

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. BARBARA ČECHOVÁ

VYBRANÉ ASPEKTY KURIKULÁRNÍ REFORMY Z POHLEDU
UČITELE

CHOSEN ASPECT OF CURRENT EDUCATIONAL REFORM
FROM THE TEACHERS PERSPECTIVE

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PhDr. ILONA GILLERNOVÁ, CSc.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze, dne

Barbara Čechová

.....

.....

Poděkování

Velké poděkování patří vedoucí mé diplomové práce PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za inspiraci, podporu a trpělivost. Díky patří také učitelům z praxe, kteří se mnou konzultovali aplikační část – RNDr. Jiřině Kolkové a Mgr. Zdeňku Dlabolovi.

OBSAH

Úvod	1
1. Charakteristika změn v kurikulární reformě a jejich identifikace z pohledu učitele	
1.1. Změna cílů vzdělávání.....	3
1.2. Změna obsahů vzdělávání.....	6
1.3. Nové pravomoce učitelů po novele zákona.....	9
2. Teoretická východiska kurikulární reformy	
2.1. Přístup zaměřený na žáka.....	11
2.2. Humanistická psychologie.....	12
2.3. Konstruktivismus.....	13
2.4. Teorie mnohočetné inteligence ve výuce.....	17
2.5. Pohledy na emoce ve výuce.....	19
2.6. Kooperativní vyučování.....	20
2.7. Kognitivní cíle ve výuce.....	22

2.8.	Inspirace z alternativního školství.....	25
3. Nároky kladené na učitele v souvislosti s reformou		
3.1.	Přístup k výuce.....	27
3.2.	Adaptace pedagogů na změny.....	28
3.3.	Styčné body mezi nedirektivní rolí učitelů a koučováním.....	29
3.4.	Charakteristika metod aktivního vyučování.....	30
3.5.	Sociální dovednosti učitele v souvislosti s reformními změnami.....	32
3.6.	Poznámky k hodnocení žáků.....	33
4. Klíčové kompetence a jejich průnik do výuky		
4.1.	Obsah pojmu klíčové kompetence.....	36
4.2.	Klíčové kompetence podle RVP.....	41
4.3.	Kritická analýza konceptu klíčových kompetencí.....	44
5. Aplikační část		
5.1.	Východiska pro evaluaci klíčových kompetencí.....	48
5.2.	Didaktické testy pro evaluaci výsledků vzdělávání.....	50
5.3.	Návrh evaluačního nástroje na klíčovou kompetenci komunikativní.....	52
5.4.	Hodnocení klíčových kompetencí pomocí žákovského portfolia.....	61
5.5.	Návrh metodiky tvorby žákovského portfolia.....	64
5.6.	Shrnutí aplikační části.....	75
Závěr.....		76
Resume.....		77
Použité zdroje.....		79
Příloha 1: Bloomova taxonomie.....		83

Příloha 2: Porovnání devíti inteligencí podle H. Gardnera se šesti klíčovými kompetencemi.....	85
--	----

Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se učili ve škole.

Karel Čapek

Abstrakt

Diplomová práce Vybrané psychologické aspekty kurikulární reformy z pohledu učitele se zabývá současným transformačním procesem v českém školství a hledá psychologické zakotvení nastavených nových cílů a trendů. V první části autorka identifikuje změny, ke kterým reformou dochází – jedná se o změny v oblasti cílů, změny v oblasti obsahu vzdělávání a změny procesní. V další části nachází teoretická východiska pro nastavený směr reformy. Jedná s především o pedocentrismus, konstruktivismus, teorii mnohočetné inteligence, Bloomovu taxonomii.

Ve třetí části se zabývá dopadem reformy na učitele a identifikuje změnu metod a postupů, ke kterým bude muset ve výuce docházet. Poslední část teoretické části se zabývá nejdůležitějším pojmem kurikulární reformy – klíčovými kompetencemi. Autorka sleduje historii a obsah tohoto pojmu a dochází ke kritické analýze jejich vymezení v nových českých kurikulárních dokumentech. V aplikační části autorka přejímá roli učitele v reformované škole a snaží se navrhnout způsoby evaluace klíčových kompetencí. Volí způsob didaktického testu a návrh metodiky žákovského portfolia.

Abstract

The thesis “Chosen psychological aspects of Czech school reform from teachers perspective” is concerned about current Czech educational reform and is looking for psychological background to new trends and goals. In the first part the author identifies the changes, which will occur – the changes in the goals, changes in the content of curriculum and procedural changes. In further chapter the focus is moved on theories, which are supporting the direction of changes. It is child-centered approach, constructivism, multiple intelligence theory, and Bloom taxonomy. In the third part she is analyzing the impact of the reform on the teacher’s profession. The last part of theoretical part is focused on the crucial part of the reform – key competencies. She is describing the term and ending with critical analysis of the concept in current Czech law.

The empirical part of the thesis is devoted to evaluation of key competencies. Author suggests a didactic test and methodic for pupils portfolio.

Úvod

Přestože Jan Ámos Komenský už před více než 300 lety doporučoval školu hrou, která by přitahovala zájem a pozornost dětí svou názorností, otevřeností a přístupností, dožívá u nás stále ještě autoritativní vzdělávací systém, jehož kořeny sahají k počátkům školství, upevněné později J. F. Herbartem na přelomu 18. a 19. století. Tento styl vzdělávání klade důraz na kázeň a jeho cílem je především předání velkého množství vědomostí s požadavkem jejich reprodukce v nezměněné podobě.

Tento stav se snaží změnit reforma školství, která je realizována na českých základních školách od školního roku 2007/2008¹ (běžně je nazývána *kurikulární reformou*). Podstata tohoto transformačního procesu, označovaného mnohými za největší zlom od Marie Terezie, spočívá právě v odklonu od rakousko-uherské tradice školy zaměřené na memorování, v přeměnu ve školu tvůrčí, zaměřující se na dovednosti žáka, tzv. *klíčové kompetence*. V této reformě vrcholí transformační tendence od roku 1989 ve směru *humanizace* školy.

Směřování současné reformy je odrazem dění v celé západní Evropě. Poslední dvě desetiletí v Evropě a severní Americe rostly obavy z konkurence nových, dynamických ekonomik, jejichž symbolem se stalo spotřební zboží z jihovýchodní Asie. V západní Evropě zatím zanikají celá odvětví průmyslu a roste nezaměstnanost. Viníkem je částečně také vzdělávací systém, který neposkytuje lidem kompetence, jež by umožnily konkurovat asijským inženýrům a dělníkům. Škola se má proto soustředit na zvládnutí základních dovedností. Ústřední otázkou se pak stává efektivita škol a tříd. Provádějí se velké mezinárodní srovnávací výzkumy podmínek a výsledků vzdělávání (TIMSS, PISA).

Spolu s K. EGANEM (1983) si uvědomuji, že úkolem psychologie není předepisovat, jak má vzdělání vypadat. Psychologie má však pomáhat porozumění podmínkám, za kterých vzdělávání probíhá. Pohled na to, jak vzdělání má vypadat, je nově vymezen cíli současného transformačního procesu českého školství. Tyto cíle jsou mi osobně blízké a spatřuji v nich slibné možnosti vývoje na českých školách. Záměrem mé diplomové práce je pro tyto nové cíle hledat psychologické zázemí, oporu, teoretické zakotvení.

Především se však snažím zabývat některými psychologickými aspekty kurikulární reformy z pohledu profese učitele. Které přístupy ve výuce mohou vést k rozvoji

¹ Reforma probíhá na druhém stupni ZŠ a nižších gymnáziích, na středních školách se začne s reformou od školního roku 2009/2010

klíčových kompetencí? Jaké změny musí proběhnout na straně pedagoga pro úspěch reformy? Přístup pedagogů k reformě je zcela kruciólní, na jejich zvládnutí změn závisí úspěch celého snažení. Zajímalo mne proto, jaké změny z psychologického hlediska budou kladeny na osobnost učitele, jaké nové dovednosti budou vyžadovány a jak se změní samotná role pedagogů. Teoretickou oporu budu hledat v oblastech, na které samotná reforma odkazuje (konstruktivismus, Bloomova taxonomie), ale i v oblastech psychologické teorie, která dle mého soudu může být prospěšná (humanistická psychologie, na žáka zaměřený přístup, Gardnerova mnohočetná inteligence, emocionální inteligence). Práce tak balancuje na hranici psychologie a pedagogiky, dvou příbuzných oborů a snaží se nacházet v obou z nich teoretické zázemí.

Podstatnou částí mé práce bude zájem o teoretické zakotvení a diskusi k pojmu klíčové kompetence. Tento nový „zlatý grál“ vzdělávacího procesu se objevil v prostředí trhu práce a nebyla mu dosud příliš věnována pozornost v oblasti psychologie a bohužel ani pedagogiky. Jaký je jeho vztah ke konceptům, s kterými pracuje psychologie, tj. předně ke schopnostem, dovednostem či postojům? Do jaké skupiny psychických jevů je můžeme zařadit? Jaké je jejich teoretické zázemí?

V aplikační části jsem se pokusila vžít do nelehké role učitele v transformované škole a plnit zadání vytyčená reformou v oblasti hodnocení žáků. Nové cíle výuky s sebou nutně nesou i nové způsoby hodnocení. Proto je mým cílem se pokusit nastínit možnosti evaluace klíčových kompetencí.

1. Základní charakteristika změn v kurikulární reformě a jejich identifikace z pohledu učitele

Cílem této diplomové práce je popsat psychologické aspekty kurikulární reformy. K tomu je třeba přesněji identifikovat změny, ke kterým má při transformaci docházet. Nový školský zákon č. 561/2004 Sb. přichází z mnoha novými prvky, které hrubě můžeme kategorizovat do těchto skupin:

1. změna cílů a způsobů vzdělávání
2. změna obsahu vzdělávání (změna kurikula)
3. nové pravomoce (práva a povinnosti učitelů)

Je zřejmé, že všechny tyto tři složky se do postavení učitele promítají a navzájem spolu úzce souvisejí.

1.1. Změna cílů vzdělávání

*Tím, **jak** učíme, bychom se měli zabývat stejnou měrou jako dříve jsme se zabývali tím, **co** učíme.*

John Bruer, kognitivní psycholog

Jaký byl/je stav škol před reformou? Jaké trendy je potřeba měnit? Představitelé reformy (institucionálně ji zabezpečuje především Výzkumný ústav pedagogický) akcentují potřebu změny ve způsobu vzdělávání, vztahu žák- učitel, klimatu školy. SPILKOVÁ (2005) v kritice současné školy zmiňuje **tyto nedostatky**:

- nedostatečný respekt k individualitě žáka;
- direktivní, neosobní vztahy žáci-učitel-rodíče;
- přečeňování vědomostí na úkor jiných stránek rozvoje osobnosti;
- jednotvárnost metod – stereotypní činnosti;
- učení bez pochopení;
- ztráta smyslu učení u některých žáků;
- absolutizace známek;
- strach ze školy, strach ve škole;
- neosobní architektura ve škole, studené prostory, šedivá, bezbarvá výzdoba;
- málo prostoru pro učitele, jeho nápady vlastní cesty;
- feminizace – nedostatek nadhledu, humoru, tolerance.

Za **základní pozitiva** SPILKOVÁ (2005) dosavadního vývoje našeho školství jsou naopak považovány:

- celková úroveň vzdělanosti národa;
- absence vážných výchovných a sociálních problémů (drogy, agrese, kriminalita) ;
- vysoká úroveň faktografických znalostí;
- vysoká úroveň výchovy a vzdělávání v některých oblastech (předškolní výchova v mateřských školách, kvalita speciálního školství).

Na mnohé z výše uvedených postřehů (zejména kritických) reaguje současná kurikulární reforma, která byla zařazena do školského zákona z roku 2004² a podrobněji rozepsána Rámcových vzdělávacích programech (2005). Pro porovnání je užitečné zmínit, jaké byly cíle vzdělávání v zákoně předcházejícím nově platnému školskému zákonu.

Do 1. ledna 2005 byly cíle základního vzdělávání formulovány v zákoně 171/1990 ze dne 3. května 1990 v § 5 takto:

(1) Základní škola poskytuje základní vzdělání; zabezpečuje **rozumovou výchovu** ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje **mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků**; umožňuje též náboženskou výchovu.

(2) Základní škola připravuje žáky pro další studium a praxi.

Tyto cíle byly novým školským zákonem podstatně změněny. Od 1. ledna 2005 nový školský zákon stanovuje v § 44 následující cíle základního vzdělávání (volně citováno):

- osvojit si strategii učení a vytvořit motivaci k celoživotnímu

² Platný od 1. ledna 2005

vzdělávání

- rozvíjet tvořivost a řešení problémů
- učit se komunikovat a spolupracovat
- chránit své zdraví, vytvořené hodnoty i životní prostředí
- učit se toleranci k odlišnostem
- poznávat sebe sama a na podkladě toho se rozhodovat o

dalším profesním uplatnění

Z porovnání obou dokumentů vyplývá, že starý školský zákon akcentoval rozumovou výchovu a dále výchovy mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou. Vzhledem k tomu, že součástí předešlého zákona bylo také závazné kurikulum plné vědomostí, které se mají žáci naučit, bylo učivo na prvním místě a bylo také předmětem hodnocení výkonu žáků.

Podle nového školského zákona je však **hodnoceným výsledkem vzdělávání úroveň dosažení dovedností a postojů, které se nazývají klíčové kompetence**. Podstata nového kurikula tak spočívá v odklonu od rakousko-uherské školy postavené na memorování znalostí, v přeměnu ve školu zaměřující se na dovednosti žáka, tzv. klíčové kompetence.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále učitelům říká, že nemají učit učivo, ale žáky-neboli učivo je jen prostředkem pro dosahování klíčových kompetencí.

Před učitele je v souvislosti s reformulací cílů vzdělávacího procesu postavena řada nových úkolů. Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007) jmenuje tyto základní :

- rozumět tomu, jak by měl vypadat cílový stav, tj. jak vypadají projevy vytvořené kompetence
- zabývat se tím, čím je cíleně a systematicky rozvíjet a také to ve

výuce den po dni skutečně dělat

- znát znaky, projevy vytvářejících se kompetencí u žáků, umět je zachytávat a systematicky zaznamenávat
- vyhodnocovat je
- podávat svým žákům bohatou zpětnou vazbu o jejich pokroku.

Bližší rozpis požadavků a teoretického zázemí k novým cílům bude předmětem dalších kapitol.

1.2. Změna obsahu vzdělávání

Jako pouhý zdroj informací totiž škola svou existenci určitě neobhájí. Škola, do níž bude mít cenu chodit, musí kromě nových technologií nabízet něco, co nemohou žáci snadno získat jinak. Například dostatek rozmanitých příležitostí ke smysluplné spolupráci s vrstevníky. Nebo pracovní kontakt s inspirativními, tvůrčími osobnostmi schopnými vnímat myšlení mladých lidí, přemýšlet o něm a citlivě reagovat na slepé uličky, v nichž se octnou.

Oldřich Botlík (2006)

Od cílů vzdělávání se dostáváme k dalším změnám, které jsou charakteru obsahového. Co přináší nové kurikulum? Nové kurikulum není rozděleno do předmětů, ale do tzv. *vzdělávacích oblastí*, které vždy zahrnují několik spřízněných předmětů (například vzdělávací oblast Člověk a příroda zahrnuje Fyziku, Přírodopis, Zeměpis, Chemii). Umožňují tak učitelům, vědomě budovat mezipředmětové vztahy.

Co se týče kurikula uvnitř vzdělávacích oblastí, mají se učitelé soustředit na předávání (rozvíjení, upevňování) těchto tří oblastí (RVP, 2005):

- **klíčové kompetence**, které jsou konečným cílem vzdělávání (více o nich v kapitole 4)
- **očekávané výstupy**, které představují jakýsi mezistupeň mezi klíčovými kompetencemi a znalostmi. Zastupují stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých oborů. Jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě.

- **průřezová témata**, která v RVP reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy jsou formulovány zvláště pro každou vzdělávací oblast a její předměty pro všechny stupně základní školy. Jsou formulovány činnostně nikoliv faktograficky, tj. například „žák rozpozná souvislost mezi přírodními podmínkami a vznikem prvních velkých civilizací“, nebo „zhodnotí postavení Země ve vesmíru a srovná podstatné vlastnosti Země s ostatními tělesy sluneční soustavy“.

Prostředkem k dosažení očekávaných výstupů je učivo, které je rozděleno do témat a tematických celků. Učivo v RVP je školám **doporučené**, tj. školy nemusí obsáhnout celé kurikulum, mohou si ho rozšířit nebo zúžit. Závazné je až v jejich verzi školního vzdělávacího programu (viz změny pravomocí).

Průřezová témata

Všechna průřezová témata mají jednotné zpracování. Obsahují „Charakteristiku průřezového tématu“, v níž je zdůrazněn význam a postavení průřezového tématu v základním vzdělávání. Dále je vyjádřen vztah ke vzdělávacími oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, tak v oblasti postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů (v textu tučným písmem). Každý tematický okruh obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy.

Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Žáci si jejich prostřednictvím dostávají možnost utvářet si integrovaný pohled na danou problematiku a uplatňovat širší spektrum dovedností.

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

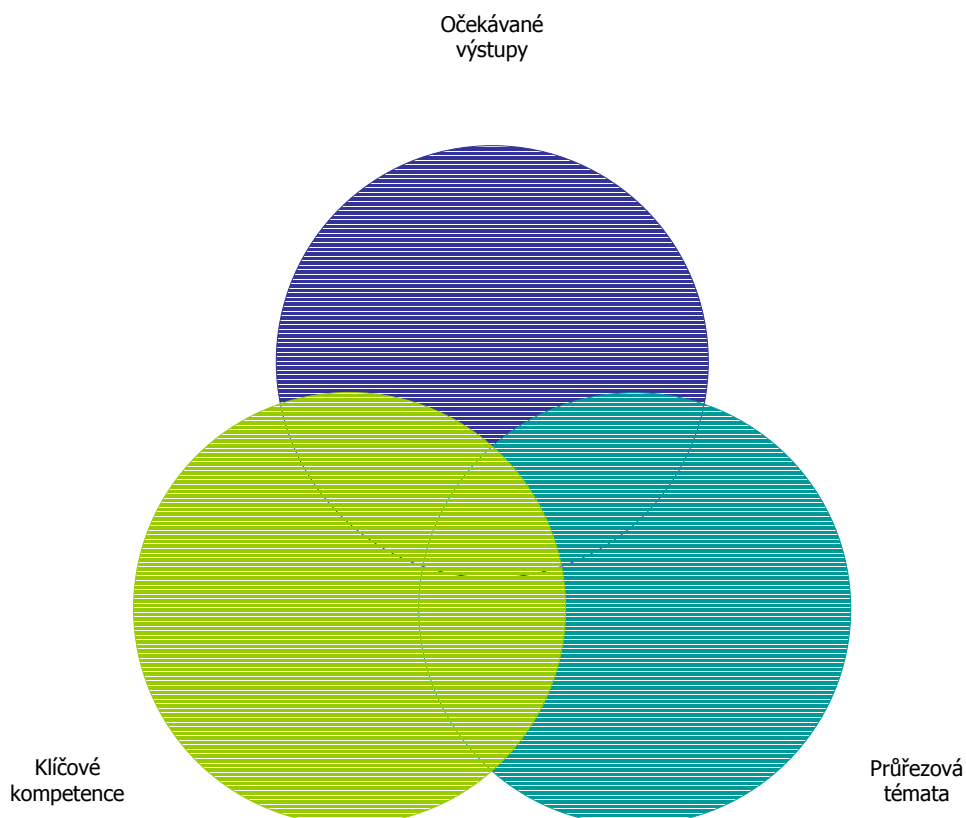
Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova.

Oblast **klíčových kompetencí** bude zpracována podrobněji v kapitole 4.

Zhodnocení změn v obsahu kurikula

Klíčové kompetence, očekávané výstupy a průřezová témata v kurikulu v podstatě nahradily znalosti a vědomosti. Zavedly se nové termíny, které jsou učitelům zatím nevlastní a zřejmě bude delší dobu trvat, než si je osvojí a začnou běžně používat ve výuce. Pozitivum je činnostní vymezení výstupů, možnost velké svobody v propojení obsahů učiva, důraz na formování postojů žáků. Otázkou je, jak moc budou svobodu v kreativě formování kurikula učitelé využívat. Je možné, že mnozí zůstanou u tradičních pojetí svých předmětů.

Podle mého názoru jsou tři prvky nového kurikula zatím definovány dost nepřesně, v mnohém se prolínají a opakují. Například klíčová kompetence komunikativní se v mnohém prolíná s Mediální výchovou jako průřezovým tématem a zároveň má shodné očekávané výstupy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Stejně tak má tato kompetence překryv s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchovy. Nové kurikulum bychom si mohli znázornit tímto diagramem:



1.3. Nové pravomoce učitelů po novele zákona

Nový školský zákon³ zavádí do našich škol takzvané dvoustupňové kurikulum. To znamená, že obsah toho, co je vyučováno, je řízeno dvěma stupni. Na celostátní úrovni jsou vymezeny cíle a obsah vzdělávání obecně pomocí tzv. rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP)⁴. Druhý stupeň pak představují jednotlivé školy, kde si každá sama podle svých priorit, potřeb žáků a obce, ve které působí, vytvoří na základě RVP svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). To školám poskytuje velkou příležitost realizovat své představy o podobě základního vzdělávání. Učitelé jsou tak nově přizváni k tvorbě obsahu výuky (v rámci své školy) a aktivně se

³ Zákon č. 561/2004 Sb

⁴ RVP, 2005, VUP

podílejí na promýšlení a formulaci vlastních vzdělávacích cílů. Tím se stávají těmi, kdo sami rozhodují, co a jak se žáci mají učit a přestávají být pouhými tlumočníky vůle ministerstva a jím předepsaného kurikula.

Samotná zvýšená zodpovědnost, nezávislost a větší požadavky na kreativitu a celkové pedagogické schopnosti by měly vést k navrácení ztracené prestiže učitelskému povolání a přispět k jejich profesnímu růstu.

Shrnutí

Je patrné, že reforma zasahuje do postavení učitele zásadním způsobem. Mění cíle výuky, obsah, strukturu a prvky kurikula, přidává nové pravomoci učitelům.

Je zřejmé, že tyto změny s sebou ponesou změny v oblasti přístupu k žákům a způsobech výuky. Způsob výuky bude více nedirektivně zaměřen a žák se přesune do oblasti hlavního zájmu učitele, místo dosavadního učiva.

Výzvou pro učitele bude získání nových znalostí a dovedností v oblasti klíčových kompetencí a zacházení s nimi ve výuce.

2. Teoretická východiska kurikulární reformy

Teoretická východiska kurikulární reformy je možno členit několika způsoby. Předně podle oborů, odkud teorie pochází, tj. například filozofická, psychologická, pedagogická a biologická východiska. Další možné členění je na východiska vnitřní (z pohledu školy, prospěchu žáků, dobrého pocitu učitelů apod.) a vnější (společenská, vědecká apod.).

Zvolila jsem nakonec výčet teoretických východisek bez výše zmíněných řazení. Na mnohé z teorií se tvůrci reformy sami odkazují. V první části jsou řazena východiska psychologicko - filosofická, v druhé části pedagogicko-psychologická. Každá z kapitol je sama obsáhlým oborem studia, proto se v textu omezují na oblasti, kde nejvíce spatřuji možný přínos psychologie.⁵ (Pohled společensko – ekonomický bude zmíněn v kapitole 4.)

2.1. Přístup zaměřený na žáka

SPILKOVÁ (2006) se zamýšlí, jak nejlépe pojmenovat nové pojetí školy; onen „koperníkovský“ obrat od důrazu na učivo k dítěti. Za nejuvýstižnější potom navrhuje termín humanistické psychologie „na dítě orientované vyučování“ (child – centered approach). neboť vyjadřuje důraz na antropologické pojetí, na zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje.

Tento pohled je pro psychologii podle mého dobrou zprávou, neboť naznačuje, že si pedagogika s psychologii začínají podávat ruce a pedagogická praxe začíná aplikovat (již dlouho) známé názory a výsledky výzkumů v psychologii v tomto směru.

Kořeny přístupu zaměřeného na žáka nacházejí HOSKOVEC a HOSKOVCOVÁ (2000) už v díle **J.J. Rousseau** *Emil čili o výchově*. J.J. Rousseau poukázal na to, že dítě žije ve svém vlastním světě, který vyžaduje respekt a porozumění. Od společnosti, která mravně ztroskotala je potřeba dítě izolovat a spolehnout se na jeho

⁵ Vybraná teoretická východiska mají své odpůrce a kritiky, v práci však je neprezentují v kritické analýze, spíše se snažím o postihnoutí jejich vlivu a přínosu pro současný transformační proces českého školství.

přirozenost. Podle KOŤI (2007) pozornost ke zvláštnostem dětského světa prosazovalo i tzv. pedagogické hnutí, které postavilo dítě i s jeho potřebami do středu výchovného dění. 20. století bylo také označeno „stoletím dítěte“, podle názvu spisku E. Kellyové vydaného v roce 1900. Respekt k osobnosti dítěte je možné vyjádřit v daleko mírnější podobě než je tomu u J. J. Rousseaua.

Jeden z největších pedagogů 20. století **John Dewey**, postavil své dílo na myšlence podpory růstu dítěte. Podle SPILKOVÉ (2005) již na počátku 20. století ostře kritizoval transmisivní, herbartovské pojetí vyučování. Odmítá ho jako nedemokratický a nehumánní jednostranně intelektuální výcvik, při němž si žáci osvojují hotové vědomosti, jež nejsou výsledkem jejich vlastní činnosti a jsou vzdáleny jejich zkušenostem. Ironicky hovoří o žácích jako o “teoretických divácích”, kteří jsou pasivním předmětem didaktických snah učitele a získávají jednostranné slovní a knižní vědomosti.

HOSKOVEC a HOSKOVCOVÁ (2000) uvádějí, že u nás přístup zaměřený na žáka prosazovat již **Václav Příhoda** (1889 – 1979), významný psycholog a pedagog. Ve třicátých letech podněcoval vznik reformovaných škol, které by podle něj měly být školou přemýšlení, jejíž základní metodou je aktivní reakce na podnět, odpověď na problém. Učení začíná otázkou, problémem, pochybností. Cíl je pak dynamický. Je třeba být aktivní získávat zkušenosti, budovat informační základnu pro dokonalejší řešení životních problémů.

SPILKOVÁ (2005) shrnuje, že v přístupu zaměřeném na žáka je dítě chápáno jako rozvinutá bytost, samostatně myslící, schopná podílet se na svém rozvoji. Důležitým principem je nechat druhého být sebou samým, respektovat základní potřebu být tím, čím jsme – potřebu autenticity. (S. Perls, 1996, in V. Spilková 2005).

S prosazením žáka do centra pedagogického procesu významně přispěl Carl Rogers (viz níže).

2.2. Humanistická psychologie

S přístupem zaměřeným na žáka úzce souvisí přínos humanistické psychologie. Jelikož odkaz humanistických psychologů je v reformně velmi silný, rozhodla jsem se věnovat tématu samostatnou kapitolu.

Podle FENSTERMACHERA a SOLTISA (2005) je humanistická psychologie založena na svobodě, svobodné volbě, osobním růstu a snaze o podporu emocionálního a mentálního zdraví. V pohledu humanistických psychologů může vzdělávání významně

přispět k těmto atributům, ale nikoliv tradičním způsobem předávání shodných vědomostí všem žákům. Gordon Allport, Abraham Maslow a Carl Rogers patří mezi nejvýznamnější zástupce humanistické školy, kteří zdůrazňovali význam jedinečnosti každého člověka a nutnost přistupovat ke každému ve snaze o zachycení jeho specifčnosti.

Například **Maslow** nepopírá předpoklad behavioristů, že jedince reaguje na stimul, ale k tomu dodává, že této akce musí být rozuměno jako výsledku mezi potřebami jedince a jedinečným "životním prostorem" každého člověka. Každý z nás má hierarchii potřeb, do nejzákladnějších po seberealizaci. Ačkoliv teorie potřeb je jistě podnětná pro vzdělávací proces, Maslow nevyvinul implikaci pro vzdělávání (G. Fenstermacher, J. Soltis, 2005). Z humanistických psychologů to byl hlavně **Carl Rogers**, který pokračoval v kritice herbartovsky pojatého vyučování a přispěl k implikacím humanistické psychologie pro vzdělávací systém.

„Vyučování (míněno teaching) je velmi nadhodnocený proces," míní Carl ROGERS (1969). Podle něj je velmi nešťastné, že se na vyučování soustředí tolik pozornosti a upíná tolik nadějí. Vede to akorát k vytváření otázek, které jsou buď irelevantní nebo absurdní, co se týče vzdělávacího procesu. On sám zakládá svůj pohled na vyučování na důležitosti tzv. *zkušenostního učení*. To je učení, které zahrnuje osobní zapojení; žák není pasivním recipientem výuky učitele. Je to učení, které začíná iniciativou jedince. Je pervasivní, ovlivňuje každý aspekt žákova bytí. Výsledek takového učení pak není evaluován žákem, nikoliv učitelem nebo testem. Je založeno na významu a užitečnosti pro žáka, pomáhá žákovi být úspěšnější v oblastech, které jsou podstatné pro jeho život. Role učitele zde spočívá v doprovázení, podpoře, navrhování.

ROGERS (1969) věří, že vše, co může být naučeno jednou osobou druhého, je celkem bezvýznamné a má velmi malý dopad na chování člověka. Důležité není to, co může být naučeno (can be taught), ale to, co se žák může naučit (can learn). Učitel není tím, kdo předává znalosti a zkušenosti druhému, ale tím, kdo pomáhá druhému získat jeho znalosti a dovednosti.

2.3. Konstruktivismus

Další pilíř kurikulární reformy představuje konstruktivismus, který vychází z předpokladu, že poznání a porozumění světu si každý stavíme svým způsobem ve svém vlastním vědomí. FENSTERMACHER a SOLTIS (2004) připomínají, že konstruktivismus je v psychologii známý jednak díky jeho vlivu na systemický přístup, ale

také díky tomu, že jeho kořeny pocházejí z kognitivní psychologie, zejména z díla **Jean Piageta**.

BURYÁNEK (2005) vyjmenovává argumenty, které hovoří pro pluralitu pravd a tudíž subjektivní konstrukci reality:

- v čase: ptolemaiovská mechanika - Newtonova mechanika - teorie relativity, které si víceméně protiřečí; zcela relativní a dobově omezené jsou například rychle se měnící výklady dějin (viz např. baroko coby „temno“ vs. baroko jako neobyčejný duchovní a kulturní vzmach).
- v prostoru: jinak vypadá pojetí svobody v Asii, jinak v Evropě; tradiční čínská logika je v rozporu s logikou evropskou atp.

Promítnutí konstruktivismu do pedagogiky způsobuje, že smyslem výuky nemůže být předání jediné pravdy (která podle něj neexistuje), jak tomu je u tzv. transmisivní pedagogiky (její metodou je memorování, přenos neproblematizovaných „fakt“-poznatků do vědomí žáka). Mnohem podstatnějším úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat. SPILKOVÁ (2005) shrnuje, že konstruktivistická škola je tak protipólem transmisivního pojetí.

Podle HUSA (2006) se konstruktivistická pedagogika zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění, na proces, jak zpracováváme mnohoznačnou realitu, jak konstruueme instrumentální pravdy - nacházíme užitečná řešení. V každém okamžiku má člověk ve vědomí hotovou podobu světa, hotovou strukturu. Nová fakta do této struktury buď zapadají, anebo jsou s touto strukturou v rozporu a vyvolávají její změnu. FENSTERMACHER a SOLTIS (2004) připomínají, že Jean Piaget nazýval procesy přijímání informace do vlastního systému *asimilací* a *akomodací*. Předpoklady transmisivní pedagogiky, že student přichází do výuky jako prázdná nádoba, do které je třeba nalít údaje, nejsou poté udržitelné. Každý člověk, aby mohl rozumět a chápat, má v každém okamžiku ve vědomí celistvý obraz světa. Cílem pedagoga je umožnit žákovi, aby tyto obrazy (prekoncepty) zkoumal, usnadnit zapojení nových informací do existujících mentálních struktur a napomoci při reflexi nejen nového poznatku, ale způsobu, jakým ho bylo dosaženo a jak byl zapojen do obrazu světa.

Pedagogický konstruktivismus tak není podle BURYÁNKY (2005) zaměřen pouze na obsah, ale i na proces: ideálem učení nejsou jen vědomosti, ale také schopnost ke vědomostem spět. Pedagogický konstruktivismus se snaží respektovat přirozené

procesy učení. Učení chápe jako spontánní a v podstatě nepřetržitou lidskou aktivitu; lidé chtějí a potřebují poznávat svět kolem sebe. Znalosti a dovednosti, které člověk objeví a získá během řešení problémů (třeba za cenu omylů a slepých cest) jsou nesrovnatelně trvalejší než zdánlivě snadněji a rychleji namemorovaná, předem připravená správná řešení. V pedagogické praxi to znamená, že školní (vždy nutně řízená) výuka má navozovat takové učební situace, které se maximálně podobají situacím spontánního učení. Toho lze dosáhnout důrazem na vnitřní motivaci studentů: aktivizací dosavadních znalostí a názorů, předkládáním problémových a polemických zadání, důrazem na použitelnost, užitečnost a potřebnost vytvoření si vlastního názoru, získání daného poznatku pro život. Pedagogický konstruktivismus chápe učení jako sociální fenomén. Lidské poznání vzniká vždy v interakci, prostřednictvím komunikace. Poznání nelze chápat odděleně od sociálního prostředí, v němž a pro nějž vzniká.

HUSA (2006) navrhuje, že ke vzniku nových myšlenek, nápadů, k novým způsobům zkoumání daných téma má sloužit ve vyučování dialog, debata, konfrontace různých názorů a úhlů pohledu vede ke hledání nových způsobů řešení. V praxi doporučuje pedagogický konstruktivismus iniciovat inspirativní střetávání názorů, myšlenek, předkládané učební texty by měly poskytovat prostor pro názor, polemiku, pro nové, originální rozumění danému problému. Výsledkem výuky není pouze znalost, ale také schopnost k ní dospět a obhájit ji vůči kontroverzním poznatkům, případně svou znalost pod tlakem silnějších argumentů revidovat. Spolu s výukou obsahů pak dochází k pěstování komunikačních a sociálních dovedností.

TVRZOVÁ (2007) seznamuje s třífázovým modelem učení, který je jedním z postupů konstruktivistické pedagogiky a odpovídá na otázku, jak strukturovat učení, které bude respektovat přirozené fungování mozku. Využívá jej také program RWCT - psaním a čtením ke kritickému myšlení.

Jak bylo uvedeno výše, podle konstruktivistického paradigmatu si žáci svoje vlastní poznání budují (konstruují) sami na základě svých praktických zkušeností. U každého tématu můžeme proto vycházet z předpokladu, že o něm žáci již něco vědí – mají o něm informace, poznatky, zkušenosti nebo alespoň představy. Tyto předchozí poznatky a zkušenosti žáků při výuce zachycujeme a pojmově zpracováváme tak, abychom je dále mohli podrobit společnému zkoumání. Naším cílem je, aby se každý žák podílel na výstavbě (konstruování) svého vlastního poznání a nebyl pouze pasivním příjemcem informací.

I když je dítě hlavním konstruktérem svého pojetí světa, jeho rozvoj není dost dobře možný bez interakce s druhými lidmi – bez příležitosti své pojetí světa porovnávat s pojetími jeho vrstevníků a dospělých. Bereme při tom v úvahu i to, že dosavadní poznatky dítěte o tématu mohou být jak pomocí, tak překážkou v jeho dalším učení. Proto je důležité, aby učitel svými otázkami a úkoly navozoval takové duševní činnosti dětí, při kterých děti propojují již známé s novým a podle potřeby svá dosavadní pojetí mění tak, aby lépe odpovídala skutečnosti.

Základní tři fáze každého procesu učení jsou podle TVRZOVÉ (2007) tyto:

Evokace. Je první fází, při které jsou žáci vyzváni, aby si vybavili, co už o předloženém tématu vědí nebo, co si myslí, že o něm vědí. Formulují otázky, na které pak v další části hledají odpověď. Evokací se vytváří předpoklad, že se nové poznatky budou moci spojit se stávajícími. Informace vytržené ze souvislosti, předkládané žákům jakoby z čistého nebe, se nemají jak upevnit. Cílem této fáze je tedy žáky aktivizovat, motivovat, vybudit v nich vnitřní zájem problém řešit.

Uvědomění si významu. Jde o fázi, při které se žáci seznamují s novými myšlenkami a propojují je s dosavadními poznatky. Na základě objevování nových souvislostí a vztahů dochází k rekonstrukci původních schémat žáků. Žáci hledají odpovědi na otázky, které si položili v předchozí fázi. Uvědomění si významu může probíhat formou kooperativního vyučování, ale každopádně je nezbytné, aby nyní byly využívány metody aktivního učení! V této fázi je potřeba udržet zájem žáků a podnítit je, aby sledovali, jak se vyvíjejí jejich vlastní chápání poznatků. Žáci, kteří hledají souvislosti, staví most mezi starým a novým a budují si zázemí pro hlubší chápání tématu.

Reflexe. Na závěr je potřeba zařadit reflexi poznatého, objeveného, změněného. Žáci mají možnost ohlédnout se zpět, aby viděli, co se naučili. Změny ve svém učení poznávají tak, že si nové poznatky utřídí, systematizují, vyjadřují je svými slovy, vyměňují si myšlenky v diskusi s ostatními žáky, srovnávají svá poznání s jejich konstrukty, jejich výrazivo se svými výrazivy. Mají příležitost poznat, že naučené nemusí mít definitivní podobu, že jsou zde ještě příležitosti pro nové vstupy. Tak se může někdy reflexe stát novou evokací a příležitostí pro další učení.

Při aplikaci třífázového modelu učení ve vyučovací hodině, může učitel sledovat, jak probíhá krok za krokem učení žáků a může je tímto procesem lépe vést. Postupně tak

získává novou odbornost – kromě zprostředkovatele informací se stává odborníkem na učení. Pomáhá žákům dávat nové poznatky do souvislostí s poznatky již osvojenými.

2.3. Teorie mnohočetné inteligence ve výuce

Nemarněte čas vkládáním dovnitř něčeho, co tam chybí. Naopak se snažte vytáhnout ven, co uvnitř je.

Marcus Buckingham

Propojení teorie mnohočetné inteligence s novými prvky reformy je podle mého názoru velmi podnětné. (V kapitole 4. a v příloze 2. se zabývám komparací konceptu mnohočetné inteligence a šesti klíčových kompetencí v českém školním zákoně).

Podle GARDNERA (1999) se v éře rozkvětu behaviorismu a psychometrie všeobecně věřilo, že inteligence člověka je celistvá a dědičná, že lidské bytosti přicházejí na svět jako nepopsané tabule a mohou se naučit cokoli, co je jim předloženo ve vhodné formě. V současné době stále větší počet vědců věří pravému opaku: rozšiřuje se názor, že existuje větší množství inteligencí, které jsou na sobě navzájem nezávislé, že mysl narozeného dítěte není čistý list papíru a že je neočekávaně těžké naučit děti něčemu, co odporuje jejich "naivním" teoriím a přirozeným silám, jež působí uvnitř jejich inteligencí a oborů a které se k nim vážou.

Za největší kapacitu v této oblasti je považován právě **Howard Gardner**, který se spolupracovníky z Harvardské university publikoval v osmdesátých letech minulého století originální teorii lidské inteligence. K vymezení inteligencí došel syntézou významných vědeckých důkazů o vývoji, poruchách a uspořádání mozku, o evoluci člověka dalších poznatků. Dokazuje, že každý člověk má devět inteligencí, které mohou být dále podporovány a rozvíjeny, nebo naopak mohou být ignorovány a slábnout. Jednotlivé inteligence mohou pracovat samostatně nebo společně. Vícenásobná inteligence není dovednost, jsou to biologické potenciality, které jsou aktivovány ve větším nebo menším rozsahu v závislosti na příležitostech a motivaci. Každý člověk má všech devět inteligencí v různém rozsahu a ty vyúsťují v různé intelektuální kompozice.

Jak uvádí ČÁP a MAREŠ (2001) H. Gardner tak rozšířil pojem inteligence tak, že zahrnuje nejrůznější druhy vlastností osobnosti, tradičně nezařazované mezi

schopnosti. Například interpersonální inteligence je schopnost porozumět druhým lidem, intrapersonální inteligence schopnost poznávat sám sebe a podle toho jednat.

Jaký dopad má teorie mnohočetné inteligence na výuku? Tradiční škola byla nejvíce pasována na děti s dobrou pamětí a inteligencí v původním pojetí. Podle GARDNERA (1999) tím vyučování konstruujeme jen na základě využití jednoho či dvou typů inteligencí, a vzdělávaným osobám silně disponovaným obvykle jazykovou a matematicko-logickou inteligencí umožníme poměrně snadno prospívat, ale současně ostatním, kteří třeba v tomto směru nebudou dostatečně nadáni, půjde učení obtížně a části jejich talentu zakrní. Budeme-li respektovat a rozvíjet individualitu každého jedince, bude-li pro nás základním měřítkem pokrok každého žáka a nebudeme-li žáky jen porovnávat mezi sebou, vytvoříme tak základ pro rozvoj mnohačetných inteligencí.

Odborník na otázky vztahu mezi fungováním lidského mozku a chování člověka František KOUKOLÍK (2003) říká: „*Cílem učitele by mělo být rozvíjení těch druhů inteligence, které dítě má, nikoli nátlak ve směru, kde dítěti talent chybí. Pak může dítě přijít i o to, co má.*“ KREJČOVÁ a KARGEROVÁ (2003) zkušenosti uvádějí, že není nutné stavět neustále všechny děti na shodnou startovní čáru a očekávat, že se všechny, za stejný čas a tímto způsobem dopracují k výsledkům. Je však třeba připomenout, že důraz na svobodu, svébytnost a individuální rozvoj nevyklučuje nutnost klást na dítě nároky, vytyčovat požadavky, artikulovat jasná pravidla chování a dbát na jejich respektování.

Gardnerova teorie nabízí a zdůrazňuje pohled důvěry v nejrůznější schopnosti žáků. Touto problematikou se zabývá i **Robert ROSENTHAL (1967)** ve své známé knize Pygmalion ve třídě. Doporučuje čtyři projevy, jak dávat studentům najevo svoji důvěru:

1. Učitel vyjadřuje sebedůvěru svou schopnost pomáhat studentům
2. Učitel důvěřuje schopnostem žáků.
3. Nonverbální komunikace učitele je v souladu s tím, co říká: tón hlasu, oční kontakt, celková tělesná energie.
4. Zpětná vazba od učitele je specifická pro každého z žáků; popisuje jejich výkony, aniž by dával nálepky.

S teorií mnohočetných inteligencí mohou učitelé podle mého názoru seznámit i své žáky. Jestliže si uvědomí, že jsou každý nadán svým vlastním způsobem, budou-li mít příležitost více se zajímat o styly učení, začnou více důvěřovat svým schopnostem.

2.4. Pohledy na emoce ve výuce

Strach zabíjí myšlení. Strach je malá smrt přinášející úplné zničení.

Frank Herbert

I když to byli nejprve psychologové, kdo zkoumal myšlenku emoční inteligence (EI) (Mayer, DiPaolo & Salovey), koncept emocionální inteligence nejvíce zpopularizoval v devadesátých letech laik **Daniel Goleman**. Podle ČÁPA a MAREŠE (2001) emoční inteligence v jeho pojetí se překrývá s tím, co se tradičně označuje jako charakter. GOLEMAN (1996) zahrnuje do emocionální inteligence schopnost porozumět sobě a svým pocitům, pocitům druhých, empatii, mít pozitivní sebehodnocení, sebeúctu, sebedůvěru, dovednosti ve vytyčování osobních cílů a další.

Význam jeho "propagační činnosti" podle mého názoru spočívá především v tom, že upozornil na přílišnou akcentaci rozumového myšlení a poukázal na nutnost řešení emočního života každého člověka. Naše „chytrá“ šedá kůra mozková nám sice umožňuje přemýšlet o našich pocitech a dovoluje nám vybírat si ze spektra reakcí na tyto pocity, nicméně jakmile jsou spuštěny emocionální podněty, „myslící mozek“ přepíná na limbickou strukturu a na střední mozek. Na ovládání našeho chování v tu chvíli začíná být příliš krátký. Emoce jsou podle Golemana v základu silnější než myšlení. Všichni máme zkušenost s tím, jak je těžké se soustředit na nějakou náročnou práci, například připravovat si hodinu, když jsme se zrovna dozvěděli nějakou tragickou zprávu nebo jsme se před chvílí s někým nepříjemně pohádali. V extrémních případech, když se ocitneme ve skutečném ohrožení, přijdou na řadu holé instinkty. Když turista náhodně potká na horské stezce medvěda, jeho první reakce nebude utéct, což by jinak považoval za nejrozumnější. Strachem u něj dojde k zastavení všech pochodů, ztuhne a není schopen žádné reakce. To se může dít i ve chvíli, když učitel urgentně požaduje odpověď žáka.

Podle NOVÁČKOVÉ (2000) by žáci neměli být motivováni strachem z neúspěchu, ale touhou uspět. Proto, aby se nebáli a volně se zapojovali do výuky, je nutnou podmínkou budovat ve třídě bezpečně prostředí. Učení je nejefektivnější, pokud žák nemá vůbec žádnou obavu z toho, že bude zesměšněn, shozen, ignorován, potažmo potrestán. Pokud se žáci nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory ani ze strany učitele, ani spolužáků, začnou se chovat přirozeněji a aktivněji. Bezpečné

prostředí je velice důležitá podmínka pro učení samotné, ale hlavně pro rozvoj sebevědomí, o kterém soudobá psychologická literatura mluví jako o sebeúctě.

GINNIS (2002) (a mnozí další autoři) zdůrazňují, že emoce nemusejí mít na učení pouze negativní dopad. Právě naopak. Příkladem může být motivace. Lidé chtějí co nejvíce zažívat situace, které jsou příjemné a co nejméně ty, které jsou nudné nebo bolestivé. Mozek má svůj vlastní odměňovací systém, který produkuje opiáty, které jsou spojené s pocitem příjemna. Žáci, kteří uspějí, se cítí dobře. Na konci hodiny s aktivitou, která žáky bavila, mohou říci: „Můžeme to dělat zase někdy znovu?“. Čím jsme šťastnější, tím rychleji a přesněji třídíme a propojujeme nové informace.

Je potřeba dbát na to, aby se v chování eliminovalo veškeré shazující chování ze strany spolužáků i učitelů. Co můžeme ve školách dělat pro to, abychom podporovali pocit bezpečí? V tomto směru je příklad v chování učitele tím nejlepším, čím lze v celém kolektivu podpořit bezpečné prostředí.

Podle GAVORY (2003) se v psychologických výzkumech se v souvislosti s přístupem učitele hovoří o interakčním stylu učitele. Ukazuje se, že tento styl má na učení daleko větší vliv, než jsme schopni vůbec domyslet. Tyto výzkumy potvrzují, že žáci, jejichž učitelé používají humor, vřele se usmívají a mají k žákům pozitivní přístup, dosahují lepších výkonů, než ti, jejichž učitelé to nedělají. Zdůvodnění lze hledat v neurobiologii, která dokládá, že povzbuzení, kladná zpětná vazba a uznání spouští vyloučení serotoninu, důležitého neurotransmiteru, který pomáhá budovat neuronové vazby.

2.5. Kooperativní vyučování

Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s ostatními, dokáže zítra samo.

Lev S. Vygotskij

FISCHER (1997) upozorňuje, že v šedesátých letech se v západní Evropě uchytila myšlenka možnosti individualizovaného učení. Tento trend, který se dále rozvíjel v sedmdesátých letech, se nazýval *programované učení* a měl prosté zdůvodnění: jestliže je každé dítě jedinečné a má odlišné potřeby, vyžaduje pro svou práci

individuální program. Byly konstruovány speciální interaktivní programy a programované učebnice, které měly každému dítěti umožnit, aby s programem pracovalo po svém. Zpočátku měly tyto programy dobré výsledky, při dalším užívání však ztrácely účinnost, pokud nebyly zprostředkovány učitelem. Tendence a snahy dospět k diferencované výuce lze stále více pozorovat i v současné době (e-learningové programy apod). Jejich prostředkem i nadále zůstává individuální práce jednotlivých žáků, ale ta je pravidelně a často střídána kooperativním učením. Stále více se totiž potvrzuje, že učení může být samostatnou činností, ale většina učení probíhá ve společenském kontextu.

Podle KASÍKOVÉ (1997) mnohé z našeho učení je založeno na úspěchu dosaženého spoluprací. Společně s druhými toho můžeme dosáhnout více než samostatně. Proto je dobré ve výuce klást důraz na kooperaci. Od svých spolužáků ve vzájemné interakci se naučí velmi mnoho. Ve skupině stejně starých vrstevníků se učí postojům, dovednostem, hodnotám, které nemohou získat od dospělých. Vrstevníci jim poskytují modely učení se sebekontroly. Vztah s druhými dětmi má silný vliv na vývoj hodnot a sociální senzitivitu nutných pro autonomii osobnosti.

Kooperaci KASÍKOVÁ (1997) vymezuje jako schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat. Při naplňování tohoto cíle by měli být všichni připraveni uplatnit své individuální schopnosti a dovednosti. Důležité je, že skupinová práce těží z rozdílnosti silných stránek všech členů skupiny. Odlišnosti jednotlivce je využito ve prospěch ostatních, a to vyžaduje pozitivní vzájemné propojení, které je základním principem a předpokladem efektivní spolupráce. Ve výuce kooperace plní dva rovnocenné cíle – výukový a sociálně osobnostní (rozvoj dovedností a postojů).

Kooperativní učení se podle KASÍKOVÉ (2007) zařazuje do výuky proto, aby se žáci prostřednictvím spolupráce v malých skupinách posunuli individuálně dál – a to i v takových „měřitelných“ ukazatelích, jako je např. větší množství zapamatovaných informací o událostech 19. století v Evropě. Důraz na kooperativní způsob výuky v současné době je jednak protiváhou k podcenění v minulých desetiletích, jednak vyplývá z pojetí světa jako světa vzájemné souvislosti a závislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde problémy technologické, ekonomické, politické atd. nemohou být řešeny izolovaně. Vyplývá také z pojetí pracovní činnosti a vědy, kde se prosazuje jako velice efektivní týmová práce, z pojetí morálky s preferovanými hodnotami vztahujícími se k lidské vzájemnosti.

Skutečnost, že probíhá skupinová práce, však ještě neznamená, že probíhá kooperativní učení. Opravdová kooperace má dva efekty: přináší prospěch jednotlivci i skupině. Pro začátek kooperativní výuky je potřeba dosažení alespoň základní úrovně některých dovedností, zejména aktivního naslouchání.

Při uplatňování kooperativní výuky bychom se měli držet určitých pravidel: k těm nejdůležitějším patří vědomá práce se sociálními dovednostmi. Mezi další zákonitosti patří reflexe skupinové činnosti, individuální skládání účtů z toho, že jsem se ve skupině učil. Po skončení jakékoliv výuky využívající kooperativní metody zařazujeme zpětnou vazbu, při které si žáci uvědomí, co se všechno naučili.

Aspekty, které podle KASÍKOVÉ (1997) usnadňují kooperativní výuku:

- přiměřenou velikostí skupiny – tj. nejvýše 8 žáků v jedné skupině
- zevrubnou definicí problému
- přesnou definicí cíle
- použitím tvořivých metod hledání nápadů
- rozhodováním, do nichž se pokud možno zapojí všichni účastníci
- jasným určením odpovědnosti každého jedince
- pozitivní vzájemnou závislostí
- demokratickým stylem řízení učitele

2.5. Kognitivní cíle ve výuce

Když víme, co je vak útroby u hlemýždě, nejsme ještě vzdělaní, dokud nezjistíme, co se dá s takovou znalostí dělat.

Ondřej Hausenblas

V době, kdy kognitivní psychologové **STERNBERG** (1985), **GARDNER** (1999) sdělili, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování, vyslovili zároveň ještě jednu důležitou informaci, a to, že jedinci obdařeni touto dispozicí jsou ve svých činnostech úspěšnější než ti, kteří touto schopností nedisponují. Rovněž se potvrdilo, že nácvikem, postupným učením, tréninkem si lze určité metakognitivní strategie osvojit a tím rozšířit svůj intelektový potenciál o významnou složku poznávacích schopností.

S metakognicí operuje v pedagogice známá Bloomova taxonomie podle BLOOMA (1956). Do našich škol masově dorazila až s propagací myšlenek kurikulární reformy. K čemu může být učitelům prospěšná? V našich školách memorujeme až příliš a

metakognitivní oblasti se příliš neprocvičují.

Stávající situaci na našich školách vystihuje MAREŠ (1998), když tvrdí: "*....Dovednosti učit se něčemu vyplynou spíše nepozorovaně, nenásilně u činností, 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*".

Nedostatek v této oblasti neřeší ani náhradní doplňující programy. Ukazuje se, že metakognitivní nácvik je účinný spíše speciálně koncipovanými postupy v rámci školní výuky než kurzy zaměřenými na posílení metakognitivních kompetencí. Ty se ve školním výsledku neprojeví, pouze v dlouhodobé perspektivě mohou být užitečné. Ukazuje se totiž, že pedagogický kontext, ve kterém výuka probíhá je natolik relevantní okolností vyžadující specifické plnění požadavků, že účinnost a užitečnost metakognice selhává

Bloomova taxonomie je znázorněna hierarchickou tabulkou (viz Příloha 1), kde jsou popsány jednotlivé stupně Bloomovy taxonomie spolu s úkoly, které na té které úrovni žákům můžeme zadávat. Důležité jsou především typy otázek, které nám pomohou diagnostikovat, která z úrovní Bloomovy taxonomie je v ohnisku našeho zájmu.

Taxonomie funguje takovým způsobem, že zvládnutí daného stupně, znamená vždy zvládnutí i všech stupňů předchozích. Tj. pokud žáci například dostanou za úkol porovnat události roku 1620 a 1420 (4. stupeň – analýza), bude tato operace obsahovat jak nutnou znalost, tak její porozumění, ale i vysvětlení.

V Bloomově taxonomii rozlišujeme kognitivní stupně I. úrovně a kognitivní stupně II. úrovně.

Kognitivní stupně I. úrovně.

- znalosti** (na základě pamětních procesů žák znovupozná nebo si vybaví termíny, faktické údaje, postupy atp.)
- porozumění - interpretace** (vycházíme z toho, že pochopit znamená interpretovat, žák chápe smysl a obsah sdělení předloženého ve verbální, obrazové nebo symbolické formě)
- aplikace** (jde o použití abstraktních a obecných poznatků v konkrétních situacích)

BLOOM (1956) vysvětluje, že v první úrovni kognitivních stupňů je možné spatřovat určitý poznávací celek, komplex, jehož společným jmenovatelem je situované učení. Je zde akcentováno učení s porozuměním, učení se poznatkům, učení, které umožní jejich komplexnější zpracování a zacházení s nimi, jejich vysvětlení, třídění a aplikaci. Důraz je kladen na vnášení smyslu, významu, kontextu do poznávání nového, na rozvíjení kognitivních struktur, přičemž používané strategie se budou vztahovat hlavně ke konkretizaci, kontextualizaci, představitosti, aktivaci osobní zkušenosti a pod. Jde o rozvíjení kognitivní svébytnosti charakterizované vázaností na kontext a situaci. Nikoli náhodou tato kognitivní úroveň také nejvíce reprezentuje učení ve školním kontextu. Vysvětlení se nachází právě ve variabilitě kontextů úkolových situací a z nich vyplývající kognitivní náročnosti. Snižování vázanosti na kontext mění kognitivní úkoly a s nimi i kognitivní náročnost.

Význam této první úrovně je evidentní, znamená především předstupeň poznávacích kategorií vyšší úrovně nárokových si větší samostatnost a vyšší kognitivní svébytnost, zároveň se zde otevírá prostor pro rozvoj metakognitivních strategií směřujících ke stále hlubší rozvinutosti.

Kognitivní stupně II.úrovně.

- **tvořivost** (vytváření nových, užitečných řešení a produktů a to u úkolů, které jsou spíše heuristického(divergentního) než algoritického (konvergentního) typu).
- **řešení problému** (jde o situace, v nichž si jedinec uvědomuje cíl, kterého chce dosáhnout, ale nezná cesty a způsoby jak to provést. Jde především o ověřování v představách, hypotetické myšlení, analytické zvažování., heuristický přístup, který vede člověka, aby si našel sám řešení..)
- **evaluce** (vyjadřovat hodnotící stanoviska na základě kritérií a norem, přezkoumávání, testování, vyjadřování kritických soudů)

Druhá úroveň, se odlišuje od předchozí hledáním nového, vytvářením nového, samostatným řešením problému, originálními závěry, vlastními stanovisky, názory a hodnocením. V terminologii WINIGRADA a FLORESE (1987) je zprostředkována převážně mentálními reprezentacemi relativně nezávislými na situacích. Kognitivní svébytnost na této úrovni má znaky autonomie, samostatnosti, kdy vnější okolnost plní funkci spíše podnětu k řešení než okolnosti, ve které jedinec poznává a

řeší problém.

2.6. Inspirace z alternativního školství

Reforma přináší mnohé prvky, které jsou už u nás známy z alternativních škol. Podle TVRZOVÉ (2007) jde o školy, které se vyznačují jistou pedagogickou specifičností (odlišný vzdělávací systém, odlišný obsah, organizace a metody vyučování, vztahy mezi učiteli a žáky, školou a rodinou, školou a obcí atd.) ve srovnání s většinou škol „běžných“. Bývají mezi ně řazeny školy: waldorfské, montessoriovské, daltonské, zdravá škola, tvořivá škola, program Začít spolu a Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jednotlivé alternativní školy mají řadu společných znaků. URBANOVSKÁ (1998) mezi ně řadí:

- Změnu přístupu k osobnosti žáka
- Partnerský vztah učitele a žáků
- Důraz na princip svobody, uplatňování principu demokracie
- Respektování přirozených potřeb žáka
- Encyklopedismus ve vzdělávání je nahrazen tvořivou aktivitou a činnostním učením
- Využívání netradičních metod a forem práce (integrace ve vyučování, individualizace a diferenciaci ve vyučování, kooperativní formy vyučování, sepětí školy se životem
- Úprava prostředí, přístupný didaktický materiál
- Převážné slovní, motivující hodnocení, podporující pozitivní sebehodnocení žáka
- Aktivní podíl rodičů na utváření školního života

Všechny tyto prvky nalézáme také v reformě. Jakou s nimi mají alternativní školy zkušenost ?

VÁCLAVÍK A MILLEROVÁ (2003) například popisují, že ve školách daltonského typu učitel hlavně dbá na vytváření bezpečné prostředí ve třídě – bezpečné v tom smyslu, že se studenti nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory ani ze strany učitele, ani spolužáků. Učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku, a raduje se z toho. Pokládá studentům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu, zvládá metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení a

časem je schopen zavádět vlastní aktivity a strategie podle potřeb svých studentů. Navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků, tzn. že jeho výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními. učitel si zvyká na to, že každý student si z učební činnosti odnese jiné poznatky a dovednosti, a to podle svých potřeb, zájmů, typu talentu apod. z toho plyne, že učitel se více zabývá učením každého žáka individuálně.

V alternativních školách mají také dlouhodobé zkušenosti s písemným hodnocením, které jako alternativu nový zákon přináší. Na konci základních škol jsou třídní učitelé povinni napsat o každém žákovi výstupní hodnocení, které shrnuje žákovi schopnosti, dovednosti, motivaci k učení a doporučení další vzdělávací cesty. I zde z toho vyplývá shodný požadavek na učitele- musejí mít hlavně dostatečné pedagogicko – psychologické povědomí.

3. Nároky kladené na učitele v souvislosti s klíčovými kompetencemi

3.1. Přístup k výuce

FENSTERMACHER a SOLTIS (2005) rozeznávají tři základní přístupy k výuce, které považují za funkční. Jedná se o přístup exekutivní, liberalistický a facilitační. Reforma se se svým odkazem nejvíce blíží k *facilitačnímu přístupu*. Podle výše zmíněných autorů učitel jako facilitátor vnímá žáky jako svébytné osobnosti. Podporuje jejich rozvoj; žáci s jejich potřebami jsou jejím/jeho nejdůležitějším zájmem. Učitel, který je facilitátorem považuje obsahy vzdělávání za důležité, ale nikoliv pro jejich význam sám osobě, ale pro přínos, který mohou mít v rozvoji jednotlivých žáků. Učitel – facilitátor věří, že žáci přicházejí do školy již s velkým množstvím znalostí a dovedností. Tyto znalosti a dovednosti nemusejí být totožné s obsahem vyučovaného kurikula, ale jelikož byly získány v běžném životě žáků, jsou velmi živé v jejich mysli. Jedním z klíčových úkolů učitele facilitátora je spojení světa, se kterým žák přichází do školy, se světem, který mu škola může nabídnout.

Pro zajímavost porovnejme facilitační přístup s tradičním přístupem na našich školách (ve vymezení G. Fenstermachera a J. Soltisa se nevyskytuje). Podle GAVORY (2005) v tradičním vyučování učitel vždy reaguje na repliku žáka. Většinou odpověď žáka potvrdí nebo zamítne. Žák zná strukturu vyučovacího dialogu, a proto reakci učitele očekává. Naopak se cítí nesvůj v případě, kdy učitel nereaguje, nevšímá si ho. Žák od učitele neustále očekává zpětnou vazbu. Tato dialogová strategie, má však své důsledky. Žák očekává, že každá učitelova otázka musí mít správnou odpověď. Tím se komunikační repertoár při tradičním vyučování značně zužuje.

V moderním vyučování se k odpovědím žáků vyjadřuje nejen učitel, ale i samotní žáci. Učitel by měl vést žáky jednak k sebehodnocení, jednak k hodnocení svých spolužáků. Žáci by si měli umět vytvořit názor na odpověď, vyjádřit svoji spokojenost či nespokojenost.

3.2. Adaptace učitelů na změny požadované reformou

Nový školní zákon rozlišuje kompetence učitele na *osobní a profesní*. Osobní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost aktivně a samostatně řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní

kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese ("znalost předmětu"), ale **více jsou zdůrazňovány především komunikativní, řídicí, diagnostické, které vedou k přípravě mladého člověka na budoucí život.**

Z psychologického hlediska můžeme anticipovat tyto problémy a výzvy:

Při výuce by učitelé po reformě neměli být těmi, kteří své nabitě znalosti žákům předávají, ale měli by být modelem těch, kteří umí s žákem co nejlépe pracovat (viz C. Rogers).

ČECHOVÁ (2006) upozorňuje, že současný učitel je zvyklí ukazovat a říkat žákům a studentům, jak mají něco dělat- většinou tak, jak jeho samotného tomu někdo naučil nebo jak to doporučují knihy. Jinak řečeno, současní pedagogové učí žáky a studenty dělat věci tak, jak je dělají sami. Předávají žákům standardní a „správné postupy“, jejichž praktická aplikace vede k tomu, že zpočátku dosahují lepších výkonů. Potlačují přitom však individuální preference a jedinečné vlastnosti žáků. Tento přístup je z určitého pohledu pro učitele jednodušší, neboť udržuje závislost žáků na učiteli jako „odborníkovi“, což posiluje jeho ego a vytváří iluzi moci. Žáci mohou jakkoliv o učiteli pochybovat, ale jakmile mají učitelé připravené odpovědi na jejich otázky a odpřednáší výklad, který se oni musejí naučit, zůstává mu neotřesitelná a nezpochybnitelná expertní autorita. Reformou by se však situace měla měnit. Učitelé by se měli stát více pedagogy než odborníky na své předměty. Odborníky na proces, místo odborníky na předmět. Reforma tedy ubírá pedagogům dosud automatickou prestiž spojenou s expertním kabátem.

Spolu s reformou tu tedy stojí psychologicky těžší úkol pro učitele, a sice že by měli s reformou měnit svůj postoj k žákům, začít asi více spolupracovat mezi sebou a změnit vyučovací metody.

Možnosti adaptace učitelů

Jaké jsou možnosti učitelů k takové změně? Zmíním zde výzkum autorek Jiřiny ŠTANG a Šárky MÍKOVÉ (2006), který mapuje osobnostní rysy českých učitelů. Zjištění je možná zajímavé, ale nepovažuji za příliš funkční s ním dále operovat – vytváří jen hradbu mezi reformátory a lidmi z praxe.

Podle výše zmíněných autorek je naše základní školství je ze 70–80 % v rukou lidí epimetheovského temperamentu (kombinace SJ v testu MBTI). S tím nejlepším úmyslem čeští učitelé vedou děti k pořádku, plánování a plnění úkolů, důkladnosti a důslednosti, práci podle ověřených postupů, k osvojování dat a faktů. Naplňují tím svou niternou potřebu sloužit a být užiteční, strážit řád a tradice. Na místě je tedy malé

zamyšlení – je-li ve školství mezi učiteli tak výrazný počet učitelů, kteří preferují osvědčené postupy, metodické návody a v novinkách vidí spíše ohrožení a nejistotu, nemůžeme se divit, že se jen obtížně ztotožňují s požadavky, které jsou na ně v rámci reformy kladeny.

- Jejich obavy a pochybnosti se odrážejí v otázkách a výrocích, které tak často slycháme na našich seminářích.
- Ctí to, co je prověřeno časem, neprahnou po novinkách.
- Zajímají je věcná, o zem opřená témata. Chtějí tedy vědět, jak se nová „teorie“ odrazí v praxi, co to bude znamenat pro jejich výuku.
- Lidé tohoto typu potřebují zcela konkrétně vědět, co od nich žádáme, a zároveň pracovat postupně podle předem stanoveného plánu a harmonogramu, který jim dodává jistotu, že jdou správně tou správnou cestou.
- Jako střízliví realisté jsou schopni rozpoznat temnější stránky skutečnosti, takže jejich prožívání je prodchnuto opatrností a skepsí.

Pokud v rámci reformy nebudeme respektovat jejich přirozenost, která je vzhledem k procentnímu zastoupení v učitelské populaci zároveň přirozeností našeho školství, nemůžeme dosáhnout cílů, jež si v rámci reformy klademe.

3.3. Styčné body mezi nedirektivní rolí učitelů a koučováním

Pomoci učitelům mohou podle mého názoru zkušenosti kolegů ze zahraničí a zkušenosti s koučováním. Podobným obratem jako naši učitelé totiž prošli pedagogové v průběhu posledních deseti let v mnoha zemích západní Evropy. Podle ČECHOVÉ (2006) se posun ve Velké Británii dokumentuje v přeměně slova teacher na consultant a samotné slovo teaching ze škol mizí. Ve skandinávských zemích, například v Dánsku, dochází v roli učitele ještě k většímu posunu. Díky projektovému vyučování, učení se v mezipředmětových skupinách a týmové kooperaci došlo téměř k odstranění výuky typu jeden učitel jedna třída. Ve třídě je často najednou několik pedagogů, pracujících s různými skupinami žáků. Tím je klasická autorita učitele nabourána přítomností dalšího dospělého. Podobnou evoluci jako dnes učitelé, avšak o pár let dříve, zaznamenali koučové ve sportu (a následně se koučování a nedirektivní role konzultantů rozšířili i do jiných společenských oblastí). V koučování můžeme s novou rolí učitele vidět paralelu. Koučování než by něčemu učilo, pomáhá učit se. Koučování je stejně jako nový styl výuky na školách protipólem příkazování kontroly.

Neznamená to však, že mají učitele žáky “hodit do vody a čekat, že se naučí plavat”, (nejspíš by pracně objevovali něco, co už dávno vynalezl jiný). Role kouče spočívá v tom že, nasměrovává žáka správným směrem a dává pozor, aby postupy, které používá byly efektivní a osvojil si vhodné návyky.

Představme podstatné prvky koučování podle J. WHITMORA (2004):

- Je nedirektivní
- Koučovaný nezískává fakta od kouče, ale sám je s pomocí kouče nalézá
- Prvořadý je cíl, kterým je lepší výkon
- Mezi koučem a koučovaným vzniká vztah vzájemné podpory
- Koučování nestaví v učení na behaviorálním modelu, ale vychází plně z humanistické tradice
- Kouč je ve svém projevu autentický

Podle mého názoru mnohé tyto prvky platí pro novou roli učitele po transformačním procesu českého školství. Aby byl učitel schopen příznivého působení na děti a mládež, vyžaduje to do něj shodu jeho vnitřního prožívání- emocí, motivů, názorů, postojů- s vnějšími projevy. Jakékoliv ambivalentní chování je pro žáky a studenty nečitelné a může mít negativní vliv na jejich vývoj.

3. 6. Metody pro rozvoj klíčových kompetencí

Učení se nedostaví automaticky, je třeba k němu vést.

Kjell A. Nordstrom

GINNIS (2002) ironicky poukazuje, že pokud cílem vyučování bylo pouze předávání znalostí, mohl být výklad celkem dobrou metodou, i když ne tou úplně nejefektivnější. Výklad vede žáky k memorování látky tak, aby byly později schopni ji reprodukovat v co nejpodobnější podobě té, kterou slyšeli.

Kurikulární reforma však jasně přichází s důrazem na rozvoj jiných mentálních aktivit než jenom paměti. Žáci se podle koncepce klíčových kompetencí mají naučit diskutovat, obhajovat názory, naslouchat druhému, sebekprosazovat se, argumentovat, učit se, řešit problémy apod.

Pro rozvoj klíčových kompetencí jsou vhodné metody aktivního učení. Směřují k tomu, aby si žák vytvářel své vlastní úsudky, které spolu s jejich pochopením začleňuje do systému svých znalostí. Jsou metodami zaměřenými na žáka, na jeho potřeby a jeho systém poznatků. Žák je centrem veškerého dění ve třídě, svou činností určuje průběh výuky ve třídě. Žák se při nich aktivně zúčastňuje procesu vzdělávání, průběh výuky je pro něj zajímavý a podnětný. Při využívání těchto metod žáci pracují často v různě velkých skupinách. Metody aktivního učení využívají sociálních vztahů ve třídě a často i tzv. peer teaching (učení se od vrstevníků). Podstatným znakem těchto aktivit je cílesměrné působení na žákovy kompetence, práce s jeho sebereflexí.

Skladba jednotlivých metod aktivního vyučování může být podle GINNISE (2002) takováto:

1. Přesné zadání. Je podstatné vysvětlit žákům, jaký je cíl hodiny, čeho chceme dosáhnout a co se aktivitou budou učit. Pozor na úvod typu „Dnes budeme hrát hru“. Pokud žákům řekneme, že si budou hrát, budou si hrát a nikoliv učit se.
2. Vysvětlení kritérií, podle kterých bude hodnocen výsledek. Přemýšlení o tom, jak bude aktivita hodnocena, je rozhodujícím krokem při zadávání jakéhokoliv typu úkolu. Aby žáci uspěli, musejí chápat, co od nich očekáváme. Žák potřebuje rozumět tomu, co se po něm chce a jak vypadá v daném případě dobře odvedená práce. Zahájení hodnotícími kritérii pojmenovává očekávání jak pro učitele, tak pro žáka.

Kritériální hodnocení je podle PETTYHO (2002) opakem tradičně zakořeněného normativního hodnocení, které je založeno na přesvědčení, že schopnosti a tedy i dosažené výsledky jsou ve společnosti rozloženy podle normálního rozdělení Gaussovy křivky (tzn., že v každé věkové skupině nalezneme velmi málo výrazně nadprůměrných žáků, většinu průměrných a malé procento výrazně podprůměrných). V takovémto pojetí musí být někteří žáci zákonitě neúspěšní. Pokud však chápeme cíle vyučování jako dovednosti – tedy jakými kompetencemi by měli žáci disponovat, vyplývá z toho, že hodnocení by mělo vycházet z určení rozsahu toho, jak žáci zvládli určitou činnost. Tento přístup umožňuje žákům zažít úspěch, či splnit kritérium,

dokonce i těm nejslabším, i když v omezeném rozsahu. Základním rozdílem mezi těmito přístupy tedy je, jak se stavějí k nezdaru. Normativní přístup snadno vyvolává negativní postoje. To může mít špatný vliv na motivaci žáků. Naproti tomu kritériální hodnocení podporuje obecně pozitivní postoje k žákům; jestliže žáci splní předem dané kritérium, má se za to, že splnili požadavky, i když v některých případech je jejich způsobilost horší než by učitel očekával.

3. Reflexi na konci každé aktivity. V rámci reflexe společně se žáky:

- popíšeme veškeré dění během celé aktivity;
- analyzujeme a hodnotíme její průběh;
- analyzujeme osobní zkušenost získanou během této aktivity, hledáme jiné možné varianty chování v předešlých situacích;
- diskutujeme, jak se chování (dovednosti) užitá v aktivitě projevují v běžném životě;
- hodnotíme výstupy aktivity.

Jak již bylo řečeno, první použití aktivity nebývá stoprocentně uspokojivá. Učitel musí aktivitu použít zhruba čtyřikrát, aby si osahal jednotlivé fáze a byl si jist, jak s ní pracovat.

3.7. Sociální dovednosti učitele v souvislosti s požadavky reformy

Budu se ho jen ptát, ale neučit ho a on bude se mnou sdílet poznávání: a ty kontroluj, že mu nic nevysvětluji, ale rodím jeho vlastní názor.

Sokrates

BRANDES a GINNIS (1986) upozorňují, že mnoho učitelů říká, že jim metody pasivního vyučování (tedy hlavně výklad) připadají přirozenější, vhodnější a bezpečnější. Při výuce formou výkladu se cítí sebejistěji a užitečněji. Jednou z důležitých charakteristik těchto metod je, že se zaměřují na předmět. Autorita učitele při používání těchto metod tak závisí na autoritě jeho předmětu. Předmět je pak také součástí identity učitelů, kteří nejsou vnímáni jako učitelé, ale jako „učitelé matematiky“ nebo „učitelé dějepisu“. Když jsou sylaby předmětu plné informací, které je potřeba se žáky probrat, učitelé se cítí více v roli expertů, kteří žákům všechny tyto informace dokáží předat. I když se hodina právě moc nepovede, alespoň se podařilo předat část

informací, které měli žáci získat. Když se hodina naopak podaří, dojem z ní může být velmi dobrý: učitel zazáří jako skvělý odborník, který si ví s každým problémem rady.

Reforma toto postavení učitele mění. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) říká, že nemáme učit učivo, ale žáky. Výuka se nemá zaměřovat na předmět, ale na žáka, neboli učivo je „jen“ prostředkem pro dosahování klíčových kompetencí. Doporučuje se posun od důrazu na výuku k důrazu na učení se. Cílem vzdělávacího procesu by nemělo být v první řadě předávání znalostí, ale trénink klíčových kompetencí. Při výuce by tedy učitel neměl být modelem toho, kdo všechno umí (neboť tak tomu ani v době informační exploze být nemůže), ale toho, kdo umí co nejlépe podporovat efektivní učební procesy u žáka.

Když jsou učitelé těmi, kdo mají odpovědi na všechny otázky, když určujeme co se budou žáci učit, je to s autoritou (alespoň, co se vyučování týče) lehké. Žáci musejí dávat pozor a musejí se naučit to, co víme my. Ale v případě, že opustíme svou roli odborníka a zaměříme se více na to jak se žáci budou učit, staneme se odborníkem na učební proces. Naučí se mnohem lépe sledovat pokroky žáků, využívat rozličné metody aktivního vyučování, vyhodnocovat projevy a chování žáků, diagnostikovat příčiny dílčích nezdarů.

3. 8. Poznámky k hodnocení žáků

Popisovat projevy a nehodnotit je jedna z nejtěžších lidských činností.

Jidu Krishnamuti

Podle SPILKOVÉ (2005) je charakteristickým znakem na dítě orientovaného pojetí vyučování způsob hodnocení žáků. Jaké jsou základní principy tohoto hodnocení? Za hlavní funkce hodnocení jsou považovány funkce informační (poskytnout žákům, rodičům i učiteli dostatek informací o kvalitě procesu učení, o pokrocích), diagnostická a intervenční. Podstata hodnocení jako diagnostické činnosti spočívá v tom, že učitel průběžně a komplexně pozoruje a posuzuje žáka, shromažďuje informace, dokumentuje průběh. Intervenční funkce znamená, že učitel neposuzuje jen současný stav žáka – jeho hladinu vědomostí, dovedností, postojů apod., ale hledá jeho příčiny.

Na rozdíl od klasického školního vyučování je dobré při výuce aktivními metodami hodnotit v průběhu výuky, nikoliv až na jejím konci. Hodnocení nemusí provádět jen

učitel; žáci se hodnotí i sami (sebehodnocení) nebo všichni žáci hodnotí přínos jednotlivce pro třídní kolektiv (skupinové hodnocení), případně hodnotí práci a výsledky vlastní skupiny nebo skupin ostatních (meziskupinové hodnocení – hodnocení skupiny sama sebou). Hodnocení výsledků práce není navíc zaměřeno na zjišťování množství nových znalostí, ale na pochopení souvislostí a na uplatňování znalostí v praktickém životě.

NOVÁČKOVÁ (2000; 2006) doporučuje držet se při hodnocení těchto pravidel:

- **soustředíme se na pozorovatelné projevy chování;**
- **vyvarujeme se zobecňujících vyjádření, zejména když vyjadřují vlastnosti člověka;**
- **neporovnávejme.**

1. Soustředíme se na pozorovatelné projevy chování. Popis toho, co jsme mohli pozorovat, by měl být alfou a omegou vyjadřování se o druhém člověku, ať je to dítě nebo dospělý. Je to jedna ze zásad efektivní komunikace. Pro sebe si samozřejmě můžeme vytvářet interpretace, ale jejich sdělování světu je příliš ošidné. V rozhovoru či dokonce v písemném projevu týkajícím se člověka bychom se měli držet faktů, tedy toho, co lze vyjádřit popisem situace, co mohli vidět (slyšet) všichni ostatní. Možná se to zdá jednoduché, ale není tomu tak. Všichni jsme zvyklí pracovat právě s interpretacemi a nedržíme se jen popisu.

2. Vyvarujeme se zobecňujících vyjádření, zejména když vyjadřují vlastnosti člověka. Ke zobecnění se často používají přídavná jména, jejichž význam může být naplněn mnoha projevy i mnoha motivy. Příjemci takového hodnocení mohou vkládat své vlastní zkušenosti a interpretace. „Být aktivní“ může znamenat, že se žák hodně hlásí, protože stojí o to, aby se předvedl před ostatními, jak je chytrý; nebo může jít o žáka závislého na autoritě, kterého ani tak nezajímá, co se to vlastně učí, ale potřebuje hlavně pozornost učitele, takže se hlásí při jakékoliv otázce učitele, ať je jeho odpověď správná nebo ne. Právě tak může jít o žáka, který si osvojil strategii „dobře se zapsat u učitelů na začátku roku“ a v rámci známého haló efektu se pak v tomto duchu „veze“ a jen z času na čas svou aktivitu zopakuje. Dalším důvodem může být, že se ve třídě sešly děti s nižším nadáním, které nereagují příliš rychle a učitelka se častěji obrací k nadanějšímu dítěti. Jenže nic z toho se z obecného vyjádření nedozvíme. Naskytá se tedy příležitost, aby si aktivního žáka každý představil po svém – třeba jako vědění chtivého žáka nebo „otravnou horlivku“.

4. **Neporovnávejme.** Porovnávání je obecně velkým zdrojem nepřesností a ve školní třídě běžně vede k malé vypovídací hodnotě známek. Pokud má být hodnocení objektivní, musíme odhlédnout od ostatních žáků ve třídě. Popis toho, co lze pozorovat ve výkonech i chování, se má týkat pouze žáka, jediným srovnáváním mají být stanovená kritéria. Vyjádření jako „patří k nejlepším, patří k průměru, mezi nejrychlejší“ jsou zavádějící, pokud příjemce zprávy nemá dostatek objektivních informací o ostatních, kteří tvoří referenční rámec srovnávání. Jiná skladba skupiny může z nejrychlejšího udělat průměrně rychlého!

4. Klíčové kompetence ve výuce a jejich průnik do výuky

4.1. Obsah pojmu klíčové kompetence

Vývoj pojmu sleduje HUČÍNOVÁ (2007): „*Termín key competencies pochází z anglofonního prostředí a je nástupcem competencies, které již dříve nahradily basic skills. Základní dovednosti (basic skills) označovaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na životně důležité dovednosti (life nebo survival skills), které posléze vystřídaly kompetence (competencies), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů.*“

Co si pod termínem klíčové kompetence představit? Jaká je jeho definice?

Definice klíčových kompetencí se v literatuře objevuje velké množství. Kromě vlivu kultury a jazyka utváří každou definici klíčových kompetencí i vědecké zázemí a společenská role osoby (osob), které ji formulují. Dobrým východiskem by mohla být Světová deklarace o vzdělávání pro všechny: Meeting Basic Learning Needs (Světová konference o vzdělávání, 1990). Přestože se o klíčových kompetencích výslovně nezmiňuje, článek 1 odst. 1 uvádí, že: „Každý člověk – dítě, mladistvý i dospělý – bude moci těžit ze vzdělávacích příležitostí, které budou vyhovovat jeho základním učebním potřebám. Tyto potřeby zahrnují nezbytné nástroje a prostředky učení (např. čtenářskou gramotnost, ústní vyjadřování, matematickou gramotnost a schopnost řešit problémy) i základní obsah učení (např. vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje) potřebné k tomu, aby lidé dokázali přežít, plně rozvinout své schopnosti, důstojně žít a pracovat, plně se zapojit do vývoje společnosti, zvyšovat kvalitu svého života, činit informacemi podložená rozhodnutí a dále se učit.“

Filozofové M. Canto-Sperber a J-P. Dupuy (OECD, 2001b) charakterizují klíčové kompetence jako kompetence nepostradatelné pro kvalitní život. I když podle jejich názoru může mít kvalitní život řadu různých podob, jeho podstatnou charakteristikou je schopnost úspěšně, odpovědně a produktivně působit ve vlastním domově, v hospodářství i v oblasti politiky. Podle jejich mínění tyto kompetence přesahují poznatky, jež se vztahují k určitému předmětu či oboru, a představují spíše formy ‚know-how‘ (tj. vědět jak) než formy ‚know-that‘ (tj. vědět že). Antropolog J. Goody (OECD, 2001b, str. 182) uvádí, že „hlavní kompetence musí spočívat v tom, jak co nejlépe prožívat čas věnovaný práci a trávit volný čas ve společnosti, v níž jedinec žije“. Evropský kulatý stůl průmyslníků (2001), jehož hlavní prioritou je zvýšit

konkurenceschopnost Evropy, očekává, že ‚nový Evropan‘ nebude disponovat pouze technickými dovednostmi, ale bude projevovat i podnikavost jako zaměstnanec a občan. Podnikavost je v tomto kontextu třeba chápat jako rozvíjení tvořivosti, schopnost zavádět inovace, flexibilitu, schopnost týmové práce a intelektuální zvědavost.

Osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí francouzského filosofa Philips Pernouda, který navrhuje tuto definici klíčové kompetence: „schopnost účinně jednat v určité typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně.“ (Eurydice, 2007).

Z velkého množství pokusů o nalezení definice můžeme vyvodit především to, že neexistuje žádná univerzálně platná definice pojmu ‚klíčová kompetence‘. Přes rozdílné pojetí a interpretaci daného termínu se zdá, že se většina odborníků shoduje na tom, že má-li si kompetence zasloužit přívlastek ‚klíčová‘, ‚základní‘ či ‚podstatná‘, musí být pro každého jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. 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.

Za klíčové kompetence, důležité pro život (soukromý, občanský, pracovní) i další vzdělávání jsou obecně považovány ty, jež odpovídají Delorsovým čtyřem pilířům vzdělávání a učení podle DELORSE, in SPILKOVÁ (2005). Jedná se o tyto čtyři pilíře:

- **učit se poznávat** (osvojovat si nástroje poznávání, rozvoj pozornosti, myšlenkových procesů, zvědavosti);
- **učit se jednat** (schopnost tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí, které obklopuje, osobně se angažovat);
- **učit se být s druhými**, žít ve skupině (důraz na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci k odlišnosti – kulturní, náboženské);
- **učit se být** (důraz na komplexní rozvoj osobnosti, na sebereflexi a seberozvíjení jako celoživotní vnitřní cestu, na tvořivost, samostatnost v myšlení, rozhodování a jednání, na sebedůvěru, sebekázeň a autoregulaci jednání, na osobní zodpovědnost).

4.1.2. Důvody vzniku konceptu klíčových kompetencí

Vzdělání je nejlepší ekonomická politika, jakou známe.

Tony Blair

Diskuse o klíčových kompetencích nejsou ničím novým. Na různých úrovních se o nich začalo diskutovat již v sedmdesátých letech minulého století. První klíčové kompetence podle BELZE a SIEGRIESTA (2001) poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. V souvislosti se vzděláváním se o klíčových kompetencích začíná hovořit až na konci devadesátých let 20. století, kdy rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání vyvolaly značné pochybnosti o míře jeho efektivity (Eurydice, 2007).

Zůstaňme chvíli u faktu, že pojem klíčové kompetence vznikl na trhu práce. STIGLITZ (1997) uvádí, že ekonomika a vzdělání jsou na sobě přímo závislé, navzájem se potřebují a ovlivňují. Vzdělání je investicí do jednotlivců a přináší zisk tak, jako kterákoli jiná kapitálová investice.

Když se podíváme na vývoj v posledních dvou desetiletích v Evropě a severní Americe, vidíme, že všude rostou obavy z konkurence nových, dynamických ekonomik, jejichž symbolem se stalo spotřební zboží z jihovýchodní Asie. V Evropě zatím zanikají celá odvětví průmyslu a roste nezaměstnanost. Jedním ze způsobů, jak čelit těmto negativním jevům, může být změna vzdělávacího systému, který bude lépe odpovídat potřebám našeho pracovního trhu (Eurydice, 2002).

STIGLITZ (1997) připomíná, že Velká část vzdělávacího systému byla navržena tak, aby připravila mnoho lidí na práci ve výrobě, tedy aby chodili včas do práce, aby rozuměli pokynům, aby byli poslušní a vykonávali určitý stále se opakující úkon efektivně. Takový typ práce v západním světě mizí – jednak proto, že je automatizován, a jednak proto, že ho nevyhnutelně přebírají země s nižší platovou úrovní. Naši předkové na pracovním trhu prodávali především svou fyzickou sílu či manuální dovednost k níž přidávali naprostou oddanost plnit úkoly svého zaměstnavatele. Důležitější posty se získávaly na principu dědičnosti. V posledních padesáti letech se poprvé v historii dostáváme čím dál více k tomu, že se na pracovním trhu prodává lidská osobnost – naše samostatnost, osobitý přístup k problémům, kreativita, komunikační dovednosti. V práci uplatňujeme hodně z toho, jací jsme, jaké jsou naše postoje, hodnoty, schopnosti, dovednosti. Zaměstnavatelé kromě zvládnutí základních gramotností vyžadují verbální a komunikační dovednosti, schopnost pracovat v týmu, schopnost pracovat na různých úrovních, mezi různými disciplínami, schopnost

samostatného rozhodování, připravenost stále se vzdělávat. Je logické, že proto se i tyto složky stávají předmětem tréninku a zdokonalování. Nabývání klíčových kompetencí je krokem k rozvíjení vlastní osobnosti.

K uvedeným změnám se přidává neuvěřitelné zrychlování inovačních cyklů. Základní vědomosti, kterým se jednou naučíme, mohou být zakrátko překonány. Kvalifikace, které jsou omezeny na konkrétní situace, extrémně rychle zastarávají a stávají se bezcennými. Procesu zastarávání podléhají zvláště technické znalosti a dovednosti. Pokud se lidé ve školách nenaučí flexibilitě a nadoborovým kompetencím, může to vést k tomu, že na dlouhou dobu či dokonce trvale ztratí práci a budou vytlačováni na okraj společnosti (Eurydice, 2002).

Pracovní trh nás nutí, abychom školu přestali vnímat pouze jako místo předávání znalostí a začali trénovat i jiné, pro pracovní život nezbytné dovednosti. Zaměstnavatelé vyžadují kompetence přesahující jednotlivé profese. A výsledkem protnutí potřeb pracovního trhu a vzdělávacího systému se stávají klíčové kompetence.

Klíčové kompetence představují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití. Tyto kompetence jsou požadovány pro téměř všechna pracovní zařazení a umožňují člověku, aby správně využíval a dále rozšiřoval své konkrétní dovednosti a znalosti, zaměřené na určitý obor. Klíčové kompetence mají delší životnost než kvalifikace vázané na profese. Mohou sloužit jako základ pro další učení. Jejich cílem je zvyšovat šance na uplatnění co nejširší vrstvě obyvatelstva.

Klíčové kompetence však nejsou jen nástrojem ekonomického růstu. Dovednosti, které jsou obsahem klíčových kompetencí, jsou důležité i pro úspěch v osobním životě. Například schopnosti komunikovat, řešit problémy, spolupracovat. Co mají všechny klíčové kompetence společného, je to, že musí být potenciálně prospěšné pro každého člověka bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu, kulturní zázemí. Díky své povaze mají tak i důležitý sociální rozměr.

Současná školská reforma je odrazem dění v celé západní Evropě. Jestliže evropské země chtějí plně rozvinout potenciál svých lidských zdrojů, nemohou si dovolit, aby se jejich obyvatelstvo rozdělilo na ty, kteří jsou dobře vybaveni kompetencemi, a na ty, kterým se jich nedostává. Proto je nutné sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, jenž klade důraz na vynikající kvalitu, výkonnost, rozmanitost a možnosti výběru, a aspekt spolupráce, který prosazuje sociální spravedlnost a rovnost příležitostí, solidaritu a toleranci. Klíčové kompetence tedy i upevňují sociální soudržnost. Zmíněné dva protichůdné požadavky se také odrážejí v některých lidských vlastnostech, které se

pokládají za součást klíčových kompetencí a jejichž rozvíjení se podporuje. Patří k nim například samostatnost, ochota riskovat, iniciativnost a podnikavost na jedné straně, a týmová spolupráce.

4.1.3. Klíčové kompetence ve vzdělávacích systémech EU

Jelikož zavedení konceptu klíčových kompetencí vzniká v kontextu evropské politiky zaměstnanosti, je dobré se nejdříve podívat, jaké jsou vymezení pojmu a snahy na této úrovni.

HUČÍNOVÁ (2007) zmiňuje, že současná kurikula jednotlivých evropských zemích stále nepoužívají ani jednotnou terminologii v oblasti klíčových kompetencí. Zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu *klíčové kompetence* užívají, jinde se vyskytují pojmy významově částečně odlišné (např. *prahové a finální kompetence* - frankofonní část Belgie; *základní kompetence* - Německo, Portugalsko, Lucembursko; *klíčové dovednosti* - Velká Británie; *klíčové kvalifikace* - Německo). Většina zemí Evropské unie se shodla na tom, že dobrá příprava na další profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na **celoživotní učení**. Navíc evropská kurikula stále více kladou důraz na **úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností**, nežli na jejich pouhé předávání (Eurydice, 2002). Touto cestou by se mělo dospět k lepšímu profesnímu uplatnění absolventů škol, jejich lepšímu zařazení do společnosti, a tím k pozitivním výsledkům evropské ekonomiky.

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako **přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost** (European Commission, 2003).

Osvojení jejich základů by mělo proběhnout v rámci povinné školní docházky. Pokud se to podaří, pak budou mít příslušníci takto připravené generace větší šanci na mnohostranné uplatnění bez ohledu na to, kterému oboru se budou věnovat.

4. 2. Klíčové kompetence podle RVP

Podle definice českých Rámcových vzdělávacích programů představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Toto je pro jejich rozklíčování a přiřazení do psychologie důležitým vodítkem. Když začneme každou klíčovou kompetenci rozbalovat a rozkládat na části, jak doporučuje v článku „Modelové rozpracování klíčových kompetencí“ Ondřej HAUSENBLAS(2007) přicházíme na to, že k rozvoji kterékoliv kompetence musí žák mít určité vědomosti (nejvíce zřejmě ke kompetenci občanské), zaujímat určitý postoj (váže se ke všem kompetencím) a mít určité schopnosti a dovednosti.

Podle RVP (2005): *„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. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“*

Dále RVP o klíčových kompetencích přináší tyto informace:

1. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

2. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

V příručce Klíčové kompetence v základním vzdělávání (VUP, 2007) je definováno, co se míní tím, že někdo “má určitou kompetenci”: “mít kompetenci znamená, že člověk je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu může člověk úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, osobním životě. Mít určitou kompetenci

znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.

RVP pro základní vzdělávání operuje s těmito šesti klíčovými kompetencemi:

Klíčová kompetence k učení

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

hledává 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

Klíčová kompetence k řešení problému

vnímá nejrozumnější 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

Klíčová kompetence komunikativní

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 a 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

Klíčová kompetence sociální a personální

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 upevnování 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

Klíčová kompetence občanská

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 oceňuje 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 enviromentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Klíčová kompetence pracovní

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

4.2.1. Kritická analýza konceptu klíčových kompetencí v RVP

Pokusíme se nyní na základě výše uvedených skutečností reflektovat, co klíčové kompetence představují z psychologického pohledu, do jaké skupiny psychických jevů je můžeme zařadit. Koncept klíčových kompetencí je velmi široký, kromě znalostí, které byly cílem vzdělávání i dříve jsou zde navíc dovednosti, schopnosti a postoje.

Podle ČÁPA (1997) je **schopnost** psychická vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat. Příkladem schopnosti je schopnost rozlišovat barvy, hudební sluch, prostorová představivost, schopnost slovního myšlení, schopnosti početní (numerické).

Důležité je si i vymežit pojem **dovedností** a jejich vztah ke schopnostem. Schopnosti i dovednosti jsou obojí předpoklady ke správnému vykonávání činností. Podle ČÁPA

(1997) je nápadný rozdíl mezi nimi v jejich obecnosti a proměnlivosti. **Dovednost je speciálnější, schopnost obecnější předpoklad k činnosti.** Osvojení četných dovedností a jejich upevnění delším cvikem, činností, praxí, může vést k rozvinuté schopnosti, avšak dochází k němu teprve po delší době. **Zatímco schopnosti se řadí mezi psychické vlastnosti, dovednosti mezi specifické získané dispozice.**

Postoje patří mezi specifické získané dispozice. Jedná se podle ČÁPA a MAREŠE (2001) o získané motivy vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. Postoj zahrnuje tři složky: za prvé poznání subjektu, názory na něj; za druhé jeho citové hodnocení; a za třetí pobídku k jednání či chování v souhlasu s názorem a emočním hodnocením.

V kritické analýze je v první řadě je potřeba uvést, že je zřejmé, že koncept klíčových kompetencí vychází z potřeb pozorovaného chování a jeho kořeny nejsou zakotveny v psychologii osobnosti. V analýze konceptu klíčových kompetencí jsem došla k několika bodům, které považuji za klíčové z hlediska psychologie:

1. V Rámcovém vzdělávacím programu (2005) se setkáme s formulací, že klíčové kompetence představují **souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.** Zaměříme se nejdříve na dvojici dovedností a schopností. Ze znalostí psychologie víme, že jsou to především dovednosti, které je možno trénovat, rozvíjet, cvičit. Na druhou stranu podle ČÁPA a MAREŠE (2001) zjišťujeme-li dovednosti, zjišťujeme zároveň schopnosti s nimi spjaté. Pro učitele je podle mého názoru důležité mít výsledky vyučovacího procesu dovednostně formulované, tj. co nejpodrobněji do konkrétních činností, které je u žáků možné cvičit. Formulace "rozvíjejte verbální schopnosti" je nejen teoreticky nesprávná, ale také velmi nepraktická. Učitel si těžko představí, co vše má rozvíjet, jak u žáků sledovat pokrok apod. V tomto ohledu postupuje zřejmě správným směrem VÚP, které v nejnovější příručce "rozbalilo" jednotlivé kompetence na dílčí dovednosti.

Dále se zaměříme na dvojici postoje - hodnoty. Některé postoje se vztahují k hodnotám společnosti, tedy k tomu, co určitá společnost hodnotí jako významné. Postoje lidí k hodnotám se nazývají **hodnotové orientace** (podle ČÁPA a MAREŠE (2001)). Domnívám se, že složka "hodnoty" je v koncepci klíčových kompetencí nadbytečná, případně může být nahrazena hodnotovou orientací.

2. Autoři zákona a výzkumníci, kteří tvořili další příručky (VÚP, 2007) pro užití konceptu klíčových kompetencí ve výuce, se domnívají, že jsou klíčové kompetence

naučitelné, podléhající možnosti cílesměrného zdokonalování a rozvoje. Jak už bylo uvedeno výše, jedná se o jakousi slitinu znalostí, dovedností, schopností a postojů. V této souvislosti je dobré citovat ČÁPA (1997), který upozorňuje, že ne každý má možnost dosáhnout stejných výsledků; schopnosti jsou nejen závislé na působení společnosti, výchovy, činnosti, **ale také na biologických podmínkách**.

Skutečnost, že dosahování jednotlivých požadovaných výstupů v podobě klíčových kompetencí je ovlivněno mnoha faktory, které nesouvisí se školní prací, považuji za velmi problematickou. Jedná se podle mého názoru zejména o tyto skutečnosti, které ovlivňují možnosti žáka dosáhnout klíčových kompetencí:

-osobnost žáka;

-biologické předpoklady žáka;

- rodinné zázemí, z kterého žák pochází a které je nositelem určitých postojů;

-vývojové stádium, ve kterém se žák právě nachází.

Například žák introvertní má jiné předpoklady pro zvládnutí klíčové kompetence komunikativní či klíčové kompetence sociálně personální, než žák extrovertovaný. Je pravda, že předpoklady žáků byly hodnoceny i v případě, kdy cílem výuky bylo nabití vědomostí. Tehdy byli preferováni žáci s lepší pamětí, vyšším IQ, žáci z rodin, kde vzdělání je vyšší hodnotou apod. Považuji však za ne příliš prospěšné preferovat jeden typ osobnosti (extrovertovaný) nad druhým. Budeme žákům na příště místo kognitivních testů dávat testy osobnosti a podle toho je známkovat?

Další úvaha o rozličných předpokladech pro klíčové kompetence je rozdílnost pohlaví. S. BIDDULPH (2006) například uvádí, že děvčata si umějí o pomoc požádat, zatímco chlapci si o pomoc říkají svým chováním. Být schopen požádat o pomoc je přitom jeden z bodů klíčové kompetence sociální a personální („v případě potřeby poskytně pomoc nebo o ni požádá“). Takovýchto rozdílných předpokladů daných odlišností pohlaví bychom jistě našli více.

3. Svým dopadem si myslím, že z psychologických konceptů nejvíce v sobě klíčové kompetence odrážejí mnohočetnou inteligenci Howarda Gardnera. Obě koncepce upozorňují na větší šíři nadání – než jen schopnosti a dovednosti v oblasti kognitivní, jak to bylo vnímáno v zlaté éře IQ testů (20. – 90. léta minulého století). Pokusila jsem se komparovat devět inteligencí H. Gardnera s šesti klíčovými kompetencemi v novém

českém kurikulu (viz Příloha 2). Domnívám se, že můžeme nalézt shodné prvky mezi klíčovou kompetencí k řešení problému a matematicko-logickou inteligencí, dále mezi klíčovou kompetencí sociální a personální a inteligencemi inter a intrapersonální, dále mezi klíčovou kompetencí komunikativní a jazykovou inteligencí. Vzdálená podobnost je mezi klíčovou kompetencí pracovní a tělesně –pohybovou inteligencí. Kompetence jsou popsány širěji, zahrnují větší spektrum dovedností a hlavně postojů, které ve vymezení Gardnerově nenajdeme. Základní rozdíl těchto koncepcí spočívá v tom, že Gardner vyjmenovává devět inteligencí, které každý z nás různě naplňuje, je v každé jinak dobrý. Klíčové kompetence jako cíle vzdělávání jsou navrženy s úmyslem, aby jich v popsané míře dosáhl každý.

4. Podle příručky Klíčové kompetence v základním vzdělávání jsou výzkumníci dokonce schopni konkrétně odlišit tzv. “hladinu“ kompetencí v šestém a devátém ročníku základních škol. Například v rámci klíčové kompetence personální a sociální je rozlišení v oblasti emocí takovéto: žák v páté třídě pokud jedná impulzivně a nezvládne své chování, omluví se za to, že nezvládl své emoce; žák v devátém ročníku pojmenuje své emoce v daném okamžiku, omluví se při jejich nezvládnutí ve skupině, používá jednoduché postupy, jak zvládat své emoce. Toto rozlišení se mně osobně zdá velmi umělé, může variovat podle individuálního způsobu vývoje. Tyto stupně nejsou zatím podloženy žádným dlouhotrvajícím výzkumem, tato oblast tedy přímo volá po hlubším zkoumání pro formulaci objektivnějších požadavků na žáky.

5. Za zajímavou skutečnost považuji procedurální postup s klíčovými kompetencemi – v zákoně jsou popsány jen velmi obecně a je na každé škole, resp. na každém učiteli, aby si pod kompetenci zařadil jednotlivé vědomosti, dovednosti, postoje. Tvůrci reformy dávají tak najevo, že svým způsobem není tak důležité, co kompetence nakonec obsahuje, ale to, aby se učitelé naučili přemýšlet o požadavcích na žáky v kompetenčním slovo smyslu (zahrnovat do cílů vzdělávání nejen vědomosti, ale i dovednosti, postoje).

6. Je pozitivní, že tvůrci zákona jsou tedy vědomi, že jednotlivé klíčové kompetence netvoří nějaké izolované vlastnosti, které by bylo možno přímočaře zjišťovat.

5. Aplikační část

Pro aplikační část své diplomové práce jsem si zvolila oblast hodnocení klíčových kompetencí. Metodologické obtíže při evaluaci klíčových kompetencí jsou jedním z často uváděných argumentů kritiků reformy. V první části se pokusím načrtnout návrh evaluačního nástroje pro klíčovou kompetenci k učení formou "tužka - papír". V druhé části se pokusím navrhnout metodiku tvorby žákovského portfolia, která má převážně funkci sebehodnocení.

5. 1. Východiska pro evaluaci klíčových kompetencí

Příručky, které mají učitelům pomoci s výukou zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí, se hodnocení klíčových kompetencí věnují trestuhodně málo (VUP, 2007). Příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání hodnocení věnuje jeden odstavec, ve kterém konstatuje, že *"kooperativní práce žáků, potřebná pro rozvoj některých klíčových kompetencí, neumožňuje žákům dávat známky"*. Dále nabádá učitele, aby s cíli vzdělávání seznámili žáky a vedli je k sebehodnocení. Pro změnu praxe na školách, kde jsou učitelé převážně navyklí hodnotit pomocí známek osvojené vědomosti, tato malá zmínka jistě nestačí.

Sebehodnocení se budu věnovat v rámci metodiky tvorby žákovského portfolia. Mým cílem v této části je vypracovat objektivizovaný evaluační nástroj, který by hodnotil jednu konkrétní kompetenci nebo její část. Pro účely psychometrického rozkladu klíčových kompetencí, musíme vyjít z výše uvedené skutečnosti, že každá kompetence má následující složky:

A) znalostní

B) postojovou

C) dovednostní

Je jasné, že dovednostní a postojové složky vzdělání se obtížněji hodnotí než složky paměťové (znalostní).

Dále je potřeba zmínit, že jednotlivé klíčové kompetence se prolínají. Překryvy najdeme v samotných formulacích RVP, ale ještě více jich přibývá, když začneme o jednotlivých kompetencích více přemýšlet a jejich duchu si formulovat úkoly pro žáky. Například při řešení problému žák samozřejmě uplatní klíčovou kompetenci sociální, komunikativní i občanskou. Podle příručky Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007), je toto překrývání „normální, užitečné a nemáme se jím znepokojovat“ (str. 19). Už více se však tímto problémem bude znepokojovat psychometr či edumetr, který by dostal za úkol vytvořit nástroje na měření jednotlivých kompetencí (a samozřejmě všichni učitelé, kteří mají žáky za dosahování cílů jednotlivých klíčových kompetencí hodnotit).

U každé kompetence je třeba si co nejpodrobněji ujasnit, co od žáků je vyžadováno, aby bylo možné evaluační nástroj sestavit. Mnohé formulace v RVP (VUP, 2005) se mi k tomuto účelu zdají příliš obecné. Například “žák volí vhodné strategie učení”. Jak se to projevuje ve výuce? Které strategie jsou vhodné a které nikoliv? (více k tématu v kritické analýze klíčových kompetencí v kapitole 4.). Toto rozbalení klíčových kompetencí mají učitelé provést sami (VUP, 2007), VUP pouze předkládá jeden z mnoha způsobů, jak lze kompetence podrobněji rozbalovat. Předě mnou tedy také stojí nelehký úkol, kompetence podrobněji přepsat do konkrétních dovedností.

Jak už bylo výše zmíněno, v kompetencích můžeme vidět určitou paralelu s teorií mnohočetných inteligencí H. Gardnera. Jak ten se dívá na možnosti měření jednotlivých inteligencí? Podle GARDNERA (1999) by schopnosti intelektu neměly být měřeny prostřednictvím jazyka a logiky, jak tomu bývá u standardních testů „ tužka – papír”. Došel k názoru, že inteligence se projevují jedině v kontextu určitých úkolů, oborů a disciplín. V současnosti považuje za nejlepší způsob zjišťování inteligencí sledování lidí při činnosti, kterou dobře znají a ovládají, nebo naopak při činnosti, kterou dělají poprvé – všímáme si jejich schopnosti zorientovat se v novém oboru a osvojit si jej jak samostatně tak s vnější pomocí.

Na druhou stranu zde stojí pedagogická veřejnost, která si žádá objektivizované nástroje, které zhodnotí dosažení cílů vzdělávání – tj. klíčových kompetencí.

Problém, na který upozorňuje též Gardner, souvisí s tím, že většina běžných testů je vždy ovlivněna verbálními a logickými schopnostmi probanda. Formulace otázky často například napovídá správnou odpověď. Pokud chceme tedy hodnotit dovednosti a schopnosti, které jsou součástí kompetencí a se složkou jazykovou a logickým myšlením nutně nekorelují (například schopnost spolupracovat) dostáváme se do obtíží.

Přikláním se k názoru, že se celistvá kompetence dá evaluovat jen jako kvalita jednání – tudíž nejspíše pomocí **strukturovaného pozorování** nebo **assessment center**, případně **sebehodnocením** (viz dále žákovské portfólio). Problematiku využití didaktických testů rozvádím níže.

5.2. Didaktické testy pro evaluaci výsledků vzdělávání

Tvorbou didaktických testů se zabývá edumetrie, která svojí metodikou vychází z psychometrie. **Didaktický test BURJAN (2005) vymezuje jako speciální diagnostický nástroj určený na objektivní měření výsledků vzdělávání v určité konkrétní oblasti.**

BURJAN (2005) vyjmenovává přednosti a nedostatky didaktických testů. Mezi základní přednosti patří:

- Možnost v krátkém čase ověřit **široké spektrum učiva**
- Jsou **standardním diagnostickým nástrojem** v tom smyslu, že otázky jsou formulovány stejně pro všechny žáky, čas na odpověď je shodný pro všechny, kritéria hodnocení odpovědí jsou shodné pro všechny
- Umožňují **objektivní porovnání** úrovně vědomostí mezi školami
- Jejich používání z hlediska učitele je **jednoduché, efektivní a pohodlné**
- Jejich tvorba nutí pedagogy **jasně formulovat cíle vzdělávání** a jejich hierarchii
- Mohou být nástrojem na ovlivňování vyučování (pokud jde o kvalitní testy, kterým je ve vyučování připisována dostatečná váha).

Mezi nevýhody patří (platí pro testy s uzavřenými otázkami, který jsme se rozhodla navrhnout):

- Jisté části učiva neumíme **dobře otestovat**
- Umožňují **omezený vhled do žákových myšlenkových pochodů**, neumožňují sledovat postup řešení, ne vždy se dá určit, jaké chyby se žák dopustil
- Znevýhodňují nepozorné žáky a žáky příliš hloubavé**, kteří příliš rozmýšlejí, naopak jsou vhodné pro komunikačně slabší žáky a žáky, kteří pomaleji píšou a formulují věty

-Snadněji se při nich opisuje

-Učitelé veřejnost je hůře akceptuje, protože se v běžném vyučování téměř nepoužívají

Při tvorbě didaktických testů je podle mého názoru potřeba zvažovat tyto aspekty:

1. vývojové stádium dítěte, jeho věk
2. schopnost dětí číst (ať se jedná o test z jakéhokoliv předmětu)
3. míru požadovaných znalostí, dovedností a postojů v daném věku
4. dbát na srozumitelnost, jednoznačnost

BURJAN (2005) zmiňuje obtížnost, s jakou se edumetrie potýká s problémy stanovování reliability díky shodné metodice s psychometrií - zatímco v psychologických testech by měly být jednotlivé položky na sobě závislé, v didaktických testech mohou být položky nezávislé (př. skutečnost, že žák zná datum bitvy na Bílé hoře nemusí korelovat s tím, že zná datum vzniku ČR). V případě testu na klíčové kompetence se ale pohybujeme v dovednostech, které na sobě závislé být mohou, navzájem spolu korelují. Výzkum v oblasti českých klíčových kompetencí ještě neproběhl.

Diskuse o použití didaktického testu pro evaluaci klíčových kompetencí

V prvním plánu jsem uvažovala, že návrh didaktického testu bude obsahovat otevřené otázky, které lépe zmapují, jak žák přemýšlí a doberou se snáze k dovednostem, které kompetence postihují. Pro změnu názoru a využití uzavřených otázek mě přesvědčily tyto skutečnosti:

1. Forma uzavřených otázek je využívána i v testech PISA či TIMSS, které se zabývají testováním funkčních gramotností. Zároveň u amerických testů GRE a , které testují obecné studijní předpoklady. V obou případech se nejedná o testování znalostí, ale o jejich aplikaci.
2. Podle přednášky V. Burjana (2006)⁶ testy s uzavřenými otázkami v celkovém porovnání dosahují podobných výsledků jako otevřené úlohy, zvláště testujeme-li velký počet žáků

⁶ Přednáška proběhla v září 2006 na semináři Tvorba testů a testových položek, uskutečněného v České katolické charitě

3. Způsob jejich vyhodnocení je objektivnější, jednodušší
4. V neposlední řadě testy s uzavřenými otázkami jsou pro tvůrce větší výzvou, umožňují evaluovat větší počet studentů

Na druhou stranu musím však předznamenat, že použití didaktického testu, zvláště testu s uzavřenými otázkami, pro evaluaci klíčových kompetencí je podle mého názoru možné pouze v oblasti předpokladů pro rozvoj klíčových kompetencí. Zmapuje toliko jisté předpoklady, znalost pojmů či postulátů z oblasti kompetence, porozumění pojmům a schopnost teoretické analýzy nebo teoretické aplikace.

Pro vypracování návrhu evaluačního nástroje **pro klíčovou kompetenci komunikativní, respektive její část**. Jelikož tato kompetence v sobě nese jazykové dovednosti, jevila se mi z ostatních kompetencí jako nejsnáze uchopitelná formou testu "tužka - papír". Nastíněný způsob práce by ale jistě bylo možno aplikovat na ostatní kompetence, respektive jejich části.

5.3. Návrh evaluačního nástroje pro klíčovou kompetenci komunikativní

Nejdříve se podívejme, jak je klíčová kompetence komunikativní vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu.

Žák v devátém ročníku:

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

5. využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Ke zpracování pro evaluační nástroj jsem si vybrala části 3. – 5.. Body 1. – 2. je podle mého soudu možné hodnotit pouze při činnosti.

Jak bylo výše zmíněno, rozbalování kompetencí a dosazování jednotlivých dovedností je na učitelích; v obsahu jednotlivých kompetencí je dána relativní volnost. Využila jsem tedy tuto "svobodu" a rozložila si vybranou část klíčové kompetence komunikativní do dovedností, které je možno evaluovat a které podle mého soudu do této kompetence spadají. V mnohých bodech s podle mého soudu tato kompetence prolíná s tzv. "čtenářskou gramotností".

Pro postihnutí těchto oblastí navrhuji test, který bude mít dvě části:

1. didaktický test,
2. dotazník

V testu se budu snažit ověřit , zda žáci:

- rozumí dobře textu – úloha č. 4, 1, 11, 12;
- jsou schopni nalézt klíčová slova článku - úloha č. 3;
- jsou schopni text rozdělit do smysluplných odstavců – úloha č. 2;
- jsou schopni číst nákresy, obrázky úloha - č.6, 7;
- jsou schopni odlišit fakta od názoru či hodnocení - úloha č.9, 10
- jsou schopni určit, který zdroj by byl pro hledanou informaci nejvhodnější, posoudit jeho význam - úloha č. 5; 8, 13

V dotazníku se budu snažit ověřit, zda žáci:

- využívá informační a komunikační prostředky – úlohy 1. -3..

Poznámky k administraci evaluačního nástroje

Test a dotazník jsou určeny pro žáky druhého stupně základní školy. Při administraci by měl být vysvětlen cíl a účel testování. Žákům by mělo být vysvětleno, že v každé otázce je pouze jedna odpověď pravdivá; v dotaznících je možné zvolit jen jednu z alternativ. Čas na zpracování testu by měla být jedna vyučovací hodina tj. 45 minut,

Metodologické poznámky k evaluačnímu nástroji

Úlohy 1., 3., 10. – 13. jsou částečně inspirovány úlohami PISA, které zjišťují čtenářskou gramotnost.

Vyhodnocení testu a dotazníku by mělo být oddělené, přičemž by bylo velmi zajímavé sledovat korelace výsledků testu a dotazníku.

Navržený evaluační nástroj by bylo dobré pretestovat na skupině cca 100 probandů ve věku 13 – 15 let. Dále by bylo třeba projít jednotlivé úlohy a položky podrobněji s několika probandy v téže věkové skupině a ujistit se, že jsou všechny části dostatečně srozumitelné, otázky nejsou kapiózní, dvojsmyslné apod.

Využití tohoto evaluačního nástroje by podle mého názoru bylo vhodné pro zjištění předpokladů pro klíčovou kompetenci komunikativní. Test by měl sloužit žákům jako zpětná vazba a jako vodítko pro učitele pro jejich práci.

Se známkováním či jakýmkoliv jiným hodnocením na základě tohoto testu bych byla spíše opatrná.

5.3.2.Návrh didaktického testu

Přečti si následující text:

Neuropsychologové dnes už mnohé vědí o lidském strachu z hadů. Experimenty ukázaly, že obrázky hrozivých přírodnin (hadů, pavouků) poutají naši pozornost daleko snáze než obrázky nevinné (květiny, houby), a upoutají ji dokonce dřív, než si vůbec stačíme uvědomit, co vidíme. I podmíněné reflexy lze snáze nacvičit, je-li stimulem obrázek hada, byť třeba jen podprahově prezentovaný. Nebo obrázek pavouka – jsou mezi námi totiž dvě odrůdy: lidé hadobojní a pavoukoboční. Pro vznik a působení emocí je v našem mozku zvlášť důležitá amygdala – mandlovité tělíčko pod kůrou přední části každého z obou spánkových laloků. Amygdala spouští okamžitou úlekovou reakci, a teprve později k ní může dorazit informace z kůry o důvodech k strachu. Krátce řečeno, tělo si všimne hada dřív než vědomá mysl. Pozoruhodné jsou experimenty, které ukazují, co všechno se může odehrávat zcela bez našeho vědomí – od detekce nebezpečí až po úlekovou reakci. V experimentální situaci se na obrazovce před očima pokusné osoby objeví (například) obrázek hada, ten je však vzápětí (po 30 ms) vystřídán nějakým nevinným obrázkem (je to metoda takzvaného zpětného maskování). Pokusná osoba si subjektivně hada neuvědomí a ani z fyziologického hlediska není dost času na sémantickou interpretaci obrázku – a přesto se tělo lekne

(zvýší se elektrická kožní vodivost, zrychlí tep, rozleje adrenalin). To vše za zády vědomé reflexe – tělo vidí hada, vědomá mysl nikoliv. (zdroj: www.vesmir.cz)

1. Tvým úkolem je převyprávět spolužákům uvedený text vlastními slovy. Kterou z následujících vět text spolužákům nejspíše představíš tak, abys vystihl hlavní myšlenku textu?

a) Dozvíte se, že se lidé dělí na hadobojné a pavoukoboje a každý z těchto typů reaguje na strach jinak.

b) Dozvíte se, že se dělají pokusy na hadech a pavoucích a rozlišuje se jejich schopnost polekat člověka.

c) Dozvíte se, že za to, jak reagujeme na strach může amygdala, tělíčko v mozku, které vypouští adrenalin.

d) Dozvíte se, že naše tělo reaguje na hrozné podněty, třeba hady a pavouky, rychleji, než si to uvědomíme.

e) Dozvíte se, že o metodě zpětného maskování, kdy se z obrázku pavouka v mozku dělá had.

2. Dalším tvým úkolem je rozdělit uvedený text do tří smysluplných odstavců. Ve které z následujících možností jsou uvedeny začátky vět uvozující jednotlivé odstavce tak, aby byl text smysluplně rozdělen do tří odstavců?

a) Amygdala spouští, To vše

b) Nebo obrázek, Pokusná osoba

c) Krátce řečeno, V experimentální

d) Pro vznik, Pozoruhodné jsou

e) I podmíněné, Pokusná osoba

3. Ve které z následujících možností jsou obsažena slova, která nejlépe vystihují hlavní podstatu uvedeného textu?

- a) neuropsychologové, experimenty, úleková reakce
- b) nevědomá reflexe, amygdala, uvědomění strachu
- c) subjektivně, adrenalin, vědomí
- d) nevinné přírodniny, hroživé přírodniny, obrazovka
- e) pokusná osoba, lidé hadobojní, lidé pavoukoboční

Přečti si následující text a odpověz na níže položenou otázku:

Lucembursko je jednou z nejmenších zemí Evropy. Jedná se o velkovévodství s hlavním městem Lucemburk. Hlavním zdrojem financí je bankovníctví a těžba železné rudy s návazností na hutnictví železa a oceli. Lucembursko je zakládající člen Evropské unie. Lucembursko sousedí např. s Belgií. Povrch je vesměs nížinný, ze severu zasahuje pásmo Arden. Podnebí je mírné, velmi podobné podnebí Belgie, tedy částečně oceánské s projevujícími se prvky kontinentality. Obyvatelstvo mluví několika jazyky, většina francouzsky a německy, částečně i anglicky. V Lucembursku žije 412 000 obyvatel, což činí hustotu zalidnění asi 159 obyvatel na km². Hrubý domácí produkt je značně vysoký, a to 27 600 USD. Vévodský trůn je dědičný, nyní panuje Nassavský rod.

4. Který z následujících údajů nelze z uvedeného textu vyčíst?

- a) rozlohu země a hustotu zalidnění
- b) státní zřízení země
- c) základní pilíře hospodářství země
- d) výčet sousedících států
- e) vztah k Evropské unii

5. Spoluzák Ti řekl, že se v roce 2003 zvýšil oproti roku 2000 počet přistěhovalců v České republice o 52 tisíc. Která z následujících možností je nejvhodnější pro přesné ověření spoluzákovy tvrzení?

- a) časopis o výuce cizích jazyků
- b) informace od pracovníka pohraniční policie
- c) materiály publikované Českým statistickým úřadem

- d) informace od učitele občanské výchovy
- e) průzkumy veřejného mínění

Podívej se na mapu Kyjevského metra a odpověz na následující otázku:



6. Kolikrát musí Ljuba přeseďat, když jede z domova (zastávka Petrovka, červená linie) do své školy (zastávka Universitet, modrá linie)?

- a) minimálně třikrát

- b) minimálně dvakrát
- c) minimálně jednou
- d) ani jednou
- e) minimálně čtyřikrát

7. Kterou řeku Ljuba při této cestě přejede?

- A) Volhu
- B) Dněpr
- C) Labe
- D) Dunaj
- E) Nejspíše žádnou

8. Kdybys chtěl na internetu nalézt nejnovější mapu Kyjevského metra, jaká klíčová slova bys zadal do vyhledávače?

- A) Nový plán, Metro, Ukrajina
- B) Kiev, metro, map
- C) „Kyjevské metro“
- D) Přestupovat, stanice metra
- E) Metro, pláněk, obrázek

9. Kterou z následujících vět je možné považovat za názor?

- a) Život má začátek a konec.
- b) Kamenné uhlí obsahuje více než 95 procent uhlíku.
- c) Umělé hmoty trvale zhoršují kvalitu života.
- d) Oceány pokrývají dvě třetiny zemského povrchu.
- e) Velryba je savec.

10. Kterou z následujících vět je možné považovat za názor?

- a) Někteří lidé jsou bezdětní.
- b) Nejvíce dešťů zažívají Indové v monzunovém období od června do září.
- c) Lidé by se měli chovat co nejvíce ekologicky.
- d) Labe je jedná řeka pramenící v ČR, která se vlévá do moře.
- e) Muslimské náboženství vyznává 90 % obyvatel Turecka.

Přečti si text a odpověz na následující otázky:

OLYNTH® 0,1 %

(Xylometazolini hydrochloridum)

nosní sprej, roztok

Charakteristika

Xylometazolin způsobuje v místě svého účinku stažení cév, tím snižuje otok sliznic a následně usnadňuje dýchání nosem a zlepšuje uvolnění hlenů.

Nástup účinku se obvykle dostaví za 5-10 minut.

Indikace

Ke snížení otoku nosní sliznice při akutní rýmě, při záchvatu nadměrné tvorby hlenu způsobeného vasomotorickou rýmou a při alergické rýmě.

K urychlení uvolnění hlenů při zánětu vedlejších dutin nosních a při zánětu Eustachovy trubice společně s rýmou.

Přípravek je určen pro dospělé a pro děti od 7 let.

Kontraindikace

Přípravek se nesmí užívat v následujících případech:

přecitlivělost na jakoukoliv složku obsaženou v Olynthu 0,1 %

suchý zánět nosní sliznice (rhinitis sicca)

děti mladší 7 let

Dávkování a způsob použití

Pokud lékař nedoporučí jinak, dospělí a děti od 7 let si vstříkují až 3x denně 1 dávku Olynthu 0,1 % dávkovacího spreje do každé nosní dírky. Dávkování závisí na citlivosti pacienta a na účinku přípravku. Bez porady s lékařem užívejte přípravek Olynth 0,1 % dávkovací spray nejdéle 5 - 7 dní.

Používání přípravku u chronické rýmy je povoleno pouze za kontrol lékaře vzhledem k nebezpečí zmenšení nosní sliznice.

Upozornění: O vhodnosti současného užívání přípravku Olynth 0,1 % s jinými léky se poraďte s lékařem.

Varování

Přípravek nesmí být používán po uplynutí doby použitelnosti vyznačené na obalu.

Ukládejte mimo dosah a dohled dětí.

Zdroj: www.pfizer.cz

11. Máš horečku a strašnou rýmu, že nemůžeš dýchat. Jak často můžeš používat Olynth bez konzultace s lékařem?

A) 3 x denně jednu dávku do každé nosní dírky maximálně po dobu jednoho týdne

B) Bez konzultace s lékařem bych Olynth vůbec neměl používat

- C) 5 – 10 minut každý den
- D) Jakkoliv, dokud mi to bude uvolňovat hlen.
- E) 0,1 % z lahvičky každý den

12. Pro které z následujících situací je Olynth vhodným lékem bez konzultace s lékařem?

- A) Užíváš jiné kapky do nosu, které ti předepsal lékař, ale ty nezabírají, zkusíš to skombinovat.
- B) Máš suchý zánět nosní sliznice
- C) Máš zánět nosních dutin.**
- D) Máš zápal plic, bereš antibiotika a jiné léky, na rýmu, ale nic nezabírá.
- E) Chceš ho koupit pro svého 6tiletého bratra, kterému teče z nosu.

13. Příbalový leták, který je součástí každého léku, slouží jako:

- A) zdroj podrobných informací o složení léku pro lékárníky, které jej sami vyrábějí
- B) zdroj informací pro dobře fungující reklamní kampaň, které používají hlavně prodejci
- C) zdroj informací o vlastnostech přípravku a způsobu jeho použití pro pacienta nebo zdravotní personál**
- D) zdroj informací pro lékaře, kteří určují, čím má být pacient léčen
- E) zdroj informací pro orgány dohledu nad zdravotnictvím, které zkoumají bezpečnost léků

5.3.2. Návrh dotazníku

Jak často:

	<i>Téměř každý den</i>	<i>Několikrát každý týden</i>	<i>Mezi jednou týdně a jednou za měsíc</i>	<i>Míň než jednou za měsíc</i>	<i>Nikdy</i>
1. Používáš Internet k hledání informací o lidech, věcech nebo myšlenkách?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2. Jak často používáš počítač, aby ti pomohl s učením školního materiálu?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3. Jak často používáš počítač pro elektronickou komunikaci (např. e-mail nebo "chat rooms")?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

5.4. Hodnocení klíčových kompetencí pomocí žákovského portfólia

Tvůrci reformy jako preferovaný způsob hodnocení doporučují sebehodnocení.

V příručce Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2007) píší: *"Naším cílem by mělo být to, že žák se sám bude zajímat, jak v které kompetenci, stejně tak v poznávání určitého vzdělávacího předmětu, pokročil. Cíle výuky budou tedy se žáky diskutovány, aby je mohli pochopit a mohli si představit, co p nich žádáme, a žáci si povedou přehled o tom, o kolik pokročili ke známému cíli."*

Dobrým pomocníkem pro sebehodnocení žáků je podle FOSTERA (1996) žákovské portfólio. Portfólia slouží jako podklad pro hodnocení žáka v řadě různých situací. Jsou používána pro monitorování práce a pokroku žáka v průběhu výuky i k rozhodování o další vzdělávací dráze žáka. Tato praxe, která je v západní Evropě, USA, Austrálii a Novém Zélandě velmi běžná, se do českých škol teprve pomalu zavádí.

Metodika jejich tvorby pro české prostředí ještě není vytvořena. Všechna portfolia bez ohledu na jejich účel obsahují podle TOMKOVÉ (2007) nějaké "doklady" o žákově práci. Čím relevantnější jsou tyto doklady, tím lépe mohou sloužit jako podklad pro rozhodování o výsledcích žáka v dané oblasti vzdělávání. Relevantnost v tomto případě znamená, že doklady dobře vypovídají o vědomostech, dovednostech či porozumění v dané oblasti vzdělávání.

Při hodnocení práce a výsledků žáka se setkáváme s několika typy portfolií, dále podle FOSTERA (1996). Tyto typy se liší účelem, kterému slouží. Účelu je podřízen obsah portfolia a způsob výběru jeho složek. Typ portfolia je odvozen od účelu, kterému slouží. Odvíjí se od následujících otázek: Bude portfolio využíváno pro neformální hodnocení pokroku žáka nebo k formálnímu hodnocení jeho výsledků? Bude používáno k informování rodičů nebo bude určeno žákům, aby s jeho užitím sledovali svůj vlastní pokrok? Bude portfolio sloužit jako podklad pro stanovení známky na výročním vysvědčení nebo jako podklad pro rozhodování o přijetí žáka na výběrovou školu? Při rozhodování o typu portfolia se můžeme řídit podle toho, zda slouží primárně formativnímu účelu, tedy pro poskytování zpětné vazby, nebo účelu sumativnímu, tedy jako podklad pro známkování.

Některá portfolia slouží k monitorování každodenního pokroku žáků a pomáhají žákům reflektovat jejich práci. Tato portfolia se zaměřují na sledování vývoje žákových vědomostí a dovedností a jsou používána k formativním a diagnostickým účelům. Jiná portfolia poskytují podklady pro formální hodnocení. Některá obsahují záznam toho, jak se žákovy práce vyvíjela, například koncepty, myšlenky, opravy a potom finální produkty jeho práce. Tato portfolia se zaměřují na proces i na výsledek. Jiná portfolia obsahují pouze výslednou práci jako podklad pro souhrnné hodnocení. Mohou obsahovat výběr žákových slohových prací nebo uměleckých děl. Tato portfolia se zaměřují pouze na výsledek. Účelu, kterému portfolio slouží, je samozřejmě podřízen obsah portfolia a způsob výběru jeho prvků.

Rozhodnutí o tom, co má být součástí portfolia a kdo má vybrat jeho prvky, je odvozeno od účelu portfolia. Pokud má být portfolio například využito k hodnocení vzdělávacího systému, může jeho obsah předepsat úředník ministerstva školství nebo krajský úředník a výběrem jednotlivých prvků pověřit učitele.

Podle TOMKOVÉ (2007) obsah portfolia závisí na typu dokladů, které má portfolio obsahovat, a řídí se následujícími otázkami: Kolik dokladů má portfolio obsahovat? Má portfolio obsahovat pouze nejlepší práce? Mají být všechny doklady výsledkem samostatné práce žáka nebo mají být zařazeny i práce kolektivní?

Některá portfolia obsahují téměř vše, co žák v daném období udělal, a všechny informace, které o něm shromáždil jeho učitel. Takové portfolio v mateřském jazyce může obsahovat žákovy poznámky, koncepty, výsledné práce, učitelovy komentáře k žákovým pracím, hodnocení ústního zkoušení, známky z písemných prací a domácích úkolů. Jiné portfolio bude obsahovat pouze několik přesně vymezených položek. Výtvarné portfolio může například obsahovat čtyři nejlepší výtvarné práce žáka nebo tři vzorky práce určitého typu.

Výběr položek portfolia

Výběrem položek se zabývá TOMKOVÁ (2007). Výběr položek reprezentuje způsob konstrukce daného portfolia. Řídí se například těmito otázkami: Kdo rozhoduje o tom, co se má stát součástí portfolia? Jaké součásti jsou vyžadovány a jaké jsou volitelné? Kdo položky vybírá? Kdo, jak často a kdy portfolio hodnotí?

Někdy vybírají obsah svého portfolia sami žáci. Někdy provádí výběr učitel buď sám nebo ve spolupráci s žákem. V dalších případech předepisují obsah úředníci, a to buď za účelem formálního hodnocení žáka (například výstupní hodnocení) nebo za účelem plošného monitorování míry dosažení celostátních nebo regionálních standardů.

Portfolia můžeme rozlišovat podle účelu (formativní sumativní), obsahu x (všechny práce několik prací) a způsobu x výběru (žák externí autorita).

Hodnocení portfolia

Typ portfolia nepodmiňuje pouze obsah a jeho výběr, ale i kritéria, podle kterých je portfolio hodnoceno. Učitel, který používá portfolio pro hodnocení výsledků v matematice, může například použít široké spektrum materiálů, jako jsou projekty, testy nebo vlastní pozorování skupinové práce při řešení problémů. Podle FOSTERA (1996) tyto podklady mohou být hodnoceny odděleně na základě různých kritérií, přičemž toto detailní hodnocení může být velmi užitečné pro výuku. Učitel používající výtvarné portfolio k závěrečnému hodnocení může naopak použít jednu sadu kritérií na ohodnocení portfolia jako celku. Obvykle se zvyšujícími se požadavky na srovnatelnost portfolia roste i požadavek na specifikaci kritérií. Při použití portfolia k závěrečnému hodnocení například musí být kritéria velmi přesně vymezena a hodnotitelé musí být vyškoleni, aby byla zajištěna jejich vysoká shoda.

Portfolia bývají často využívána ke stanovení pokroku jednotlivých žáků v průběhu předem vymezeného období. K tomu je nezbytné předcházející vymezení jednotlivých úrovní vědomostí a dovedností žáků v dané oblasti. V případě formativního hodnocení

může být úsudek učitele týkající se umístění žáka na stupnici ukazující jednotlivé úrovně hodně subjektivní. V případě, že portfolio je použito k rozhodování o budoucnosti žáka, musí být kritéria pro hodnocení portfolio i promítnutí hodnocení do zakotvení žáka na danou úroveň velmi přesně předepsáno, aby byly učiněny co možná nejobektivnější závěry a nedošlo k poškození žáka subjektivním názorem hodnotitele.

5.5. Návrh metodiky tvorby žákovského portfólia

Pro návrh metodiky tvorby žákovského portfólia jsem se rozhodla držet struktury klíčových kompetencí, které vystupují jako cíle vzdělání a ke kterým má veškerá výuka směřovat. Navržené aktivity jsou určeny pro žáky základních škol prvního i druhého stupně. Důvod řazení podle klíčových kompetencí (a nikoliv třeba podle předmětů) má i svou praktickou stránku: učitelé mají při ukončování základního vzdělání psát o žácích tzv. výstupní hodnocení. Výstupní hodnocení má podle nového školského zákona, kde je poprvé umístěno, charakterizovat žáka v tom, jak dosáhl cílů vzdělávání, tj. jak si osvojil jednotlivé klíčové kompetence. Učitelé v této oblasti mají zaznamenávat vývoj a zároveň se pokusit predikovat možný rozvoj klíčových kompetencí žáků v budoucnosti. Podle prováděcí vyhlášky ministerstva školství má být toto hodnocení mimo jiné *doložitelné*. Pro učitele, kteří nemají k ruce práce žáka za několik let, je tento požadavek naprosto nespílitelný.

Žákovské portfólio by tak mohlo plnit kromě funkce sebezpoznavací a sebehodnotící, také funkci evaluační – učitelé by jej mohli používat pro vypracovávání výstupních hodnocení.

Navrženou metodiku jsem konzultovala s učiteli základních škol Mgr. Danou Svátovou a Mgr. Zdeňkem Dlabolou a zanesla zde jejich podněty a připomínky.

U každé klíčové kompetence uvádím obecně druh úkolů, které může žákovské portfólio obsahovat. K tomu navíc pak přidávám jednu konkrétní alternativu. Konkrétní aktivita obsahuje vždy popis postupu (“jak na to”), varianty postupu, odůvodnění zařazení této aktivity (“proč to dělat”) a pokud je to účelné i návrhy, jak danou aktivitu použít v různých předmětech (“použití”).

5.5.1. Klíčová kompetence k učení

Pro zmapování klíčové kompetence k učení je dobré **uchovávat referáty a seminární práce**. Není možné a ani účelné uchovávat všechny. Je tedy možné nechat žákovi na výběr, aby do portfolia umístil ty práce, které považuje za nejzdařilejší a které ho nejlépe charakterizují. Dále portfólio může obsahovat výsledek testu učebních stylů, který s žáky dělají většinou učitelé českého jazyka.

AKTIVITA

5. – 6. třída

Jak se učím?

Jak se učím? Který způsob učení mi přináší nejlepší výsledky?

Jak na to

Zadejte žákům slohovou práci na téma: Jak se učím?

Zdůrazněte, že obsahem by měla být jejich zkušenost s tím, co pomáhá jim samým, když se učí. Co jim pomohlo naučit se dobře na písemku? Je pro ně lepší si látku číst, přepisovat nebo se nechat od někoho zkoušet? Jak dlouho pře písemkou je pro ně nejlepší se začít učit? Jak často se potřebují připravovat na výuku?

Vysvětlete kritéria dobře odvedené práce: dobře vypracovaná práce bude obsahovat postřehy z přípravy na různé předměty. Bude popisovat různé strategie, které žáci při učení používají. V závěru bude shrnutí, které vybere nejúčinnější strategie učení, které žákovi pomáhají.

Dejte žákům dostatečný čas na práci – nejméně jednu vyučovací hodinu. Můžete jim práci zadat také jako domácí úkol.

Po vypracování věnujte jednu vyučovací hodinu reflexi. Nechte žáky, aby jmenovali učební strategie, které u sebe shledávají jako účinné. Všechny pište na tabuli. Pak jednu po druhé probírejte, ptejte se komu pomáhá a proč. Zkuste s žáky dojít k závěru pro jaký druh učiva je tato strategie vhodná.

Před založením obrázků do žakovského portfolia si s každým žákem o jeho práci popovídejte. Doptávejte se na detaily, porovnávejte svoje zkušenosti se žákem s tím, co on napsal. Ale pozor na negativní sdělení, která by žáka mohla demotivovat.

Proč to dělat

Žáci se učí přemýšlet o učebním procesu.

Založený text pak žákům poslouží při sebepoznávání.

Žáci na základě aktivity budou k volbě učebních strategií přistupovat vědoměji.

5.5.2. Klíčová kompetence k řešení problému

Pro zmapování klíčové kompetence k řešení problému je vhodné uchovávat těžší **příklady**, které od žáků vyžadovaly delší soustředěnou práci nebo kreativní řešení. Tyto příklady se nemusejí nutně týkat jen matematiky, fyziky či chemie, ale i humanitních předmětů. V níže uvedené aktivitě ukazují, jak je možné mapovat a rozvíjet klíčovou kompetencí k řešení problémů například v dějepise. Stejně jako u referátů a seminárních prací zde platí, že žák by si měl vybírat ty práce, které on sám považuje za klíčové.

AKTIVITA

6. -9. třída

PŘÍPADOVÁ STUDIE

Představení učiva jako reálného problému ze života je účinný způsob, jak zdůraznit smysluplnost učebního procesu a získat pozornost žáků.

Jak na to

Připravte úkol vztahující se k situaci z běžného života, např. jak řešit situaci se špatným ovzduším ve vašem městě. K němu připojte několik otázek a úkolů směřujících k dané problematice. V otázkách se neomezujte pouze na znalosti, které žáci získali ve výuce. Inspirací vám může být denní tisk, odborná periodika, příběhy vašich známých.

Zadaný úkol budou žáci samostatně.

Vysvětlete zadání, zjistěte, jestli všichni rozumí zadaným úkolům, případně danému textu. Určete čas na vypracování.

Po uplynutí času žáci představí zprávy ze své činnosti – výsledky, ke kterým dospěli.

Na závěr shrňte výsledky, porovnejte je a zdůvodněte, která řešení jsou reálná, jednoduchá, inovativní.

Žáci si svá řešení mohou uložit do žakovských portfolií.

Použití

V **dějepisě** představíte smyšlenou osobu (Pavel z Mníšku) žijící v určité době (polovina 17. století), s určenou profesí (statkář) a rodinným zázemím (ženatý, pět dětí). Pavel z Mníšku pochází z celkem movité rodiny, v současné době se však bojí o svůj majetek. Položte žákům úkoly: „Prodiskutujte příčinu Pavlova strachu o majetek a navrhněte několik způsobů, jak může svou situaci řešit. Dále odpovězte na otázky: Do jakého chodí kostela? Jestliže se jeho syn bude chtít vyhnout vojně, co musí udělat? Co čte Pavlova manželka dětem před spaním?“

Formulace v přítomném čase pomohou žákům lépe se vžít do děje své postavy. V dějepisných případových studiích se nabízí mezipředmětové propojení s **literaturou, zeměpisem, dějinami umění**.

Podobné je použití aktivity v **politologii a občanské nauce**, kde vyberete události z přítomnosti a novodobých dějin. Může jít o představení smyšlené postavy ilustrující konfliktní situaci ze současné doby, např. vdané ženy Mirie žijící v Afghánistánu v domě svého manžela a mající dvě děti. Ptejte se: „V čem se bude lišit běžný život Mirie od života žen v Evropě? Co musí Mirria udělat, aby nakoupila na tržišti na druhém konci Kábulu vzdáleném 15 km od jejího domova? Co je to burka? Miriin bratranec s rodinou žijí v uprchlickém táboře. Jak se tam dostali? Co bylo příčinou?“.

V **biologii** představuje PŘÍPADOVÁ STUDIE popis nálezu u pacienta. Pacientem přitom mohou být člověk, zvíře (např. při nečekaném rozšíření určitého druhu), ale i rostliny (např. napadené škůdci).

Zcela samozřejmé je použití v **praktických předmětech** – ošetřovatelství, první pomoc, účetnictví.

V rámci průřezového tématu **mediální výchova** mohou žáci popsat rozsáhlou reklamní kampaň na určitý výrobek. „Za jakých podmínek si jí všimnete v televizi? Co je potřeba udělat pro její uveřejnění v rádiu, v časopise? Čím vás ovlivní, pokud jste a) bohatý podnikatel, b) svobodná matka, c) žák?“

V předmětu **člověk a svět práce** představte skupinu osob s jejich charakteristikou a zadejte skupině úkol, jak by tyto osoby zaměstnala, případně, co by tyto lidé mohli vytvářet. Obdobně můžete zadat popis problému, např. odpad a jeho další využití. Rozvíjíte tím podnikatelské myšlení žáků.

V **chemii** představte hypotetický nový lék, který byl právě vyroben ve světoznámé farmaceutické laboratoři významné firmy a který má být uveden na trh. O léku víte, na co má působit, jakou účinnou látku obsahuje, případně z čeho byl izolován. Úkolem žáků je vymyslet název léku, možné nežádoucí účinky, popsat jeho léčivé účinky, uvést způsob užívání a připravit příbalový leták tohoto léku.

Chemii propojíte s **mediální výchovou**, pokud žákům zadáte, aby vymysleli na tento

lék reklamní slogan, protože farmaceutická firma chce ihned avizovat tento lék v televizi. Nakonec si žáci mohou připravit i scénku pro reklamu na právě vytvořený lék.

Proč to dělat

Prací na případu se procvičuje analyticko-syntetické myšlení a s ním spojené dovednosti práce v týmu.

Zároveň aktivita rozvíjí komunikační dovednosti a spolupráci, také fantazii, tvořivost, divergentní a logické myšlení.

Přirozenou cestou podporujete uvažování v mezipředmětových vztazích a souvislostech.

Propojení s postavami nebo situacemi, do nichž se žáci vžijí, zaručuje, že u žáků dojde k hlubšímu učení.

Varianta

Aktivitu můžete obrátit. Zadejte žákům, aby vytvořili zadání pro případovou studii, ve které by se projevil určitý znak (např. jak žila rodina v polovině 17. století či jak se žije Afgáncům).

5.5.3. Klíčová kompetence komunikativní

Rozvoj klíčové kompetence komunikativní se v hodinách rozvíjí především aktivním zapojením žáků do debat a diskusí. Zde můžeme žáky požádat, aby provedli záznam některé z diskusí, reflektovali svoje zapojení. Součástí klíčové kompetence komunikativní je ale i schopnost verbálního vyjádření v psaném textu. Z této oblasti pochází i aktivita, kterou navrhuji jako součást žakovského portfolia.

AKTIVITA

R/A/F/T

R/A/F/T je klasická metoda kritického myšlení, která nabízí procvičování celé škály řečnických vztahů. O stejném předmětu budou psát různí lidé různou formou texty určené různému publiku.

Jak na to

Aktivitu se na začátku zúčastňuje celá třída společně. Sdělte, žákům, že cílem této metody je naučit se měnit styl a formu projevu podle zadání a cílové skupiny, pro které text píšeme.

Napište na tabuli vybrané jedno téma (T). Téma může být předmětem místního zájmu (př. hrozba zrušení dětského hřiště kvůli výstavbě nových bytů), řešit vaši školní problematiku (př. potřeba nové jídelny), nebo z vašeho předmětu (viz použití).

Vyzvěte žáky, aby metodou brainstormingu (strana xy) volně vymýšleli různé role lidí (R), kteří by o takovém tématu mohli psát. Kdo všechno by mohl o tomto tématu psát? Jakou roli by tito lidé hráli? Zapisujte tyto všechny osoby na tabuli. V případě dětského hřiště se může jednat například o nespokojené rodiče, zástupce městské části, podnikatele vlastníci investiční firmu, občanské sdružení apod...

Druhá otázka do brainstormingu bude znít, kdo by mohl být obecnstvem, pro které by daná osoba psala. Kdo by mohl být jejím obecnstvem? (z angličtiny A – auditorium).

Nakonec brainstormingem žáci vymyslí, jakou by měl mít text formu(F). Jakou formu by tento text mohl mít? Bude to formální žádost, petice, výhružný dopis či sdělení (apod.)?

Vyzvěte pak žáky, aby si vybírali kombinace, v kterých text napíšou (role/obecnstvo/forma). Své kombinace hlásí, vy je zaškrťaváte na tabuli. Někteří žáci mohou mít shodné kombinace, je ale dobré, aby se pokrylo co největší spektrum možností.

Žákům dejte 15 až 20 minut na vytvoření textu.

Poté každý žák svůj příspěvek přečte. Pokud by vám zbývalo jen málo času, rozdělte třídu na skupinky cca po 5 žácích, ve kterých si žáci navzájem své texty přečtou. Všechny texty můžete pověsit na nástěnku.

Na konci hodiny proveďte krátkou reflexi. Jak se vám psalo z pozice vaší role? Kterou roli bylo složité zastávat? Jak se měnil text podle osob, pro které byl určený? Zohledňujeme adresáta (jeho náturu, status, společenskou roli) při psaní dopisů či mailů v běžném životě? A jak?

Svůj text si žáci s vlastním komentářem mohou uložit do žákovského portfolia.

Použití:

Aktivita je vhodná nejen pro **český jazyk**, kde se přímo nabízí pro použití v rámci výuky jazykových rovin a slohových útvarů. V ostatních předmětech oceníte její dopad pro prozkoumání problémů ze všech možných úhlů.

Proč to dělat?

Žáci se učí podle situace vybrat a používat vhodné komunikační prostředky.

Díky tomu, že budou psát z jiné role než svojí, budou se zamýšlet nad názory a pohledy třeba i velmi lišící se od jejich vlastního.

5.5.4. Klíčová kompetence sociální a personální

V rámci této kompetence by se žáci měli učit spolupracovat a rozvíjet své sociální a emocionální předpoklady, mimo jiné sebereflexi. Je tedy možné po aktivitách rozvíjejících kooperaci napsat **sebereflexi** o tom, jak jste se žáci při hře cítili, chovali, co jste prožívali.

Navrhovaná aktivita se týká sebereflexe mladších žáků.

AKTIVITA

1. – 2. třída

Rarášci

Jaký jsem? Co si o sobě myslím? Jak se dobře znám? Žákovské portfólio by postupně mělo mapovat cestu sebepoznáním žáků.

Jak na to

Do třídy přineste papíry a různé výtvarné potřeby.

Přečtete žákům začátek pohádky:

V Malé Lhotě žil před lety zaříkávač. Byl známý široko daleko, protože uměl léčit všemožné podivné nemoci – lidské i zvířecí. Jednou v neděli k němu přiběhla sousedka s nářkem, že její pejsek Bonik je jako divý, žere vše, nač přijde, skáče zuřivě na ostatní, tluče do boudy, div se ze řetězů neutrhne. Přitom to býval klidný pes.

Zaříkávač ihned uhodl, že si v psí boudě usadili rarášci. Odemkl truhlu, kde měl schovanou kouzelnou knihu a rychle si přečetl zaříkání proti raráškům...

Zeptejte se žáků, co si představí pod pojmem „rarášci“. Ptejte se, jací různí rarášci existují (jedlík, chytrolín, lenoch, nezbeda...) Zapisujte na tabuli všechny zmíněné nápady a poznámky.

Poté žákům navrhněte, aby si představili, že takové rarášky mají také v sobě. Jak se v jejich chování projevují?

Vyzvěte žáky, aby si vzali papír a vybrali výtvarné potřeby. Na papír pak žáci nakreslí rarášky, které si myslí, že v sobě mají. Neomezujte je počtem – někdo může mít jednoho velkého rarácha, jiný spoustu malinkých rarášků.

Na práci nechte žákům alespoň půl hodiny, případně i více.

Poté můžete žáky při práci průběžně sledovat, jak se jim daří úkol naplňovat, podporujte je v činnosti.

Před založením obrázků do žákovského portfolia si s každým žákem o obrázku popovídejte. Reflexe by měla mít dvě části:

Obsahová (produktová) část reflexe může zahrnovat otázky: jaké rarášky jsi namaloval/a? Jak se rarášci v tvém chování projevují? Chtěl by si s nějakého raráška zbavit? Kterého raráška máš nejraději?

Postupovou (procesní) část reflexe je lepší provést ve skupině. Sedněte si s žáky do kroužku a nechte každého, aby svůj obrázek představil. Ptejte se: Jaké bylo malování rarášků? Jak jste posupovali při jejich vybírání?

Proč to dělat

Žáci se učí přemýšlet o sobě a hodnotit své jednání.

Založený obrázek pak žákům poslouží při sebepoznávání.

Praktikujete individuální přístup k žákovi.

Varianta

Celou aktivitu můžete naplánovat jako skupinový úkol (společný projekt). Na velkou roli papíru žáci nakreslí rarášky, které se podle nich ve třídě vyskytují.

5.5.5. Klíčová kompetence občanská

Klíčová kompetence občanská zdůrazňuje názorovou složku. Důležité je u žáků rozvinout aktivní přístup občanství, kultuře, ochraně životního prostředí. Vhodné aktivity pro zakládání do žákovského portfolia jsou proto **úvahy a eseje**. Zajímavým podnětem pro žáky může být vypracování Průzkumu veřejného mínění.

AKTIVITA

Průzkum veřejného mínění

Místo referátů nebo seminárek, můžete studentům zadat vypracovat průzkum veřejného mínění. Naučí se tvořit dotazník, dozvedí se mnoho nového o zvoleném tématu a při zpracování dat si procvičí informační gramotnost.

Jak na to

Zadejte dvojicím nebo skupince studentů dlouhodobý úkol v podobě průzkumu veřejného mínění.

Studentům přesně popište jednotlivé fáze výzkumu a dejte jim vzorový výzkum se všemi jeho částmi.

Použití:

V **dějepisě** můžete průzkum veřejného mínění zadávat u moderních dějin (zjistěte postoj občanů k Benešovým dekretům), ale i třeba vzdálenější minulost (zjistěte, jak občané znají místní pověsti, co vědí o dějinách města apod).

V **literatuře** se mohou studenti ptát, co lidé čtou, co si myslí o jednotlivých knihách a autorech, zjišťovat stereotypy názorů na „klasiky“ apod.

Při zpracovávání informací si studenti procvičí **matematickou a informační gramotnost**. Podle věku požadujte odpovídající zpracování grafů a tabulek v excelu.

V **biologii** se můžete zaměřit na přístup k problémům dnešní doby vyvolanými výzkumy v oblasti genetiky, klonováním, nebo problematiku potratů, eutanázie.

V **chemii** se mohou studenti ptát občanů, zda ví, co jsou to „Ečka“, barviva či aditiva, v případě, že znají, jaká znají, k čemu se požívají, co soudí o jejich škodlivosti/prospěšnosti pro zdraví apod. V rámci **ekologických** témat se mohou spoluobčanů ptát na spokojenost a smysl cyklostezek ve městě, kde žijí. Zda je spoluobčané využívají nebo chodí pěšky, nebo zda jezdí do práce autem. Jedná se o zajímavé a přitom nenáročné studie, ze kterých mohou studenti jednoduše vyvodit závěry.

Velmi přirozené je použití v **občanské** nebo **rodinné výchově**. Mohou zjišťovat názory na aktuální politickou situaci, rodinnou situaci.

Mnoho otázek se dá vymyslet v **zeměpisě**: názory na současnou situaci ve světě, kam by jeli na dovolenou a proč, kam nejdále od svého domova se na svých cestách dostali.

Proč to dělat?

Studenti přijdou do kontaktu s názory různých lidí ve svém bydlišti. Uvidí názorovou různost.

Naučí se klást otázky (oslovovat cizí lidi – tzn. čelit odmítnutí...), třídít a vyhodnocovat informace.

Průzkumem veřejného mínění mimo jiné posilujete klíčovou kompetenci k řešení problému, neboť vztahujete učivo k aktuálním problémům.

Varianta:

Průzkum veřejného mínění můžete zadat také jako součást seminární práce, například má-li student zpracovat téma ústavní systém USA, může být součástí průzkum veřejného mínění, co si lidé myslí o americkém volebním systému.

5.5.6. Klíčová kompetence pracovní

Součástí klíčové kompetence pracovní je jednak schopnost pečlivě pracovat podle návodu, dodržovat bezpečnost, používat správně pomůcky a jednak aktivní přístup k volbě povolání. Žákovské portfolio může proto obsahovat podrobný zápis z nějaké pracovní činnosti, každoročně esej na téma moje ideální povolání nebo čím bych chtěl být.

AKTIVITA

9. třída

Moje ideální povolání

Žáci nejlépe znají povolání, která dělají jejich rodiče. Co ale vědí o těch ostatních? Tato aktivita těží z toho, že si studenti navzájem předají informace o povoláních, která zastávají dospělí v jejich okolí.

Jak na to

Vytiskněte záznamové archy, na kterých uvedete otázky do interview guidů a každému studentovi dejte nejméně dva.

Požádejte studenty, aby je vyplnili s lidmi, kteří vykonávají povolání, které oni sami chtějí v budoucnu dělat – s dospělými v jejich okolí (rodiči, příbuznými, známými).

V další hodině se posaďte všichni do kroužku. Zeptejte se náhodně vybraného studenta, čím by chtěl být. Jakmile odpoví, zeptejte se třídy, jestli někdo nemá ve svém záznamovém archu právě toto povolání. Pokud ano, student, který chce dané povolání vykonávat se ptá na otázky, které ho k povolání napadají a druhý mu odpovídá. Ostatní se mohou s dotazy připojit. Pokud má více studentů to samé povolání ve svém archu, odpovědi si porovnají. Všechna zmíněná povolání pište na tabuli. Když k přání žáka nenaleznete odpověď (kosmonaut:-), zaškrtněte si povolání a do příští hodiny se pokuste k němu nalézt nějaké informace.

Dalším krokem může být sestavení souboru kritérií výběru povolání (např. společenská užitečnost, společenská prestiž, vyžaduje tvořivost, finanční zajištění, perspektivista povolání, potřeba dále se vzdělávat....). Podle jednotlivých kritérií mohou vznikat žebříčky 10 jen (např. 10 nejperspektivnějších povolání apod.)

Použití:

Tvorbu interview guidů můžeme zařadit do **občanské nauky, rodinné výchovy** nebo vzdělávací oblasti **člověk a svět práce**, mohou být součástí třídnických hodin.

Proč to dělat?

V současné době mají stále na volbu povolání největší vliv rodiče. Díky tomu se žáci těžko dokáží vymanit ze sociálních predispozic.

Žáci díky této aktivitě budou získávat potřebné informace o případné budoucí profesi a vyhledávat pozitivní profesní vzory.

Žáci si díky vytváření žebříčků budou uvědomovat své priority, které je mohou při výběru povolání ovlivnit

Varianta:

Z interview guidů můžete udělat celoškolní projekt. Využijte elektronické verze interview guidů, které dejte vyplnit taktéž elektronicky všem žákům školy. Každý pak soubor nazve jménem povolání a svým příjmením (př. Chirurg_Liška). Na webových stránkách školy pak vystavte celý soubor, ve kterém si studenti mohou hledat povolání, které by se jim líbilo.

5.6. Shrnutí aplikační části

Na základě vlastní tvorby návrhů evaluačních nástrojů pro učitele v oblasti klíčových kompetencí mohu konstatovat, že jejich tvorba je velmi pracná; vyžadující poměrně velké časové úsilí. Nicméně jejich samotná příprava nutí člověka uvažovat směrem, který zaručuje větší zacílenost na dovednosti a postoje žáků, což následně přirozeně vede k uvažování o možnostech jejich rozvoje. Podle mého názoru vyžaduje od učitelů velmi odlišný přístup od toho, na který byly doposavad zvyklí. Mají žáky podněcovat k sebehodnocení, sledovat jejich pokrok v klíčových kompetencích, tvořit nástroje, která jim budou k evaluaci sloužit. Připadá mi, že tak profese učitele začíná vyžadovat mnoho kompetencí psychologů – jednak v oblasti práce s žákem, tak v oblasti psychometrie.

Jestliže se má hodnocení klíčových kompetencí stát součástí každodenní práce učitelů je potřeba v této oblasti podniknout mnoho výzkumů a dát učitelům praktické pomůcky, které mohou ve výuce používat. Jinak může hrozit, že klíčové kompetence zůstanou cílem napsaným na papíře, nikoliv běžnou součástí praxe.

Souhlasím s tvůrci reformy, že hodnocení v oblasti kompetencí by mělo být co nejvíce založeno na sebehodnocení žáků. Jak výstupy z testu „tužka – papír“, tak žákovského portfólia by měla co nejvíce sloužit žákům k jejich sebereflexi a jako podněty pro další rozvoj. Úkolem učitele je potom žáky učit s těmito nástroji pracovat, dávat žákům podněcující (koučovací) otázky, které jim mohou otevřít nové obzory.

Při vymýšlení úkolů pro žáky, které by zahrnovaly klíčové kompetence, jsem si uvědomila, jak by hodnocení pomocí známek této oblasti mohlo být ošidné. Do „výkonu“ žáků v této oblasti vstupuje mnoho pomněných, které mají úzkou vazbu na sebepojetí a sebevědomí žáků – například schopnost komunikovat, spolupracovat, otevřený přístup k ostatním spolužákům apod.

U žáků sedmých tříd a výše je potřeba brát v úvahu jejich psychosociální vývoj – pubertu, který jistě může ovlivňovat schopnosti a dovednosti v oblasti klíčové kompetence komunikativní či sociální a personální.

ZÁVĚR

Kurikulární reforma zasahuje do postavení učitele zásadním způsobem. Mění cíle výuky, strukturu a prvky kurikula, pravomoci učitelů. Tyto změny s sebou nesou nutnou změnu způsobů výuky a přístupu k žákům.

Ukázalo se, že pro formování koncepce kurikulární reformy byly velmi důležité některé psychologické směry a koncepce. Mezi jinými jsou to humanistická psychologie, teorie mnohočetné inteligence, konstruktivismu, koncept emocionální inteligence a další. Z významných osobností, jejichž vliv je v reformně patrný jmenujme alespoň Johna Deweyho, Václava Příhodu, Carla Rogerse, Howarda Gardnera.

Pomoci učitelům v novém přístupu k výuce, který jsme nazvali *facilitační*, mohou zkušenosti koučů a učitelů v zahraničí, kteří také procházejí obratem k méně direktivním rolím.

Při vypracovávání teoretické části jsem narážela na četná úskalí. Samotný pojem klíčové kompetence, který je jakýmsi svatým grálem reformy, není v psychologii definovaný, naráží na nejednotné vymezení a nemá přílišnou oporu v psychologii osobnosti. Snažila jsem se proto o kritické zhodnocení konceptu klíčových kompetencí, které by zohlednilo psychologické poznatky.

Způsoby hodnocení klíčových kompetencí nejsou jednoduché a v porovnání s předešlým způsobem hodnocení na českých školách vyžadují mnoho úsilí a hlavně odlišný přístup. Nejlépe se pro tento účel hodí sebehodnocení žáků.

Domnívám se, že psychologický pohled je pro reformu velmi podstatný a do budoucna například v oblasti rozvoje konceptu klíčových kompetencí může být spolupráce pedagogů s psychology velmi nosná. Koncept kompetencí, který nevyšel z oblasti psychologie bude jistě narážet na mnohá úskalí a možná jej čekají další revize.

Velkou otázkou a problémem je přijetí reformních cílů učiteli. V této oblasti se musím dotknout nepříjemné stránky reformních činitelů: Respektují učitele? Přijímají jejich často kritické hodnocení současné situace na školách a jejich odmítavé postoje vůči změnám s porozuměním, s respektem? Nezdá se mi. Příliš často slyším nálepky jako „konzervativní“, „neflexibilní“ a „stagnující“, které označují protivníka, aniž by ho přijímali jako rovnocenného partnera (výzkumně jim to dokonce potvrdily Jiřina Štang a spol., viz kapitola č. 3). Možná díky nedostatku respektu vůči běžným učitelům trpí reforma nálepkou „hnutí intelektuálů“.

Souhlasím proto s V. Mertinem (2007), že je velmi nešťastné vymáhat změny s tím, že nahrazujeme špatné dobrým. Nebo že jde o něco úplně nového. Člověk se totiž s původními konkrétními způsoby identifikuje, patří mu a když mu je vezmou, tak se automaticky naježí – copak jsem deset, dvacet let dělal všechno špatně nebo jsem dokonce byl špatný já? Pak někdy i zbytečně bráníme staré s tím, že nebylo všechno tak špatné nebo že to bylo dobré. Přitom je zřejmé, že většina učitelů postupovala ve své době *lege artis*, jenže se mění požadavky a podmínky, je proto třeba změnit i přístupy a konkrétní postupy.

Osobně si myslím, že jde reforma správným směrem. Vnímám však, že reformní práce je na samém počátku. Je zde mnoho otázek a problémů, které si zasluhují další bádání. Koncept klíčových kompetencí by zasluhoval širší výzkumně – vědecké podklady.

RESUME

Current Czech educational reform is influencing the role of a teacher in a crucial way. It changes the goals of the educational process, structure and of the curriculum and the rights and responsibilities of the teachers. These changes are necessarily requiring change of the teaching approaches and attitudes to the pupils.

It was shown that the ideas of current educational reform were influenced by many psychological theories and approaches. Among the most influential ones let me list those: humanistic psychology, theory of multiple intelligence, concept of emotional intelligence, constructivism etc. Many psychologists contributed with their views to the current status: e.g. John Dewey, Václava Příhoda, Carl Rogers, and Howard Gardner.

The new approach to the teaching, which will be required, we called *the facilitator approach*. As useful help could to Czech teachers serve experiences of coaches and teachers in foreign countries, who are as well transforming their role to less directive one.

When working on theoretical part I was facing many difficulties concerning with the term key competencies. Key competencies are the main aim of all education according to the new Czech law. The problem is that unique definition of the concept is missing and it is not based on psychological knowledge about skills. My aim was then to critically analyse the concept of key competencies, which would take in consideration the psychological knowledge.

The ways of evaluating the key competencies are not easy. In comparison to the evaluating methods of educational results in the Czech schools they require a lot of effort and a big change of the approach. The best method for the purpose is probably self-evaluation of the pupils.

I assume that psychological approach is for the reforming ideas crucial and in the future the cooperation among psychologists and pedagogues might be very fruitful. Concept of key competencies, which has not derived from psychological theories will probably face more challenges and maybe will be revised.

The most important issue is the acceptance of reformed goals by the teachers. Here I dare to ask a question: do the reformists respect the teachers? Do they accept their critical comments and their giving up approaches with respect and comprehension? I do not think so. Too often I hear the words like „conservative“, „not flexible“, which are giving name to the enemy without accepting him as an equal partner. Maybe because of the lack of the respect the reform got a nickname „movement of intellectuals.“

I agree therefore with V. Mertin (2007), that it is not wise to demand the changes on teachers, presenting the new ideas like changing „old bad stuff for new correct thing“. Or telling it is something completely new. Many teachers were identified with the old methods, they were „his or hers“, and when he or she should give them away is facing lost and doubts – was I doing wrong things for such a long time before? Then it might happen that they will start to defend everything also the parts, which they would not consider useful anymore. It is also clear that the teachers were following *lege artis* in then time. So it is necessary to mention that the conditions are changed and therefore we are changing some approaches and methods.

I truly believe that the reform is taking the right direction. What I perceive though are the beginning uncertainty. There are many issues which are to be more researched deeply in the future.

POUŽITÉ ZDROJE

1. BELZ, H., SIEGRIEST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6, s. 174.
2. BIDDULPH, S. (2006) *Výchova kluků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 155 s. ISBN 80-7367-161-1, s.120 -134
3. BLOOM, B., ENGLEHART, M. FURST, E., Hill, W., & KRATHWOHL, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
4. BOTLÍK, O. (2006) *Chystaná státní maturita je špatná*. Lidové noviny, Praha: Mafra, 16.5. 2006
5. BRANDES, D. - GINNIS, P.(1986) *A Guide to Student-Centered Learning*. 1st edition. London: Blackwell Publisher, 1986. 250 s. ISBN-10: 0631149333, s. 12 - 32
6. BURJAN, V. (2005) *Tvorba a využívanie školských testov v pedagogickej praxi*, Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 54 s. ISBN 80-8052-228-6 s. 7 - 9
7. BURYÁNEK, J. (2005) *Pilíře interaktivní výuky*. Praha: Varianty, Člověk v tísní, o.p.s, 6 s. 2005, s. 1-6
8. ČÁP, J. (1997) *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3 , s. 87-91
9. ČÁP, J. - MAREŠ, J. (2001) *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, 654 s ISBN 80-7178-463-X. s.152 -158
10. ČECHOVÁ, B.(2006) Učitelé bez expertního kabátu. *Psychologie dnes*, březen /2006, ročník 12., číslo 3., Praha: Portál, ISSN 12 96-06, s. 32-34
11. COVEY, S. R. *Sedm návyků vůdčích osobností*, přeložil Stanislav Michalík. Praha: Pragma, 1997, 327 s. ISBN 80-85213-41-9 s.57-78
12. EGAN, K. *Education and Psychology: Plato, Piaget and Scientific Psychology*. Techers, College Press, New York, 1983 s. 237-255

13. European Commission: *Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship*, 2003 [online] dostupné z <<http://www.eaea.org/GA/11b.doc>>
14. EURYDICE: Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5. 2002. [online] dostupné z <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf>
15. FENSTERMACHER, G.D. - SOLTIS J.F.: *Approaches to teaching*, New York and London: Teachers College Press, Columbia University, 2004. s.109 ISBN 0-8077-4448-4, s.25-41
16. FOSTER, M., Masters, G. *Assessment Resource Kit, Portfolios*, Melbourne: ACER, 1996, ISBN 0-86431-360-8 s. 34 -58
17. FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál 1997, s. 171 ISBN 80-7178-966-6, s.104 -124
18. GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Přeložila Eva Votavová. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.. s. 10-31, 43-58, 103-256
19. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přeložila Veronika Lyková. 1.vyd. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. s. 15 - 72
20. GILLERNOVÁ, I., HERMONOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R.- Sociální dovednosti učitele. Praha: SPN. 1990 ISBN 80-7066-039-2,
21. GINNIS, P., *The teacher's toolkit*. 1st edition. Carmarthen: Crown House Publishing Limited, 2002, 343 s. ISBN 1899836764, s.1-58
22. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. 1st paperback edition. London: Bloomsbury, 1996, 342 s. ISBN 0 7475 28 30 6, s. 3-179
23. HAUSENBLAS, O. *Modelové rozpracování klíčových kompetencí* [online] 22. 12. 2005 dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/490/435>>
24. HOSKOVEC, J., HOSKOVCOVÁ, S., *Malé dějiny české a střeoevropské psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-311-0 s.123 - 136
25. HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence – nová výzva z EU I. [online] 22. 10. 2005 dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/490/10>>
26. HUSA, J. *Pedagogický konstruktivismus a jeho využití v e-learningu*, In , 19. 10. 2006 Trnava. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Trnava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2006, s. 62-62

27. KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení*, In: Vališová, Kasíková, *Pedagogika pro učitele*, Grada, 2007
28. KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení, kooperativní škola*, 1. vyd. Praha: Portál 1997 147 s. ISBN 80-7178-167-3
29. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s.74 ISBN 978-80-87000-07-6, s.3-13
30. *Klíčové kompetence, vznikající pojem ve všeobecném vzdělávání*, Eurydice, Praha, 2002 [online] dostupné z <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf>
31. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLNÁ, D., KOPŘIVOVÁ T., *Respektovat a být respektován*. 2.vyd. Kroměříš: Spirála 2006, s. 286 ISBN 80-901873-7-4, s.49-110
32. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň ZŠ*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0
33. KOŤA, J., *Učitelství jako povolání*. Vališová, A - Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. 1.vyd, Praha: Grada, 2007, s.404 ISBN 978-80-247-1734-0, s.15-36
34. KOUKOLÍK, F. *Já. O vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003, 382 stran. ISBN 80-246-0736-0, s. 45 -53
35. KYRIACOU, Ch., *Klíčové dovednosti učitele*, Portál, 2004. 2. vyd. ISBN 80-7178-965-8.
36. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 380 s. ISBN 80-7367-172-7., s. 234-288
37. MAREŠ, J., *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 239 S. ISBN 80-7178-246-7, s. 45-56
38. MERTIN, V. O učitelích a reformě. *Rodina a škola*. květen/2007, č. 5., roč. 54. s. 4, ISSN 0035-7766
39. MÍKOVÁ, Š. - ŠTANG, J. : Typologie MBTI a reforma školství, *Kritické listy* 22/2006
40. NOVÁČKOVÁ J. *Kontexty hodnocení*. In: Raadce učitele, základní dílo, C 3.1, Praha, Nakladatelství dr. Josef Raabe, červen 2000
41. *Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Výzkumný pedagogický ústav v Praze, 2005, s. 92 ISBN 80 - 87000-02-1, s. 9-18

42. ROGERS, C. *Freedom to Learn: a view of what education might become.* Columbus, Ohio : Charles E. Merrill 1969, 358 s. Studies of the person. ISBN 0-675-09579-4, s. 14-34
43. ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: *Pygmalion in the Classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston 1968.
44. SEDLÁKOVÁ, M.: *Mentální a folkový (laický) model psychiky*, in *Studia Psychologica IX.*, Psychologické problémy člověka v měnícím se světě I., Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2001, 184 s. ISBN 80-246-0299-7.
45. SPILKOVÁ et al., V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* 1.vyd. Praha: Portál, 2005, s.312, ISBN 80-7778-942-9, s.27-83
46. STIGLITZ, J., E. *Ekonomie veřejného sektoru*, Grada Publishing, 1997, Praha. 661 s. ISBN 80-7169-454-1. s. 312
47. STERNBERG, R.J. *Instrumental and Componential Approaches to the Nature and Training of Intelligence.* In: Chipman, S.F. - Segal, J.W. - Glaser, R.(Eds.): *Thinking and Learning Skills.* NY, Erlbaum, 2, 1985.
48. TOMKOVÁ, A. *Práce s žákovským portfoliem v primární škole.* In: kol. autorů *Rádce pro školy.* Raabe, 2007
49. TVRZOVÁ, I. *Školy a jejich alternativy.* Vališová, A - Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele.* 1.vyd, Praha: Grada, 2007, s.404 ISBN 978-80-247-1734-0, s.91-103
50. URBANOVSKÁ, E. et al. *Obecná pedagogika I.* 1. Vyd. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. ISBN 80-85783-24-X, s. 34-78
51. VÁCLAVÍK, MILLEROVÁ, 2003, *České školství na cestě do evropské Unie*, učitelské noviny, 34/2003, č. 34, ročník
52. WINOGRAD, FLORES (1987). In: SALOMON, G. *Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology.* Educational Psychology Review, 8, 1996, č.4
53. WHITMORE J., *Koučování, Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*, 2.vyd. Praha: Management Press, 2004 185 s. ISBN 80-7261-101-, s. 15 - 56
54. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004
55. Zákon č. 171/1990 kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) ze dne 3. května 1990

Příloha 1.

Bloomova taxonomie

Stupeň	Definice	Ukázka sloves	Otázky
ZNALOST	Student si vybavuje informace v přibližně stejné podobě jako mu byly předány.	Napište Vytvořte seznam Vymenujte Definujte	Kdo? Co? Kde? Kdy? Jak?
POROZUMĚNÍ	Student rozumí a interpretuje informace, které se zakládají na předchozím učení.	Vysvětlete Formulujte vlastními slovy Přeložte a interpretujte	Co znamená? Vysvětlete...
APLIKACE	Student vybírá, přeměňuje a používá znalosti a principy.	Použijte Spočítejte Vyřešte Ukažte	Jaké jsou další příklady?
ANALÝZA	Student rozlišuje,	Porovnejte Postavte do	Jaké jsou důkazy pro?

	třídí a dává do vzájemného vztahu předpoklady, hypotézy a důkazy, nebo strukturu otázky či výroku.	kontrastu Analyzujte Identifikujte	
SYNTÉZA	Student je schopen vytvořit nový návrh, nový plán na základě svých poznatků.	Vytvořte Navrhňte Vynalezněte Sestavte Znovu uspořádejte Naplánujte	Jak bychom mohli přispět k ..., zlepšit, navrhnout, vyřešit?
EVALUACE	Studenti zhodnotí, kriticky posoudí standardy a kritéria.	Posuďte Doporučte Kriticky zhodnoťte Zhodnoťte	Co si myslíte o ...? Podle čeho posuzujete či hodnotíte ...?

Příloha 2.

Porovnání konceptu mnohočetné inteligence se šesti klíčovými kompetencemi v českém školním zákoně

H. Gardner se spolupracovníky na základě široce založených psychologických a neurologických výzkumů původně vymezil sedm inteligencí, které později rozšířil na devět. Jsou jimi (Gardner, 1997):

- Jazyková inteligence (Verbal-Linguistic Intelligence)
- Matematicko-logická inteligence (Mathematical-Logical Intelligency)
- Vizuálně-prostorová inteligence (Visual-Spatial Intelligence)
- Tělesně-pohybová inteligence (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
- Hudební inteligence (Musical Intelligence)
- Interpersonální inteligence (Interpersonal Intelligence)
- Intrapersonální inteligence (Intrapersonal Intelligence)
- Přírodopisná inteligence (Naturalist Intelligenc

Existenciální inteligence (Existential Intelligence)

1. Jazyková inteligence versus klíčová kompetence komunikativní

Člověk s dobře rozvinutou jazykovou inteligencí má dobře rozvinuté jazykové dovednosti a má cit ke zvukům, významům a rytmu slov. Projevuje se takto:

- vysoce hodnotí hry, poezii, knihy, rozhlas, konverzaci, prostě má požitek z jazyka,
- dobře se učí z knižních publikací, magnetofonových nahrávek, přednášek, posloucháním jiných,
- plynule se vyjadřuje s velkou slovní zásobou,
- dobře umí vysvětlovat,
- rád si věci přímo ihned zapisuje.

Klíčová kompetence komunikativní

- 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, obhajuje 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 a 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

Shodné prvky vidíme v jazykových dovednostech, formulaci myšlenek. Klíčová kompetence komunikativní navíc zařazuje dobré naslouchání druhému.

2. Matematicko-logická inteligence versus klíčová kompetence k řešení problému

Člověk s dobře rozvinutou matematicko-logickou inteligencí je schopen myslit koncepčně a abstraktně a je způsobilý rozlišovat logické nebo matematické závislosti. Projevuje se takto:

- rád řeší hádanky a problémy,
- má v oblibě logické vysvětlování,
- úkoly řadí do účelných a uspořádaných etap,
- hledá modely a vztahy mezi věcmi a jevy,
- přistupuje k úkolům a problémům logicky, postupně krok za krokem řeší úkoly.

Klíčová kompetence k řešení problému

- 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

Shodné prvky nalézáme v analytickém přístupu, ve schopnosti řešit problém. Kompetence k řešení problému se navíc zaměřuje na zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, sledování vlastního pokroku, trpělivost a další.

3. Tělesně-pohybová inteligence versus klíčová kompetence pracovní

Jedinec s dobře rozvinutou **tělesně-pohybovou inteligencí** má schopnost řídit pohyb svého těla a zacházet zručně s předměty. Projevuje se takto:

- zabývá se problémy fyzicky, směřuje k řešení tak, že "přikládá ruce k dílu",
- je zručný při manuální práci,
- rád sportuje, hraje sportovní hry a fyzicky cvičí,
- je rád v pohybu, manipuluje nebo dotýká se toho, o čem se učí,
- lépe si pamatuje to, co dělal, ve srovnání s tím, co viděl nebo slyšel.

Klíčová kompetence pracovní

- 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

Zde jsou shodné prvky pouze v oblasti manuální a fyzické zručnosti. Klíčová kompetence pracovní navíc vyzdvihuje sebepoznání zaměřené na volbu povolání, přístup k výsledkům činnosti apod.

4. Interpersonální a intrapersonální inteligence versus klíčová kompetence sociální a personální

Interpersonální inteligence

Jedinec s dobře rozvinutou interpersonální inteligencí je schopen rozpoznat a vhodně reagovat na nálady, motivace a touhy ostatních. Projevuje se takto:

- snaží se pomáhat při řešení mezilidských problémů,
- je citlivý k náladám a reakcím jiných,
- je citlivý k tomu, jak jiní myslí a cítí,
- angažuje se v klubech a společných aktivitách,
- rád pracuje v týmu, diskutuje a spolupracuje s jinými.

Intrapersonální inteligence

Jedinec s dobře rozvinutou intrapersonální inteligencí má schopnost být si vědom sám sebe a naladěný na svá vnitřní cítění, hodnoty, názory a způsob myšlení. Projevuje se takto:

- rád sní ve dne, má představivost, fantazii,
- rád dělá věci nezávisle na jiných,
- je vděčný za soukromí, nerušenou práci a možnost přemýšlení,
- uvědomuje si své pocity, myšlenky a důvody svého konání,
- uvažuje nad významem toho, co dělá a čemu se učí.

Klíčová kompetence sociální a personální

- 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 upevnování 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

Zde nalézáme mnoho společných prvků: schopnost spolupracovat, vnímat své pocity a pocity jiných, dovednosti; které by se daly souhrnněji nazvat emocionální inteligencí.