

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**

**Kategorie kompetence a její chápání učiteli**  
**v praxi**

**The category of competence and its**  
**interpretation by teachers in practice**

**Disertační práce**

**Autorka: Mgr. Jana Kargerová**  
**Školitel: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**

**Praha 2008**

# OBSAH

## **I. TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE**

**7**

<b>1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE – NOVÁ VÝZVA VE VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPSKÉM KONTEXTU</b>	<b>7</b>
1.1 ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ JAKO HLAVNÍ CÍL ŠKOLSKÝCH SYSTÉMŮ EVROPSKÝCH STÁTŮ	7
1.2 KONCEPT KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ. VYMEZENÍ POJMU A DEFINICE	9
1.2.1 Od znalosti ke kompetencím - vývoj terminologie v evropském a českém kontextu	18
1.2.2 Popis a výběr klíčových kompetencí doporučených v rámci procesu v Lisabonu	25
1.2.2.1 Doporučení z Lisabonského procesu k osvojování klíčových kompetencí během povinné školní docházky	28
1.3 PROBLEMATIKA HODNOCENÍ A CERTIFIKACE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V EVROPSKÉM KONTEXTU	30
1.4 VÝSLEDKY STUDIE EURYDICE ZAMĚŘENÉ NA PRŮZKUM ZAČLENĚNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DO KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V RÁMCI EU	34
<b>2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE JAKO NÁSTROJ PŘEMĚNY ENCYKLOPEDICKÉHO POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMĚ</b>	<b>43</b>
2.1 ÚTVÁŘENÍ A ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ JAKO HLAVNÍ TENDENCE ČESKÉ KURIKULÁRNÍ REFORMY	43
2.2 POJETÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V RVP ZV	44
2.2.1 Charakteristika RVP ZV	44
2.2.2 Klíčové kompetence v pojetí RVP ZV	50
2.2.3 Vymezení (problematika) vztahu klíčových kompetencí a cílů vzdělávání	52
2.2.4 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím očekávaných výstupů	54
<b>3 ROZPRACOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH- SOUVISEJÍCÍ POVINNOSTI ŠKOL</b>	<b>58</b>
3.1 OFICIÁLNÍ POŽADAVKY MANUÁLU PRO TVORBU ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ PRO PRÁCI S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI	58
3.2 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI V RÁMCI TVORBY ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	60

## **II. VÝZKUMNÁ ČÁST**

**67**

<b>4 VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE</b>	<b>67</b>
4.1 VYMEZENÍ PROBLÉMU	67
4.2 CÍLE VÝZKUMU	70
4.3 DESIGN (SCHÉMA) VÝZKUMU	72
<b>5 METODIKA VÝZKUMU</b>	<b>76</b>
5.1 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	76
5.2 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT	77
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	78
5.4 REALIZACE VÝZKUMU	88
5.4.1 Cyklus sborovny	89
5.4.2 Cyklus vzdělávání školitelů	100
5.4.3 Cyklus vzdělávání inspektorů	105
<b>6 VÝSLEDKY ANALÝZY DAT A JEJICH INTERPRETACE</b>	<b>114</b>
6.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K 1. CÍLI VÝZKUMU	114
6.1.1 Dílčí závěry k cíli 1	123

6.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K 2. CÍLI VÝZKUMU	125
6.2.1 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima učitelů ze skupiny „sborovny“	127
6.2.2 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima „školitelů“	130
6.2.3 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima „inspektorů“	132
6.2.4 Dílčí závěry k cíli 2	134
<b>ZÁVĚR A DOPORUČENÍ</b>	<b>139</b>
<b>LITERATURA</b>	<b>145</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	<b>156</b>

## Úvod

Nahlédneme-li do odborných pedagogických prací nebo publikací posledního desetiletí (ať už se jedná o pedagogické monografie, sborníky příspěvků z konferencí, grantové zprávy, práce disertační či habilitační), můžeme v nich, bez ohledu na jejich tematické zaměření, vysledovat jeden společný znak: v úvodu nalezneme konstatování, že dochází k převratným celospolečenským změnám (globalizace, multikulturalita, ekonomické, ekologické, a jiné společenské změny apod.) a úvahám o tom, jaký mají tyto změny vliv na charakter výchovy a vzdělávání, školskou politiku a všechny články školské soustavy.

I téma naší disertační práce svým zaměřením odpovídá na měnící se požadavky, které doba klade na oblast vzdělávání. Klíčové kompetence, kterým jsme se rozhodli tuto studii zasvětit, jsou „vlajkovou lodí“ řady školských reforem ve vyspělých zemích. Patří mezi pojmy, které pouze nerozvíjejí dosavadní pedagogickou terminologii, nýbrž odkazují k ucelenému pedagogickému paradigmatu, tj. souvisejí s určitým pojetím vzdělávacího procesu a jeho cíli. V teoretické části jsme se zaměřili na zkoumání klíčových kompetencí jakožto konceptu, který vznikl v určité epoše, na základě určité společenské poptávky, byl různě definován a různým způsobem propojen s dalšími prvky pedagogického myšlení, je různým způsobem popsán ve školských dokumentech a různým způsobem realizován ve školní praxi. Ve výzkumné části jsme obrátili svoji pozornost na to, jak tento koncept přijímají a chápou učitelé a další odborníci ve školství. Zajímalo nás, jak učitelé pojmu klíčové kompetence rozumí, jak si je prakticky představují, a jak jim toto porozumění pomáhá nebo zabraňuje zavádět do své práce změny, které po nich vyžaduje probíhající reforma českého školství.

Teoretická část je zaměřená na prozkoumání toho, jakým způsobem jsou zpracovány klíčové kompetence v odborné literatuře a evropských i českých kurikulárních dokumentech. Výzkumná část se soustředí na zmapování porozumění klíčových kompetencí u „stěžejních hráčů“ kurikulární reformy



(učitelé, školitelé, inspektoři), jejichž úkolem je tento nový koncept zavádět do pedagogické praxe.

V kontextu souvislostí naznačených v úvodu vymezujeme ***cíle disertační práce ve dvou základních úrovních.***

- I. Úroveň analýzy evropských a českých kurikulárních dokumentů:**
- a) vymezit pojem klíčové kompetence na pozadí vývoje v evropském edukačním kontextu
  - b) komparovat pojetí a začlenění klíčových kompetencí do národních vzdělávacích programů u nás a v zemích EU
  - c) vymezit vztah mezi klíčovými kompetencemi a dalšími prvky kurikula s důrazem na cíle vzdělávání a očekávanými výstupy
  - d) analyzovat úskalí, která jsou spjatá se zaváděním klíčových kompetencí do praxe i s jejich začleněním do školních vzdělávacích programů.
- II. Úroveň výzkumné části práce:**
1. Zmapovat, jak učitelé **rozumí konceptu klíčových kompetencí**, zvláště vztahu mezi klíčovými kompetencemi a vzdělávacími strategiemi.
  2. Zmapovat problémy, které přináší zavádění klíčových kompetencí do školní praxe podle vybraných skupin pedagogické veřejnosti (učitelé, školitelé, inspektoři).

Cíle práce byly v průběhu zpracovávání této problematiky rozšířeny o následující problémové otázky, ke kterým se také vyjadřujeme v závěru práce:

*Je pojem „klíčové kompetence“ skutečně nezbytný pro pedagogickou terminologii?*

*Vyjadřuje změněnou skutečnost?*

*Je tento pojem jednoznačně definován?*

*Je tento pojem zaváděn do všech národních kurikulí v zemích EU?*

*Jak je tento pojem začleňován do národních kurikulí v zemích EU?*

*Jaký je vztah mezi tímto pojmem a cíli vzdělávání?*

*Jak je tento pojem vnímán a přijímán učiteli v praxi?*

*Jsou učitelé připraveni zavádět klíčové kompetence do své praxe? Na jaké problémy při tomto zavádění narážejí?*

## **Struktura disertační práce**

Specifikace problémů a ujasňování definitivní podoby disertační práce probíhalo postupně, po dobu několika let, v návaznosti na vývoj dané problematiky v širším kontextu i v návaznosti na rozšiřující se zkušenosti autorky v oblasti, na níž se disertační práce zaměřuje.

Téma disertační práce bylo zvoleno nejen na základě aktuálnosti problematiky, ale i na podkladě odborného zaměření, osobních motivů a zájmů autorky.

Předkládaná disertační práce je, jak jsme již výše uvedli, rozčleněna do dvou základních celků – teoretického a výzkumného.

Teoretickou část tvoří tři hlavní kapitoly.

První kapitola s názvem *„Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání v evropském kontextu“* je věnována vymezení pojmu kompetence a jeho vývoji v evropském a českém kontextu. Dále se věnuje pojetí a začlenění klíčových kompetencí do národních vzdělávacích programů v zemích EU. Různé přístupy v těchto zemích porovnává a vyhodnocuje ve vztahu ke kurikulární reformě v České republice a ve vazbě na pojetí klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V této kapitole je také diskutována problematika hodnocení a certifikování klíčových kompetencí v zemích EU i v podmínkách české kurikulární reformy.

Druhá kapitola otevírá prostor ústřednímu tématu práce. Nese název *„Klíčové kompetence jako nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání v české kurikulární reformě“*. Jedním z jejich hlavních cílů je

příspěvek k vymezení vztahu klíčových kompetencí a dalších prvků (s důrazem na cíle vzdělávání a očekávané výstupy) Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Při tomto vymezení vysvětlujeme uzlové problémy, které jsou spjaté se zaváděním klíčových kompetencí do praxe i s jejich začleněním do školních vzdělávacích programů.

Završením teoretické části práce je kapitola s názvem „*Rozpracování klíčových kompetencí ve školních vzdělávacích programech*“. Tato kapitola se zabývá povinnostmi škol souvisejícími se zapracováním klíčových kompetencí do školních vzdělávacích programů a přináší také možné přístupy pro jejich začlenění v rámci této tvorby. Je tím funkčně vytvořen prostor pro přemostění do výzkumné části práce.

Výzkumná část práce přináší akční výzkum, jehož předmětem zkoumání je to, **jak sami učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí**. Výzkum zpracovává data získaná od účastníků našich seminářů k tématu klíčové kompetence. Při analýze dat jsme v textech získaných od účastníků hledali významové jednotky, které jsme následně uspořádali do kategorií (témat) podle toho, jaké souvislosti se mezi nimi vynořovaly, tak abychom mohli co nejdříve zrekonstruovat porozumění klíčových kompetencí z perspektivy zkoumaných osob. V této výzkumné části práce se opíráme rovněž o teoretická východiska formulovaná v prvním celku, obě dvě části práce se významně prolínají. Výzkum také podrobně dokumentuje vývoj cyklu seminářů pro učitele, školitele a inspektory a vyhodnocuje jejich efektivitu vzhledem k potřebám účastníků. Disertační práci uzavírají doporučení a závěry, které jsou přiměřené možnostem výzkumu tohoto charakteru.

# **I. Teoretická část práce**

Motto: „Svedeni lehkostí, s jakou se shromažďují údaje, podceňujeme náklady na přeměnu údajů v informace, informací ve znalosti a znalostí v moudrost.“(B. Harris, 1987).

## **1 Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání v evropském kontextu**

### **1.1 Rozvoj klíčových kompetencí jako hlavní cíl školských systémů evropských států**

Ve 20. století došlo v celé Evropě k radikálním změnám, které zasáhly oblast kulturní, politickou, hospodářskou i oblast životního prostředí. Nastal vědecký a technický pokrok, který měl za následek rozvoj větší spolupráce mezi jednotlivými státy Evropy a vyvolání mezinárodní konkurence. Jednotlivé státy byly nuceny rychle a spolehlivě reagovat na zvyšující se nároky, aby mohly zajistit sociální a ekonomický růst. S tím souvisí uvědomování si osobního a profesního rozvoje jedinců, kteří podporují a stimulují sociální, ekonomický a technický pokrok.

Jedince je proto nutné vybavovat stále dalšími a novými vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro vlastní rozvoj i rozvoj společnosti. Vědomosti a dovednosti začíná dítě získávat již v předškolním věku, k jejich intenzivnímu rozvoji dochází v procesu základního vzdělávání, středního, popřípadě vysokého vzdělávání a pokračuje formou celoživotního učení.

Evropské země se začaly podrobněji zabývat těmi kompetencemi, které budou pro jedince potřebné, a proto jsou nazvány klíčové. Nejde pouze o vymezení jednotlivých kompetencí, ale také o to, kde a jak se budou vybrané kompetence utvářet.

Cílem školských systémů v evropských zemích je připravit mladé lidi na život v rozvíjející se společnosti, která na jedince klade stále větší nároky, ale také nabízí různé příležitosti pro sebeuplatnění. Mladí lidé by měli být připraveni těchto příležitostí využít ve prospěch svůj i celé společnosti, měli by být schopni využívat osvojených vědomostí a dovedností, přijímat podněty z okolí, umět se přizpůsobit měnícím se podmínkám a být schopni se dále zdokonalovat a vzdělávat.

Z tohoto důvodu došlo k přezkoumání obsahu vzdělávání, vyučovacích metod, organizačních forem a ke zvýšení zájmu o klíčové kompetence, které se ukázaly být nezbytné pro celoživotní vzdělávání a zapojení se do aktivního života ve společnosti.

Evropská komise proto pověřila v roce 2001 skupinu expertů jednotlivých zemí Evropy, aby vymezila pojem „klíčová kompetence“ a stanovila takové klíčové kompetence, které jsou nezbytné pro jedince a které budou uznávat všechny země EU.

Evropským oddělením Eurydice byl v roce 2002 zahájen výzkum zabývající se tematikou klíčových kompetencí v období povinného všeobecného vzdělávání. Konkrétně šlo o zjištění, zda a jak byl v jednotlivých zemích EU vymezen pojem „klíčová kompetence“, zda a jak je utváření klíčových kompetencí vyjádřeno v kurikulárních dokumentech a jak je naplňování klíčových kompetencí hodnoceno.

V současné době probíhá mnoho diskuzí na téma klíčové kompetence. Jde především o určení takových vědomostí, dovedností, schopností, způsobilostí a postojů, které umožní jedincům aktivně se zapojit do společenského, kulturního, politického i ekonomického dění.

Státy EU se dále dohodly, že budou podporovat dosahování vysoké míry zaměstnanosti. S tím souvisí získání kvalitně vzdělaných jedinců, kteří se dokáží přizpůsobit měnícím se podmínkám a jsou ochotni a schopni se dále vzdělávat, popřípadě rekvalifikovat. Vysokou míru nezaměstnanosti vykazují lidé s nízkým vzděláním. „V roce 2000 bylo 12,1% osob s nízkou úrovní dosaženého vzdělání zaregistrováno jako uchazeči o zaměstnání, přičemž

celková průměrná míra nezaměstnanosti činila 8,4%. Ve stejném období se vzdělávalo pouze 6,1% osob s nízkou kvalifikací, zatímco přípravu absolvovalo celkem 8% všech pracovníků“ (Evropská komise, 2002a). V tomto kontextu je důležité upozornit na prokázanou skutečnost, která vyniká v mezinárodních srovnáních ve výzkumu PISA 2003. Čeští žáci se zde hodnotou indexu, který zjišťoval jejich vztah ke škole, zařadili mezi 29 zeměmi OECD na 25. místo. Ukázalo se tedy, že čeští žáci nechodí do školy rádi a řada z nich je povinnou školní docházkou demotivována natolik, že se snaží vzdělání co nejdříve ukončit (STRAKOVÁ 2005, s.10). S tímto faktem také koresponduje šetření NÚOV, že 8% žáků v ČR opouští školu před ukončením středního vzdělání.

Klíčové kompetence se tedy stávají novým východiskem při tvorbě evropské kurikulární politiky, které bylo přijato a vytvořeno v rámci školsko – politických úvah. Toto východisko reflektuje soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou nejcennějším zdrojem ekonomického růstu“.

## **1.2 Koncept klíčových kompetencí ve vzdělávání. Vymezení pojmu a definice**

Řada odborníků v oblasti sociologie, pedagogiky, filozofie, psychologie a ekonomie se pokoušelo definovat pojem kompetence. Výsledky těchto snah ovlivnilo jejich vzdělání a kulturní jazykové zázemí. Nejznámější je určitě soubor 39 klíčových kompetencí spojených do sedmi skupin (učení, objevování, myšlení a uvažování, komunikace a kooperace, práce, adaptace) vypracovaný již v roce 1996 skupinou expertů Rady Evropy (Příloha č. 1).

Pojem „kompetence“ v pedagogickém smyslu byl původně zaveden v teorii odborného vzdělávání a byl používán především v kontextech zaměstnanecké politiky. Zde se pojem kompetence chápe jako „schopnosti nebo způsobilosti něco dělat nebo také způsobilost k určité činnosti. Tedy jako schopnost provádět činnost na stanovené úrovni (KOFROŇOVÁ 2004). Jde tedy o profesní dovednosti, při nichž se dovednosti chápou jako

„kvalifikace“ (DESCY, TESSARING 2001). Proto je v této oblasti vymezování kompetencí jednodušší v oblasti vzdělávání dospělých, než je tomu ve vzdělávání žáků.

Podle německých pedagogů Belze a Siegrista klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. Klíčové kompetence jsou zde označovány jako klíčové kvalifikace (Schlüsselqualifikationen) a jsou definovány jako: *„znalosti, schopnosti a dovednosti, které se nevztahují pouze k jedné činnosti, ale představují nadprofesní metakompetence, které umožňují flexibilně reagovat a úspěšně zvládat neočekávané životní a profesní situace.“* (BELZ, SIEGRIST 2001)

**Tabulka č. 1. - Kompetence podle Mertense (in BELZ, SIEGRIST, 2001, s. 28)**

Název kompetence	Charakteristika
Základní kompetence	Základní myšlenkové operace jako předpoklad kognitivního zvládnání nejrůznějších situací a požadavků
Horizontální kompetence	Získávání informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost
Rozšiřující prvky	Základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik a znalostí důležitých pro určité povolání
Dobové faktory	Doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k novým poznatkům (moderní dějiny a literatura, počítání s množinami a ústava)

Do diskuze o definování pojmu klíčových kompetencí výraznou měrou přispěli i další němečtí autoři Beltz a Siegrist, kteří pohlížejí na klíčové

kompetence nejen jako na normativně - popisný obsah, ale berou zřetel také na různé učební postupy a relevantní učební podmínky, které jsou potřebné k jejich dosažení. Pozoruhodný a velmi cenný koncept klíčových kompetencí nabízí jejich kniha „Klíčové kompetence (původní německý termín je Schlüsselqualifikationen - klíčové kvalifikace), která vychází z oblasti vzdělávání dospělých (BELZ, SIEGRIST 2001). Tato kniha shrnuje zkušenosti a průzkumy trhu práce s tím, které kompetence jsou nepostradatelné na trhu práce a předkládá i metodické náměty, jak co nejlépe tyto kompetence předávat a jak jim vyučovat v rámci speciálních skupinových výcviků, jejichž cílem je umožnit získání klíčových kompetencí nezaměstnaným. Na klíčové kompetence pohlíží jako na provázaný systém obsahově neutrálních schopností: Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různě velmi komplexní schopnosti působí společně. Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.

Sociální kompetencí se rozumí:

- Schopnost týmové práce
- Kooperativnost
- Schopnost čelit konfliktním situacím
- Komunikativnost

Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí:

- Kompetentní zacházení ze sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou
- Být svým vlastním manažerem
- Schopnost reflexe vůči sobě samému
- Vědomí rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu
- Schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet



Kompetencí v oblasti metod se rozumí:

- Plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky)
- Vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty)
- Strukturovat a klasifikovat nové informace
- Dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti
- Kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací (BELZ, SIEGRIST 2001, s.167 )

System kompetencí a výsledky výzkumů představují velmi důležité argumenty k motivaci učitelů pro změny ve vzdělávání a slouží jako velmi dobrý materiál ke vzdělávacím seminářům pro porozumění fenoménu klíčové kompetence.

Na tento koncept klíčových kompetencí navazuje i další německá vzdělávací studie.<sup>1</sup> Podle této expertní studie by vzdělávání mělo směřovat především k :

- Rozvoji osobnosti
- Aktivní participaci ve společnosti
- Zvýšení zaměstnatelnosti

Kompetence jsou v tomto dokumentu definovány jako “vzdělávací cíle (Bildungsziele) představující otevřený katalog hodnot, schopností, znalostí a dovedností, které by měly být dosahovány (dosaženy) výchovou, vyučováním a sebevzděláváním.” (s. 6) Jsou tedy popsány procesuálně jako dynamický a otevřený koncept.

Níže uvádíme přehledovou tabulku (Tabulka č. 2), která vymezuje obsah klíčových kompetencí na základě studie „Kompetence jako cíle vzdělávání a kvalifikace“.

---

<sup>1</sup> Tato studie byla zveřejněná na [www. Forumbildung](http://www.forumbildung.de). Název studie je *“Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation“*. Bonn, Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn 2001 (Kompetence jako cíle vzdělávání a kvalifikace) Z němčiny přeložila Jana Kargerová.

**Tabulka č. 2 - Vymezení klíčových kompetencí podle německé studie „Kompetence jako cíle vzdělávání a kvalifikace“**

- Inteligentní vědomosti /Intelligentes Wissen/
- Aplikovatelné vědomosti (Anwendungsfähiges Wissen)
- Kompetence k učení (Lernkompetenz, Lernen des Lernens)
- Metodicko – instrumentální kompetence (Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen)
- Sociální kompetence (Soziale Kompetenzen)
- Hodnotové orientace (Wertorientierungen)

**Inteligentní vědomosti** jsou představeny jako smysluplně získané poznatky, které jsou opakem mechanicky získaných poznatků. Jsou to vědomosti, které spočívají v hlubokém porozumění odborných i mezipředmětových vztahů a problémů a jsou používány automaticky (vědět co, vědět proč a vědět jak). Tato kompetence je předpokladem pro celoživotní učení a je základem pro vytvoření učebního přenosu (Lerntransfer), postup směřuje od jednoduššího ke složitějšímu, známému k neznámému, od elementárního ke komplexnímu. Rozvoj této kompetence vyžaduje fundovaného učitele ve svém oboru, který řídí výuku, ale používá aktivizující metody a formy učení.

Získání **aplikovatelných vědomostí** (s. 8) znamená vybrat aktuální elementy ze systematického pořádku a přiřadit je ke konkrétní situaci, přitom zohlednit kontext a vytvořit přiměřená činnostní témata, která jsou pokud možno přiblížena realitě života. Jde tedy o získání schopností aplikovat vědomosti skrze situační učení založené na zkušenostech. Vyžaduje horizontální učební transfer. V praxi je získáváno v rámci projektové výuky a při praktických cvičeních blízkých životu řešením nezvyklých úloh a problémů, nutností spolupracovat a být schopen nést zodpovědnost za svou práci atd.).

**Kompetence k učení** (s. 9): Tato kompetence je definována nejen jako výstavba znalostí na základě zpracovávání informací a řešení složitých problémů, ale je v této definici propojená s kontrolou a řízením procesu učení. "Naučit se učit" vyžaduje revoluci v teorii vzdělávání. Ve vzdělávání nemají být těžištěm výuky pouze výstupy (produkty) učení, ale učební procesy se mají stát předmětem vzdělávání. Kompetence k učení má být rozvíjena laterálním učebním transferem, je podporováno samostatným učením a reflexí úspěšného učení, kdy po každé vyučovací jednotce (hodině, bloku) je nutná analýza toho procesu učení. Znalosti, které jsou při tomto procesu získávány, by měly být přitom systematizovány a automatizovány na úrovni jednání. Tímto způsobem pak vzniká specifická, ale tematicky a situačně propojená oblast kompetencí.

**Metodicko-instrumentální klíčové kompetence** představují kompetence, které umožňují získat další nutné speciální znalosti umožňující řešit efektivně nové problémy, pokud možno v různých situacích a kontextech. Tento pojem zahrnuje:

- (ústní a písemné) používání mateřského jazyka
- komunikativní znalost cizích jazyků
- matematicko- statistické kompetence
- mediální kompetence

Získávání variabilních metodických kompetencí umožňuje mnohočetné, flexibilní, variabilní, vysoce automatizované využití důležitých metodických kompetencí, jako je např. kompetence mateřského jazyka, cizích jazyků, mediální kompetence. Jsou podporovány prostřednictvím učebních forem zaměřených na procvičování.

**Sociálních kompetence** podle této studie dále zahrnuje sociální porozumění:

- sociální dovednosti
- sociální zodpovědnost
- sociální citlivost

- schopnost řešit konflikty

Předpokladem pro získávání těchto kompetencí je zprostředkování reflektovaných sociálních zkušeností - např. při různých formách kooperativní výuky. Tato forma výuky musí zprostředkovat žákům nejen možnosti kooperativní, ale i samostatné práce. Učitel by měl žáky vést k vytváření společných pravidel pro práci ve třídě, ke strategiím řešení.

Získávání **hodnotových orientací** (s. 11) zahrnuje nejen univerzální morální normy (jako spravedlnost a férovost), ale také základní hodnoty jako:

- osobní hodnoty a s nimi spojené kompetence (schopnost a připravenost k samostatnému jednání, osobní spolehlivost, vědomí zodpovědnosti)
- sociální hodnoty (např. nediskriminovat ostatní, tolerance bez oportunistu a lhostejnosti, schopnost spoluúčasti, pomoci)
- kulturní hodnoty (dobré mravy, kulturní angažovanost, respekt k jiné kultuře) jsou podporovány skrze živou demokratickou kulturu ve vzdělávacích zařízeních. K tomu patří:

- ❖ práce ve třídách, kde platí společně vytvořené normy a dohody pro každého
- ❖ celkové klima školy, které normy a pravidla reflektují na konkrétních příkladech – význam symbolů v životě
- ❖ třídy, kde vládne sociální tolerance a kde jsou sociální konflikty společně zpracovávány a efektivně řešeny
- ❖ profilace škol na základě slavností a různých akcí (stávají se tak institucionálními objekty identifikace žáků)

Níže uvádíme přehledovou tabulku č.3, která znázorňuje vztahy mezi jednotlivými kompetencemi a doporučeným učebním přenosem a podmínkami učení, které jsou pro dané kompetence žádoucí.

Tabulka č. 3 : Kompetence ve vztahu k učebnímu přenosu a podmínkám učení<sup>2</sup>

NAZEV KOMPETENCE	DEFINICE	UČEBNÍ PŘENOS	PODMÍNKY UČENÍ
Inteligentní vědění	<ul style="list-style-type: none"> <li>• smysluplně získané poznatky</li> <li>• kostra základních pojmů a vztahů</li> <li>• vědět co, jak a kdy</li> <li>• používáno automaticky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vertikální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výuka řízená učitelem</li> <li>• aktivizující formy a metody učení</li> </ul>
Aplikační vědění	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schopnost aplikovat vědomosti skrze situační učení na základě zpracovávání informací + kontrola řízení vlastního učení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• horizontální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projektová výuka, řešení praktických životních situací, které jsou blízké životu</li> </ul>
Schopnost učit se	<ul style="list-style-type: none"> <li>• výstavba znalostí na základě zpracovaných informací + kontrola a řízení vlastního učení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• laterální</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samotné učení</li> <li>• reflexe vlastního učení</li> </ul>
Metodicko instrumentální klíčové kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• naučitelné a zprostředkovatelné kompetence, které umožňují získat další nutné specifické znalosti (ústní a písemné využívání mateřského jazyka, znalost cizích jazyků, matematicko-statistické kompetence, mediální kompetence)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• neuveden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formy učení zaměřené na procvičování</li> </ul>
Sociální kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sociální porozumění</li> <li>• sociální dovednosti</li> <li>• sociální zodpovědnost</li> <li>• sociální citlivost</li> <li>• schopnost řešit konflikty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• činnostně podmíněné</li> </ul>	Zprostředkování reflektovaných sociálních zkušeností-např. při různých formách kooperativní výuky
Hodnotové orientace	Univerzální morální hodnoty + osobní hodnoty+ sociální hodnoty + kulturní hodnoty	Nespecifický učební přenos (zvyk, nadhled, vhled, zkušenost)	Prožívání, zažívání hodnotového společenství (školní kultura, duch třídy, vzor učitele, pocit sounáležitosti)

Tato německá studie byla zřejmě důležitým podkladem pro identifikaci klíčových kompetencí v evropském kontextu. Klíč pro kvalitní reformu

<sup>2</sup> Zdroj: www.Forumbildung“ Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn, Arbeitstab Forum Bildung. Bonn 2001 (přeložila a upravila Jana Kargerová)

vzdělávání učitelů vidí v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. Zdůrazňuje důležitost proměny metod a forem práce, které jsou ve vzdělávání uplatňovány. Studie se odvolává na současné výzkumy mozku a procesů učení a zdůrazňuje, že účinné učení nastává tehdy, když je učící jedinec aktivní - když je to on, kdo pracuje s osvojovanými poznatky, když je to on, kdo prožívá a reflektuje nějakou zkušenost. Inspirativní je tato studie také v tom, že se pokouší nahlížet na klíčové kompetence z pohledu možných vzdělávacích strategií, které jsou pro rozvoj dané kompetence neoptimálnější. V tomto připomíná důležitost cílené a vědomé práce s klíčovými kompetencemi ve vzdělávacím procesu.

Pojem kompetence se pokusilo definovat mnoho dalších odborníků. J. Coolahan navrhl na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích nahlížet na klíčové kompetence jako na schopnosti založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti*“ (RVP Z 2005, s.14). Přestože je pojetí klíčových kompetencí rozdílné, shodují se odborníci na tom, že má-li jít o kompetenci klíčovou neboli základní, musí být pro každého jedince i pro společnost nezbytná a prospěšná.

Přestože se klíčovými kompetencemi zabývaly a zabývají mnohé výzkumy na mezinárodní úrovni a s tímto pojmem pracuje v současné době většina vzdělávacích politik evropských států, nemáme k dispozici univerzální definici. Ovšem i přes rozdílná pojetí a interpretace daného pojmu se většina odborníků (CANTO-SPERBER, GOODY, DUPUY, ROMANVILLE) shoduje na tom, že klíčové kompetence jsou takové kompetence, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku. Mělo by se tedy jednat o takové soubory vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které může využít každý bez ohledu na své profesní nebo osobní zaměření. Konečná definice, na které se shodla skupina odborníků v rámci Evropské komise, konstatuje s využitím závěrů výzkumu DeSeCo a dalších výzkumů, že klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor

vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost (Klíčové kompetence 2002, s. 13). Podstatné pro osvojování klíčových kompetencí, které jsou východiskem pro celoživotní učení, je také fakt, že jejich základy by si měli žáci osvojit do ukončení povinné školní docházky.

### **1.2.1 Od znalosti ke kompetencím - vývoj terminologie v evropském a českém kontextu**

Terminologie sloužící k označení fenoménu tzv. klíčových kompetencí se začala formovat postupně a neustále se proměnovala na základě společenských a ekonomických změn na evropském kontinentu. Hlavním faktorem, který tuto transformaci podnítil, byla globalizace a její projevy v oblasti kulturní, politické a hospodářské a i v oblasti životního prostředí. Aby evropské země dokázaly rychle reagovat na nároky, jež na ně toto nové uspořádání světa klade, a zároveň si zajistily a zlepšily svůj sociální a ekonomický standard, začaly prosazovat myšlenku, že znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu.

V následujícím textu se pokusíme vysledovat vývoj pojmu klíčová kompetence, který se začal vyvíjet od pojmu znalost.

Ve výkladových a jazykových slovnících<sup>3</sup> najdeme pod pojmy znalost (knowledge, Kenntnis) blíže nevysvětlené pojmy vědomost, poznatek, vědění a znalost.

Psychologický slovník (HARTL, HARTLOVÁ 2000) charakterizuje znalost (knowledge) jako systém poznatků, který dělí na znalosti praktické, zkušenostní a znalosti teoretické (principy, zákony). Poznatek (rovněž knowledge) potom vymezuje jako zpracovanou informaci. Informaci (information) blíže specifikuje jako původní zprávu, sdělení či podnět

---

<sup>3</sup> Německo-anglicko-český slovník (1999), Pedagogický educational (1999), Německo-český slovník (2003), Anglicko-český slovník (1994), Encyklopedický slovník (1993) pojem znalost neuvádí.

umožňující rozhodnutí mezi alternativami, poněvadž každá informace je v jistém smyslu poznáním.

V ekonomii má znalost ryze praktický charakter. Bývá definován jako „proměnlivý systém zkušeností, hodnot a kontextových informací stanovující pravidla pro hodnocení a začleňování nových zkušeností a informací“ nebo jako „možnost účinného jednání“. Consise Oxford Dictionary (srov. COLLISON, PARCEL 2005) definuje znalosti jako „vědomosti získané zkušeností“. V tomto praktickém pojetí znamenají znalosti odpovědi na otázky typu: *vědět „co“*, *vědět „že“* (zahrnují fakta požadovaná pro vykonávání profesních činností, úkolů), *vědět „jak“* (týkají se procesů, postupů, metod a nástrojů), *vědět „proč“* (pochopit kontext profesní role, význam aktivit a profesních činností), *vědět „kde“* (orientovat se a nacházet správné informace), *vědět „kdo“* (vztahy, kontakty, osoby které mohou pomoci) a *vědět „kdy“* (mít smysl pro načasování, vystihnout nejvhodnější dobu, kdy se rozhodnout, kdy něco udělat, kdy něco ukončit).

V kognitivní psychologii se tradičně rozlišují znalosti na dva základní typy: deklarativní a procedurální (STENBERG 2001, 2002). Deklarativní znalosti nebo také faktické znalosti „typu co“ a „typu že“ jsou vymezovány jako statické a tvoří pravdivá tvrzení (typu „to znám“), svou explicitní povahou jsou snadno přenositelné, komunikovatelné a vyjdeme-li z kritéria verbalizace při dělení znalostí, mají povahu explicitní. Procedurální znalosti (procedura knowledge), nebo také aplikační znalosti či znalosti „typu jak“, jsou dynamické povahy a váží se k procesům, postupům či procedurám používaným při řešení problémů. Váží se na individuální zkušenost při osvojování si daných postupů, mají povahu implicitní (tacitní), jsou obtížně verbalizovatelné a komunikovatelné.

W. James (1980) rozlišoval „to know“(znát) a „to know that“ (vědět, že). K sémanticky rozdílným slovům „to be acquainted with“ a „to know of or about“ řadí M. Nekonečný (1998) české ekvivalenty vědomost a znalost, přičemž znalost vymezuje jako schopnost uplatňovat vědomosti v praxi. Dovednost aplikovat tuto znalost v praxi (míníme-li praxí řešení teoretických



či praktických problémů) by potom znamenalo využít kromě deklarativních znalostí rovněž znalosti procedurální (postupy, jak danou deklarativní znalost uplatnit v praxi).

K pojmu klíčová kompetence a jeho vývoji se váže také pojem dovednost, ve kterém nacházíme podobnosti s pojmem znalost. E. Vyskočilová definuje dovednost jako „nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým, .....sama existence předpokládá zkušenost, ....dovedností se činnost stává tehdy,....když výsledek činnosti není náhodný, ale je důsledkem porozumění vztahům a principům“ (VYSKOČILOVÁ 2000, s. 25, in VAŠUTOVÁ 2004,s.90). Další z definic pojmu dovednost uvádí, že je to „učení získaná dispozice ke správnému rychlému a úspornému vykonávání určitých činností při použití vhodných prostředků, vhodné metody“ (HARTL, HARTLOVÁ 1993, s. 40). Dovednosti a znalosti vykazují jisté podobnosti. Jsou výsledkem opakované zkušenosti, mají dynamickou povahu, jsou rozvíjejícím konstruktem.

Chceme-li určit, co považovat za kompetenci a co je jenom její částí, totiž dovedností nebo znalostí, musíme uvážit, zda také zahrnuje určitý postoj<sup>4</sup>, vztah. Musíme také u takové kvality žáka (dovednosti či znalosti) vždy hledat i její aplikaci do jednání mezi lidmi, nebo aplikaci pro život nositele: v kompetenci je vždy i kus hodnotícího přístupu. Žák, který má určitou kompetenci, má také ujasněný a vhodný postoj k činnosti, kterou má umět vykonat, nebo k informaci, se kterou má umět zacházet.

Proto se také pedagogická evropská terminologie ubírá od pojmu znalost k pojmu kompetence, který v sobě nadále pojem znalosti integruje, ale ve smyslu propojení s dovednostmi, postoji a hodnotami, které umožňují tyto znalosti smysluplně aplikovat.

Výzkumná studie Eurydice (Klíčové kompetence 2002), která se zabývá tematikou klíčových kompetencí v období povinného všeobecného vzdělávání, přináší také vývoj evropské terminologie v různých zemích.

---

<sup>4</sup> V psychologickém slovníku (HARTL 1993, s.151) je postoj definován jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“.

Informuje o vývoji tohoto pojmu v německy mluvících zemích, kde byl původní název Schlüsselqualifikationen (klíčové kvalifikace) nahrazen v německé odborné pedagogické literatuře termínem klíčové kompetence. Studie také přináší záznamy o vývoji anglofonní terminologie, která prošla vývojem od pojmu *basic skills*, přes *competencies* až po konečné *key competencies*. Termínem *basic skills* (základní dovednosti) se obvykle úžeji označovaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním (čtenářská a numerická gramotnost), popřípadě tzv. *life* nebo *survival skills* (životně důležité dovednosti). Právě pro svůj velmi úzký rozsah byl tento pojem pro účely označení tzv. klíčových kompetencí opuštěn a upřednostněn byl pojem *competence*, který zdomácněl i v prostředí frankofonním (*compétence*).

Přestože v současné době stále terminologie týkající se tohoto fenoménu v evropských kurikulích kolísá (vedle pojmu *klíčové kompetence* - německá a vlámská komunita Belgie, Německo, Rakousko, se objevují také jemnější nuance tohoto pojmu, jako rozlišení na *prahové a finální kompetence* - francouzská komunita Belgie, Portugalsko, Lucembursko, Velká Británie), doporučila skupina odborníků Evropské komise jednoznačné užívání pojmu *key competencies* (klíčové kompetence), který by označoval soubor vědomostí, dovedností a postojů. K užívání pojmu *key competencies* se přiklání i další mezinárodní výzkumy a studie, které byly podkladem pro práci výše zmíněné skupiny odborníků, jako například program DeSeCo pod záštitou OECD a iniciativa ASEM týkající se celoživotního učení. Následující tabulka č. 4 přináší přehled o používaných termínech a definicích v zemích, které zařadily pojem klíčové kompetence do svých kurikulárních dokumentů.

**Tabulka č. 4 - Přehled zemí, které zařadily pojem klíčové kompetence do svých  
kurikulárních dokumentů<sup>5</sup>**

<b>Země-vzdělávací systém</b>	<b>Používané termíny</b>	<b>Definice</b>
Belgie / Francouzské společenství (1997)	Socles de competences (základní kompetence) Competences terminales et savoirs requis (konečné kompetence a požadované faktografické a praktické znalosti)	Průřezové předmětové kompetence, jejichž osvojení se pokládá za nezbytný předpoklad začlenění do společnosti a dalšího studia.
Portugalsko	Competencias essencias (základní kompetence)	Soubor všeobecných znalostí a dovedností a rovněž předmětových znalostí a dovedností, které se považují za nepostradatelné pro všechny občany dnešní společnosti
Spojené království Anglie a Wales	Key skills (klíčové dovednosti)	Všeobecné dovednosti, které jedinci potřebují k tomu, aby se stali výkonnými členy flexibilní, přizpůsobivé a konkurenceschopné pracovní síly a mohli se věnovat celoživotnímu učení

Další tabulka (Tabulka č. 5) představuje používané termíny u zemí, kde probíhá veřejná debata o tom, zda by se klíčové kompetence měly začlenit do kurikulárních dokumentů.

<sup>5</sup> Zdroj : Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání 2002, s.30  
Tabulka zahrnuje pouze ty země, v nichž se výraz „klíčové kompetence“ stal součástí terminologie používané v oblasti všeobecného povinného vzdělávání.

**Tabulka č. 5 – Přehled zemí, kde probíhá debata o zařazení klíčových kompetencí do  
kutikulárních dokumentů.<sup>6</sup>**

<b>Země-vzdělávací systém</b>	<b>Používané termíny</b>	<b>Definice</b>
Belgie / Německé společenství	Schlüsselkompetenzen (klíčové kompetence)	Předmětové kompetence, které si musí každý žák osvojit
Belgie / Vlámské společenství	Sleutelcompetenties (klíčové kompetence)	Přenositelné kompetence, které se dají uplatnit v mnoha situacích a kontextech a které jsou multifunkční = dají se využít k dosažení několika cílů, řešení různých problémů a splnění různých úkolů
Německo	Schlüsselkompetenzen (klíčové kompetence)	Průřezové a předmětové kompetence, které představují logický a provázaný soubor postojů, hodnot, vědomostí a dovedností, jež jsou nepostradatelné pro efektivní fungování v rovině osobní i profesní.
Lucembursko	Competences de base (základní kompetence)	Vědomosti a dovednosti, které dětem umožní, aby se věnovaly dalšímu učení a studiu
Rakousko	Grundkompetenzen (základní kompetence)	Termín není ještě jasně vymezen

Ve Francii oficiální vzdělávací programy koncipované ministerstvem školství kompetence dělí do dvou skupin, a to na kompetence všeobecné a kompetence předmětové, přičemž všechny jsou vymezeny ve vztahu k prioritní kompetenci osvojení jazykových dovedností (Klíčové kompetence 2002, s 79.)

<sup>6</sup>Zdroj: Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání 2002, s.30

Švédský školský systém neuzivá termín kompetence. Uvádí se, že „švédský školský systém usiluje o to, aby všichni žáci během povinného vzdělávání dosáhli všech cílů stanovených v kurikulu a učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů. Ty jsou pak podrobně charakterizovány. Patří k nim i čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se (Klíčové kompetence 2002, s. 119).

V českém vzdělávacím systému se terminologie klíčových kompetencí utvářela postupně. Ve Standardu základního vzdělávání (1995) jsou kompetence žáků vymezovány jakožto „*způsobilost žáků demonstrovat kvalitu získaného vzdělání v poznávacích i praktických situacích*“. Na to navazující Vzdělávací program Základní škola (1996) podrobně vyjmenovává kompetence jakožto „*způsobilosti, které si žák trvale osvojí a je připraven je uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu*“. RVP ZV přináší pojem klíčové kompetence, přičemž tento pojem definuje nadpředmětově a průřezově. Jak však upozorňují různí autoři (SKALKOVÁ 2005, SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, PRŮCHA 2005), na rozdíl od zahraničních zkušeností nebyla provedena analýza koncepce klíčových kompetencí ani jejich vztahu k obsahu vzdělávání.

Ze studie (Klíčové kompetence 2002), tedy vyplývá, že termín klíčové kompetence není v terminologii evropských zemí zcela ustálený a teprve se utváří. Tento vývoj souvisí i s konkrétním vývojem školských soustav v jednotlivých zemích EU i s jejich tradicí.

Jednotlivé země Evropské unie analyzovaly na základě jednotného dotazníku, jak se v jejich vzdělávacích soustavách realizují požadavky na utváření klíčových kompetencí. Ukazuje se, že řada z těchto požadavků se postupně uskutečňuje, aniž daná vzdělávací soustava používá pojem kompetence, případně synonymicky používá i jiné termíny. Některé země uvádějí, že pojem klíčové kompetence není součástí pedagogické terminologie, což ovšem neznamena, že se dané problémy neřeší (Švédsko, Rakousko), případně se uvádějí termíny, používané ve stejném významu.

Začlenění konceptu klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému vychází tedy ze současných trendů vzdělávací politiky zemí EU a OECD.

### **1.2.2 Popis a výběr klíčových kompetencí doporučených v rámci procesu v Lisabonu**

*„Stát se v globálním měřítku nejkonzurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou založenou na znalostech, která bude schopna udržitelného hospodářského růstu, nabídne více lepších pracovních příležitostí a zajistí větší míru sociální soudržnosti“* (Evropská rada 2000, odst. 5), je nový strategický cíl, který si stanovila Evropská unie na zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2000. Rok poté byla Evropskou radou schválena zpráva, která stanovuje tři strategické cíle a třináct dílčích cílů na další desetiletí. Ke strategickým cílům patří:<sup>7</sup>

1. Zvýšit kvalitu a efektivitu systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii
2. Usnadnit přístup všech jedinců k systémům vzdělávání a odborné přípravy
3. Otevřít systémy vzdělávání a odborné přípravy vůči okolnímu světu

Těchto cílů má být dosaženo pomocí pracovního programu, jenž byl přijat v roce 2002.

Dále byly vyzvány státy EU k vytvoření nového rámce vymezujícího základní dovednosti, které si má jedinec osvojovat v průběhu celoživotního vzdělávání. Jde především o dovednosti v oblasti informačních technologií, matematiky, přírodních a technických věd. Pro každou z oblastí byla určena skupina odborníků, která v roce 2002 navrhla osm hlavních klíčových kompetencí. Následující tabulka (Tabulka č. 6) přináší přehled osmi klíčových kompetencí pro žáky v období základního vzdělávání identifikovaných Evropskou komisí.

---

<sup>7</sup> Zdroj: Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání 2002, s. 25

**Tabulka č. 6 - Doporučení Evropské komise pro klíčové kompetence pro žáky v období základního vzdělávání<sup>8</sup>**

<i><b>Klíčové kompetence</b></i>	<i><b>Definice</b></i>
Komunikace v mateřském jazyce	Tyto kompetence představují schopnost vyjádřit a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech – v práci, doma i při volnočasových aktivitách.
Komunikace v cizím jazyce	Tyto kompetence zahrnují stejné oblasti (produktivní i receptivní dovednosti v psané i mluvené podobě) jako komunikace v mateřském jazyce. Úroveň osvojení cizího jazyka ovšem nemusí být shodná s jazykem mateřským a pro různé cizí jazyky se liší.
Matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií	Matematická gramotnost představuje schopnost písemně i z hlavy sčítat, odečítat, násobit a dělit a užívat tyto operace k řešení problémů v každodenním životě. Důraz je kladen spíše na proces řešení problémů než na samotný výsledek, na prováděnou činnost spíše než na žákovy znalosti. V přírodních vědách se jedná o znalosti a metodologie, které lze použít k vysvětlení jevů v okolním světě. Technologie představuje aplikaci znalostí jako prostředek, kterým člověk ovlivňuje prostředí, v němž žije.
Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie	Jedná se o schopnost používat multimediální technologie a využívat je k vyhledávání, ukládání, vytváření, prezentování, třídění a k výměně informací.
Učit se učit (kompetence k učení, v orig. learning to learn)	Tyto kompetence jsou nezbytné pro organizaci a řízení vlastního učení (samostatně i ve skupině), pro získávání, zpracovávání, hodnocení a integraci nových znalostí a pro schopnost aplikovat tyto kompetence v různých situacích a kontextech, včetně samotného učení a řešení problémů doma, ve vzdělávacím procesu, v práci a ve společnosti.
Interpersonální sociální a občanské kompetence	Tyto kompetence zahrnují všechny formy jednání, které si každý jedinec musí osvojit, aby byl schopen se efektivně a konstruktivně podílet na dění ve společnosti a dokázat řešit problémy, a to v osobním, rodinném i veřejném kontextu.
Podnikatelské dovednosti	Tyto kompetence mají pasivní a aktivní část – jednak vedou ke stimulaci změn, které iniciuje sám jedinec, ale také ke schopnosti vítat a podporovat změny, které jsou vyvolány vnějšími faktory, to znamená vedou žáka k tomu, aby dokázal vítat změny, přebírat zodpovědnost za své jednání (pozitivní i negativní), dokončil to, co započal, měl představu o tom, čeho chce dosáhnout, vytyčil si své cíle, šel za nimi a byl motivován k úspěchu.
Kulturní rozhled (v orig. cultural awareness)	Tyto kompetence představují schopnost vážit si projevů kultury a společenských mravů i schopnost vážit si literatury, umění, hudby a dalších forem tvůrčích projevů člověka.

<sup>8</sup> Zdroj: (HUČÍNOVÁ 2004, s.8)

Na zasedání Evropské rady v Barceloně roku 2002 bylo navrženo věnovat větší pozornost cizím jazykům a digitální gramotnosti. Klíčové kompetence a jejich utváření jsou tedy nedílnou součástí mezinárodní spolupráce, proto Evropská komise navrhla zřízení systému v rámci celé Evropy, prostřednictvím něhož by bylo možné srovnávat různé přístupy ke klíčovým kompetencím, jejich naplňování a hodnocení. Jako předpoklad zapojení se do společnosti založené na znalostech bylo označeno kvalitní základní vzdělání umožňující jedincům získat jak „nové“ dovednosti zahrnuté v klíčových kompetencích, tak „tradiční“ dovednosti umožňující získání čtenářské a matematické gramotnosti. Zvláštní pozornost byla věnována kompetenci k učení.

Iniciativa eLearning se zaměřuje na dovednosti z oblasti informačních a komunikačních technologií. Hlavním cílem je připojení všech škol na internet a zvýšení míry digitální gramotnosti. Získání výše uvedených dovedností je pro mladé lidi nezbytné pro možnost většího uplatnění na trhu práce, což vede ke snížení počtu nezaměstnaných. Znamená to snížit míru negramotnosti jedinců. Směrnice z roku 2001 (Rada Evropské unie 2001) prohlašují o rozvíjení dovedností pro potřeby nového pracovního trhu v kontextu celoživotního učení toto: „Členské státy se proto vyzývají k tomu, aby zlepšovaly kvalitu svých systémů vzdělávání a odborné přípravy i příslušná kurikula.“ Je proto nutné, aby jednotlivé státy reagovaly na změny ve vývoji na trhu práce a umožnily všem jedincům utvářet a rozvíjet klíčové kompetence prostřednictvím kvalitního vzdělávání. Jednotlivé státy zkoumají postupy používané v jiných zemích, aby získaly nové podněty k zlepšení výsledků učení žáků. Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) garantovaly mezinárodní srovnávací studie zaměřené na zjišťování výsledků žáků v oblasti hlavních předmětů a na naplňování klíčových kompetencí. Prvním mezinárodním výzkumem, který hodnotil i „průřezové“ kompetence



(postoje studentů k učení, motivovanost k učení apod.) byl program PISA.<sup>9</sup> Tohoto výzkumu se účastnila také Česká republika. Výzkum identifikoval oblasti, které se ukazují v našem školním vzdělávání jako problematické.

V oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání se výsledky českých žáků lišily v závislosti na typu testovaných úloh. Horší výsledky dosahovali naši žáci v úlohách, které vyžadovaly aplikaci znalostí v nových neobvyklých situacích, a v úlohách, které měly experimentální povahu (STRAKOVÁ; POTUŽNÍKOVÁ; TOMÁŠEK 2005). Co se čtenářské gramotnosti týče, čeští žáci měli obtíže při vyhledávání informací v textu a při samostatném argumentování (STRAKOVÁ; POTUŽNÍKOVÁ; TOMÁŠEK 2006). Tento výzkum také ukázal velký rozptyl mezi výsledky žáků různých typů a stupňů škol. Značné nedostatky byly shledány zejména u žáků nematuritního studia (STRAKOVÁ A kol. 2002). Znepokojující je také fakt, že pocit sounáležitosti patnáctiletých žáků se školou je podle výzkumu PISA 2003 výrazně pod mezinárodním průměrem (STRAKOVÁ; POTUŽNÍKOVÁ; TOMÁŠEK 2006).

### **1.2.2.1 Doporučení z Lisabonského procesu k osvojování klíčových kompetencí během povinné školní docházky**

Specifikace osmi klíčových kompetencí v rámci Lisabonského procesu se soustředí jen na etapu základního vzdělávání. Během povinné školní docházky musí být položeny základy těchto kompetencí, ovšem ty by měly být dále rozvíjeny, proto se s nimi musí počítat i u žáků na středních školách, při vzdělávání dospělých, stranou nesmí zůstat ani žáci a dospělí se speciálními vzdělávacími potřebami a „ohrožené skupiny obyvatel“, jako např. příslušníci menšin a imigranti. Jednotlivé státy by měly vytvořit pro všechny tyto skupiny odpovídající možnosti, jak klíčové kompetence získat, například vytvoření tzv. „druhé šance“ pro dospělé, kteří usilují o doplnění kvalifikace. Souvislost mezi dosaženým vzděláním a zaměstnatelností

---

<sup>9</sup> Výzkum PISA / Programme for International Student Assessment/ – Mezinárodní program pro hodnocení žáků/ monitoruje výstupy vzdělávacích systémů v mezinárodním srovnání na základě měření vzdělávacích výsledků žáků. Výzkum PISA probíhá ve třech etapách a zaměřuje se na čtenářskou gramotnost (2000), matematickou gramotnost (2003) a přírodovědnou gramotnost (2006).

jedinice je evidentní, osvojování klíčových kompetencí by proto mělo také bránit předčasnému odchodu žáků ze školy a snížit počet mladých lidí, kteří nezískali střední vzdělání.

Je zřejmé, že důležitost klíčových kompetencí zdaleka přesahuje sféru školství a práci ministerstev školství. Existuje tu přinejmenším úzká souvislost s trhem práce, zaměstnaneckou sférou a s občanským zapojením jedince do společnosti. Proto bude nutné, aby se otázky klíčových kompetencí nevěnovaly jednotlivé sféry izolovaně, ale připravovaly ucelenou a vzájemně provázanou koncepci.

Na základě výměny inspirativních nápadů, které se při podpoře rozvoje klíčových kompetencí v evropských zemích osvědčily, dospěla pracovní skupina v Lisabonu k několika závěrům. Tyto závěry mají podobu doporučení, která jsou určena členskými a přistupujícími státy Evropské unie. Jejich smyslem není unifikovat vzdělávací systémy ani přístupy ke klíčovým kompetencím, ale nabídnout určité postřehy, které v některých evropských státech přispěly k úspěšnému osvojování klíčových kompetencí u žáků v období povinné školní docházky i v dalších etapách jejich života. Doporučení lze shrnout do následujících bodů:

- Osm oblastí klíčových kompetencí, které pracovní skupina Evropské komise identifikovala, by měly být chápány jako společný základ pro evropské systémy vzdělávání a odborné přípravy, a to v úzké spolupráci mezi tvůrci politických doporučení, výzkumnými pracovníky, pedagogickými pracovníky a institucemi připravujícími učitele.
- Školy a učitelé by měli být vedeni k tomu, aby vytvářeli vlastní vzdělávací programy, které by odpovídaly potřebám místních regionů, s nimiž by úzce spolupracovali. Zájem o osvojení klíčových kompetencí by měl být rozšířen i na rodiče tak, aby poskytovali vzdělávání svých dětí maximální podporu.
- Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci by se měli vzdělávat v tom, jak u žáků zajistit osvojování klíčových kompetencí.

- Díky spolupráci všech zainteresovaných partnerů by měly být identifikovány aktuální sociální problémy a jejich cílové skupiny a spolu s tím vypracovány návrhy na řešení těchto problémů.
- Rozvoj klíčových kompetencí by měl být nadřazeným principem v celé společnosti na poli vzdělávání a zaměstnanecké a sociální sféry.
- Pro kompetenci učit se učit a pro oblast gramotnosti dospělých musí být vytvořeny indikátory.

Jak uvádí studie Eurydice, která se zabývá průzkumem klíčových kompetencí v zemích EU, *„konečným cílem školní docházky je připravit studující na efektivní fungování v mimoškolním prostředí. To vyžaduje osvojit si poznatky, dovednosti a kompetence, které se dají uplatnit v situacích skutečného života.“* (Klíčové kompetence 2002, s.17) Jako optimální přístup k výuce a učení podporující kritické myšlení a aktivní učení podílející se na budování a utváření klíčových kompetencí považuje studie (Klíčové kompetence 2002) pedagogický konstruktivismus, zvláště pak sociální konstruktivismus, který vyzdvihuje význam kulturního a sociálního učení. Domníváme se, že by právě tato didaktická koncepce mohla být klíčem k vnitřní proměně školy o kterou usiluje kurikulární reforma. Konstruktivistický přístup je kladen oproti tradičnímu, transmisivnímu slovně názornému pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě s důrazem na jejich pamětné osvojování, verbální metody a frontální organizace výuky. Konstruktivismus klade důraz na význam společného hledání, objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti, prožitku, a na sociální dimenzi učení – význam komunikace, interakce a spolupráce v poznávacím procesu (ŠTECH 1992; KASÍKOVÁ 1994; KANTORKOVÁ 1994; SPILKOVÁ 2004).

### **1.3 Problematika hodnocení a certifikace klíčových kompetencí v evropském kontextu**

V současné době je požadováno převzetí odpovědnosti za výsledky vzdělávání. Tuto odpovědnost nese jedinec, ale také instituce, v níž dochází

ke vzdělávání žáků. Školské orgány proto monitorují kvalitu poskytovaného vzdělávání a zjišťují, zda došlo k dosahování stanovených cílů a porovnávají efektivitu vzdělávání v jednotlivých školách. Dále je možné porovnávat výkony žáků v rámci školy. Výsledky vzdělávání jsou rozhodující v řadě případů pro možnosti dalšího vzdělávání jedinců a pro úspěšnost při hledání uplatnění na trhu práce, což má značný vliv na další život jednotlivců.

Často je poukazováno na nedostatky, které přináší tradiční pojetí hodnocení, především zkoušení a písemné testy, neboť jsou opomíjeny možnosti aplikací získaných poznatků a testy jsou v mnoha případech orientované pouze na výběr správné odpovědi z několika nabídek. Z toho důvodu se žáci zaměřují na memorování údajů bez pochopení vnitřních souvislostí. (STRAKOVÁ, SIMONOVÁ 2005; SLAVÍK 1999; SPILKOVÁ 2000; PASCH A kol. 1998)

Problematickým se tedy stává, jak hodnotit dosahování (utváření) kompetencí u žáků, neboť dosavadní způsoby měření vzdělávání výsledků jsou schopny postihnout vědomosti, dovednosti a případně postoje žáků, ale nikoliv reálné kompetence. Je pravda, že tato měření se stále zdokonalují a zejména v projektu PISA 2000 jsou již zabudovány nástroje pro zjišťování nejen samotných vědomostí a dovedností, ale také příčin, které vedou k rozdílům ve vzdělávacích výsledcích jak mezi žáky, tak mezi druhy škol. Přesto hodnocení kompetencí stále představuje komplikovaný problém. Průcha (2005, s. 34) připomíná v tomto kontextu myšlenku Chomského, že *„zjištěné vědomosti a dovednosti jsou pouze potence, předpoklady pro uskutečňované výkony neboli pro „performanci“*. Znamená to tedy, že to, co žák zná, není totožné s tím, jak tuto znalost skutečně využívá.

Na výsledky žáků v oblasti povinného základního vzdělávání a na utváření klíčových kompetencí jsou na úrovni EU zaměřeny mezinárodní srovnávací studie pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Pouze několik zemí zavedlo spolu s vymezením klíčových kompetencí také národní standardy výkonu (Anglie a Wales, Skotsko a frankofonní Belgie). Například v Belgii jsou stanoveny minimální úrovně kompetencí, které musí žáci dosáhnout na konci povinného vzdělávání. Všechny ostatní země, i když zavedly rámcová kurikula a centrálně vymezily (klíčové) kompetence žáků, nemají striktně vymezeny standardy výkonu. Lze říci, že ačkoliv je utváření klíčových kompetencí chápáno jako povinné, jednotlivé země nestanovují minimální úroveň jejich dosažení a ponechávají na školách, jak se s tímto snažením vyrovnají.

V aplikaci na požadavky pro základní vzdělávání v České republice, čímž je podle RVP ZV „*vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další uplatnění ve společnosti*“ (RVP ZV 2005, s.14 ), by měly evaluační nástroje zjišťovat, zda byl tento cíl splněn, zda byl žák vybaven souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná. Tento požadavek v sobě nese dvě zásadní otázky:

- Jakým způsobem se bude zjišťovat, jaká úroveň KK je pro žáka dosažitelná?
- Existují u nás nástroje, které stanoví, zda této úrovni žák dosáhl?

Nejenže u nás takové evaluační nástroje zatím nejsou vyvíjeny, ale jak upozorňují ve své studii Straková a Simonová (2005, s. 17)<sup>10</sup> některé plánované kroky v oblasti evaluace mohou zavádění myšlenky klíčových kompetencí zásadně ohrozit. Studie kritizuje především plánované zavedení plošného centralizovaného testování v 5. a 9. třídě povinné školní docházky, které je součástí projektu „KVALITA I.“, jehož financování schválilo MŠMT. Upozorňuje na nebezpečí, „že řadu klíčových kompetencí z principu nelze hodnotit prostřednictvím testovaných úloh - ústní projev, týmovou práci atd.“ (STRAKOVÁ, SIMONOVÁ 2005, s. 17). Varuje také před tím, že „*přílišná koncentrace na ty aspekty vzdělávání, které jsou testovatelné, odvede*

---

<sup>10</sup> Tato studie byla vydaná Stálou konferencí ve vzdělávání (SKAV) s cílem seznámit veřejnost s problémovými částmi koncepce a realizace reformy kurikula. Studie zároveň slouží jako podklad pro formulaci společného stanoviska vzdělávacích iniciativ sdružených ve SKAV.

*pozornost od většiny klíčových kompetenc, na jejichž rozvoj by se učitelé měli soustředit především (STRAKOVÁ, SIMONOVÁ 2005, s. 17).*

Na výše zmíněnou studii reaguje Chvál (2006), který připouští, že *„didaktické testy nemohou z principu měřit klíčové kompetence tak, jak jsou koncipovány v rámcových vzdělávacích programech.“* (CHVÁL 2006, s. 3). Argumentuje však tím, že *„testy mohou zjišťovat určité znalosti a určitou úroveň dovedností. Rámcové vzdělávací programy nejsou rezignací na obsah vzdělávání a didaktické testy tedy mohou přispět k monitoringu výsledků vzdělávání v této oblasti. Rámcové vzdělávací programy jsou koncipovány tak, že kromě klíčových kompetencí, které stojí v ústředí, jsou zde i vzdělávací oblasti se svojí znalostní a dovednostní specifikací.“* (CHVÁL 2006, s. 3) Chvál zastává dále názor, že celoplošné testování by mělo být stabilním prvkem v systému evaluace, protože náš systém je velmi decentralizovaný a proto je potřeba mít celkovou kontrolu nad efektivitou našeho vzdělávacího systému. Zároveň zdůrazňuje, že plošné testování by nemělo stát v ústředí našeho evaluačního systému, ale na výsledky by se mělo vždy nahlížet v širším kontextu kvality, kde výsledky testů mají své místo.

V oblasti hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání by se na evaluaci rozvoje klíčových kompetencí měla významně orientovat Česká školní inspekce jako garant externí evaluace škol (POLECHOVÁ 2006), která v roce 2005 začala vytvářet metodiku a kritéria pro pozorování toho, jak jsou naplněné podmínky v práci učitele, které jsou nutné pro utváření klíčových kompetencí u žáků. *„Naše požadavky na konkrétní a jednoznačné formulace naplňující kritéria se upřesnily takto: Musíme se ptát a) „jak poznáme, že učitel/ka podporuje žáky k získávání klíčových kompetencí a b) podle čeho poznáme, že žáci směřují ke klíčovým kompetencím. Zajímá nás, co musíme v takovém případě pozorovat, dozvědět se z dotazníků, rozhovorů, analýzy dokumentace“* (POLECHOVÁ 2006, s. 4). Jak však dále informuje Polechová, práce na této metodice byla v roce 2006 pozastavena. Standardy, kritéria a metodiky vnitřní evaluace dosud vytvořeny nebyly, na některých se pracuje.

Jak tedy vyplývá ze studie Eurydice, která se zabývá průzkumem klíčových kompetencí v zemích EU, bude nutné vytvořit (jak v České republice, tak v zahraničí) k vymezeným kompetencím také standardy výkonu, jimiž lze hodnotit úroveň dosažení příslušných kompetencí. V našem vzdělávacím systému bude potřeba pečlivě zvažovat a koordinovat plánované evaluační kroky, aby myšlenka zavádění klíčových kompetencí nebyla zdiskreditována.

#### **1.4 Výsledky studie Eurydice zaměřené na průzkum začlenění klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů v rámci EU**

Cílem průzkumu bylo zjistit, jak si jednotlivé státy EU vykládají pojem klíčové kompetence a jaké kompetence považují za klíčové. Došlo také ke zjištění, jakým obsahem jsou jednotlivé kompetence v daných státech naplněny. Aby nedocházelo k nedorozuměním, byla státům doporučena následující definice klíčových kompetencí: „ Klíčové kompetence jsou chápány jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, jimiž musí být každý jedinec naprosto nezbytně vybaven, má-li vést naplněný život jako aktivní člen společnosti.“

Bylo zjištěno, že všechny dokumenty jednotlivých států vymezující cíle povinného všeobecného vzdělávání, již zahrnují klíčové kompetence nebo se jejich problematikou zabývají. Některé kurikulární dokumenty stanovují soubor vědomostí, dovedností a postojů, kterými má být jedinec vybaven, ale termín klíčové kompetence se v něm neobjevuje, jiné kurikulární dokumenty tento termín přímo používají. K označení vymezených souborů vědomostí, dovedností a postojů se v různých státech používají různé termíny.

Kurikulární dokumenty jednotlivých evropských zemí se zaměřují na klíčové kompetence především proto, aby byla zajištěna kvalita vzdělání. Samotná kvalita poskytovaného vzdělání však v sobě musí obsahovat rozvíjení kompetence k učení, je potřeba vést jedince k připravenosti celý život se vzdělávat. Kromě podtržení učít se učit je také důležité, aby se kurikulární dokumenty zaměřovaly především na aplikaci znalostí a

dovedností v situacích blízkých životu. Učení se tak stává pro žáky zajímavější, potřebnější a prospěšnější, což je motivující pro další vzdělávání (ELIAS 2005).

Na základě studie (Klíčové kompetence 2002) můžeme říci, že v poslední době si více než polovina států EU uvědomuje důležitost utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Do svých kurikulárních dokumentů pro povinné všeobecné vzdělávání je plně zařadily zatím čtyři vzdělávací systémy: Francouzské společenství Belgie Anglie a Wales; Skotsko a Portugalsko. V ostatních státech probíhají diskuze, zda a jakým způsobem začlenit klíčové kompetence do národních kurikulů, aby se staly hlavní prioritou povinného všeobecného vzdělávání.

Německy mluvící společenství Belgie předložilo vybraný soubor klíčových kompetencí vládě. Jimi stanovené klíčové kompetence se mají stát východiskem pro tvorbu dalších kurikulárních dokumentů. Německo rozlišuje průřezové klíčové kompetence a specifické klíčové kompetence. Dále se zabývají vymezením klíčových kompetencí, které jsou nezbytné pro celoživotní učení. Rakousko stanovilo řídicí skupinu, která odpovídá za identifikaci kompetencí specifických pro jednotlivé vyučovací předměty. Zařazení klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů a jejich definování je zatím předmětem jednání. Severní Irsko se zabývá možností přetvoření kurikula pro žáky ve věku 14 - 16 let s ohledem na klíčové kompetence. Nizozemsko rozhodlo o nezařazení tohoto pojmu do kurikula z obav ze snížení autonomie škol, avšak vymezené cílové požadavky v kurikulu Nizozemska jsou velice podobné tomu, co bychom za klíčové kompetence označili. Řecko přisuzuje největší význam všeobecným kompetencím, které mají vliv na vyvážený osobní rozvoj jedinců.

Francie považuje za prioritu ovládnání francouzského jazyka a osvojení jazykových schopností. Irsko je zaměřené na rozvíjení kompetencí žáků a chápe jako důležitost více se zabývat schopnostmi řešit problémy, schopnostmi provádět složitější myšlenkové operace, ale neoznačuje je za klíčové kompetence. Finsko specifikovalo vzdělávací cíle, které se vztahují ke kompetencím uvedeným v legislativě. Ve Španělsku nepronikl termín



„kompetence“ do všeobecného vzdělávání, používán je v souvislosti se zaměstnaností. Výjimkou je Katalánsko, kde došlo k vymezení základních kompetencí pro povinné vzdělávání. Švédsko nechce měnit vzdělávací politiku a pokládá všechny cíle stanovené v kurikulárních dokumentech za důležité. Dánsko vypracovává seznam kompetencí, který bude zařazen do „Národní evidence kompetencí“ a stane se východiskem pro vymezení kompetencí, které jsou pro všechny nepostradatelné.

Jak je patrné z výzkumu Eurydice, každý stát EU chápe pojem klíčové kompetence různě a různým způsobem tuto problematiku začleňuje do svých kurikulárních dokumentů. Některé státy označují jako klíčové kompetence průřezové či všeobecné kompetence, jiné státy označují za klíčové kompetence specifické kompetence pro jednotlivé předměty. Je samozřejmé, že v obou případech jde o získání a rozvíjení nezbytných schopností důležitých pro osobní rozvoj i uplatnění ve společnosti, ale chápeme-li klíčové kompetence jako využitelné a uplatnitelné také v jiných kontextech, než v kterých jsou utvářeny a mají-li být multifunkční, musíme se přiklonit k názoru, že tímto termínem je třeba označit kompetence všeobecné neboli průřezové, které je možno utvářet prostřednictvím vědomostí a dovedností získaných ve vyučovacích předmětech. Je proto nutné vytvořit takový termín, který by vystihoval kompetence specifické pro jednotlivé předměty.

RVP ZV (2005) přináší pojem „očekávaný výstup“, který vystihuje, čím by měl žák disponovat po ukončení základního vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech. Podle RVP ZV prostřednictvím dosahování očekávaných výstupů dochází k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Velice důležité jsou formulace očekávaných výstupů, které musí mít praktický a činnostní charakter a jejich dosažení musí být využitelné v běžném životě.

Spojené království začlenilo do svých kurikulárních dokumentů všeobecné kompetence, jejichž naplňování pomáhá žákům zdokonalovat vlastní učení a zlepšit svoji výkonnost ve vzdělávání. Tyto kompetence doplňují specifické kompetence jednotlivých vyučovacích předmětů. Také

Vlámské společenství Belgie se zabývá problematikou začlenění všeobecných klíčových kompetencí do svých kurikulárních dokumentů.

Jinak je tomu v německy mluvícím společenství Belgie, kde jsou za klíčové kompetence považovány pouze kompetence specifické pro jednotlivé předměty. Předpokládá se jejich plné osvojení, a to všemi žáky. Míru osvojení je potřeba určitým způsobem změřit, což je u všeobecných kompetencí problematické, proto byly tyto kompetence vyloučeny, i když navržené kurikulum obsahuje dovednosti všeobecného charakteru, nejsou však považovány za klíčové kompetence. Francouzské společenství Belgie spojuje všeobecné i specifické klíčové kompetence s jednotlivými vyučovacími předměty. Portugalsko vymezuje deset všeobecných klíčových kompetencí, které mají průřezový charakter, k jejichž rozvíjení pomáhají vyučovací předměty a specifické klíčové kompetence, uvedené v kurikulárních dokumentech.

Na základě analýzy RVP ZV můžeme říci, že pojetí klíčových kompetencí, vymezené v Portugalsku se nejvíce přibližuje pojetí klíčových kompetencí v ČR.

Ze studie (Klíčové kompetenc 2002) je patrné, že zatím čtyři státy začlenily všeobecné klíčové kompetence do svých kurikulárních dokumentů, z nichž dva státy rozpracovávají také klíčové kompetence specifické pro jednotlivé vyučovací předměty. Ve výběru všeobecných klíčových kompetencí se tyto země shodují v případě komunikace, spolupráce a řešení problémů. Oblast *komunikace* je zaměřena na schopnost používat mateřský i cizí jazyk v mluvené a psané podobě, formulovat své myšlenky a vhodným způsobem se vyjadřovat. *Spolupráce s druhými lidmi* je zaměřena udržování pozitivních mezilidských vztahů a schopnost organizovat vlastní práci. V oblasti *řešení problémů* je kladen důraz na odhalení problému, promýšlení, rozhodnutí a vyhodnocení.

Zajímavé je, že *matematická gramotnost* je považována za klíčovou všeobecnou dovednost pouze v Anglii a Walesu a ve Skotsku, zatím co Francouzské společenství Belgie a Portugalsko chápe tuto kompetenci za

specifickou pro jednotlivé předměty, i když nepopírá její využití v oblasti řešení problémů a v komunikaci. Také *informační a komunikační technologie* jsou v různých státech pojímány různým způsobem. Za klíčové jsou považovány ve Spojeném království (Anglie a Wales a Skotsko), v Portugalsku jsou chápány jako „průřezový nástroj“, kterého lze využít ve všech vyučovacích předmětech a který pomáhá rozvíjení klíčových kompetencí. Schopnost *učit se* je považována za samostatnou klíčovou kompetenci v Anglii a Walesu a v Portugalsku, Skotsko tuto schopnost začleňuje do oblasti řešení problémů a ve Francouzském společenství Belgie je považována za součást jednotlivých vyučovacích předmětů. Za všeobecnou klíčovou kompetenci považuje Francouzské společenství Belgie schopnost *převzít odpovědnost za vlastní tělesné zdraví a pohodu*, při čemž odborníci v této zemi uvádějí, že k rozvíjení této kompetence dochází výhradně v hodinách tělesné výchovy. Výše uvedenou kompetenci považují za klíčovou také odborníci v Portugalsku.

Všechny kurikulární dokumenty zdůrazňují nutnost dosažení určitého stupně matematické gramotnosti, rozvíjení sociálních a osobních dovedností, dovednosti učit se učit a ovládání cizích jazyků, především však kladou důraz na perfektní osvojení mateřského jazyka a na schopnost komunikace v mateřštině.

Rozvíjení klíčových kompetencí ve Francouzském společenství Belgie, v Portugalsku a ve Spojeném království (Anglie a Wales a Skotsko) prolíná celým povinným všeobecným vzděláváním a z kurikulárních dokumentů je zřejmé, že k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí přispívají jednotlivé vyučovací předměty. Z tohoto důvodu mají výše uvedené státy ve svých kurikulárních dokumentech vymezeny povinné vyučovací předměty a jejich přínos k naplňování klíčových kompetencí. Výčet povinných vyučovacích předmětů je v těchto zemích identický, rozdíly jsou pouze v časových dotacích jednotlivých předmětů. Liší se pouze Skotsko, kde je jediným povinným vyučovacím předmětem náboženství, další předměty uvedené v kurikulu jsou pouze doporučené. Anglie ještě navíc stanovila na úrovni

primárního vzdělávání každodenní časovou dotací pro rozvíjení matematické a čtenářské gramotnosti.

Studie (Klíčové kompetence 2002) dále ukázala různé přístupy ke zjišťování dosažené úrovně vzdělávacích výsledků. Hodnocení vzdělávacích výsledků na konci povinného všeobecného vzdělání ukazuje, do jaké míry si žáci osvojili vzdělávací obsah jednotlivých vyučovacích předmětů.

Ve Spojeném království si mohou lidé bez ohledu na věk ověřovat stupeň dosažení vědomostí a dovedností v jednotlivých vyučovacích předmětech i stupeň naplnění klíčových kompetencí. Lidem, kteří nedosáhli minimální požadované úrovně, je poskytována možnost dalšího sebevzdělávání a praxe, čímž mohou naplňovat klíčové kompetence, především v oblasti komunikace, informačních a komunikačních technologií nebo matematické gramotnosti.

Hodnocení je ve všech zemích zdůrazňováno jako nástroj pro monitorování individuálního rozvoje žáků. Ve všech zemích je ponecháno hodnocení na učitelích, kteří vytvářejí potřebné testy zjišťující úroveň vědomostí, dovedností a klíčových kompetencí. V některých zemích (Dánsko, Francie, Irsko, Spojené království) získávají žáci pomocí úspěšného vypracování centrálně vytvořeného testu certifikát nebo mohou postoupit do dalšího ročníku. Ve Francii dochází k hodnocení všech osmiletých a jedenáctiletých žáků ve francouzštině a v matematice, náhodně je vybírán každoročně vzorek žáků pro hodnocení jejich úrovně v oblasti občanské výchovy.

Externí evaluaci provádí Francouzské společenství Belgie, zaměřuje se na dosahování kompetence ve francouzském jazyce a v matematice.

K pravidelnému hodnocení vědomostí a dovedností v jednotlivých vyučovacích předmětech dochází také ve Španělsku a v Itálii.

V Irsku jsou používány standardizované testy zjišťující jednou za rok úroveň dosažení čtenářské a matematické gramotnosti.

V Portugalsku jsou používány celostátní testy k hodnocení výsledků žáků v portugalštině a matematice, a to na konci každého ze tří stupňů základního vzdělávání.

Ve Finsku je hodnoceno dosahování cílů stanovených v kurikulu, a to prostřednictvím hodnocení výkonu žáků v hlavních předmětech, průřezových tématech, ale i v oblasti kompetencí (např. schopnost učit se, komunikovat, stupeň motivovanosti k učení). Pracuje se pouze se vzorkem žáků.

Celostátní testy pro měření výsledků ve švédštině, matematice a v angličtině jsou k dispozici ve Švédsku, hodnotí se žáci na konci pátého a devátého ročníku. Přičemž hodnocení na konci devátého ročníku je povinné, o hodnocení v pátém ročníku rozhoduje škola.

Centrální výkonové normy jsou předepsány ve všech státech (s výjimkou Portugalska), které do svých vzdělávacích systémů začlenily klíčové kompetence. Názory odborníků na stanovení jednotné celostátní výkonové normy se liší. Je zřejmé, že zavedením těchto norem lze zvýšit celkovou kvalitu vzdělání, neboť se všichni žáci budou snažit dosáhnout co nejlepších výsledků, je však velice obtížné stanovit takovou normu, která by odpovídala různosti a individuálním zvláštnostem všech žáků. Je možné, že pro žáky mimořádně nadané bude stanovená norma snadno dosažitelná a mohli by dosáhnout ještě vyšších výsledků, naopak žáci s nižšími studijními výsledky mohou být svými opakovanými neúspěchy demotivováni k dalšímu sebevzdělávání.

Francouzské společenství Belgie stanovilo dvě úrovně dosažení klíčových kompetencí - na konci druhého ročníku sekundárního vzdělávání a na konci povinného vzdělávání.

Osmistupňová stupnice pro měření výkonů žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech byla vymezena v Národním kurikulu Anglie a Walesu. Dochází ke sledování vlastního pokroku jednotlivých žáků. Očekává se, že žáci dosáhnou ve věku čtrnácti let alespoň pátého nebo šestého stupně stupnice.

Naproti tomu ve Skotsku dochází k hodnocení základních dovedností žáků až v jejich šestnácti letech, výsledky jsou zaznamenávány pomocí pětistupňové stupnice a uvedeny v „profilu základních dovedností“, k jehož rozvoji dochází v dalším vzdělávání.

Důležitost utváření a rozvíjení klíčových kompetencí si uvědomují všechny státy EU, dokladem toho jsou kurikulární reformy probíhající v současné době v jednotlivých státech. Můžeme říci, že začleněním klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů bude určena jejich nová podoba.

### **Dílčí teoretické závěry:**

V rámci přibližování a přijetí myšlenky konceptu klíčových kompetencí je důležité představit širší evropský a celospolečenský kontext, který doprovází evropskou a českou kurikulární reformu. Termín klíčové kompetence se utvářel a byl přijat v rámci mezinárodních školsko-politických úvah s tím, že reflektuje vzdělávací situaci v celé Evropské unii v dimenzích mezinárodní spolupráce. Jde totiž o období, kdy znalosti jsou považovány za nejcennější zdroj ekonomického růstu. Obecně se tedy poukazuje na význam zvyšování kvalifikace pracovní síly a význam vzdělávání pro řešení problematiky zaměstnanosti. V těchto souvislostech se pozornost orientuje na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Klade se otázka, zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému společnosti. Zároveň se ale sleduje význam vzdělávání pro odstranění sociálního vylučování. Projevuje se úsilí sladit aspekt soutěživosti ve společnosti zdůrazňující kvalitní výkony s aspektem tvořivosti a spolupráce, sociální spravedlnosti, solidarity a tolerance.

V pedagogickém kontextu pojem klíčové kompetence přináší významné progresivní podněty. Především v nových souvislostech aktualizuje důraz na formativní význam vzdělávání. Opakovaně se ve všech mezinárodních pedagogických dokumentech zdůrazňuje, že rozvíjení klíčových kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování množství poznatků v jednotlivých předmětech, že nejde o předávání faktů ve výuce, ale o aktivní utváření

určitých dovedností, postojů, vlastností žáka, které mají obecný význam, nejsou spjaty s jedním předmětem, mají nadpředmětový charakter. Důležitým faktorem při utváření kompetencí je ovšem učitel. Domníváme se, že je potřeba představovat koncept klíčových kompetencí učitelům v tomto mezinárodním kontextu, aby byli schopni a ochotni tento koncept přijmout a implementovat do své praxe.

## **2 Klíčové kompetence jako nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání v české kurikulární reformě**

### **2.1 Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí jako hlavní tendence české kurikulární reformy**

Předchozí kapitoly pojednávaly o pojetí klíčových kompetencí a umožnily pohled na tuto problematiku v širším evropském a celospolečenském kontextu. V souvislosti s celospolečenskými změnami, které přinesl rok 1989, ale také celosvětový vývoj (globalizace, expanzivní nárůst informací, rozvoj informačních a komunikačních technologií...) nastala i v oblasti českého školství potřeba mnohých změn. Mluvíme o tzv. transformaci českého školství, jejíž šíře i hloubka byla a je mimořádná, vztahuje se ke všem prvkům a úrovním vzdělávacího systému. V průběhu devadesátých let 20. století došlo k mnoha dílčím krokům, které postupně přetvářely značně centralizovaný a direktivní systém předškolního, základního a středního školství. Došlo k přesunutí pravomocí na nižší úroveň řízení (na kraje, obce), se zavedením právní subjektivity do značné míry vzrostly pravomoci a také povinnosti ředitelů škol. Decentralizační kroky přinesly větší autonomii škol.

České školství hledá od roku 1989 cesty k proměně v moderní demokratický systém, který by navázal na naše vzdělávací tradice a byl zároveň v souladu se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství. Od roku 1989 je patrná snaha o decentralismus a autonomii škol (SPILKOVÁ 2004). V praxi to znamená, že vzrostla také nabídka vzdělávacích programů, oproti předchozímu stavu, kdy pro všechny ZŠ v celé republice platil jeden jediný vzdělávací program. Vedle vzdělávacího programu Základní škola vstoupil v platnost také program Obecná škola a Národní škola. Ověřovány a oficiálně uznány byly také klasické alternativní vzdělávací programy jako Montessoriovský systém, Waldorfská pedagogika, Daltonský plán a novodobé „inovativní“ vzdělávací programy jako např. Začít spolu, RWCT nebo Škola podporující zdraví.



Stát již dnes nevymezuje detailní požadavky na vzdělávání. Naopak poskytuje každé škole autonomii. Neznamená to však, že si školy mohou tzv. dělat co chtějí bez ohledu na společenskou zakázku. Tu stát vymezuje dnes v podobě určitých kritérií, rámce kvality vzdělávání. Tato kritéria, (rámec) kvality ve vzdělávání jsou formulována pro jednotlivé typy škol v rámcových vzdělávacích programech, které na sebe budou po obsahové stránce navazovat. Na školní úrovni jde o vytvoření školních vzdělávacích programů, které budou vzdělávací instituce zpracovávat v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem pro jednotlivé stupně vzdělávání (KREJČOVÁ 2005).

Společné pro všechny rámcové programy je snaha o celkovou změnu charakteru výuky na všech stupních škol. Pojem kompetence a klíčové kompetence je chápán jako „nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“, jak tvrdí Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 91). Jde tedy o vytvoření nové strategie vzdělávání, která je orientovaná především na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, na jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a na praktické využití získaných vědomostí, dovedností a návyků.

## **2.2 Pojetí klíčových kompetencí v RVP ZV**

### **2.2.1 Charakteristika RVP ZV**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) vznikl v systému dvoustupňového kurikula jako kurikulární dokument na státní úrovni, který reaguje na požadavky vyplývající z Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílé knihy) a nahrazuje stávající Standard základního vzdělávání. Vymezuje normativně obecný rámec základního vzdělávání, včetně závazného vzdělávacího obsahu.

Respektuje návrh školského zákona, doporučení mezinárodní komise pro vzdělávání týkající se klíčových kompetencí a jejich postavení v kurikulárních dokumentech, pak názory expertů různých profesí, ale také názory ředitelů a učitelů vybraných pilotních škol.

Úvodní kapitola dokumentu vymezuje postavení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů a uvádí principy, na nichž je RVP ZV postaven. V následující kapitole je uvedena charakteristika oboru vzdělání (základního vzdělávání) obsahující informace související s plněním povinné školní docházky, organizací základního vzdělávání, hodnocením výsledků vzdělávání a s ukončováním základního vzdělávání.

Další kapitola RVP ZV vymezuje pojetí a cíle základního vzdělávání se zdůrazněním důležitosti získávání a postupného rozvíjení klíčových kompetencí a poskytnutí spolehlivého základu všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání (RVP ZV 2005, s. 14) Následně jsou uvedeny klíčové kompetence, které jsou považovány za nejdůležitější pro každého jedince, a v dokumentu jsou vymezeny na úrovni základního vzdělávání.

Podstatná část je věnována vzdělávacím oblastem, jejich třídění a dělení jednotlivých vzdělávacích oblastí na obory vzdělávacích oblastí.

Samostatnou kapitolu tvoří průřezová témata, jejichž zpracování se mírně liší od zpracování jednotlivých vzdělávacích oblastí. Do vzdělávání jsou zařazena povinně, avšak o rozsahu a způsobu realizace rozhoduje ředitel školy.

Způsob začlenění vzdělávacích oblastí do základního vzdělávání, minimální časová dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti, celková časová hodinová dotace pro 1. a 2. stupeň základního vzdělávání a poznámky k jednotlivým vzdělávacím oblastem jsou uvedeny v kapitole Rámcový učební plán pro základní vzdělávání.

Pozornost je věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá za vytvoření vhodných podmínek podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, žáci s mentálním postižením jsou vzděláváni, s ohledem na stupeň postižení, podle Rámcového vzdělávacího programu

pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s mentálním postižením. Zmíněný dokument tvoří přílohu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Neméně důležitá a stále otevřená je problematika vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Vzděláváním těchto žáků se zabývá další kapitola RVP ZV, v níž jsou kromě identifikace mimořádně nadaných žáků uvedena také jejich specifika spojená s vytvářením vztahové sítě mimořádně nadaných a samozřejmě možnosti úpravy výuky těchto žáků.

Pro dosažení požadované efektivity vzdělávání je zapotřebí vytvářet patřičné podmínky. V RVP ZV jsou vymezeny materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV. Tyto podmínky jsou stanoveny jako rámcové optimum, ke kterému je potřeba postupně směřovat a dále ho rozvíjet. Při vytváření výše zmíněných podmínek je třeba brát v úvahu potřeby žáků a učitelů, možnosti a zaměření školy, regionální specifika školy a další faktory, které mohou ovlivnit vytváření optimálních podmínek pro uskutečňování základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se stal východiskem pro zpracování jednotlivých školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), které jsou pro učitele jednotlivých škol závazné a nahrazují tak stávající vzdělávací programy. ŠVP ZV jsou otevřené dokumenty, znamená to, že podle měnících se podmínek a možností je mohou základní školy vhodným způsobem doplňovat a dotvářet. ŠVP ZV jsou také veřejné dokumenty, což bude umožňovat především rodičům žáků informovat se o možnostech vzdělávání na konkrétní škole a rozhodovat se podle nabídky škol pro vzdělávání svých dětí. Proto je velmi důležité, že tvorbu RVP ZV doprovázel projekt ověřování tvorby vlastních školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), na němž se podílelo více než čtyřicet základních škol, z nichž deset základních škol od školního roku 2003/2004 ověřovalo také část výuky podle vlastního ŠVP. Projekt ověřování považujeme za velice cenný, neboť autoři RVP ZV získali důležité postřehy ze strany učitelů a mohli jejich připomínky, poznámky a názory zapracovávat do dokumentu tak,

aby v budoucnu lépe vyhovoval široké pedagogické veřejnosti a nestal se pro učitele příliš svazující.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání svými východisky přináší do našeho vzdělávacího systému nové progresivní podněty. Jeho hodnota spočívá zejména v důrazu na rozvoj klíčových kompetencí. Zavedení rámcových programů předpokládá změnu v pojetí práce učitele, pro kterou je klíčová nová didaktická koncepce výuky, neboť tu považujeme za hlavní nástroj pro přeměnu encyklopedického vzdělávání. Chápeme-li proměnu didaktické koncepce (spolu s učivem) výuky jako základní podmínku pro rozvoj a utváření klíčových kompetencí, pak postrádáme v RVP ZV zdůvodnění důrazu na konstruktivistické přístupy, které jsou opakovaně v mezinárodních dokumentech považovány za optimální pro jejich rozvoj (Klíčové kompetence 2002). Konstruktivismus vychází z toho, že poznávání je aktivní proces a samo poznání není otisk poznávaného, ale výtvar, konstrukt, že poznání je konstruované. Z této myšlenky se odvíjí nové přemýšlení o možnostech a kvalitách učebního a vyučovacího procesu a o rolích učitele a žáka (SPILKOVÁ 2004, TOMKOVÁ 2007). Konstruktivistické pojetí bývá často vymezováno oproti transmisivnímu pojetí, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě s důrazem na jejich pamětné osvojování.

Základní rozlišení transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky nabízí F. Tonucci (1991, s.14-19):

*„Zatímco v transmisivní škole*

- *dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo;*
- *učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;*
- *inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.*

*Tak v konstruktivistické škole*

- *dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;*

- *učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech;*
- *inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním.“*

V konstruktivistickém pojetí výuky je žák hlavním aktérem učení. K učení je vnitřně motivován, aktivně pracuje se svou zkušeností a prekoncepty (tj. všemi představami o všem, co souvisí s novým úkolem a obsahem), s novými informacemi a dalšími podněty, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje, tvoří, uvědomuje si své myšlenkové a učební procesy, v učení nachází smysl a stává se za své učení spoluzodpovědným. Učení se výrazně individualizuje a diferencuje (LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ 2003, SPILKOVÁ 2005).

Za významnou inspiraci vytlačující tzv. transmisivní pojetí výuky považujeme programy RWCT (STEELOVÁ a MEREDITH 1998, KOŠŤÁLOVÁ 2004, TOMKOVÁ 2007) a Začít spolu (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, LUKAVSKÁ 2003), které v současné době představují inspiraci v proměnách vyučování a metodách učení a nabízejí konkrétní postupy pro realizaci myšlenek RVP ZV. Oba tyto programy vycházejí z pedagogického konstruktivismu.

Program RWCT pracuje s pojmem kritické myšlení. Kritickým myšlením rozumí především porozumění informacím, prozkoumávání informací, porovnávání s tím, co je známé, a s jinými názory, zaujímání stanoviska, reflektování a hodnocení (TOMKOVÁ 2007). Tento program uplatňuje tzv. třífázový model učení, který pomáhá sestavit takový výukový blok, v němž na sebe jednotlivé kroky učení logicky navazují a v němž je samotný smysl poznávaného žákům vždy zřejmý. Podle třífázového modelu učení začíná evokací, po ní následuje fáze uvědomění si významu nových informací a třetí fází, kterou žáci procházejí, je fáze reflexe vlastního učení. Jedná se jeden z možných modelů, který vytvořila konstruktivistická pedagogika. Program RWCT k tomuto modelu učení nabízí řadu efektivních vyučovacích metod, které jsou promyšlené a velmi dobře využitelné v pedagogické praxi (KOŠŤÁLOVÁ 2003, TOMKOVÁ 2007).

Program Začít spolu je otevřený didaktický systém, který klade důraz na individuální přístup k dítěti a na partnerství školy a rodiny. Prostředí třídy v něm tvoří centra aktivit, užívá projektového vyučování. V centrech aktivit žáci pracují kooperativními metodami, kde řeší rozmanité úkoly směřující k rozvoji klíčových kompetencí: zkoumají předložené materiály, zpracovávají informace, hledají odpovědi na otázky, které si položili v úvodu práce, dělají pokusy atd. Program Začít spolu dbá na to, aby žáci měli dostatek prostoru času přemýšlet nad svými pokroky v rámci činností, ale také nad samotným procesem k učení (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, LUKAVSKÁ 2003).

V konstruktivisticky pojeté výuce učitel už není jen ten, kdo umí, ví, sděluje, předává, řídí, rozhoduje, kontroluje, hodnotí, ale je chápán především jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, jako průvodce na cestě poznání, který pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry, že jsem ten, kdo umí, dokáže, garantuje řád a jasná pravidla školního života apod. (SPILKOVÁ 2004, KANTORKOVÁ-LUKÁŠOVÁ). Obrat od transmisivního ke konstruktivistickému pojetí výuky přináší velkou změnu v učitelské profesi a klade na učitele další nároky. Z tohoto důvodu dochází v teorii i výzkumu k renesanci zájmu o koncept profesních kompetencí učitele. V zahraničí jsou profesní kompetence spojovány s kvalitou učitelů a stávají se východiskem k tvorbě profesního standardu a předmětem hodnocení profesního výkonu učitelů. Jsou chápány jako soubor profesních kvalit, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobních předpokladech (VAŠUTOVÁ 2004).

V české pedagogické literatuře se od počátku devadesátých let objevila řada modelů a souborů kompetencí s naznačením hierarchie jejich významnosti pro nové pojetí učitelské profese (HELUS 1999, 2001, LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ 2003, NEZVALOVÁ 1995, SPILKOVÁ 2004,

SVATOŠ 2000, ŠVEC 2000, VAŠUTOVÁ 2004). Jeden z nejpropracovanějších modelů profesních kompetencí vytvořila J. Vašutová (2001, 2004), která vypracovala model profesních kompetencí na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, kde ke každému „pilíři“ vzdělávání je přiřazena určitá funkce školy (DELORS 1996). Autorka vztahuje jednotlivé kompetence ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž podrobněji specifikuje nároky na učitelskou profesi (VAŠUTOVÁ 2001, Příloha č. 2).

Vlivný je také koncept „jádrových“ kompetencí učitele vycházející z pozic humanistické psychologie (HELUS 1999, 2001), který vyjadřuje základní smysl učitelské profese a vtiskuje jí charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku. V návaznosti na tyto přístupy je nyní klíčovým úkolem identifikovat „nové“ kompetence učitele v kontextu probíhající reformy charakterizovanou obratem od důrazu na transmisi poznatků ke konstruktivistickému přístup a rozvoji klíčových kompetencí žáků.

### **2.2.2 Klíčové kompetence v pojetí RVP ZV**

Zásadní myšlenkou RVP ZV je, že základní vzdělávání má „*žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnou spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“ (RVP ZV 2005, s.14). Klíčové kompetence pojímá tak, že *“nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze ji získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.”* (RVP ZV, 2005, s.14) *Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno „jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.”* (RVP ZV 2005, s.14)

V etapě základního vzdělávání pak za klíčové vymezuje: „kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a interpersonální; kompetence občanské; kompetence pracovní“ (RVP ZV 2005, s.14).

Každá vzdělávací oblast uvedená v RVP ZV svým způsobem přispívá k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků, což je uvedeno v úvodních částech jednotlivých vzdělávacích oblastí. Dle našeho názoru uvedení tohoto „příspěvku“ nestačí k tomu, aby si učitelé uvědomili provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem jednotlivých oborů vzdělávacích oblastí. Je pravda, že některé očekávané výstupy svým praktickým a činnostním charakterem směřují k naplňování klíčových kompetencí, škola však prostřednictvím učitelů musí tuto provázanost správně chápat a užívat takové vyučovací metody a organizační formy, které povedou prostřednictvím učiva k dosahování očekávaných výstupů, a tím i k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Není proto možné, aby si učitelé před tvorbou vlastního ŠVP pouze pročetli části RVP ZV, které zdůrazňují postavení klíčových kompetencí v základním vzdělávání, a dále již s klíčovými kompetencemi nepracovali.

Přínosné může být zapracování klíčových kompetencí do ŠVP, a to do kapitoly Charakteristika ŠVP, v níž bude vymezena vzdělávací strategie, kterou si škola zvolí k dosahování klíčových kompetencí a ke směřování k cílům základního vzdělávání. Je však možné a užitečné pro pochopení nového pojetí vzdělávání, aby byl vymezen také přínos jednotlivých vyučovacích předmětů vytvořených učiteli na úrovni školy k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Učitelé by si měli uvědomit a popřípadě uvést do ŠVP, které očekávané výstupy oborů vzdělávacích oblastí směřují k utváření jednotlivých klíčových kompetencí. Přičemž je pochopitelné, že každý očekávaný výstup směřuje k více klíčovým kompetencím, neboť klíčové kompetence jak již bylo zdůrazněno, prolínají celým vzděláváním a k jejich utváření a rozvíjení přispívají i mimoškolní aktivity a především rodinné prostředí.



### **2.2.3 Vymezení (problematika) vztahu klíčových kompetencí a cílů vzdělávání**

S termíny cíle i kompetence se setkáváme v našich základních školských dokumentech. Národní program rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky (tzv. Bílá kniha) z roku 2001 rozebírá kategorii cílů vzdělávání a výchovy a výchovy, a to v kontextu celoživotního vzdělávání v globalizující a neustále měnící se společnosti. Připomíná, že „cíle vzdělávání musí být odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“. (Národní program, 2001, s. 14). Dále pak uvádí další specifikaci vzdělávacích cílů v následujících rovinách:

- Rozvoj lidské individuality
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- Posilování soudržnosti společnosti
- Podpora demokracie a občanské společnosti
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- Zvyšování zaměstnatelnosti

V souvislosti s analýzou obecných cílů vzdělávání uvádí i pojem kompetence. Zmiňuje „obecné, klíčové kompetence, zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe (Národní program, 2001, s. 37). V jiné části dále předpokládá, že v nové koncepci základního vzdělávání bude kladen důraz na „rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání (Národní program, 2001, s. 39 ).

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005 se kategorie cíle objevuje v kontextu kurikulární reformy a školsko – politických úvah. Kategorie kompetence chápe ve dvojím smyslu.

Je chápána jako charakteristika profesní kvality učitelů a dále jako v souvislosti se vzděláváním žáků jako blíže definované cíle vzdělávání.

Jak upozorňují různí autoři (SKALKOVÁ 2006, SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, KOŠTÁLOVÁ 2005) vztah cíle vzdělávání a kategorie kompetence není v RVP ZV explicitně vymezen. Skalková také (2006, s. 16) upozorňuje na zúžené a jednostranné a příliš pragmatické vymezení cílů základního vzdělávání v RVP ZV, které uvádí, že základní vzdělávání má „pomoci získávat a postupně zdokonalovat klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“(RVP ZV,s. 14). Zdůrazňuje, že cíle vzdělávání nelze chápat pouze instrumentálně, jako přípravu na úspěšnou činnost dané společnosti, ale v širším kontextu rozvoje autentické osobnosti „V pedagogických souvislostech nelze na vzdělávání nahlížet pouze v ekonomicko- sociálních dimenzích, i když je plně uznáváme a respektujeme. Vzdělávání není jen „investice do vlastní budoucnosti“, nejsou to jenom výkony, které se dají měřit, činnosti, jejichž úspěšnost se dá vykazovat, není to pouze schopnost něco se naučit a umět své poznatky kompetentně aplikovat“ (SKALKOVÁ, 2006, s. 23). RVP ZV uvádí, že „smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky na úrovni klíčových kompetencí, která je pro ně dosažitelná“.

S tímto požadavkem se není snadné vyrovnat, protože ani RVP ZV a ani Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání (2005) neuvádí postupy, jak mají tvůrci ŠVP zjistit, jaká úroveň klíčových kompetencí je pro žáka dosažitelná a jak vytvářet hodnotící nástroje, které posoudí, zda žák své individuální úrovně dosáhl. Tato nejednoznačnost ve formulaci cílů může mít velký vliv na to, jak se s cíli bude pracovat při tvorbě školních vzdělávacích programů. Lze totiž předpokládat, že tvůrci školních vzdělávacích programů se spíše zaměří na konkrétně formulované a snáze měřitelné očekávané výstupy a klíčové kompetence zabudují do svých školních vzdělávacích programů spíše formálně.

Z analýzy školských dokumentů vyplývá, že kategorie cíle a kompetence se často kladou vedle sebe a rozdíl se mezi nimi nereflektují. Z kontextu

však je zřejmé, že kategorie cíle je chápána šířeji, než kategorie kompetence. Kategorie kompetence přináší do pojetí vzdělávání pragmatické podněty a s kategorií cíle vytváří průnik, který je nutno chápat v kontextu společenských a ekonomických změn a z toho vyplývajících nových požadavků na vzdělávání.

Je patrné, že pojem kompetence se bude časem upřesňovat. Pro tvorbu školních vzdělávacích programů bude mít velký význam ujasnění vzájemných vztahů cílových kategorií, aby myšlenka klíčových kompetencí nebyla tvůrci školních vzdělávacích programů přijata pouze formálně.

#### **2.2.4 Rozvoj klíčových kompetencí prostřednictvím očekávaných výstupů**

Záměrem autorů RVP ZV bylo formulovat očekávané výstupy tak, aby k rozvíjení klíčových kompetencí docházelo jejich dosažením. Jejich předpokladem zřejmě je i myšlenka, že při osvojování očekávaných výstupů budou voleny takové vzdělávací postupy, které povedou k budování klíčových kompetencí. Problém však nastává v tom, že očekávané výstupy jsou formulovány velmi nekonsistentně. Některé očekávané výstupy skutečně podporují utváření klíčových kompetencí. Jako příklad uvádíme v pořadí X. očekávaný výstup Komunikační a slohové výchovy 2. období: „Sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytvoří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržением časové posloupnosti.“(RVP ZV 2005, s. 22)

Prostřednictvím dosažení tohoto očekávaného výstupu žák naplňuje postupně **kompetenci k učení**, neboť vybírá vhodný způsob sestavení osnovy podle časové posloupnosti, třídí informace získané z textu určeného k vyprávění, uvádí okolnosti děje do souvislostí a používá termíny uvedené v textu.

**Kompetenci k řešení problémů** utváří žák vyhledáváním vhodného způsobu sestavení osnovy potřebné pro vyřešení problému, kterým se stává vyprávění podle osnovy s dodržением časové posloupnosti. Při několikátém opakování řešení problému tohoto typu žák posuzuje svůj pokrok a osvědčený způsob řešení aplikuje na podobné případy.

**Kompetence komunikativní** je utvářena schopností žáka formulovat své myšlenky, a to v písemné i mluvené podobě. Žáci se učí souvislému a kultivovanému vyjadřování, a zároveň schopnosti naslouchat druhým, snažit se porozumět názorům spolužáků a vhodně sdělit své názory, i když jsou v rozporu s názory ostatních. Prostřednictvím tohoto očekávaného výstupu získávají žáci schopnost porozumění textům různého typu (obrázková i písemná osnova, písemný i mluvený projev) a schopnost zapojení se do společenského dění prostřednictvím svých vyjadřovacích schopností. Pro účinnou a rychlou komunikaci se učí žáci v hodinách českého jazyka využívat počítače, prostřednictvím nichž pak mohou spolupracovat se spolužáky i s učiteli.

**Kompetence sociální a personální** se utvářejí získáváním sebedůvěry a samostatnosti při tvorbě vlastních textů. Žáci dosahují pocitu sebeuspokojení při dosažení stanoveného cíle, dokáží ocenit vlastní dílo a zároveň získávají sebeúctu.

**Kompetence občanská** je prostřednictvím tohoto očekávaného výstupu utvářena pomocí rozvíjení tvořivosti při sestavování obrázkové osnovy a při přípravě a realizaci mluveného či psaného projevu. Pokud žák prezentuje vlastní text v rámci různých významných příležitostí (vernisáž, koncert apod.), zapojuje se tím do kulturního a společenského dění, a tím se také utváří občanská kompetence.

Žáci sestavují osnovu, vytvářejí vlastní mluvený a písemný projev, který splňuje kritéria funkčnosti a kvality, stává se určitou hodnotou nebo výsledkem činnosti, kterou žák chrání, a tím se začíná postupně utvářet také **kompetence pracovní**.

Jak však upozorňují různí autoři (SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, KOŠTÁLOVÁ 2005) mnohé očekávané výstupy jsou pouze vědomostně formulované, čímž je zachováno stávající pojetí vzdělávání, které stále představuje tlak na osvojování velkého množství vědomostí.

Jak dále tyto autoři upozorňují (SIMONOVÁ, STRAKOVÁ 2005, KOŠTÁLOVÁ, 2005) ne všechny očekávané výstupy prokazují takovou míru

provázanosti, která by sama o sobě umožňovala rozvíjet klíčové kompetence prostřednictvím očekávaných výstupů a často vedou učitele k probírání každodenních samozřejmostí bez nároku na rozvoj klíčových kompetencí. Tento problém dokumentuje následující příklad. Očekávaný výstup "uplatňuje elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí..." (RVP ZV 2005, s. 32). Tento výstup často vede učitele k probírání denního režimu (ráno: čištění zubů, dopoledne: učíme se ve škole, svačíme atd.). Žáci tento výstup často naplňují formou vyprávění vlastních zážitků, malováním obrázků apod. Pokud by byl tento očekávaný výstup formulován jinak, např. "dokáže zjistit a zaznamenat skutečné denní činnosti kamaráda, rodiče, prarodiče a zaznamenat je do tabulky s udáním časových údajů", učitelé by zároveň rozvíjeli i klíčové kompetence k učení (vyhledává, třídí informace, propojuje je a systematizuje); k řešení problémů (navrhne a používá tabulku); komunikativní (využívá grafické znázornění, používá vhodné komunikativní a informační prostředky pro získání potřebných informací).

Dalším nedostatkem je také absence očekávaných výstupů, které by zahrnovaly osvojení dovedností specifických pro danou vzdělávací oblast a to i přesto, že jsou tyto dovednosti formulovány v charakteristice vzdělávací oblasti. Například v charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v tematickém okruhu Místo, kde žijeme, je uvedeno, že žáci se v rámci tohoto tematického celku „učí do každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami..." (RVP ZV 2005, s. 37). Ve formulaci očekávaných výstupů je ale aktivita žáků pouze nepřímo zmíněna v očekávaném výstupu „Zprostředkuje ostatním zkušenosti, zážitky, zajímavosti z vlastních cest a porovná způsob života a přírodu naší vlasti i v jiných zemích.“ (RVP ZV 2005, s.39). Název tematického celku předurčuje to, že by zde měly být formulovány výstupy, které očekávají aktivní sledování a zasahování dítěte do života v místě jeho bydliště a školy, tedy výstupy směřující k budování jeho aktivního a zodpovědného občanství.

## **Dílčí teoretické závěry:**

Klíčové kompetence mají zásadní postavení v edukačním procesu a v požadavcích, které klade současná kurikulární reforma. Je třeba ovšem upřesnit postavení klíčových kompetencí vzhledem ostatním komponentám kurikula. Klíčové kompetence projevují své vazby na všechny prvky kurikula: mají blízko k cílovým hodnotám, jejich východisko tvoří vědomostní základna, jsou projevem postojů a hodnot osobnosti, jejich projevy se v mnohém shodují s dovednostmi, umožňují aktivní uplatnění osobnosti v různých situacích. Přijetím a zařazením do RVP ZV se však otevírají některé praktické problémy. RVP ZV předpokládá, že pokud si žáci osvojí očekávané výstupy, dojde u nich zároveň k budování klíčových kompetencí. Jak jsme dokumentovali na výše uvedených příkladech, tak tento předpoklad nemůže být vzhledem k nerovnoměrnému zahrnutí klíčových kompetencí do jednotlivých očekávaných výstupů zcela naplněn. Vzhledem k tomu, že cíle vzdělávání nejsou zcela jednoznačně formulovány, obáváme se, že učitelé se budou soustředit především na naplňování očekávaných výstupů. Pokud nebudou očekávané výstupy v sobě zahrnovat i požadavek na utváření klíčových kompetencí, bude jejich budování považováno pouze za formální cíl.

Pokud v sobě očekávané výstupy zahrnují spojení nízké myšlenkové operace s vysokou odbornou náročností, povede to spíše k transmisivnímu předávání učiva, což je v rozporu s konceptem klíčových kompetencí. Vzhledem k těmto skutečnostem považujeme za užitečné při nejbližší revizi RVP ZV provést podrobnou analýzu očekávaných výstupů. Jejím cílem by mělo být systematické propojení očekávaných výstupů s klíčovými kompetencemi a ověření, jaké nároky kladou očekávané výstupy na myšlenkové operace žáků.

### **3 Rozpracování klíčových kompetencí ve školních vzdělávacích programech - související povinnosti škol**

#### **3.1 Oficiální požadavky Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro práci s klíčovými kompetencemi**

Zatímco dosud si základní školy mohly vybrat jeden ze tří schválených vzdělávacích programů, od školního roku 2007/2008 mají školy povinnost používat vzdělávací program, který si vytvořily na základě RVP ZV a schválily po projednání se školní radou.

Školní vzdělávací program obsahuje podle RVP ZV identifikační údaje a charakteristiku školy, učební plán a učební osnovy, rovněž kapitolu věnovanou hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Stěžejní částí dokumentu jsou učební osnovy a učební plán a pak počet hodin určených pro výuku každého předmětu.

RVP ZV ukládá (a prostřednictvím Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů dále konkretizuje) školám povinnost zapracovat klíčové kompetence v několika částech Školního vzdělávacího programu. Nejprve je to v kapitole „Charakteristika školního vzdělávacího programu v podobě výchovných a vzdělávacích strategií“, které škola volí jako celek, přičemž „výchovné a vzdělávací strategie představují společné uplatňované postupy, metody a formy práce, příležitosti, aktivity, které vedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“(Manuál pro tvorbu ŠVP 2005, s. 34). Manuál pak ukládá školám formulovat výchovné a vzdělávací strategie „ke každé klíčové kompetenci, případně společně pro více klíčových kompetencí, čímž dává škola prokazatelně najevo, jak zajišťuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u všech žáků a všemi pedagogy. Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy se stanou východiskem pro vzdělávací strategie na úrovni vyučovacích předmětů“. Manuál pak dále doporučuje formulovat z jazykového hlediska výchovné a vzdělávací strategie jako

„společné postupy“ (jak, prostřednictvím čeho), kterými chtějí učitelé dovést žáky k utváření klíčových kompetencí.“(Manuál pro tvorbu ŠVP 2005, s. 34)

Další povinnost škol, která souvisí s klíčovými kompetencemi, se objevuje v části Učební osnovy v charakteristice výchovně vzdělávacích strategií, jež jsou typické pro jednotlivé předměty:

„V této části charakteristiky vyučovacího předmětu vymežíme všechny zásadní postupy, které povedou v daném předmětu k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Pro výchovné a vzdělávací strategie uváděné v charakteristice vyučovacího předmětu platí, že:

- Jsou rozpracovány na úrovni vyučovacího předmětu a vycházejí z výchovných a vzdělávacích strategií popisovaných na úrovni školy, přičemž jsou s těmito strategiemi úzce provázané
- Jsou formulovány ke každé klíčové kompetenci, případně společně pro více klíčových kompetencí
- Jsou vymezeny prostřednictvím společně upřednostňovaných postupů, metod a forem práce, případně aktivit, příležitostí a pravidel uplatňovaných v daném vyučovacím předmětu
- Jsou ve výuce uplatňovány všemi učiteli daného vyučovacího předmětu (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV 2005, s. 60)

Důležitá kapitola ŠVP, kterou je třeba zpracovat v souvislosti s klíčovými kompetencemi, se týká hodnocení. Jak uvádí Manuál pro tvorbu ŠVP ZV, „Kritéria hodnocení je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, tj. formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé aspekty klíčových kompetencí promítly.“ A pokračuje pak v dalším odstavci: „Rozpracování kritérií je důležité zejména z toho důvodu, že RVP ZV ukládá školám povinnost hodnotit takové aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a u kterých je hodnocení obtížnější, než je tomu u běžně hodnocených dovedností. Rozpracování kritérií umožňuje dobře si rozmyslet, co pro nás ta či ona kompetence v daném vyučovacím předmětu



představuje, jak ji rozumíme, jak poznáme, v jaké míře si ji již žák osvojil.“ (Manuál pro tvorbu ŠVP ZV 2005, s. 65)

Zpracování klíčových kompetencí při tvorbě ŠVP představuje pro její tvůrce velmi náročný a zodpovědný úkol, protože i když Manuál představuje oficiální řešení tvorby ŠVP, tak neposkytuje žádná kritéria pro rozhodování o volbě výchovných a vzdělávacích strategií. Vzhledem k tomu, že klíčové kompetence jsou formulovány obecně, nejsou rozpracovány na operační úroveň a ani nepodávají představu o jejich možných úrovních v jednotlivých vzdělávacích obdobích. Pouhé přiřazení vzdělávacích strategií k takto obecným klíčovým kompetencím by mohlo zůstat pouze formálním cílem, který se neprojeví ve výuce.

Další problém pro plánovitou, systematickou práci v rámci tvorby a realizace ŠVP představují očekávané výstupy, které nejsou s klíčovými kompetencemi dostatečně provázané a nezaručují tedy automatické vytváření předpokladů k „účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností na úrovni klíčových kompetencí“ (RVP ZV 2005, s. 18)

### **3.2 Doporučení pro práci s klíčovými kompetencemi v rámci tvorby školních vzdělávacích programů**

Jestliže mají být klíčové kompetence skutečně smyslem a cílem vzdělávání, pak je potřeba porozumět jejich podstatě a možnostem, které se k ní váží, pochopit tedy jak kompetence postupně, plánovitě a systematicky rozvíjet a vyhodnocovat. Domníváme se, že Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů doposud dostatečně konkrétní návod nenabízí.

Myslíme si také, že pro porozumění podstatě klíčovým kompetencím je vhodné pojmenovat různé úrovně zvládnutí klíčových kompetencí, kterými musí žáci projít, aby se dostali až k výstupní úrovni na konci 9. ročníku popsané v RVP ZV. Tato analytická činnost je důležitá pro konkretizaci a operacionalizaci cíle, které také potom usnadní jeho vyhodnocování. Tyto

dílčí úrovně je pak dobré propojovat s očekávanými výstupy jednotlivých oborů.

Za velmi dobrý zdroj inspirace pro práci s klíčovými kompetencemi v rámci tvorby vlastních školních vzdělávacích programů, který nabízí výše popsaný princip, považujeme příručku „Klíčové kompetence v základním vzdělávání“ (VÚP, 2007). Tato příručka je „míněna jako nástroj, jehož pročtením a promyšlením mohou učitelé získat hlubší pochopení cílů reformy, významu klíčových kompetencí a postupu, kterým si škola může při tvorbě ŠVP klíčové kompetence rozpracovat“. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání 2007, s. 5)

Příručka obsahuje formulace podrobně rozpracovaných klíčových kompetencí, a to ve dvou hladinách - na konci 5. a 9. ročníku. Tyto formulace jsou doplněné příklady činností žáka, které dokládají, jak je v určité situaci kompetence uplatněna. U každé klíčové kompetence je ukázka vyučovací hodiny, nebo lekce, která ilustruje, jak může být daná kompetence rozvíjena. Za důležité považujeme také, že u každé lekce jsou uvedeny kompetenční cíle a také jejich hodnocení. Zároveň každá lekce také předkládá oborový cíl, který vede k naplnění očekávaných výstupů. (tamtéž, s. 15)

Zde přinášíme ukázkou z výše představené publikace (Tabulka č.7)

**Tabulka č. 7- Klíčové kompetence rozpracované ve dvou hladinách<sup>12</sup>**

	5. ročník	9. ročník
<b>Metody a způsoby učení</b>		
1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ví, že se lze učit různými způsoby; s pomocí učitele<sup>11</sup> zkouší a vyhodnocuje, které způsoby mu vyhovují, a při dalších úkolech používá ty, které se mu osvědčily</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpozná, jaké metody a způsoby učení jsou pro něj nejefektivnější, a vědomě je používá</li> </ul>
1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slušně požádá spolužáky v bezprostředním okolí, aby se ztišili, pokud potřebuje klid; respektuje, když stejný klid potřebují naopak oni; potřebuje-li se poradit</li> <li>- dohodne se na podmínkách (místo, čas, doba trvání), pokud dotyčná osoba (spolužák, učitel, jiný dospělý) nechce či nemůže ihned</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- při učení eliminuje rušivé podněty a vytváří optimální podmínky pro vlastní učení; pro vlastní učení zvolí takové prostředí, které mu pro zvládnutí úkolu nejlépe vyhovuje, a dále je přizpůsobuje svým potřebám; pozná, kdy je pro učení vhodné spolupracovat a komunikovat, a kdy se naopak izolovat</li> </ul>
1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ve škole dodržuje přestávky a nevyplňuje je doháněním zmeškané práce nebo domácích úkolů; na vyučování se připravuje průběžně a ne na poslední chvíli, aniž by si řádně odpočinul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dodržuje psychohygienu učení – během učení a domácí přípravy pravidelně a dle svých potřeb relaxuje způsobem, který jemu samotnému vyhovuje</li> </ul>
<b>Výuka</b>		
1.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aktivně vstupuje do výuky, je-li pro něho probírané učivo málo srozumitelné, obtížné, či naopak příliš triviální; nebojí se zeptat, požádat o vysvětlení nebo o konkrétní příklady; zajímá se o možnosti získání dalších poznatků o tématu, které ho zaujalo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ovlivňuje postup výuky a učení tak, aby pro něj byly přínosné; aktivně žádá objasnění souvislostí s něčím, co je mu již povědomé; zajímá se o alternativní zdroje informací a sám je navrhuje, pokud je mu látka odjinud známá více než ostatním (např. z kroužku, televize)</li> </ul>

<sup>12</sup> Zdroj: Klíčové kompetence v základním vzdělávání, VÚP, 2007

Tento způsob byl při tvorbě ŠVP inspirativní pro některé základní školy, které se rozhodly nejprve rozpracovat klíčové kompetence do dílčích a konkrétnějších složek a následně pak rozpracovávaly tyto dílčí složky do úrovní podle věku. Tento materiál pak sloužil školám jako východisko pro další práci s očekávanými výstupy oborů. Následující ukázka dokumentující tento přístup pochází ze ŠVP základní školy v Karviné-Hranici (nepublikováno).

Pro kompetenci umět komunikovat:

5. ročník	9. ročník
<p>při pozorném naslouchání vědomě používá mluvy těla, dává mluvčímu známky zaujetí, vhodně jej vyzývá k pokračování, k upřesnění řečeného (dokáže říci, čemu a odkud nerozuměl), parafrázuje (zopakuje vlastními slovy, co mluvčí řekl), čas od času shrne to, co bylo řečeno, vhodně komentuje vyslechnuté, projevuje souhlas či nesouhlas, diskutuje o tom, co bylo řečeno, zapamatuje si to a reprodukuje podstatné myšlenky, reaguje na mínění druhého, dešifrovat i základní neverbální sdělení mluvčího</p>	<p>dokáže naslouchat s cílenou pozorností, je přístupný návrhům a názorům jiných, adekvátně dešifruje i neverbální sdělení, reagovat na pocity druhého, dává mu pozitivní zpětnou vazbu</p>

Další možný princip pro práci s klíčovými kompetencemi představuje způsob, který vychází z konkrétní učitelské zkušenosti – od činností a metod používaných ve výuce. Tento způsob spočívá v tom, že se určí, ve kterých metodách a činnostech se rozvíjejí dílčí dovednosti kompetencí. Metody se pak mohou blíže analyzovat a hledat a dílčí dovednosti, které se na základě používání dané metody nebo činnosti rozvíjí. Získané dovednosti se pak mohou přiřazovat k příslušné kompetenci, pro kterou jsou charakteristické (KOŠŤÁLOVÁ 2005, s.37).

Domníváme se, že je účelné oba způsoby vzájemně kombinovat a případně hledat ještě další cesty, které by pomohly k porozumění konceptu klíčových kompetencí, aby se staly skutečným cílem vzdělávání.

## Shrnutí teoretické části

Klíčové kompetence se stávají novým východiskem při tvorbě evropské kurikulární politiky, které bylo přijato a vytvořeno v rámci školsko – politických úvah. Toto východisko reflektuje soudobé sociálně ekonomické a sociálně politické etapy společenského vývoje. Jde o období, kdy „znalosti jsou nejcennějším zdrojem ekonomického růstu. Ze studie (Klíčové kompetence 2002) vyplývá, že termín klíčové kompetence není v terminologii evropských zemí zcela ustálený a teprve se utváří. Mezi příslušnými dokumenty jednotlivých zemí se projevují značné rozdíly spočívající především v nejednotné terminologii a v explicitním začlenění do vzdělávacích programů, i když implicitně jsou klíčové kompetence ve vzdělávacích programech zahrnuty. Identifikace a výběr klíčových kompetencí pro základní vzdělávání probíhá ve státech EU na různých úrovních, návrh Evropské komise (z roku 2002) na osm kompetencí není obecně a bez výhrad přijímán. Tato skutečnost svědčí o postupném ujasňování tohoto nového fenoménu a o zrání podmínek pro jeho plné přijetí a zařazení do výchovné a vzdělávací práce v jednotlivých zemích EU. Na druhé straně srovnání ukázalo, že pojetí klíčových kompetencí směřuje k jednotnému vymezení, protože se jedná o nový důležitý fenomén odrážející potřeby informační a vědomostní společnosti.

Začlenění konceptu klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému vychází tedy ze současných trendů vzdělávací politiky zemí EU a OECD. Utváření klíčových kompetencí se má stát smyslem a cílem vzdělávání. Klíčové kompetence mají zásadní postavení v edukačním procesu a v požadavcích, které klade současná kurikulární reforma. Je třeba ovšem upřesnit postavení klíčových kompetencí vzhledem ostatním komponentám RVP ZV. Klíčové kompetence projevují své vazby na všechny jeho prvky: mají blízko k cílovým hodnotám, jejich východisko tvoří vědomostní základna, jsou projevem postojů a hodnot osobnosti, jejich projevy se v mnohém shodují s dovednostmi, umožňuje aktivní uplatnění osobnosti v různých situacích. Přijetím a zařazením do RVP ZV se však

otevírají některé praktické problémy. RVP ZV předpokládá, že pokud si žáci osvojí očekávané výstupy, dojde u nich zároveň k budování klíčových kompetencí. Jak jsme dokumentovali na uvedených příkladech, tak tento předpoklad nemůže být vzhledem k nerovnoměrnému zahrnutí klíčových kompetencí do jednotlivých očekávaných výstupů zcela naplněn. Vzhledem k tomu, že klíčové kompetence nejsou zcela jednoznačně formulovány, obáváme se, že učitelé se budou soustředit především na naplňování očekávaných výstupů. Pokud nebudou očekávané výstupy v sobě zahrnovat i požadavek na utváření klíčových kompetencí, bude jejich budování považováno pouze za formální cíl.

Dalším problémem je obtíž při posuzování, diagnostikování a hodnocení klíčových kompetencí, neboť dosavadní způsoby měření vzdělávání výsledků žáků jsou schopny postihnout vědomosti, dovednosti a případně postoje žáků, ale nikoliv reálné kompetence.

Dosud nevyřešenou otázkou je, zda se budou k vymezeným kompetencím také vytvářet standardy výkonu, jimiž lze hodnotit úroveň dosažení příslušných kompetencí. V našem vzdělávacím systému bude potřeba pečlivě zvažovat a koordinovat plánované evaluační kroky, aby myšlenka zavádění klíčových kompetencí nebyla zdiskreditována.

Zavádění klíčových kompetencí do školních vzdělávacích programů představuje pro učitele velmi obtížný úkol. Ve výzkumné části učiníme předmětem zkoumání to, jak sami učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí.

## II. Výzkumná část

### 4 Vymezení problému a cíle práce

#### 4.1 Vymezení problému

Výzkum, který zde prezentujeme, odpovídá na praktický problém současnosti. Ve školním roce 2007/2008 začaly všechny základní školy v ČR povinně učit v prvních a šestých třídách podle svého školního vzdělávacího programu, který si vytvořily na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jednoho ze stěžejních dokumentů školské reformy. Mezi hlavní změny, které reforma přináší, patří zavedení nového konceptu klíčových kompetencí, jakožto cílů vzdělávání. Klíčové kompetence jsou nadpředmětové a nadprofesní způsobilosti, které mají podpořit schopnost efektivně jednat ve většině osobních i profesních situací. Jedná se o praktické životní dovednosti opřené o relevantní vědomosti a propojené s odpovídajícími návyky, postoji a hodnotami. Klíčové kompetence představují soudobou konkretizaci ideálu rozvinuté osobnosti. Autoři koncepce RVP ZV se pokusili klíčové kompetence formulovat tak, aby byly dosažitelné pro absolventa základní školy.

Zavádění klíčových kompetencí do praxe základních škol je v systému školství zásadní inovací. Při zavádění jakýchkoli inovací je velmi důležité zajistit, aby se jejich nositelé (v našem případě učitelé) s danou změnou identifikovali. V opačném případě hrozí, že inovace bude uskutečněna pouze formálně či vnějškově, nebo že bude otevřeně bojkotována. Změny zaváděné „shora“ mohou vyvolávat úzkost a odpor. Při zavádění změny opouštíme dosavadní způsob práce, v menší míře se můžeme opírat o to, co fungovalo dosud, a vstupujeme tak do oblasti neznáma. Je na nás kladen požadavek začít jednat novým způsobem, což s sebou nese nutnost vypracovat si nové porozumění, které bude představovat novou oporu a novou orientaci pro praxi.

Při zavádění klíčových kompetencí učitelé získávají oporu z různých zdrojů: např. ze školení, z metodických materiálů, z článků v odborném tisku



a ze zkušeností kolegů z pilotních škol. Tato metodická podpora by měla poskytovat vše, co učitel nutně potřebuje znát a umět, a to co nejsrozumitelnější formou. Naše zkušenosti s tím, jak je obtížné na seminářích komunikovat s učiteli o různých aspektech reformy školství, nás přivedly k rozhodnutí **učinít předmětem zkoumání to, jak sami učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí**. Porozumění klíčovými kompetencím jsme proto učinili ústřední kvalitativní proměnnou celého výzkumu.

„Porozumění něčemu“ vytváří smysluplný rámec a orientaci pro jednání. Domníváme se, že porozumění učitelů, které umožňuje plánovat a realizovat vyučování, může být jiné, než porozumění např. školních inspektorů, jejichž úkolem je výuku analyzovat a hodnotit.

Každý aktér školní reformy vidí klíčové kompetence z jiné perspektivy, která je ovlivněna tím, jaké úkoly musí v rámci své praxe zvládat. Naším cílem proto je přiblížit se perspektivě učitelů a shrnout, jak o klíčových kompetencích přemýšlejí, jaké aspekty klíčových kompetencí jsou pro ně podstatné, důležité, nové, problematické apod.

Klíčové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech prezentovány jako popis cílového stavu, tj., co žák dovede, jak se chová, jaký zaujímá k něčemu postoj apod. Vzhledem k tomu, že cílem veškeré metodické podpory a školení je pomoci učitelům, aby dokázali proměnit svou výuku tak, aby směřovala k utváření klíčových kompetencí, týkají se naše výzkumné cíle nejen toho, co je to klíčová kompetence z učitelovy perspektivy, ale zvláště toho, **co pro učitele znamená učit tak, aby docházelo k utváření klíčových kompetencí žáků**. Hlavní oblastí našeho zájmu tedy není porozumění typu „vědět něco“ (angl. know what), nýbrž porozumění typu „vědět jak“ (angl. know-how). Z tohoto důvodu naše zkoumání porozumění zaměříme na to, jak si učitelé představují rozvíjení klíčových kompetencí ve své praxi, tj. na to, jaké výchovné a vzdělávací strategie vedoucí k utváření klíčových kompetencí si učitelé dokáží ve své výuce představit a jaké používají. Druhý aspekt porozumění klíčovými kompetencím, který nás zvláště zajímá, je

identifikovat, **kde vidí jednotliví aktéři (učitelé, lektori dalšího vzdělávání učitelů, inspektoři) kurikulární reformy v koncepci klíčových kompetencí problém nebo slabinu.**

V závěru práce bychom rádi shrnuli všechny důležité stránky učitelského, inspektorského a lektorského porozumění klíčovým kompetencím a zformulovali několik doporučení pro budoucí revizi RVP ZV a pro lektory učitelů, jejichž úkolem je v rámci dalšího vzdělávání učitelů (dále jen DVU) pomáhat učitelům zavádět klíčové kompetence do výuky.

V předcházejícím textu jsme popsali, jaký výzkumný cíl jsme si zvolili a z jakého důvodu, nyní bychom rádi uvedli několik stručných úvodních poznámek ohledně zvoleného výzkumného přístupu. Zmínili jsme, že naším cílem je mapovat porozumění. Co je to tedy porozumění, jak vzniká a jak jej lze zkoumat? Při zkoumání porozumění budeme vycházet z toho, jak jednotliví lidé své porozumění vyjadřují slovy. Porozumění vzniká z předporozumění na základě nových zkušeností. Porozumění se v průběhu času více nebo méně proměňuje a rozvíjí. Současné porozumění se stává předporozuměním pro rodící se budoucí porozumění. Tento spirálovitý pohyb, kterému se tradičně říká hermeneutický kruh (HENDL, 2005, s. 73), probíhá jak na straně učitelů a dalších skupin pedagogické veřejnosti, kteří se snaží porozumět konceptu klíčových kompetencí, tak na straně nás jakožto výzkumníků. I naše mapování jejich porozumění postupuje po spirále od předporozumění skrze nové zkušenosti, které interpretujeme na základě svého předporozumění směrem k novému porozumění, které se stává výkladovým rámcem pro nové zkušenosti. Tento rys je v našem výzkumu obzvláště patrný, neboť výzkum probíhal jako opakující se cyklus seminářů: jejich přípravy, realizace, reflexe a z ní vyplývající úpravy a nové realizace a jejich další reflexe atd. V průběhu seminářů pro učitele a další skupiny pedagogické veřejnosti jsme opakovaně zjišťovali, jak účastníci klíčovými kompetencím rozumí (co je pro ně podstatné, zajímavé, problematické, nové) a na základě toho jsme upravovali design semináře tak, aby byl pro účastníky co nejsrozumitelnější a nejužitečnější.

Při analýze dat jsme v textech získaných od účastníků hledali významové jednotky, které jsme následně uspořádali do kategorií (témat) podle toho, jaké souvislosti se mezi nimi vynořovaly, tak abychom mohli co nejvěrněji zrekonstruovat porozumění klíčovým kompetencím z perspektivy zkoumaných osob.

Zmapovat, jak konceptu klíčových kompetencí rozumí účastníci našich kurzů, bylo současně naším praktickým i výzkumným cílem. I z toho důvodu jsme výzkumnou část disertační práce pojali jako akční výzkum.

## 4.2 Cíle výzkumu

1. Zmapovat, jak učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí, zvláště vztahu mezi klíčovými kompetencemi a vzdělávacími strategiemi.
2. Zmapovat problémy, které přináší zavádění klíčových kompetencí do školní praxe podle vybraných skupin pedagogické veřejnosti (učitelé, inspektoři, lektori).

V dalším textu přinášíme upřesnění dvou klíčových výrazů obsažených v cílech našeho výzkumu.

### „Porozumění klíčovým kompetencím“

V prvním cíli, který jsme si vytýčili, uvádíme, že máme v úmyslu zmapovat, jak učitelé rozumí klíčovým kompetencím. Proto bychom rádi stručně vysvětlili, jak pojem *porozumění klíčovým kompetencím* chápeme. V souladu s podstatou kvalitativního výzkumu vycházíme z fenomenologické, hermeneutické a konstruktivistické perspektivy. Z tohoto úhlu pohledu je *porozumění něčemu* způsob, jakým se vztahujeme ke skutečnostem kolem nás. Naše porozumění spoluurčuje, co vnímáme, čeho si všímáme, co zakoušíme jako součást světa, co ze světa vůči nám vystupuje, s čím se konfrontujeme a co pro nás naopak neexistuje. Porozumění *artikuluje* neboli rozčleňuje svět na smysluplné celky. Je subjektivní a intersubjektivní, má svoji složku sdílenou i nesdílitelnou, je výslovné i implicitní. Porozumění je v cirkulárním vztahu se zkušeností, tzn. utváří se na základě nových

zkušeností, a samo novou zkušenost spoluutváří. Porozumění něčemu vždy souvisí s porozuměním širšímu kontextu, který tvoří významové *pozadí* pro to, co se dozvídáme. Tzn. to, jak něčemu rozumíme, je ovlivňováno tím, jak rozumíme věcem, které pro nás s danou věcí souvisí.

V našem výzkumu zaměřujeme svou pozornost konkrétně na *porozumění klíčovým kompetencím*. Vycházíme z toho, že učitelé a další členové pedagogické veřejnosti se někteří více a někteří méně ještě před naším výzkumem setkávali s konceptem klíčových kompetencí, získávali o nich informace v různých kontextech, a v souladu s tím, co jsme o *porozumění* obecně uvedli výše, nabýval pro ně koncept klíčových kompetencí různých významů. Předpokládáme, že porozumění klíčovým kompetencím učiteli a dalšími členy pedagogické veřejnosti se utváří i v závislosti na tom, jaké úkoly musí ve své práci zvládat. Z toho se také odvíjí jejich porozumění tomu, jaké má proces zavádění klíčových kompetencí slabiny a jaké jim přináší problémy.

### **„Zavádění klíčových kompetencí“**

Ve druhém výzkumném cíli uvádíme výraz „zavádění klíčových kompetencí“. Nyní bychom rádi podrobněji vysvětlili, jak tento výraz chápeme. Jak jsme již zmínili, povinnost zavést klíčové kompetence ukládá základním školám od šk. r. 2007/2008 RVP ZV. Tento dokument definuje, co to klíčové kompetence jsou, vymezuje šest klíčových kompetencí a popisuje úroveň jejich dosahování u žáků na konci základního vzdělávání. Podle tohoto dokumentu k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí „musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP ZV, 2005, s.14) Dostát tomuto úkolu od škol vyžaduje změny nejen v oblasti vzdělávacího obsahu, ale i v oblasti metod a forem práce, hodnocení žáků i evaluace kvality výuky a školy. Zavádění klíčových kompetencí je pouze jednou ze změn, které se odehrávají současně. Je součástí širšího kontextu kurikulární reformy, kterou se podrobněji zabýváme ve druhé kapitole teoretické části práce. Pro účely našeho výzkumu je proto třeba počítat s tím, že učitelé a další členové pedagogické veřejnosti se v době výzkumu věnovali a věnují kromě *zavádění klíčových kompetencí* také

zavádění dalších změn, které kurikulární reforma přináší. Zavádění klíčových kompetencí pro učitele představuje dva odlišné úkoly, jedním z nich je písemně definovat ve školním vzdělávacím programu, jak budou utvářet klíčové kompetence žáků, a druhým je zavádět změny do praxe školy svým jednáním.

#### 4.3 Design (schéma) výzkumu

V oblasti pedagogického výzkumu se rozlišují dva typy výzkumu: kvalitativní a kvantitativní.

*„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis dat zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků.*

*Kvantitativní výzkum probíhá více strukturovaně a používá spíše deduktivní vědecké metody. Soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat. Cílem je testování hypotéz a teorií“ (HENDL 2005, s. 63).*

Jako jeden ze základních přístupů kvalitativního výzkumu je uváděn také výzkum akční (action research), který jsme si zvolili pro výzkumnou část naší disertační práce.

Akční výzkum klade důraz na výklad zkoumaných jevů očima subjektu. Zdrojem dat je přirozené prostředí. Produktem akčního výzkumu je detailní popis jevů (PRŮCHA 1995). Výsledky akčního výzkumu mohou ovlivňovat nejen praxi, ale i teorii (STRAUSS-CORBINOVÁ 1999). Má intervenční povahu, poněvadž svými důsledky zasahuje do vzdělávací reality a k jeho hlavním cílům patří poznat co možná nejkomplexněji všechny procesy a

jejich kontexty reálné praxe a tím postulovat a navrhovat širokou škálu inspirativních řešení. „Akční výzkum „spojuje akci (výkon, děj) s výzkumem (bádáním, zkoumáním, objevováním) a vytváří mosty mezi skupinami účastníků.“ (WALTEROVÁ 1999, s. 294).

Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

1. *Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocení a interpretaci výsledků.*
2. *Témata zkoumání jsou vztahena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby kritická věda na stávající společenské problémy.*
3. *Proces výzkumu je proces učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce.* (HENDL 2005, s. 138)

Náš výzkum se zabývá problematikou různých způsobů porozumění klíčovým kompetencím, tj. problémem významů, prekonceptů, jejich vyjádření a jejich užívání při praktické činnosti (při výuce, při inspektorské činnosti) a jejich rozvojem. První zásada akčního výzkumu byla realizována tak, že jsme účastníky seminářů vnímali jako partnery ve zkoumaném procesu. Získávali jsme data od účastníků seminářů ohledně jejich porozumění klíčovým kompetencím a nechali jsme vybrané účastníky data analyzovat (identifikovat významové jednotky a témata).

Druhou zásadu (emancipační charakter výzkumu) jsme při výzkumu uskutečňovali tak, že jsme se pokoušeli změnit skutečnost, že koncepce RVP ZV a KK je učitelům předkládána „shora“ a učitelé jsou v roli těch, kdo mají koncept klíčových kompetencí „přijmout“ a uskutečnit. Při interpretacích ve vztahu k cílům výzkumu jsme se záměrně drželi jazyka učitelů, používali jsme jejich termíny a slovní spojení, (a to i tehdy, když jsou z pohledu pedagogické terminologie nepřesné), neboť jsme se snažili co nejvěrněji rekonstruovat zkušenost učitelů, která je podle konstruktivistického východiska, jež zde zaujímáme, zakódována v jazyce, kterým ji artikulují.

Náš výzkum řeší problém praxe. Snažili jsme se vyvinout takový seminář, který by účastníkům pomohl porozumět tomu, co jsou to klíčové kompetence a jak je zapracovat do svých školních vzdělávacích programů. Cílem změn bylo vytvořit jazyk, kterým je efektivní hovořit s učiteli o klíčových kompetencích, identifikovat, co je třeba dopracovat na koncepci klíčových kompetencí a RVP ZV tak, aby byla pro učitele užitečná, pochopitelná a realizovatelná. Snažili jsme se tedy o vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu.

Třetí zásada akčního výzkumu, která hovoří o tom, že „proces výzkumu je procesem učení a změny“, byla realizována tak, že autorka se během celého procesu výzkumu učila, jak co nejlépe vzdělávat učitele a další skupiny frekventantů jejích kurzů v problematice klíčových kompetencí a na základě zkušenosti opakovaně vylepšovala design svých seminářů. Cílem tedy bylo vypracování orientace, jež povede k jednání v terénu.

Akční výzkum je cyklický, podobné kroky se opakují v podobné sekvenci a jsou v něm jasně identifikované 3 fáze (příprava, realizace a vyhodnocení). V rámci školení sboroven proběhlo 9 seminářů, v rámci školení školitelů proběhly 3 semináře a v rámci školení inspektorů proběhly 3 semináře, které se týkaly tématu klíčových kompetencí.

V našem akčním výzkumu jsme plánovali, realizovali, refletovali a vyhodnocovali tyto semináře. Před započítím seminářů, v rámci seminářů a po ukončení seminářů jsme prováděli aktivity, které přinášely informace a podklady k dílčím cílům akčního výzkumu. Tyto podklady – výstupy ze seminářů představují hlavní východiska k analýzám a interpretacím výzkumu. Jednalo se zejména o výstupy skupinové práce přímo v seminářích, ale také výstupy skupinové práce, které vznikly následně v podobě domácích úkolů. Dále se jednalo o individuální zpětné vazby účastníků, záznamy z individuálních a skupinových rozhovorů, záznamy z pozorování, evaluační zprávy a naše sebereflexe.

Vzhledem k tomu, že se orientujeme ve zcela nové problematice, považujeme tento výzkum za „mapující výzkumný projekt“, který je vhodný, pokud k jeho řešení nemáme dostatek podkladů v podobě vhodných informací z odborné či jiné literatury. Mapující výzkumný projekt je volen v případech, *„kdy nemáme jasno o komplexu jevů, jejichž souvislosti by bylo třeba sledovat, a proto ani nemůžeme sledovanou oblast na adekvátní exaktnosti modelovat – nebo nevíme, čím vším je sledovaný jev determinován, jakými formami a důsledky se projevuje, co vchází do jeho podstaty a tudíž je i nezbytné studovat a sledovat.“* (MIKŠÍK 1986, s.50)



## 5 Metodika výzkumu

### 5.1 Metody získávání dat

Základním zdrojem informací k naplnění těchto cílů byly činnostně orientované semináře pro 3 odlišné skupiny pedagogických pracovníků v rámci 3 odlišných vzdělávacích organizací.

K oběma cílům výzkumu jsme sbírali data **pomocí níže popsaných metod:**

**První z metod byl dotazník s otevřenými otázkami.** Tento dotazník zjišťoval, zda se naplnila očekávání účastníků semináře a zkoumal spektrum problémů, které jednotlivé skupiny (sborovny, školitelé a inspektoři) nacházejí ve vazbě na klíčové kompetence. V dotazníku odpovídali účastníci na tyto otázky:

1. Jak seminář splnil mé očekávání?
2. Po semináři mi vrtá hlavou.....
3. Co bylo podle mého názoru nejvíce smysluplné, užitečné/Co mne zaujalo?
4. Co využiji ve své praxi?
5. Vaše připomínky a komentáře k průběhu kurzu.....

**Jako další metodu pro sběr dat jsme použili skupinový brainstorming** doplněný **písemným výstupem** (tzv. domácím úkolem), který skupina vypracovala po skončení brainstormingu. Brainstorming je původně metodou vyvinutou k řešení dosud nevyřešeného problému ve firmách. Teprve po iniciování zcela netradičních řešení se v dalším kroku racionálně pracuje s využitelností jednotlivých nápadů. Brainstorming má řadu podob, může být využit jako individuální nebo skupinový, nestrukturovaný nebo strukturovaný, ústní nebo písemný atd. V následujícím textu uvádíme podrobný popis instrukce, při které byla metoda brainstormingu využita.

Největší množství podkladů jsme získali od skupiny „sborovny“. Informace jsme získávali především z výsledků skupinové práce, které vznikly na

základě aktivity nazvané „Jak rozvíjíme kompetence u nás ve škole“. Každá skupina obdržela velký balicí papír a nakopírovaný text „*Klíčové kompetence podle RVP ZV*“ (Příloha č. 3) s jednou z klíčových kompetencí z RVP ZV. Úkolem skupiny bylo zamyslet se nad danou kompetencí a debatovat nad tím, jak konkrétně tuto kompetenci rozvíjí ve své škole. Úkolem účastníků bylo nápady zapisovat.

Po uplynutí stanovené doby jsme balicí papíry posunovali po směru hodinových ručiček tak, aby všechny skupiny pročetly všechny navrhované vzdělávací strategie ke všem klíčovým kompetencím. Skupiny mohly balicí papíry ostatních skupin připomínkovat dohodnutými značkami a dopisovat další nápady. Na konci této aktivity následovala prezentace a diskuse.

Každá skupina dostala zpátky svůj původní velký papír. Účastníci si pročetli značky od ostatních skupin, zformulovali otázky a argumenty a připravili se na prezentaci. Každá skupina si vybrala mluvčího, který představil vzdělávací strategie k dané klíčové kompetenci. Z této aktivity pak vyplynul domácí úkol, kterým bylo v elektronické podobě ve skupině zpracovat, jakými vzdělávacími strategiemi ve škole rozvíjí danou klíčovou kompetenci. (Příloha č. 4 – zadání domácího úkolu). Zpracované domácí úkoly nám pak sloužily jako zdroj informací.

Další data jsme získávali z evaluačních zpráv (Příloha č.5) a našich sebereflexí.

## **5.2 Metody zpracování dat**

Podkladem k analýze a interpretaci výzkumu nám sloužily výstupy ze seminářů. Jedná se zejména o výstupy skupinové práce přímo v seminářích, ale také o výstupy skupinové práce, které vznikly následně v podobě domácích úkolů. Dále se jednalo o individuální zpětné vazby účastníků, záznamy z individuálních a skupinových rozhovorů, záznamy z pozorování, evaluační zprávy a naše sebereflexe. K jednotlivým dílčím cílům výzkumu jsme získávali informace pokaždé z vícero typů výstupů.

Základní metodou zpracování dat byla **analýza produktů** – čtení, kódování, poznámkování a kategorizování významových jednotek a témat. „Celá analytická práce směřuje k identifikaci ústřední kategorie zkoumaného materiálu, jež je centrem hierchické sítě kategorií. Identifikace a propracování kategorií se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, kdy se celý analyzovaný materiál opakovaně zpracovává. Tento proces se souhrně nazývá teoretické kódování. Přístup vychází z toho, že za empirickými indikátory (způsoby chování, události) stojí latentní kategorie (konceptuální kódy, konstrukty). Několik tematicky podobných kategorií pak ukazuje na jednu ústřední kategorii, která představuje hlavní téma datového materiálu“ (HENDL 2005, s. 245).

Při analýze dat jsme uplatnili postup nazývaný **triangulace výzkumníka**. Jedná se o „proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat“ (ŠVARŤÍČEK, ŠEĎOVÁ 2007, s. 205). Dále se také „uplatňuje při analýze dat ve skupině s cílem korigovat subjektivní pohledy jednotlivých interpretů“ (HENDL 2005, s. 149). Tento postup jsme uplatnili z následujícího důvodu: měli jsme v úmyslu korigovat porozumění autorky studie, což je v souladu s cílem studie, jímž je mapovat *různá* porozumění konceptu klíčových kompetencí. Autorka studie má na základě svého vzdělání a svých profesních zkušeností blíže k myšlení autorů koncepce klíčových kompetencí a RVP ZV, než je tomu u běžného učitele na ZŠ, a vnímá svoji roli jako roli tlumočnicka mezi světem teorie (koncepce RVP ZV a koncept klíčových kompetencí ) a praxe (výuka učitele na ZŠ a tvorba ŠVP v konkrétní škole). Proto jsme považovali za užitečné přizvat k analýze dat učitele ze základní školy, které jsme vybrali ze skupiny „sborovna“, aby se podíleli na procesu čtení, poznámkování a sdružování dat do kategorií a témat. Analýzy se účastnila autorka výzkumu, dále 1 osoba ze skupiny „školitelé“ a skupina učitelů ZŠ.

### 5.3 Výzkumný vzorek

Zkoumané osoby (výzkumný vzorek) jsme rozdělili do několika skupin s pracovními názvy: „sborovny“, „školitelé“, „inspektoři“. Nejprve uvedeme, kdy a za jakých okolností jsme s nimi přišli do kontaktu. Dále představíme

stručný popis těchto skupin, co do jejich počtu, věku, pohlaví a dalších relevantních charakteristik.

### **Způsob navázání kontaktu se zkoumanými osobami**

#### „Sborovny“

Se skupinou „sborovny“ jsme se setkali v rámci iniciativy neziskové organizace Step by Step ČR, která v roce 2004 pořádala semináře pro sborovny základních škol. Semináře seznamovaly učitele s pojetím RVP ZV a pomáhaly jim při tvorbě ŠVP. Organizace Step by Step ČR nás požádala, abychom připravili metodiku pro toto školení, provedli analýzu vzdělávacích potřeb a také se ujali lektorování v těchto školeních. Do cyklu vzdělávání přihlásilo školu ve všech případech vedení školy a účast na školení byla pro učitele povinná. Semináře se konaly v budově dané základní školy, probíhaly v denních blocích s osmihodinovou časovou dotací, ve velké většině o víkendech nebo v době státních svátků.

#### „Školitelé“

Názvem „školitelé“ jsme nazvali druhou skupinu účastníků našich seminářů. „Školitelé“ je nazýváme proto, že po absolvování našich seminářů bylo jejich úkolem školit koordinátory ŠVP ze základních škol. S touto skupinou jsme se setkali v rámci Národního projektu Zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro RVP ZV (dále jen projekt Koordinátor). Realizátor projektu Národní institut pro další vzdělávání nás oslovil, abychom se podíleli na tvorbě metodických materiálů a realizaci seminářů. „Školitelé“ se přihlašovali do projektu Koordinátor na základě konkurzu, kde dokládali své pedagogické a lektorské dovednosti. Vzdělání, strava a ubytování jim bylo poskytnuto v tomto projektu bezplatně, projekt byl financován ESF a státním rozpočtem České republiky. Vzdělávání probíhalo v třídních cyklech s deseti hodinovou časovou dotací.

#### “Inspektoři”

Po proškolení školitelů v rámci programu Koordinátor jsme byli požádáni ústředím České školní inspekce (dále ČŠI) o vytvoření cyklu seminářů pro pracovníky ČŠI. Tak jsme se setkali s třetí skupinou „inspektorů“. Hlavním požadavkem bylo seznámit pracovníky ČŠI s obsahem i formou projektu Koordinátor. Tento cyklus nesl název „Projekt přípravy školních inspektorů v oblasti školních vzdělávacích programů pro základní a předškolní vzdělávání podle projektu Koordinátor.“ Semináře probíhaly v jednodenních blocích s osmihodinovou časovou dotací. Tyto semináře financovala ČŠI v rámci dalšího vzdělávání pro své zaměstnance. Účast inspektorů byla v seminářích dobrovolná, semináře probíhaly v rámci jejich pracovní doby.

V další části textu blíže charakterizujeme jednotlivé skupiny zkoumaných osob.

### **Charakteristika zkoumaných osob**

#### **„Sborovny“**

První skupinu (sborovny) tvořili učitelé, ředitelé, vychovatelé z 9 škol v celkovém počtu **323** pedagogických pracovníků. Jednalo se o 2 mimopražské školy a 7 pražských škol různých velikostí. Dvě školy byly zapojené do dlouhodobého vzdělávání (škola C - program Začít spolu), (škola G , Program podpory zdraví ve škole). V následujícím textu je u každé školy jsou uvedeny následující údaje, které byly zjišťovány na základě strukturovaného rozhovoru v přípravné fázi realizace výzkumu:

- Stručná charakteristika školy
- Postoj vedení školy k RVP ZV a ke klíčovým kompetencím
- Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru (Zajímali jsme se pouze o dlouhodobější a intenzivní semináře, které učitelé absolvovali v posledních 10 letech. Za dlouhodobější seminář jsme považovali kurz, který se odehrál v časovém úseku minimálně 6 měsíců, s časovou dotací minimálně 48 hodin.)
- Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK

#### **Sborovna A**

První tým školy sestával z 34 pedagogických pracovníků z pražské základní školy, z toho 10 bylo učitelů na prvním stupni, 20 na druhém stupni a 4 vychovatelky školní družiny. Ve skupině bylo 5 mužů a 29 žen. Věkový průměr byl 45 let. Tuto školu navštěvuje 450 žáků. Škola neměla žádné specifické zaměření a potýkala se s nedostatkem žáků. Pracovala podle programu Základní škola.

- **Postoj vedení školy k RVP ZV a klíčovým kompetencím**  
(ústní vyjádření ředitele školy)

*„Existenci RVP ZV chápu jako jiné řešení a osnov. Chápu to jako výzvu pro změnu metoda a forem práce a zlepšení týmové spolupráce hlavně učitelů na 2. stupni. Doufám, že se učitelé nasmartují a pochopí, že celoživotní vzdělávání je nutnost.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

1 učitel se soustavně vzdělával a angažoval v environmentální výchově.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

### **Sborovna B**

Druhý tým školy tvořilo 23 pedagogických pracovníků z pražské základní školy (B), z toho 8 učitelů na prvním stupni, 11 na druhém stupni a 4 vychovatelky školní družiny. Ve skupině bylo 5 mužů a 18 žen s věkovým průměrem 42 let. Školu navštěvovalo 300 žáků. Škola neměla žádné specifické zaměření. Pracovala podle programu Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitele školy):

*„Existenci RVP ZV chápu jako nutné zlo, kterému se musíme postavit čelem. Doufám, že se nám podaří při tvorbě ŠVP smysluplně komunikovat a zlepšit úroveň školy.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Čtyři učitelé absolvovali vzdělání v programu Dokážu to, 3 učitelky absolvovaly kurzy výchovných a motivačních postupů Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání, 1 učitelka absolvovala montessoriovský kurz.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Celý tým školy absolvoval úvodní seminář k RVP ZV, který vedl ředitel pilotní školy. Seminář byl zaměřen na objasnění smyslu kurikulární reformy.

### **Sborovna C**

Třetí tým školy tvořilo 63 pedagogických pracovníků z pražské základní školy C, z toho 25 učitelů na prvním stupni, 23 na druhém stupni, 15 vychovatelek školní družiny. Ve skupině je 15 mužů a 48 žen s věkovým průměrem 35 let. Školu navštěvovalo 870 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Národní škola, Základní škola s rozšířeným vyučováním jazyků, Základní škola s rozšířeným vyučováním matematiky a přírodovědných předmětů a Základní škola. Škola sloužila jako tréninkové a metodické centrum programu Začít spolu. Jednalo se o školu fakultní při Pedagogické fakultě UK Praha. Škola sloužila také jako komunitní centrum, byla tedy otevřená nejen svým žákům a učitelům, ale i celé veřejnosti v odpoledních hodinách, často i o víkendech.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitelky školy):

*„Existenci RVP ZV chápu jako konec ilegální činnosti, kdy je potřeba na každou samozřejmost žádat o výjimku. RVP ZV vítám a tvorbu ŠVP chápu jako možnost reflexe dlouhodobé práce, zastavení, ohlednutí. Chápu to jako možnost rozvinutí potenciálu školy. Očekávám také, že selepší spolupráce mezi prvním a druhým stupněm a že někteří učitelé na druhém stupni přehodnotí svůj styl výuky“.*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Všechny učitelky 1. stupně prošly cyklickým a systematickým vzděláváním programu Začít spolu a tento program ve všech třídách 1.

stupně realizují. Šest učitelů 2. stupně se účastnilo dlouhodobého kurzu RWCT, čtyři učitelé se účastnili kurzu Dokážu to?

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a klíčových kompetencí:

Celý tým školy absolvoval úvodní seminář k RVP ZV, které organizovalo Kritické myšlení, o.s.

### **Sborovna D**

Čtvrtý tým školy tvořilo 22 pedagogických pracovníků z pražské základní školy D, z toho 12 učitelů na prvním stupni a 10 na druhém stupni. Ve skupině bylo 17 žen a 5 mužů s věkovým průměrem 45 let. Školu navštěvovalo 380 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitelky školy):

*“Překážkou bude náš zaběhnutý vlastní stereotyp, který chceme zvládnout. Chceme být včas připraveni na ohlašované změny tak, abychom si mohli svůj program vytvářet a nemuseli se nějakému „univerzálnímu“ přizpůsobovat. Vidím to jako příležitost, aby škola byla více spojena s praxí. Doufám, že se podaří přesvědčit všechny kantory o významu projektového vyučování a o nutnosti smysluplného učení.”*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Dvě učitelky 1. stupně prošly cyklickým a systematickým vzdělávacím programem Začít spolu a ve své práci realizují některé prvky tohoto programu.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a klíčových kompetencí:

Dosud neproběhlo.

### **Sborovna E**

Pátý tým školy tvořilo 36 pedagogických pracovníků z pražské základní školy E, z toho 30 učitelů a 6 vychovatelů školní družiny. Na prvním stupni



bylo 19 učitelů a na druhém stupni 11 učitelů. Ve skupině bylo 31 žen a 5 mužů s věkovým průměrem 49 let. Školu navštěvovalo 440 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitelky školy):

*„Obávám se toho, jak budu motivovat učitele k tak náročné práci navíc, kterou jim nemám jak zaplatit. Bojím se, že budou hodně otráveni a naštvaní. Vidím to jako náročný úkol, který je teď potřeba zvládnout.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Jedna učitelka absolvovala dvouletý kurz dramatické výchovy.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

### **Sborovna F**

Šestý tým školy tvořilo 21 pedagogických pracovníků z pražské základní školy F se zaměřením na lehkou atletiku a míčové hry. Na prvním stupni bylo 10 učitelů a na druhém stupni 11 učitelů. Ve skupině bylo 19 žen a 2 muži s věkovým průměrem 52 let. Školu navštěvovalo 320 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitelky školy):

*„Čeká nás hodně práce a nikdo nám zatím neřekl, jak si s tím vlastně poradit. Momentálně se cítím bezradně. Mám strach z toho, jak učitelé přijmou fakt, že budou muset pracovat i ve svém volném čase bez nároku na odměnu.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Jedna učitelka absolvovala dlouhodobý kurz RWCT.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

## Sborovna G

Sedmý tým školy tvořilo 20 pedagogických pracovníků z pražské základní školy G, která je od roku 1992 zařazena do sítě škol s „Programem podpory zdraví ve škole. Na prvním stupni bylo 11 učitelů a na druhém stupni 10 učitelů. Ve skupině bylo 18 žen a 2 muži s věkovým průměrem 42 let. Školu navštěvovalo 358 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitelky školy):

*“Pochopila jsem, že současný stav ve školách není to pravé ořechové. Neptáme se žáků co umí, ale chceme, aby uměli to, co vyžadujeme zrovna my. Přesto si myslím, že se nám na škole podařilo mnohé. Vytvořili jsme klidnou, bezpečnou pracovní atmosféru. Rozvíjíme týmovou práci, dokážeme dětem naslouchat a vést s nimi rozhovor, máme zájem na tom, aby se ve škole dobře cítily, měly pocit jistoty a bezpečí. Umíme řešit problémové situace. Umíme jednat s rodiči jako s partnery, umíme dát dětem volnost, ale vyžadujeme zodpovědnost. Dáváme jim možnost volby.“*

*To, že si bude každá škola vytvářet svůj vzdělávací program, není pro nás úplná novinka. V roce 1992 nás zaujal projekt Národního centra podpory zdraví v Praze – Zdravá škola. Zpracovali jsme vlastní program transformace školy do uceleného (ale otevřeného) dokumentu, který jsme propojili se vzdělávacím programem Zdravá škola.*

*Základ nového školního vzdělávacího programu chceme opírat o již nastartovanou koncepci naší školy. Očekávám fundovanou výměnu názorů a zkušeností při tvorbě školního kurikula mezi učiteli.”*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Dvě učitelky na 1. stupni absolvovaly dlouhodobý kurz RWCT a cyklické vzdělávání v programu Začít spolu. Obě učitelky realizují prvky z obou programů v praxi.

Škola jako celek spolupracuje v síti s „Programem podpory zdraví ve škole“.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

### **Sborovna H**

Osmý tým školy tvořilo 56 pedagogických pracovníků z mimopražské základní školy H se zaměřením na sportovní výchovu (lední hokej). Učitelů bylo 49, vychovatelek školní družiny 7. Na prvním stupni bylo 26 učitelů a na druhém stupni 23 učitelů. Ve skupině bylo 50 žen a 6 mužů s věkovým průměrem 43 let. Školu navštěvovalo 510 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitele školy):

*„Čeká nás hodně práce, sem tam něco děláme, ale nic systematického. Sám to vnímám jako možnost dalšího rozvoje školy.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Jedna učitelka absolvovala dlouhodobý kurz RWCT.

Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

### **Sborovna I**

Devátý tým školy tvořilo 48 pedagogických pracovníků z mimopražské základní školy (I - Chomutov). Na prvním stupni bylo 26 učitelů a na druhém stupni 22 učitelů. Ve skupině bylo 42 žen a 6 mužů s věkovým průměrem 41 let. Školu navštěvovalo 649 žáků. Ve škole se vyučovalo podle vzdělávacích programů Základní škola.

Postoj vedení školy k RVP ZV (ústní vyjádření ředitele školy):

*„Nadchl mě program „Dokážu to?“ a vůbec koncept osobnostní výchovy. Rád bych školu vedl tímto směrem, ale obávám se toho, jak se na to budou tvářit kolegové. V každém případě nás čeká spousta práce.“*

Dosavadní vzdělávání pedagogického sboru:

Jedna učitelka absolvovala dlouhodobý kurz v programu Tvořivá škola.  
Absolvované kurzy zaměřené na problematiku RVP ZV a KK:

Dosud neproběhlo.

### **„Školitelé“**

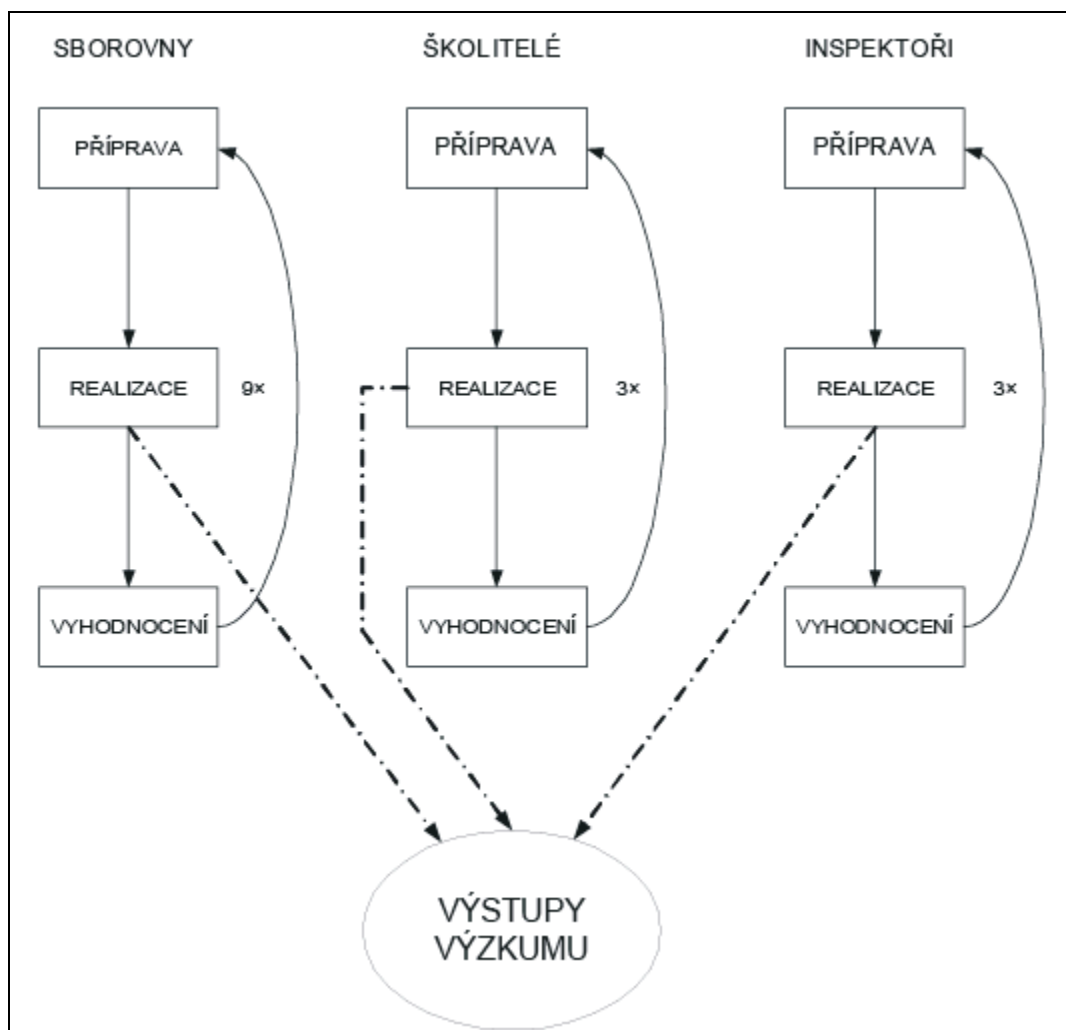
Druhou skupinu („školitelé“) tvořili učitelé (12), ředitelé škol (15), ředitelé pilotních škol (3), vysokoškolští učitelé (12) a lektori z občanských sdružení a neziskových organizací (11) v celkovém počtu **53** osob, kteří byli rozděleni do 3 skupin. Jejich průměrný věk byl 37 let. Ve skupině „školitelů“ bylo 32 žen a 21 mužů. Pro roli školitele museli projít konkurzním řízením, kde předkládal svou pedagogickou nebo lektorskou praxi, která musela být potvrzena nejméně 3 referencemi. Většina školitelů se účastnila školení proto, že to vnímala jako příležitost účastnit se něčeho nového a získat kvalitní a dále využitelné znalosti a dovednosti a aktivně se účastnit proměny naší školy. Tyto informace jsme čerpali ze vstupních rozhovorů se školiteli. Školení se školitelé účastnili z důvodu svého zájmu v době letních prázdnin.

### **„Inspektoři“**

Třetí skupinu tvořili inspektoři z různých inspektorátů z celé České republiky. Tuto skupinu tvořilo **54** účastníků, kteří byli rozděleni do 3 skupin. Věkový průměr byl 54 let. Ve skupině „inspektorů“ bylo 35 žen a 19 mužů. Školení se účastnili na základě dobrovolné volby ve své pracovní době.

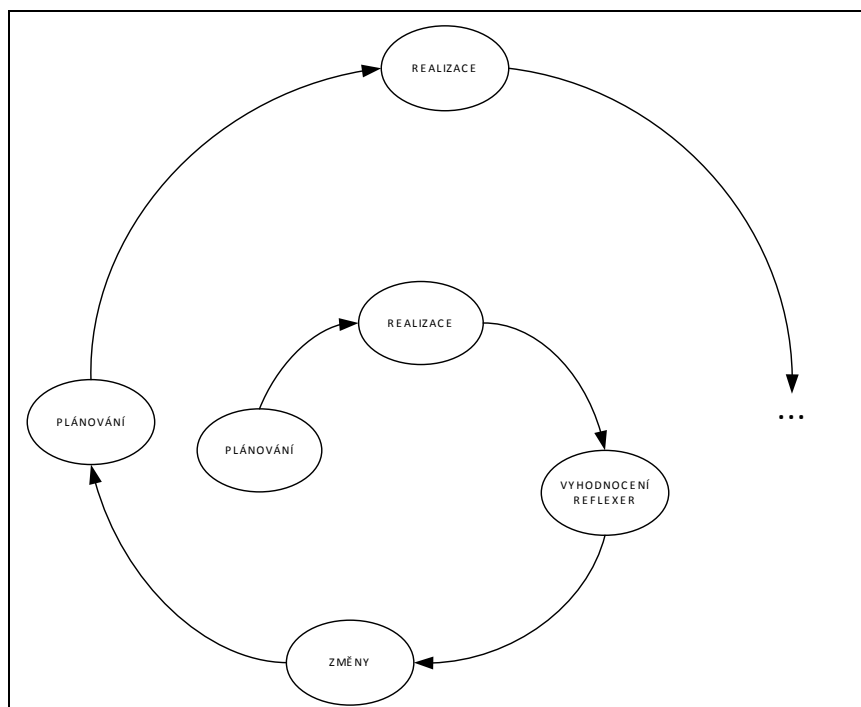
## 5.4 Realizace výzkumu

Jak jsme již uvedli dříve, zdrojem dat pro náš výzkum se stal cyklus seminářů pro učitele, školitele a školní inspektory. Jednalo se o tři typy seminářů. Semináře probíhaly v letech 2004 – 2006.



Podrobnější informace o seminářích uvádíme níže. Některé skutečnosti o okolnostech organizace seminářů (dobrovolnost, placení apod.) jsme již

zmiňovali v kapitole „Charakteristika zkoumaných osob“. V souladu s podstatou akčního výzkumu (HENDL, 2005, s. 139), probíhaly všechny tři typy seminářů v cyklech, které mají následující podobu:



Každý cyklus seminářů obsahoval tyto fáze:

- Přípravná fáze, plánování semináře
- Realizace semináře
- Vyhodnocení a reflexe semináře
- Provedené změny

V kapitolách, které následují, tyto fáze popisujeme. Z výzkumného hlediska považujeme za nejdůležitější kapitoly Vyhodnocení a reflexe semináře a Provedené změny, protože obsahují nejdůležitější výstupy ze seminářů. Z nich čerpáme podklady k analýze dat a vyvozujeme závěry k oběma cílům výzkumu v závěrečném shrnutí.

#### 5.4.1 Cyklus sborovny

## **Přípravná fáze, plánování 1. semináře**

Seminář „Klíčové kompetence a vzdělávací strategie“ probíhal přímo na školách, které se rozhodly spolupracovat při přípravě a promýšlení svého školního vzdělávacího programu.

V přípravné fázi jsme se věnovali mapování očekávání potřeb jednotlivých sboroven. Tato fáze probíhala na základě strukturovaných rozhovorů s užším vedením školy (ředitel školy, zástupce ředitele, koordinátor školního vzdělávacího programu). Na základě této analýzy vzdělávacích potřeb jsme s týmem lektorů SbS ČR sestavili cyklus seminářů, který měl za úkol vyjít vstříc potřebám sboroven, které jsme identifikovali v průběhu strukturovaných rozhovorů.

Tento cyklus seminářů jsme představili sborovněm na schůzce, které se účastnilo užší vedení školy všech devíti sboroven. Kromě tématu klíčových kompetencí jsme se v tomto cyklu zabývali i další problematikou, která se vztahovala k tvorbě školního vzdělávacího programu. Cyklus obsahoval šest vzdělávacích modulů, každý z nich představoval přibližně jednodenní osmihodinové školení. První modul se zabýval vysvětlením toho, proč RVP ZV přichází právě v tuto chvíli, jaké konkrétní změny do vzdělávání přináší, v čem a jak by měli učitelé proměňovat vlastní výuku a v neposlední řadě - co znamená příprava školního vzdělávacího programu pro tým školy. Druhý modul se zabýval tématem klíčových kompetencí a jeho obsah budeme podrobněji popisovat a analyzovat v další části této kapitoly. Třetí modul se zabýval obsahem vzdělávání a nabídkou postupu, jak zpracovávat učební osnovy. Čtvrtý modul se věnoval problematice tematické integrace a projektové výuky. Pátý modul se zabýval průřezovými tématy a možnostmi jejich začlenění do výuky. Poslední modul se zabýval hodnocením žáků a autoevaluací školy ve vztahu ke klíčovým kompetencím.

Užší týmy sboroven se k obsahu představeného cyklu vyjadřovaly spíše formou dotazů, kde žádaly upřesnění jednotlivých obsahových částí. S navrženým řazením jednotlivých modulů souhlasily a vnesly požadavek,

aby byl každý modul zakončen výstupem, který by představoval postup na rozpracování jednotlivých částí školního vzdělávacího programu.

Tento požadavek jsme zapracovali spolu s týmem lektorů do koncepce jednotlivých seminářů.

### **Realizace a průběh 1. semináře**

Na počátku semináře jsme představili program dne a vysvětlili jsme také, jak se dnešní program dne vztahuje k práci na ŠVP a že výstupem dne bude příprava podkladů k “Charakteristice školního vzdělávacího programu”, kde je úkolem školy sepsat, jaké výchovné a vzdělávací strategie jako celek volí pro utváření klíčových kompetencí. Připomněli jsme, že Manuál pro tvorbu ŠVP(VÚP, 2004) formuluje výchovné a vzdělávací strategie jako „společné postupy, metody a formy práce, příležitosti a aktivity, které vedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“.

Po úvodu každá skupina okomentovala, jak se jim dařila práce v týmu na charakteristice školy, která byla předmětem domácí práce z minulého semináře. Po každém komentáři skupiny jsme dali skupině zpětnou vazbu a sdělili jí svá ocenění či případné připomínky (formou otázek) k výstupu skupiny.

Další aktivita směřovala ke zjištění, co o klíčových kompetencích již účastníci vědí a co se dozvědět potřebují. Účastníci odpovídali formou rotujícího dopisu na čtyři otázky. První otázka směřovala k tomu, co už k tématu znají, druhá otázka se ptala na to, jaké rady, informace chtějí účastníci o klíčových kompetencích získat a třetí otázka zjišťovala s jakými otázkami účastníci přicházejí a čtvrtá otázka zkoumala to, co se účastníci nechtějí dozvědět, co by jim připadalo pro jejich práci nedůležité.



K ujasnění a k ukotvení pojmu klíčové kompetence jsme zařadili krátkou přednášku, k níž účastníci dostali pracovní list s klíčovými slovy a odkazy na dostupnou odbornou literaturu.

Dále jsme zařadili činnost, jejímž cílem bylo analyzovat klíčové kompetence na jednotlivé dílčí dovednosti. Učitelé pracovali v kooperativních skupinách a jejich úkolem bylo zamyslet se nad obsahem jednotlivých klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v RVP ZV. Jejich úkolem bylo tedy vymezit dle své učitelské a osobní zkušenosti, co všechno si každý z nás pod danou částí klíčových kompetencí představuje, co žák musí umět dělat, co si musí opravdu nezbytně pamatovat, jaké musí mít postoje, abychom mohli říci, že danou část kompetence opravdu ovládá. Dále učitelé přemýšleli o hladinách jednotlivých klíčových kompetencí, přičemž se snažili pojmenovat úrovně zvládnutí klíčových kompetencí na konci 5. a 9. ročníku.

Ke zmapování vzdělávacích strategií, kterými školní týmy již dnes směřují k utváření klíčových kompetencí, jsme s účastníky realizovali aktivitu nazvanou „Jak rozvíjíme klíčové kompetence u nás ve škole“. Při této aktivitě měli kooperativní skupiny v rámci sborovny možnost navazovat na analýzu kompetencí a připravit si podklady pro tvorbu ŠVP, vytvořit první návrh pro společné přemýšlení nad tím, jaké výchovné a vzdělávací strategie, společné postupy na úrovni školy učitelé uplatňují pro rozvoj klíčových kompetencí. Účastníci provedli v 6 kooperativních skupinách na základě pracovního textu „*Klíčové kompetence podle RVP ZV*“ snos výchovných a vzdělávacích strategií, společných postupů na úrovni školy, které uplatňují pro rozvoj klíčových kompetencí svých žáků. Účastníci si pak své postřehy okomentovali a nakonec představili výsledky své práce, které pak posloužily jako podklad pro tvorbu jejich ŠVP. Při této aktivitě bylo naší snahou rozdělit učitele do šesti skupin tak, aby v každé skupině spolu byli učitelé, kteří spolu nemají často příležitost spolupracovat, učitelé prvního i druhého stupně, různých (nepříbuzných) předmětů apod.

Seminář jsme zakončili zpětnou vazbou, kde účastníci zodpovídali tři otázky.

## **Vyhodnocení a reflexe 1. semináře**

Po realizaci semináře proběhlo jeho vyhodnocení, k němuž byly jako podklady použity individuální písemné zpětné vazby účastníků, výstupy skupinové práce, vlastní sebereflexe, záznamy z pozorování práce účastníků při semináři, nestrukturované individuální rozhovory s některými účastníky a vedením školy.

Činnost, která vedla ke zjištění toho, co učitelé o klíčových kompetencích vědí a co by se chtěli dozvědět ukázala na jakém úrovni porozumění problematice se účastníci nacházejí, poskytovala nám vodítko k drobným úpravám semináře tak, abychom mohli aktuálně reagovat na jejich potřeby, pochybnosti, otázky.

Přednáška zaměřená na ujasnění a ukotvení pojmu klíčové kompetence nesplnila svůj účel, účastníci ji ve svých zpětných vazbách vyhodnotili jako příliš teoretickou. Ukázalo se, že samotný pojem klíčové kompetence je potřeba účastníkům zprostředkovat pomocí prožitkové aktivity.

Důvodem k zařazení analytické činnosti bylo, aby učitelé sjednotili svůj náhled na klíčové kompetence do jednotného slovníku (co si pod tím mám vlastně představit, představuji si to stejné jako moji kolegové?) a podrobněji se nad KK zamysleli a začali o KK uvažovat jako o reálné součásti výuky. Předpokládali jsme také, že toto zamyšlení bude pro učitele přínosné z pohledu toho, jak budou následně uvažovat o výchovných a vzdělávacích strategiích, které budou společně na úrovni školy realizovat s žáky, aby se dostali až k výstupní úrovni popsané na úrovni 9. ročníku popsané v RVP ZV. Domníváme se, že náš záměr byl smysluplný, ale forma, kterou jsme zvolili, nebyla pro účastníky přiměřená. Tyto analytické činnosti se ukázaly pro účastníky jako příliš abstraktní, zdlouhavé a tudíž pro učitele obtížně uchopitelné.

Činnost zabývající se přípravou výchovných a vzdělávacích strategií, které jsou učiteli realizovány a vedou k rozvoji klíčových kompetencí, byla

účastníky hodnocena pozitivně, protože sama činnost vedla k tvorbě podkladů pro ŠVP školy. Zároveň se ale ukázalo, že kritériem pro výběr výchovných a vzdělávacích strategií, které přiřazovaly jako cesty vedoucí k jednotlivým klíčovým kompetencím, vycházela pouze z jejich zkušenosti. Účastníkům chyběla vodítka pro rozlišení strategií, které ke klíčovým kompetencím vedou a které nikoliv. Jak jsme již uváděli ve druhé kapitole teoretické části, RVP ZV tuto problematiku také nezmiňuje. Snáze identifikovali vhodné strategie ti učitelé, kteří měli vlastní zkušenosti s aktivizujícími metodami a formami práce. Učitelé bez této zkušenosti, vedeni snahou nalézt vzdělávací a výchovné strategie uváděli často takové, které nejsou pro utváření klíčových kompetencí vhodnými cestami. Z hlediska samotného vedení této aktivity se ukázalo dělení účastníků do smíšených skupin jako méně smysluplné. Nemohli se opírat o zkušenosti žáků daného věku, což jim komplikovalo i tak již náročný úkol.

### **Provedené změny po 1. semináři**

Z výše uvedeného hodnocení a reflexe semináře vyplynula potřeba dílčích změn obsahového i metodického charakteru.

Provedli jsme úpravy koncepce školení v těchto oblastech:

- Vyvození pojmu a konceptu klíčové kompetence
- Analýza obsahu klíčových kompetencí a jejich hladin
- Výchovně - vzdělávací strategie na úrovni školy vedoucí k naplňování KK (minilekce k tomu, co je konstruktivistická a transmisivní výuka)

Další semináře pro sborovny měly na základě reflexí a úprav původní koncepce školení podobu, kterou popisujeme v níže uvedeném textu. Tato varianta semináře byla realizována s dalšíma dvěma sborovnamy. Upravenou variantu semináře uvádíme v plném rozsahu tak, jak probíhaly činnosti chronologicky za sebou.

Obdobně jako u 1. semináře jsme představili program dne a vysvětlili jsme také, jak se dnešní program dne vztahuje k práci na ŠVP a že výstupem dne bude příprava podkladů k "Charakteristice školního vzdělávacího

programu”, kde je úkolem školy sepsat, jaké výchovné a vzdělávací strategie jako celek volí pro utváření klíčových kompetencí.

Stejně jako v 1. verzi semináře v úvodu každá skupina okomentovala, jak se jim dařila práce v týmu na charakteristice školy, která byla předmětem domácí práce z minulého semináře. Po každém komentáři skupiny jsme dali skupině zpětnou vazbu a sdělili jí svá ocenění či případné připomínky (formou otázek) k výstupu skupiny.

I v pořadí třetí aktivita (jako tomu bylo v předchozí verzi) směřovala ke zjištění, co o klíčových kompetencích již účastníci vědí a co se dozvědět potřebují. Účastníci odpovídali formou rotujícího dopisu na čtyři otázky. První otázka směřovala k tomu, co už k tématu znají, druhá otázka se ptala na to, jaké rady, informace chtějí účastníci o klíčových kompetencích získat a třetí otázka zjišťovala, s jakými otázkami účastníci přicházejí a čtvrtá otázka zkoumala to, co se účastníci nechtějí dozvědět, co by jim připadalo pro jejich práci nedůležité.

Na rozdíl od první varianty semináře jsme před přednášku ujasňující pojem klíčové kompetence zařadili aktivitu, která evokovala problematiku klíčových kompetencí, jejímž cílem bylo dovést účastníky k pochopení důvodů reformy, společně dospět k pochopení klíčových kompetencí a jejich významu v kontextu reformy. Účastníky jsme rozdělili do pracovních skupin podle názvů různých povolání. Úkolem skupiny pak bylo navrhnout, jaké dovednosti by požadovali u uchazečů o vykonávání daného povolání. Zdůraznili jsme, že mají být psány dovednosti a doporučili jsme psaní konkrétních dovedností vyjádřených slovesy. (Příloha č. 6, 7). Každá skupina pak své návrhy vyvěsila do prostoru označeném jako galerie a každý účastník pak měl sám za sebe vybrat ty dovednosti, které jsou důležité nejen pro dané povolání, ale celkově pro život. Následoval snos dovedností na společný velký papír. Pak jsme pokračovali analýzou výroků snesených na flip, zda se jedná skutečně o dovednosti. Účastníci si pak měli možnost

zkonfrontovat navržené dovednosti s klíčovými kompetencemi, které přináší RVP ZV.

Evokační aktivita, jejímž cílem bylo dovést účastníky k pochopení důvodů reformy a společně dospět k pochopení klíčových kompetencí a jejich významu v kontextu reformy, se ukázala pro pochopení účastníků i následnou přednášku velmi důležitá. Tato aktivita totiž umožňuje odkazování na výstupy účastníků. Na jejím základě si účastníci uvědomovali, že klíčové kompetence jsou skutečně důležité pro život, jsou univerzálně použitelné a průřezové.

Teprve po této aktivitě pak následovala přednáška směřující k upřesnění pojmu klíčové kompetence, k níž účastníci dostali pracovní list s klíčovými slovy a odkazy na dostupnou odbornou literaturu.

Další změnou v této variantě semináře bylo začlenění krátké přednášky, jejímž cílem mělo být poskytnutí vodítka pro rozhodování účastníků při identifikaci vzdělávacích strategií vedoucích k utváření klíčových kompetencí. V rámci této přednášky jsme upozornili účastníky, že mezinárodní pedagogické dokumenty spojují s rozvojem klíčových kompetencí pedagogický konstruktivismus. Pro bližší vysvětlení tohoto pojmu jsme zvolili individuální práci s textem (SPILKOVÁ, 2005, s. 20-23, Příloha č. 8) za použití metody I.N.S.E.R.T. Text představoval účastníkům konstruktivistický způsob výuky, který souvisí s adekvátní volbou metod a organizačních forem vyučování, jehož výrazným rysem je jejich individualizace a variabilita. Po této individuální práci s textem následovala diskuze.

Další změnou v plánu semináře bylo zkrácení aktivity, která směřovala ke zmapování vzdělávacích strategií, kterými školní týmy již dnes směřují k utváření klíčových kompetencí. Zde jsme účastníky pouze seznámili se zadáním úkolu, který měli vypracovat do příštího setkání: Tímto úkolem vytvořit podklady pro tvorbu ŠVP, vytvořit první návrh pro společné přemýšlení nad tím, jaké výchovné a vzdělávací strategie, společné postupy na úrovni školy učitelé uplatňují pro rozvoj klíčových kompetencí. Účastníci

se rozdělili do 6 kooperativních skupin, ve kterých následně své podklady připravovali.

Seminář jsme zakončili zpětnou vazbou, kde účastníci zodpovídali tři otázky.

### **Vyhodnocení a reflexe dalších dvou seminářů**

Jak už jsme uváděli, tato podoba semináře proběhla s dalšími dvěma sborovnyami.

Po realizaci semináře proběhlo pokaždé jeho vyhodnocení, k němuž byly jako podklady použity individuální písemné zpětné vazby účastníků, výstupy skupinové práce, vlastní sebereflexe, záznamy z pozorování práce účastníků při semináři, nestructurované individuální rozhovory s některými účastníky a vedením školy. Zajímavé bylo zjištění, že zpětné vazby účastníků i výstupní informace z rozhovorů se u některých předkládaných činností u sboroven zásadně odlišovaly.

Činnost, která vedla ke zjištění toho, co učitelé o klíčových kompetencích vědí a co by se chtěli dozvědět, se opět velmi osvědčila jako vodítko k drobným úpravám semináře tak, abychom mohli aktuálně reagovat na potřeby, pochybnosti a otázky účastníků.

Jako velmi efektivní se ukázalo v obou sborovnách zařazení evokační aktivity, jejímž cílem bylo dovést účastníky k pochopení důvodů reformy, společně dospět k pochopení klíčových kompetencí a jejich významu v kontextu reformy. Tato činnost se ukázala pro pochopení účastníků i propojení s následnou přednáškou velmi důležitá. Tato aktivita totiž umožňovala při přednášce odkazování na výstupy účastníků. Na jejím základě si účastníci uvědomovali, že klíčové kompetence jsou skutečně důležité pro život, jsou univerzálně použitelné a průřezové. Jak dokumentují zpětné vazby, účastníci v obou sborovnách si uvědomovali, že zavádění klíčových kompetencí do našich kurikulárních dokumentů souvisí s ekonomickými a sociálními důvody:

*„Líbila se mi hra na povolání. I když je mi to vlastně jasné, tak jsem si uvědomila, že společnost si žádá po svých pracovních silách nové kvality. Způsobilé a samostatné jednání, schopnost řešit problémy už vyžaduje dnes opravdu každé povolání“.*

Pro účastníky obou sboroven se ukázala zároveň přínosná forma této činnosti, jak dále dokumentují následující zpětné vazby účastníků :

*„Oceňuji zařazení hry na povolání. Bylo to dobré oživení a ne jen suchá teorie při tak těžkém tématu.“*

*„Nejvíce jsem ocenila , když jsme si hráli na personální oddělení. Všichni ve skupině jsme byli zcela zaujati a mluvilo se k věci. Překvapilo mě, že nás to tak chytlo. Přemýšlím, že něco podobného zařadím ve své výuce“.*

Jak vyplývá z předchozího popisu této varianty semináře, vynechali jsme zařazení analytických činností a namísto toho jsme se s účastníky věnovali pedagogickému konstruktivismu a jeho provázanosti s konceptem klíčových kompetencí. Domnívali jsme se, že touto činností poskytneme účastníkům vodítko pro rozlišení výchovných a vzdělávacích strategií, které vedou k utváření klíčových kompetencí. Zpětné vazby účastníků k přednášce a práci s textem zabývající se pedagogickým konstruktivismem byly u těchto dvou sboroven odlišné. Účastníci v první sborovně pozitivně hodnotili bližší seznámení s pojmem konstruktivismus.

*Ujasnění pojmů jako je konstruktivismus bylo přínosné. Líbilo se mi také, že to nebyla přednáška, ale že jsme si mohli prostudovat text zajímavou metodou“*

Oceňovali také způsob práce, který jsme pro tento účel zvolili.

- Líbila se mi práce s textem pomocí metody INSERT i to, že jsme se bavili o tom, kde můžeme tuto metodu s žáky využít. Konkrétních nápadů není nikdy dost. Děkuji“*
- Líbilo se mi také, že to nebyla přednáška, ale že jsme si mohli prostudovat text zajímavou metodou“*

Velmi živá a podnětná byla i následná diskuze k textu, kde účastníci kladli množství upřesňujících otázek. U druhé sborovny však byly zpětné vazby velmi negativní a tato činnost byla účastníky označena při skupinovém rozhovoru „jako příliš intelektuální a teoretizující“.

V této sborovně diskuze k textu vůbec neproběhla, účastníci žádali o pokračování v konkrétních činnostech, které přímo směřují k řešení jejich úkolu, čímž byla tvorba ŠVP.

Reakce na zadání úkolu, jehož cílem bylo vytvoření podkladů prvního návrhu pro společné přemýšlení nad tím, jaké výchovné a vzdělávací strategie, společné postupy na úrovni školy učitelé uplatňují pro rozvoj klíčových kompetencí, byly opět rozdílné.

První sborovna oceňovala zadání úkolu, druhá sborovna by uvítala, kdyby tato činnost proběhla už v průběhu semináře. V následujícím textu uvádíme zpětné vazby, které dokládají reakce účastníků.

*„Místo teoretizování o konstruktivismu jsme mohli zpracovat podklady pro ŠVP. Teď se musíme složitě scházet a zabere nám to zase spoustu času“.*

*„Není mi jasné, proč to, co máme dělat za domácí úkol, nebylo předmětem semináře. Bylo by to daleko smysluplnější, než ztrácet čas čtením nesrozumitelného textu.“*

*„Čtení textu o konstruktivismu pokládám za naprostou ztrátu času. Místo toho jsme mohli konečně udělat nějakou práci na ŠVP.“*

### **Další dílčí změny v cyklu sborovny**

Z výše uvedeného hodnocení a reflexí seminářů vyplynula potřeba dílčích změn obsahového i metodického charakteru.

Při dalších seminářích jsme provedli úpravy koncepce školení v těchto oblastech:



- Vyvození pojmu klíčová kompetence
- Výchovně - vzdělávací strategie na úrovni školy vedoucí k naplňování KK

Při dalších seminářích jsme se snažili propojovat všechny činnosti tak, aby byly pro účastníky velmi konkrétní a srozumitelné. Přednášku a práci s textem o pedagogickém konstruktivismu, která měla sloužit učitelům jako vodítko pro rozlišení vhodných vzdělávacích strategií k utváření klíčových kompetencí, jsme nahradili modelovými hodinami a jejich podrobnou analýzou, na které jsme přístup pedagogického konstruktivismu názorně demonstrovali. Na základě vybraných metod jsme dále prováděli analýzu jednotlivých činností, kdy účastníci zpětně reflektovali činnosti, které při dané metodě prováděli. Sepisovali, jaké znalosti, jaké dovednosti, jaké postoje a hodnoty při dané činnosti uplatnili a na základě těchto soupisů vytvářeli vlastní definice těchto pojmů. Vlastní definice pak mohli účastníci porovnat s definicemi, které předkládají odborné slovníky.

#### **5.4.2 Cyklus vzdělávání školitelů**

##### **Přípravná fáze - plánování 1. semináře**

Cyklus pro školitele koordinátorů měl odlišný charakter od předchozího cyklu sboroven vzhledem k tomu, že měl daleko větší rozsah a mnohonásobnou působnost. Na jeho přípravě i realizaci se podílelo mnoho různých organizací (NIDV, VUP, SKAV) a zástupců pilotních škol. Přípravná fáze byla zahájena už na podzim v roce 2004. Důvodem byla poměrně značná náročnost obsahové přípravy vzdělávacích aktivit lektorů pro přípravu školitelů koordinátorů tvorby ŠVP s celostátní působností.

V přípravné fázi se uskutečnilo několik setkání zástupců VÚP v Praze a NIDV s lektory Stálé konference asociací ve vzdělávání (dále jen SKAV) a zástupci pilotních škol. Základními okruhy jednání byly:

- Obsahová struktura přípravy lektorů pro školení školitelů koordinátorů tvorby ŠVP ZV

- Příprava prvotních verzí metodických textů pro tým lektorů i pro vzdělávání školitelů koordinátorů tvorby ŠVP

V další části přípravné fáze, která probíhala od dubna do července, se uskutečnilo několik setkání lektorského týmu. Obsahem těchto setkání bylo především upřesnění obsahové struktury pro školení školitelů a detailní příprava metodických textů pro tým lektorů i pro vzdělávání školitelů. Hlavní oblasti metodických textů tvořily:

- Prezentace s tématy jednotlivých částí struktury ŠVP ZV
- RVP ZV, ŠVP ZV a školský zákon
- Možné chyby při tvorbě ŠVP ZV
- Odpovědi na často kladené dotazy ze škol
- Příklady pro formulování výchovných a vzdělávacích strategií
- Ukázky ze ŠVP ZV pilotních škol

Lektorský tým vytvořil obsah vzdělávání budoucích školitelů a programy jednotlivých vzdělávacích aktivit NP Koordinátor. Obsah semináře byl rozdělen do sedmi základních tématických okruhů a ve své časové posloupnosti i přístupech k jednotlivým tématům se lišil od cyklu sborovny. Důvodem k jinému řazení byla skutečnost, že lektorský tým se skládal z členů z různých organizací, kteří měli odlišné zkušenosti a představy o struktuře vzdělávání. V následujícím výčtu uvádíme hlavní témata vzdělávání:

- Zkušenosti účastníků se zaváděním RVP ZV
- Kontext reformy a motivace ke změně způsobů vzdělávání
- Cíle vzdělávání, klíčové kompetence
- Průřezová témata
- Hodnocení žáků a autoevaluace školy
- Struktura ŠVP ZV, Rámcový učební plán
- Očekávané výstupy, učební osnovy

Při plánování obsahu semináře na téma klíčové kompetence pro školitele byly brány v úvahu zkušenosti, na kterých se shodli lektori z různých organizací se zkušenostmi s tvorbou ŠVP ZV, které načerpali v průběhu vzdělávání v rámci svých organizací. Do tohoto výčtu byly zakomponovány také zkušenosti, které jsme načerpali v průběhu vzdělávání sboroven v rámci programu SbS ČR:

- Klíčové kompetenci představit v kontextu kurikulárních a celospolečenských změn
- Pojem klíčové kompetence vyvodit na základě konkrétní aktivity nebo modelové hodiny
- Klíčové kompetence představit tak, aby převažoval interaktivní a činnostní charakter semináře

Při přípravě celého cyklu vzdělávání pro školitele byl brán do úvahy také předpoklad, že školitelé budou pedagogičtí pracovníci s vlastními zkušenostmi v oblasti tvorby ŠVP ZV jak na vlastní škole, nebo v rámci metodické podpory tvorby ŠVP ZV na jiných školách. Na základě toho se utvářel obsah vzdělávání tak, aby byl v průběhu seminářů prostor pro diskuzi, připomínky, podněty a příspěvky školitelů.

### **Realizace a průběh 1. semináře**

Tématu klíčové kompetence předcházela činnost, při které si měli účastníci ujasnit cíle RVP ZV a diskutovat o nich. K tomuto účelu byla zvolena aktivita „Dopis na přivítanou“ (viz. Příloha č.9). Účastníci měli za úkol napsat dopis nastupujícímu prvňáčkovi, který by srozumitelně sděloval, čemu všemu se za dobu školní docházky naučí, jaký bude, co bude znát a umět, až bude za devět let ze školy odcházet. Účastníci měli dále za úkol porovnat, zda si vzpomněli na všechny cíle, jež pro vzdělávání v základní škole předepisuje RVP ZV.

V následující části semináře jsme se s účastníky vrátili zpět k výše popsané činnosti. Na základě její analýzy měli účastníci dospět k definici a

porozumění pojmu kompetence. Úkolem účastníků bylo přemýšlet, jaké činnosti provozovali při psaní dopisů, jaké dovednosti vyžadovalo jejich vytvoření, jaké vědomosti a postoje uplatnili. Po společné práci jsme sepsali na společný balicí papír to, nač skupiny přišly. Každá skupina pak sestavila vlastní definici jednotlivých pojmů, které měla možnost porovnat s připraveným soupisem definic vybraných z různých publikací (HARTL, HARTLOVÁ 2000, HARTL 1993). Na závěr této aktivity následovala shrnující přednáška směřující k upřesnění pojmu klíčové kompetence, k níž účastníci dostali pracovní list s klíčovými slovy a odkazy na dostupnou odbornou literaturu.

Ke zmapování vzdělávacích strategií, které směřují k utváření klíčových kompetencí jsme se školiteli realizovali aktivitu nazvanou „Burza činností metod a forem, s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti v rámci klíčových kompetencí.“ Každý účastník si připravil popis metody, která podle něj rozvíjí nějaké z dílčích složek klíčových kompetencí. Dále pak účastníci pracovali ve trojicích metodou třífázového rozhovoru ( Příloha č.10). Když rozhovory proběhly, připravila si každá trojice jednu z metod k představení pro celou skupinu. Následující aktivita se zabývala identifikací toho, které dílčí dovednosti se danou metodou rozvíjejí v rámci klíčových kompetencí. Trojice pracovaly s tou metodou, kterou prezentovaly v celé skupině.

V závěru semináře jsme se školiteli diskutovali o tom, jaké zásadní změny klíčové kompetence do vzdělávání přinášejí a co je potřeba zprostředkovat koordinátorům, aby byli schopni vést tvorbu školních vzdělávacích programů, kde představují klíčové kompetence zcela zásadní kategorii (Příloha č. 11,12). Zaznamenali jsme také otázky, které skupina školitelů považovala ohledně této tematiky za problematické (Příloha č.13).

Seminář jsme zakončili zpětnou vazbou, kde účastníci zodpovídali tři otázky.

## **Vyhodnocení a reflexe 1. semináře**

Po realizaci semináře proběhlo jeho vyhodnocení, k němuž byly jako podklady použity individuální písemné zpětné vazby účastníků, výstupy skupinové práce, vlastní sebereflexe, záznamy z pozorování práce účastníků při semináři a nestrukturované individuální rozhovory s některými účastníky. Skupina školitelů se výrazně lišila od skupin ve sborovnách. Tato skupina byla pro práci v seminářích daleko motivovanější, informovanější a projevovala v diskuzích a práci ve skupinách větší invenci. To mělo také vliv na průběh a obsah semináře.

Celý průběh semináře byl vyhodnocen školiteli jako smysluplný a přínosný a k jednotlivým aktivitám nebyly vzneseny zásadní připomínky. Školitelé oceňovali ve svých zpětných vazbách především ujasnění terminologie v oblasti klíčových kompetencí:

- *„Vše bylo vedeno aktivními formami práce k tomu, aby si účastníci nejdříve objasnili základní pojmy (např. důležitý pojem kompetence: zde si mnoho nejen pedagogů myslí, že když budeme žáky učit kompetencím, tak se přestanou učit.) Na vlastní kůži jsem si prožila, že tyto činnosti vedly skutečně k objasnění tohoto pojmu a jeho struktury.“*
- *„Seminář nám dal prostor, abychom se zamysleli (prakticky) nad důležitými termíny, které reforma více vytahuje na světlo.“*

Další velký přínos spatřovali školitelé zejména v používání vhodných metod a forem práce v průběhu semináře.

- *„K takovýmhle aktivitám jsme ještě nepřišli. Zatím bylo všechno zajímavé, ani chvilka nudy. Některé věci možná člověk v podvědomí dělá, ale neuvědomuje si to v plném rozsahu.“*
- *„Každopádně je to zajímavá zkušenost. To, co máme na papíře, se konečně prezentuje praktickým pohledem.“*
- *„Jako výrazné pozitivum vidím, že celý seminář byl postaven jako workshop, takže jsme neustále pracovali, lépe řečeno spolupracovali.“*

- „Zvolené moderní formy a vyučovací metody (založené na interakci, týmové spolupráci) a způsob jejich implementace do „výuky“ nám umožnily pracovat efektivně, týmově a především tvořivě.“

Mnoho podnětů však přinesla závěrečná diskuze o tom, jaké zásadní změny klíčové kompetence do vzdělávání přinášejí a co je potřeba zprostředkovat koordinátorům, aby byli schopni vést tvorbu školních vzdělávacích programů. Zde školitelé upozorňovali na složitost vzájemných vztahů, které koncept klíčových kompetencí přináší. Žádali o doplnění časové dotace na toto téma, jehož obsah by byl strukturován do nadstavbového studia v rámci projektu Koordinátor. Z diskuze bylo zřejmé, že považují za nutné zprostředkovat koordinátorům souvislosti a vztahy mezi klíčovými kompetencemi a dalšími kategoriemi na úrovni ŠVP. Za další důležitý a dosud neřešený problém považovali školitelé evaluaci klíčových kompetencí. Z diskuze dále vyplynula potřeba, aby při zprostředkování těchto témat koordinátorům opět převažoval interaktivní a činnostní charakter školení.

### **Následující cykly semináře pro školitele – nastavbové studium**

Z výše uvedeného hodnocení a reflexe semináře, které bylo obdobné i v ostatních skupinách, vyplynula potřeba konkretizace a rozšíření o nastavbové studium na toto téma. Školitelům, kteří projeví zájem, bylo nabídnuto další specializované studium v časové dotaci 32 hodin. Toto rozšiřující studium bylo nazváno „Vytváření postojů a hodnot u žáka“.

V tomto studiu jsme provedli rozšíření koncepce školení v těchto oblastech:

- Základní souvislosti zapracování klíčových kompetencí do ŠVP
- Aplikace klíčových kompetencí do vzdělávacích oblastí
- Hodnocení klíčových kompetencí

### **5.4.3 Cyklus vzdělávání inspektorů**

#### **Přípravná fáze – plánování 1. semináře**

Po proškolení školitelů v rámci programu Koordinátor požádalo ústředí České školní inspekce (dále ČŠI) o cyklus seminářů pro pracovníky ČŠI. Hlavním požadavkem bylo seznámit pracovníky ČŠI s obsahem i formou projektu Koordinátor. Tento cyklus nesl název „Projekt přípravy školních inspektorů v oblasti školních vzdělávacích programů pro základní a předškolní vzdělávání podle projektu Koordinátor.“

Přípravná fáze byla zahájena už v říjnu v roce 2006, kdy se uskutečnilo několik setkání zástupců VÚP v Praze s lektory školitelů, kteří působili v projektu Koordinátor a reprezentanty ústředí České školní inspekce. Základními okruhy jednání byly:

- Obsahová struktura přípravy lektorů pro školení pracovníků ČŠI
- Personální obsazení týmu lektorů
- V této přípravné fázi bylo rozhodnuto, že týmy lektorů budou tvořeny dvojicí :
  - Lektor školitelů programu Koordinátor
  - Pracovník České školní inspekce

V této fázi byl také upřesněn požadavek vedení ČŠI, aby byla vybrána pouze dvě hlavní témata (z původních sedmi v programu Koordinátor) a aby tato témata byla upravena pro potřeby a požadavky pracovníků ČŠI.

V další části přípravné fáze, která probíhala od ledna do března se uskutečnilo několik setkání lektorského týmu. Obsahem těchto setkání byl především výběr hlavních témat, která byla zjištěna na základě preferencí pracovníků ČŠI. Těmto tématům byla přidělena časová dotace osmi hodin. Jednalo se o následující okruhy:

- Klíčové kompetence, vzdělávací strategie
- Očekávané výstupy a hodnocení žáků

Při plánování obsahu semináře na téma „Klíčové kompetence a vzdělávací strategie pro školitele“ byly upraveny a dále doplněny aktivity

z projektu Koordinátor a byly využity také aktivity z cyklu sborovny. Při úpravách se brala na zřetel především hodnotící role pracovníků ČŠI, která se liší od role realizační a metodické (koordinátoři a školitelé). Změny a úpravy byly provedeny především v těchto oblastech:

- Identifikace postupů v práci učitele pro rozvoj klíčových kompetencí žáků
- Identifikace postupů, jimiž inspektor hodnotí podmínky k rozvíjení klíčových kompetencí žáků ve škole

### **Realizace a průběh 1. semináře**

Na počátku semináře jsme představili program a cíle dne a vysvětlili jsme také strukturu a organizaci kurzu.

Po úvodu jsme zařadili seznamovací aktivitu nazvanou „Resumé za skupinu“, jejímž cílem bylo seznámit účastníky a navodit příjemnou pracovní atmosféru. (Příloha č. 14 – Ukázka práce účastníků)

Další aktivita byla převzata z cyklu pro sborovny a směřovala ke zjištění, co o klíčových kompetencích již účastníci vědí a co se dozvědět potřebují. Účastníci odpovídali formou rotujícího dopisu na čtyři otázky. První otázka směřovala k tomu, co už k tématu znají, druhá otázka se ptala na to, jaké rady, informace chtějí účastníci o klíčových kompetencích získat, a třetí otázka zjišťovala s jakými otázkami účastníci přicházejí a čtvrtá otázka zkoumala to, co se účastníci nechtějí dozvědět, co by jim připadalo pro jejich práci nejdůležitější (Příloha č. 15- Ukázka práce účastníků).

I další aktivita byla převzata z cyklu sborovny. Jednalo se o evokační aktivitu („personální oddělení“) k problematice klíčových kompetencí, jejímž cílem bylo dovést účastníky k pochopení vzniku konceptu klíčových kompetencí.



Po této aktivitě pak následovala přednáška směřující k upřesnění pojmu klíčové kompetence, k níž účastníci dostali pracovní list s klíčovými slovy a odkazy na dostupnou odbornou literaturu.

K Identifikace postupů v práci učitele pro rozvoj klíčových kompetencí žáků jsme s pracovníky ČŠI realizovali modifikovanou aktivitu z programu Koordinátor nazvanou „Burza činností metod a forem, s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti v rámci klíčových kompetencí.“ Trojice pracovníků ČŠI si vylosovali jednu klíčovou kompetenci a metodou třífázového rozhovoru navzájem sdíleli své postřehy na otázku s tímto zněním: *Jak to vypadá ve škole – co jsem jako inspektor viděl: „Co dělaly děti, když učitel vedl výuku tak, že utvářel/rozvíjel (tuto) jejich kompetenci“* Když rozhovory proběhly, připravila si každá trojice snos na společný papír, který potom představila ostatním účastníkům semináře (Příloha č. 16- přepis práce účastníků).

Dále následovala adaptovaná aktivita, která byla realizována s učiteli v rámci cyklu sborovny metodou „rotujících flipů“ se zaměřením na výchovné a vzdělávací strategie. Namísto otázky „Jak rozvíjíme klíčové kompetence u nás ve škole?“ pracovníci ČŠI prováděli snos, který se vztahoval k otázce *„Co jsem jako inspektor viděl, že dělal učitel, když vedl výuku tak, aby utvářel/rozvíjel klíčovou kompetenci žáků.“*

Po této činnosti byli pracovníci ČŠI seznámeni formou powerpointové prezentace s příklady ukázek „dobré praxe“ z vybraných pilotních škol. Dále následovala diskuze o kritériích hodnocení pro oblast vzdělávacích strategií ve školních vzdělávacích programech.

V závěru semináře byli účastníci vyzváni k párovému sdílení o tom, jak by vysvětlili začínajícímu inspektorovi, zda v semináři byla rozvíjena kompetence k učení. Individuálně pak psal každý pracovník ČŠI dopis svému fiktivnímu kolegovi, kde měl své argumenty objasnit. Pro psaní dopisu byla

použita metoda volného psaní. (Příloha č. 17- Ukázky volných psaní). Účastníci byli vyzváni k dobrovolnému přečtení svých dopisů.

Seminář byl zakončen individuální písemnou zpětnou vazbou. Účastníci zodpovídali tři následující otázky:

- *V rámci tohoto setkání pro mne bylo nejdůležitější:*
- *Pro práci inspektora bych ohledně tohoto tématu ještě potřeboval/la.....*
- *Chtěl(a) bych ocenit:*

### **Vyhodnocení a reflexe 1. semináře**

Po realizaci semináře proběhlo jeho vyhodnocení, k němuž byly jako podklady použity individuální písemné zpětné vazby účastníků, výstupy skupinové práce, výstupy individuální práce (volné psaní- „*dopis inspektorovi*“) vlastní sebereflexe, záznamy z pozorování práce účastníků při semináři, nestrukturované individuální rozhovory s některými pracovníky ČŠI.

Skupina inspektorů se výrazně lišila od skupin ve sborovnách a svou úroveň se podobala školitelům. Tato skupina byla již v počátku semináře zorientovaná v dané problematice a projevovala v diskuzích a práci ve skupinách velkou invenci. Také nelibost vůči některým aktivitám dávala najevo příměji a otevřeněji, většinou již při zadání instrukci k činnosti. To mělo také vliv na průběh a obsah semináře.

Zmiňovanou nelibost projevíli účastníci semináři především v průběhu úvodních aktivit, které považovali za zbytečné a zdlouhavé. Jejich přímé reakce nám umožnily otevřít diskuzi o smyslu zařazení těchto aktivit. S účastníky jsme diskutovali o důležitosti psychologických podmínek učení, kam patří zajištění bezpečného a spolupracujícího prostředí. Dále jsme také s účastníky diskutovali o záměru semináře, jehož cílem bylo také seznámit se s formou činností, která je nabízena učitelům prostřednictvím projektu

Koordinátor. Tato diskuze se ukázala pro porozumění účastníků důležitá, jak také vyplynulo ze zpětných vazeb:

- *„Velmi jsem ocenil, že to, co jsme prožili dnes, je vlastně obdoba toho, co poznávají učitelé při tvorbě ŠVP. Důležitá pro mě byla metakognice, kterou jsme téměř po každé činnosti prováděli.“*
- *„ I když některé aktivity působily zpočátku jako zdržování a natahování semináře, zpětně jsem pochopila jejich smysl. Důležitá však byla diskuze, kde jsme si smysl „ledolamek“ mohli společně ujasnit.“*

Činnost, která vedla ke zjištění toho, co inspektoři o klíčových kompetencích vědí a co by se chtěli dozvědět, tentokrát v podstatě potvrdila naše domněnky a informace, které jsme získali již v průběhu přípravné fáze. Na rozdíl od sboroven a hodnotitelů kladli zesílený důraz na otázku hodnocení klíčových kompetencí a také hodnocení práce učitelů vzhledem k jejich utváření. Kladené otázky k tomuto tématu reprezentuje následující doslovný přepis skupinové práce účastníků:

- *„Velkou neznámou zůstává, jak vlastně máme klíčové kompetence hodnotit. Chybí nám kritéria. RVP ZV říká, co má umět žák. Pro naši roli hodnotitele ale chybí informace o tom, co má umět učitel, aby KK mohl u žáka rozvíjet!“*
- *„Máme hodnotit, zda učitel rozvíjí u žáků klíčové kompetence. Nikdo nám ale zatím nedal nástroje, jak to máme dělat“.*
- *„Jak poznáme naplnění klíčových kompetencí?“*
- *„Jak máme zjišťovat získávání KK? Jaký je vlastně současný stav?“*
- *„Jaká kritéria hodnocení nastavit na tak heterogenní systém?“*
- *„Budou vytvořeny pro hodnocení KK nějaké evaluační standardy?“*

Vzhledem k zesílenému důrazu na problematiku hodnocení klíčových kompetencí spatřovali inspektoři největší přínos semináře v činnostech, které se zabývali hledáním indikátorů pro hodnocení práce učitele při utváření klíčových kompetencí. Oceňovány byly též příklady výchovných a

vzdělávacích strategií z různých škol (Příloha č. 18, 19) a diskuze o kritériích jejich hodnocení v ŠVP:

*„Největším přínosem pro mě byla diskuze ve skupině, kde jsme se zamýšleli nad tím, jak vypadá výuka (konkrétně v činnostech učitele. Zároveň ale cítím bezradnost v tom, jak to budeme hodnotit v praxi, když nám chybí kritéria. Konečně jsem také dostal informace o tvorbě ŠVP přímo z praxe.“*

*„Nejdůležitější bylo hledání kritérií pro práci učitele. Ocenil jsem praktickou ukázkou rozpracování ŠVP. (Rozborům praktických ukázek mohlo být věnováno více času).“*

*„Dostalo se nám informací o úrovni zpracování strategií ve ŠVP pilotních škol i kritérií k jejich posuzování.“*

Ve vnímání skupiny inspektorů tento seminář otevřel problematiku evaluace klíčových kompetencí, ale i celkovou problematiku směřování školní inspekce jako takové. Dokladem jsou zpětné vazby (ZV) účastníků semináře, ale i individuální výstupy ze závěrečné reflexe, která proběhla formou volného psaní. (VP)

- Seminář považuji celkově za přínosný. Je to ovšem ten typ semináře, který inspiruje a problémy spíše otevírá, než že by přinášel jejich konkrétní řešení. Máme před sebou dlouhou cestu a momentálně není ani jasné, kterým směrem se bude ( a to nejen ve vztahu ke školním vzdělávacím programům) inspekce ubírat. Sám se přikláním k tomu, aby měla i metodický charakter. (ZV)*
- Seminář rozjítřil mnoho problémů, se kterými se v současnosti inspekce potýká. Problematika hodnocení je mnohem obecnější. Nejedná se pouze o ŠVP, ale také o to, jakou bude hrát inspekce v budoucnu roli. V současné době je však nejkritičtější absence kritérií pro hodnocení ŠVP. (ZV)*

- *Jak tedy poznat, že tady a dnes došlo k učení? Podle otazníků na konci vět a v očích zúčastněných, podle zavařených hlav a možná i lehce zádumčivých výrazů tváří lidí, kteří si jsou ve chvíli odchodu něčím více jisti, než při příchodu a naopak nejisti tím, v čem jim původně „jasno“ bylo.(VP)*

### **Provedené změny po 1. semináři**

Z výše uvedeného hodnocení a reflexí seminářů je patrné, že potřeba dílčích změn byla minimální. V tomto semináři se zúročily zkušenosti z předchozích cyklů a také dlouhodobá a pečlivá přípravná fáze měly vliv na to, že změny, které byly v dalších seminářích provedeny, spočívaly pouze v drobných úpravách typu:

- Zkrácení a urychlení úvodních fází semináře
- Navýšená časová dotace v činnostech zabývajících se hledáním indikátorů pro hodnocení práce učitele při utváření klíčových kompetencí

V této kapitole jsme popsali cyklus seminářů, který se stal hlavním zdrojem dat pro náš akční výzkum. Sledovali jsme opakující se fáze cyklu plánování, realizace a vyhodnocení, ve kterých jsme se pokoušeli nalézt optimální formu semináře, která by vedla k tomu, že účastníci budou motivováni zavést koncept klíčových kompetencí do své praxe. Abychom toho dosáhli, kladli jsme si otázku, jak hovořit o klíčových kompetencích s různými skupinami účastníků („sborovny“, „školitelé“ a „inspektoři“) tak, aby pro ně koncept klíčových kompetencí byl co nejsrozumitelnější. K tomuto účelu jsme se potřebovali dozvědět, jak sami účastníci seminářů rozumí konceptu klíčových kompetencí a jakých problémů se při jeho zavádění do praxe obávají. Tyto dvě otázky nás přivedly k formulaci dvou výzkumných cílů:

1. Zmapovat, jak učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí, zvláště vztahu mezi klíčovými kompetencemi a vzdělávacími strategiemi.
2. Zmapovat problémy, které přináší zavádění klíčových kompetencí do školní praxe podle vybraných skupin pedagogické veřejnosti (učitelé, inspektoři, lektori).

V další kapitole představíme výsledky analýzy dat, které se k těmto cílům vztahují.

## 6 Výsledky analýzy dat a jejich interpretace

Podkladem k analýze a interpretaci výzkumu nám slouží výstupy ze seminářů. Jedná se zejména o výstupy skupinové práce přímo v seminářích, ale také výstupy skupinové práce, které vznikly následně v podobě domácích úkolů. Dále se jednalo o individuální zpětné vazby účastníků, záznamy z individuálních a skupinových rozhovorů, záznamy z pozorování, evaluační zprávy a naše sebereflexe. K jednotlivým dílčím cílům výzkumu jsme získávali informace pokaždé z vícero typů výstupů.

Jako podklad k analýze a interpretaci výzkumu nám slouží výstupy ze seminářů. Jedná se zejména o výstupy skupinové práce přímo v seminářích, ale také výstupy skupinové práce, které vznikly následně v podobě domácích úkolů. Dále se jedná o individuální zpětné vazby účastníků, záznamy z individuálních a skupinových rozhovorů, záznamy z pozorování, evaluační zprávy a naše sebereflexe. K jednotlivým dílčím cílům výzkumu jsme získávali informace pokaždé z vícero typů výstupů.

V následujícím textu vždy nejprve připomeneme cíle výzkumu a tam, kde to bude potřeba, stručně zmíníme vybrané okolnosti sběru dat (např. otázku nebo instrukci, které byly dány zkoumaným osobám).

### 6.1 Interpretace výsledků ve vztahu k 1. cíli výzkumu

#### 1. cíl výzkumu:

- Zmapovat, jak učitelé rozumí konceptu KK, zvláště jak rozumí vztahu mezi KK a vzdělávacími strategiemi.

K tomuto cíli jsme sbírali data pomocí metody skupinového interview doplněného písemným výstupem (tzv. domácím úkolem), který skupina vypracovala po skončení interview. Instrukce zněla: „Zamyslete se nad danou kompetencí a debatujte nad tím, jak konkrétně tuto kompetenci rozvíjíte ve

své škole.“ Druhým zdrojem dat byl brainstorming učitelů na otázku, „Co si představujete pod jednotlivými klíčovými kompetencemi?“, po jehož skončení měli učitelé uspořádat jeho výstupy do kategorií podle toho, jak dané kompetenci rozumí. Další data jsme získávali z písemných zpětných vazeb v závěru semináře. Při analýze jsme ve výpovědích učitelů hledali typické a opakující se znaky, shody a rozdíly mezi jednotlivými sborovny, popř. mezi učiteli prvního a druhého stupně.

Nyní uvedeme výsledky práce devíti sboroven ZŠ, které formou skupinových interview a formou písemných výstupů odpovídaly na otázku: “Jak konkrétně rozvíjíte tuto kompetenci (název klíčové kompetence) na své škole?” Touto otázkou jsme chtěli mapovat učitelské porozumění KK ve smyslu “know how” (vědět, jak) a nikoli pouze “know what” (vědět něco). Jednalo se nám o ty elementy porozumění, které učiteli umožňují dlouhodobě plánovat vyučovací bloky. Proto jsme se snažili dozvědět, jaké výchovně vzdělávací strategie učitelé realizují ve své praxi, o kterých se domnívají, že vedou k utváření KK žáků.

Ve výstupech z domácích úkolů z devíti sboroven bylo uvedeno velké množství společných výchovných a vzdělávacích strategií (dále jen „strategie“). Osm sboroven zpracovalo strategie uvedením klíčové kompetence, ke které následně přiřazovali vzdělávací strategie. Dvě sborovny zvolily takový přístup, že nejprve rozdělily klíčové kompetence do dvou hladin (po 5. a po 9. třídě). Na základě svých zkušeností pak konkretizovali úrovně, kterých by měli žáci po 5. a 9. třídě dosahovat. V nich popisují, jak se daná kompetence na žákovi v 5. a v 9. třídě projevuje. Teprve na základě této analýzy se zamýšleli nad strategiemi, které k dané kompetenci vedou. Tento postup dokumentuje následující ukázka (viz. ukázka č. 1). Jedná se o text vypracovaný zkoumanými osobami ze skupiny “sborovny”. Tabulka zachycuje, jak učitelé rozumí pojmu “kompetence sociální a interpersonální”, jaké projevy žáka si pod tímto pojmem představují. Pod tabulkou učitelé sepsali seznam vzdělávacích strategií, kterými tuto kompetenci rozvíjejí. Tento seznam nadepsali výrazem “Použité metody”.



## Ukázka č.1

### Kompetence sociální a interpersonální

<p><b>1. SPOLUPRÁCE VE SKUPINÁCH</b> <i>-je hravý, nadšený, spontánní</i> <i>-společně utváří pravidla při práci</i> <i>-je jednodušeji motivován</i> <i>-střídá role ve skupinách</i></p> <p><b>2. PRACOVNÍ ATMOSFÉRA V TÝMU</b> <i>-respektuje vztah učitel x žák, žák x žák</i> <i>-vzájemně kooperuje, komunikuje</i> <i>-je schopen naslouchat každému členu skupiny i vůdčí osobnosti a toleruje názory druhých</i> <i>-přirozeně rozvíjí ochotu pomáhat</i> <i>-schopnost požádat o pomoc</i></p> <p><b>3. DISKUSE</b> <i>-podporuje nebojácnost, spontánnost v projevení vlastního názoru v malé skupině i v celé třídě</i> <i>-snaží se prezentovat výsledky své skupiny</i> <i>-je postupně schopen rozpoznat vlastní nedostatky a snaží se o jejich postupně odstraňování</i> <i>-oceňuje názory a zkušenosti druhých, čerpá z nich poučení</i></p>	<p><b>1. SPOLUPRÁCE VE SKUPINÁCH</b> <i>-pracuje výrazněji promyšleně, cílevědomě, samostatně</i> <i>-ke vzájemné spolupráci je motivován účinněji při vhodném výběrání vůdčího jedince</i> <i>-střídá role</i> <i>-samostatněji pracuje</i> <i>-klade důraz na nezneužívání pravidel ve svůj prospěch</i></p> <p><b>2. PRACOVNÍ ATMOSFÉRA V TÝMU</b> <i>-respektuje vzájemný vztah učitel x žák, žák x žák</i> <i>-vzájemně kooperuje, komunikuje</i> <i>-je schopen naslouchat každému členu skupiny i vůdčí osobnosti a toleruje názory druhých</i> <i>-přirozeně rozvíjí ochotu pomoci</i> <i>-schopnost požádat o pomoc</i></p> <p><b>3. DISKUSE</b> <i>-diskutuje s určitým cílem, promyšleně</i> <i>-přesně formuluje vlastní názor a umí ho obhájit</i> <i>-samostatně prezentuje výsledky své skupiny</i> <i>-rozpozná vlastní nedostatky a snaží se je odstranit</i> <i>-oceňuje názory a zkušenosti druhých, čerpá z nich poučení</i></p>
--	--

#### Použité metody:

- práce s textem /doplňování, vyhledávání, porozumění, srovnávání, porovnávání /
- práce s chybou
- vyhledávání na mapě, glóbu
- zakreslování do slepých map
- přiřazování, určování
- pokusy, laboratorní práce
- práce s počítačem /internet, prezentace/
- výukové programy na videu
- samostatná práce
- skupinová práce
- vedení dialogu
- projektové vyučování

Pouze sborovna C zvolila odlišný postup. Svě vzdělávací strategie zpracovala pro první i druhý stupeň zvlášť. První stupeň zpracoval své vzdělávací strategie na základě koncepce programu Začít spolu. Vzdělávací strategie na 1. stupni jsou konkrétní a výstižné a odrážejí dlouholetou zkušenost vycházející z práce v tomto programu. Jednotlivé skupiny vypracovaly kvalitativně velmi obdobné práce, což se týká také formální úpravy, takže zpracované strategie působí jako jeden celek. Jsou tak jasné a přehledné nejen pro nově přicházejícího učitele, ale také pro rodiče, kteří se rozhodují o tom, kam umístit své dítě. Vzdělávací strategie na 1. stupni vycházejí ze struktury dne v programu Začít spolu (ranní kruh, společná práce, práce v centrech aktivit a hodnotící kruh). Nejprve je vždy uvedena a stručně charakterizována učební aktivita, ke které jsou přiřazeny klíčové kompetence. U klíčových kompetencí následuje zdůvodnění toho, jakým způsobem se klíčové kompetence u dětí utváří. Pro větší konkretizaci je tento celek rozpracován do dvou vzdělávacích období (viz. ukázka č. 2).

Sborovna C navíc analyzovala vzdělávací strategie na jednotlivé **činnosti žáků**, které jsou jejich součástí. Nespokojila se tedy pouze s vyjmenováním názvů jednotlivých strategií (např.: *“Pomocí hodnotícího kruhu rozvíjíme sebehodnocení žáků”*, *“Pomocí projektového vyučování rozvíjíme dovednost kooperovat a komunikovat”*), nýbrž rozebrala každou strategii na dílčí činnosti a demonstrovala, jak tyto dílčí činnosti rozvíjejí KK. Např.: Učitelé uvádí, že používají jako vzdělávací strategii hodnotící kruh. V této formě práce identifikují dílčí činnosti, které rozvíjejí kompetenci k učení: *“Žák kriticky posuzuje výsledky své i ostatních dětí a vyvozuje z nich závěry pro své učení i do budoucnosti.”* *“Žák určí překážky, které by ho mohly v průběhu práce potkat.”* Podrobný a konkrétní popis vzdělávacích strategií svědčí o tom, že učitelé ze sborovny C mají bohatou praktickou zkušenost s řadou progresivních vzdělávacích strategií (z programu Začít spolu a z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Zajímavé je, že **tito učitelé na rozdíl od učitelů ostatních sboroven byli zároveň velmi dobře schopni pojmenovat, jak jsou nebo mohou být rozvíjeny klíčové kompetence u žáků v průběhu školní práce, ačkoli se stejně jako učitelé ostatních sboroven setkávali s koncepcí klíčových kompetencí poprvé.**

## Ukázka č.2 Jedná se o text vytvořený zkoumanými osobami ze sborovny C.

### HODNOTÍCÍ KRUH

Hodnotící kruh je nedílná součást vyučovacího procesu a jeho časové zařazení je přizpůsobeno aktuálním potřebám. Obvykle je zařazen na konci každého vyučovacího dne. Trvá 15 – 30 minut. Děti sedí v kruhu a vyjadřují se k dokončené činnosti. Každý má možnost prezentovat a zhodnotit před ostatními svou činnost – ať už její průběh či přímý výstup.

Svým průběhem hodnotící kruh napomáhá k rozvoji mnoha částí všech klíčových kompetencí. Úroveň rozvoje kompetencí je přiměřená věku dětí. Proto popis funkce hodnotícího kruhu rozdělujeme do dvou cyklů.

#### cyklus (I. – III. ročník)

##### **Kompetence k učení**

Prezentace práce umožňuje žákovi třídit informace a na základě jejich pochopení a propojení je dále využívat v učení i praktickém životě. Žák si tak uvádí věci do souvislostí a propojuje je do širších poznatků. Zároveň kriticky posuzuje výsledky své i ostatních dětí a vyvozuje z nich závěry pro své učení i do budoucnosti. Poznává smysl a cíl učení, k němuž udržuje pozitivní vztah. Dokáže obvykle i určit překážky, které by ho mohly v průběhu práce potkat.

##### **Kompetence k řešení problémů**

V této oblasti závěrečný kruh napomáhá k vnímání nejrůznějších problémových situací ve škole i mimo ni. Umožňuje dítěti ověřovat prakticky správnost řešení problémů. Osvědčené postupy používá při řešení obdobných situací. Na základě tohoto ověření je pak žák schopen činit rozhodnutí, která dokáže obhájit.

##### **Kompetence komunikativní**

V oblasti komunikace žák rozvíjí ústní vyjadřování svých myšlenek. Zároveň naslouchá promlouvání druhých lidí, vhodně na ně reaguje a účinně se zapojuje do diskuse. Rozumí běžně užívaným i domluveným zvukům a gestům. Využívá získané komunikativní dovednosti ke spolupráci s ostatními.

##### **Kompetence sociální a personální**

Účast v hodnotícím kruhu umožňuje utváření příjemné atmosféry v kolektivu. Na základě ohleduplnosti při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů. Žák je schopen diskuse v malé skupině i ve velkém kolektivu. Chápe potřebu spolupráce, oceňuje zkušenosti druhých, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z názorů ostatních. Toto mu dopomáhá k vytváření pozitivní představy o sobě samém a podpoře sebedůvěry.

##### **Kompetence občanská**

Hodnotící kruh vede k respektování názorů druhých lidí. Naslouchající žák je schopen vcítit se do situace ostatních lidí.

##### **Kompetence pracovní**

Znalosti a zkušenosti získané v hodnotícím kruhu žák využije pro vlastní rozvoj a přípravu na budoucnost. Zároveň si zde dělá představu o náplni jednotlivých profesí.

Druhý stupeň sborovny C zpracoval svou představu konkretizace úrovně dosahování klíčových kompetencí u žáků na konci devátého ročníku a

posléze přiřazoval vzdělávací strategie, jimiž cíleně utváří jejich rozvoj. Zpracované strategie se liší svou promyšleností a také mírou obecnosti popisující zcela konkrétní postupy (zadávané termínované úkoly) až po ucelené koncepce (používáme metody a techniky práce programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení). K jednotlivým kompetencím je uvedeno velké množství aktivit, ale na rozdíl od prvního stupně, který je uspořádal do jednotného celku, zůstaly tyto aktivity v podobě prvotního snosu.

U učitelů ze sboroven, které nemají dlouhodobou praktickou zkušenost se vzdělávacími strategiemi rozvíjejícími KK, se častěji projevovala nedůvěra ke konceptu KK, konkrétně přesvědčení, že koncept klíčových kompetencí je

- příliš obecně definovaný, a proto nepoužitelný,
- příliš ambiciózní, a proto neuskutečnitelný,
- nepřinášející nic nového kromě nových „slovíček“ a administrativy, a proto pouze formální.

Na základě těchto skutečností jsme dospěli k otázce: Čím to je, že mnozí učitelé, kteří neznají vzdělávací strategie rozvíjející klíčové kompetence, považovali koncept klíčových kompetencí tak, jak je prezentovaný v RVP ZV, za neúčinný, nerealizovatelný nebo pouze formální?

Přesvědčení části učitelů o nerealizovatelnosti KK ve školní praxi možná vyjadřuje jejich zkušenost s tím, že pomocí vzdělávacích strategií, které znají a používají, nelze KK žáků rozvíjet. Je možné, že si tito učitelé nedokáží představit existenci jiného typu vzdělávacích strategií než těch, které sami realizují.

Další nabízející se interpretací je, že se učitelské porozumění klíčovými kompetencím odlišuje od porozumění autorů koncepce RVP ZV, což by vyplývalo z toho, že učitel ve své práci zvládá jiný typ situací než tvůrce koncepce školské reformy. Hlavním úkolem učitele není analyzovat nebo hodnotit proběhlou výuku, nýbrž výuku plánovat a realizovat. V prvním případě se jedná o analytickou činnost, v případě druhém o činnost

syntetickou. Je možné, že klíčové kompetence jsou v RVP ZV popsány tak, že lze podle nich lépe výuku analyzovat, než výuku plánovat a realizovat.

Ve zbývajících sborovnách (ve všech kromě sborovny C) jsme se při interpretaci zaměřili na některé jevy, které dokumentují porozumění učitelů problematice vzdělávacích strategií ve vztahu k utváření klíčových kompetencí.

Z hlediska **utváření jednotlivých klíčových kompetencí** se sborovnám dařilo nacházet a relativně nejlépe propracovat strategie směřující ke **kompetenci k učení**. Ke klíčové kompetenci k učení směřuje největší množství předložených strategií a jsou také nejkonkrétnější. Všechny vzdělávací strategie, které učitelé k této KK uvedli, autorka roztřídila do tří kategorií, které vyjadřují podstatné atributy výuky založené na pedagogickém konstruktivismu:

- částečné delegování odpovědnosti na žáky při plánování, organizování a hodnocení vlastního učení
- začlenění metakognice (poznávání vlastního učení) do vyučovacího procesu
- pojmenování konkrétních metod, umožňujících efektivní učení

V následující ukázce (ukázka č.3) uvádíme vzdělávací strategie, které učitelé zformulovali a přiřadili k této klíčové kompetenci, roztříděné do kategorií navržených autorkou výzkumu.

## Kompetence k učení

Jak konkrétně tuto kompetenci rozvíjíte ve své škole?

1. částečné delegování odpovědnosti na žáky při plánování, organizování a hodnocení vlastního učení
  - vyžadujeme od žáků vhodné rozvržení vlastní práce
  - na základě týdenních plánů vedeme žáky k plánování a organizaci vlastní práce
  - žáci mají možnost volby při výběru úkolů i při jejich časovém rozvržení
2. začlenění metakognice (poznávání vlastního učení) do vyučovacího procesu
  - zakládáme žákům portfolia a vedeme je k hodnocení vlastní práce
  - na konci vyučovací hodiny (nebo výukového bloku) vedeme žáky k reflexi jejich práce
  - vytváříme týdenní plány, kde mají žáci prostor pro sebehodnocení
3. pojmenování konkrétních metod, umožňujících efektivní učení
  - při řešení problémů učíme žáky používat metodu „SWOT analýza“ a metodu „brainstorming“.

Strategie směřující ke kompetenci **komunikativní, sociální a personální** se opírají zejména o akcentování kooperativních forem učení a společné vytváření pravidel jednání, avšak v této skupině strategií jsou již více zastoupeny nekonkrétní deklarační prohlášení (*umožňujeme žákům objevovat v sobě dobré stránky, hodnoty, příležitosti*).

Strategie rozvíjející kompetenci **k řešení problémů** jsou zatíženy výroky, které přesouvají pojem „řešení problémů“ do jiné roviny (*nabízíme řešení problémů s výchovným poradcem*), případně nasvědčují nepochopení podstaty problémového vyučování (*v mnohem větší míře budeme zařazovat do výuky všech předmětů a zejména pak do matematiky problémové úlohy, kvízy, hádanky a logické úlohy, při kterých budou žáci mnohem více než dosud využívat vlastního úsudku a zkušeností; žáci řeší netradiční úlohy*).

Nejméně konkrétně jsou propracovány strategie směřující ke kompetenci **občanské a pracovní** – mají převážně jen deklaratorní charakter a více než ostatní jsou spíše popisem výchovných a vzdělávacích cílů:

- *V rámci svých předmětů, v třídnických hodinách i na mimoškolních akcích upevníme žádoucí pozitivní formy chování žáků.*

- *Vedeme žáky k objevování skrytých potencialit, které v sobě mají, nových zájmů a činností, kterým by se mohli věnovat.*

Ze zpracovaných strategií vyplývá, že se učitelé při přiřazování vzdělávacích strategií potýkali s pojmem strategie, který není v RVP ZV dostatečně vyjasněn. V řadě případů došlo k záměně strategií za vzdělávací cíle:

- *získat pozitivní vztah ke svému fyzickému a duševnímu zdraví, aktivně je chránit*
- *naučit žáky orientovat se ve vlastním citovém životě a v citových vztazích*

V jiných případech došlo k záměně strategií za charakteristiku školy, např. v oblasti materiálních, personálních nebo organizačních podmínek nebo za ustanovení školního řádu:

- *Na škole pracuje školní psycholožka, která s žáky 8. a 9. ročníků dělá zdarma testy profesní orientace.*
- *Ve škole nezvoní. Na konec přestávky upozorní žáky službu konající vyučující zhasnutím světel na chodbě. Vyučovací hodinu ukončuje vyučující. Ve všech třídách a na chodbách jsou pro lepší časovou orientaci žáků umístěny hodiny.*
- *O přestávkách mají děti naprostou volnost pohybu po celé budově školy. Velká přestávka po druhé vyučovací hodině je třicetiminutová. Během přestávky mohou žáci sportovat na chodbách i v tělocvičnách. V pondělí, ve středu a v pátek jsou tělocvičny vyhrazeny žákům druhého stupně, v úterý a ve čtvrtek dětem z prvního stupně. Sportovní činnost v tělocvičně i na chodbách končí v 10:00 hodin, 10 minut před začátkem třetí vyučovací hodiny. Za příznivého počasí mají žáci možnost trávit přestávku ve venkovním areálu školy. Žákům 1. – 5. ročníku je jednou týdně každému ročníku podle rozvrhu o velké přestávce k dispozici počítačová učebna.*

V řadě případů mají strategie jen deklaratorní povahu, tj. popisují, co škola zamýšlí, avšak nesdělují, jakým způsobem toho hodlá dosáhnout. Tyto strategie jsou často uvozeny slovy „učíme“, „vedeme“ apod. Např.:

- *Vedeme žáky k sebeúctě a k úctě k druhým lidem.*
- *Vytvářet u žáků logické a kritické myšlení.*
- *Naučit žáky orientovat se ve vlastním citovém životě a v citových vztazích.*
- *Chceme se v daleko větší míře věnovat projektové výuce.*

Strategie jsou formulovány na diametrálně odlišné úrovni obecnosti, od jednotlivých výroků, popisujících zcela konkrétní postupy (*zadávané termínované domácí úkoly*), až po ucelené pedagogické systémy (*konstruktivistická pedagogika*) a koncepce (*Začít spolu, Zdravá škola, RWCT, Tvořivá škola, Integrovaná tematická výuka*), případně i jejich kombinace.

Jednotlivé strategie se značně liší svou promyšleností a výstižností. Uvádíme příklady, který tento jev dokumentují. První příklad je dokladem konkrétní a srozumitelné formulace.

- *Kooperativní činnost vyvažujeme i individuálními činnostmi a úkoly, které vycházejí z potřeb jednotlivých žáků a respektují je. Vedle těchto strategií využíváme ve škole i soutěže. Jejich využití přesouváme především do oblasti volného času a zájmů, kdy se soutěží mohou účastnit děti, které chtějí soutěžit a které touží své síly poměřovat s jinými.*

Druhý příklad dokumentuje formulace, která je nekonkrétní, tudíž může být libovolně interpretována.

- *Zapojovat žáky podle schopností a dovedností do soutěží.*

### **6.1.1 Dílčí závěry k cíli 1**

Při přiřazování výchovných a vzdělávacích strategií k jednotlivým klíčovým kompetencím se učitelé setkávali s tím, že jedna strategie vede často k několika klíčovým kompetencím. Tento poznatek pomohl učitelům v porozumění a pochopení podstaty koncepce klíčovými kompetencí, tedy,



že se různým způsobem prolínají, jsou multifunkční a mají nadpředmětovou podobu.

Při zpracovávání vzdělávacích strategií na úrovni školy se učitelé setkávali s problémem, že pojem vzdělávací strategie není v RVP ZV a ani v Manuálu pro tvorbu ŠVP dostatečně vyjasněn, a proto připouští různé výklady. Tato pojmová nevyjasněnost komplikovala diskuze sboroven o vzdělávacích strategiích. V důsledku toho byly strategie zaměřovány s cíli vzdělávání, nebo s charakteristikou školy. **Myslíme si proto, že by bylo přínosné při revizi RVP ZV vyjasnit definici výchovných a vzdělávacích strategií včetně uvedení konkrétních příkladů tak, aby byla pro tvůrce ŠVP jednoznačně a srozumitelně definovaná.**

Dále se ukázalo, že učitelům chybí vodítko (kritérium), podle kterého by mohli strategie ke kompetencím přiřazovat. V RVP ZV chybí doporučení a argumentace týkající se didaktické koncepce, která by měla k utváření klíčových kompetencí směřovat. Domníváme se proto, že by bylo vhodné v textu RVP ZV zdůvodnit důraz na konstruktivistické přístupy a na sociální dimenzi učení, protože právě výchovné a vzdělávací strategie vycházející z těchto přístupů představují cestu k utváření klíčových kompetencí. Sborovny, které nemají zkušenost s dlouhodobým vzděláváním, redukovaly výchovné a vzdělávací strategie na metody práce (referát, výklad), zatímco školy, které prošly dlouhodobým vzděláním (C, G) chápaly výchovné a vzdělávací strategie v plné šíři včetně příležitostí, aktivit, forem práce v nejširším slova smyslu (*tvorba školního časopisu, fungování školního parlamentu*).

Sborovna C se od ostatních sboroven liší v tom, že má dlouhodobou zkušenost s používáním metod a forem práce, které vycházejí z konstruktivistické a na dítě orientované pedagogiky. To učitelům ze sborovny C pravděpodobně pomohlo při porozumění konceptu klíčových kompetencí. **Z toho jsme vyvodili, že semináře zaměřené na klíčové kompetence, je vhodné začínat praktickými ukázkami nových metod a forem práce a poté nechat učitele tyto metody analyzovat vzhledem ke KK.** Na základě

této úvahy jsme pozměnili design seminářů a zpětné vazby účastníků takto pozměněných seminářů nás přesvědčily o tom, že tento postup (nejprve praktická ukázka metod, pak analýza metody směrem ke klíčovým kompetencím) přispívá k lepšímu porozumění konceptu KK, k většímu ztotožnění s koncepcí KK a k větší chuti změnit svůj styl výuky.

Z hlediska utváření jednotlivých klíčových kompetencí se sborovněm dařilo nacházet a relativně nejlépe propracovat strategie směřující ke kompetenci k učení. Ke klíčové kompetenci k učení směřuje největší množství předložených strategií a jsou také nejkonkrétnější. Strategie směřující ke kompetenci komunikativní, sociální a personální se opírají zejména o akcentování kooperativních forem učení a společné vytváření pravidel jednání, avšak v této skupině strategií jsou již více zastoupeny nekonkrétní deklaráce.

Strategie rozvíjející kompetenci k řešení problémů jsou zatíženy výroky, které přesouvají pojem „řešení problémů“ do jiné roviny, případně nasvědčují nepochopení podstaty problémového vyučování.

Nejméně konkrétně jsou propracovány strategie směřující ke kompetenci občanské a pracovní – mají převážně jen deklaratorní charakter a více než ostatní jsou spíše popisem výchovných a vzdělávacích cílů.

**Z toho plyne, že učitelé mají pravděpodobně větší představu o utváření klíčové kompetence k učení, klíčové kompetence komunikativní, sociální a personální. U kompetencí občanské a pracovní by učitelé potřebovali pravděpodobně větší metodickou oporu – příklady modelových hodin a metodické materiály, které by jim ukázaly, jaké jsou možnosti k utváření daných klíčových kompetencí.**

## **6.2 Interpretace výsledků ve vztahu k 2. cíli výzkumu**

### 2. cíl výzkumu

Zmapovat problémy, které přináší zavádění konceptu klíčových kompetencí do školní praxe podle vybraných skupin pedagogické veřejnosti (učitelé, inspektoři, lektori).

K tomuto cíli jsme sbírali data pomocí zpětnovazebních dotazníků. Zpětnovazební dotazník zjišťoval, zda se naplnila očekávání účastníků semináře a zkoumal spektrum problémů, které jednotlivé skupiny (sborovny, školitelé a inspektoři) nacházejí ve vazbě na klíčové kompetence. V dotazníku odpovídali účastníci na tyto otázky:

6. Jak seminář splnil mé očekávání?
7. Po semináři mi vrtá hlavou.....
8. Co bylo podle mého názoru nejvíce smysluplné, užitečné/Co mne zaujalo?
9. Co využiji ve své praxi?
10. Vaše připomínky a komentáře k průběhu kurzu.....

Pomocí kódování a poznámkování jsme jednotlivé výroky ze zpětnovazebních dotazníků uspořádali do skupin (kategorií), které vyjadřují různé typické problémy, na které zkoumané osoby upozorňují. Jako názvy kategorií jsme pro názornost zvolili autentické výroky zkoumaných osob. U každé kategorie uvádíme její charakteristiku a několik exemplárních výroků jako ilustraci. Při charakterizaci kategorií se záměrně držíme jazyka učitelů, používáme jejich termíny a slovní spojení, (a to i tehdy, když jsou z pohledu pedagogické terminologie nepřesné), neboť naším cílem je co nejvěrněji rekonstruovat zkušenost učitelů, která je podle konstruktivistického východiska, jež zde zaujímáme, zakódována v jazyce, kterým ji artikuluji.

Nejprve shrnujeme problémy, na které upozorňovaly zkoumané osoby ze skupiny sborovny, tj. učitelé ZŠ. V další části se zabýváme výroky školitelů a inspektorů, a v závěru tyto skupiny srovnáme. V souladu s principy kvalitativního výzkumu jsme se pokoušeli pojmenovat a shrnout celé spektrum významů, které se ve zpětnovazebních dotaznicích objevovaly, a výroky jsme třídili do skupin bez ohledu na jejich četnost.

### 6.2.1 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima učitelů ze skupiny „sborovny“

V následujícím textu uvádíme, jakých problémů spojených se zaváděním klíčových kompetencí se obávali učitelé ze skupiny „sborovny“ při našich seminářích. Z analýzy vyplynula následující témata, která níže označujeme jako kategorie.

#### **Kategorie: Potřebuji více znalostí o formách a metodách práce!**

Do této kategorie jsme zařadili výroky učitelů, kteří vyjadřují nejistotu v tom, jak klíčové kompetence rozvíjet ve své výuce. Tyto výroky vyjadřují potřebu učitelů dále se vzdělávat v nových “metodách práce”, aby získali nástroje pro rozvíjení klíčových kompetencí u svých žáků. Autoři těchto výroků projevují své přání věnovat se klíčovým kompetencím, vyjadřují ochotu ke změnám, po skončení semináře vyjadřují přání naučit se další nové postupy. Jejich výroky dále implicitně obsahují předpoklad, že existují další metody, které je možné se naučit a s úspěchem je používat.

#### Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny sborovny:

*„Jak to budu v praxi dělat? Potřebuji nové metody.“*

*„Názor – líbí se mně to, ale jsem „stará a zkostnatělá struktura“ a potřebovala bych speciální školení na metody (konkrétní – chybí mi asi fantazie)!“*

*„Potřebuju více konkrétních metod práce s dětmi (ne dnes, ale třeba i na internetu).“*

#### **Kategorie: Jak to budeme hodnotit?**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, jimiž učitelé vyjadřují, že si neumí představit, jak lze utváření klíčových kompetencí hodnotit. Učitelé přemýšlí o způsobech hodnocení, které používají, a docházejí k přesvědčení, že jimi klíčové kompetence hodnotit nelze. Mezi výroky se objevuje i obava, zda hodnocení pokroku žáků v utváření klíčových kompetencí nebude příliš subjektivní.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny sborovny:

*„Jak se budou kompetence hodnotit? Některé kompetence (jejich dílčí části) se velmi špatně hodnotí a hodnocení může být velice subjektivní.“*

*„Problém vidím v hodnocení kompetencí.*

*„... , jak konkrétně budu hodnotit klíčové kompetence?“*

### **Kategorie: Kompetence je potřeba konkretizovat!**

Sem jsme zařadili výroky volající po větší konkretizaci klíčových kompetencí. Současné vymezení klíčových kompetencí v RVP ZV se těmto učitelům zdá příliš obecné na to, aby k nim mohli směřovat jako k cílům. Někteří by ocenili konkretizaci směrem k jednotlivým ročníkům, jiní směrem k jednotlivým předmětům. Jeden z učitelů popisuje, co bude muset udělat, aby překlenul mezeru mezi textem RVP ZV popisujícím klíčové kompetence a svou praxí: bude muset klíčové kompetence konkretizovat a hledat metody, které je rozvíjejí. Z toho nám vyplývá, že klíčové kompetence, tak jak jsou v RVP ZV formulovány, nejsou pro tyto učitele bezprostředně použitelné, tj. neposkytují „konkrétní návod pro učitelku.“

*„Myslím, že nejtěžší bude kompetence konkretizovat, přemýšlet nad vhodnými metodami, které je budou rozvíjet.“*

*Jak vypadají již vymezené klíčové kompetence pro můj předmět?*

*Obávám se toho, že rozvoj kompetencí je jiný třeba ve 3. třídě a jinak v 7. třídě! Jsou ale vymezeny podle 9. třídy. To není pro učitelku konkrétní návod!*

### **Kategorie: Kdo bude kontrolovat, jestli plním klíčové kompetence?**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují nejistotu učitelů ohledně toho, jak a kým budou hodnoceni učitelé a školy v tom, zda klíčové kompetence žáků rozvíjejí a jak kvalitně. Není jasné, jak velkou autonomii při naplňování klíčových kompetencí učitel má. Při výuce vzdělávacích oborů má učitel metodickou svobodu a závazné je pro něj pouze to, aby dosahoval očekávaných výstupů, které jsou uvedeny v RVP ZV. U klíčových kompetencí není jasné, co se bude hodnotit, zda také jen výsledky žáků nebo zda to, co dělá učitel?

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny sborovny:

*„Kdo bude kontrolovat plnění klíčových kompetencí? Ředitel školy nebo inspekce?“*

*„... Jestli bude např. záležet čistě na mně, jak tu svou práci budu dělat „po svém“, nebo mi to bude někým nařizováno „co konkrétně“... zda se to bude někde zaznamenávat (průběh, plnění, neplnění...)“*

**Kategorie: Nové metody jsou časově náročné, neproberu ostatní učivo!**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují obavu učitelů, že metody práce směřující k rozvoji klíčových kompetencí jsou časově náročnější, než metody, které obvykle ve výuce používají. Výroky učitelů zde vyjadřují představu, že pokud budou do výuky zařazovat časově náročnější metody, tak neproberou učivo, které jim RVP ZV prostřednictvím očekávaných výstupů ukládá distribuovat. Tito učitelé vnímají klíčové kompetence jako další učivo, které je třeba zvládnout. Podle těchto učitelů „přibylo učivo“ (klíčové kompetence a průřezová témata), z předchozího učiva nebylo nic ubráno a čas, který mají k dispozici na výuku, zůstal stejný.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny sborovny:

*„Pokud budu krtkovi věnovat 3 hodiny, nezbyde mi čas (žádný) na netopýra. JE TO HEZKÉ, ALE NEREÁLNÉ.“*

*„Zaujala mě ukázková hodina o krtkovi (přestože vím, že jen obtížně použitelné při každodenní výuce - snad jen občas - pro zpestření).“*

**Kategorie: To už dávno děláme!**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují přesvědčení učitelů, že klíčové kompetence nejsou v pedagogické praxi ničím novým, a tedy nemusí na své práci nic měnit.

Tito učitelé vnímají jako problém, že musí věnovat čas a energii něčemu, co nepovažují pro svou práci za přínosné, např. semináři o klíčových kompetencích. Zmínění učitelé nevnímají kompetence jako něco nového ve své pedagogické práci.

Z nich jedna podskupina ztotožňuje klíčové kompetence s výchovou všestranně rozvinuté osobnosti. Tito učitelé jsou přesvědčeni, že po celou svou dosavadní kariéru o tento cíl usilovali. Nepříjemné pocity, které se v jejich výrocích ozývají, možná vyplývají z toho, že zavádění inovací pro ně může znamenat snižování (znevažování) jejich celoživotní práce.

Druhá podskupina ztotožňuje klíčové kompetence s formálními výchovnými cíli, které se “podtrhovaly červenou propiskou” a byly “přejímány z Ruska”. Podobně to podle nich je s kompetencemi, které nyní “přejímáme z Ameriky” a musíme je hlavně zapsat do školního vzdělávacího programu, ale ve výuce se stejně nic nezmění. Jako problém vnímají formálnost zavádění klíčových kompetencí a jejich převzetí odjinud.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny sborovny:

*„to, co dělám 30 let je kompetence“*

*„to, co dělám 40 let je kompetence“*

*„nové pojmy pro staré věci, které každý učitel rozvíjí automaticky“*

*“Z Ruska do Ameriky?”*

### **6.2.2 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima „školitelů“**

V následujícím textu uvádíme, jakých problémů spojených se zaváděním klíčových kompetencí se obávali budoucí školitelé koordinátorů ŠVP při našich seminářích. Z analýzy vyplynula následující témata, která níže označujeme jako kategorie.

#### **Kategorie: Systém není provázaný!**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které upozorňují na vztah mezi klíčovými kompetencemi a zbytkem systému školství. Tyto výroky vyjadřují obavu školitelů ohledně toho, že v praxi se zatím neproměnil systém tak, aby klíčové kompetence mohly být pouze jediným a hlavním cílem vzdělávání. Podle názoru školitelů je základní škola v očích rodičů úspěšná tehdy, když připraví žáky na přijímací zkoušky, které jsou pojaty vědomostně a téměř

nezohledňují klíčové kompetence. Rodiče žáků nemají povědomí o reformě. Vyžadují „biflování“ na přijímací zkoušky. Škola chce vycházet vstříc přáním rodičů. Učitelé a ředitelé škol pochybují, zda rozvoj klíčových kompetencí žákům přinese i lepší výsledky ve vědomostních testech.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny „školitelé“:

*„Jak vyučovat ke kompetencím i k přijímačkám?“*

*„Obávám se systémové neprovázanosti.“ V současné době se učitelé musí vyrovnávat s dvojitým úkolem. Rozvíjet klíčové kompetence a doučovat žáky na přijímačky“.*

### **Kategorie: Můžeme vůbec rozvíjet a hodnotit postoje a hodnoty?**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují nejistotu školitelů ohledně postojů a hodnot, které jsou součástí klíčových kompetencí. Výroky vyjadřují představu, že postoje a hodnoty jako složky kompetencí je třeba chápat odděleně od vědomostí a dovedností, protože škola není s to je dostatečně ovlivnit ani hodnotit. Tito účastníci zároveň oceňovali posun od vědomostí k dovednostem. Rozvíjet hodnoty a postoje považovali za příliš velký a proto neuskutečnitelný krok vpřed.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny „školitelé“:

*„Co a jak hodnotit v rámci kompetencí? Postoje a hodnoty přece nemůžeme hodnotit! Ty stejně utváří hlavně rodina.“*

*„Problematické je hodnocení kompetencí. Zvláště hodnocení postojů a hodnot.“*

*„Obávám se, že hodnocení dílčích částí kompetencí (hlavně postojů) bude velmi problematické.“*

### **Kategorie: Jak poznáme, které metody rozvíjejí kompetence?**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují nejistotu školitelů ohledně posuzování toho, které metody vedou ke kompetencím. Jeden z výroků vyjadřuje obavu, že systematické analyzování metod ve výuce není pro učitele z časového hlediska reálné. Vodítko pro rozlišení metod chybí nejen při plánování výuky, ale i při psaní školního vzdělávacího programu



(ŠVP). Koordinátoři ŠVP budou podle „školitelů“ potřebovat návod, jak poznat, kterou „metodu“ je možné zapsat mezi výchovně vzdělávací strategie rozvíjející klíčové kompetence (do ŠVP v kapitole Charakteristika školy).

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny „školitelé“:

*„Jak se přesvědčíme, že zvolené metody vedou ke kompetencím?“*

*„Je reálné každou metodu vždy analyzovat směrem ke klíčovým kompetencím?“ Kde na to vezmou kantoři čas?“*

### **Kategorie: Jak zapracovat kompetence do předmětů?**

Do této kategorie jsme zařadili výroky, které vyjadřují nejistotu školitelů ohledně posuzování toho, jak propojit rozvoj klíčových kompetencí se systémem předmětů, které budou součástí ŠVP. „Školitelé“ se potýkají s otázkou, zda je vhodné rozvíjet ve všech předmětech všechny klíčové kompetence, nebo zda jsou některé předměty k rozvíjení jednotlivých kompetencí vhodnější než jiné. „Školitelé“ spíše zastávali názor, že některé předměty jsou vhodnější k rozvíjení určitých kompetencí (např. kompetence k řešení problémů je podle jejich názoru doménou matematiky a fyziky), což je podle nich v rozporu s tím, co se o klíčových kompetencích píše v RVP ZV. Chyběla jim opora (např. argumenty nebo konkrétnější informace v RVP ZV) ať už pro to, či ono stanovisko.

Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny „školitelé“:

- *Které předměty jsou vhodné pro utváření jednotlivých kompetencí?*
- *Jak rozpracovat klíčové kompetence v jednotlivých předmětech? Jak se s tím poprat při tvorbě ŠVP?*

### **6.2.3 Problémy při zavádění klíčových kompetencí očima „inspektorů“**

V následujícím textu uvádíme, jakých problémů spojených se zaváděním klíčových kompetencí se obávali inspektoři z České školní inspekce při našich seminářích. Z analýzy vyplynula následující témata, která níže označujeme jako kategorie.

## **Kategorie: Nemáme kritéria hodnocení!**

Výroky inspektorů jsme zařadili do jedné skupiny. Všechny výroky se vztahují k tomu, že inspektoři postrádají kritéria, podle kterých by byli schopni posoudit, zda učitelé ve své výuce rozvíjejí klíčové kompetence žáků a zda jsou klíčové kompetence kvalitně zpracovány v ŠVP dané školy. Výrazem *kritéria hodnocení* inspektoři míní popis činností učitele, který rozvíjí klíčové kompetence žáků: „jak vypadá výuka (konkrétně v činnostech učitele)“. Potřeba inspektorů získat kritéria hodnocení byla částečně uspokojena tím, že si během seminářů prostudovali a prodiskutovali přehled vzdělávacích strategií rozvíjejících klíčové kompetence (Přílohy č. 18, č. 19), který vytvořila autorka výzkumu s jedním z inspektorů jako shrnutí dobré praxe z různých škol.

Inspektoři se dále obávají, že každou školu bude třeba hodnotit podle jejího ŠVP. Není jim proto jasné, zda kritéria hodnocení budou, či nebudou stejná pro všechny školy. Bude třeba před začátkem inspekce prostudovat ŠVP dané školy? Tyto otázky byly součástí zásadnější nejistoty ohledně smyslu inspekční činnosti vůbec. Inspektoři otevřeně sdělovali, že nejsou informováni o tom, jaká bude nyní jejich role (poradní, kontrolní nebo jiná) v nově nastaveném systému školství.

### Ukázky výroků účastníků seminářů ze skupiny „inspektoři“:

- *„Velkou neznámou zůstává, jak vlastně máme klíčové kompetence hodnotit. Chybí nám kritéria. RVP ZV říká, co má umět žák. Pro naši roli hodnotitele ale chybí informace o tom, co má umět učitel, aby KK mohl u žáka rozvíjet!“*
- *„Máme hodnotit, zda učitel rozvíjí u žáků klíčové kompetence. Nikdo nám ale zatím nedal nástroje, jak to máme dělat.“*
- *„Jak poznáme naplnění klíčových kompetencí?“*
- *„Jak máme zjišťovat získávání KK? Jaký je vlastně současný stav?“*
- *„Jaká kritéria hodnocení nastavit na tak heterogenní systém?“*
- *„Budou vytvořeny pro hodnocení KK nějaké evaluační standardy?“*
- *„Seminář rozjítřil mnoho problémů, se kterými se v současnosti inspekce potýká. Problematika hodnocení je mnohem obecnější. Nejedná se pouze o*

ŠVP, ale také o to, jakou bude hrát inspekce v budoucnu roli. V současné době je však nejkritičtější absence kritérií pro hodnocení ŠVP.)“

• „Největším přínosem pro mě byla diskuze ve skupině, kde jsme se zamýšleli nad tím, jak vypadá výuka (konkrétně v činnostech učitele - kde dochází k rozvoji klíčových kompetencí.) Zároveň ale cítím bezradnost v tom, jak to budeme hodnotit v praxi, když nám chybí kritéria. Konečně jsem také dostal informace o tvorbě ŠVP přímo z praxe.“

#### 6.2.4 Dílčí závěry k cíli 2

Nyní stručně shrneme všechny skupiny problémů, které vplynuly z analýzy, a tam, kde to budeme považovat za užitečné, budeme jednotlivá témata konfrontovat s tím, k čemu jsme dospěli v teoretické části. Naším cílem nebylo srovnávat skupiny inspektorů, školitelů a učitelů, ale získat plastický pohled na zavádění klíčových kompetencí. Z tohoto důvodu jsme čerpali informace z různých perspektiv, tj. od různých skupin pedagogické veřejnosti (učitelé, školitelé, inspektoři).

Přehled problematických témat, tak, jak je vnímají členové skupin „sborovny“, „školitelé“ a „inspektoři“.

<p><b>Učitelé ze skupiny „sborovny“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potřebuji více znalostí o formách a metodách práce!</li> <li>• Kompetence je třeba konkretizovat!</li> <li>• Jak to budeme hodnotit?</li> <li>• Kdo bude kontrolovat, jestli plním klíčové kompetence?</li> <li>• Nové metody jsou časově náročné, neproberu ostatní učivo.</li> <li>• To už dávno děláme.</li> </ul>
<p><b>„Školitelé“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Systém není provázaný.</li> <li>• Můžeme vůbec rozvíjet a hodnotit postoje a hodnoty?</li> <li>• Jak poznáme, které metody rozvíjejí kompetence?</li> <li>• Jak zapracovat kompetence do předmětů?</li> </ul>
<p><b>„Inspektoři“</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nemáme kritéria hodnocení!</li> </ul>

Zkoumané osoby z těchto tří skupin přinášely výše zmíněná témata, která se týkají vztahu mezi klíčovými kompetencemi a:

❖ Výchovně vzdělávacími strategiemi

- ❖ Hodnocením žáků
- ❖ Obsahem výuky
- ❖ Evaluací výuky

Nejprve se zaměříme na problematiku výchovně vzdělávacích strategií. Jak učitelé, tak i školitelé postrádají vodítka ohledně toho, jaké vzdělávací strategie vedou k rozvíjení jednotlivých klíčových kompetencí. V RVP ZV jim chybí vysvětlení a argumentace ohledně toho, jaká didaktická koncepce umožňuje zaměřovat výuku na rozvoj klíčových kompetencí. Jak už jsme zmínili v teoretické části práce, domníváme se, že takový rámec může poskytnout pedagogický konstruktivismus, který v RVP ZV bohužel není explicitně zmíněn.

Aby učitelé byli schopni samostatně plánovat výchovně vzdělávací strategie, **potřebovali by k tomu systematické vzdělávání v oblasti rozvoje klíčových kompetencí v rámci dalšího vzdělávání učitelů, dlouhodobou praxi s progresivními vzdělávacími strategiemi pod vedením mentorů, možnost sledovat příklady dobré praxe během návštěv škol či v podobě videonahrávek. Bude tedy žádoucí ověřovat nové přístupy a strategie dokumentující rozvoj klíčových kompetencí žáků a vyhledávat „vzorové učitele“ a vytvářet podmínky pro uplatnění jejich vlivu v učitelských sborech.**

Nyní shrneme myšlenky zkoumaných osob, které se týkají problematiky hodnocení klíčových kompetencí a jejich pohled doplníme našimi postřehy a odbornými poznatky. Stejně tak jako učitelé, tak i pedagogičtí odborníci (KOŠŤÁLOVÁ 2005, PRŮCHA 2005, MAŇÁK 2007, STRAKOVÁ 2006, SKALKOVÁ 2005) souhlasí, že posuzování, diagnostikování a hodnocení se vzpírají kvantitativní klasifikaci a testování, tedy způsobům hodnocení, na které jsou u učitelů zvyklí. Dosavadní způsoby hodnocení jsou pro rozvoj klíčových kompetencí nefunkční.

Ve skupině „školitelé“ se objevily pochybnosti ohledně toho, zda je v silách učitele objektivně hodnotit změny v oblasti postojů a hodnot, které jsou součástí klíčových kompetencí.

Domníváme se, že lze hodnotit dovednosti opřené o znalosti, i to však představuje jiný způsob hodnocení, než na jaký jsou učitelé zvyklí, **vyžaduje to systematické vzdělávání učitelů v problematice formativního hodnocení.**

Co se týče hodnot a postojů, ty mají složku emocionální, kognitivní a behaviorální. Pouze složka behaviorální je pozorovatelná. Přitom i ostatní dvě složky jsou důležité. O nich se však dozvídáme pouze z introspektivních výpovědí žáků, např. formou sebeposuzovací škály. Spolehlivost sebeposuzovacích škál a dotazníků závisí na ochotě žáka vypovídat o sobě upřímně. Proto není možné touto formou hodnotit posun u jednotlivých žáků. Poměrně spolehlivě při dodržení určitých zásad lze tyto diagnostické metody využít pro hodnocení efektivity školní výuky v dané třídě nebo škole. V první řadě je třeba žákům srozumitelně vysvětlit účel škálování a zajistit jim anonymitu. Obecně řečeno, je třeba vytvořit takové podmínky, které nebudou podněcovat ke zkreslování výsledků. Výsledky takového testování nejsou zpětnou vazbou pro žáka, ale pro učitele o efektivitě jeho působení.

**Učitelé se potřebují v rámci DVU vzdělávat v tom, jak postojové škály konstruovat, administrovat, vyhodnocovat a jak výsledky dále využít.**

S hodnocením klíčových kompetencí souvisí také jejich konkretizace vzhledem k věku žáků, jak upozorňuje skupina „sborovny“.

Také mnozí odborníci, k jejichž názoru se přikláníme (KOŠŤÁLOVÁ 2005, PRŮCHA 2005, MAŇÁK 2007, STRAKOVÁ 2006, SKALKOVÁ 2005) se shodují, že by měli být vytvořené etapové standardy pro každou klíčovou kompetenci a také řada úrovní a hodnotících škál, podle nichž se bude úspěšnost edukačního procesu posuzovat. To se týká zvláště dovednostní

složky kompetencí. Etapové standardy souvisí s analýzou klíčových kompetencí na dílčí činnosti a projevy dovedností u žáků. **Je tedy třeba vytvořit hodnotící formuláře na posuzování dovedností žáků v rámci klíčových kompetencí a nečekat, že se této iniciativy ujmou sami učitelé.**

Nyní shrneme myšlenky zkoumaných osob, které se týkají problematiky vztahu klíčových kompetencí a obsahu vzdělávání. Pohled učitelů a školitelů na tuto problematiku se do značné shoduje s výčtem problémů, na které upozorňujeme v kapitole 2.2.4, kde se zabýváme vztahem klíčových kompetencí a očekávaných výstupů. V této kapitole upozorňujeme na nedostatečnou provázanost očekávaných výstupů a klíčových kompetencí, což souvisí s tím, zda byla provedena hlubší analýza obsahu vzdělávání ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Jak vyplývá z obav formulovaných učiteli a i z upozornění řady autorů (SKALKOVÁ 2006, STRAKOVÁ 2005, KOŠTÁLOVÁ 2007), hlubší analýza klíčových kompetencí a jejich vztahů k existujícímu obsahu vzdělávání provedena nebyla. Spíše se k nově přijatému konceptu klíčových kompetencí dosavadní obsahy vzdělávání jednoduše přičlenily. Domníváme se, že tato absence analytické přípravy při přijetí klíčových kompetencí může ohrozit úspěšné zavádění do našeho vzdělávacího systému. Tato skutečnost aktualizuje některé problémy, které řeší teorie a praxe obsahu vzdělávání. Jde především o otázku klíčového učiva (CHLUP 1958, SÝKORA 1984, SKALKOVÁ 1999) a také o teorii exemplárního vyučování (KLAFKI 1967, PASH 1998, SKALKOVÁ 1999).

U obou teorií lze označit za centrální snahu po kvalitním výběru učiva, které může přijmout žák jako významné pro svůj život. Důraz je položen ne na izolovaná fakta, pojmy, ale na vztahy v daném úseku učiva. Jde o to, aby se zlepšilo žákovo učení, tj. výběr, zapamatování, uchovávání, vybavování a užívání klíčových prvků učiva jako ucelené soustavy (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ 2007) Domníváme se tedy, že by bylo přínosné (v další revizi RVP ZV) **analyzovat obsah vzdělávání vzhledem k utváření klíčových kompetencí a vzhledem k tomu, co opravdu je nezbytné pro život žáků nebo pro jejich další studium.**

Dalším výrazným problémem ve vztahu ke klíčovým kompetencím se ukazuje otázka evaluace klíčových kompetencí, která je zmiňována skupinou „sborovny“ a výrazně akcentována skupinou „inspektoři“. Otázky a postřehy, které se objevují v těchto skupinách, korespondují s kapitolou v teoretické části 1.3., kde se zabýváme hodnocením a certifikací klíčových kompetencí v evropském kontextu. Domníváme se, že tato problematika se úzce váže k tvorbě evropského profesního standardu učitelů, které jsou nejčastěji garantovány OECD/CERI - Centrem pro výzkum a inovace ve vzdělávání, ATEE- Evropskou asociací pro učitelské vzdělávání, WAER- Světovou asociací pro pedagogický výzkum.

**Považujeme za přínosné na tyto snahy navázat a precizovat nové kompetence a znalosti učitelské profese ve vazbě na koncept klíčových kompetencí žáků a celkové změny paradigmatu školního vzdělávání. Dále pak vypracovat indikátory kvality profesního výkonu učitele.**

## Závěr a doporučení

Disertační práce „*Kategorie kompetence a její chápání (interpretace) učitelů v praxi*“ reaguje na aktuální dění v oblasti vzdělávání a s ním spojené kurikulární reformy.

**Obecným cílem** této disertační práce bylo přispět k diskusi o tom, jak učitelé rozumí pojmu kompetence a v čem vidí hlavní problémy zavádění klíčových kompetencí ve vyučovacím procesu. K tomuto cíli jsme se přibližovali postupně v jednotlivých oddílech disertační práce, přičemž jsme se snažili odpovídat na problémové otázky, které jsme si na počátku této práce kladli.

V úvodu této práce byla postavena otázka, zda je pojem „klíčové kompetence“ skutečně nezbytný pro pedagogickou terminologii. Výsledky provedených analýz v teoretické části práci ukazují, že jde o nový výraz, který odpovídá potřebě postihnout novou skutečnost ve výchovně vzdělávacím procesu. V případě termínu kompetence jde o nový význam, který zdůrazňuje hledisko priorit vzdělávání a systémový přístup v kontextu mezinárodní spolupráce. Postihuje novou kvalitu požadavků na znalosti žáků, totiž syntézu vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností, která vyplývá ze situace moderní společnosti, jejímž výrazným znakem je exploze informací. S touto otázkou úzce souvisí vymezení vztahu klíčových kompetencí a cílů vzdělávání. Kategorie cíle a kompetence se často kladou vedle sebe a rozdíl mezi nimi nereflektují. Z kontextu je však zřejmé, že kategorie cíle je chápána šířeji, než kategorie kompetence. Kategorie kompetence přináší do pojetí vzdělávání pragmatické podněty a s kategorií cíle vytváří průnik, který je nutno chápat v kontextu společenských a ekonomických změn a z toho vyplývajících požadavků na vzdělávání. Odpověď na otázku, zda-li je pojem klíčové kompetence jednoznačně vymezen je zdánlivě jednoduchá. Ano, pokud budeme vycházet pouze z vymezení, které předkládá RVP ZV. Z komparace pojetí a začlenění klíčových kompetencí do národních



vzdělávacích programů u nás a v zemích EU však vyplývá, že termín klíčové kompetence není v terminologii evropských zemí zcela ustálený a teprve se utváří. Mezi příslušnými dokumenty jednotlivých zemí se projevují značné rozdíly spočívající především v nejednotné terminologii a v explicitním začlenění do vzdělávacích programů, i když implicitně jsou klíčové kompetence ve vzdělávacích programech zahrnuty. Identifikace a výběr klíčových kompetencí pro základní vzdělávání probíhá ve státech EU na různých úrovních, návrh Evropské komise (z roku 2002) na osm kompetencí není obecně a bez výhrad přijímán. Tato skutečnost svědčí o postupném ujasňování tohoto nového fenoménu a o zrání podmínek pro jeho plné přijetí a zařazení do výchovné a vzdělávací práce v jednotlivých zemích EU. Na druhé straně však srovnání ukázalo, že pojetí klíčových kompetencí směřuje k jednotnému vymezení, protože se jedná o nový důležitý fenomén odrážející potřeby informační a vědomostní společnosti.

Začlenění konceptu klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému vychází tedy ze současných trendů vzdělávací politiky zemí EU a OECD. Utváření klíčových kompetencí se má stát smyslem a cílem vzdělávání. Klíčové kompetence mají zásadní postavení v edukačním procesu a v požadavcích, které klade současná kurikulární reforma prostřednictvím RVP ZV. Klíčové kompetence projevují své vazby na všechny jeho prvky: mají blízko k cílovým hodnotám, jejich východisko tvoří vědomostní základna, jsou projevem postojů a hodnot osobnosti, jejich projevy se v mnohém shodují s dovednostmi, umožňuje aktivní uplatnění osobnosti v různých situacích. Přijetím a zařazením klíčových kompetencí do RVP ZV se však otevírá celá řada problémů, které analyzujeme ve druhé kapitole. Hlavní úskalí, která jsou spjatá se zaváděním klíčových kompetencí do praxe spatřujeme v jejich obecném vymezení a malé provázanosti s očekávanými výstupy. Dalším problémem je obtíž při posuzování, diagnostikování a hodnocení klíčových kompetencí, neboť dosavadní způsoby měření vzdělávání výsledků žáků jsou schopny postihnout vědomosti, dovednosti a případně postoje žáků, ale nikoliv reálné kompetence.

Tvorba školního kurikula a zavádění klíčových kompetencí jsou novými žádoucími úkoly pro všechny učitele, jejichž působení tak přesahuje hranice školní třídy. Nesou s sebou také nové dimenze profesních kompetencí, nové nároky na systematické vzdělávání. Na učitele jsou tak kladeny další požadavky. Jejich naplnění vyžaduje zvnitřnělou motivaci k rozvíjení vlastní profesionality, která by ale dle našeho názoru měla jít ruku v ruce s všestrannou podporou (včetně motivačních a finančních nástrojů). Tím se dostáváme k další z problémových otázek, které jsme si kladli v úvodu této práce, zda jsou učitelé připraveni zavádět klíčové kompetence do své praxe. V rámci akčního výzkumu, jehož předmětem bylo zkoumání, jak sami učitelé rozumí konceptu klíčových kompetencí, jsme naráželi velmi často na odpor a frustraci vůči kurikulární reformě, což se samozřejmě odráželo i v přijímání konceptu klíčových kompetencí. V rámci našeho akčního výzkumu se ukázalo, že zorientovat se v rozvoji žákových kompetencí a promítnout je do vlastního školního vzdělávacího programu je pro učitele náročný úkol, na který nejsou připraveni a ani vzděláni. I v případě, že se někteří učitelé s reformními snahami a zaváděním ztotožnili, ve svých výpovědích reflektovali, že jim pro rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí i psaní ŠVP chybějí patřičné vědomosti a dovednosti.

Strategie akčního výzkumu nám umožnila zmapovat řešenou problematiku z více perspektiv. Podařilo se zachytit a vyhodnotit názory učitelů, školitelů a inspektorů na zavádění klíčových kompetencí a zmapovat zdroje a příčiny obtíží, které ho doprovází. Při zpracovávání vzdělávacích strategií na úrovni školního vzdělávacího programu se učitelé setkávali s problémem, že pojem vzdělávací strategie není v RVP ZV a ani v Manuálu pro tvorbu ŠVP dostatečně vyjasněn, a proto připouští různé výklady. Dále se ukázalo, že učitelům chybí vodítko (kritérium) podle kterého by mohli strategie ke kompetencím přiřazovat. V rámci akčního výzkumu se také ukázalo, že učitelé mají větší představu o utváření některých klíčových kompetencí, než jiných. Zvláště u kompetencí občanských a pracovních potřebují masivní metodickou podporu. Skupina „sborovny“ upozorňuje na problematický vztah kompetencí a obsahu vzdělávání, kdy učitelé pociťují opět známé přetížení látkou a obtížné realizovatelnosti, mají-li postupovat

předpokládányi inovativními strategiemi vzdělávání. Zásadní záležitostí je pro zkoumané osoby také dilema, jak hodnotit dosažení (osvojení) kompetencí u žáků. Dalším výrazným problémem ve vztahu ke klíčovým kompetencím se ukazuje otázka evaluace klíčových kompetencí, která je zmiňována skupinou „sborovny“ a výrazně akcentována skupinou „inspektoři“. Otázky a postřehy, které se objevují v těchto skupinách korespondují s kapitolou v teoretické části 1.3., kde se zabýváme hodnocením a certifikací klíčových kompetencí v evropském kontextu.

Domníváme se, že cíle, které jsme si na počátku stanovili, a očekávání, s nimiž jsme do procesu tvorby této disertační práce vstupovali, se nám z velké části podařilo naplnit. V souladu s podstatou akčního výzkumu končí pouze jedna etapa práce, rodí se další otázky, úkoly ke zkoumání a ověřování.

Jedním z účelů kvalitativního výzkumu je generovat hypotézy, které mohou být později ověřovány dalším výzkumem (HENDL, 1997, s.19). Výsledky analýzy výše zmíněných dat nás vedly k zformulování následujících tří hypotéz:

1. K plánování a realizaci výuky učitel potřebuje mnohem konkrétnější formulace než jsou ty uvedené v RVP ZV, tzn. že potřebuje formulace, které

- popisují činnosti žáků, jež je třeba se žáky ve škole procvičovat,
- a popisují úroveň KK pro daný věk nebo ročník, nikoli pouze pro 9.

třídu.

2. Praktická zkušenost se vzdělávacími strategiemi zaměřenými na rozvoj KK pomáhá učitelům porozumět konceptu KK.

3. Při vzdělávání učitelů je efektivnější nejprve učitele prakticky seznámit s novými vzdělávacími strategiemi, které rozvíjejí klíčové kompetence, a pak se teprve podrobně věnovat samotným klíčovým kompetencím, než postupovat opačně, tj. od definice klíčových kompetencí ke vzdělávacím strategiím.

Pro tuto třetí hypotézu svědčí i výstupy ze zpětnovazebních dotazníků ze seminářů, v nichž učitelé jednoznačně oceňovali postup od „metod“ (tj. od

vzdělávacích strategií) ke klíčovým kompetencím a stěžovali si na postup opačný.

K následnému řešení této problematiky přinášíme další doporučení, která členíme do tří oblastí. První soubor formulovaných doporučení směřuje k revizi RVP ZV, druhý soubor doporučení se zaměřuje na podporu profesního rozvoje učitelů a třetí soubor se zabývá metodickou podporou pro zavádění klíčových kompetencí.

#### **V rámci revize RVP ZV:**

- analyzovat obsah vzdělávání vzhledem k utváření klíčových kompetencí a vzhledem k tomu, co opravdu je nezbytné pro život žáků nebo pro jejich další studium,
- přepracovat očekávané výstupy tak, aby zahrnovaly klíčové kompetence,
- vyjasnit definici výchovných a vzdělávacích strategií včetně uvedení konkrétních příkladů tak, aby byla pro učitele jednoznačně a srozumitelně definovaná,
- v textu RVP ZV zdůvodnit důraz na konstruktivistické přístupy a na sociální dimenzi učení,
- vytvořit etapové standardy pro každou klíčovou kompetenci a také řadu úrovní a hodnotících škál, podle nichž se bude úspěšnost edukačního procesu posuzovat,

#### **V oblasti profesního rozvoje učitelů:**

- zhodnotit současný stav dalšího vzdělávání učitelů, především vzhledem k novým požadavkům na učitele v kontextu kurikulární reformy a zavádění klíčových kompetencí,
- ověřovat nové přístupy a strategie dokumentující rozvoj klíčových kompetencí žáků, vyhledávat „vzorové učitele“(mentory) a vytvářet podmínky pro uplatnění jejich vlivu v učitelských sborech,
- nabízet kurzy, které přednostně učí strategiím směřujícím k rozvoji klíčových kompetencí,

- precizovat nové kompetence a znalosti učitelské profese ve vazbě na koncept klíčových kompetencí žáků a celkové změny paradigmatu školního vzdělávání,
- vypracovat indikátory kvality profesního výkonu učitele.

**V oblasti metodické podpory:**

- Vytvořit fond učebnic, počítačových a multimediálních programů a dalších učebních pomůcek odpovídajících novému pojetí kurikulární reformy, který by systematicky podporoval utváření klíčových kompetencí.

Na základě souhrnu všech zpracovaných zkušeností v této disertační práci usuzujeme, že probíhající reforma, která je charakterizovaná důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, je orientovaná správným směrem. Zavádění konceptu klíčových kompetencí však představuje velkou výzvu a bude vyžadovat ještě mnoho úsilí, a to nejen ze strany učitelů. Promýšlení proměn dalšího vzdělávání učitelů ve vazbě na zavádění klíčových kompetencí je pro autorku práce i nadále nosným úkolem, který je třeba realizovat, reflektovat a vyhodnocovat.

## LITERATURA

- BELZ, H., SIEGRIST M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál, 2001
- BĚLECKÝ, Z.: Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu. In Učitelství, č.3, 2004/2005, s.14 ISSN 1210-6313.
- BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BLOOM, B. S.: KRATHWOHL, D. R.: Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive domain. New York: Longmans, Green 1956.
- CANGELOSI, J. S.: Strategie řízení třídy. Praha: Portál 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- COCHRAN, K. F., DE-RUTIER, J. A., KING, R. A. Pedagogical Content Knowledge: An Integrative Model for Teacher Preparation. Journal of Teacher Education, September-October 1993, vol. 44, no.4.
- COLLISON, CH., PARCEL, G. Knowledge Management. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0760-4.
- ČÁP, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha : UK 1993. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-463.
- DAY, CH. Teacher in the Twenty-first Century: time to renew the vision (1). *Teachers and Teaching: theory and practice*. vol. 6, no. 1, 2000, s. 101-115. ISSN 1354-0602.
- DELORS, J. Učení je skryté bohatství. „Vzdělávání pro 21. století“ . Praha : PdF UK, ÚVRŠ, 1997.
- DESCY P., TESSARING,M.: Profesní příprava a učení pro kompetence. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí 2001. Příloha č. 5
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Dostupné na <http://www.msmt.cz/Fines/HTM/KTDlouhodobýZamer.htm>

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha : Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOCHY, F. A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction* 2, 2001, s. 11-20. ISSN 1461-8222.

DYTRT, Z. manažerské kompetence v Evropské unii. Praha... C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-889-4.

EDMONDSON, A. C., WINSLOW, A. B., BOHMER, R. M. J., PISANO, G. P. Learning How and Learning What: Effects of Tacit and Codified Knowledge on Performance Improvement Following Technology Adoption. *Decision Sciences*. Vol. 34, 2003.

GAVORA, P. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Výchova a vzdělávání*, 1, 1990-91, č. 8, s. 170-172.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc: HANEX 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. psychologický slovník. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. Jak dál ve vzdělávání učitelů? *Pedagogika*, XLV, 1995a, č.2, s. 105-109. ISSN 33330-3815.

HELUS, Z. Učitel, vůdčí aktér změn ve škole. *Učitelské listy*, 2000, č. 6, s. 6-9. ISSN 1210-6313.

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Sborník z celostátní konference 2. díl, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

HELUS, Z. Odkázanost člověka na edukaci – aktualizující se téma pedagogické zodpovědnosti. *Pedagogika*, LII, 2002, č. 1, s. 1-3. ISSN 33330-3815.

HENDL, J. Úvod do kvalitativního výzkumu. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

HUČÍNOVÁ L. Klíčové kompetence in Učitelství 2003/2004, č. 6, str. 8-9  
Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007, ISBN 978-80-87000-07-6

Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Eurydice. Informační síť o vzdělávání v Evropě. Brussels. Český překlad ÚIV, 2003. Dostupné na:

<http://www.eurydice.org/Documents/survey5/cs/FrameSet.htm>

KANTORKOVÁ, H. (ed.) aj. Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století. Ostrava : PdF OU, 2000. Sborník VZO. ISBN 80-7042-170-3

KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*. Tvorba pedagogických projektů a řešení pedagogických problémů. Ostrava: 2000b, PdF OU, 131. Spis PdF OU. ISBN 80-7042-162-2.

KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972.

KERLINGER, F. N. Základy výzkumu chování. Praha: Academia, 1972.

Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn, Arbeitsstab Forum Bildung. Bonn 2001 (Kompetence jako cíle vzdělávání a kvalifikace).

KOFROŇOVÁ, O.: Evaluační standardy pro odbornou složku vzdělávání ve středoškolském studiu. Odborné vzdělávání, 2001, 5, č. 5, s. 1- 4. ISSN 1210-7387.

KREJČOVÁ, V. Aktuální otázky výchovy a vzdělávání ve škole. Hradec Králové, Gaudeamus 2005

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání, s. 61, VÚP Praha, 2005

Měření vědomostí a dovedností - Nová koncepce hodnocení žáků, ÚIV, Praha 1999 Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO: Efektivní učení ve škole. Praha : Portál 2005. ISBN 80-7178-556-3.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha, MŠMT ČR, 2001. ISBN 80- 211-0372-8

LAZAROVÁ, B. (ed) *Vzdělávat učitele – příspěvky o inovativní praxi*. Brno : Paido, 2001, s. 36-45. ISBN 80-7315-013-1.



LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Sborník VZO, Ostrava : PdF OU 2002c. ISBN 80-7042-218-1.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. Pojetí profesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání. In *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : PdF OU, 2002d, s. 23-57. ISBN 80-7042-218-1.

Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=295>.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, s. 128. ISBN 80-7178-310-2.

MIKŠÍK, O. Úvod do psychologické metodologie II. Postupy vědeckého zkoumání od vymezení problému k výzkumnému projektu. Praha : SPN 1986

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NEZVALOVÁ, D. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*, 1994, č. 3, s. 241. ISSN 0031-3815.

NEZVALOVÁ, D. Reflexí k diverzitě v učitelském vzdělávání. Hradec Králové : PdF VŠP, 1999, Sborník z konference ČAPV *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s. 249-256. ISBN 80-7041-531-2.

NEZVALOVÁ, D. Kompetence a standardy – módnost, či vhodnost? In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díl 1, 2, s. 50-54. ISBN 80-7290-059-5.

NEZVALOVÁ, D. Některé trendy pregraduální přípravy učitelů. Olomouc: PdF UP, 2001. ISBN 80-244-0218-1.

NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č. 3, s. 309-320. ISSN 3330-3815.

PASCH, M. a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-127-4.

- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. 80-71-78-170-3.
- PRŮCHA, J. Teorie učitelské profese (pedeutologie). In *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000, s. 136-143. ISBN 80-901670-0-4.
- PRŮCHA, J. Bílá kniha o rozvoji vzdělávání: výzva pro český pedagogický výzkum. Ostrava : PdF OU, 2001, Sborník z konference ČAPV *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*, s.21-26. ISBN 80-7042-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998 2., rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. In: *Pedagogika* r. LV, 2005. s. 26-36. ISSN 0031-3815.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9. 2005; č.j. 25846/2005-2). In: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>.
- RICH, D.: *Megaskills:building children's achievement for the information age*. New York:Houghton Mifflin Copany, 1997
- RUTOVÁ, N. (Ed.): *Učím s radostí*. Praha: o.s.Kritické myšlení a SbS ČR 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- RUTOVÁ, N.: *Reforma běží ... Kdo koho doběhne? (O Rámcovém vzdělávacím programu s Blankou Staňkovou)* *Kritické listy*, 2004, č. 14. s. 6 – 9.
- SEEBAUER, R., MAŇÁK, J. *Německo-anglicko-český pedagogický slovník*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-74-5.
- SEEBAUER, R. *Kultura učení jako výuková metoda (kritické poznámky k otázce metod*. In: *Pedagogická orientace* 2002, č.1, s.35-454. ISSN 1211-4669.
- SEEBAUER, R. *Základní úvahy o plánování, realizaci a vyhodnocování vědeckých výzkumů prováděných v rámci diplomových prací a disertací*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-056-5.

SEGAL,E.C.; POLECHOVÁ,P.; DOSTÁLOVÁ,R. Reforma vzdělávání učitelů a výchova k občanství: dynamická kombinace. In: *Pedagogika* r.XLIX.1999. ISSN 0031-3815.

SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J. Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy. 1. vydání. Praha: SKAV, o. s., 2005.

SKALKOVÁ, J. a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha: SPN 1983.

SKALKOVÁ, J. Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. In: *Pedagogika* r. LV, 2005. s. 4-19. ISSN 0031-3815.

SKALKOVÁ, J.:K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělávání v kontextu učící se a globalizující společnosti. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 2-17. ISSN 1211- 4669

SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha : ISV nakladatelství 1999. ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, J.:Význam kategorie cíle a kompetence pro vzdělávací koncepce. *Pedagogická orientace* 2006, č. 4, s. 11- 24. ISSN 1211-4669

SLAVÍK, J. Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot. In: MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : CDVU MU 1996, s. 28-29. ISBN 80-210-1444-X.

SPIPKOVÁ, V. Transformace učitelské přípravy na PdF UK Praha – vize a skutečnost. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe, s. 73-78. ISBN 80-901670-0-4.

SPIPKOVÁ, V. aj. Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha : PdF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

SPIPKOVÁ, V. Znak kvality, dobré školy a možnosti jejího zkoumání. Ostrava : PdF OU, 2001, Sborník z konference ČAPV *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*, s. 77-82. ISBN 80-7042-170-3.

SPIPKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha : PdF UK, 1997 . 80-86039-41-2.

SPILKOVÁ, V. Přípravné vzdělávání učitelů (primárních a mateřských škol). In SPILKOVÁ, V. Rozvoj sociální kompetence studentů učitelství. In SVATOŠ, T.;

SPILKOVÁ, V. Gradace profesionálního vývoje studentů učitelství počáteční školy. In *K pojetí přípravy učitelů školy 1. stupně*. Praha : 1992, s. 75-81. ISBN 80-7066-557-2.

SPILKOVÁ, V. Alternativní model přípravy učitelů 1. stupně základní školy. In Kolektiv autorů *Stát se učitelem*. Praha : PdF UK, 1994, s. 199.

SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 1996, č. 2, s. 135-146. ISSN 3330-3815.

SPILKOVÁ, V. Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. Praha : PdF UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPILKOVÁ, V. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. In: *Pedagogika* r. LV, 2005. s. 20-25. ISSN 0031-3815.

STRAKOVÁ, J., SIMONOVÁ, J. Rizikové kroky vzdělávací politiky v oblasti evaluace. 1. vydání. Praha: SKAV, o. s., 2005.

STRAKOVÁ J. Vědomosti a dovednosti pro život Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD, UIV, Praha 2002

Školní vzdělávací program krok za krokem. Ed.H.Košťálová. Praha: Verlag Dashofer 2005. ISBN

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Brno: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, I. Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In: ŠVEC, V. (ed.). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-092-1.

ŠTECH, S. De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 18-22. ISBN 80-901670-0-4.

- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994 b, XLIV, č.4, s.310-319. ISSN 3330-3815.
- ŠTECH, S.: Škola stále nová. Praha: Karolinum 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7.
- ŠVEC, V. Jakými klíčovými pedagogickými kompetencemi by měl disponovat budoucí učitel? In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Olomouc : 1998, s. 256-260. ISBN 80-7067-871-2.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : PdF UM, 1998b. ISBN 80-210-1973-9.
- ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVECOVÁ, J., VAŠUTOVÁ, J. (ed) *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha : Phare, 1997.
- ŠTECH, S.: Škola stále nová. Praha: Karolinum 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- TEMPLE, Ch., MEREDITH, K., STEELE, J.: Jak se děti učí. Přehled základních principů. Pro potřeby projektu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Praha: OSF 1998.
- TOMKOVÁ, A.: Proměny vyučovacích metod a strategií výuky v současné primární škole. In TOMKOVÁ, A.: Využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro rozvoj čtenářství. In Wildová, R.: Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: PedF UK, 2002. Ed. R. Wildová, s. 65 – 83. ISBN 80-7290-103-6.
- TONUCCI, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha: SVI PedF UK 1991.
- TRUNEČEK, J. management znalostí. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-884-3.
- VAŠUTOVÁ, J. Ohlédnutí za konferencí o učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 1999, XLIX, č.2, s. 107. ISSN 3330-3815.

VAŠUTOVÁ, J. aj. Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky. Praha : ÚVRŠ, 1999, s. 157-166. ISBN 80-86039-97-8.

VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese, klíčové role a profesní kompetence učitele v českém kontextu. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : PdF UK, 2000, s. 63-75. ISBN 80-7290-034-X.

VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů jako akademická profese. In *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : 2000, s. 161-174. ISBN 80-7290-034-X.

VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díl 2., s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

VERMUNT, J. D., VERLOOP, N. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 1999, No. 9, s. 257-280. ISSN 0959-4752.

VYSKOČILOVÁ, E. *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha : PdF UK, ORBIS PdF UK, 1986.

WALTEROVÁ, E. Příprava učitele nebo předmětového odborníka. Ústí nad Labem : PdF UJEP, 1994, Sborník z konference ČAPV *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*, s. 284-287. ISBN 80-901670-0-4.

WALTEROVÁ, E. Evropská studia pro učitele. Akční výzkum pilotního kurzu EUROPAED. Hradec Králové : PdF VŠP, 1999, Sborník z konference ČAPV *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*, s. 292-295. ISBN 80-7041-531-2.

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Sborník VZO Praha : PdF UK, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

WALTEROVÁ, E.(ed) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : PdF UK, 2001. Díly 1., 2. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitele. In WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 1.díl*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001. s. 9-18. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. (ed.) Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Praha : PdF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

WEISS, E. M., WEISS, S. Doing Reflective Supervision with Student Teachers in a Professional Development School Culture. *Reflective Practice*. Vol.2, No.2,2001, s. 125-154. ISSN 1462-3943.

WILE, J., ZISI, A. Výzkum ve výuce. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení*, 2001, roč.1, č.4, s.9-12.

## ANOTACE

Disertační práce se zabývá problematikou zavádění konceptu klíčových kompetencí jakožto cílů vzdělávání, které přináší kurikulární reforma. Teoretická část je zaměřená na prozkoumání toho, jakým způsobem jsou zpracovány klíčové kompetence v odborné literatuře a evropských i českých kurikulárních dokumentech. Věnuje se pojetí a začlenění klíčových kompetencí do národních vzdělávacích programů v zemích EU. Různé přístupy v těchto zemích porovnává a vyhodnocuje ve vztahu ke kurikulární reformě v České republice a ve vazbě na pojetí klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Výzkumná část se soustředí na zmapování porozumění klíčových kompetencí u „stěžejních hráčů“ kurikulární reformy (učitelé, školitelé, inspektoři), jejichž úkolem je tento nový koncept zavádět do pedagogické praxe.

## ABSTRACT

This dissertation deals with issues related to the realization of the concept of key competencies as educational goals which are being brought about by curricular reform. The theoretical component is aimed at researching the way key competencies are treated in the relevant literature and in European and Czech curricular documents. This section deals with the conception and implementation of key competencies in national educational programs in the EU countries. Various procedures in these countries are compared and evaluated in relation to curricular reforms in the Czech Republic and in conjunction with the interpretation of key competencies in the Framework Educational Program for Basic Education. The research component of the dissertation focuses on mapping out the understanding of key competencies on the part of the ‚main players‘ of curricular reform (teachers, teacher trainers, school inspectors) whose responsibility it is to bring this new concept into pedagogical practice.



# PŘÍLOHY

### 39 Klíčových kompetencí pro Evropu

*Klíčové kompetence pro Evropu vymezila skupina expertů Rady Evropy (1996), jsou citovány podle širší verze studie České vzdělání a Evropa (Praha 1998).*

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost
2. Dávat věci do souvislosti a organizovat poznatky různého druhu
3. Organizovat svůj učební proces
4. Být schopen řešit problémy
5. Být zodpovědný za své učení
6. Zvažovat různé zdroje dat
7. Radit se s lidmi ve svém okolí
8. Konzultovat s experty
9. Získávat informace
10. Vytvářet a uspořádávat dokumentaci
11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky
13. Být schopen se vyrovnávat s nejistotou a komplexností situací
14. Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor
15. Vnímát politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím
17. Vážit si umění a literatury
- 18.-19. Rozumět a hovořit více jazyky, být schopen číst a psát ve více jazycích
20. Být schopen mluvit na veřejnosti
21. Obhajovat vlastní názor a argumentovat
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí
23. Vyjadřovat se písemně
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám
25. Být schopen spolupráce v týmu
26. Činit rozhodnutí
27. Řešit konflikty
28. Posuzovat a hodnotit
29. Navazovat a udržovat kontakty
30. Vytvářet projekty
31. Brát na sebe zodpovědnost
32. Přispívat k práci skupiny a společnosti
33. Organizovat svou vlastní práci
34. Projevovat solidaritu
35. Ovládat matematické a modelové nástroje
36. Využívat informační a komunikační techniky
37. Být flexibilní při rychlých změnách
38. Nalézat nová řešení
39. Být houževnatý v případě obtíží

Cíle vzdělávání	Funkce školy
Učit se poznávat – osvojit si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se	Kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními – umět spolupracovat...	Socializační
Učit se jednat – naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí	Integrační
Učit se být – porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami	Personalizační

Učitel dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím těchto kompetencí:

Cíl – Učit se poznávat	Kompetence předmětová
	Kompetence didaktická/psychodidaktická
	Kompetence pedagogická
	Kompetence infromatická a informační
	Kompetence manažerská
	Kompetence diagnostická a hodnotící
Cíl – Učit se žít společně s ostatními	Kompetence sociální
	Kompetence prosociální
	Kompetence komunikativní
	Kompetence intervenční
Cíl – Učit se jednat	Kompetence všeobecného rozhledu /osobnostně kultivující
	Kompetence multikulturní
	Kompetence enviromentální
	Kompetence proevropské
Cíl – Učit se být	Kompetence diagnostická
	Kompetence hodnotící
	Kompetence zdravého životního stylu
	Kompetence poradensko-konzultační
Společná kompetence osobnostní – týká se psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, osobních postojů, dovedností a vlastností	

## KOMPETENCE K UČENÍ

Na konci základního vzdělávání žák:

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



Východiskem jsou plachty, které vznikly po aktivitě “ Jak rozvíjíme klíčové kompetence u nás na škole “. Vezměte si flip, který zpracovávala Vaš skupina, upravte text a zpracujte ho v elektronické podobě.

## UTVÁŘENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V NAŠÍ ŠKOLE

KLÍČOVÁ KOMPETENCE, KTEROU ZPRACOVÁVÁME NESE NÁZEV:	
KDO JE VEDOUCÍ SKUPINY ZODPOVĚDNÝ ZA ZPRACOVÁNÍ TÉTO KLÍČOVÉ KOMPETENCE? JMÉNO:	
KDO JSOU ČLENOVÉ SKUPINY, KTERÍ SE BUDOU NA ZPRACOVÁNÍ TÉTO KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODÍLET?	
JMÉNA:	
1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.
DOKDY ZAŠLEME ZPRACOVANÝ TEXT KONTAKTNÍ OSOBE (V ELEKTRONICKÉ VERZI)? TERMÍN:	
JAK BUDEME V NAŠÍ SKUPINĚ PŘI ZPRACOVÁVÁNÍ TEXTU POSTUPOVAT? (Čím začneme? Kdy a kde se sejdeme? Kdo udělá jazykovou korekturu?...)	
1. KROK	
2. KROK	
3. KROK	
4. KROK	

Ve skupině dále promyslete a písemně zpracujte: Které klíčové kompetence se nám v naší škole daří u žáků rozvíjet jen v menší míře? Na které metody a formy práce s dětmi se potřebujeme více zaměřit? Ve kterých se zdokonalit? Co pro to uděláme?

## EVALUACE SEMINÁŘE

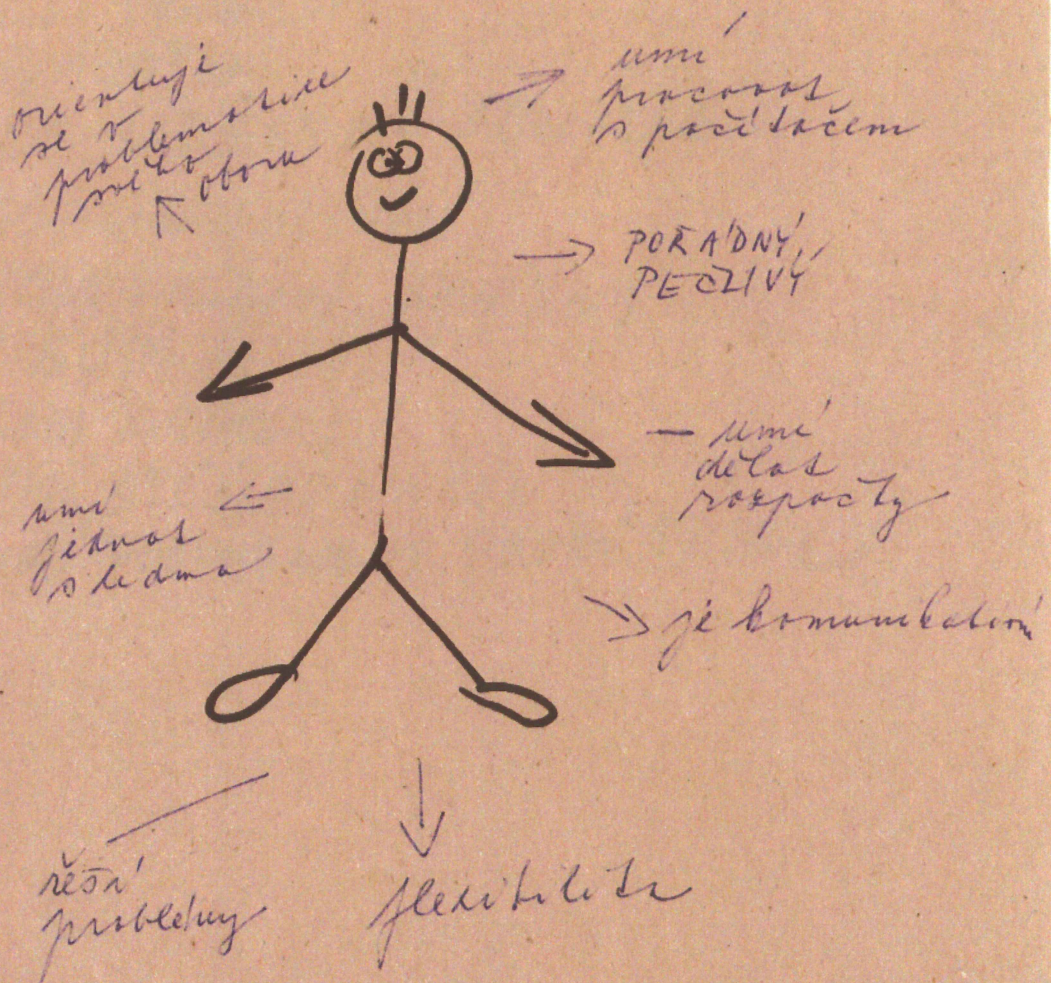
<b>název semináře:</b>	<b>místo:</b>	<b>datum: 12.2.05.</b>
Klíčové kompetence		
<b>cíl, cíle:</b>		
<p>Zreflektovat domácí úkol- semináře analýza školy – charakteristika školy – reflektovat nejen obsah, zaměřit se zejména na proces tvorby Pochopit na základě dílny pojem klíčové kompetence a potřebu je u dětí skutečně rozvíjet</p> <p>Pracovat s pojmem klíčové kompetence – co konkrétně znamenají, rozdíl v rozvoji KK na I. a II. stupni ZŠ</p> <p>Pochopit důležitost propojení a vztahů – klíčové kompetence a formy a metody práce ( KK můžeme naplňovat jen aktivním učením a didaktickou koncepcí, která respektuje pedagogický konstruktivismus)</p> <p>Na modelové hodině si vyzkoušet třířákový model učení s následnou analýzou směrem k E-U-R, ale také ke klíčovým kompetencím</p> <p>Připravit se na domácí úkol – na další práci na ŠVP, práci ve skupinách:</p>		
<p><b>Kooperativní úkol pro I. a II. stupeň</b> Východiskem jsou plachty, které vzniknou po aktivitě "Co žák umí a dělá, když má.... kompetence". Každá skupina si vezme jednu kompetenci, přiřadí k ní a popíše na konkrétních příkladech výchovné a vzdělávací strategie, kterými na 2 stupni již dnes škola cíleně směřuje k utváření klíčových kompetencí žáků. Tzn. co už dnes děláme a daří se.</p>		
obsah:		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexe úkolu z minulého semináře</li> <li>2. Klíčové kompetence, objasnění pojmu</li> <li>3. Rozdíl v úrovni a rozvoji KK v jednotlivých etapách vzdělávání</li> <li>4. Práce s textem s využitím metod kritického myšlení – modelová hodina KRTEK</li> <li>5. DŮ – výchovné a vzdělávací strategie kterými rozvíjíme klíčové kompetence v naší škole</li> </ol>		
<p>případné otázky, situace apod. které vplynuly a ke kterým je potřeba vrátit se <b>příště:poznámky:</b></p> <p>ÚČASTNÍCI PRACOVALI se zaujetím, velmi dobré klima. Přínosná diskuzedobrá diskuze, dobrá atmosféra, humor. Velmi se osvědčilo začlenit do semináře modelovou hodinu.</p>		

**Co jsem si uvědomil/a, co mě zaujalo? Sdělte jednu důležitou věc.**

- Uvědomila jsem si, jak pojmenovat všechny činnosti, které učitel s dětmi dělá (znám, ale.....). velmi mi dala modelová hodina, co nejdříve chci něco podobného vyzkoušet v praxi.
- líbila se mi názorná ukázka hodiny
- NÁPAD KRTEK
- Zaujalo mě, jak dokáže kolektiv učitelů bojovat za krta. Získala jsem nové znalosti o krtkovi.
- Zaujala mě konference, chci ten nápad využít v hodinách, chci si vyzkoušet i další metody ze semináře.
- Důležité pro mě bylo pojmenování a rozlišení věcí známých. Oslovila mě forma koncepce ŠVP.
- Oslovilo mě zaujetí kolegů pro řešení ŠVP. Přínosné se mi zdálo všechno.
- Zaujala mě konference. Zopakovala jsem si informace o krtkovi. Některé jsou nové.
- Zaujalo mě, že krtek plave. Líbil se mi celý dnešní den.
- Rychle to uteklo. Dozvěděla jsem se nové informace o krtkovi.
- Líbil se mi krtek. Zaujala mě ukázková hodina.
- Zaujaly mě poznatky o krtkovi. Zjistila jsem, že podobnou hodinu se mi podařilo realizovat v př. asi před 14 dny.
- Forma školení je příjemná. Uvědomila jsem si, že jsem schopna asi většího množství věcí, než si momentálně myslím- na základě sil. Baví mě to.
- Zaujala mě ukázková hodina o krtkovi (přestože vím, že jen obtížně použitelné při každodenní výuce- snad jen občas- pro zpestření). bylo přínosné vidět své kolegy i jinak, než je znám.
- Zaujaly mě metody práce.
- Líbila se mi ukázková hodina. Přínosná se mi zdála i konkretizace kompetencí.
- Důležitá pro mě byla modelová hodina, ale i uvědomování si souvislostí.
- Zajímavá byla konference s krtkem. Přínosná byla také komunikace s daným okruhem lidí, humor a nadsázka při práci v sobotním odpolední.
- Zaujala mě krtkova metoda. Přínosná byla také spolupráce ve skupině, jednotlivé názory, nápady, domluva.
- Zaujala mě týmová práce i nástin nových metod výuky.
- Líbily se mi metody práce.
- Líbil se mi krtek- formy a metody práce, ale i to jak spolupracujeme.
- **Co jinak? (Co nebylo přínosné, užitečné) Komentáře.....**
- první část byla nudná a nekonkrétní (Změny ve světě)
- některé věci by se daly zkrátit
- přístě více zpěvu
- Celý program se dal zhuštit do kratší doby
- Pokud budu krtkovi věnovat 3 hodiny, nezbyde mi čas(žádný) na netopýra. JE TO HEZKÉ, ALE NEREÁLNÉ.
- KRTEK JE FAJN!
- AT ŽIJE KRTEK!
- Děkuji za hezkou sobotu.



# NAŠ EKONOM





## HLEDKŮ SE SCHOPNÝ POLICISTA

### POŽADAVKY:

- SCHOPNÝ PORAĐIT SI S KRIZOVÝMI SITUAC.
- ŘEŠIT PROBLEMY
- JE ČESTNÝ
- INTELGENTNÍ SOCIÁLNĚ
- KOMUNIKATIVNÍ
- ZODPOVĚDNÝ, ODVAŽNÝ
- NEÚPLATNÝ
- ZNÁ ZAKONY
- UMI, STRÍLET NA CÍL
- UMI POSKYTNOUT PRVNÍ POMOČ

Konstruktivistické pojetí vyučování akceptuje a využívá různost znalostí a zkušeností žáků. Odlišná hlediska, rozpory, protiklady považuje za hlavní „hnací sílu“ vyučování a poznávání. Konstruktivistické pojetí vychází z plurality poznání a vědění s vědomím, že každá vědecká teorie je jen jedním z hledisek, které musí znovu vstupovat do dialogu. Důraz je kladen na variabilitu myšlení a relativitu poznání, pobled na věci z různých zorných úhlů, na postupné přibližování se pravdě. (Každá nová konstrukce poznatku je založena na destrukci předchozích – analogie s historickým vývojem vědy.)

Dalším důležitým rysem vyučování je respektování tzv. blízké zkušenosti dítěte. Školní práce začíná vždy od toho, co děti reálně znají, o čem mají představy a s čím mají zkušenosti. Učební je pak prohlubováním a rekonstrukcí toho, co už děti v nějaké podobě znají. Důraz je kladen na princip problémovosti – konstrukce poznatku je chápána jako odpověď na problémové situace. Težšíším je překonávání rozporů (mezi dřívějšími a současnými poznatky, mezi různými stanovisky jednotlivých žáků), překážek a epistemologických zlomů (opuštění dosavadního způsobu uvažování). Žák je stažen do pozice badatele, výzkumníka – je zahrnováno pochýbování, kladení otázek, výzkumné hledání odpovědí, vyhledávání problémů a tvoření hypotéz.

Jaké je základní schéma vyučovacího postupu v konstruktivistickém pojetí? Východiskem vyučovacího procesu je navození „akční, problémové situace“, která má pro žáky nějaký smysl, vzbuzuje jejich zvědavost, chuť ji řešit, je podkladem praktických činností. Akční situace má být adekvátní stavu vývoje dětí, učitel musí mít jistotu, že žák disponuje pojmy, které jsou nezbytné v akci.

V další fázi žáci „vyjevují“ spontánní prekoncepte – tedy své dosavadní poznatky, představy a zkušenosti s danou problematikou. V úrovni „prekonceptu, žákova pojetí učiva, spontánních konceptů světa“ jsou mezi žáky velké rozdíly – od velmi mňhavých, z hlediska dospělého naivních a absurdních představ až po vyhraněné, promyšlené, originální chápání učiva. Žákovy představy o světě, jeho „osobní interpretace“ různých jevů a pojmů (např. interpretace vesmíru, elektřiny, síly, pohybu, koloběhu vody, potravinových řetězců ap.) bývají neobyčejně pevné, protože jsou spojeny s vlastními zkušenostmi a zážitky. Vlastní postoje, přesvědčení a emocionální podbarvení mají značný význam pro subjektivní strukturu vědění.

Žákův spontánní koncept světa tvoří smysluplný celek, má svou logiku, „specifické“ premisy, vlastní mechanismy „vyvracení a potvrzování“ faktů. Pro dítě je důležitým nástrojem k řešení učebních i životních situací. Při povrchném a verbálním osvojení vědomostí se může stát, že žák si ponechá vlastní interpretaci jevů a v jeho vědomí existují vedle sebe dva relativně nezávislé a oddělené světy – „vědomosti pro školu“ (žák je používá při řešení učebních úloh a školních situací) a „vědomosti pro život“ (osobní interpretace jevů, které žáci používají při řešení životních situací).

Důležitou fází je „kontextualizace“, v níž každý žák vysvětluje svůj úhel pohledu na věc, svůj kontext, svá východiska. Žák vysvětluje „svou pravdu“, která platí v daném kontextu, při existenci určitých premis (já jsem si to představoval takhle, protože...). Žáci diskutují, polemizují, kladou si otázky a upřesňují stanoviska. V této fázi vzniká „sociokognitivní konflikt“, který je založen na konfrontaci prekonceptů jednotlivých žáků a zjištění různých názorů. Tento konflikt je východiskem k reorganizaci předcházejících názorů a zkušeností (upřesněním a doplněním o nové elementy). Nestačí říct žákům, že se mýlí, že je to jinak, žáci musí prožít konflikt, zažít a pocítit, že jejich teorie je nedostatečná, že nevede k řešení problémové situace.

Snaha nalézt rovnováhu mezi útlazem na cíle, obsahy a výsledky na jedné straně a na podmínky a procesy školního vzdělávání na straně druhé je v kontextu našeho školství velmi důležitá. Donedávna nebyla u nás brána příliš v potaz např. otázka významu tzv. skrytého, implicitního kurikula, zahrnujícího zkušenosti žáků (zejména v sociální oblasti) získávané v reálném životě školy a třídy, které nejsou explicitně vyjádřeny ve formálním kurikulu. Výsledky zahraničních výzkumů, realizovaných v posledních třiceti letech, přinesly potvrzení vlivu sociálního klimatu třídy na procesy i výsledky učení žáků v nejšířším slova smyslu – z hlediska jejich kognitivního, sociálního, emocionálního a volního rozvoje (MORTIMORE 1988; ČÁP, MAREŠ 2001; HOPKINS 1990). Péče o kulturu a klima školy je dnes celosvětově považována za jeden z klíčových znaků konceptu tzv. dobré, kvalitní, efektivní školy (KYRIACOU 1996; SCHEERENS a BLUMMELHUIS 1996; SPILKOVÁ 2001).

Přestože význam procesuální stránky vyučování pro dosahování nově formulovaných cílů základního vzdělávání je opakovaně proklamován a v oficiálních dokumentech explicitně zmiňován, ve školní realitě zůstává spíše podceňován. Vzhledem k tomu, že v nové didaktické koncepci výuky spočívá klíč k vnitřní proměně školy v širším měřítku, naznačíme nyní její základní znaky (SPILKOVÁ 1997).

Výrazným rysem nového pojetí je odklon od tradičního, transmisivního, slovně názorného pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě s důrazem na jejich pamětné osvojení, verbální metody a frontální organizace výuky. Z hlediska gnozologického, z hlediska charakteru poznávacího procesu žáka při vyučování a způsobu zprostředkovávání vzdělávacích obsahů jsou namísto sdělování poznatků v hotové podobě akcentovány konstruktivistické přístupy, které kladou důraz na význam společného hledání, objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušenosti, prožitku, a na sociální dimenzi učení – význam komunikace, interakce a spolupráce v poznávacím procesu (ŠTECH 1992; KASÍKOVÁ 1994; KANTORKOVÁ 1994).

Konstruktivní, konstruktivistický princip (TONUCCI 1991; GFEN 1991; CORNU 1992) zdůrazňuje dialogičnost výstavby poznání, které se odehrává vždy v sociálním kontextu, zejména v komunikaci a interakci se spolužáky a učitelem a autentičností poznání – „já“, jako subjekt originální tvorby poznatku. Základními východiskými konstruktivistického pojetí poznávacího procesu při vyučování jsou tři předpoklady:

1. Žák ví a přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvíjel – a to ve skupině (pojetí dítěte jako „nějak“ kompetentního).
2. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úroveň za účasti a přispění všech (učitel jako garant metody).
3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restruktuováním.

Přesvědčení, že „dítě ví“, neznamená přehnané pedocentrické a naivní „že dítě toho zná hodně a správně“, ale, že každé dítě má o probíráním učivu nějaké předběžné více či méně rozvinuté představy a zkušenosti – tzv. „prekoncepte“, „spontánní prezentace“, „naivní teorie“, „nauskoncepte“, „alternativní koncepte“, „žákovo pojetí učiva“, „spontánní koncept světa“ apod. Dítě tedy nepřichází do školy jako „tabula rasa“, smyslem učitelova snažení není dostat vědění a znalosti dospělého do hlavy dítěte, „vnutit“ mu objektivní, vědecký, pravdivý svět.



## DOPIS NA UVÍTANOU

### Cíle:

- Uvědomit si, co všechno chceme naše žáky naučit, kam je chceme za 9 let PŠD dovést, tzn. jaké cíle má mít vzdělávání z našeho pohledu, a porovnat si je s cíli, které jsou uvedeny v RVP.
- Vyzkoušet si formulace kompetencí (znalostí, dovedností, postojů) v jazyce šestiletého dítěte, tzn. mimo jiné co nejvíce popisně a konkrétně.

### Průběh:

1. krok: Evokace (individuálně sepsat) - „Jak si představujete žáka deváté třídy, který opouští vaši školu, co byste chtěli, aby se za 9 let školní docházky naučil?“
2. krok: Dopis (práce v menších skupinách, cca 4 – 5 členů) - „Napište dopis nastupujícímu prvňáčkovi vaší školy. Sdělte mu v něm, čemu všemu se za dobu školní docházky do vaší školy naučí, jaký bude, co bude znát a umět dělat, až bude za devět let ze školy odcházet. Vaše formulace by měly být takové, aby jim prvňáček rozuměl, když mu rodiče dopis přečtou. Napište také dopis rodičům tohoto prvňáčka se stejným obsahem (formulujte opět s ohledem na to, komu je dopis určen). Dopis prvňáčkovi bude mít navíc i výtvarnou složku – vystihující ilustraci, zdobné prvky apod.“
3. krok: Ocenění práce ostatními skupinami – skupiny postupně posílají své výtvary ostatním skupinám, členové si přečtou dopisy druhé skupiny a napíší na zvláštní papír (např. A6) jednu věc, kterou by chtěli na jejich práci ocenit (popsat, nikoliv použít hodnotící přídavné jméno). Postupně tak napíše ocenění každá skupina každé, na závěr si přijatá ocenění přečtou a vyberou jedno, které přečtou ostatním.
4. krok: Cíle RVP (práce ve stejných skupinách jako v minulé aktivitě) - Každá skupina nalepí oba dopisy do středu většího papíru. Členové skupiny budou porovnávat, zda v dopisech vzpomněli na všechny cíle, které jim předepisuje RVP. Jednotlivé nastříhané cíle lepí kolem dopisu a podtržením se šipkou či barevně propojují věty z dopisů s příslušným cílem. Pokud na některý cíl úplně zapomněli, nalepí jej zvláště na okraj papíru (mohou také napsat zdůvodnění, proč jej vynechali, proč na něj zapomněli, další možností je dopsat závěr dopisu např. formou PS:).
5. krok: Galerie – nutná, pokud neproběhl bod 3 – Oceňování - všechny výtvary se nalepí v místnosti a členové ostatních skupin si je pročtou, prohlédnou. Pokud bod 3 proběhl, i tak je vhodné konečné výtvary vyvěsit.

Vezměte obecné cíle vzdělávání RVP. Procházejte jeden po druhém a pokuste se formulovat, co daný cíl znamená pro vaši konkrétní školu. Čím už dnes ve škole cíl realizujete? Uveďte různé činnosti, metody, strategie a aktivity, které provozujete ve třídě a ve škole, různé dlouhodobé i krátkodobé projekty atd.

## Třífázový rozhovor

**Cíl:** Kooperativní metoda, při které partneři zjišťují jeden od druhého, co si myslí o daném tématu.

### Průběh:

#### V tříčlenném týmu:

**Partner A se ptá partnera B, zatímco partner C zapisuje klíčové myšlenky z odpovědi B.**

Role se mění po každém zodpovězení otázky tak, aby všichni členové týmu měli příležitost na otázku odpovědět.

#### Ve čtyřčlenné skupině:

**A se ptá B, zatímco C současně zpovídá D.**

Role se vymění, takže B se nyní ptá A a D se ptá C. Skupina se znovu sejde celá a členové se podělí s ostatními o odpovědi svého partnera.

Třífázový rozhovor lze začlenit do jakéhokoli typu hodiny, obsahem rozhovoru může být prakticky cokoliv. Příklady použití této metody:

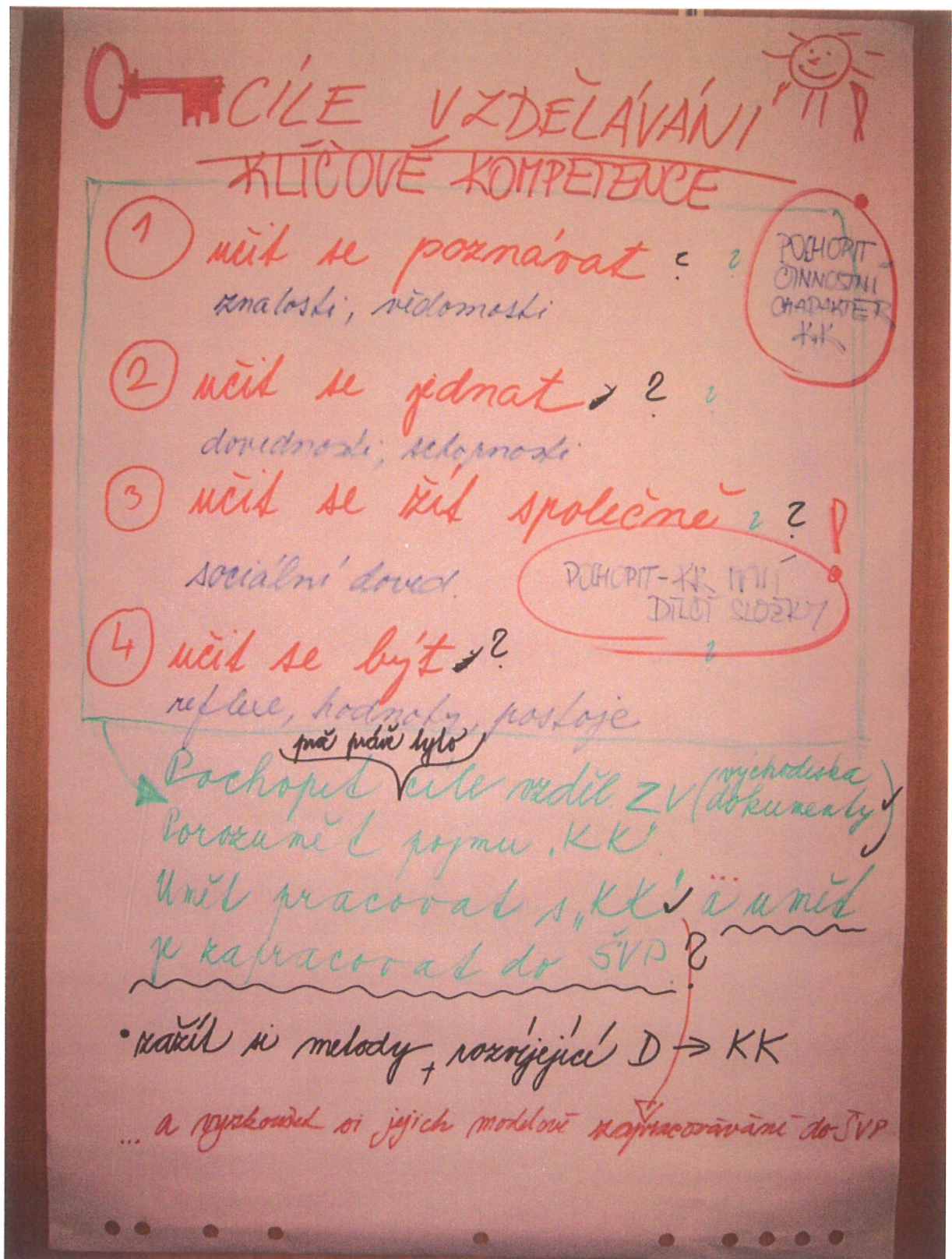
- jako úvod k nějakému tématu: *Nač byste se chtěli v souvislosti s tímto tématem zeptat, jaké otázky vás napadají? Nebo: Co už o tomto tématu víte?*
- Když se účastníci mají podělit o osobní zkušenost nebo si sdělit navzájem své názory: *Kterých tří hodnot v přátelském vztahu si nejvíce ceníte? Kdybyste se chtěl podívat do budoucnosti, kam byste se vypravili?*
- Pro shrnutí toho, čím se studenti zabývali v hodině: *O čem byste se bývali chtěli v této hodině dozvědět víc? Co pro vás v této hodině bylo nejdůležitější, která myšlenka nebo informace, a proč? Jakým způsobem použijete to, co jste se dnes naučili?*
- Ke zjištění přístupů v různých oblastech: *Jak se vaše rodina staví k otázkám životního prostředí?*

#### Použitá literatura:

Kagan, 1990: in Meredith, K., Steele, J.L., Temple, K.: Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha 1997.



Účastníci semináře zaznamenali to, co pokládají za zásadní pro předání koordinátorům, aby byli schopni vést tvorbu ŠVP v oblasti klíčových kompetencí.

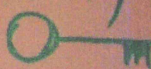




„Školitelé“ zaznamenali aktivity, které pokládali za vhodné pro zprostředkování a zvnitřnění pojmu klíčových kompetencí.

(3)

## KÁMEN TŘETÍ

(CÍLE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ,  
KLÍČOVÉ KOMPETENCE )

NA ČEM JSME SE SHODLI, CO SE  
NÁM LÍBILLO:

*Handwritten notes on yellow sticky paper:*

...kompetence ...  
...kompetence ...  
...kompetence ...

*Handwritten notes on yellow sticky paper:*

...kompetence ...  
...kompetence ...  
...kompetence ...

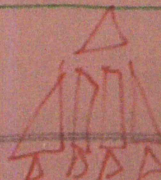
*Handwritten notes on yellow sticky paper:*

- ...kompetence ...
- ...kompetence ...
- ...kompetence ...
- ...kompetence ...

- DOPIS PRVNÁČKOVÍ + RODIČŮM ⇒ CÍLE VZDĚL. RVP
- ŘÍZENÍ AUTOMOBILU
- VYVOZENÍ ŽU, DOV, POPT. ⇒ DEFINICE ⇒ KK
- BURZA METOD A FORM PRÁCE

2 JEŠTĚ NĚJAKÁ ART. VEDOUcí ?  
KE ZVNITRNĚNÍ KK (POJMU)

ALE JAKÁ ?!



NAVAZNOST

3. RAMENO NA 4.  $\frac{1}{2}$



- JAK VYUČOVAT KE KOMPETENCÍM  
I K PRŮJÍMAČKÁM?
- CO A JAK HODNOTIT?
- JAK SE PŘESVĚDČÍME, ŽE  
ZVOLENÉ METODY VEDOU  
KE KOMPETENCÍM?
- K ČEMU JE TÍCHA? POSTA?  
MŮŽE TEN, KDO METRO-  
RIL ŠVP, UČIT DEBAT  
ŠVP DALŠÍ?
- JE POKINNA, D  
VČEM?
- MÁŠ DOST ZKŮŠENOSTI, ABYS NÁM  
MOHL RADIT?
- CO MÁM DĚLAT - JAK ZACÍT - JAK  
POKRAČOVAT?
- BUDE TO VOLAČNÁ ZMĚNA?



Ve skupině si rozdělte role: časoměřič, zapisovatel, mluvčí.  
Na práci máte 15 minut.

Zapište jména všech svých kolegů ve skupině:

.....  
XY  
YZ  
.....  
.....

Sečtěte věk všech svých kolegů ve skupině a zapište součet:

.....  
 $56 + 54 + 57 = 167$   
.....

Sečtěte roky věnované práci ve školství a zapište součet za celou vaši skupinu:

.....  
 $34 + 36 + 27 = 96$   
.....

Ve skupině se pobavte o tom, co vás na práci inspektora/inspektorky baví. Stručně zaznamenejte na čem se shodnete:

.....  
SROVNÁVÁNÍ ÚROVNĚ ŠKOL  
POTNÁVÁNÍ FOREM DÍBENÍ ŠKOL  
.....

Ve skupině se pobavte o svém oblíbeném sportu a zapište ty sporty, na kterých se shodnete. Jejich výběr zdůvodněte:

.....  
TURISTIKA, KOLO  
PŘÍRODA, ZDRAVÍ, RELAXACE  
.....

Zamyslete se nad dnešním seminářem a zformulujte alespoň 3 pravidla, která by nám mohla zajistit efektivní práci v celé skupině:

.....  
ORGANIZACE, VĚCNOST, SPOLUPRÁCE  
.....



1. Co dnes určitě potřebuji a chci se dovědět, naučit

- JAK POUŽÍVAT NAPLNĚNÍ KK
- JAK POUŽÍVAT ŽVP A RVP
- JAK SE ZAJIŠTUJE VYŠKOPNÍ KK
- JAK KONKRÉTNĚ ZARADIT KK V PŘEDMĚTECH
- JAK HODNOTIT ZDA UČITEL ROZVÍJÍ KK
- JAK BUDETE HODNOTIT TAK HETEROGENNÍ TŘEDU

2. Co dnes určitě nepotřebuji a nechci se dovědět, naučit

- Nechci „lámat“ lidi“
- „Když mluví a mluvíte různými jazyky - Gaudlas“
- Nechci se dovědět, že děláme zbytečnou práci
- Gaudlasme lidé.

3. Na co se dnes těším (tady a teď)

- NOVÉ INFORMACE
- RELAXACE
- OBĚD

4. Co již k tématu vím a umím

- ČETLI JSME RVP ŽV
- ČETLI JSME MANUÁL
- VYNALE OBECNĚ VYTKAZEMÍ KK
- VYBUJEME ODVORNÁ TISK K TETO PROBLEMATICE

### **1. skupina**

- Žáci se zmocňují informací a poznatků vlastními činnostmi
- většinu komunikačního prostoru využívají žáci
- výsledek získávají žáci spoluprací
- žáci jsou (přiměřeně) motivováni
- součástí procesu je reflexe vlastního učení
- žáci si vzájemně pomáhají

### **2. skupina**

- výuka má reálné cíle, využitelné v praxi
- žáci se ztotožňují s cíli výuky
- žáci jsou motivováni
- používají se vhodné metody umožňující aktivní zapojení žáků
- žáci se dotazují
- diskutuje se
- žáci vyvozují závěry

### **3. skupina**

- žáci kooperují
- žáci vyhledávají informace
- chyby se průběžně korigují
- žáci zaujímají postoje
- řeší se problémy
- žáci mají prostor pro vyjadřování
- žáci se vyjadřují, argumentují, ptají se „proč“, vyjadřují se k vlastnímu učení
- učitel formuluje cíle
- probíhá hodnocení a sebehodnocení
- využívají se mezipředmětové vztahy
- využívají se souvislosti s praxí a okolím
- příjemná atmosféra, klima
- formulují se pravidla a dodržují se
- žáci pracují efektivně a cílevědomě
- činnosti žáků převažují nad činnostmi učitele

Misty' pro inspektora,  
určitě jste si všiml, že v dohledu  
našeho masu byl promulován  
cíl, sice, to je oborem druhého  
dru. K určitému dne byly křesťan-  
kům kromě řada řady křesťan-  
mi vědy a byl jim poskytnut  
postup a čas k jejich zpracování a  
vztahem i následně předání  
a případně v komentáři a postrem  
je zpracován dle strany (to měno úst)  
kminutem i vyzkoušení, jak  
se pracuje se skupině s křesťan-  
mi pleni, i křesťanů a křesťanů  
chtít mě přivede k tomu, že  
nastoučání promulace nároku a  
postoji kate jejich obhajoba region  
níkem jednoduše i vyžadují digitální  
plán, směřující a kolektivně  
rychlý nejen v řadě psychologů.  
Jedl bych proutal, že tedy a dals  
podro k účinn? Podle skupině se  
kores sít a v určitém směru  
podle proutal hlas a vřout  
i lehee předání jejich vyžadování  
lidí, kde si je v určitém období  
něm vše jim má při práci a  
nepal jejich tím a tím  
je zdaleka „jako“ bylo!

Vážený pane inspektore,  
dnes jsme rozvíjeli šlechtu  
kompetence.

Učení bylo efektivní, dobře organizované  
a byly využívány různé formy práce.  
Skupinovou práci jsme rozvíjeli  
kompetenci soc. a personální.

Komp. kommunikativní byla rozvíjena  
celým prostorem, ve kterém se naši vyjádřili  
a předkládali své řešitelné problémy  
ostatním skupinám, nejméně  
mohli diskutovat a hodnotit  
práci svých kolegů, činnosti byly  
různé směřování a paralelní  
lektorem.

Ve skupině jsme přijali jednotlivé  
role, učili jsme se naslouchat  
jeden druhému a také přijímat  
zároveň nebo řešitelné druhé

Formy práce byly ve skupinách  
obměňovány a různé směrovaly k  
řadě určitých informací.  
aneb psychologické podmínky byly opomíhány.



Vážený pane inspektore,

dnes během sledovaného semináře zcela určitě došlo k učení.

Záci se samostatně (i ve skupinách) zamýšleli nad smyslem začlenění klíčových kompetencí do výuky na ZŠ, poznali jejich podstatu i možnosti jejich zapracování do ŠVP. Zčásti se samostatně i v diskusi zamýšleli nad realizací výchoz ke klíčovým kompetencím se hodinách.

Dostala se jim informace o úrovni zpracování strategií ve ŠVP pilotních škol. V neposlední řadě je ovládlo vědomí nebytnosti práce škol na souso poli. Začl. klíčových kompetencí již na ně není abstraktním pojmem.

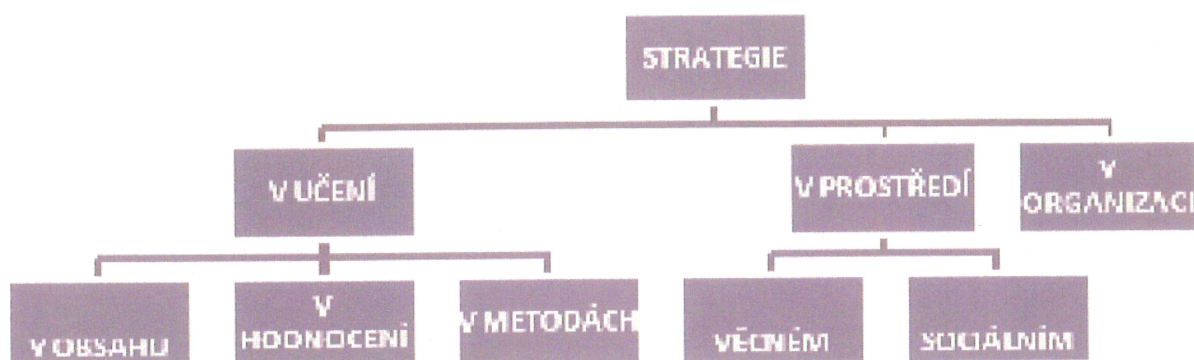
Následující tabulka byla vytvořena k tomu, aby sloužila jako pomůcka při seminářích. Vzdělávací strategie, které jsou v ní uvedené, vytvořili učitelé z různých sboroven. Autorka vybrala ze všech výstupů ty, které považuje za příklady tzv. „dobré praxe“. Kritériem výběru byla jasná a konkrétní formulace.

K UČENÍ	K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	KOMUNIKATIVNÍ	SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	OBČANSKÉ	PRACOVNÍ
na začátku hodiny vždy žáky seznámíme s cílem VH, na konci VH vždy s žáky zhodnotíme jeho dosažení	při řešení problémů pomocí algoritmu zařazujeme do výuky modelové příklady	společně s žáky vytváříme pravidla komunikace ve třídě a trváme na jejich dodržování	učíme žáky přijímat rozličné role ve skupině	inicujeme „adopci na dálku“. Vyzýváme žáky k podpoře aktivit, které podporují lidskost a např. formou „volného psaní“ reflektujeme spolu se žáky jejich smysl.	vytváříme příležitosti, kde žáci přijímají zodpovědnost na plnění úkolů- např.. Zabezpečí prodeje na vánočním jarmarku (zabezpečení rolí, kdo bude vyrábět, nabízet, prodávat), navrhnou plán činností v době jarmarku
pro žáky vytváříme podnětné prostředí, které motivuje k učení (centra aktivit)	podporujeme týmovou spolupráci při řešení problémů	učíme důsledně žáky, aby při komunikaci využívali tzv. „Já sdělení“, kdy popisují vlastní pocity a myšlenky a nepodsouvají tedy vinu za své pocity ostatním.	učíme žáky kriticky hodnotit práci (význam) týmu, svoji práci (význam) v týmu i práci (význam) ost. členů týmu	budujeme společně se žáky demokratická pravidla jednání a soužití ve škole a ve třídách.	práci žáků facilitujeme tak, že mají prostor pro vyhodnocení svých výrobků a výtvorů podle předem vytvořených kritérií.
zakládáme žákům portfolio a vedeme je k hodnocení vlastní práce	realizujeme projekty, jejichž podstatou je řešení vzniklého aktuálního problému	v dramatické výchově se učíme dalším prostředkům komunikace (nonverbální komunikace)	při konzultacích s rodiči se vyjadřujeme i k sociálním dovednostem žáků	účastníme se podle příležitosti projektu Občan, kde žáci sami navrhnou akce, které prospějí obci, sousedům, třídě nebo škole	vedeme žáky k amostatnosti (plánování a organizace práce, příprava pomůcek, dokončení práce, ocenění práce, úklid).
na konci vyučovací hodiny (nebo výukového bloku) vedeme žáky k reflexi jejich práce	při řešení problémů učíme žáky používat metodu „SWOT analýza“ a metodu „brainstorming“.	žákům je umožněno denně prezentovat výsledky své práce v závěrečném (reflektivním kruhu)	se žáky reflektujeme své sociální a personální dovednosti	vytváříme žákům příležitosti pro účast na jednání zastupitelstva, besedy, návštěvy MěÚ, soudu	organizujeme exkurze na různá pracoviště: ZOO, pekárny,...v místě bydliště nebo v rámci školy v přírodě.



**Přehled různých typů vzdělávacích strategií, kterými lze rozvíjet klíčové kompetence žáků ZŠ (Učební pomůcka pro školení inspektorů)**

Schéma znázorňuje jednotlivé typy výchovných a vzdělávacích strategií ke každému typu je uvedeno několik příkladů kvalitně zformulované vzdělávací strategie, které pocházejí z pera učitelů. Třídění výchovných a vzdělávacích strategií provedla autorka ve spolupráci s jedním z inspektorů na základě logické analýzy strategií sebraných od účastníků seminářů. Tabulka byla navržena tak, aby co nejlépe vyhovovala vzdělávacím potřebám skupině inspektorů. Přestože strategie se vzájemně prolínají, lze rozlišit několik hlavních skupin:



pokusy a experimenty, řízenými diskusemi, brainstormingem a brainpoolingem, simulacemi a hraním rolí, využíváním i tvorbou her	dodržujeme zásadu, že žáci musí být informováni o tom, co konkrétně mají ovládat a z čeho a jak budou zkoušeni	ve výuce zřetelně rozlišujeme základní (nezbytné, klíčové, kmenové) učivo a učivo rozšiřující (doplňující)	nabízíme žákům pomůcky a manipulativa ke snazšímu porozumění a naučení nového učiva	pravidelná je skupinová práce žáků, prací ve dvojicích počínaje, přes skupiny sestavované náhodně až po trvalé skupiny fungující ve stejném složení několik týdnů	zařazujeme výuku formou kursu nebo projektového vyučování s tematickým zaměřením, do rozvrhu zařazujeme projektové dny
osvědčilo se nám používat pro práci s textem metodu INSERT	výsledky posuzujeme vždy z pohledu „přidané hodnoty“	při předávání obsahu vzdělávání na I. stupni vycházíme ze zájmů a potřeb dítěte	zakládáme a rozšiřujeme třídní knihovničky		organizujeme dílny zaměřené na vyrábění výrobků k lidovým tradicím a svátkům při kterých si žáci mohou vybírat podle zájmů zajímavé pracovní činnosti
verbální analýza textu	vedeme žáky k prezentaci vlastních výsledků	učit žáky identifikovat problém, vytvářet hypotézy, pozorovat různé jevy, hledat pro ně vysvětlení, provádět pokusy, ověřit výsledek řešení a zvážit jeho uplatnění v praxi	využíváme výukové programy	ve výuce podporujeme koedukovanou výchovu dětí	
diskuse improvizované rozhovory	zakládáme portfolia a pracujeme s nimi, tj. komentujeme, třídíme, prezentujeme, obhajujeme vybrané materiály		připravujeme pro žáky takové prostředí, aby měli všechny potřebné pomůcky dostupné	vytváříme společně pravidla vzájemného soužití a vracíme se k jejich naplňování	vzdělávání organizujeme do tematických projektů v blokové výuce