

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

VZNIK A HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VE  
VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

**Závěrečná bakalářská práce**

|                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| Autor:                 | Mgr. Vít Rakušan           |
| Obor:                  | Školský management         |
| Forma studia:          | Kombinované                |
| Vedoucí práce:         | PhDr. Václav Trojan, Ph.D. |
| Datum odevzdání práce: | 30.6.2009                  |

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracoval sám za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Vlkov pod Oškobrhem 30. 6. 2009

Mgr. Vít Rakušan

*Rád bych poděkoval vedoucímu této bakalářské práce PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za nezměrnou trpělivost a cenné připomínky.*

*Mé poděkování patří rovněž kolegovi Jiřímu Posseltovi i všem ostatním, se kterými jsem v rámci své práce komunikoval a získával od nich potřebné informace.*

## **Resumé**

Závěrečná bakalářská práce se v kontextu evaluačních a kontrolních povinností školských manažerů zabývá problematikou vzniku a hodnocení klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V úvodní teoretické části se autor zaměřuje na terminologii dané oblasti, přičemž je kladen důraz na objasnění vnitřní struktury a skutečného obsahu jednotlivých pojmů.

Cílem praktické části závěrečné bakalářské práce bylo poskytnout metodologickou základnu učitelům pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí ve výuce, dále pak vypracování systémů výroků pro potřeby hospitační činnosti vykonávané vedoucími pracovníky ve školství.

Samotné práci předcházela výzkum dotazníkového charakteru mezi školskými manažery i řadovými pedagogy, který zjistil povědomí o možnostech rozvoje a hodnocení klíčových kompetencí ve výchovně vzdělávacím procesu.

## **Summary**

The final bachelor paper deals with the topic of the formation and evaluation of key competences in the educational process in the context of evaluating and supervising duties of school managers.

The theoretical introduction presents the terminological background of the studied field emphasising the clarification of inner structure and actual meaning of specific terms.

The aim of the research section of the final paper was to provide teachers with a methodological basis for development and evaluation of key competences in the educational process and to create a statement system applicable by school managers performing inspection activities.

Before composing the paper, the author carried out a questionnaire research among school managers as well as ordinary teachers analysing their awareness towards the possible development and evaluation of key competences in the educational process.

## **Klíčová slova**

Kompetence

Klíčová kompetence

Dovednost

Vědomost

Návyk

Postoj

Hodnocení

Evaluační

Výchovně-vzdělávací proces

Hospitace

Hospitační arch

## **Seznam zkratk**

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZŠ – Základní škola

SŠ – Střední škola

GJO – Gymnázium Jiřího Ortena

KK – Klíčové kompetence

# Obsah

|  |    |
|--|----|
| <b>1 Úvod</b> .....  | 7  |
| <b>2 Pojmosloví</b> .....  | 8  |
| 2.1 <i>Klíčové kompetence</i> .....  | 9  |
| 2.2 <i>Klíčové kompetence</i> .....  | 9  |
| 2.3 Hodnocení, evaluace .....  | 10 |
| <b>3 Hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výuce</b> .....                    | 12 |
| 3.1 Určující vlastnosti klíčových kompetencí .....   | 12 |
| 3.2 Základní komponenty klíčových kompetencí .....   | 12 |
| 3.3 Rozklad jednotlivých klíčových kompetencí na základní komponenty .....                 | 13 |
| 3.4 Interpretace rozkladu kompetencí na jednotlivé komponenty .....                        | 14 |
| 3.5 Klasifikace a hodnocení jednotlivých komponentů klíčových kompetencí ...               | 15 |
| 3.5.1 Výběr vhodného grafického vyjádření myšlenky .....                                   | 15 |
| 3.5.2 Tvorba testových otázek podle Blooma a následné hodnocení klíčových kompetencí ..... | 16 |
| 3.6 Další možné způsoby hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ....               | 20 |
| 3.6.1 Sebehodnocení žáků .....   | 20 |
| 3.6.2 Hodnocení na základě pojmosloví .....  | 21 |
| 3.6.3 Hodnocení v rámci projektového vyučování .....                                       | 21 |
| 3.7 Shrnutí k tématu hodnocení a rozvoj klíčových kompetencí .....                         | 22 |
| <b>4. Hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí při hospitační činnosti</b> ....     | 23 |
| 4.1 Východiska hospitační činnosti .....   | 23 |
| 4.2 Realizace hospitační činnosti .....  | 23 |
| 4.3 Pomůcky při hospitační činnosti .....  | 24 |
| 4.4 Hospitační arch zaměřený na vznik a rozvoj klíčových kompetencí .....                  | 24 |
| 4.4.1 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence k učení .....                                  | 24 |
| 4.4.2 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence k řešení problému .....                        | 27 |
| 4.4.3 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence sociální a personální .....                    | 30 |
| 4.4.4 Hodnocení vzniku a rozvoje občanské kompetence .....                                 | 31 |
| 4.4.5 Komunikativní kompetence .....   | 32 |
| 4.4.6 Pracovní kompetence .....  | 34 |
| 4.4.7 Zkušenosti a výstupy z práce s hospitačním archem .....                              | 35 |
| <b>5. Výzkum</b> .....   | 37 |
| 5.1 Předpoklad výzkumu .....   | 37 |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 5.2       | Východisko a cíl výzkumu .....  | 37        |
| 5.3       | Výzkumné metody .....   | 37        |
| 5.4       | Pilotní výzkum .....  | 38        |
| 5.5       | Administrace dotazníku .....  | 38        |
| 5.6       | Výzkumný vzorek .....   | 38        |
| 5.7       | Analýza a interpretace shromážděných dat .....                              | 38        |
| 5.7.1     | Pozice respondentů ve školství .....  | 39        |
| 5.7.2     | Znalost pojmu klíčová kompetence .....                                      | 39        |
| 5.7.3     | Začlenění rozvoje klíčových kompetencí do výuky .....                       | 40        |
| 5.7.4     | Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí .....                         | 41        |
| 5.7.5     | Problematičnost hodnocení rozvoje klíčových kompetencí .....                | 43        |
| 5.7.6     | Evaluační nástroje vzniku a rozvoje klíčových kompetencí .....              | 44        |
| 5.7.7     | Postup při hodnocení klíčových kompetencí .....                             | 44        |
| 5.7.8     | Způsoby hodnocení rozvoje klíčových kompetencí v pedagogickém procesu ..... | 45        |
| 5.7.9     | Podíl hodnocení rozvoje klíčových kompetencí na celkovém hodnocení .....    | 46        |
| 5.8       | Monitoring webových stránek .....   | 47        |
| 5.9       | Závěr a zhodnocení výzkumné části .....                                     | 47        |
| 5.10      | Doporučení vyplývající z výsledků výzkumu .....                             | 48        |
| <b>6.</b> | <b>Závěr .....</b>  | <b>49</b> |
| <b>7.</b> | <b>Seznam pramenů .....</b>   | <b>50</b> |
| <b>8.</b> | <b>Seznam příloh</b>  |           |
| <b>9.</b> | <b>Přílohy</b>  |           |

## 1 Úvod

České školství prožívá v posledních několika letech neklidné období. Kurikulární reforma, se všemi svými nároky na pedagogy, představuje nejtěžší zkoušku profesionálních kvalit nejen samotných učitelů, ale i školských manažerů na všech úrovních řízení. Bez přehánění lze tvrdit, že se jedná o největší strukturální změnu pedagogicko-výchovných schémat od 19. století. Dnešek nabízí neopakovatelnou šanci zachránit školu před pádem do nedůležitosti, nadbytečnosti, do existenční krize. Naopak zavřené oči před neuvěřitelným tempem vývoje a lpění na dávno překonaných dogmatech mohou vést ke katastrofální dvojkolejnosti, kde vedle sebe bude stát složitý svět 21. století a škola konzervovaná ve staletích předešlých.

Tato bakalářská práce si klade v návaznosti na výše řečené několik cílů.

V první části se zabývá pojmoslovím k danému tématu, přičemž bude kladen důraz na vnitřní strukturu pojmů *klíčová kompetence*, *evaluace a hodnocení*. Právě důsledná práce s pojmem se jeví jako možná cesta k překonání mnohých nejasností, obav a nervozity na straně pedagogické veřejnosti.

V druhé části budou naznačeny a na konkrétních příkladech demonstrovány možné postupy při hodnocení klíčových kompetencí ve výchovně vzdělávacím procesu, přičemž si autor klade za cíl nabourat zažitá schémata a stereotypy při pohledu na vznik a hodnocení klíčových kompetencí.

Třetí část bakalářské práce bude věnována nové filozofii hospitační činnosti, přičemž cílem je poukázat na možnosti a nástroje vedoucích pracovníků při evaluaci vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výuce. Jako zásadní produkt této kapitoly bude představen hospitační arch obsahující systém výroků pro hodnocení vzniku a rozvoje jednotlivých klíčových kompetencí.

Poslední část bakalářské práce vyhodnocuje výzkum v oblasti vzniku a hodnocení klíčových kompetencí, který byl proveden na základě dotazníkového šetření mezi vedoucími pracovníky ve školství i řadovými pedagogy.

Kromě hmatatelných výstupů bakalářské práce si autor klade za cíl poukázat na skutečnost, že rozvoj klíčových kompetencí není paralelním procesem, nýbrž autentickou a nenásilně vznikající hodnotou v rámci promyšlených, přesto však velmi jednoduchých a standardních pedagogických postupů. Sekundárně má tato práce za cíl i odbourávání zbytečného strachu a úzkosti z pojmů, jako jsou *klíčové kompetence*, *evaluace a hodnocení*.



## 2 Pojmosloví

„Jak hodnotit klíčové kompetence?“

Pokud je položena tato otázka bez kontextu, tak jak se tomu v českém školském prostředí často stává, potom nemá odpověď. Respektive nelze zodpovědět takovým způsobem, který by učitele profesionála mohl uspokojit. Jednoduchou úvahou lze dospět k závěru, že *hodnocení* klíčových kompetencí se nachází až na samotném konci logické řady. Pokud se úvodní dotaz analyticky rozloží, potom vyvstanou další, zcela zásadní otázky, které tvoří základ veškerých úvah k tomuto tématu:

A) Proč jsou vybrané kompetence „*klíčové*“ ? V čem spočívá jejich jedinečnost, jaké dveře onen klíč odemyká?

B) Co jsou *kompetence* v nejširším slova smyslu, jak dalekosáhlý je jejich význam pro vývoj jedince i společnosti, jakým způsobem vzniká kompetence ve výchovně–vzdělávacím procesu, jak jsou chápány a pojímány kompetence v kurikulárních dokumentech, jaká je současná realita českých škol, jak hluboká je internalizace myšlenkových a didaktických postupů směřujících k rozvoji kompetencí v myslích českých pedagogů a vedoucích pracovníků ve školství?

C) Co je hodnocení, jaký cíl a smysl má ve škole, kdo je jeho subjektem a objektem, co je hodnoceno a co lze hodnotit, jakým způsobem je hodnoceno, jaké postupy se při hodnocení žáků i učitelů používají, co je výstupem daného hodnocení, zda je hodnocení samoúčelné nebo má dostatečný zpětnovazební charakter.

Práce s pojmem je základní dovedností, jejíž osvojení má moderní škola žákům poskytnout. Tato bakalářská práce má ambici demonstrovat, že právě vysvětlení a pochopení základního pojmosloví může v konečném důsledku vést k překvapivě jednoduchým závěrům a řešením. Pokud učitelé rozumí tomu, co jsou klíčové kompetence a jak v pedagogickém procesu vznikají, potom nebudou mít problém ani s jejich hodnocením. Rovněž vedoucí pracovníci ve školství si při splnění výše zmíněného předpokladu ušetří spoustu zbytečných starostí. Tato bakalářská práce má ambici právě tyto základní otázky systematicky zodpovědět .

## 2. 1 Klíčové kompetence

Přídavné jméno „*klíčové*“ lze nahradit řadou synonym. Například „stěžejní, nejstěžejnější, hlavní, podstatné, nejdůležitější“. Ovšem termín „*klíčové*“ se zdát být nejuvýstižnějším, svým způsobem symbolickým a mluvčím sám za sebe. Ostatní adjektiva jako by chtěla ukázat, že nad ně není. Naopak pojem „*klíčová*“ je uměřený, nese v sobě představu odemykání, míří k určitým oblastem, tak jako klíč pasuje do určitých dveří. Výběr okruhu kompetencí, které označíme za klíčové, je podmíněn prostředím a vlastnostmi příjemce. Například kompetence pracovní v RVP pro základní vzdělávání je v RVP pro gymnázia nahrazena kompetencí k podnikavosti. Výběr *klíčových* kompetencí pro určité příjemce je dán důležitostmi dané oblasti pro vývoj konkrétní cílové skupiny.

Termín *klíčová kompetence* se jako pedagogický pojem poprvé objevuje v díle německého didaktika Wolfganga Klafkiho pod originálním termínem *Schlüsselkompetenz*. (podle Meyera 2007).

## 2. 2 Klíčové *Kompetence*

Definovat *kompetenci* není jednoduché už z toho důvodu, že daný termín se v odlišných významových odstínech objevuje v nejrůznějších oblastech lidské činnosti – v psychologii, v biologii, v právu, v jazykovědě, ve školství, v personalistice, ale i v běžné mluvě. Souhrnná „mezioborová“ definice by mohla znít následovně: „*Kompetence je souborem předpokladů, pravomocí, schopností, dovedností, postojů, hodnot, který v konkrétní oblasti vytváří předpoklady k úspěšnému řešení problému.*“

Dnešní pedagogické pojetí klíčových kompetencí vychází z modelu kriticky–konstruktivní didaktiky německého vědce v oboru didaktiky a pedagogiky Wolfganga Klafkiho. Ten nahlíží kompetenci jako souhrn schopností a dovedností, které v určitých oblastech umožňují efektivní řešení problémů (podle Klafkiho 1996). Zároveň ovšem kompetence zahrnuje i připravenost, chuť a odhodlanost se daným problémem zabývat. V českých kurikulárních dokumentech jsou klíčové kompetence definovány v souznění s tímto pojetím. „*Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (RVP pro základní vzdělávání 2006). Je zajímavé sledovat, že i v české pedagogické literatuře doznal termín kompetence během posledních 10 let jistého významového posunu či precizace. Jan Slavík ve svém díle z roku 1999 *Hodnocení v současné škole* definuje kompetenci následovně: „*Kompetence je míra připravenosti jedince reprezentovat určitou společenskou roli (...) nebo dostát určitému společenskému, kulturnímu, pracovnímu požadavku. Být kompetentní znamená dobře se vyrovnávat s nároky*

*svého sociálního a kulturního prostředí a dobře obstát při určitém výkonu, v určitém sociálním postavení (...)*“ (Slavík 1999, s. 183).

Termín *kompetence* se vyvinul z latinského slovesa *competere* - *shodovat se, souhlasit*. Do češtiny se pojem *kompetence* ve spojení s pedagogickou terminologií dostal jako poněkud nešikovný překlad anglického slova *competences* či německého *Kompetenzen*; tyto termíny jsou hojně užívány v evropských kurikulárních dokumentech. V českém jazyce bylo slovo *kompetence* tradičně chápáno jako synonymum ke slovu *pravomoc*. Anglické *competence* je však významově podstatně rozměrnějším pojmem, pro který by se v češtině jistě našel vhodnější, přesnější a méně zavádějící překlad než *kompetence* – např. *schopnost, způsobilost, povolnost*, případně doplněn podstatným jménem *soubor (způsobilostí...)*. Jak i tato práce dokazuje, právě z pojmoslovných nejasností, nepřesností a jejich nepochopení vznikaly a vznikají problémy v průběhu a prosazování reformy školství

Výše zmíněný příměr s klíčem odemykajícím dveře lze na základě definice kompetencí zpřesnit. Nejedná se o patero, šestero či sedmero dveří, které je potřeba odemknout, aby se žák dostal do reálného světa vyzbrojen arzenálem konkurenceschopnosti, odolnosti, asertivity, podnikavosti a morální integrity. Před námi jako učiteli jsou pouze jedna mohutná vrata s bezpočtem různých zámků. Úkolem moderní školy je najít rozličné klíče a pověsit je na jeden svazek, otevřít jimi řadu zámků na vratech do jednoduchého světa 21. století. Kompetence jsou jako klíče ke korunovačním klenotům – všechny jsou důležité, žádný však důležitější. Jedna bez druhé postrádají význam. A tak je my, učitelé, musíme vnímat a pracovat s nimi. Pedagogicko-vzdělávací proces vyžaduje jednotu v mnohotvárnosti, kde kompetence nevznikají nápadně, bombasticky a explosivně, ale zcela přirozeně v rámci inteligentně, neokázale a logicky strukturovaných výukových forem.

### **2.3 Hodnocení, evaluace**

Co, proč, kdo, koho, kdy, jak? Otázky uvozeny těmito a mnoha dalšími tázacími zájmeny a příslovci se vztahují k hodnocení výchovně vzdělávacího procesu. Základem každého, nikoliv jen školního hodnocení je přirozeně porovnání výsledku, výkonu, produktu, myšlenky, projevu či vlastnosti s definovanou vztažnou soustavou. Výzvou pro školu dneška je hluboká sebereflexe a postupné utváření nových modelů hodnocení, které budou odrážet celistvý osobnostní rozvoj žáků a podávat validní zpětnovazební informace žákům, pedagogům i vedoucím pracovníkům.

I termín *hodnocení* podléhá vývoji a dobovým trendům, jeho definice v odborné literatuře 70. let a 90. let 20. století se výrazně liší. Jarmila Skalková chápe hodnocení jako „*zaujímání kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování,*

*které může mít v praxi nejrůznější formy“ (Skalková 1971, s. 95). Slavíkovo pojetí je již bližší potřebám a představám dneška. Hodnocením rozumí „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“ ( Slavík 1999, s. 23-24).*

České školství trpí v mnoha ohledech (a v hodnocení snad nejvíce) hluboce vžitým bezmyšlenkovitým automatizmem. Všichni dnešní učitelé prošli školou raženou herbartovskou tradicí, mnozí z nich opepřenou marxistickou materialistickou ideologií. Systém 1 – 5, výborně až nedostatečně, založený mnohdy pouze a jen na subjektivním hodnocení *výkonu*, byl a bohužel stále je základem arzenálu většiny českých pedagogů. Přitom právě tento styl hodnocení jen velmi okrajově zahrnuje prvotní ideu každého evaluačního procesu - poskytnutí zpětné vazby (jak hodnocenému, tak i hodnotiteli). Hodnocení má smysl pouze tehdy, pokud přináší podklady, na jejichž základě lze stanovit opatření vedoucí ke zefektivnění práce žáka i pedagoga. Současný systém, kde známka představuje odměnu za výkon provedený a (doslova) trest za výkon neprovedený, rezignuje ne jen na poskytování zpětné vazby, ale i na svůj motivační charakter. Lépe řečeno – i známka motivuje, nikoliv však primárně k touze po poznání, ale spíše k vyhnutí se problému, neúspěchu.

Posledním terminologickým exkurzem v rámci této kapitoly je rozlišení příbuzných pojmů *hodnocení a evaluace*. V případě hodnocení nebývají indikátory výkonu nastaveny explicitně, naproti tomu evaluace vyžaduje přesné sdílení hodnot mezi subjektem a objektem hodnocení, vztažná soustava zde musí být nastavena jasně a transparentně. Metody hodnocení bývají nekonzistentní, při evaluaci jsou metody jasně stanoveny a odpovídají nástrojům a cílům evaluace (podle Nezvalové 2002). Je ovšem přirozené, že v pedagogické praxi tyto dva pojmy mnohdy splývají a není možné ani žádoucí je od sebe přesně odlišit. Každé jednotlivé hodnocení žáků by mělo vycházet z pevných metodologických základů a rovněž by mělo vykazovat veškeré znaky transparentnosti a čitelnosti.

Hodnocení je spolu s propracovaným obsahem učiva a vhodně zvolenými metodami základním nástrojem rozvoje žáka. Proto je potřeba jeho průběh přizpůsobit nárokům a požadavkům, které moderní škola 21. století na žáky i učitele klade. Evaluační metodologie moderních výukových metod, vzniku a rozvoje klíčových kompetencí v pedagogickém procesu je v současné době větším problémem než samotný vznik a rozvoj klíčových kompetencí v pedagogickém procesu.

### **3 Hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výuce**

Jak již bylo v této práci opakovaně naznačeno, cesta ke skutečnému, nikoliv jen formálnímu hodnocení vývoje a vzniku klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu vede přes úplné pochopení obsahu pojmu „kompetence“. V úvodu se práce zabývala etymologií termínu *klíčová kompetence*, jeho lexikální podobou. Nyní je třeba objasnit samotný obsah klíčových kompetencí, rozkódovat jejich vnitřní strukturu – a tím vedle sebe postavit elementy, které je možné (různými způsoby) hodnotit.

#### **3. 1 Určující vlastnosti klíčových kompetencí**

Jaké jsou stěžejní, určující vlastnosti kompetencí? Klíčové kompetence jsou nadoborové, univerzální, vázány na činnost a aplikaci. Kompetence mají praktickou podstatu, čímž sekundárně získávají v pedagogickém procesu i motivační rozměr.

#### **3. 2 Základní komponenty klíčových kompetencí**

Klíčové kompetence bývají v encyklopediích označovány jako *soubor* (dovedností, schopností, hodnot...). V různých pramenech se setkáváme s drobně odlišnými definicemi, které pedagogům poslouží k představě o obsahu tohoto pojmu. Pokud ovšem chceme s jakýmkoliv pojmem v kterémkoliv oboru skutečně vědecky, odborně, profesionálně pracovat, ba ho dokonce hodnotit, nestačí nám představa. A ona vágnost a ohebnost termínu klíčová kompetence vede od samého počátku k znejistění pedagogické veřejnosti a rovněž k mylnému závěru, že něco tak obecného a neurčitého nelze objektivně ohodnotit.

Opak je pravdou. Každá kompetence má totiž velmi přesnou vnitřní strukturu a členění. Jednotlivé kompetenční složky lze nazvat jako základní komponenty kompetence. Těmi jsou:

- 1) **dovednost**
- 2) **vědomost**
- 3) **návyk**
- 4) **postoj**

Hned v počátku práce s výše uvedenými pojmy je potřeba zdůraznit, že do výčtu těchto čtyř komponentů spadá i vědomost. Uvědomění si toho faktu je pro veškeré další úvahy velmi podstatné. Rovněž je tato skutečnost podstatná i pro diskuzi s oponenty kurikulární reformy, kteří stále znovu argumentují zavádějícím způsobem, totiž tak, že jsou vědomostní výstupy obětovány neurčitým, nekontrolovatelným, neměřitelným a ve svém důsledku zpochybnitelným výstupům výchovného charakteru. Na konkrétních příkladech lze dokumentovat scestnost tohoto tvrzení. Kompetence v pedagogickém procesu totiž nevznikají při výrazné změně obsahu učiva – ony jsou naopak přidánou hodnotou, která se spíše než

bouřlivou revolucí dostavuje inteligentním a metodologicky promyšleným přístupem pedagogů (i při zachování veškerých vědomostních výstupů). Mnoho verbálních kritiků reformy jsou vynikající kantoři dlouhodobě učící moderně, přesně dle reformní dikce, pouze si nesprávně postavili rovnítko mezi rozvoj klíčových kompetencí a jakousi rozjívenou hru bez pravidel. Tímto svým omylem ovšem dávají do rukou trumfy těm kolegům, jejichž jedinou metodologickou výbavou je frontální výklad a zkoušení před tabulí.

### **3. 3 Rozklad jednotlivých klíčových kompetencí na základní komponenty**

Aby bylo patrné, že každá z klíčových kompetencí disponuje výše zmíněnými komponenty, bude na následujících řádcích proveden rozbor jednotlivých kompetencí založený na konkrétních příkladech:

***Kompetence k učení*** - cíl: žák uspořádá informace do tabulky či grafu

- 1) **dovednost:** zhotoví či vybere vhodnou tabulku / graf pro konkrétní zadání
- 2) **vědomost:** zná více druhů grafického znázornění pro různé účely, ví, jak jednotlivé grafy vypadají, umí je pojmenovat
- 3) **návyk:** automatizovaně používá pro uspořádání informací vhodné druhy grafického znázornění
- 4) **postoj:** považuje systematické uspořádání informací za užitečné a subjektivně výhodné

***Kompetence k řešení problému*** – cíl: hledání analogií a jejich využívání při řešení problému

- 1) **dovednost:** vytvoří vhodnou analogii k zadanému výroku
- 2) **vědomost:** ví, co je analogie, umí vlastními slovy pojem vysvětlit
- 3) **návyk:** automatizovaně užívá analogií při vysvětlování určitého jevu
- 4) **postoj:** chce používat vhodné analogie jako prostředek řešení problému a efektivní komunikace

***Kompetence sociální a personální*** – cíl: sebehodnocení

- 1) **dovednost:** systematicky ohodnotí svůj předešlý výkon
- 2) **vědomost:** rozumí pojmu sebehodnocení, vysvětlí jeho význam
- 3) **návyk:** automaticky (kriticky) ohodnotí svůj výkon
- 4) **postoj:** sebekritiku vidí jako nástroj vnitřního rozvoje, nekritičnost jako jeho brzdu

***Občanská kompetence*** – cíl: rozvoj lokálního patriotizmu (vztah k městu, kraji...)

- 1) **dovednost:** najde město na mapě, popíše a zdůvodní svůj vztah k městu

- 2) **vědomost**: zná základní historické, geografické, kulturní souvislosti města
- 3) **návyk**: pravidelně a aktivně se zajímá o dění ve městě
- 4) **postoj**: má rád své město a rád se do něj vrací

**Komunikativní kompetence** – cíl: rozbor slova „recyklace“ (rozvoj lingvistické způsobilosti):

- 1) **dovednost** – žák rozebere slovo recyklace na předponu, základ slova a příponu
- 2) **vědomost** – ví, že předpona *re-* vyjadřuje opakování děje, ví že *cyklus* znamená kruh
- 3) **návyk** – automaticky se zamyslí nad strukturou, přirozeně dělí slovo na části, přirozeně přiřazuje předponě *re-* význam opakování
- 4) **postoj** – žák chápe, co je recyklace, k čemu je dobrá; chce recyklovat, jelikož je to prospěšné pro planetu

**Pracovní kompetence** – cíl: uvědomění si důležitosti technologického pokroku pro lidstvo

- 1) **dovednost** – dovede odlišit zásadní vynálezy od podružných, umí říct, co a proč je důležité
- 2) **vědomost** – zná a informuje o přelomových technologiích v dějinách lidstva
- 3) **návyk** – hodnotí a bude hodnotit technologie z hlediska prospěšnosti lidem
- 4) **postoj** – fandí a podporuje rozvoj těch technologií, které prospívají lidstvu jako celku

### 3. 4 Interpretace rozkladu kompetencí na jednotlivé komponenty

Je potřebné shrnout závěry vyplývající z výše provedeného rozkladu klíčových kompetencí na jednotlivé komponenty.

- Kompetence jsou skutečně nadoborové, žádný z uvedených příkladů není vázán na jeden konkrétní předmět. Návik komunikační kompetence na základě práce s pojmem je záležitostí zcela univerzální, stejně jako vytváření grafických pomůcek pro třídění informací v rámci kompetence k učení, sebehodnocení v rámci kompetence sociální či hledání analogií při rozvoji kompetence k řešení problému atd.
- Vědomostní výstupy vznikají spolu s procedurálními, tedy v jeden a ten samý okamžik se rozvíjí několik komponentů kompetence – vědomost a kompetence nejsou protiklady, vědomost je součástí kompetence. Cílem reformy není vymítit vědomostní výstupy, ale zasadit je do kontextu ostatních komponentů klíčových kompetencí.
- Nikdy nerozvíjíme čistě jednu kompetenci, vždy dochází k přirozenému prolínání jednotlivých klíčových kompetencí, což je zcela běžné a žádoucí.
- Kompetence nelze rozvinout během jedné hodiny – nelze v pondělí „učit kompetence“ a zbylé dny „vědomostí“. Rozvoj klíčových kompetencí je dlouhodobou záležitostí, jelikož návyk a postoj vznikají trvalým a systematickým působením.

- Je patrné, že argument o nedostatku času v hodině na rozvoj klíčových kompetencí je lichý. Všechny uvedené příklady ukazují, že lze každou hodinu metodologicky koncipovat tak, aby byli žáci dovedeni (byť i ke krátké, ale systematicky se opakující) činnosti, která rozvíjí dovednost, vědomost, návyk a dlouhodobě i postoje.
- Komponenty klíčových kompetencí jsou hodnotitelné. Otázkou samozřejmě zůstává, zda jsou všechny i klasifikovatelné. Tyto dva v laickém jazyce často zaměňované termíny je potřeba rozlišovat.

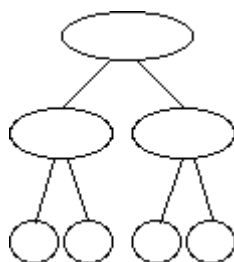
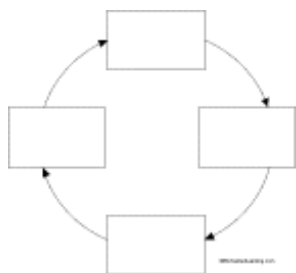
### 3. 5 Klasifikace a hodnocení jednotlivých komponentů klíčových kompetencí

Následující kapitola má ukázat, že řada komponentů klíčových kompetencí je ne jen hodnotitelná, ale i klasifikovatelná. Jako příklady jsou vybrány různé typy testových zadání, která mají za cíl prověřovat širokospektrální rozvoj žáků, tedy nikoliv jen vědomostní komponent kompetence.

#### 3. 5. 1 Výběr vhodného grafického vyjádření myšlenky

Písemná práce z dějepisu, zadání testové otázky zní následovně:

**Za pomoci grafického znázornění zaznamenej vývoj křesťanství od jednoty k roztržtosti. Vyber z nabídky nejvhodnější diagram a zanes do něj informace:**



Žák uplatní svou vědomost dovednostní formou. Výběr správného diagramu je prokazatelně klasifikovatelnou (kvantifikovatelnou) dovedností. Žák může být například třemi body odměněn za faktickou správnost, třemi body za správnou volbu diagramu. Tedy už na tomto příkladu je viditelné, že dva komponenty klíčové kompetence jsou hodnotitelné i při stávajícím nejrozšířenějším způsobu hodnocení známkou. Dlouhodobě pozorovatelnou a hodnotitelnou veličinou je i návyk – po pravidelném nácviku lze klasifikovat i samotnou volbu grafického uspořádání myšlenky (bez poskytnuté možnosti výběru). Podmínkou ovšem je definovat závazně používání grafických pomůcek v ŠVP, nácvik je prováděn napříč obory a pravidelně, žáci znají terminologii potřebnou k označení jednotlivých grafů a tabulek. K této



bakalářské práci je přiložena ukázka z příručky Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře s názvem Jak se učit. Ta slouží primárně pedagogům, sekundárně i žákům školy, k zvládnutí strategií efektivního učení, rovněž však v návaznosti na ŠVP definuje a závazně pojmenovává jednotlivé grafické pomůcky, s nimiž by se žáci měli potkávat ve všech předmětech po celou dobu studia.

### **3. 5. 2 Tvorba testových otázek podle Blooma a následné hodnocení klíčových kompetencí**

Tato podkapitola na konkrétních příkladech z předmětu dějepis ukáže, jak efektivně lze na základě Bloomovy taxonomie sestavovat testové otázky, které kromě čistě vědomostních výstupů rozvíjejí i ostatní kompetenční komponenty.

Bloom vymezuje následující cílové kategorie rozvoje žáka:

1) **Zapamatování**

2) **Pochopení**

3) **Aplikace**

4) **Analýza**

5) **Syntéza**

6) **Hodnocení**

(podle [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

Každá z těchto kategorií na sebe váže slovesa, kterými lze definovat úkoly vázající se ke konkrétním výstupům a k rozvoji různých klíčových kompetencí.

Na příkladu dějepisného testu, jehož tématem je 2. polovina 20. století ve východní a střední Evropě, budou navrženy úkoly vycházející z tohoto pojetí, u každého konkrétní testové otázky budou rozepsány i rozvíjené kompetence.

1) **Zapamatování**

Příklad možných úkolů:

***Definuj** termín „Sovětský blok“ za použití vhodné terminologie.*

***Vysvětli** pojem „Perestrojka“.*

***Přiřaď** k následujícím osobnostem jejich národnost: Michael Gorbačov, Erich Honecker, Miloš Jakeš, Tadeusz Mazowiecki*

Tyto tři jednoduché příklady reprezentují tradiční přístup k dějepisnému testování, které je samozřejmě jeho přirozenou součástí, nikoliv však jedinou. Definovat, vysvětlit, přiřadit, pojmenovat – všechna tato slovesa vedou žáka k reprodukci nabytých vědomostí, je tedy rozvíjen vědomostní komponent kompetence k učení. Případně můžeme v opakovaném

nehlášeném testování žáků ohodnotit i komponent návyku – průběžnost, stálost přípravy na vyučování.

## 2) Pochopení

Příklad možných úkolů:

**Přelož do češtiny termín „Perestrojka“, vyjádři vlastními slovy význam pojmu.**

**Oprav následující tvrzení, pokud je to nutné:**

*Polská Solidarita vznikla dříve než Charta 77.*

*Dětem narozeným v 70. letech v Československu se říká „Brežněvovy děti“.*

*NDR byla zkratkou pro východní část Německa, SRN pro západní Německo.*

*Papež Jan Pavel II. byl původem Slovák.*

**Objasni postavení disidentů v socialistickém Československu.**

Tato skupina testových otázek rozvíjí již větší počet kompetencí. Přirozeně je i zde monitorována kompetence k učení (koneckonců jako při každém testování), dále však také dovednost v rámci kompetence k řešení problému (oprav, objasni) či dovednost komunikativní kompetence (přelož, vyjádři vlastními slovy). Je potřeba jasně zdůraznit, že rozvoj těchto komponentů kompetencí je klasifikovatelný bez vzniku zvláštních pedagogických situací v rámci promyšleného zadávání testových otázek.

## 3) Aplikace

Příklad možných úkolů:

**Interpretuj následující údaj:**

*Mezi lety 1949 a rokem 1961 opustilo NDR 2,7 miliónů obyvatel.*

**Prokaž na základě vhodných příkladů útisk opozičních představitelů ve Východním bloku.**

**Najdi analogii mezi událostmi v Československu v roce 1968 a v jiné socialistické zemi.**

**Uspořádej dané termíny do logické posloupnosti: Anticharta, Havel - prezident, Havel – vězeň, emigrace, Pražské jaro, Charta 77, normalizace, „Naše země nevzkvétá“**

Všechny úkoly vyžadují aplikovanou znalost, kdy je nutné řešit úkol, pracovat s pojmem, správně ho interpretovat a zasadit do souvislostí. Opět se rozvíjí tři kompetence – k učení, k řešení problému, komunikativní kompetence. Co lze hodnotit i klasifikovat – vědomost, dovednost, návyk, a to najednou, jelikož osvojení daných komponentů se projevuje celistvě, nikoliv odděleně. Vědomost: ví, co se stalo, kdy se to stalo. Dovednost: Dovede interpretovat, najít vhodný příklad, uspořádat do logické řady. Návyk: Samotné splnění úkolu poukazuje na pozitivní návyk najít si vhodný algoritmus a postup práce. Dané testové zadání vede i ke vzniku občanské kompetence, kdy žák formuluje mechanismy útisku v socialistických zemích – rozvíjejí se všechny složky kompetence. Dovednost: vhodně formuluje znaky útisku. Vědomost: Ví, že určité skupiny obyvatel byly perzekuovány. Návyk: zamýšlí se nad

postavením obyvatel ve společnosti. Postoj: Utiskovat je špatné, demokracie je hodnota. V daném případě jsou opět hodnotitelné všechny komponenty kompetence, postoj ovšem nikoliv známkou, ale reflexí při opravě písemné práce či při sebehodnocení studenta. (Dané problematice bude ještě věnována pozornost).

#### 4) Analýza

Příklad možných úkolů:

**Proved' rozbor** textu, rozčleň problémy v něm zmíněné do logických celků (následovala by ukázka z projevu H. Trumana v Kongresu USA v březnu 1947, kde formuluje podporu demokratické politice a odmítání totalitních tendencí SSSR).

**Rozlišuj funkce** Gustava Husáka, graficky znázorni, v čele jakých mocenských struktur stál: Prezident Československé socialistické republiky a 1. tajemník ÚV KSČ Gustav Husák přivítal zástupce pracujících na Pražském hradě.

Úkolem analýzy je rozbor komplexní informace na prvky a části, tvorba hierarchie pojmů apod. Tímto způsobem se žák vede k hledání jednotlivostí v rámci celku, odlišování podstatného od nepodstatného. Rozbor textu jako metoda rozvíjí kompetence komunikativní a k řešení problému, rovněž kompetenci k učení. Úspěšnost rozboru textu je kvantifikovatelná, žák musí na základě vědomostního výstupu dospět k určitým logickým pojmům, které z textu vyplývají.

#### 5) Syntéza

Příklad možných úkolů:

**Navrhni postup**, jak bys připravoval vědeckou konferenci na téma Sovětský blok - 2. polovina 20. století. **Organizuj** účastníky konference do speciálních seminářů, **vytvoř souhrnný seznam** zemí, které se konference účastní, jako hlavní organizátor konference **vyvod' obecné závěry** z ní plynoucí.

Daný úkol je spíše než otázkou z jedné písemné práce projektem, ale i v rámci testu jde typově stejná méně obsáhlá otázka začlenit. Kompetence zde rozvíjené: k učení, k řešení problému, komunikativní, občanská, pracovní. Všechny komponenty jsou rozvíjeny, všechny jsou hodnotitelné. Vědomost je pouze jednou ze součástí kompetence, je hodnocena spolu s ostatními. Znáмка je kromě postoje použitelná při hodnocení všech komponentů kompetence, ideální je ovšem použití takzvané komentované známky – zdůvodnit žákovi, proč je jeho schéma nepřehledné, v čem jeho obecný závěr neodpovídá historické realitě, proč by byla takováto organizace konference jen málo funkční apod. I když se učitel rozhodne pro známku nekomentovanou, měl by mít stále na zřeteli, že žák má právo znát kritéria hodnocení. Učitel musí mít jasně definovanou vztažnou soustavu, s kterou porovnává žákův výkon či výsledek.

## 6) Hodnocení

Příklad možných úkolů:

**Oponuj** následujícímu názoru nebo ho naopak **obhajuj**: „Kapitalismus rozhodně není ideální systém, nikdo ale bohužel nic lepšího nevymyslel.“

**Uved'** (případně) **klady a (případně) záporny** společenského uspořádání v Československu před rokem 1989.

**Zdůvodni** nespokojenost některých spoluobčanů s vývojem po roce 1989.

**Zhodnot'** své znalosti o 2. polovině 20. století ve východní a střední Evropě.

Tato množina testových otázek rozvíjí veškeré klíčové kompetence. K učení: musí prokázat, že je připraven, zhodnotí svou přípravu a výsledky učení v souvislosti s probíraným tématem. K řešení problému: vytváří si přehledné formy srovnání, hledá vhodné postupy při řešení testové otázky. Komunikativní: používá vhodný jazyk a terminologii dané oblasti, vyjadřuje se účelně, jasně, srozumitelně. Sociální a personální: sebehodnotí svůj výkon, zamýšlí se nad sebou a vynáší co nejvíce objektivizovaný soud o sobě (na základě povedené / nepovedené písemné práce). Občanská: vyzdvihuje hodnoty demokracie a poukazuje na typické rysy totalitních režimů, uvědomuje si však, že daný pohled je subjektivní a každý má právo na svůj názor. Pracovní: osvojuje si efektivní metody práce, rozvrhne si vhodně čas a určí posloupnost jednotlivých úkolů.

I v tomto případě jsou kompetence hodnotitelné. Nicméně hodnocení této cílové kategorie je ze své podstaty subjektivní, nemělo by být, kromě ryze vědomostních a metodologických postupů, klasifikováno. V rámci této kategorie se nejvíce rozvíjí postoj žáka k danému tématu. Klasifikace postoje žáka je však rysem autoritativní, nedemokratické školy a v liberální škole 21. století nemá místo.

Školní zkoušení v jakékoliv formě vycházející z Bloomových cílových kategorií rozvoje žáka je velmi osvědčeným způsobem, který ve svém důsledku zcela přirozeně vede ke vzniku a rozvoji klíčových kompetencí. Jejich hodnocení se poté nejeví nikterak problematicky, kompetence se rozvíjejí během standardních testových otázek, předpokládaný výstup z nich je vztažnou soustavou, kterou učitel definuje na základě výstupů z jednotlivých hodin. Znamka jako způsob hodnocení je v tomto případě možná, už to ovšem není pouze klasifikace výkonu, ale celistvého rozvoje kompetencí – díky kvalitním a promyšleným strategiím výuky a testování. Právě tento způsob jasně ukazuje, jak mylné jsou představy mnoha učitelů založené na vzorci „buď a nebo“. Buď kompetence, nebo vědomosti. Jedním ze zásadních a opakovaně zdůrazňovaných cílů práce je nabourávání těchto a podobných scestných schémat.

### 3. 6 Další možné způsoby hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí

V předešlé části práce se autor zabýval hodnocením rozvoje klíčových kompetencí, které bezprostředně vycházelo z běžných pedagogických postupů. Následující příklady metod nacházejí uplatnění v českých školách teprve v poslední době a práce se v této části opírá i o velmi nepočetnou odbornou pedagogickou literaturu zabývající se hodnocením klíčových kompetencí.

#### 3. 6. 1 Sebehodnocení žáků

Velmi kvalitním instrumentem sebehodnocení je žakovské portfolio. „*Portfolio a jeho hodnocení je pro pedagoga příležitostí pro vnímání žáka jako komplexní bytosti s mnoha rozmanitými schopnostmi, cíli a přáními.*“ (Čechová 2009, s. 30). Tato myšlenka je jakýmsi leitmotivem pro vznik a užívání žakovských portfolio. Je ovšem nutno přistupovat i k této problematice exaktně a jasně vytyčit, zda se bude jednat o neformální či formální hodnocení žakovy práce, zda bude portfolio dokumentem určeným pouze ke zpětnovazebním účelům daného žáka, nebo bude naopak jakousi vlastní žakovskou knížkou, do které budou moci oficiálně nahlédnout i rodiče. Z pohledu učitele a tvorby pravidel hodnocení žáků je zásadní i otázka, zda záznamy z žakovského portfolio nějakým způsobem budou ovlivňovat výsledné hodnocení. Pokud tomu tak bude, je velmi žádoucí, aby škola dopředu nadefinovala výstupy, ke kterým bude žák vztahovat svůj pokrok v rozvoji klíčových kompetencí. Práci s portfoliem by měl následovat rozhovor žáka s učitelem, který může mít nejenom pro žáka, ale i pro učitele dalekosáhlý zpětnovazební význam.

Sebehodnocení žáků je samo o sobě způsobem rozvoje klíčových kompetencí, konkrétně kompetence sociální a personální. I když učitel sebehodnocení nezahrne do oficiálních výukových struktur, je zcela přirozeně přítomno. Žák sebe, spolužáky, učitele i klima školy zcela spontánně hodnotí stále, bylo by pedagogickou chybou nevyužívat přirozených potřeb žáků pro rozvoj klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Toto tvrzení potvrzuje i následující citát: „*Žakovské hodnocení (...) považujeme za jednu z klíčových složek výuky, která zjevně či skrytě doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z cílů vzdělávání.*“ (Slavík 1999, s. 26).

Žakovské sebehodnocení nemusí mít pouze formu portfolio, do běžné praxe ho lze přivést i jednoduššími instrumenty. V případě referátů, debat, prezentací, dramatizací by měl učitel zcela přirozeně vést žáky k automatické sebereflexi. Nejjednodušší a velmi osvědčenou formou je metoda tří pozitiv a negativ. Žák je vyzván, aby se zamyslel na svém výkonem a zhodnotil tři pozitivní prvky a případně i tři negativní, které se vyskytly v jeho výkonu. Zásadou je začínat vždy pozitivy a nechat nejdříve hodnotit žáka, poté jeho spolužáky, učitel

mluví vždy nakonec a pokud je to jen trochu možné, neneguje pozitiva nalezená samotným žákem či třídou. Tímto způsobem se výrazně rozvíjí sociální kompetence, sekundárně i občanská a komunikativní (umět se vhodně vyjádřit k problému ve třídě, společnosti...). V rámci rozvoje této kompetence hraje velkou roli návykový komponent – učitel musí pravidelností a důsledností vštípit žákovi návyk sebereflexe.

### **3. 6. 2 Hodnocení na základě pojmosloví**

Tato metoda vychází z testování nadefinovaných výstupů ŠVP. Zde by měly jasně vyplynout pojmy, jež mají žáci během určeného výukového cyklu zvládnout. Pojmy se netýkají pouze vědomostních, ale i procedurálních výstupů. Při testování žák musí vysvětlovat, přiřazovat, definovat, hierarchizovat, porovnávat, interpretovat pojmy, které mají vazbu k rozvoji všech klíčových kompetencí.

Testovat a prověřovat klíčové kompetence tímto způsobem je však sporné. Takto vedené testování sice prověřuje znalost pojmosloví, které se dotýká všech kompetencí, nicméně je příliš verbální a málo činnostní, samotné kompetence nerozvíjí. Mělo by tedy sloužit spíše jako evaluační nástroj ověřování funkčnosti ŠVP – zda učitelé skutečně pracují se všemi nadefinovanými pojmy, nebo by případně bylo možné některé z nich do budoucna vypustit.

### **3. 6. 3 Hodnocení v rámci projektového vyučování**

Samotné projektové vyučování je jistě prostředkem k rozvoji klíčových kompetencí u žáků. Ale definice projektu je stále otázkou diskuzí. Prvotní, obecně přijímaná definice označuje projekt jako vyučování mimo lavice s akcentem na jeho přiblížení praxi. Takto koncipovaný projekt je záležitostí jednoznačně přínosnou, ale organizačně náročnou a vzhledem k nesmlouvavosti časových plánů realizovatelnou pouze ve velmi omezeném množství. Ovšem termín projekt je možno definovat i jednodušeji, pro všednodenní realitu školy výhodněji. Projekt je realizace záměru s materiálním výstupem. Takto chápaný projekt obsahuje 4 části, z nichž každá je svým způsobem hodnotitelná: 1) Myšlenka – navržení strategií a postupů práce, nadefinování výstupu 2) Postup – samotná činnost směřující k nadefinovanému výstupu 3) Výstup – hmatatelný výsledek, jednoznačně hodnotitelná veličina vzhledem k jasně vytyčenému cíli 4) Reflexe. Takto chápaný projekt je zařaditelný do standardních výukových jednotek. Pro názornost autor uvádí jednoduchý příklad:

Hodina německého jazyka:

1) Myšlenka – dramatizace typických německých vlastností, výstup scénka, cíl: ukázat interkulturní odlišnosti mezi Čechy a Němci, strategie: práce s internetem a textem, na základě získaných informací nácvik scénky s výpovědní hodnotou

- 2) Postup – práce s internetem a textem, rozdělení rolí ve skupinách, jazykové zpracování a nácvik dramatizace
- 3) Výstup – dramatické ztvárnění na základě vyhledaných informací vedená v německém jazyce, tematizující typické národní vlastnosti Čechů a Němců
- 4) Reflexe – co se povedlo, nepovedlo, odpovídá realitě nebo se jedná o předsudek, definování pojmu předsudek, hledání vhodných příkladů.

Některé složky jako práce s informací či jazykové dovednosti jsou i klasifikovatelné, ostatní kompetenční komponenty lze hodnotit v rámci společné reflexe, sebehodnocení žáků či rozhovoru nad žákovským portfoliem.

### **3. 7 Shrnutí k tématu hodnocení a rozvoj klíčových kompetencí**

Cílem této kapitoly bylo představit možnosti hodnocení vzniku a vývoje klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Autor měl v úmyslu především poukázat na skutečnost, že klíčové kompetence jsou hodnotitelnou veličinou a samotná metodologie hodnocení je až sekundárním problémem. V současných školách, a bohužel i v literatuře k danému tématu, se často začíná s úvahami na samotném konci logické řady – jak hodnotit již vzniklou kompetenci, jakou známku, bod, kredit či slovo za ni dát. Přitom mnohem snazší a praktičtější je zamyslet se nad otázkou, zda v testu, v referátu, ve zkoušení, v experimentu, v prezentaci, v pracovním listu, který hodlám zadat, je rozvoj alespoň některého z komponentů klíčových kompetencí obsažen. A zásadním omylem dnešní doby je představa o paralelnosti vzniku vědomosti a zbytku kompetence. Jak bylo názorně ukázáno v dějepisném testu sestaveném podle Bloomovy taxonomie, je vědomost (a již v roce 1956 v době vydání Bloomova díla byla) jednou ze součástí kompetence.

Samotný způsob a metody hodnocení se jeví spíše jako otázky sekundární. Rád bych na závěr této kapitoly uvedl citaci z odborné literatury, kdy je kriticky nahlíženo hodnocení známku i slovy: „*Známka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informace o sociální kvalifikaci žáka.*“ Nyní vyjádření ke slovnímu hodnocení: „*Slovní hodnocení může vyvolávat nebezpečí určitého schématického typizování (nálepkování) žáků. Rovněž slovní hodnocení nevytváří možnost porovnávat výkony žáků.*“ (Kolář, Šikulová 2005). Učitel by měl být vybaven arzenálem hodnotících metod, které použije přiměřeně konkrétní pedagogické situaci. Zásadní ovšem je, aby učitel velmi dobře věděl, co všechno má povinnost hodnotit. Toto uvědomění by českým školám přineslo jistě značný kvalitativní posun.

## **4 Hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí při hospitační činnosti**

Předešlá kapitola se zabývala problematikou, jakým způsobem mohou učitelé rozvíjet a hodnotit klíčové kompetence ve výuce. Dalším zásadní otázkou zůstává, zda a za jakých podmínek lze tuto stěžejní část kurikula evaluovat v rámci výkonu hospitační činnosti.

### **4.1 Východiska hospitační činnosti**

Pro kvalitní a efektivní hospitační činnost je bezpodmínečně nutné, aby v daném školském zařízení panovala shoda nad základní filozofií pedagogické práce. Ta je v ideálním případě dlouhodobě diskutována a vytvářena celým pedagogickým sborem, výsledkem širokého konsensu má být základní dokument, jakási „ústava“ školy – tou je přirozeně ŠVP. Pokud se nejedná o formální spisek, ale o živý dokument, který nabízí arzenál pracovních postupů a metod, který jasně formuluje vědomostní i tolik důležité procedurální výstupy, potom má hospitující (ale i hospitovaný) mnohem snazší pozici. Je totiž velmi důležité, aby všichni aktéři hospitační činnosti vycházeli ze stejných východisek. Onou vztažnou soustavou, která tvoří základ každého hodnocení, musí být právě ŠVP a v něm formulované výstupy. Pokud tomu tak je, jsou očekávání hospitujícího reálná a opodstatněná, naopak hospitovaný má jasnou představu, co je předmětem hospitace a na základě čeho bude jeho práce hodnocena. Tento způsob kontrolní činnosti prováděné za pomoci jasně formulovaných výstupů po všech stránkách splňuje obecná pravidla pro efektivní hodnocení – je spravedlivý, jasný, vystavěný na objektivních základech, motivující. Jeho další nespornou předností korespondující se základní ideou hodnocení a evaluace je i skutečnost, že díky své jasnosti a přehlednosti poskytuje možnost objektivizovaného sebehodnocení pro samotné pedagogy.

### **4.2 Realizace hospitační činnosti**

Pokud má být hospitace smysluplná a nikoliv jen formální, neměla by se omezit na návštěvu v jedné konkrétní hodině. Dokonce je nedostačující i opakovaná hospitace u daného pedagogického pracovníka. Velmi důležitou součástí hospitační činnosti je kontrola testových materiálů, které velmi jasně ukáží (viz předchozí kapitola), zda vůbec a do jaké míry jsou žáci vedeni k rozvoji klíčových kompetencí. Stejně by mělo být postupováno i v případě žákovských portfolií (samozřejmě v případě, že jsou v ŠVP definovanou součástí metod). Jako účelné se jeví rovněž zavedení učitelských portfolií, kde bude s doprovodným komentářem zaznamenáváno (ne)plnění vědomostních i procedurálních výstupů. Tímto způsobem získávají vedoucí pracovníci cenné informace i bez své fyzické přítomnosti v hodinách, zároveň se jedná o velmi potřebný zpětnovazební materiál pro případné korekce v ŠVP.



Vedení školy může také trvat na vstupním testování žáků na začátku výukového celku (pololetí, ročník, začátek vyššího gymnázia) a následném testování rozvoje klíčových kompetencí v průběhu určitého časového úseku. Účelné je rovněž testování paralelních ročníků, přičemž test zaměřený na všechny čtyři komponenty kompetence sestaví spolu s vedením školy pedagog, který dané ročníky nevyučuje. I toto může být součástí arzenálu hospitujícího, který chce co nejobektivněji zhodnotit vznik a rozvoj klíčových kompetencí v pedagogickém procesu.

### **4.3 Pomůcky při hospitační činnosti**

Jako nezbytná pomůcka hospitační činnosti se jeví inteligentně a moderně koncipovaný záznamový hospitační arch, který neposlouží pouze k jednorázové návštěvě hodiny, nýbrž k dlouhodobému sledování, hodnocení a vyhodnocování rozvoje klíčových kompetencí ve výuce jednotlivých pedagogů. Tento materiál by měl být pravidelně porovnáván s učitelskými portfolii, přičemž právě rozdíly mezi těmito dvěma dokumenty by měly být středobodem pravidelných evaluačních rozhovorů mezi vedením školy a učiteli. Pro pedagogy i ředitele školy je výhodné, když je hospitační arch v rámci školy volně přístupný, neboť právě takovýto přístup vede k transparentnosti, srozumitelnosti a účelnosti hodnocení ze strany vedení školy. Tato primárně kontrolní pomůcka může tedy sekundárně sloužit i jako zdroj inspirace a podnětů pro učitele při přípravě výukových materiálů a promýšlení pedagogicko-didaktických strategií. Samozřejmě i tento hospitační arch vychází ze zásad ŠVP jakožto závazného dokumentu pro fungování každého školského zařízení.

### **4.4 Hospitační arch zaměřený na vznik a rozvoj klíčových kompetencí**

Pro názornost a jako možnou pomůcku hospitační činnosti představí autor hospitační arch, na jehož vzniku se v rámci pracovní skupiny podílel.

Tento materiál se soustředí na monitoring vzniku a rozvoje všech klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu a slouží jako východisko pro evaluační rozhovory s vyučujícími.

#### **4.4.1 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence k učení**

Kompetence k učení je mnohdy chápána velmi úzce, a to jako schopnost efektivní přípravy na vyučování, případně schopnost samostudia či způsobilost k dalšímu studiu na vyšším typu škol. Toto zjednodušené a zavádějící pojetí by v rámci výuky nenabízelo příliš možností a metod k nácvičku a progresu by byla ze strany učitele i hospitujícího jen těžko postihnutelná. Ovšem tato klíčová kompetence má opět mnohem širší rozpětí, než by mohlo být na první

pohled patrné. Rozvíjí se ne jen samotné učení v tom „nejlidovějším“ slova smyslu, tedy sedět, číst, poslouchat, reprodukovat, zopakovat. Učitelé mají své žáky vést k důsledné práci s pojmem, k vytváření diagramů, tabulek a schémat, k hledání vhodných formulací a mnemotechnických pomůcek. Nesmí být opomenuty ani návyky psychohygieny či motivace k celoživotnímu učení. Všechny tyto faktory musí učitel zaintegrovat do svých výukových strategií a hospitující musí na jejich přítomnost dbát a vyžadovat ji. Pro rozvoj této kompetence existuje celá řada motivujících faktorů. Například se jedná o pracovní listy, vizualizaci probíraného učiva, střídání metod práce, nastavení hodiny tak, aby žákovi přinesla prožitek úspěchu, v neposlední řadě využívání chyby a práce s ní. Všechny tyto záležitosti jsou určitým způsobem postiženy i v následujícím hospitačním archu. Hospitující ovšem musí být schopen kromě mechanické práce s touto pomůckou zachytit i postupy chybné, demotivující, které přirozeně záznamový arch (koncipovaný pozitivně) nepostihuje. Mezi takové patří kupříkladu učitel bez nadšení, nedostatečná vizualizace, vyloučení žáků z jakýchkoliv rozhodovacích činností, neuměle přednášené a nedostatečně vyhodnocené referáty, nucení žáků k poslušnosti a klidu pouze z pozice formální autority či chyba jako důvod k postihu.

Grafické uspořádání tohoto hospitačního podkladu je velmi jednoduché. V levém sloupci jsou na základě důkladného rozboru postupů a metod uvedených v ŠVP vytvořeny výroky, za jejichž pomoci jsou sledovány konkrétní kroky učitele v hodině. V pravém sloupci si hospitující zaznamenává své poznámky. Kurzívou jsou vyznačeny žádoucí a důležité skutečnosti pro rozvoj kompetencí k učení, avšak takové, jež lze obtížně vysledovat v jednotlivé hodině. Toto členění hospitačního archu je platné i pro hodnocení všech následujících klíčových kompetencí.

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované kroky učitele</b>   | <b>Poznámky hospitujícího</b> |
|--|-------------------------------|
| UČITEL:  |                               |
| <b>1. rozvíjí vhodné učební strategie</b>  |                               |
| a) vede je k uspořádání informací použitím diagramů, grafů, tabulek  |                               |
| b) upozorňuje na mnemotechnické pomůcky, či dává žákům prostor pro jejich vytvoření (využívá např. asociace, akronyma, příběh) |                               |
| c) vede žáky k aktivnímu naslouchání použitím pracovních listů, předem formulovaných otázek, úkolů atp.                        |                               |
| d) nabízí či odkazuje na více zdrojů informací   |                               |
| e) vede žáky k aktivnímu čtení prostřednictvím strukturování textu (případně vede žáky k orientaci v textu, včetně testů)      |                               |

|   |  |
|---|--|
| f) vede žáky k hledání a formulování otázek   |  |
| g) vede žáky k rozlišení důležitého od méně důležitého  |  |
| h) učí žáky pracovat s neznámým pojmem pomocí jazykové analýzy slova nebo hledáním slov příbuzných, odvozených, jmenováním synonym, antonym, paronym, seskupováním slov podle určitého principu, začleněním do minimálního kontextu atp.              |  |
| i) učí žáky pracovat s běžně užívanými symboly  |  |
| j) ukazuje žákům JAK NA TO, předkládá možné postupy zpracování školních i domácích úkolů – slovních úloh, referátů, prezentací atp.   |  |
| k) podporuje vytváření alternativních řešení  |  |
| <b>2. rozvíjí v žácích schopnost autonomního učení</b>  |  |
| <i>a) pracuje s žákovskými portfolii</i>  |  |
| <i>b) umožňuje spoluúčast žáků na určování cílů, obsahu, metod a forem práce (pokud je to možné a účelné)</i>   |  |
| <i>c) vytváří prostor pro výměnu zkušeností nabytých při učení (výměna osobních učebních strategií, např. co jsem si nemohl zapamatovat a jak jsem to nakonec zvládl)</i>   |  |
| d) vytváří prostor pro ověření a porovnání výsledků práce   |  |
| e) rozvíjí schopnost pracovat s různými pomůckami (knihy, knihovna, PC atd.)  |  |
| f) nechá žáky samostatně naplánovat řešení úkolu (osnova, algoritmus postupu atp.)  |  |
| <i>g) nechá žáky hodnotit vlastní učební činnost a pokrok při učení</i>   |  |
| <b>3. motivuje žáky k dlouhodobému (celoživotnímu) učení</b>  |  |
| a) posiluje vytváření žákovského pozitivního obrazu o sobě (zadáváním přiměřených úkolů, postupem v krátkých a jasně vymezených krocích, zapojením všech žáků do práce v hodině, diferencovaným přístupem, adekvátním poskytováním zpětné vazby atp.) |  |
| b) klade důraz na aplikaci látky a hledání širších souvislostí, spojuje teorii s praktickým životem   |  |
| c) promýšlením motivace hodiny, využívá všech motivačních incentív: motivuje cílem, obsahem, formou práce, činnostním charakterem hodiny  |  |
| d) vede žáky k práci s chybou, poskytuje algoritmy kontroly   |  |
| e) seznamuje žáky s jasnými kritérii hodnocení, jasnými pravidly  |  |

|  |  |
|--|--|
| spolupráce a řídí se jimi  |  |
| f) <i>motivuje vlastním příkladem</i>  |  |
| <b>4. zohledňuje všechny učební styly</b>  |  |
| a) látka je podána prostředky vhodnými pro sluchový typ učících se                       |  |
| b) látka je podána prostředky vhodnými pro zrakový typ učících se                        |  |
| c) látka je podána prostředky vhodnými pro hmatový a pohybový typ učících se             |  |
| <b>5. dbá na psychohygienu učení</b>   |  |
| a) zajistí vhodné světelné a jiné důležité podmínky pro pohodu při učení, včetně větrání |  |
| b) zajistí pořádek ve třídě  |  |
| c) zajistí klid pro soustředěnou práci   |  |
| d) vhodně rozplánuje čas v hodině  |  |

#### 4. 4. 2 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence k řešení problému

Koncipovat celou výukovou jednotku jako problémové vyučování je záležitostí nesmírně náročnou a vyžaduje od pedagoga velmi důkladnou a kvalitní přípravu. Proto bývá čistě problémová výuka realizována především formou projektů či monotematických dnů. Ovšem i každá standardní vyučovací hodina by měla obsahovat kromě jiného alespoň některé z prvků problémového vyučování. Pokud je vycházeno z předpokladu, že kompetence nejsou rozvíjeny samostatně jako zvláštní izolované složky pedagogického procesu, potom je problém a jeho řešení zcela přirozenou součástí činnosti o hodině. Úkolem učitele je nalézat vhodné a svým obsahem a strukturou přiměřené problémy, které jasně formuluje a k nimž žákům předkládá vhodné metody, návodné otázky a doporučení tak, aby problém mohl být úspěšně vyřešen. Dalším úkolem, který musí hospitující bedlivě sledovat, je reflexe nově získaných informací a jejich následné přesné naformulování. Je zcela přirozené, že dochází k prolínání jednotlivých kompetencí, jelikož všechny odemykají ona jedna pomyslná vrata. Kvalitní problémová výuka tedy zahrnuje jistě i rozvoj kompetence k učení, kompetence sociální a personální, rovněž i kompetence komunikativní.

Každé řešení problému vyžaduje velkou duševní aktivitu žáků, laicky řečeno „zamyšlení se“. I zde by měl být schopen hospitující rozpoznat, zda žáci disponují návykem používat různé myšlenkové postupy jako jsou indukce, dedukce, analýza či syntéza.

Hospitující musí stejně jako v předešlém případě sledovat i nekvantifikovatelné veličiny, například zaujetí učitele pro věc nebo vytvoření vhodných hygienických a pracovních podmínek pro žáky.

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované prvky problémového vyučování, rozvoje tvořivosti a kritického myšlení</b><br>UČITEL:  | <b>Poznámky hospitujícího</b> |
|--|-------------------------------|
| <b>vytváří podmínky pro rozvoj kompetencí k řešení problémů</b>  |                               |
| <b>1. zvolil vhodný problém</b>  |                               |
| a) řešením problému lze sledovat jasný (užitečný, praktický) cíl   |                               |
| b) problém je přiměřený věku dětí, jejich dosavadním zkušenostem   |                               |
| c) problém je obsahově zajímavý  |                               |
| <b>2. zvolil vhodný způsob řešení problému</b><br>(brainstorming, brainpool, přeformulování problému, práce s analogiemi, popř. jiné)  |                               |
| <b>3. problém formálně správně zadal</b>   |                               |
| a) jasně stanovil cíl (z cíle je patrný smysl problému)  |                               |
| b) zřetelně formuloval zadání  |                               |
| c) stanovil jasná kritéria hodnocení   |                               |
| d) vytvořil podmínky pro řešení problému, včetně eventuálního dělení žáků do skupin, časového vymezení a poskytnutí pomůcek  |                               |
| <b>4. průběžně sleduje činnost žáků</b>  |                               |
| a) motivuje žáky k řešení problému   |                               |
| b) dbá, aby žáci problém pojmenovali, aby zformulovali, v čem spočívá  |                               |
| c) kontroluje (a opravuje) vznikající možnosti řešení, výběr vhodných řešení, ověření správnosti řešení  |                               |
| d) provede závěrečné shrnutí a vyhodnotí průběh práce žáků   |                               |
| <b>5. seznamuje žáky s obecnými principy řešení problémů</b><br><i>(asociační princip, princip odloženého hodnocení, princip zcizení)</i>  |                               |
| <b>Vytváří podmínky pro rozvoj tvořivosti</b>  |                               |
| a) vhodným způsobem zajišťuje fázi inspirace (asociace, provokativní výrok, brainstorming, příp. jinak)  |                               |
| b) podněcuje k formulaci sledovaného cíle výstupu  |                               |
| c) poskytuje pomoc při navrhování, výběru i realizaci řešení   |                               |
| <b>1. vede žáky k aktivnímu učení a vytváří podmínky pro rozvoj kritického myšlení prostřednictvím třífázového modelu pedagogického konstruktivismu (podle kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení</b> |                               |

|   |  |
|---|--|
| <b>H. Košťálové, 2006)</b>  |  |
| <b>A. pracuje s žákovskými prekoncepty (představami získanými mimo školu) ve fázi evokace</b>   |  |
| a) pracuje metodou čtyři rohy   |  |
| b) nechá žáky předvídat z klíčových slov  |  |
| c) používá jiné metody  |  |
| <b>B. vede žáky k uvědomění si povahy informací</b>   |  |
| a) používá metodu řízeného čtení spojenou s diskusí   |  |
| b) vede žáky ke zvládnutí diskuse <ul style="list-style-type: none"> <li>• nechá žáky sedět v učebně tak, aby na sebe viděli</li> <li>• usiluje o to, aby nebyl centrem diskuse <ul style="list-style-type: none"> <li>○ nesnaží se přeformulovat otázky žáků</li> <li>○ nereaguje jako první</li> <li>○ dokáže přerušit oční kontakt, aby přiměl žáky hovořit mezi sebou</li> <li>○ vhodně povzbuzuje pasivní žáky</li> <li>○ vhodně připomíná nutnost zdůvodňovat názory</li> </ul> </li> </ul> |  |
| c) používá metodu čtení s předvídaním (na základě přečteného úryvku se žáci pokoušejí předvídat další pokračování)  |  |
| d) využívá metodu INSERT (Interactive noting system for effective reading and thinking) <ul style="list-style-type: none"> <li>• / pro informaci známou</li> <li>• + pro informaci novou</li> <li>• - pro informaci kontroverzní</li> <li>• ? pro informaci nedostatečnou</li> </ul>  |  |
| e) vede žáky k vyhledávání rozporů v textu a jejich grafickému zápisu - využití Vennova diagramu, vytvoření tabulek apod.   |  |
| f) používá metodu jigsaw puzzle - skládkového učení (učení v proměnlivých skupinách – skupiny domovské a expertní)  |  |
| g) používá jiné metody  |  |
| <b>C. vede žáky k reflexi o nově získaných informacích</b>  |  |
| a) používá metodu diskusní pavučiny (po položení binární otázky žáci vyhledají argumenty pro ANO i pro NE)  |  |
| b) vede žáky k debatování <ul style="list-style-type: none"> <li>• zajistí vhodné uspořádání učebny</li> </ul>  |  |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nechá vzniknout dvě skupiny podle zastávaných názorů</li> <li>○ učí žáky, aby za skupinu hovořil mluvčí, sdělil stanovisko skupiny a podpořil je argumentem</li> <li>○ učí žáky, aby mluvčí druhé skupiny důsledně parafrázoval stanovisko a argumentaci první skupiny a teprve poté uvedl vlastní</li> <li>○ během debaty zajistí čas na krátké porady skupin</li> <li>○ upozorňuje žáky na možnost změny skupiny, tedy změny názoru na základě síly argumentů oponenta</li> <li>○ zajistí, aby končila skupina, jež nezačínala</li> </ul> |  |
| <p>c) nechá žáky vytvořit argumentační esej či jeho osnovu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tvrzení</li> <li>• hlavní (příp. i vedlejší) argumenty</li> <li>• silný protiargument</li> <li>• vyvrácení protiargumentu</li> <li>• závěr</li> </ul>  |  |
| <p>d) používá jiné metody</p>  |  |
| <p><b>2. rozvíjí myšlení žáků a procvičuje jednotlivé myšlenkové operace jinými postupy</b></p>  |  |

#### 4. 4. 3 Hodnocení vzniku a rozvoje kompetence sociální a personální

V případě rozvoje kompetence sociální a personální je učitel více než kde jinde důležitým elementem, na jehož přístupu a dramaturgii hodiny závisí progres žáka. Pokud je vyučování vedeno frontálním způsobem, potom nemůže být splněn ani jeden z očekávaných výstupů obsažených v hospitačním archu. Prvotním úkolem učitele je vytvořit neměřitelné leč patrné příjemné pracovní klima. I to je záležitost, kterou by hospitující měl vnímat a být schopen ohodnotit. Při rozvoji sociální kompetence může učitel výrazně motivovat vzorem, tedy angažovaným, aktivním a přívětivým stylem práce. Vhodným nastavením skupinové práce vede žáky k uvědomění si důležitosti týmové kooperace, rozvíjí též férovou a čestnou diskuzi, která odmítá koncept vítěze a poraženého. Hospitující musí rovněž sledovat, jestli je sám učitel zdatný v sociálních a personálních strategiích, zda si umí udržet pořádek ve třídě, zda má s žáky dohodnutá pevná pravidla práce, zda dokáže přiznat chybu a vytvářet pozitivní obraz o sobě samém.

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované prvky rozvoje sociálních a personálních kompetencí</b>   | <b>Poznámky hospitujícího</b> |
|---|-------------------------------|
| UČITEL:   |                               |
| <b>vytváří podmínky pro rozvoj sociálních a personálních kompetencí</b>   |                               |
| <b>1. rozvíjí žákův pozitivní obraz o sobě</b>  |                               |
| a) používá metody aktivního vyučování   |                               |
| b) vyučování vhodně individualizuje (pracovní listy atp.)   |                               |
| c) vhodně a průběžně poskytuje zpětnou vazbu  |                               |
| d) jinak  |                               |
| <b>2. podporuje skupinovou práci</b>  |                               |
| a) (účelně rozděluje žáky do skupin, žáci znají klíč rozdělování, dokáží samostatně vytvořit skupiny – viz bod 6, pro řešení daného úkolu je skupinová práce volena účelně tak, aby umožňovala kooperaci a komunikaci ve skupině) |                               |
| b) přispívá k rozvoji týmových ctností (schopnost empatie, uznání platnosti lepšího argumentu, ochota měnit role – ochota vést i být veden, ochota naslouchat atd.)   |                               |
| <b>3. vede žáky k hodnocení a sebehodnocení</b><br>(kritika je zřetelně zaměřena na produkt, výsledek práce, nikoliv na člověka)  |                               |
| <b>4. začleňuje do výuky metodu diskuze a debaty</b><br>(vede žáky k používání strategie vítěz – vítěz, poukazuje na nevhodnost strategie vítěz – poražený, poražený – poražený)  |                               |
| <b>5. procvičuje speciální dovednosti</b><br>(dovednost jednat asertivně, řešit konflikt aj.)   |                               |
| <b>6. má s žáky evidentně domluvena pravidla práce v hodině</b>   |                               |

#### **4. 4. 4 Hodnocení vzniku a rozvoje občanské kompetence**

Daná kompetence je definována v RVP pro základní vzdělávání. Nicméně vznik a rozvoj této kompetence (ať už pod jakýmkoliv jiným názvem) je žádoucí i u žáků středních škol, na gymnáziích je smysluplné používat tentýž hospitační arch pro nižší i vyšší stupeň.

V rámci rozvoje této kompetence jsou akcentovány především výchova k lokálnímu patriotizmu, ekologická a enviromentální výchova a výchova ke zdraví. Jak již bylo řečeno v úvodu, učitel není pomocí tohoto záznamu hodnocen jednorázově, nýbrž dlouhodobě a systematicky. Proto lze v hospitačním archu nalézt i veličiny, které se váží k práci třídního



učitele či k učitelově činnosti vykonávané nad rámec stanovených povinností, nicméně vedoucí k rozvoji dané klíčové oblasti.

Všechny aktivity mají směřovat k prohloubení pozitivní hodnotové orientace žáků. Jak je z níže uvedených výstupů patrné, má učitel žáky vést k respektu vůči přesvědčení druhých lidí, k uvědomění si významu pravidel a k nesobeckému udržování kvality života. Hospitující dbá především na to, aby učitel dával pozitivní příklad a nepředával poselství občanské kompetence pouze neúčelným verbalizmem, nýbrž činnostním a praktickým vyučováním. Jelikož jsou kompetence nadoborové, univerzální, je rozvoj této konkrétní klíčové kompetence žádoucí i mimo předměty typu občanská výchova, základy společenských věd apod. Obzvláště produktivní je propojení občanské a komunikativní kompetence ve výuce cizích jazyků, kdy právě pevný občanský základ slouží jako prostředek komunikace mezi kulturami.

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované prvky rozvoje občanských kompetencí</b>  | <b>Poznámky</b>      |
|---|----------------------|
| <b>UČITEL:</b>  | <b>hospitujícího</b> |
| <b>vytváří podmínky pro rozvoj občanských kompetencí</b>  |                      |
| <b>1. svým jednáním a chováním přispívá k rozvoji étos školy</b>  |                      |
| <b>2. dbá na rozvoj pozitivního vztahu k místu, městu, kraji, vlasti, Evropě a světu</b>  |                      |
| <b>3. dbá na dodržování mravních norem, společenských norem chování, školního řádu, (zákonů) atd.</b>   |                      |
| <b>4. zapojuje se podle možností do sportovních, kulturních a dalších aktivit školy, informuje žáky o jejich konání, vhodně hodnotí jejich význam</b> |                      |
| <b>5. vhodně ve výuce tematizuje ekologii a otázky zdravého životního stylu</b>   |                      |
| <b>6. rozvíjí žádoucí hodnotovou orientaci žáků</b>   |                      |

#### **4. 4. 5 Hodnocení vzniku a rozvoje komunikativní kompetence**

Rozvoj komunikativní kompetence se často zaměřuje za jakoukoliv komunikační aktivitu, kterou žák o hodině vyvine. Je přirozené, že krátká, úsečná a nepřesně formulovaná odpověď žáka na otázku učitele nemůže být chápána jako systematický trénink komunikačních dovedností.

Další častou mýlkou bývá konstatování, že komunikativní kompetence mají rozvíjet předměty k tomu určené, tedy český a všechny cizí jazyky, případně pak občanská nauka či základy

společenských věd. I v tomto případě se jedná o zásadní nepochopení struktury a obsahu termínu klíčové kompetence. Ty jsou totiž ze své podstaty nadoborové, univerzální. Proto je úkolem hospitujícího, aby také v předmětech nikoliv primárně zaměřených na rozvoj komunikačních schopností vznik a rozvoj komunikativní kompetence sledoval a důsledně vyžadoval. Kupříkladu i neustálé trvání na odpovědích v celých větách a ve spisovné češtině vede u žáků k rozvoji komunikativní kompetence, je tak budován silný pozitivní návyk. Metoda diskuze je rovněž snadno začlenitelná do všech typů předmětů, práce s pojmem a využívání lingvistických struktur napříč předměty by se ve škole dneška mělo stát normou a hospitující má povinnost toto obzvlášť bedlivě sledovat.

Slovo komunikace má ovšem v moderní době mnohem širší význam. Mladá generace komunikuje novými způsoby a škola se svou metodologií a pomůckami musí těmto trendům přizpůsobit. Stěžejním úkolem školy 21. století je přivést žáky ke zdravě kritickému přístupu k novým komunikačním technologiím, a tím akcentovat osobní kontakt (rozvoj sociální i komunikativní kompetence) jako nenahraditelný základ mezilidské komunikace.

Také komunikace světa s jedincem, média versus člověk, je oblastí spadající pod křídla komunikativní kompetence. Takzvaná mediální výchova má dvě stěžejní roviny – na základě práce s mediálními produkty má rozvinout kritický přístup žáků k médiím a informacím obecně, zjednodušeně řečeno naučit mladé lidi nevěřit všemu, vybudovat v nich pevný návyk ověřovat pravdivost informace z více na sobě nezávislých zdrojů. Dalším rozměrem mediální výchovy je pak samozřejmě tvorba samotných mediálních produktů. I tato oblast musí být při hospitační činnosti sledována a vyhodnocována.

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované oblasti rozvoje komunikativních kompetencí</b><br>UČITEL:  | <b>Poznámky</b><br><b>hospitujícího</b> |
|---|---|
| <b>1. důsledně rozvíjí jazykové (komunikativní) kompetence žáků, a to</b>   |   |
| a) lingvistické kompetence (slovní zásobu, gramatické struktury, stylistické schopnosti, ortoepická a ortografická pravidla)  |   |
| b) sociolingvistické kompetence (přiměřenou společenskou komunikaci v daném jazyce, schopnost volby adekvátního funkčního stylu a vhodného výrazu, rozlišovat vyjadřování v projevech mluvených a psaných atd.)   |   |
| c) pragmatické kompetence diskurzivní (schopnost uspořádat koherentní text: např. tematicky, na základě posloupností aj.; strukturace textu atd.; schopnost diskutovat, debatovat, argumentovat) a funkční (použije sdělení v souladu se svým záměrem, k vyjádření určité komunikativní situace, adekvátně jazykově reaguje na vzniklou situaci, adekvátně reaguje na |   |

|   |  |
|---|--|
| konfliktní jednání)   |  |
| <b>2. zařazuje do výuky prvky mediální výchovy</b>  |  |
| a) činnosti zaměřené na vnímání mediálních textů (kritický přístup k mediím aj.)                                    |  |
| b) činnosti zaměřené na tvorbu mediálních produktů  |  |
| c) činnosti rozvíjející nonverbální komunikaci  |  |
| <b>3. výuka probíhá s použitím ICT</b>  |  |
| <b>4. rozvíjí schopnost žáků pracovat s tabulkami, grafy, piktogramy, znaky, symboly, obrazovým materiálem atd.</b> |  |
| <b>5. rozvíjí schopnost žáků pracovat s textem (knihami, encyklopediemi, slovníky, odbornými články aj.)</b>        |  |
| <b>6. rozvíjí další strategie vhodné pro komunikaci</b>   |  |
| a) využití předchozí znalosti a dovednosti v nové situaci   |  |
| b) nahrazení chybějícího výrazu (opisem, synonymem, antonymem aj.)  |  |
| c) kladení otázek   |  |
| d) návyk psát si poznámky   |  |
| e) jiné   |  |

#### 4. 4. 6 Hodnocení vzniku a rozvoje pracovní kompetence

Rozvoj dané kompetence je dle RVP závazný pro základní vzdělávání, v případě vyššího gymnázia závazné dokumenty hovoří o kompetenci k podnikavosti. Jak je ale z níže uvedeného výňatku hospitačního archu patrné, je možno spojit obě dvě velmi příbuzné kompetence do jednoho celku, který má být rozvíjen (a tedy i kontrolován) pospolu.

Hospitující se při své činnosti zaměřuje především na to, zda a jakým způsobem vytvořil vyučující kvalitní podmínky pro rozvoj pracovních kompetencí, zda jsou splňovány zásady zdravého pracovního prostředí, zda sám vyučující motivuje příkladem a při výuce dodržuje veškeré zásady bezpečnosti a ochrany zdraví.

Kromě konkrétních jasně formulovaných výstupů hospitující sleduje, zda jsou žáci vedeni k flexibilitě a nuceni za pomoci problémových úkolů reagovat originálně na nenadálé situace. Tím se budují důležité předpoklady a návyky k reakci na nenadálou událost a sekundárně i adaptabilita mladých lidí na změnu (např. na trhu práce).

Následuje výňatek z hospitačního archu:

| <b>Sledované prvky rozvoje pracovních kompetencí</b>   | <b>Poznámky</b>       |
|--|-----------------------|
| UČITEL:  | <b>hospituujícího</b> |
| <b>vytváří podmínky pro rozvoj pracovních kompetencí</b>   |                       |
| <b>1. vyžadováním dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví</b>  |                       |
| <b>2. rozvojem potřebných studijních, pracovních a bezpečnostních návyků</b>   |                       |
| <b>3. seznamováním žáků s historií a současností technologií, jež vedly ke vzniku a dalšímu rozvoji civilizace</b>   |                       |
| <b>4. seznamováním žáků s principy podnikání, rozvojem podnikatelského myšlení</b>                                   |                       |
| <b>5. rozvojem povědomí o předpokladech zaměstnatelnosti jedince v současné dynamicky se rozvíjející společnosti</b> |                       |
| <b>6. seznámením s institucemi souvisejícími se zaměstnáním (úřady práce, typy škol aj.)</b>                         |                       |

#### **4. 4. 7 Zkušenosti a výstupy z práce s hospitačním archem**

Na základě zkušeností s evaluací vzniku a rozvoje klíčových kompetencí lze konstatovat, že výše prezentovaný materiál je funkčním nástrojem hospitační činnosti. Ideálním stavem, jehož přesná forma se dlouhodobě hledá a postupně ustaluje, je kombinace těchto záznamových archů s učitelskými portfolii. Ta ve zjednodušené formě kopírují právě výroky hospitačního archu a učitelé si do nich pravidelně zanášejí konkrétní výstupy ze svých hodin v návaznosti na rozvoj klíčových kompetencí. Ovšem základním kamenem, na němž je vystavěna celá koncepce pedagogické práce, je samozřejmě ŠVP dané školy, který obsahuje metody a postupy k rozvoji všech klíčových kompetencí. Tedy učitel vycházející důsledně z ŠVP má zaručen i bezproblémový průběh hospitace, jelikož hospitační arch je sekundárním produktem vycházejícím zcela z filozofie a celkové profilace školy. Tím je zaručeno, že i případná inspekční činnost na škole, která bude vycházet právě z ŠVP, by měla být velmi blízká interním hospitacím a neměla by přinést žádná nepříjemná překvapení.

Je třeba zdůraznit a mít stále na zřeteli, že se nejedná o jednorázovou pomůcku hospitace, nýbrž o nástroj dlouhodobého sledování a vyhodnocování kvality výchovně-vzdělávacího procesu. Nelze tedy očekávat, že konkrétní vyučující využije během jedné vyučovací hodiny (jednotky) veškerý arzenál metod, které jsou v archu uvedeny. Není samozřejmě ani nutné, aby byly v jedné hodině rozvíjeny všechny klíčové kompetence, ale zcela každá hodina by měla efektivně rozvíjet alespoň nějakou z nich. To vychází ze základní ideje, totiž že klíčové kompetence se při vhodně zvolených metodách a postupech nerozvíjejí paralelně

s vědomostními výstupy. Naopak vědomost je jednou ze součástí kompetenčních komponentů.

Tento hospitační arch je použitelný i při hodnocení projektového vyučování či exkurzí, jedná se o zcela základní pomůcku pro vnitřní hodnocení kvality veškeré pedagogické práce ve škole.

Kompletní hospitační arch je přílohou bakalářské práce.

## **5 Výzkum**

Výzkumná část bakalářské práce zjišťuje, jak dalece byl před zahájením kurikulární reformy pedagogickým pracovníkům a školským manažerům znám termín „klíčové kompetence“, zda během času došlo v dané oblasti k pozitivnímu posunu. Dále se dotazníkové šetření zabývá (ne)problematičností začlenění rozvoje klíčových kompetencí do výuky. Nejstěžejnější část výzkumu představují otázky směřující ke způsobu a stylu hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu.

### **5.1 Předpoklad výzkumu**

Autor bakalářské práce předpokládá, že znalost termínu „klíčové kompetence“ byla v předreformní době mizivá, nicméně v současnosti se již mezi odbornou pedagogickou veřejností jedná o všeobecně známý a správně chápaný pojem. V otázce začlenění klíčových kompetencí do výuky lze předpokládat relativní bezproblémovost, od počátku kurikulární reformy v roce 2005 měli pedagogové již dostatečný čas k promyšlení vhodných strategií.

V případě hodnocení klíčových kompetencí je předpoklad autora pesimistický. Většina učitelů i ředitelů škol má s ohodnocením jiných než výkonových složek problémy.

### **5.2 Východisko a cíl výzkumu**

Vznik a následné hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou stěžejními otázkami moderní školy. Pokud školští manažeři a pedagogové chápou význam klíčových kompetencí, ale neumí je vhodně evaluovat, potom není kurikulární reforma ani zdaleka u konce. Zjištěné údaje o úrovni a způsobech hodnocení klíčových kompetencí (s přihlédnutím k omezenému počtu respondentů) dávají představu o reálném stavu uchopení reformních postulátů v praxi. A pouze včasná a přesná diagnostika nedostatků a problémů spojených s reformními snahami může vést k úspěšnému uvedení funkční a nikoliv jen formální reformy v život.

### **5.3 Výzkumné metody**

Data pro výzkum byla shromážděna pomocí dotazníkového šetření.

Dotazník byl zvolen jako nejrychlejší a nejefektivnější instrument pro sběr co největšího množství údajů.

Pomocnou metodou bylo sledování webových stránek vybraných škol, kde autor hledal autoevaluační plány či zmínky o hodnocení klíčových kompetencí v ŠVP. Studium webových stránek pouze doplňuje dotazníkovou sondu.

#### **5. 4 Pilotní výzkum**

Pilotní výzkum byl proveden jednorázově, a to rozesláním 10 vzorových dotazníků kolegům z Gymnázia Jiřího Ortena v Kutné Hoře (domovská škola autora práce).

Návratnost pilotního dotazníku byla 75%, ve třech případech byla podoba dotazníku připomínkována. Definitivní verze rozesílaná v rámci samotného výzkumu tyto připomínky reflektuje.

#### **5. 5 Administrace dotazníku**

Sběr údajů byl prováděn dotazníkovým šetřením a doplňkově studiem internetových stránek vybraných škol.

Dotazníky byly rozeslány vybraným kolegyním a kolegům z ročníkové studijní skupiny školského managementu emailovou formou spolu s motivačním doprovodným dopisem.

Z celkového počtu 50 distribuovaných dotazníků byla návratnost 46% (23 vyplněných dotazníků), přičemž v 16 případech byl dotazník vyplněn bezesbytku. Poměrně malou návratnost lze zdůvodnit zaneprázdněním respondentů a v posledních měsících i jistou „dotazníkovou přehlceností“, případně pak náročností dotazníkové tematiky a neosobní formou distribuce.

Sběr dat proběhl během měsíců dubna a května 2009, jejich zpracování v květnu a červnu 2009.

#### **5. 6 Výzkumný vzorek**

Jako vzorek dotazníkového šetření byli vybráni z 50% ředitelé školských zařízení, zbylých 50% spadá na zástupce ředitele a řadové pedagogy. Autor se pokoušel volit školy různých typů a zaměření, a to v rozličných částech České republiky. Poměrně malá návratnost dotazníků však snahy o co největší vyváženost dotazovaného vzorku poněkud narušila, jednoznačně nejvíce odpovědi přišlo od kolegů ze základních škol, pouze 1 (!) dotazník se vrátil ze střední odborné školy.

Při výběru webových stránek vhodných pro výzkum rozhodovala jejich přehlednost a kvalita obsahu. Mnohé školy mají internetové stránky zanedbané bez možnosti virtuálního náhledu do veřejných dokumentů školy.

#### **5. 7 Analýza a interpretace shromážděných dat**

Dotazníkové šetření obsahuje osm otázek uzavřených, dvě otázky polouzavřené a jednu otázku otevřenou. V případě uzavřených otázek byla pro kvantifikaci získaných dat použita čárková metoda. Výsledky jsou vyjádřeny ve vhodných případech procentuálně

(zaokrouhлено na celé), převážně však v reálných počtech, protože při tak malém vzorku respondentů jsou mnohdy údaje v procentech zavádějící. U polouzavřených otázek bylo postupováno stejně, přičemž je do výsledného přehledu přidána i veličina pocházející z otevřené části otázky. V případě otevřené otázky je zhotoven přehled odpovědí tabulkovou formou od nejčetnější po nejméně četnou.

Odpovědi na otázky 2 a 3 byly z důvodů porovnání vývoje dané skutečnosti v čase vyhodnocovány společně.

### 5. 7. 1 Pozice respondentů ve školství

Znění dotazníkové otázky:

**Ve školství působím jako:**

**a) pedagog                      b) zástupce ředitele                      c) ředitel                      d) jiná pozice**  
**(uved'te) \_\_\_\_\_**

Analýza, interpretace:

Z celkového počtu **23 respondentů** je **7 (30%) řadových pedagogů**, **5 (22%) zastává pozici zástupce ředitele** a **10 (44%) vykonává funkci ředitele školy**. Jediným výše zmiňovaným zástupcem odborného školství je **1 (4%) mistr odborného výcviku**.

Jak již bylo v kapitole 5.8 uvedeno, ředitelé tvořili hlavní cílovou skupinu dotazníkového šetření, jejich 44% zastoupení mezi odpověďevšími respondenty zůstává za očekáváním. Překvapením byl nezájem pedagogů ze středního odborného školství, možné vysvětlení lze nalézt ve skutečnosti, že střední školy začínají uvádět ŠVP do praxe až od září roku 2009, zatímco ředitelé a učitelé ze základních škol (nejhojnější zastoupení mezi respondenty) mají už dvouletou zkušenost.

### 5. 7. 2 Znalost pojmu klíčová kompetence

Znění dotazníkových otázek:

**Pojem klíčové kompetence jsem před vydáním RVP:**

**a) znal a rozuměl mu                      b) znal, ale přesně nechápal                      c) téměř**  
**neznal                      d) neznal**

**V současné době pojem klíčové kompetence:**

**a) znám a rozumím mu                      b) znám, ale přesně nechápu                      c) téměř neznám**  
**d) neznám**

Analýza, interpretace:

Tyto dvě otázky se zaměřují na sledování progresu v oblasti chápání a internalizace základního termínu kurikulární reformy. Následující tabulka poskytuje přehledné srovnání,



k jakému vývoji v porozumění termínu „klíčové kompetence“ došlo od předreformní doby do dneška u jednotlivých pozic.

| POZICE   | ODPOVĚĎ A)           | ODPOVĚĎ B)           | ODPOVĚĎ C)           | ODPOVĚĎ D)           |
|----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
|          | PŘED RVP ///<br>NYNÍ | PŘED RVP ///<br>NYNÍ | PŘED RVP ///<br>NYNÍ | PŘED RVP ///<br>NYNÍ |
| Ředitel  | 3 /// 9              | 4 /// 1              | 2 /// 0              | 1 /// 0              |
| Zástupce | 1 /// 4              | 2 /// 1              | 2 /// 0              | 0 /// 0              |
| Pedagog  | 2 /// 5              | 2 /// 2              | 1 /// 0              | 2 /// 0              |
| Mistr    | 0 /// 0              | 0 /// 1              | 0 /// 0              | 1 /// 0              |

Zjištění u stěžejní skupiny respondentů, tedy ředitelů škol, následují i v procentuálním vyjádření.

Před kurikulární reformou znalo a rozumělo pojmu klíčová kompetence 30% dotazovaných ředitelů, v současné době je to celých 90%. Pojem znalo, ale přesně nerozumělo obsahu 40% ředitelů, v současné době se v tomto stádiu nachází 10 % ředitelů. 20% školských manažerů téměř neznalo pojem klíčová kompetence, zcela neznámý byl 10 % dotázaných. Odpověď c) a d) nezvolil pro současný stav žádný ředitel školy.

Z výzkumu je dále patrná překvapující skutečnost, že se nikdo z respondentů při hodnocení stavu v současnosti nenachází v záporné části tabulky, tedy nikdo neoznačil odpověď c) a d). Je zřejmé, že se povědomí pedagogické veřejnosti o klíčových kompetencích od počátku reformy v roce 2005 výrazně zlepšilo. Už jen 5 dotazovaných (22%) ne přesně chápe klíčové kompetence, zbytek je zná a rozumí jim. Pokud by výzkum alespoň přibližně odrážel českou realitu, dalo by se jistě hovořit o úspěchu. Na druhou stranu je alarmující, že základní pojem didaktiky 2. poloviny 20. století nebyl početně skupině lidí z pedagogickým vzděláním téměř či vůbec znám. Smělá domněnka by se týkala nevalné kvality pedagogicko-didaktické přípravy na českých pedagogických fakultách.

### 5. 7. 3 Začlenění rozvoje klíčových kompetencí do výuky

Znění dotazníkové otázky:

**Začlenění rozvoje klíčových kompetencí do výchovně – vzdělávacího procesu:**

- a) mi nečiní problém      b) s dílčími problémy zvládám      c) mi činí velké problémy  
d) mě nezajímá**

Analýza, interpretace:

V tomto bodě dotazníkového šetření není účelné rozdělovat dotazované dle jejich pozic ve školní hierarchii. Daná otázka se totiž vztahuje přímo k výkonu pedagogické činnosti každého z nich.

| NEČINÍ PROBLÉM | S PROBLÉMY ZVLÁDÁM | ČINÍ PROBLÉMY | NEZAJÍMÁ MĚ |
|----------------|--------------------|---------------|-------------|
| 9              | 9                  | 4             | 1           |
| 39 %           | 39 %               | 18 %          | 4 %         |

Výsledné hodnoty této tabulky jsou zajímavé ve srovnání s předchozím bodem. 18 respondentů zná a rozumí klíčovým kompetencím, ale pouze 9 z nich bez problémů zapojuje rozvoj klíčových kompetencí do výuky. Tím se však relativizuje odpověď těchto dotázaných na předešlou otázku. Pokud pedagog skutečně rozumí a chápe obsah, strukturu a vznik klíčových kompetencí, potom nemůže mít problém s jejich zapojením do výuky. Ona problematičnost vyjádřena i poměrně vysokým číslem čtyř pedagogických pracovníků, kterým činí zapojení kompetencí velký problém, spíše poukazuje na systémový nedostatek ve vysvětlení a nácviku práce s kompetencemi. Respondent, kterého zapojení kompetencí nezajímá, patří buď k odpůrcům kurikulární reformy nebo se ještě jeho typu škol práce s kompetencemi bezprostředně nedotkla.

#### 5. 7. 4 Metody vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí

Znění dotazníkové otázky:

**Uved'te prosím stěžejní výukovou metodu či postup, které dle Vašeho názoru vedou k rozvoji klíčových kompetencí.**

Analýza, interpretace:

V následující tabulce jsou uvedeny odpovědi, které se v dotazníkovém šetření objevily. 5 respondentů tuto otázku nezodpovědělo, věnovali svou pozornost pouze otázkám uzavřeným.

| METODA, POSTUP           | ČETNOST ODPOVĚDÍ |
|--------------------------|------------------|
| Projekt                  | 5                |
| Skupinová / Týmová práce | 3                |
| Referát / Prezentace     | 2                |
| Mediální výchova         | 2                |
| (sociální) Praxe         | 1                |
| Práce s ICT              | 1                |
| Exkurze                  | 1                |
| Brainstorming            | 1                |
| Práce s textem           | 1                |
| Dramatizace              | 1                |

Aby se skutečně prokázalo, kterou metodu považují respondenti za nejdůležitější, byli požádáni o jmenování pouze jedné jediné. Rovněž byla otázka úmyslně formulována velmi obecně, výsledek má ukázat první představu, kterou slovní spojení „rozvoj klíčových kompetencí“ u pedagogů vyvolává.

Nejčastější odpověď byla projekt či projektová výuka, což není překvapující. Právě pojem projekt, kterým se autor zabýval ve 3. kapitole své práce, je téměř synonymem kurikulární reformy. I když, jak bylo již výše řečeno, pouze projekt s jasným cílem, nikoliv hra na projekt, může skutečně rozvíjet klíčové kompetence.

Skupinová a týmová práce byly druhou nejčastější odpovědí, což lze hodnotit pozitivně. Kvalitně připravená skupinová práce je metodou, která skutečně rozvíjí všechny klíčové kompetence. Samozřejmě i referát a prezentace rozvíjejí klíčové kompetence, ale jejich umístění na samou špičku metodologického arzenálu v rozvoji klíčových kompetencí je spíše překvapující. Odpověď sociální praxe je jistě zajímavá a patřičná, autor práce ovšem nemá bez kontextu přesnou představu o obsahu dané metody. Naopak odpověď brainstorming spíše poukazuje na nepochopení obsahu pojmu klíčová kompetence u daného pedagoga. Brainstorming je užitečnou pomůckou, nikoliv však samostatným postupem či metodou rozvíjející klíčové kompetence. Rovněž práce s ICT by měla být chápána jako součást výukové strategie, nikoliv jako metoda sama o sobě. Zajímavou odpovědí je exkurze. Dobře připravená exkurze s jasně definovaným cílem a výstupem je velmi dobrou metodou k rozvoji klíčových kompetencí. Ovšem exkurze tak, jak na většině škol vypadá, tedy odvézt, ukázat, koupit suvenýr a ukončit, je modernímu vyučování dalece vzdálena. Dramatizace, ať už

formou rozhovorů o cizích jazycích či prožitkovou pedagogikou o dějepise, je velmi účelnou metodou. Je ovšem nutné stále znovu zdůrazňovat, že každá metoda má svá pravidla a pedagog profesionál by se neměl spoléhat jen na svůj pedagogický cit. Odpověď, jejíž výskyt by se dal očekávat ve větší míře, je práce s textem, případně práce s pojmem či vytváření myšlenkových map, grafů, posloupností atd.

### 5. 7. 5 Problematičnost hodnocení rozvoje klíčových kompetencí

Znění dotazníkové otázky:

**Hodnocení rozvoje klíčových kompetencí u žáků, studentů ... :**

- a) mi nečiní problém      b) s dílčími problémy zvládám      c) mi činí velké problémy  
d) mě nezajímá**

Analýza, interpretace:

V následujícím přehledu jsou uvedeny odpovědi dle zastávané funkce ve školství:

|                                |              |              |              |
|--------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| <i>Ředitelé škol:</i>          |              |              |              |
| odpověď a) 3                   | odpověď b) 5 | odpověď c) 2 | odpověď d) 0 |
| <i>Zástupci ředitele:</i>      |              |              |              |
| odpověď a) 2                   | odpověď b) 2 | odpověď c) 1 | odpověď d) 0 |
| <i>Učitelé:</i>                |              |              |              |
| odpověď a) 2                   | odpověď b) 2 | odpověď c) 3 | odpověď d) 0 |
| <i>Mistr odborného výcviku</i> |              |              |              |
| odpověď a) 0                   | odpověď b) 0 | odpověď c) 1 | odpověď d) 0 |

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že největší skupina respondentů hodnocení klíčových kompetencí s dílčími problémy zvládá, ovšem vcelku početné skupině 7 respondentů činí hodnocení klíčových kompetencí velké problémy. Stejný počet (7 respondentů) je však přesvědčeno o bezproblémovosti hodnocení klíčových kompetencí. Tato čísla by pro reformní školství vyznívala poměrně optimisticky. Zajímavé ovšem bude hledání souvislostí s další dotazníkovou otázkou, která je zaměřena na (ne)existenci standardizovaného postupu či nástroje při hodnocení klíčových kompetencí ve výuce.

### 5. 7. 6. Evaluační nástroje vzniku a rozvoje klíčových kompetencí

Znění dotazníkové otázky:

**Na škole, kde působím, existuje standardizovaný postup hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí:**

**a) Ano      b) Ne      c) Pracuje se na něm      d) Nevím**

Analýza, interpretace:

Následující jednoduchá tabulka kvantifikuje jednotlivé odpovědi, pro zajímavost je udáván i zaokrouhlený procentuální údaj:

|                           |   |     |
|---------------------------|---|-----|
| Odpověď ANO               | 4 | 17% |
| Odpověď NE                | 9 | 39% |
| Odpověď PRACUJE SE NA NĚM | 3 | 13% |
| Odpověď NEVÍM             | 7 | 31% |

Porovnání výstupů z této otázky s otázkou předchozí je zarážející. Zatímco 14 respondentů zvládá hodnocení klíčových kompetencí (ať už bez problému či s dílčími problémy), pouze 4 dotázaní uvádějí existenci standardizovaného postupu při této činnosti. Některé školy již na takovémto materiálu pracují. Hodný povšimnutí je rovněž počet pedagogů, kteří nevědí, zda takovýto materiál na škole existuje, či nikoliv.

Veškeré tyto údaje lze interpretovat způsobem, že učitelé již přibližně vědí, co od nich zavedení reformních snah do praxe vyžaduje, ale jedná se o znalost povrchní, nepodloženou dostatečným počtem zkušeností a arzenálem metod. Důvody pro tento polovičatý stav lze spatřovat jak v nedostatečné podpoře škol ze strany MŠMT a pedagogických vědeckých pracovišť, tak i ve velké míře formalismu, s kterým řada škol k požadavkům reformy přistoupila.

### 5. 7. 7 Postup při hodnocení klíčových kompetencí

Znění dotazníkové otázky:

**Rozvoj klíčových kompetencí hodnotím:**

**a) spolu s hodnocením vědomostí      b) samostatně      c) oběma způsoby  
d) nehodnotím**

Analýza, interpretace:

Následující tabulka dokládá četnost jednotlivých odpovědí.

|  |          |     |
|--|----------|-----|
| <b>a) Spolu s hodnocením vědomostí</b> | <b>6</b> | 26% |
| <b>b) Samostatně</b>                   | <b>8</b> | 35% |
| <b>c) Oběma způsoby</b>                | <b>7</b> | 30% |
| <b>d) Nehodnotím</b>                   | <b>2</b> | 9%  |

Dva pedagogové dle šetření rozvoj klíčových kompetencí nehodnotí vůbec. Toto zjištění nekoresponduje s odpovědí na otázku o problematičnosti hodnocení kompetencí. V tomto bodě nikdo z respondentů nevedl, že by ho daná problematika nezajímala. Tento rozpor lze přičíst jistě bezmyšlenkovosti a nezájmu při vyplňování dotazníku.

Většina respondentů hodnotí klíčové kompetence odděleně od vědomostní složky, což je v současné době trendem. Ukazuje to však stále na dvojkolejné chápání pedagogického procesu, kdy se buď rozvíjejí vědomosti nebo klíčové kompetence. Aby byla naplněna skutečná díkce RVP, měl by být postup opačný. Příslibem je poměrně velký počet pedagogů, kteří jsou dle výsledků šetření schopni hodnotit kompetenci spolu s vědomostí.

### 5. 7. 8 Způsoby hodnocení rozvoje klíčových kompetencí v pedagogickém procesu

Znění dotazníkové otázky:

**Rozvoj klíčových kompetencí hodnotím:**

**a) slovně                      b) kredity                      c) známkou                      d) jinak \_\_\_\_\_**

Analýza, interpretace:

Pouze v jednom dotazníku se objevila odpověď na otevřenou část dotazníkové otázky v bodě d). Ona odpověď zněla „žakovským portfoliem“. Autor práce si neumí pod hodnocením žakovským portfoliem představit konkrétní postup, nicméně pro úplnost je i tato položka zařazena do následujícího přehledu.

|                         |    |     |
|-------------------------|----|-----|
| a) SLOVNĚ               | 14 | 62% |
| b) KREDITY              | 4  | 17% |
| c) ZNÁMKOU              | 4  | 17% |
| d) ŽÁKOVSKÝM PORTFOLIEM | 1  | 4%  |

Jednoznačným favoritem ve způsobech hodnocení klíčových kompetencí se stalo hodnocení slovní. Na tom není nic překvapujícího. Je však třeba si uvědomit, že i slovní hodnocení má svá přesná pravidla, ba mnohem přesnější než známkování klasickou pětistupňovou škálou. Na základě předchozích zjištění, kdy se pochopení pojmu kompetence opíralo spíše o pocity než o skutečné znalosti, je na místě vyslovit pochybnost, zda se skutečně ve všech případech

jedná o slovní hodnocení v pravém slova smyslu. Shodný počet respondentů se přihlásil k hodnocení známkou a kredity. Je třeba zdůraznit, že i používání klasických známek je v případě hodnocení klíčových kompetencí možné, pokud chápeme strukturu kompetence a její vnitřní členění. Při vhodně zadaných otázkách můžeme „klasicky“ hodnotit dovednost, vědomost, návyk i postoj, tedy celistvou kompetenci. Kreditní hodnocení je velmi dobrým systémem, který umožňuje lépe než ostatní styly hodnotit průběžně.

Aktuálním velkým úkolem školských manažerů je důsledně kontrolovat veškeré používané způsoby hodnocení ve škole a vyžadovat jasně definovanou vztažnou soustavu a čitelná pravidla celého hodnotícího procesu. I zde, jako v případě celé reformy, hrozí základní nepochopení – známka nemá být nahrazena slohovým cvičením z pera učitele, ale omezené hodnocení výkonové složky má být nahrazeno motivačním systémem hodnocení postihujícím celistvý vývoj žáka ve všech klíčových oblastech.

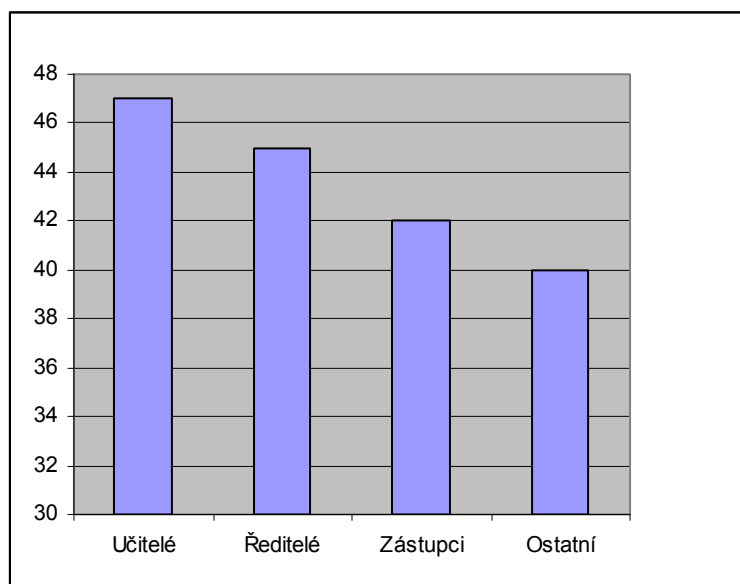
### 5. 7. 9 Podíl hodnocení rozvoje klíčových kompetencí na celkovém hodnocení

Znění dotazníkové otázky:

**Hodnocení rozvoje klíčových kompetencí by se mělo na výsledné známce podílet:**

**10 %    20 %    30%    40 %    50 %    60 %    70 %    80 %    90%  
100%**

Následující graf rozděluje respondenty dotazníku podle zastávané pozice ve školství a vyjadřuje v procentech jejich názor na podíl hodnocení klíčových kompetencí na výsledné známce:



Tato otázka patřila do kategorie tzv. „chytáků“. V jejím zadání se objevuje slovo výsledná známka, nikoliv výsledné hodnocení. Autor práce očekával, zda někdo z respondentů na

danou skutečnost upozorní či bude považovat dotaz za bezpředmětný. Bohužel se tak nestalo, a to i přes proklamovanou preferenci slovního hodnocení u většiny dotazovaných.

Nicméně výsledný graf ukazuje, že všechny skupiny dotazovaných se pohybují okolo středových hodnot. Průměrné hodnoty v takovéto otázce mohou svědčit i o jisté nejistotě a problematičnosti celého hodnocení klíčových kompetencí. Nejistota vede k útěku do průměru. Pouze jeden respondent uvedl hodnotu nižší než 30 %, jen 2 respondenti udali hodnotu vyšší než 60%.

V rámci pilotování dotazníkového šetření na Gymnáziu Jiřího Ortena se objevila odpověď, že hodnocení rozvoje klíčových kompetencí se podílí na výsledné známce 100%. Následoval komentář o vědomostních výstupech, které jsou pevnou součástí rozvoje kompetencí. I přes výzvu daného (pilotního) respondenta k vynětí této položky z dotazníkového šetření byla otázka zcela záměrně (v nezměněné podobě) ponechána, měla sloužit jako provokující element. Daný záměr, jak vyplývá z výše znázorněného i řečeného, se nenaplnil.

## **5. 8 Monitoring webových stránek**

Tato pomocná metoda nepřinesla kýžené výsledky. Troje webové stránky vybraných škol nebyly v době průzkumu funkční, patero stránek mělo informace neaktualizované déle než tři měsíce a nepůsobily tak jako vhodný informační zdroj.

Ostatní webové stránky škol byly funkční. Ovšem zdaleka ne všechny měly přístupný ŠVP, k nalezení nebyly většinou ani klasifikační řády.

Jako velmi světlá výjimka se jeví pražská Základní škola Londýnská, jejíž webové stránky [www.londynska.cz](http://www.londynska.cz) jsou vedeny příkladně a nabízejí návštěvníkovi hluboký pohled do fungování školy. Zde je ke stažení přístupný celý ŠVP, který obsahuje i podrobně rozepsaný klasifikační řád s akcentem na slovní hodnocení. To je na této škole chápáno v souznění s RVP celistvě, tedy nejsou uměle oddělovány vědomostní, dovednostní, návykové a postojové složky.

## **5. 9 Závěr a zhodnocení výzkumné části**

Předpoklady formulované na úvod výzkumu se ukázaly z větší části jako opodstatněné a korespondující s výstupy z dotazníkového šetření. Znalost termínu „klíčové kompetence“ byla v předreformní době doslova mizivá, v současnosti se situace výrazně zlepšila, ovšem z kontextu celého dotazníku vyplývá, že se mnohdy jedná o znalost pouze povrchní. Pokud by se situace dnešní školy popsala pomocí reformní slovní zásoby, potom by diagnóza vypadala následovně - učitelé zvládají vědomostní část tématu „reforma“, chybí jim ovšem zvnitřnění



zbylých tří komponentů kompetence, nedisponují dostatkem dovedností, návyků a kladných postojů k reformě.

V otázce začlenění rozvoje klíčových kompetencí do výuky mají dnešní pedagogové poměrně vysoké sebevědomí. Ale stejně jako již několikrát v této bakalářské práci je nutno položit otázku, zda toto sebevědomí stojí na pevných základech a ve výuce dochází skutečně k účelnému rozvoji klíčových kompetencí. A právě zde vyvstává velká výzva pro dnešní školské manažery, kteří v rámci zvyšování kvality škol musí vytvořit moderní kontrolní a evaluační nástroje. Jak průzkum ukázal, v dané oblasti české školy poněkud zaostávají a ředitelé podléhají zhoubnému formalismu. Je potřeba vytvořit hodnotící mechanismy ne jen pro v hodinách, ale i pro potřeby hospitační činnosti. Ta díky reformě a nově definovaným výstupům může nalézt svou formu (a koneckonců i smysl).

Veškeré odpovědi vážící se k hodnocení klíčových kompetencí vypovídaly o nejasné představě většiny respondentů o daném tématu a ukazují jistě i směr vědeckým pracovníkům ve školství. Ti by měli odtrhnout oči od hvězd a pohledět do škol, kde ředitelé i řadoví pedagogové netrpělivě čekají na nekonečnou výbavu hodnotících metod pro všechny úrovně evaluace.

Jednoznačným nedostatkem průzkumu byl konečný nízký počet respondentů a v mnoha případech evidentně v kvapu a letu vyplňovaný dotazník. I přesto je však autor přesvědčen, že provedený výzkum přinesl relevantní informace a byl ve svém důsledku úspěšný.

## **5. 10 Doporučení vyplývající z výsledků výzkumu**

Poslední krátká podkapitola má za cíl zformulovat několik doporučení pro vedoucí pracovníky ve školství, která z výzkumu vyplývají:

- Kvalitně kontrolovat a hodnotit může pouze ten vedoucí pracovník, který dané problematice skutečně rozumí. Ředitelé školských zařízení musí doplnit své vzdělání a být těmi, kdo určuje směr pedagogické práce na škole.
- Vedoucí pracovníci ve školství musí ustoupit od starých zaběhlých schémat hospitace a vytvořit si nové funkční nástroje postihující i rozvoj klíčových kompetencí.
- Školští manažeři musí podporovat a vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Vedoucí pracovníci ve školství musí svou důslednou prací zabránit formalizmu při vzniku ŠVP. Po jeho uvedení do praxe musí ve své práci akcentovat kontrolní činnost.

## 6 Závěr

Autor závěrečné bakalářské práce si v úvodu vytyčil čtyři základní cíle.

První část byla věnována terminologii týkající se vzniku a hodnocení klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem bylo představit stěžejní pojmosloví tématu v kontextu kurikulární reformy, nahlédnout pod povrch mnohdy zavádějících termínů, jejichž nepřesné používání a především chápání vede k četným nedorozuměním a v důsledku i k nepochopení reformních záměru. Práce názorně a za pomoci příkladů a důsledně práce s pojmem terminologii zevrubně popsala a osvětlila.

Druhým cílem bakalářské práce bylo na základě konkrétních praktických příkladů poskytnout pedagogické veřejnosti návodné postupy k hodnocení klíčových kompetencí, což se podařilo. Velmi důležitou částí kapitoly bylo rovněž nabourání vžitého schématu o vzniku klíčových kompetencí paralelně vedle výstupů vědomostních. Názorné ukázky testových zadání prokázaly scestnost této domněnky a byl tak naplněn další dílčí cíl této kapitoly .

Třetím úkolem práce bylo nahlédnout vznik, rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí z perspektivy vedoucích pracovníků ve školství. Autor představil a okomentoval hospitační materiál, jehož je spoluautorem. Tento hospitační arch byl nazírán v širších souvislostech evaluační činnosti školy a spolu s návodnými doporučeními obsaženými v práci může (minimálně jako inspirace) posloužit k zefektivnění kontrolní činnosti prováděné řídicími pracovníky.

V poslední části je komentováno dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit povědomí vedoucích pracovníků i řadových pedagogů o vzniku, vývoji a hodnocení klíčových kompetencí. I přes relativně malý počet respondentů má výzkum svou hodnotu a naznačuje pozitivní trendy i nebezpečí hrozící současnému školství. Největším z nich je právě nesprávné pochopení a zvnitřnění základního pojmosloví kurikulární reformy.

Hlavní cíle této bakalářské práce byly splněny a jejím materiálním výstupem je funkční pomůcka pro učitele i vedoucí pracovníky ve školství sloužící k hodnocení vzniku a rozvoje klíčových kompetencí ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Závěry této bakalářské práce jsou tedy prakticky využitelné při výkonu kontrolní práce vedoucích pracovníků ve školství.

## 7 Seznam Pramenů

### Použitá literatura:

ČECHOVÁ H.B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

DRUCKER, P.F. *To nejdůležitější z Druckera v 1 svazku*. Praha: Management Press, 2007. ISBN

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

KLAFKI, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, 1996. ISBN 978-3-407-34056-6.

KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0885-X.

MERTIN, V.; CIPROVÁ, J.; BUDINSKÁ, M. a kol. *Evaluaace a diagnostika pro ředitele ZŠ*. Praha: Raabe, 2005. ISBN 80-86307-22-0.

MEYER, M.A.; MEYER, H. *Wolfgang Klafki Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?*. Weinheim: Beltz, 2007. ISBN 340-725-561-X.

NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0452-4.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

*Příklady dobré praxe pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008. ISBN 978-80-87000-21-2.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2. dotisk 1. vyd. Praha: ÚIV, 2006. ISBN 80-87000-02-1.*

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN, 1991.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 978-80-247-1734-0.

**Internetové zdroje:**

Metodický portál RVP Základní vzdělávání: Košťálová H. *Hladiny myšlenkových operací podle Blooma*. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/1533>.