojmu psychologie učení.

*h 1: Předpokládám, že učitelé používají ke své práci individuální vztahovou normu*

Tato hypotéza byla potvrzena. Ano, velká část učitelů používá ke své práci individuální vztahovou normu. Více jak polovina dotazovaných uvedla, že ji používá u všech žáků nebo jí používá u podprůměrných žáků či při integraci žáků.

## **5.7. Rozbor výsledků výzkumu a jejich interpretace**

*Otázka č. 1. Jak vnímáte pojem kompetence ve své učitelské praxi?*

Více jak polovina respondentů (67 %) uvádí, že pojmu rozumí a vnímá ho jako důležitý. O něco méně respondentů (20 %) pojmu sice rozumí, ale vnímá ho jako absolutně nedůležitý, a 17 % respondentů pojmu rozumí a vnímá ho jako méně důležitý. Je zajímavé a potěšující, že žádný z respondentů neuvedl, že by pojmu kompetence nerozuměl.

*Otázka č. 2. Používáte některé strategie či postupy rozvíjející kompetence k učení?*

Valná většina respondentů (90 %) uvedla, že používá strategie a postupy k rozvoji kompetencí. Pouze velice velmi nízké procento respondentů (10 %) přiznalo, že žádné strategie ke své práci při rozvoji kompetencí nepoužívá. Na odpověď „Nevím, co to je“ nezareagoval žádný z oslovených respondentů.

*Otázka č. 3. Jak je pro Vás obtížné rozvíjet kompetence k učení?*

Polovina respondentů uvedla, že rozvíjí kompetence, používá strategie a rozumí jim. Uvedli tyto strategie:

- skupinová práce, kooperativní učení;
- projekty, projektové učení, prvky Daltonu;

- kritické myšlení, řešení problémů;
- myšlenkové mapy, paměťové strategie;
- porozumění textu, práce s informacemi, sumarizace, rešerše;
- problémové učení;
- hledání chyby směrem k vlastní korekci;
- motivace, seberegulace;
- názornost, zjednodušování informací, provázanost v předmětech.

Asi čtvrtina respondentů (23 %) uvedla, že při rozvíjení kompetence strategie používá, ale plně jim nerozumí. O něco méně respondentů (13 %) uvedlo, že je to pro ně problém, nemají na rozvoj kompetence k učení čas. 7 % respondentů vidí v rozvoji kompetence problém, protože nevědí, jak mají kompetence rozvíjet, ani nevědí, kde si zajistit informace. Zbytek oslovených respondentů 4 % se k této problematice staví negativně z těchto důvodů:

- obávají se snižování kvality škol,
- připadá jim to nepřirozené.

*Otázka č. 4. Používáte určité strategie pro rozvoj učebních kompetencí....*

Polovina respondentů (53 %) uvedla, že sice nemusí strategie používat, ale činí tak ráda. Čtvrtina respondentů (23 %) je používat naopak musí, protože je to součástí výuky a bylo jim to nařízeno. Menší část respondentů (10 %) občas vyzkouší, co je zaujalo:

- kritické myšlení,
- domýšlení událostí.

Negativní postoj ke strategiím pro rozvoj učebních kompetencí se samozřejmě projevil i v odpovědích na tuto otázku. Záporný postoj zaujalo 7 % respondentů. Například jeden z oslovených učitelů je nerad používá, protože nemá u žáků autoritu.

*Otázka č. 5. Pokud rozvíjíte klíčové kompetence, na které kladete ve svém vyučování největší důraz?*

Respondenti uvedli, že největší důraz při rozvíjení kompetencí kladou na kompetence k řešení problémů, pak následuje rozvoj kompetence komunikativní a hned za ní kompetence k učení. Za méně důležitý oslovení učitelé považují rozvoj kompetence sociální a personální, pak kompetence pracovní a nejmenší důraz kladou na kompetence občanské.

*Otázka č. 6. Které klíčové kompetence jsou dle Vašeho názoru důležité pro úspěšné fungování žáků ve společnosti?*

Respondenti uvedli, že nejdůležitější pro život jsou kompetence k řešení problémů, pak komunikativní a kompetence sociální a personální. Pak až následuje (na rozdíl od důležitosti ve vyučování) kompetence k učení, kompetence pracovní a opět jako poslední jsou důležité kompetence občanské.

*Otázka č. 7. Při rozvoji učební kompetence kladu důraz na:*

Největší rozvoj kladou respondenti na zpětnou vazbu a reflexi učební činnosti a analýzu chyby. Pak následuje dohled nad učebním postupem, nad tím, jak se žáci učí a důraz na vymezení cíle. Jako poslední respondenti uvedli taxonomii cílů a rozlišení kognitivní náročnosti a učebních úkolů. Na základě předchozích teoretických i praktických zjištění však vyvstává otázka, zda vůbec respondenti věděli, co si pod tímto pojmem mají představit.

*Otázka č. 8. Co je cílem Vašeho vyučování:*

Největší důraz kladou učitelé na to, aby své žáky připravili na kvalitní život a aby žáci získali co největší množství dovedností. Méně už učitelé uváděli, že je cílem připravit žáky na budoucí zaměstnání, naučit žáky co největší množství znalostí. A nejméně důležité pro ně bylo získání kompetence. To je velmi zarazující zjištění, zvláště když v předcházejících otázkách označovali učitelé kompetence za velmi důležité.

Jako další cíle výuky uváděli:

- naučit žáka k používání vlastního rozumu,
- umět motivovat žáka tak, aby ho výuka bavila,
- naučit žáka řešit problémy,
- naučit žáka vlastní odpovědnosti,
- úspěch žáka na VŠ,
- celoživotní vzdělávání žáků,
- najít pro žáky smysl života.

Ano, učitelé uvádějí, že kompetence jsou důležité, ale vzápětí si překvapivě odporují tím, že do cílů svého vyučování kompetence nezahrnují.

*Otázka č. 9. Když vyučuji, či jakým způsobem vyučuji:*

Nejvíce respondentů (76 %) označilo odpověď: „Když vyučuji, didakticky a psychologicky vím přesně, co budu dělat, proč to budu dělat, jak to budu dělat.“ Již méně respondentů označilo odpověď, že především improvizuje a z různých důvodů (např. časových) nepřemýšlí nad konkrétním smyslem a důsledkem činností. Nejmenší část používá již několik let vlastní přípravu bez přílišných úprav. Možnost používání vydaného “manuálu” příručky pro učitele neuvedl žádný z respondentů.

*Otázka č. 10. Pro přípravy na hodinu potřebuji:*

Nejvíce respondentů, více jak polovina (66 %), označilo odpověď, že pro přípravy na hodinu potřebují znát pouze látku, následně již umí didakticky improvizovat. Již méně respondentů (17 %) odpovědělo, že nějakou dobu už mají vlastní přípravy na hodinu i s didaktickým postupem. Pak následovaly odpovědi, že by učitelé potřebovali komplexní manual (teacher's book) s přesným návodem. A nejmenší část respondentů nahlíží do ŠVP, aby mohli naplňovat klíčové kompetence. Odpověď, že se nemusí připravovat na výuku, nezaškrtl nikdo z respondentů, což je velmi povzbudivé.

*Otázka č. 11. Jak jste se podíleli na tvorbě ŠVP?*

Polovina respondentů (57 %) uvedla, že vytvářela části ŠVP obsahově, podle své aprobace. Asi čtvrtina respondentů uvedla, že zpracovávala ŠVP podle vzoru pilotních škol, nejméně respondentů uvedlo, že přepracovávali původní vzdělávací program, který škola používala do požadované normy nebo začleňovala všechny klíčové kompetence do ŠVP. Žádný z respondentů nezaškrtl odpověď, o tom, že by se nepodílel na tvorbě ŠVP.

*Otázka č. 12. Jak je pro Vás obtížné dodržovat ŠVP?*

Necelá polovina respondentů (46 %) uvedla, že dodržují ŠVP bez menších problémů, učí pořád stejně, nic nebo skoro nic se pro ně nezměnilo. Menší část respondentů učí dle ŠVP bez problémů. 17 % respondentů uvedlo, že je to pro ně obtížné, ale snaží se naplňovat veškeré klíčové kompetence. Odpověď, že nestíhají dodržovat či nerozumí ŠVP, nezaškrtl nikdo z nich.



*Otázka č. 13. Jakým způsobem podáváte informace o výsledcích svých žáků?*

Necelá polovina respondentů (47 %) uvádí, že informace o výsledcích svých žáků podávají kombinovaným způsobem. O něco méně (40 %) respondentů uvádí, že výhradně známkuje a 13 % respondentů uvedlo jiný způsob. Mezi těmito jinými způsoby respondenti uvedli:

- schůzky s rodiči (jak třídní, tak individuální konzultace),
- opět uvedeno známkování,
- kombinovaně,
- sebehodnocením žáků,
- hodnocení s využitím internetu,
- ústní hodnocení sdělované studentům i rodičům,
- portfolio.

Žádný z respondentů neuvedl, že by podával informace o výsledcích svých žáků výhradně slovním hodnocením v písemné formě.

*Otázka č. 14. Používáte při svém hodnocení individuální vztahovou normu?*

Více jak polovina dotazovaných učitelů (57 %) uvedla, že používají individuální vztahovou normu při výuce všech žáků. Méně jak čtvrtina dotazovaných respondentů (20 %) uvedla, že ji nepoužívá v žádném případě, 13 % ji používá u podprůměrných žáků a 10 % oslovených respondentů jí používá pouze v případě integrace žáků do výuky.

*Otázka č. 15. Podle čeho poznáte, že jste kvalitní učitel?*

Nejvíce uváděli učitelé důvod, že kvalitní učitel dokáže popsat úroveň učebních kompetencí u svých žáků. Dalším důvodem bylo to, že žáci mají dobré známky z předmětů, které učitel učí, či že jsou schopni vysvětlit rodičům, jakým způsobem učí jejich děti. Nejméně bodů získala odpověď, když mají klid. S odpovědí na tuto otázku měli učitelé asi největší problém. Uváděli, že mají velmi úzkou možnost odpovědi a nemohou si mezi nabízenými odpovědi vybrat tu správnou.

*Otázka č. 16. Podle posledních výzkumů dochází k tomu, že děti v průběhu posledních 25 let chodí do školy čím dál tím méně rády, kde vidíte příčinu této tendence?*

Polovina respondentů (50 %) označila za viníka nedostatečnou motivaci. Více jak třetina dotazovaných učitelů (33 %) uváděla další tři nejvýraznější příčiny:

- výchova v rodině, benevolentní výchova bez stanovených hranic, ustupování;
- ztráta motivace;
- uvolněná morálka společnosti, korupce a klientismus.

A 10 % uvedlo důvod ve ztrátě smyslu v individuální budoucnost žáka. Nejmenší množství respondentů (7 %) vidí příčinu ve velkém množství učební látky.

*Otázka č. 17. Máte k dispozici ve své učitelské práci literaturu s moderními poznatky z oblasti pedagogiky:*

Nejvíce respondentů (36 %) uvedlo, že nemají k dispozici žádnou literaturu s moderními poznatky. 27 % respondentů shodně uvedlo, že mají k dispozici literaturu, a nejen to, že je také škola posílá na kurzy a školení. 10% podíl respondentů uvedl, že sice mají k dispozici literaturu, ale že jí stejně nepoužívají.

*Otázka č. 18. Pokud používáte určité strategie pro rozvoj učebních kompetencí, jejich zdroj máte v:*

Více jak čtvrtina dotazovaných učitelů (33 %) uvedla, že zdroj nalézají ve školení, menší část (27 %) uvádí literaturu. Pak následuje vlastní tvorba (13 %) nebo jiné zdroje:

- internet,
- odborné časopisy,
- kolegové.

7 % respondentů pracuje podle doporučení kolegů a známých a dalších 7 % respondentů žádný zdroj nemá.

*Otázka č. 19. Využíváte některé z evropských vzdělávacích programů ke svému vzdělávání?*

Zde došlo k chybě při sestavování dotazníku, proto data nejsou relevantní. Ale pokud mohu jen ve stručnosti uvést, tak ano, učitelé využívají některé z evropských vzdělávacích programů ke svému vzdělávání.

*Otázka č. 20. Rozumíte pojmu psychologie učení?*

Největší část respondentů (73 %) uvedla, že pojmu rozumí dostatečně, již menší část (27 %) uvedla, že mu rozumí pouze okrajově, a nikdo z dotazovaných respondentů nevedl, že by pojmu psychologie učení nerozuměl vůbec.

*Otázka č. 21. Jak rozumíte pojmu metakognice? Co si pod tímto pojmem představujete?*

Tato otázka byla otevřená, proto přesné citace uvádím v teoretické části o metakognici. Pokud odpovědi shrnu, pak:

- část učitelů pojem nezná, nepoužívá ho a nerozumí mu (13 respondentů);
- druhá část (poněkud méně početná), byla schopná definici metakognice popsat (10 respondentů);
- část učitelů si pojem vyhledala nebo citovala ze slovníku (4 respondenti).

Na základě empirických výzkumů a komunikace s učiteli jsem došla k těmto závěrům. Učitelé znají pojem kompetence, jsou připraveni s ním pracovat a považují ho za důležitý. Jen kritizují způsob, jakým byl pojem začleňován do výuky. Za nejdůležitější ve škole i v životě považují kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a až pak následuje kompetence k učení. Pro budoucí život žáků je ještě před kompetencí k učení kladen důraz na kompetence sociální a personální.

Na druhou stranu se obávám, že se jedná o velmi povrchní znalost celé problematiky. Vycházím z toho, že i když považují kompetence za důležité, tak v cílech svého vyučování jej neoznačil ani jeden z respondentů.

Přesto u respondentů oceňuji široký záběr znalostí různých strategií a praktické zkušenosti s nimi. Což určitě náleží ke znalostem a možnostem moderní pedagogiky.

Z výzkumů také vyplývá, že většina oslovených učitelů považuje svojí profesi za velmi důležitou. Vycházím ze zjištění, že učitelé velmi kritizovali otázku, která se týkala kvalit učitelské profese. Neměli dle jejich názoru větší šíři možností se ohodnotit. Myslím, že to je velmi hodnotné zjištění, na kterém lze při vzdělávání učitelů stavět, a to nejen na vysokoškolské úrovni, ale také při plánování kurzů a školení.

Jako negativní a zarážející lze považovat to, že učitelé nepracují s nadanými dětmi. Vycházím z odpovědi, že žádný z učitelů nepoužívá individuální vztahovou normu u nadaných žáků. Otázkou zůstává, zda nemají ve třídách žádné nadané žáky či zda nejsou schopni pracovat s takovým žákem.

Bohužel vzhledem k tomu, že se výzkumu účastnil tak nízký počet respondentů, nemohu provést hlubší statistickou analýzu celého šetření. Závěr zůstává pouze na úrovni diskusí.

## 6. ZÁVĚR

V této práci jsem se pokusila podívat blíže na pojem klíčové kompetence. Na to, jak s tímto termínem pracují učitelé. Jak se jim s ním pracuje a jak ho vnímají. Zajímala mě otázka, do jaké míry je pro učitele důležitý rozvoj učebních kompetencí s cílem rozvoje celoživotního vzdělávání u žáků. Směřují učitelé u svých žáků k celoživotnímu vzdělávání nebo je to jen termín schválený na Lisabonské konferenci, který není zvnitřněný českými učiteli?

V teoretické části diplomové práce jsem vymezila teoretické systémy, politickou situaci, pedagogické či psychologické koncepce i praktické přístupy. Část otázek, která při tom vyvstala, se stala přínosem při konstruování dotazníku.

Na základě prostudované literatury, empirických výzkumů a komunikace s učiteli se domnívám, že učitelé ve školách s klíčovými kompetencemi pracují a považují tento termín za důležitý nejen pro rozvoj celoživotního vzdělávání. Ve většině případů si uvědomují nutnost toho, že by měli sledovat každého jednoho žáka na jeho cestě za poznáním a na tuto cestu didakticky dohlížet. Ale kompetence jsou pro ně z tohoto hlediska termínem nepřesným. Dle mého názoru se v případě českého učitele jedná o velmi povrchní znalost problematiky.

Na druhou stranu oceňuji široký záběr znalostí různých strategií a praktické zkušenosti s nimi. Což ještě více umocňuje fakt, že většina mnou oslovených učitelů považuje svoji profesi za velmi důležitou. A v tomto osobním postoji učitelů vidím východisko z tohoto problému. Je mnoho způsobů, jak učitelům práci s klíčovými kompetencemi zjednodušit. Snažila jsem se ukázat celou řadu možností, které přináší vývoj v pedagogické psychologii a v ostatních spřízněných oborech. Tento vývoj přináší nové strategie vedoucí k podporování všech klíčových kompetencí, nejen těch učebních. Myslím, že to je velmi hodnotné zjištění, na kterém lze při vzdělávání učitelů stavět, a to nejen na vysokoškolské úrovni, ale také při plánování kurzů a školení či při vydávání další odborné literatury. Na zákonodárné a výkonné moci zůstává důležitý úkol, aby potřebám učitelů více naslouchala. Teď více než kdy jindy potřebujeme vzdělané jedince. Ne jedince toužící po titulech, ale po poznání. Po poznání, které nám nabízí vnější svět i po poznání světa uvnitř každého z nás. A poznávat bychom se měli naučit po celý svůj život.

Již před více než 100 lety autor prvního měření inteligence Francouz Binet řekl: „Naše zkoumání inteligence nemůže vystihnout všechny tyto vlastnosti – pozornost, vůli, oblíbenost,

vytrvalost, vzdělavatelnost a odvahu, které mají tak důležitou úlohu ve školní práci i v pozdějším životě. Život není ani tak soupeřením inteligence jako zápasem povah.“<sup>97</sup>

Tuto práci bych ráda uzavřela citací z knihy *Problém dětství na konci 20. století*: „Měli bychom si uvědomit, že v našich školách připravujeme děti nejenom na příští rok či na jejich zaměstnání, ale připravujeme je pro život v roce 2050 a dokonce pro život v roce 2060 a 2070, a to bez toho, že bychom měli představu nebo dokonce věděli, jak bude vypadat život v Evropě v té době, padesát let po internetu a globálním oteplování, kdy solární energie může zcela změnit základ průmyslu a života ve městech, kdy naše znalost genů může zcela změnit náš přístup ke zdraví a dokonce i k reprodukci. .... namísto ujišťování se, že naše děti vědí, jak se vypořádat s problémy minula, a namísto obsesivního zabývání se tím, že naše děti vědí, jak si vydělat na živobytí (většina se to stejně naučí přímo v zaměstnání), měli bychom se zabývat tím, aby naše děti mohly požívat skutečné dětství a rozvíjet se plně jako citlivé a flexibilní lidské bytosti, které budou umět reagovat na veškeré nové výzvy a nároky bez toho, že by ztratily svůj cit pro pravé lidství.“<sup>98</sup>

---

<sup>97</sup> BRIERLEY, J. K. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996, s. 256.

<sup>98</sup> MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě . škola . učitel*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. In *Problém dětství na konci 20. Století*. s. 23.

## 7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BRIERLEY, J. K. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996.

HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, str. 159 - 160. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. PAVELKOVÁ, I. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika*, 1992, roč. 2, s. 197 – 207.

HELUS, Z. Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu. *Pedagogika*, 1999, roč. 1, s. 27-37.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. Dítě . škola . učitel. In *Problém dětství na konci 20. století*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001.

MAN, F. MAREŠ, J. Výkonová motivace a prožitek typu flow. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.2, str. 154 – 160.

KOLÁŘ, Z. *Úvod do studia pedagogiky*. PeaDF, Ústí nad Labem, 1996.

KRYKORKOVÁ, H. Kognitivní svébytnosti, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Pedagogika*, 2008, roč. 2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2002, str. 137. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.1, s. 28.

PRŮCHA, J. Vzdělanost / národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 2009, roč.3, str. 280.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2.

RHEINBERG, F. MAN, F. MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 2001, roč. 1, s. 155 – 177.

SKALKOVÁ, J. *Obecná pedagogika*. Praha: ISV, 1999, s. 27-28.

SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.2, str. 10.

STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v České škole*, Disertační práce, Brno, 2008.

VÁŇOVÁ, R. Snad ještě není pozdě. Rámcové vzdělávací programy. *Pedagogika*, 2005, roč. LV, č.1, s.1.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. s. 288. ISBN 80-246-1074-4.

<http://www.et2010.cz/eu-oprojektu.php>

<http://www.et2010.cz/eu-konference.php?idc=69>

[www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz)

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příloženého seznamu.

V Praze dne 25. července 2009

Kateřina Fakherová

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum



## **8. PŘÍLOHY**

## Dotazník: Pojem klíčové kompetence

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

dovoluji se na Vás obrátit s dotazníkem, jehož výsledky bych ráda uveřejnila ve své diplomové práci na téma: Rozvoj učební kompetence jako předpoklad dalšího budoucího vzdělávání.

V roce 2007 vstoupily v platnost Rámcově vzdělávací programy pro základní školu. S obsahem tohoto dokumentu již dva roky žijete a pracujete. Ráda bych tímto dotazníkem zjistila, do jaké míry je pojem kompetence zažitý ve Vašich řadách a jak se Vám s ním pracuje. Doufám, že to bude i důvod k zamyšlení se nad vážností či smysluplností tohoto termínu. Výzkum by měl pomoci především k objasnění termínu kompetence a jeho vnímání Vámi, učiteli.

Žádám Vás o vyplnění dotazníku a ujišťuji Vás, že celý dotazník je anonymní, údajů nebude zneužito a budou použity čistě k výzkumným účelům. Vyplnění tohoto dokumentu Vám zabere jen několik málo minut.

Děkuji Vám za spolupráci,

Kateřina Fakherová, studentka katedry pedagogiky Filozofické Fakulty Univerzity Karlovy.

### **Identifikační otázky:**

Věk:    do 30 let            31 - 45 let            46 - 55 let            56 let a více

Pohlaví:                                        muž                    žena

Adresa školy:                                obce pod 5.000 tis obyvatel

Město 5 – 50.000 obyvatel

Město 50 – 500.000 obyvatel

Praha

Vyučuji předmět/y: (prosím dopiště) .....

.....

**Otázky dotazníku:**

1. *Jak vnímáte pojem kompetence ve své učitelské praxi? (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Pojmu kompetence rozumím a vnímám ho jako důležitý.
- b. Pojmu kompetence rozumím a vnímám ho spíše jako méně důležitý.
- c. Pojmu kompetence rozumím a vnímám ho jako absolutně nedůležitý.
- d. Pojmu kompetence nerozumím.

2. *Používáte některé strategie či postupy rozvíjející kompetence k učení? (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Ano
- b. Ne
- c. Nevím, co to je

3. *Jak je pro Vás obtížné rozvíjet kompetence k učení? (Označte pouze jednu odpověď)*

- a. Bez problémů, používám určité strategie a rozumím jim. Popište, jaké strategie používáte: .....
- b. Používám některé strategie (popište jaké), ale nerozumím jim plně.  
.....
- c. Je to problém, nevím, jak mám rozvíjet učební kompetence, ani nevím, kde bych sehnal/a informace.
- d. Je to problém, nemám na to čas.
- e. Je to problém z jiných důvodů. Popište jakých:  
.....

4. *Pokud používáte určité strategie pro rozvoj učebních kompetencí ... (Označte pouze jednu odpověď)*

- a. Musím je používat, je to součástí výuky a bylo mi to „nařízeno“
- b. Nemusím je používat, ale často tak rád/a činím
- c. Nerad/a je používám. Prosím, napište proč: .....
- .....
- d. Občas vyzkouším něco, co mě zaujalo. Prosím, napište konkrétně co: .....
- .....
- e. Nepoužívám žádné

5. *Pokud rozvíjíte „klíčové kompetence“, na které kladete ve svém vyučování největší důraz? (Máte k dispozici maximálně 12 bodů, které rozdělíte k odpovědím podle důležitosti. Máte mnoho možností, jak bodovat: můžete všechny body dát k jedné odpovědi, rozdělit je k několika odpovědím či rozdělit body rovnoměrně mezi všechny odpovědi. Dokonce nemusíte využít všechny body, které máte k dispozici.)*

- a. Kompetence k učení.
- b. Kompetence k řešení problémů.
- c. Kompetence komunikativní.
- d. Kompetence sociální a personální.
- e. Kompetence občanské.
- f. Kompetence pracovní.

6. *Které „klíčové kompetence“ jsou dle Vašeho názoru důležité pro úspěšné fungování žáků ve společnosti? (Máte k dispozici maximálně 12 bodů, které rozdělíte k odpovědím podle důležitosti. Máte mnoho možností, jak bodovat: můžete všechny body dát k jedné odpovědi, rozdělit je k několika odpovědím či rozdělit body rovnoměrně mezi všechny odpovědi. Dokonce nemusíte využít všechny body, které máte k dispozici.)*

- a. Kompetence k učení.

- b. Kompetence k řešení problémů.
- c. Kompetence komunikativní.
- d. Kompetence sociální a personální.
- e. Kompetence občanské.
- f. Kompetence pracovní.

7. *Při rozvoji učební kompetence kladu důraz na: (Máte k dispozici maximálně 10 bodů, které rozdělíte k odpovědím podle důležitosti. Máte mnoho možností, jak bodovat: můžete všechny body dát k jedné odpovědi, rozdělit je k několika odpovědím či rozdělit body rovnoměrně mezi všechny odpovědi. Dokonce nemusíte využít všechny body, které máte k dispozici.)*

- a. Vymezení cíle.
- b. Dohled nad učebním postupem a tím, jak se žáci učí.
- c. Analýzu chyby.
- d. Taxonomii cílů a rozlišení kognitivní náročnosti a učebních úkolů.
- e. Zpětnou vazbu a reflexi učební činnosti.

8. *Co je cílem Vašeho vyučování? (Máte k dispozici maximálně 10 bodů, které rozdělíte k odpovědím podle důležitosti. Máte mnoho možností, jak bodovat: můžete všechny body dát k jedné odpovědi, rozdělit je jen k několika odpovědím či rozdělit body rovnoměrně mezi všechny odpovědi. Dokonce nemusíte využít všechny body, které máte k dispozici.)*

- a. Aby Vaši žáci získali co největší množství znalostí.
- b. Aby Vaši žáci získali co největší množství dovedností.
- c. Aby Vaši žáci získali kompetence. (I když nevím přesně co to je.)
- d. Aby se Vaši žáci připravili na budoucí zaměstnání.
- e. Aby se Vaši žáci připravili na kvalitní život.
- f. Mám jiné cíle. Prosím, napište jaké: .....

9. *Když vyučuji: (Označte pouze jednu odpověď)*
- a. Didakticky a psychologicky vím přesně, co budu dělat, proč to budu dělat, jak to budu dělat a dokážu to přesně popsat a kategorizovat (i během občasných improvizací).
  - b. Používám vydaný „manuál“, příručku pro učitele (teacher's book).
  - c. Používám již několik let vlastní přípravu bez přílišných úprav.
  - d. Především improvizuji a z různých důvodů (např. časových) příliš nepřemýšlím nad konkrétním smyslem a důsledkem činnosti.
10. *Pro přípravu na hodinu: (Označte pouze jednu odpověď)*
- a. Potřeboval/a bych komplexní „manuál“ (teacher's book) – didakticky co, kdy a jak během vyučování dělat.
  - b. Potřebuji znát pouze látku, umím didakticky improvizovat.
  - c. Nějakou dobu již mám jedny vlastní, univerzální přípravy i s didaktickým postupem.
  - d. Často nahlížím do ŠVP, především, abych naplňoval/a klíčové kompetence.
  - e. Nepotřebuji se připravovat.
11. *Jak jste se podílel/a na tvorbě ŠVP? (Označte pouze jednu odpověď)*
- a. Pomohl/a jsem zpracovávat ŠVP podle vzoru pilotních škol.
  - b. Vytvářel/a jsem některé části ŠVP pouze obsahově podle své aprobace.
  - c. Přepracovávali jsme původní vzdělávací program (osnovy), který naše škola používala (např. Základní škola) do požadované formy ŠVP.
  - d. Nepodílel/a jsem se.
  - e. Začleňoval/a jsem všechny klíčové kompetence do ŠVP.
12. *Jak je pro Vás obtížné dodržovat ŠVP? (Označte pouze jednu odpověď)*
- a. Bez problémů učím podle ŠVP.

- b. Bez problémů, učím pořád stejně, jako když jsme učili podle osnov, nic se pro mě nezměnilo nebo jen velmi málo od zavedení ŠVP.
- c. Je to obtížné, ale snažím se naplňovat všechny klíčové kompetence.
- d. Je to běs, nestíhám nebo plně nerozumím co, kdy, kde a jak konkrétně naplňovat. (Popište, co je pro Vás největší problém.) .....

13. *Jakým způsobem podáváte informace o výsledcích svých žáků? (Označte pouze jednu odpověď)*

- a. Výhradně známkováním.
- b. Výhradně slovním hodnocením (písemnou formou).
- c. Kombinovaně.
- d. Jiným způsobem. Napište jakým: .....

14. *Používáte při svém hodnocení individuální vztahovou normu? (Sledujete změnu vývoje v osobním výkonu jednotlivých žáků?) (Označte pouze jednu odpověď)*

- a. Ne, nepoužívám ji v žádném případě.
- b. Ano, používám ji při výuce u všech žáků.
- c. Ano, používám ji, ale pouze u nadaných žáků.
- d. Ano, používám ji, ale pouze u podprůměrných žáků.
- e. Ano, používám ji, ale pouze v případě integrace žáků.

15. *Podle čeho poznáte, že jste kvalitní učitel? (Máte k dispozici maximálně 10 bodů, které rozdělíte k odpovědím podle důležitosti. Máte mnoho možností, jak bodovat: můžete všechny body dát k jedné odpovědi, rozdělit je k několika odpovědím či rozdělit body rovnoměrně mezi všechny odpovědi. Dokonce nemusíte využít všechny body, které máte k dispozici.)*

- a. Když „Vaše“ děti dostávají dobré známky.
- b. Když dokážete popsat úroveň rozvoje učebních kompetencí u svých žáků.

- c. Když dokážete rodičům vysvětlit, jakým způsobem jejich děti učíte.
- d. Když máte klid.

16. *Podle posledních výzkumů dochází k tomu, že děti v průběhu posledních 25 let chodí do školy čím dát tím méně rády. Kde vidíte příčinu této tendence? (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Spíše vlivem nedostatečné motivace.
- b. Spíše vlivem velkého množství učební látky.
- c. Spíše ve ztrátě smyslu v individuální budoucnost žáka.
- d. Jinde. Napište kde: .....

17. *Máte k dispozici ke své učitelské práci literaturu s moderními poznatky z oblasti pedagogiky? (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Ne, nemám k dispozici žádnou literaturu s moderními poznatky.
- b. Ano, mám k dispozici literaturu s moderními poznatky.
- c. Ano, mám k dispozici literaturu s moderními poznatky, ale nepoužívám ji.
- d. Ano, mám veškerou literaturu, kterou potřebuji, a používám ji.
- e. Ano, mám nejen potřebnou literaturu, ale škola mě posílá na školení a kurzy.

18. *Pokud používáte určité strategie pro rozvoj učebních kompetencí, jejich zdroj máte v: (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Literatuře
- b. Školení
- c. Vlastní tvorbě
- d. Doporučení od kolegů či známých
- e. Jinde. Popište, kde: .....
- f. Nikde



19. *Využíváte některé z evropských vzdělávacích programů ke svému vzdělávání? (Odpověď označte.)*

- a. Ano, Comenius
- b. Ano, Erasmus.
- c. Ano, Leonardo da Vinci.
- d. Ano, Grundtvig.
- e. Ano, Jean Monet.
- f. Ano, Erasmus Mundus.
- g. Ano, Tempus.
- h. Ano, eTwinning.
- i. Využívám jiné možnosti z EU, napište jaké: .....
- j. Ne, nevyužívám žádný.

20. *Rozumíte pojmu psychologie učení? (Tzn. že chápete základní psychologické zákonitosti procesu učení a poznání, že chápete rozdíly mezi procesy nižší a vyšší poznávací úrovně, že rozumíte tomu, jaký je rozdíl mezi konkrétními a abstraktními myšlenkovými operacemi, že rozumíte kategorii kontextu, že víte, které postupy použít, aby žák porozuměl učivu atd.) (Označte pouze jednu odpověď.)*

- a. Ano, myslím si, že rozumím dostatečně.
- b. Obávám se, že mu rozumím pouze okrajově.
- c. Pojmu psychologie učení vůbec nerozumím a ani ho ke své práci nepotřebuji.

21. *Jak rozumíte pojmu metakognice? Co si pod tímto pojmem představujete?*

.....

Děkuji Vám za Váš čas při vyplňování dotazníku.

Kateřina Fakherová

## Návrh zpracování dotazníku – pojem klíčové kompetence

*Statistické tabulky – pro otázky s možností volby odpovědi*

	1. otázka	2. otázka	3. otázka	4. otázka	5. otázka	6. otázka
odpověď	relativní četnost v %	v %	v %	v %	počet bodů	počet bodů
A	63	90	53	27	72	56
B	17	10	23	53	85	80
C	20	0	7	3	73	76
D	0	---	13	10	47	60
E	---	---	4	7	29	40
F	---	---	---	---	39	50

	7. otázka	8. otázka	9. otázka	10. otázka	11. otázka	12. otázka
	Počet bodů	počet bodů	v %	v %	v %	v %
A	57	39	76	10	23	37
B	59	64	0	66	57	46
C	62	26	7	17	10	17
D	29	46	17	7	0	0
E	64	87	---	0	10	---
F	---	---	---	---	---	---

	13. otázka	14. otázka	15. otázka	16. otázka	17. otázka	18. otázka
	v %	v %	počet bodů	v %	v %	v %
A	40	20	50	50	36	27
B	0	57	100	7	27	33
C	47	0	48	10	10	13
D	13	13	10	33	0	7
E	---	10	---	---	27	13
F	---	---	---	---	---	7

	19. otázka	20. otázka
	počet označení	v %
A	24	73
B	0	27
C	1	0
D	1	---
E	0	---
F	0	---
G	0	---
H	1	---

I	11	---
J	2	---
k*	13	---

***Pozn.:***

V tabulkách jsou uvedeny:

- relativní četnosti zaokrouhleny na celá procenta tak, aby celkový součet dal 100 %; je dobré si uvědomit, že vzhledem k rozsahu vzorku respondentů ( $n = 30$ ) odpovídá jeden respondent asi 3 %, tj. nemělo smysl uvádět např. relativní četnosti s přesností na desetiny procenta;
- počty bodů;
- počty označení (u 19. otázky).

Nula „0“ znamená, že odpověď nikdo nezvolil, zatímco symbol „---“, znamená, že tato možnost volby neexistovala.

RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D.

Katedra didaktiky fyziky MFF UK

## Evropské vzdělávací programy.

### Národní agentura pro evropské vzdělávací programy

Vstup České republiky do Evropské unie znamenal možnost plně se zapojit do všech vytvořených komunitárních programů zaměřených na podporu rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy v zemích EU a spolupráci mezi vzdělávacími institucemi. Myšlenka mezinárodní spolupráce – výměnné pobyty žáků a učitelů a jejich vzájemná korespondence v rámci hodin cizích jazyků byla dosti rozšířená již před naším vstupem do EU.

Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) jako součást Domu zahraničních služeb Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy koordinuje vzdělávací programy mezinárodní spolupráce. NAEP vznikla díky nové generaci programu LLP 2007 – 2013 (Programy celoživotního učení) kam se transformovaly aktivity Národních agentur Sokrates a Leonardo da Vinci. Cílem NAEP je vytvářet informační systém o vzdělávacích programech EU a o jiných mezinárodních aktivitách, poskytuje informační a konzultační služby týkající se svěřených programů. Organizuje národní a mezinárodní semináře a konference, propaguje české školství v zahraničí a vydává informační materiály.<sup>99</sup>

Lifelong Learning Programme (LLP) je v českém jazyce znám jako Program celoživotního učení. Byl zaveden rozhodnutím Evropského Parlamentu a Rady č. 1720/2006/ES ze dne 15.11.2006, které vstoupilo v platnost dne 14.12.2006. Rozhodnutí zavádí program na období od 1.1.2007 do 31.12.2013.

Program celoživotního učení obsahuje 4 odvětvové programy:

- Comenius zaměřený na předškolní a školní vzdělávání až do úrovně ukončení středního vzdělání;
- Erasmus je zaměřený na vysokoškolské vzdělávání a odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni;
- Leonardo da Vinci je zaměřený na odborné vzdělávání a odbornou přípravu;
- Grundtvig je zaměřený na vzdělávání dospělých a celoživotní učení.

---

<sup>99</sup> [www.naep.cz](http://www.naep.cz)

- průřezový program se skládá ze čtyř hlavních činností: spolupráce a inovace politik, podporu studia jazyků, informační a komunikační technologie a šíření a využívání výsledků v oblasti celoživotního učení;
- program Jean Monnet zahrnuje akce a provozní granty pro evropské instituce.

### *Comenius*

Program Comenius je zaměřen na školní vzdělávání. Zapojit se mohou mateřské školy, základní školy a střední školy. Cílovou skupinou jsou žáci, studenti, učitelé a pedagogičtí pracovníci působící v těchto typech škol. Cílem programu je rozvíjet porozumění mezi mladými lidmi z různých evropských zemí, pomáhat jim osvojit si základní životní dovednosti nezbytné pro jejich osobní rozvoj, pro jejich budoucí zaměstnání a pro aktivní účast v evropských záležitostech. Do programu LLP je zapojeno 27 členských států Evropské unie: Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemí, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko a Velká Británie. Země EFTA, kam patří Norsko, Island, Lichtenštejnsko. A kandidátská země Turecko.

Program je určen nejen žákům, školám a učitelům, ale i asociacím, neziskovým a nevládním organizacím zapojených do školního vzdělávání, osobám institucím odpovědných za organizaci a poskytování vzdělávání na místní, regionální a národní úrovni. Výzkumným centřům a institucím zabývajících se problematikou celoživotního učení, vysokým školám, které vzdělávají učitele a v neposlední řadě také institucím, zajišťujícími poradenství a informační servis.

Typy aktivit, které patří do programu Comenius, jsou: individuální mobility, které zahrnují mobilitu žáků, studentů, učitelů, patří sem výměna učitelů, studijní návštěvy ředitelů, výměny studentů. Účast na vzdělávacích kurzech, školeních pro učitele a další pedagogické pracovníky působící v oblasti školního vzdělávání. Studijní a přípravné návštěvy, partnerství škol, asistentské pobyty pro studenty - budoucí učitele, spolupráci mezi organizacemi zodpovědnými za podobu školního vzdělávání se zaměřením na posílení spolupráci mezi regiony, včetně mezinárodní příhraniční spolupráce (Projekty Comenius REGIO). Centralizované multilaterální projekty zaměřené na rozvoj, propagaci a šíření dobrých příkladů ve vzdělávání, včetně tvorby nových výukových metod a materiálů, patří sem výměna zkušeností a tvorba systémů, které zajišťují předávání informací, a vytváření a šíření nových kurzů pro učitele. Centralizované tematické sítě zaměřené na rozvoj

vzdělávání v tematické oblasti, ve které působí, získávání a šíření ukázek dobrých příkladů a inovačních přístupů, poskytování podpory projektů v dané tematické oblasti

### *Erasmus*

Program Erasmus je v rámci programu celoživotního učení zaměřen na vysokoškolské vzdělávání a na odborné vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Program je určen především pro studenty, pedagogy a zaměstnance vysokoškolských institucí, ale i pro školitele z podniků a dalších subjektů. Do programu se mohou zapojit vysokoškolské instituce, zprostředkovatelské organizace. Ty mohou pouze zajišťovat pracovní stáže studentů. Základní podmínkou pro zapojení vysokoškolské instituce do programu Erasmus je přidělení Erasmus University Charter (EUC) od Evropské komise. Chce-li vysokoškolská instituce realizovat také pracovní stáže studentů, musí mít přidělený Extended Erasmus University Charter.

Erasmus funguje již od roku 1987 v Evropě. Studium v zahraničí v rámci programu Erasmus absolvovalo již více než 1,5 miliónu studentů v Evropě. Prvním rokem, kdy studenti z České republiky vyjeli do zahraničí, byl akademický rok 1998/1999.

### *Leonardo da Vinci*

Program je v rámci programu celoživotního učení zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby všech osob účastnících se odborného vzdělávání a odborné přípravy na jiné než vysokoškolské úrovni a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání a přípravu. Přispívá ke zvýšení přitažlivosti, kvality a výkonnosti systémů odborného vzdělávání a přípravy, ke zlepšování, průhlednosti, informačních a poradenských systémů, k užívání kompetencí a kvalifikací a k posilování evropského rozměru. V rámci toho také ovlivňuje iniciativy na podporu dalšího vývoje, přezkoumávání a uplatňování společných evropských nástrojů pro odborné vzdělávání.

Ke specifickým cílům programu patří podpora účastníků odborné přípravy a dalších vzdělávacích aktivit v získávání a používání vědomostí, dovedností a kvalifikací podporujících osobní rozvoj, zaměstnatelnost a účast na evropském trhu práce. Podporovat zvyšování kvalit odborného vzdělávání a zvýšit jeho přitažlivost. K operativním cílům programu patří zlepšení kvality a zvýšení objemu mobility osob zapojených do počátečního odborného vzdělávání a přípravy do další odborné přípravy v rámci Evropy, aby do ukončení programu celoživotního učení došlo ke zvýšení počtu stáží v podnicích alespoň na 8.000 za rok. Usnadnit vývoj inovačních postupů v oblasti odborného vzdělávání a přípravy na jiné než vysokoškolské úrovni a jejich přenos, včetně přenosu mezi

zúčastněnými zeměmi. Zlepšit průhlednost a uznávání kvalifikací a kompetencí, včetně kvalifikací a kompetencí získaných neformálním a informálním učením. V neposlední řadě podporovat rozvoj jazykových dovedností a vývoj inovačního obsahu, služeb, pedagogik a praxe založených na informačních a komunikačních technologiích v oblasti celoživotního učení.

### *Grundtvig*

Program Grundtvig je v rámci Programu celoživotního učení zaměřen na výukové a vzdělávací potřeby osob ve všech formách vzdělávání dospělých a na instituce a organizace nabízející nebo podporující toto vzdělávání. Cílem programu je zvýšit kvalitu a dostupnost mobility osob zapojených do vzdělávání dospělých v celé Evropě a zvýšit objem této mobility, zlepšit kvalitu a zvýšit objem spolupráce mezi organizacemi vzdělávající dospělé. Poskytnout alternativní příležitosti vzdělávání osobám ze sociálně slabých skupin a osobám v krajních sociálních podmínkách zejména pak starším osobám a osobám bez dosažení základní kvalifikace. Podporovat rozvoj inovačních postupů a obsahu, služeb, metod a praxe založených na informačních a komunikačních technologiích. Zlepšit pedagogické přístupy a řízení institucí vzdělávající dospělé.

### *Přípravná návštěva*

Přípravné návštěvy se může účastnit pouze jedna osoba z jedné instituce. Cílem návštěvy je umožnit budoucím partnerům projektu aktivity pracovní setkání za účelem definování cílů, zaměření a metodiky řešení, specifikace rolí a úkolů jednotlivých partnerů, vypracování plánu aktiv a rozpočtu, vypracování postupu pro hodnocení a šíření výsledků a zpracování žádosti o grant. Návštěva může mít formu návštěvy budoucí partnerské instituce nebo účasti na kontaktním semináři. Návštěva budoucí partnerské instituce umožňuje lépe poznat zahraniční partnery ještě před podáním žádosti o grant na projekt či aktivitu. Návštěva může trvat max. 6 dnů (5 nocí) a realizuje se v jedné z budoucích partnerských institucí za účasti dalších partnerů projektu a aktivit.

Výsledkem návštěvy je vytvoření společné žádosti o grant tj. definování cílů projektu či aktivity, určení úkolů a odpovědnosti jednotlivých institucí, vypracování podrobného pracovního plánu včetně rozpočtu.

### *Průřezový program*

Průřezový program se skládá z těchto čtyř klíčových aktivit. Jednak to je spolupráce a inovace politik v oblasti celoživotního učení. Jazyky, které zahrnují v sobě mimo jiné aktivity bývalého programu Lingua. ICT rozvoj inovačního obsahu, služeb, pedagogiky a postupů využívaných na základě informačních komunikačních technologií v oblasti programu v oblasti celoživotního učení. Obsahuje mimo jiné aktivity bývalého programu Minerva. A poslední je diseminace a šíření výsledků – šíření a využívání výsledků akcí podporovaných podle tohoto programu a předchozích souvisejících programů a výměna osvědčených postupů.

Cíle průřezového programu jsou podporovat evropskou spolupráci v oblastech pokrývající dva či více odvětvových programů a podporovat kvalitu a průhlednost vzdělávacích systémů a systémů odborné přípravy členských států. Podporovat rozvoj politiky a spolupráci v oblasti celoživotního učení na evropské úrovni, zejména v rámci Lisabonského procesu a pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010, jakož i Boloňského a Kodaňského procesu.

Kromě zjišťování srovnatelných údajů, statistik a analýz také studium jazyků a jazykovou rozmanitost v členských státech. Součástí průřezového programu je evropská jazyková cena Label. Hlavním cílem Evropské jazykové ceny je podpořit nové a výjimečné aktivity v oblasti jazykového vzdělávání, propagovat je mezi odbornou veřejností a inspirovat ostatní k zavádění takových aktivit do jazykové výuky. V České republice spravuje program Národní agentura pro evropské vzdělávací programy. Evropská jazyková cena Label vznikla jako iniciativa a vycházející z dokumentu vydaného Evropskou komisí v roce 1995 – White Paper: Teaching and Learning Towards the Learning society, ve kterém si EU vytyčila za cíl napomoci občanům členských zemí ovládnout kromě mateřštiny minimálně další dva cizí jazyky.

### *Jean Monnet*

Program Jean Monnet je součástí Programu celoživotního učení a je zaměřen na podporu výuky, výzkumu a diskuse v oblasti studií evropské integrace na úrovni vysokoškolských institucí. Studia evropské integrace jsou definována jako analýza za původu a vývoje Evropského společenství a Evropské unie ve všech směrech. Snahou program Jean Monnet je zlepšit znalosti a povědomí o otázkách týkajících se evropské integrace mezi akademickými pracovníky, studenty a občany na celém světě. Program byl zahájen v roce 1990 a v období do roku 2007 vzniklo kolem 3 000 projektů



Jean Monnet<sup>100</sup> v šedesáti zemích na pěti kontinentech. Cílem programu je podněcovat výukové a výzkumné činnosti a reflexi v oblasti studií evropské integrace. Podporovat existenci přiměřeného spektra institucí a sdružení zaměřených na otázku související s evropskou integrací se vzděláváním a odbornou přípravou v evropské perspektivě. Operativním cílem programu je podněcování vysoké kvality výuky, výzkumu a reflexe ve studiích evropské integrace ve vysokoškolských institucích. Zvyšovat znalost a povědomí mezi specializovanými akademickými pracovníky a evropskými občany obecně o otázkách evropské integrace. Podporovat klíčové evropské instituce zabývající se otázkami evropské integrace a podporovat existenci vysoce kvalitních evropských institucí a sdružení působících v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Program je otevřen všem zemím světa a mohou se do něj zapojit vysokoškolské instituce anebo sdružení profesorů a výzkumných pracovníků zabývající se otázkami evropské integrace.

Program podporuje jednostranné i mnohostranné projekty v délce trvání 1-3 let v závislosti na typu aktivity. Z programu je možné financovat následující výukové a výzkumné aktivity v oblasti evropské integrace jednostranné a vnitrostátní projekty: katedry, centra, výukové moduly, informační a výzkumné činnosti, podpora mladých výzkumných pracovníků specializujících se na studium evropské integrace. Ale také mnohostranné projekty, které mohou zahrnovat podporu pro vytváření mnohostranných výzkumných skupin v oblasti evropské integrace.

## Erasmus Mundus

Erasmus Mundus je program pro zlepšování kvality vysokoškolského vzdělávání a pro podporu mezikulturního porozumění prostřednictvím spolupráce se třetími zeměmi. Program proto podporuje tvorbu společných studijních programů postgraduální úrovně, partnerství se třetími zeměmi pro všechny úrovně studia, udělování stipendií nadaným studentům a projekty na zvýšení celosvětové přitažlivosti evropského vysokoškolského vzdělávání.

---

<sup>100</sup> Francouzský politik, diplomat a ekonom Jean Monnet (1888 - 1979) zasvětil svůj život úsilí o evropskou integraci. Inspiroval vyhlášení slavné Schumanovy deklaráce (1950), která vedla k vytvoření Evropského společenství uhlí a oceli a je považována za okamžik zrodu Evropské unie. Slavný a často citovaný výrok Jeana Monneta zní: „Nesjednocujeme státy, nýbrž lidi“. Dnešní programy Evropské unie v oblasti vzdělávání tuto tradici následují.

První etapa programu byla schválena na období 2004 – 2008. V červenci 2007 Evropská komise přijala návrh druhé etapy program na období 2009 – 2013, který byl schválený Evropským parlamentem a Radou v prosinci 2007. Program tak pokračuje s určitými úpravami, jako je například rozšíření programu na doktorské studium, větší začlenění vysokoškolských institucí ze třetích zemí a potřeb těchto zemí do programu a poskytnutí většího množství prostředků evropským účastníkům programu. Účelem programu je podpořit evropské vysokoškolské vzdělávání, přispět k rozšíření a ke zlepšení profesních vyhlídek studentů a podpořit mezikulturní porozumění prostřednictvím spolupráce se třetími zeměmi v souladu s cíli vnější politiky EU, a přispět tak k udržitelnému rozvoji vysokoškolského vzdělávání těchto zemí.

Evropská komise připravila novou fázi program Tempus IV na období let 2007 – 2013 s hlavními cíli. Podpořit vzájemnou propojenost rozvoje vysokoškolského vzdělávání v partnerských zemích s evropskými standardy, které vyplývají z Boloňského a Lisabonského procesu a podpořit partnerské země v provádění reforem a modernizace jejich vysokoškolských vzdělávacích systémů.

## Finanční mechanismus EHP / Norska

V květnu 2004 založili tři nečlenské státy EU – Island, Knížectví Lichtenštejnsko a Norské království – Finanční mechanismus. Norské království založilo i vlastní, Norský finanční mechanismus. V rámci Finančních mechanismů je finanční pomoc poskytována deseti novým členským státům Evropské unie, dále Španělsku, Portugalsku a Řecku. Hlavním cílem finančních mechanismů je snížení sociálních a ekonomických nerovností v Evropském hospodářském prostoru v rámci vymezených prioritních oblastí: uchování evropského kulturního dědictví, rozvoj lidských zdrojů, zdravotnictví a péče o dítě, podpora udržitelného rozvoje, vědecký výzkum a vývoj. Fond pro podporu spolupráce škol je program, který spadá do prioritní oblasti Rozvoje lidských zdrojů a působí na poli spolupráce škol a vzdělávání. Hlavním cílem tohoto fondu je podporovat spolupráci mezi vzdělávacími institucemi v České republice a vzdělávacími institucemi na Islandu, v Lichtenštejnsku a v Norsku.

## eTwinning

eTwinning („e“ jako elektronické, evropské a „twinning“ jako párování, síťování) byl zahájen Evropskou komisí jako inovativní aktivita v rámci evropského programu eLearning v lednu roku 2005. V současné době je již integrovanou součástí evropské vzdělávací strategie – Programu celoživotního učení, pro období 2007–2013. Ve struktuře programů, které patří do LLP, má eTwinning svou

specifickou pozici v rámci programu Comenius. eTwinning je zde pro všechny typy škol od mateřských, základních až po střední a vyšší odborné školy. Do aktivity se může zapojit každá škola, každý učitel i žák v 29 evropských zemích. eTwinning je zajímavou možností, jak vstupovat do partnerské mezinárodní spolupráce, vytvářet společné projekty, učit se společně a využít tak potenciál, který nabízí komunikace napříč Evropou a to za co největšího využití informačních a komunikačních technologií, které umožňují realizaci aktivity na dálku.

Nástroj, který umožňuje školám nové cesty spolupráce, je portál [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net), který slouží k registraci škol a učitelů se zájmem o spolupráci (dosud se registrovalo více než 41 780 evropských škol, více než 2 261 učitelů v České republice). Stanou se tak součástí databáze, komunity, ve které lze najít partnera ke spolupráci a vytvářet společné projekty eTwinning (dosud bylo realizováno více než 4000 projektů evropských škol, ve více než 500 projektech jsou zapojeny školy v České republice). Komunikace a spolupráce probíhá prostřednictvím internetu a speciálně vytvořeného virtuálního prostředí pro podporu spolupráce, pro společné setkávání a učení se na dálku. eTwinning je koordinován centrálním evropským a jednotlivými národními podpůrnými středisky, které spadají pod ministerstva školství evropských zemí, tím je aktivita svébytnou a zároveň sjednocenou částí vzdělávacích systémů.

eTwinning je službou otevřenou každému učiteli i žákovi, kteří mohou velmi jednoduchým způsobem vytvářet mezinárodní projekty. Na rozdíl od podobných evropských program (projekty Comenius, Leonardo da Vinci apod.), které podporují mezinárodní spolupráci škol formou finančních dotací, eTwinning nabízí především dostupnost, praktičnost, bezplatné využívání specifických technologických nástrojů a metodické podpory ze strany profesionálních odborníků. Významnou součástí aktivity je i systém certifikace projektů eTwinning, poradenské služby, ohodnocování práce učitelů a žáků, možnosti profesního rozvoje učitelů.

*Národní podpůrné středisko NSS má za úkol:*

- informovat o aktivitě eTwinning; prostřednictvím národního informačního portálu [www.etwinning.cz](http://www.etwinning.cz), šířením propagačních a informačních materiálů, prezentací aktivity v rámci konferencí, seminářů a dalších akcí pro učitele a veřejnost;
- poskytovat metodické a technické poradenství formou emailu a telefonu; učitelé se mohou obracet na kontaktní email: [etwinning@naep.cz](mailto:etwinning@naep.cz) a tel.: +420 234 621 115;

- pořádat vzdělávací aktivity pro učitele; jako jsou semináře eTwinning - certifikované, bezplatné, jednodenní semináře ve všech regionech ČR; pro učitele začínající mezinárodní projekty i pro pokročilé; letní škola pro učitele a další formy vzdělávání;
- spravovat národní portál [www.etwinning.cz](http://www.etwinning.cz), kde se shromažďují zkušenosti a projekty učitelů a žáků českých škol, návody k využívání technologických nástrojů; zároveň se podílí na obsahu portálu [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net), který je nástrojem pro spolupráci škol v rámci aktivity eTwinning;
- vytvářet metodické materiály pro učitele, které obsahují praktické ukázky z realizovaných projektů, průvodce nástroji ke spolupráci, pedagogické postupy a náměty;
- kontrolovat registraci českých škol na portálu [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net) a schvalovat registraci uzavřených partnerství českých škol;
- organizovat hodnocení kvality projektů v případě zájmu školy o udělení certifikátu kvality projektu; udílí národní ceny eTwinning pro nejúspěšnější projekty českých škol a podílí se na udělení evropských cen;
- podporovat účast učitelů z ČR na mezinárodních seminářích a konferencích zaměřených na rozvoj mezinárodní spolupráce v rámci aktivity eTwinning;
- spolupracovat se státní správou, organizacemi ve vzdělávání a usiluje tak o zlepšování podmínek pro učitele a žáky českých škol, kteří realizují projekty eTwinning;

*Cíle aktivity eTwinningu:*

- podpora evropské spolupráce škol;
- zvýšit kvalitu výuky prostřednictvím moderních způsobů vyučování – projektové vyučování;
- integrovat mezinárodní projekty do vzdělávacích programů podpořit mezipředmětové vyučování;
- zlepšit jazykovou a informační gramotnost žáků, ale i učitelů;
- zdokonalit metody učení pedagogů na základě sdílení a vzájemné výměny zkušeností;
- připravit žáky na studium a život občana evropské unie;
- využít informační a komunikační technologie, které zkracují vzdálenost a seznámit se i se všemi státy EU bez ohledu na vzdálenost;
- seznámit se s ostatními vzdělávacími programy v evropských zemích;

- dozvědět se něco nového o jiných kulturách, zemích a lidech;
- zvýšit povědomí o kulturní různorodosti – podpořit vzájemnou toleranci a respekt.

Je to jednoduchý způsob, jak nalézt partnera pro mezinárodní spolupráci. Začít se může s jednoduchým, nenáročným projektem, který může posloužit jako odrazový můstek pro učitele – začátečníky, kteří nemají zkušenosti s moderními způsoby vyučování. Odpadá dalekosáhlé papírování s tvorbou žádostí, naopak projekt lze realizovat hned po jeho vymyšlení. Učitel či škola nepotřebuje žádné finanční prostředky nad rámec rozpočtu školy. Zásluhou programu vzniká nespočet přátelství mezi učiteli a žáky, které často přetrvává i po skončení projektu. Díky programu se stává učení pro děti zábavnější a nenásilné. Studenti jsou motivováni k sebevzdělání i ve volném čase. Činnost má vliv i na pozitivní atmosféru ve škole a zlepšuje vztahy mezi učiteli a žáky a učitelským sborem. eTwinning zvyšuje kvalitu výuky a pomáhá uplatňovat principy dnes tak moderního projektového vyučování, které je prioritou zavedeného RVP základního vzdělávání.

Nevýhodou zůstává to, že poskytuje pouze metodickou, informační a poradenskou službu při přípravě a realizaci projektu, není možné v rámci této aktivity žádat o finanční dotaci. Projekt není možné realizovat bez ICT nástrojů, je zapotřebí alespoň základních počítačových dovedností. V některých školách, zvláště pak na malých městech, může být překážkou nedostačující vybavenost počítačových učeben. Vysoký průměrný věk učitelů, starší generace učitelů se může stavět zády k moderním pedagogickým metodám, zvláště pak k využívání ICT prostředků. Někdy může být problém v motivování žáků. Učitele nečeká žádná finanční odměna. I přes vynaloženou energii nemusí být učitel doceněn a nemusí se setkat s nadšením ze stran svých kolegů a nadřízených ve škole.

eTwinning je, nejen všemi evropskými aktéry na poli vzdělávání, považován za mimořádně úspěšnou aktivitu, jejíž výsledky přispívají k plnění dlouholetých cílů EU – především k nevyhnutelné budoucí integraci a k udržení konkurenceschopnosti v globalizovaném prostředí světového trhu. Ale za první tři roky existenci aktivity eTwinning se ukazuje, že již mnoho učitelů využilo této možnosti k rozšíření výuky. Ředitelé škol používají této činnosti eTwinning jako prostředek ke zvyšování osobních a profesních kvalit svých učitelů a žáci se mohou společně učit, setkávat se při společné práci na mezinárodních projektech bez ohledu na vzdálenosti mezi evropskými státy.

Z aktivity eTwinning se stává dynamické společenství, které se neustále rozrůstá a jehož členové vzájemně spolupracují. K úspěšné existenci aktivity eTwinning přispívá bezesporu činnost jednotlivých národních podpůrných středisek a komunita aktivních a nadšených učitelů a jejich studentů. Dokud budou obě strany existovat, bude existovat i aktivita eTwinning

Projekt v rámci aktivity eTwinning je otevřený z hlediska cílů, rozsahu a doby trvání, podmínkou je pouze přínos škole, učitelům a žákům/studentům. Projekty by měly být připraveny tak, aby učitelům a škole pomohly naplnit jejich vzdělávací cíle. Důležitým kritériem je také mezinárodní spolupráce, a to mezi dvěma nebo více zahraničními školami.

Projekt může mít mnoho různých forem, například:

- krátkodobý projekt (do jednoho měsíce) zaměřen na určitou aktivitu v rámci jednoho předmětu;
- projekt na několik měsíců v rámci určitých předmětů, který je orientovaný na výměnu zkušeností mezi učiteli nebo přímé vzdělávací aktivity žáků a studentů;
- celoškolský projekt integrovaný do vzdělávacího programu škol s výstupy, které jsou zahrnuty do mnoha předmětů;
- dlouhodobý, časově neomezený projekt, který se postupně tématicky mění a směřuje k těsnějšímu partnerství zapojených škol.

## Další možnosti spolupráce

Evropská komise nabízí ještě další možnosti v rámci spolupráce s mimoevropskými zeměmi v oblasti vysokoškolského vzdělávání nebo odborného vzdělávání a přípravy. Všechny níže uvedené programy patří mezi centralizované, tzn. že jsou spravovány Evropskou komisí. Například EU - Japan, EU - Korea, Atlantis a další.