

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Pavλίna Holoubková

Rozvoj kompetence k učení na prvním stupni základní školy

Olomouc 2014

vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 23. 6. 2014

.....

podpis

V úvodu své práce bych chtěla velmi poděkovat Doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D., za poskytnutí cenných rad a odbornou pomoc při vedení a sepsání této diplomové práce.

Další velké poděkování patří mé rodině a blízkým přátelům za jejich trpělivost a morální podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

I. Teoretická část	9
1 Klíčové kompetence	9
1.1 Vymezení pojmu kompetence	10
1.2 Co rozumíme klíčovými kompetencemi?	13
1.3 Zdroje pojmů a význam klíčových kompetencí	15
1.4 Klíčové kompetence v kontextu Evropy a v ČR	17
1.5 Koncept celoživotního učení	22
1.6 Střet tradičních a současných modelů vzdělávání	23
1.6.1 Přechod od transmisivního ke konstruktivistickému modelu vzdělávání	24
1.6.2 Přechod od kvalifikačního ke kompetenčnímu modelu vzdělávání	28
2 Kompetence k učení	30
2.1 Vymezení kompetence k učení a její složky	31
2.2 Kompetence k učení vymezená v RVP ZV	31
2.3 Kompetence k učení zpracovaná ve ŠVP	33
2.4 Rozvíjení kompetence k učení na 1.st. ZŠ	34
2.5 Hodnocení klíčových kompetencí	41
3 Moderní vyučování podle G. Pettyho	44
3.1 Žák a jeho potřeby	45
3.1.1 Žák	45
3.1.2 Učení a učební proces.....	46
3.1.3 Motivace	49
3.1.4 Potřeby žáků a jejich uspokojování	50
3.1.5 Styly učení žáků	54

3.2	Učitel a jeho dílna	56
3.2.1	Učitel	56
3.2.2	Vztah učitel – žák	59
3.2.3	Učební pomůcky	59
3.3	Výukové metody a strategie rozvíjející klíčové kompetence k učení... 60	
3.3.1	Projektová výuka	63
3.3.2	Experiment a heuristické metody	65
3.3.3	Didaktická hra	67
3.3.4	RWCT – Kritické myšlení	68
3.3.5	Učení v terénu – učení v životních situacích	72
3.3.6	Práce s portfoliem	74
3.3.7	Skupinová a kooperativní výuka	75
3.3.8	Virtuální prostředí	79
3.3.9	Metakognitivní metody	81
II. Výzkumná část		84
4	Výzkum	84
4.1	Cíl výzkumu a hypotézy	85
4.2	Výzkumné metody / Metoda sběru dat	86
4.3	Výzkumný vzorek	90
4.4	Získané poznatky a jejich interpretace	91
4.4.1	Dotazník č. 1	92
4.4.2	Dotazník č. 2	115
5	Shrnutí a vyhodnocení praktické části	127

Závěr	135
Seznam použité literatury a zdrojů	6
Seznam použitých symbolů a zkratek	6
III. Přílohová část	143
Seznam příloh	143
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Ocitáme se v době, která se vyznačuje rychlými, až skokovými změnami; vše kolem nás se mění, inovuje. S příchodem internetu a informačních technologií nás přímo zavalují nové informace, v nichž je stále obtížnější se orientovat a umět rozlišit ty důležité od podružných.

Pro přiblížení tohoto globalizačního trendu uvádíme, že v průběhu jednoho desetiletí zestárne téměř 80 % technologií, které dnes běžně využíváme. Během těchto 10 let však bude v zaměstnáních až na 80 % pracovníků, kteří svoji odbornou přípravu získali před více než 10 lety, mnozí dokonce až před 40 lety. Dochází ke změnám zažitých systémů, boří se jistoty celoživotních zaměstnání. Stejně rychle, jako pracovní místa zanikají, vznikají nová (v Evropské unii je to v současnosti přibližně 10 miliónů, tj. 7 % ročně). Každé z těchto nově vznikajících míst s sebou přináší novou náplň, požadavky a potřeby.

Proto, aby byl dnešní žák připraven pro vstup do takto se měnícího prostředí, je zapotřebí vybavit jej solidními vědomostmi a kompetencemi, které mu budou základem pro vlastní celoživotní rozvoj.

V této souvislosti dochází k **transformaci vzdělávacích politik** ve všech vyspělých státech EU a setkáváme se s potřebou pozvednutí úrovně školství, zvýšení efektivity vzdělávání a vytvoření dlouhodobé strategie. Pod pojmem transformace obecně chápeme celkovou systémovou změnu, tj. změna se dotýká co nejvíce jeho prvků, nebo-li dochází k přebudování dosavadního v jinou strukturu, přičemž se určité části minulého překlápí do další životní etapy a nabývají jiné formy a významu.

Klíčové kompetence jsou hybatelem této změny a měly by prostupovat napříč celou výchovně-vzdělávací činností. Jejich základy by si měli žáci osvojit v rámci povinné docházky na úrovni, která je jim dosažitelná. Klíčové kompetence by měly žáky vést k postupnému nabývání zkušeností, utváření vlastních zdravých názorů a rozvíjení jejich přirozeného talentu a kreativity, jenž budou potřebovat k uplatnění v rozmanitých pracovních profesích.

Společně s nově nastaveným směrem kurikulární reformy a z ní plynoucích změn je nutné věnovat pozornost i zásadní proměně učitele. Také on musí být ve všech ohledech připraven

a vybaven potřebnými kompetencemi, jak profesními, tak osobnostními, a ty neustále doplňovat, rozšiřovat a zdokonalovat.

Předložená diplomová práce se věnuje problematice rozvíjení kompetence k učení na 1. stupni základních škol.

V teoretické části práce vymezíme základní pojmy jako kompetence k učení, celoživotní vzdělávání, přiblížíme rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým vyučováním. Blíže se budeme zabývat procesem učení, podmínkami a strategiemi, které kompetence k učení podporují. Jedná se především o takové strategie, které aktivizují poznávací procesy, jejich součástí je zahrnutí vyšších myšlenkových operací a vedou k rozvíjení samostatnosti, kreativity, logického myšlení a tvůrčích schopností a uvědomění si odpovědnosti za vlastní učení.

V praktické části jsme se zaměřili na výzkumné šetření. Výzkum je koncipován jako kvantitativní a jeho realizace proběhla pomocí dotazníkového šetření. Na základě výsledků zkoumaného vzorku budeme moci posoudit, zda mají učitelé 1. stupně ZŠ vytvořeny podmínky pro rozvíjení kompetence k učení u svých žáků, a zda této problematice rozumí.

Jedním z cílů, který jsme si vytýčili, bylo zjistit, kterých metod a strategií využívají učitelé prvního stupně při rozvíjení kompetencí k učení u svých žáků nejčastěji. Zajímali jsme se také o informovanost učitelů v této oblasti: konkrétně, zda mají pro svoji práci dostatek materiálů a odborné literatury, a jestli se v této problematice cíleně vzdělávají.

Dalším, neméně důležitým prvkem pro nás byla otázka plánování výuky s ohledem na rozvoj kompetencí a jejich hodnocení. Největší úskalí ze strany učitelů jsme očekávali v zapojení žáků do procesu plánování a ve vyhodnocení cílů výuky.

Do průzkumu jsme zapojili nejen učitele prvního stupně, ale i vedoucí pracovníky základních škol, u nichž jsme se zaměřili na celkovou podporu pedagogů při rozvíjení kompetencí na škole, mj. v návaznosti na jejich další vzdělávání.

Součástí diplomové práce je výběr doporučené odborné literatury pro učitele, jakož i titulů a zdrojů pro přímé použití ve výuce. Doporučené tituly a zdroje obsahují vhodné metody a praktické náměty, vedoucí žáky k rozvoji klíčových kompetencí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Klíčové kompetence

Jak jsme již nastínili v úvodu, současní žáci dospějí do světa, který oproti dnešku dozná dalších, i netušených změn. Je pravděpodobné, že se uplatní v oborech, které dnes ještě nejsou známy, budou se stýkat a spolupracovat s lidmi z různých zemí, na které dnes nejsme zvyklí. Stejně tak budou využívat při práci i běžném životě různých zařízení a technologií, které ještě nejsou vynalezeny. Abychom jako učitelé připravili své žáky na nečekané situace a další budoucí společenské změny, je zapotřebí plánovaně a promyšleně rozvíjet osobní i studijní dovednosti, vědomosti, postoje i hodnoty žáků napříč všemi předměty a také při mimoškolních aktivitách.

V tomto oddílu se pokusíme dostatečně objasnit problematiku klíčových kompetencí, které prolínají a jsou stěžejními pro celou diplomovou práci. Vysvětlíme si zásadní pojmy, vzpomeneme historické hledisko a přes vývojové trendy v rámci Evropy postoupíme k současné situaci v České republice.

1.1 Vymezení pojmu kompetence

Pojem kompetence pochází z latinského výrazu „**competere**“, jehož význam lze přeložit jako „**příslušet**“ či „**být příslušný**“.

V souvislosti se vzděláváním se pojem kompetence objevuje sice již od osmdesátých let, nicméně ani v dnešní době jej nepovažujeme za zcela běžný a zažitý. Pomáhá tomu jistě i fakt, že pojem není dosud přesně vymezen a napříč Evropou se jeho znění teprve vytváří (Kargerová, 2008). Ve větší míře se s ním nadále potkáváme v odborných (a politických) kruzích, stále více však proniká i mezi laickou veřejnost.

Kompetence jsou předmětem různých vědních oborů, proto se v odborné literatuře setkáváme se značnou pojmovou nejednotností.

Pokud pojem kompetence použijeme ve vztahu k vykonávání nějaké práce, či její části, představuje určitou jedinečnost **lidského kapitálu**. Základy teorie lidského kapitálu se datují až do 60. let 20. století a spojujeme je se jmény jako T. W. Schultz, G. S. Becker, P. F. Drucker, G. Petty, N. Bontis a další. Aktuálně a v našich poměrech o ní pojednávají např. J. Plamínek (2005) a J. Mužík (2008). (srov. Smékal, 2002, Veteška, Tureckiová, 2008, aj.).

Pro pedagogickou oblast je tato teorie podstatná především tím, že vzdělání považuje za základnu lidského kapitálu, jinými slovy **vzdělání je základem kompetencí**. Tímto kapitálem se v teorii managementu rozumí souhrn kompetencí, postojů a intelektu.

Můžeme proto říci, že bez patřičného vzdělání a následného efektivního uplatňování znalostí, dovedností, postojů, schopností a zručností (kompetencí) by jedinec nebyl schopen obstát v osobním ani pracovním životě. Je proto nutné a důležité, neustále ve své „základně“ lidského kapitálu (základy z rodiny, předškolního a školního vzdělávání, praxe) aktualizovat dříve nabyté vědomosti, dovednosti, zkušenosti a doplňovat je novými; a postupně tak zvyšovat svoji **kompetentnost**.

Tu můžeme vyjádřit jako **schopnost konkrétního jedince zvládnout danou situaci, úkol, práci či profesi** (srov. Belz, Siegrist, 2001, Bělecký a kol., 2007).

Neustále se rozšiřující lidský kapitál jedince v kontextu celoživotního učení pak povede

k jeho osobnímu, sociálnímu a ekonomickému blahobytu a dopomůže mu k zajištění určité kvality života. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Kompetence je možné dále nazírat jako **pravomoc** či **oprávnění** jednotlivce o něčem rozhodnout/vyjádřit se k nějakému problému/jednat. V tomto kontextu a použití většinou vyjadřuje i sociální pozici jednotlivce - přináší s sebou obvykle vyšší či významnější postavení ve společenské hierarchii (autorita, rozhodovací moc, či vliv). (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Výše uvedené doplňujeme definicí z Akademického slovníku cizích slov, v němž je pojem kompetence uveden jako: „... *rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc.*“ (Kraus, Petráčková, 1997, s. 404).

S oprávněním jednat a rozhodovat by se měla dále pojit i **odpovědnost** za výsledky jednání či rozhodnutí, která jednatel učinil, nebo přijal. Tím se dostáváme k dalšímu možnému pojetí pojmu kompetence.

V pedagogické terminologii, především pak v kurikulárních dokumentech, je kompetence chápána jako specifický **souhrn znalostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů**, jež jsou podstatné pro osobní rozvoj jedince, jeho zapojení do společnosti a uplatnění v budoucím životě. (RVP ZV, 3. verze, s. 7)

Podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 16-17) se k tomuto základnímu vymezení mnohdy přiřazují i motivace, dispozice, osobní charakteristiky, metody a postupy, jež jednatel využívá v kontextu řešení takových rozmanitých situací, úkolů a činností, které rozvíjejí jeho osobnost, naplňuje skrze ně své životní cíle a aspirace, a pomáhají mu k úspěšnému zapojení se do společnosti, včetně profesního uplatnění a zaměstnatelnosti.

Kompetence tedy značně souvisí s možností a uměním se rozhodovat, s vlastní (vnitřní) motivací a postoji, a samozřejmě také s odpovědností, kterou za svá rozhodnutí jedinec nese. Pokud navíc při svém vzdělávání a učení tyto složky cíleně rozvíjí (u žáků rozvíjeny učitelem, rodinou, okolím, sebeřízením), zvyšuje se jeho životní spokojenost v oblasti pracovní, občanské i osobní.

Na tyto myšlenky navazujeme ve spojitosti se **znaky kompetencí**. Uvedená kategorizace platí v pedagogice, jakož i v zaměstnanecké sféře.

Základní charakteristiku, kterou musí kompetence splňovat, je, že jsou:

- sledovatelné,
- měřitelné a hodnotitelné,
- trénovatelné a přístupné změně a rozvoji.

(Zdroj: Centrální databáze kompetencí)

Dle Vetešky a Tureckiové (2008), je pro kompetenci charakteristické, že je:

- ⌚ kontextualizovaná,
- ⌚ multidimenzionální,
- ⌚ definovaná standardem a
- ⌚ nositelem potenciálu pro akci a rozvoj.

(převzato z Tremblay at al., 2002)

Pro Lundvalla a Johnsona (1994) je typické rozčlenění kompetence na čtyři složky:

1. know-what (vědět co) – označuje faktografické znalosti,
2. know-why (vědět proč) – značí vědecké poznání,
3. know-how (vědět jak) – je způsobilost vykonávat určité úkoly, a
4. know-who (vědět kdo) – představuje znát někoho, kdo má k dispozici nezbytné know-what, know-why a know-how.

Jako příklad dalšího možného rozdělení, které svou podstatou spadají již spíše do pracovní sféry uvádíme koncepci F. Hroníka, který dělí kompetence na: měkké (soft skills) a tvrdé (hard skills), a vnímá kompetenci jako způsob, jakým lze dosahovat měřitelných výsledků.

1.2 Co rozumíme klíčovými kompetencemi

Ani s definicí klíčových kompetencí to není úplně jednoduché. Častým jevem je odlišné pojetí mezi zástupci vzdělávací a zaměstnavatelské sféry. Musíme rovněž zohlednit stále se vyvíjející přístup k oblasti rozvoje lidských zdrojů a kompetencím.

Jednotlivé definice je tak vždy nutné chápat ve vztahu ke konkrétní době a ke společensko-vědnímu zázemí, v němž se utvářely a budou utvářet. (Havlíčková, Žárská, 2012)

Napříč rozdílnému chápání výše uvedených interpretací pojmu kompetence, směřují všechny ke shodě v tom podstatném: aby mohla být **kompetence „klíčovou“, musí být nezbytná, všestranně (univerzálně) použitelná, upotřebitelná každým jedincem a zároveň prospěšná všem členům společnosti bez ohledu na pohlaví, rasu, společenskou třídu, mateřský jazyk a rodinné či kulturní zázemí.**

V odborných publikacích a doporučeních vzdělávacích institucí lze vyhledat velké množství definic klíčových kompetencí, přibližujeme alespoň některé:

„Klíčové kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy, pracovat soustředěně, ...“ (Bělecký a kol., 2007, s. 7)

B. Hansen Čechová (Čechová in Čechová a kol., 2006, s. 10) ve shodě s M. Benešem (2001), E. Wernerem (2003) dodává, že soubor znalostí, dovedností a postojů, jenž **klíčové kompetence** představují, převyšuje konkrétní oborové poznatky a dává možnost je efektivně využít ve všech oblastech života (srov. Průcha, Walterová a Mareš, 2003, Janík, Maňák, Knecht, 2009)

O. Hausenblas v rozhovoru pro portál www.rvp.cz prezentuje klíčovou kompetenci jako určitou vybavenost dítěte *„... k tomu, aby v sobě něco znalo, umělo s tím zacházet, ale taky aby k tomu mělo nějaký postoj, aby ho těšilo, že to ví, aby mělo chuť to použít, třeba aby se*

nebálo to použít, a třeba aby při tom myslelo na užitek pro ostatní“².

Dále pokládáme za důležité zmínit definici skupiny odborníků, která v rámci Evropské komise využila mj. závěrů mezinárodního výzkumu DeSeCo³. Klíčové kompetence jsou zde prezentovány jako „*přenosný a multifunkční soubor, ...*“ již výše zmíněných vědomostí, dovedností, hodnot a postojů, jež jsou nutné pro každého jedince, a kterých využívá a potřebuje „... *pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost, ...*“ Současně je zde zdůrazněno, že by si základy klíčových kompetencí měli jedinci osvojit v rámci primárního vzdělávání (povinná školní docházka) a vytvořit si tak kvalitní pozici pro navazující vzdělávání v kontextu celoživotního učení. (European Commission, 2003, Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship)

Z uvedeného výzkumu vyplývá, že má základní škola svým žákům pomoci k tomu, aby získali a postupně zdokonalovali klíčové kompetence. (srov. Slavík, 1999) Ty pak mohou být využívány při různorodých činnostech (**přenositelnost, multifunkčnost**) bez ohledu na odbornost (**nadpředmětovost**) a jsou použitelné pro libovolné obsahy (**obsahová neutrálnost**). Nelze je získat izolovaně (**prolínání**) a jejich zprostředkování a užití je bezpodmínečně nutné vázat ke konkrétnímu kontextu. (RVP ZV, 2007, 3. verze, s. 14, Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31-32)

Je také nutné myslet na to, že jsou jedním z rozhodujících výsledků vzdělávacího procesu (learning outcomes) a musí jedinci umožňovat nepřetržitou aktualizaci jeho vědomostí a dovedností (neukončený proces). (Eurydice: Key Competencies, ...)⁴

Takto komplexně uspořádaný pohled koresponduje i s názory J. Strakové. Ta ve své disertační práci představuje klíčové kompetence jako „pomocníky“ při dosahování různých cílů, při řešení problémů a plnění rozličných úkolů. Dále uvádí, že by měly „*poskytovat odpovídající odpovědi na požadavky specifických situací a úkolů a sloužit jako předpoklad pro odpovídající uplatnění v životě, práci a dalším vzdělávání.*“ (Straková, 2008, s. 19).

² Ukázka dostupná na [www: http://audiovideo.rvp.cz/video/2745/JAK-SE-UCIT---ONDREJ-HAUSENBLAS.html](http://audiovideo.rvp.cz/video/2745/JAK-SE-UCIT---ONDREJ-HAUSENBLAS.html)

³ DeSeCo: zkratka pro mezinárodní výzkumný program „Definition and Selection of Competencies“, který vznikl pod záštitou OECD, od r. 1997 do r. 2002

⁴ EURYDICE: Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5. 2002.

H. Horká (2000, s. 41) pak shrnuje univerzální použitelnost klíčových kompetencí v následujících schopnostech a dovednostech jedince:

- adaptace a prosazení se v měnícím se prostředí, odolnost vůči riziku,
- kritický přístup k možným negativním důsledkům této civilizace, jejich anticipace,
- celoživotní učení a vzdělávání včetně neustálé obměny vlastních vzdělávacích strategií, rozšiřování nových poznatků a struktur, práce s nově vznikajícími technologiemi a zvyšování počítačové gramotnosti, a
- porozumění a zájem o současnou společnost, ekonomiku a další celospolečenské problémy.

1.3 Zdroje pojmů a význam klíčových kompetencí

S pojmem **klíčové kvalifikace** (Schlüsselqualifikationen), následně **klíčové kompetence**, se setkáváme vůbec poprvé v roce 1974, kdy je popisuje německý pedagog D. Mertens v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností. O klíčových kompetencích se zmiňuje v díle: Teze o vzdělávání pro moderní společnost⁵ (1974) a pojednává o nich jako o prvcích vzdělávání, které jsou nadřazeny jiným vzdělávacím cílům, mj. proto, že slouží lidem k vyrovnávání se s realitou, pomáhají a ulehčují rozvoj dalšího poznání a přispívají ke zvládnání nároků měnícího se světa práce.

V soudobé literatuře přejímají Mertensovu myšlenku např. H. Belz se M. Siegristem (2001) a ve svých úvahách ji zahrnují i J. Veteška s M. Tureckiovou (2007).

V odborném vzdělávání v zahraničí (především v severní Americe a Austrálii) se od 80. let 20. století paralelně vyvíjely **různé modely klíčových kompetencí**.

K rozdílnému pojetí klíčových kompetencí docházelo především mezi zaměstnavatelskou a vzdělávací sférou. V zaměstnavatelské sféře je tento pojem vztahován k **výkonu konkrétního povolání** a efektivní přípravě zaměstnanců pro vykonávání specifické profese,

⁵ Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen - Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. 7. Jahrgang, Nürnberg 1974.

především u velkých firem v oblasti průmyslu, obchodu a služeb. Pokud se přeneseme nazpět do Evropy, v tomto duchu se klíčové kompetence uplatnily nejvíce v německém systému odborného vzdělávání, viz výše zmíněný D. Mertens a jeho teze.

Konec 90. let s sebou přináší první pokusy v prosazování klíčových kompetencí do vzdělávacích systémů, především pak v souvislosti s uplatňováním konceptu **celoživotního učení** (lifelong learning). Hlavním důvodem k otevření diskuze v této problematice byly značné **rozdíly v kvalitě a efektivitě dosažených výsledků vzdělávání** jednotlivých zemí a škol. Tyto skutečnosti se totiž dále odrážely i do dalšího vzdělávání zaměstnanců a celého pracovního trhu.

Evropská kurikula a vzdělávací systémy se proto začaly zaměřovat více na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, nežli na jejich pouhé předávání (Eurydice: Key competencies, 2002, ...). Tato idea přivedla odborníky k vymezení klíčových kompetencí, které jsou, v souvislosti s ekonomikou a trhem práce, využitelné v rozmanitých oborech, povoláních i mimopracovním životě a přispívají ke snadné zaměstnatelnosti člověka. Zároveň podporují jeho celkovou přizpůsobivost a chrání jej před sociální exkluzí⁶.

V tomto období jsme se mohli setkat s poměrně rozsáhlou terminologií, která se formovala ponejvíce v anglofonním prostředí. Klíčové kompetence představovaly např. pojmy: Basic Skills (základní dovednosti, obecně spojované s gramotností – čtenářská, ...), Core Skills (základní dovednosti), Key Skills (klíčové dovednosti), Transversall Skills (dalo by se přeložit jako průřezové dovednosti), Cross-curricular Skills (mezipředmětové dovednosti), Life skills, či Survival skills (oba můžeme chápat jako životně důležité dovednosti), Competence (tento pojem zdomácněl např. ve Francii), Competencies, až po konečné Key competencies (klíčové kompetence).

K užívání tohoto finálního pojmu **Key competencies** se přiklání, kromě odborníků v rámci Evropské komise, také různé mezinárodní výzkumy, studie a programy, jako například program DeSeCo pod záštitou OECD a iniciativy ASEM týkající se celoživotního učení. (Hučinová, neudáno)⁷

6 Exkluze = vylučování, znevýhodňování určitých skupin ve společnosti.

7 Dostupné na [www: www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc](http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc)

Toto pojetí, které se začalo prosazovat v evropských strukturách především v souvislosti s rychlostí rozvoje vědy a techniky, rozsáhlých společenských změn a nutností celoživotního učení, se stalo základem pro vývoj konceptu klíčových kompetencí v ČR.

1.4 Klíčové kompetence v kontextu Evropy a v ČR

Klíčové kompetence nalezneme ve vzdělávacích programech po celé Evropě. V jednotlivých kurikulích se setkáváme stále ještě s rozdílným názvoslovím, např. klíčové dovednosti, klíčové kvalifikace, základní kompetence, aj. (viz výše), což je způsobeno nejednotným vzdělávacím systémem. Diference můžeme nalézt také v upřednostnění některých kompetencí před jinými v závislosti na tradicích vzdělávacích systémů jednotlivých zemí, jinými slovy zahrnují Národní vzdělávací systémy vhodně zvolenou kombinaci vybraných kompetencí (srov. Trier 2003).

Vznik současné podoby klíčových kompetencí v České republice je spojován s přijetím Lisabonské strategie⁸ roku 2000 Radou Evropy s cílem dosadit Evropu na první místo v oblasti konkurenceschopnosti a rozvoje. Vytvoření a rozvoj klíčových kompetencí tak v první řadě směřuje k uplatňování jedinců na trhu práce a k řešení problematiky nezaměstnanosti (Strategie, 2007).

Postupná transformace vzdělávání napříč Evropou vymezila strategii vzdělávání pro 21. století. Je založena na čtyřech základních pilířích, jenž mají zajistit dostatečnou oporu každému jedinci v měnící se společnosti.

Uvedené pilíře jsou u nás i v zahraničí všeobecně přijaté a byly formulovány ve 4. kapitole zprávy Mezinárodní komise UNESCO – Vzdělávání pro 21. století: Učení je skryté bohatství⁹, kterou představil J. Delors v roce 1996.

⁸ Lisabonská strategie – přijata Evropskou radou v Lisabonu, 2000 s cílem vytvořit nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa.

⁹ Delorsova zpráva; dostupná na: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_E.PDF

Tyto pilíře: **učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít mezi lidmi a učit se být** – jsou podstatou pro tvorbu vzdělávacího kurikula a jsou doporučeními pro členské země EU. V souladu s Delorsem vyzdvihuje složku pilíře učit se poznávat – dovednost **učit se učit** také H. Lukášová. (2010, s. 19)

Jak probíhalo zavádění klíčových kompetencí u nás?

Revoluční rok 1989 se stává pro vzdělávání v České republice (dále ČR) mezníkem. Po dlouholetém budování socialismu a prosazování komunistické ideologie vyvstala nutnost celospolečenských změn, mj. nutnost kompletně reformovat školství. Dochází ke změně legislativy (zákonů), řada odborníků (např. J. Kotásek, J. Kalous ad.) společně s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) usilovali o předložení uceleného návrhu školského zákona.

V roce 1995 je zveřejněn **Standard základního vzdělávání**¹⁰, který se stává prostředníkem (nástrojem) péče státu o kvalitu vzdělávání v ČR s důrazem na komplexní koncepci vzdělávání a orientací učitelů k novému pojetí vzdělávání. Tento dokument předkládá první ucelený soubor žádoucích vzdělávacích cílů vztahených k jednotlivým věkovým stupňům, zralosti žáků a zároveň podává představy o tom, jak má vypadat absolvent ZV. (Spilková, 2005.)

V návaznosti na Standard ZV se začínají na základních školách realizovat tři vzdělávací programy: Základní škola (od r. 1996), Obecná (a občanská) škola (od r. 1997) a Národní škola (od r. 1997).

Začátek 21. století s sebou přináší první ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR - v r. 2001 vzniká **Národní program rozvoje vzdělávání**, neboli **Bílá kniha**.

Tento dokument byl vypracován týmem odborníků na zadání MŠMT ČR a schválen vládou

10 Standard základního vzdělávání - Dokument stanovující rámcově obsah vzdělávání; specifikuje očekávané výstupy RVP ZV z českého jazyka, matematiky a angličtiny pro 5. a 9. ročník. Součástí jsou rozepsané cíle, co má žák ke konkrétnímu tématu umět.

ČR 7. 2. 2001. Jeho přijetí předcházela veřejná diskuse a vypracování šesti podkladových studií, konkrétně publikací: České vzdělání a Evropa aneb Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU (1999), Priority pro českou vzdělávací politiku (1999), Zpráva o národní politice ve vzdělávání (dokument OECD, 1996) a tři výročních zpráv o rozvoji vzdělávací soustavy v ČR: Na prahu změn (za rok 1999/2000), Školství na křižovatce (zpráva o letech 1997-1998), Školství v pohybu (1995-96). (Vlčková, 2005)

Bílá kniha navazuje na vývoj vzdělávací politiky v EU a je ve shodě se systémem celoživotního učení a vzdělávání. Obsahuje prohlášení, návrhy a doporučení ekonomického, politického a pedagogického rázu. Vymezuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy na všech stupních vzdělávací soustavy, jakož i rozvoje vzdělávání dospělých. Determinuje také novou strukturu a poslání kurikulárních dokumentů tvořených na dvojí úrovni, jednak státní a jednak na úrovni školy.

Dalším mezníkem pro vzdělávací politiku se stává **1. leden 2005**. Po dlouhých deseti letech práce vstupuje v platnost nový **Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**.¹¹

Pro tuto diplomovou práci je stěžejní tím, že vymezuje zásady a cíle vzdělávání, zavádí již zmíněný dvoustupňový systém tvorby vzdělávacích programů (dokumentů), skze něž se má cílů dosahovat, a uvádí výchovně-vzdělávací soustavu, která je má realizovat. Stanovuje rovněž strategie rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy na národní i regionální úrovni pomocí dlouhodobých záměrů.

Další důležitou státní normou je **Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. S účinností od **1. ledna 2005** upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

11 Školský zákon č. 561/2004 Sb. - Dokument obsahuje soubor společensky žádoucích vzděl.cílů, přiměřených věkovému stupni a zralosti žáků i představám o vzdělanostním a osobnostním profilu absolventa ZV. Cíle jsou formulovány v rovině poznatků, dovedností, kompetencí a hodnotové orientace žáků. Obsah. jádro ZV je vyjádřeno prostřednictvím kmenového učiva, které zahrnuje klíčové, věcně i formativně nosné okruhy poznatků a s nimi spojené činnosti. Dostupné na [www: http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm](http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm)

V průběhu následujících let se v souladu s principy kurikulární politiky, formulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání a s legislativním ukotvením, jenž představují Školský zákon a Zákon o pedagogických pracovnících, formují budoucí klíčové kurikulární dokumenty pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let – **Rámcové vzdělávací programy** (dále RVP):

- pro předškolní vzdělávání (RVP PV),
- pro základní vzdělávání (RVP ZV),
- pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS),
- pro gymnázia (RVP G),
- pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP),
- pro odborné vzdělávání (RVP SOV), a
- ostatní RVP kromě výše uvedených, které vymezuje školský zákon.

Klíčové kompetence, jenž jsou jejich nedílnou součástí, prolínají napříč předškolním, základním, gymnaziálním i odborným vzděláváním a promyšleně na sebe navazují. Různá je pouze úroveň osvojení dané kompetence, která se odvíjí od zralosti žáků/jedinců v daném stupni vzdělávání a má vzrůstající tendenci.

Tvorba rámcových a školních vzdělávacích programů vychází z nového pojetí kurikula, založeného na vyváženosti poznatkového základu, rozvoje kompetencí a osvojování postojů a hodnot, a nahrazuje tak jednotné osnovy a důraz na tradiční školní předměty, jakož i dosavadní přístup ke vzdělávání a učení. Realizace nových rysů v pojetí kurikula se promítá do *"podpory rozvoje klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání."* (Bílá kniha, str. 39).

Pro potřeby této diplomové práce se blíže soustředíme na RVP ZV, konkrétně na část zabývající se primárním vzděláváním, jenž se ve školách realizuje od školního roku **2007/2008**.

RVP ZV konkretizuje požadavky státu a je závazným dokumentem pro všechny státní i soukromé školy. Specifikuje obecné cíle vzdělávání, jakož i věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, a předkládá konkrétní vymezení klíčových kompetencí a očekávaných výstupů

v oblasti základního vzdělávání.

Nové paradigma klade **důraz na rozvoj osobnostních kvalit žáků, rozvoj jejich kompetencí**, myšlení, komunikativních dovedností, na spolupráci, řešení problémů apod. Ústřední myšlenkou se stává efektivní a kvalitní výuka, v níž jsou klíčové kompetence provázány se vzdělávacím obsahem s přesahem a využitelností pro běžný život a praxi. V konečném důsledku tak slouží k **získání nástrojů pro celoživotní učení**.

V podobě očekávaných výstupů specifikuje RVP ZV také předpokládanou úroveň příslušných vědomostí, dovedností, hodnot i osvojených postojů, kterých by měl jedinec na základě učení a vzdělávání na konci konkrétní etapy dosáhnout a také, jakého pokroku by měl zpravidla dosáhnout. V obecné rovině proto předkládá jakési optimální, generalizované formulace dosažených výsledků u absolventů jednotlivých období vzdělávání. (Hučínová, neuvedeno)

V souladu s RVP ZV si všechny školy realizující základní vzdělávání zpracovaly svůj vlastní **Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále ŠVP). Povinnost jej zpracovat vychází z dvoustupňového systému tvorby vzdělávacích programů, které ukládá Školský zákon. Výše uvedené dokumenty stanovují rámce a pravidla pro tvorbu ŠVP, včetně učebních plánů. Mezi dokumenty školní úrovně můžeme dále zařadit učební osnovy, tematické plány učiva, příp. i přípravy jednotlivých učitelů.

Každý ŠVP vzniká **podle konkrétních vzdělávacích cílů a záměrů** školy, zkušeností učitelů, podmínek školy, potřeb žáků, oprávněných požadavků rodičů nebo zákonných zástupců žáků, případně požadavků zřizovatele, s přihlédnutím na tradice daného regionu. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP příslušné školy. Podporuje se tak pedagogická autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Tento závazný školní dokument by měl být zpracován a pravidelně aktualizován tak, aby vzdělávání žáků/jedinců skutečně vedlo k rozvíjení klíčových kompetencí a jejich celkovému rozvoji.

S přihlédnutím k celospolečenským změnám by školy současně měly podporovat přechod od tradičního ke konstruktivisticky orientovanému vzdělávání.

1.5 Koncept celoživotního učení

„Education is the process in which we discover that learning adds quality to our lives. Learning must be experienced.“

William Glasser (Glasser 1992, s. 11)

Každý občan žijící v EU bude muset díky postupující globalizaci ovládat širokou škálu klíčových schopností. Neustále se měnící svět, vysoká konektivita a technologický rozmach, nově vznikající pracovní místa se specifickými požadavky, důležitost v budoucím světě obstat a najít uplatnění – to jsou výzvy, které v **Evropském referenčním rámci** nastiňuje **Evropský parlament a Rada EU**. (Doporučení evropského parlamentu a Rady EU, 2006).

Celoživotnímu učení bylo přiřazeno celkem osm klíčových schopností, pod nimiž si můžeme představit vzhledem k jejich popisu kompetence. Schopnosti definuje jako *„kombinaci znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu.“* (Doporučení, ..., 2006). Zahrnuje komunikaci v mateřském a cizích jazycích, schopnosti matematické a základ v oblasti vědy a technologií, práci s digitálními technologiemi, schopnost či **kompetenci se učit**, schopnosti sociální a občanské, dále pak smysl pro iniciativu (popud k činnosti) a podnikavost a také je zařazeno kulturní povědomí a vyjádření. (tamtéž, 2006)

„Získávání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování.“

(Richter, Schlüsselqualifikationen, 1995, s. 26)

Celoživotní učení je podstatnou součástí zásadní koncepční změny pojetí vzdělávání i u nás, v ČR.

Všechny možnosti učení se sbíhají v propojený celek, který *„dovoluje rozmanité a čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňuje získávat stejné kvalifikace*

a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán in Kalous, Veselý, 2006, s. 25-37)

Tato definice se ani tak neopírá o neustálé, nepřetržité studium. Ústřední myšlenkou je spíše **„neustálá připravenost člověka se učit“**. (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 10)

Vzhledem k tomu, že vzdělávání již není omezeno jen na konkrétní životní období (např. školní docházka), ale probíhá kontinuálně po celý lidský život (srov. Doporučení, ..., 2006, odd. 3), je potřebné klást důraz na aktivní, tvořivé a zodpovědné učení jedince, jenž se realizuje v různých situacích a prostředích, jak v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému (formální vzdělávání), tak i mimo ně (neformální, informální vzdělávání).

Systémové vzdělávání by mělo poskytnout jedinci kvalitní základ pro celoživotní učení, podporovat jej v jeho rozvoji a zapojení ve vyšších úrovních vzdělávacího systému, mělo by jej vést k zvnitřnění celoživotního učení jako součásti vlastních hodnot a zajistit, že se „naučí učit se“, a že bude mít k učení pozitivní postoj.

1.6 Střet tradičních a současných modelů vzdělávání

V této podkapitole si v souvislosti s přeměnami obsahu vzdělávání přiblížíme současné modely vzdělávání, seznámíme se s transmisivní a konstruktivisticky orientovanou výukou a zahrneme rovněž kvalifikační a kompetenční model vzdělávání.

1.6.1. Přechod od transmisivního ke konstruktivistickému modelu vzdělávání

Současné prokompetenčně nastavené trendy s sebou nesou i postupný odklon od tradičního, slovně názorného, transmisivního pojetí vyučování. S proměnou kurikulárních dokumentů je snaha ustoupit od předávání hotových poznatků, memorování bez jakéhokoliv většího pochopení a prosté reprodukce myšlenek. Naopak, vzdělávací politika a společnost přímo požadují, aby se žáci více zabývali procesem poznání, byli vybaveni potřebnými učebními strategiemi, dokázali obstát v globalizované společnosti, byli schopni sebereflexe a přijali odpovědnost za své celoživotní vzdělávání.

Pro bližší přiblížení tohoto skokového přerodu a nastavených tendencí, uvádíme charakteristiky obou pojetí výuky.

Transmisivní pojetí

Vychází z teze, že základním mechanismem poznávání je **transmise**, či-li sdělování, nebo také předávání hotových poznatků.

V prostředí školy je jako primárního prostředku k přenášení vědomostí a poznatků využívaná metoda výkladu. Uskutečňuje se prostřednictvím **učitele**, který v tomto procesu vystupuje v pozici, že jako jediný **ví a umí**. V celé výchovně-vzdělávací interakci je mu tak přisouzena dominantní, až direktivní role (přímé působení na žáka, jeho ovlivňování, důraz na kázeň, zodpovědnost za vyuč. proces). (Kosíková, 2011)

Naopak žáci jsou považováni za totožné „**prázdné nádoby**“ a právě škola jim má umožnit, aby se vše dozvěděli a naučili. (srov. Filová in Horká a kol., 2009) Pro tento způsob výuky je typická téměř neměnná struktura vyučovací hodiny (motivace, výklad nového učiva, procvičování, opakování, prověřování a hodnocení množství a kvality osvojeného učiva) a žákům je zde přisouzena submisivní, myšlenkově spíše pasivní role. Jejich činnost je soustředěna především k naslouchání výkladu učitele, plnění zadaných úkolů a ke snaze učivo

si pamětně osvojit tak, aby splnili předem daná očekávání. (Spilková in Spilková a kol., 2005, s. 31)

Tato reprodukováná fakta a znalosti jsou následně zhodnocena **učitelem - garantem pravdy** (Tonuci, 1991) - pomocí příslušného klasifikačního stupně. Převažuje normativní, srovnávací hodnocení. Zdůrazněna je informativní funkce hodnocení¹².

Na chybu se pohlíží jako na projev nevěděni, je nežádoucím jevem v procesu učení a většinou se spojuje s trestem (horší známka).

Nepřipouští se také jakákoliv zkušenost, zájem či individuální potřeby žáka, za užitečnou se nepokládá ani tzv. **horizontální komunikace**. Ta předpokládá, že mezi **těmi, kteří nevědí (žáci)**, nemůže docházet k žádné užitečné komunikaci.

Žáci, při zvolení takovýchto postupů a metod, přicházejí o skutečný poznávací proces a nedochází u nich ani k rozvoji kompetence k učení.

S osvojenými hotovými poznatky a pojmy sice zvládají/umí verbálně operovat, ale již méně chápou jejich podstatu, nedochází zde k systematickému propojení; vzájemné souvislosti a vztahy mohou žákům unikat.

Obtížným se rovněž jeví použití pojmu či naučeného postupu v nové, netradiční situaci. (Spilková in Spilková a kol., 2005, s. 31)

Štech (1992, s. 128-131) uvádí, že tento systém dodnes některým žákům vyhovuje: „*jde o takové děti, které mají vztah k poznání, jenž jim umožňuje dešifrovat, zhodnocovat, zařazovat a využívat hotové poznatky.*“ Ostatní žáci jsou oproti této úzké skupině v nevýhodě a bývají považováni za neúspěšné.

¹² Učitel prostřednictvím hodnocení předává žákovi příp. rodičům informaci o tom, jak se žák přiblížil k požadované normě, srovnává jeho výkon s ostatními, informuje o kvalitě osvojených znalostí a dovedností. Poskytuje též informace o učebním stylu žáka, o příčinách neúspěchu a kvalitách úspěchu. (Kolář, Šikulová, 2005)

Konstruktivistické pojetí

Učení jako proces, „v němž žáci **konstruuji své poznatky a učitel vědomě pro toto poznání žáků vytváří vhodné podmínky**“ (Švec, Hrbáčková in Doležalová, 2004), přináší (nejen) do školního prostředí v současnosti nejvýznamnější psychodidaktická teorie - **Teorie konstruktivismu**.

Protipólem k pasivitě žáka a důrazu na fakta a zapamatování v transmisivní pedagogice, staví konstruktivisté na „*činnostním (kognitivním) a sociálním aspektu*“. (Kosíková, 2011) Důraz je kladen na **porozumění, smysluplnost učení a propojení teorie s praxí** (pochopení souvislostí a vztahů mezi klíčovými pojmy, dovednost je správně aplikovat); **žák stojí v centru pozornosti**. (Fisher, 1997, Lukavská, 2003, Krejčová a Kargerová, 2003)

Žák vstupuje do školního vzdělávání s vlastním obrazem světa tzv. **prekoncepty**, obohacen o různé dosavadní zkušenosti a poznatky. Podle Průchy, Waltrové a Mareše (2009, s. 218, 389) můžeme prekoncept chápat jako „*naivní teorii dítěte, žákovo pojetí učiva*“, čímž rozumíme rozdílné, individuálně chápané představy a interpretace, které si žáci o učivu vytvářejí. Tyto prekoncepty bývají často chybné, či neúplné. Pokud je nově přichozí informace v rozporu s žakovým dosavadním pojetím světa, nemusí ji vůbec přijmout, zůstává nevyužita, žák ji zapomíná. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 24) Aby jedinec přijal nové informace a zkušenosti, a došlo k jejich propojení se stávajícími poznatky, musí si vybudovat koncept nový, respektive starý koncept rekonstruovat.

Školní instituce by měla žákům poskytnout možnosti, aby nad svými prekoncepty přemýšleli, nově vytvořené koncepty dále konfrontovali s nově přichozími skutečnostmi, reorganizovali a přetvářeli je, a rozvíjeli tak nadále své poznání.

Učitel v tomto pojetí vystupuje jako **garant metody** a jeho vztah k žákům je založen na partnerském přístupu a důvěře. Měl by žákům nabídnout „*takové pedagogické situace, ve kterých dochází k aktivní kognitivní činnosti*.“ (Kosíková, 2011, s. 54-95).

Důležitá je **aktivita žáků v učení**. Učitel by měl žákům kromě předávání poznatků poskytnout zdroje pro jejich samostatnou aktivní práci, zahrnovat metody založené na

aktivizaci, komunikaci a spolupráci žáka, vytvářet podmínky pro jejich bádání a zkoumání, podporovat tvořivé a kritické myšlení a rozvíjet jejich schopnost se učit s přesahem do běžných situací a reálného života. Zároveň by měl ustoupit do role průvodce, či facilitátora a podporovat žáky v tom, aby za své vlastní učení převzali odpovědnost. (Petty, 1996, s. 52)

Takto postupující učitel umožňuje plnění vyšších kategorií Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

Mimo výše uvedené je učení (poznání) ve školním prostředí sociálně sdílenou zkušeností, tuto skutečnost nelze opominout. Žáci jsou konfrontováni **skupinou**, tvoří si svá individuální schémata a tyto poznávací struktury se v procesu učení nadále vyvíjí a kombinují. Tuto ideu sdílejí např. Belz se Siegristem, kteří tvrdí, že „*každý z učební interakce odcházíme s různými vědomostmi, zkušenostmi, ...*“

Je to dáno přístupem jedince, jeho osobnostním zaměřením, důležitostí hodnot, které upřednostňuje v danou chvíli, jakož i v celoživotním kontextu, vlastní představou o světě, ... Výsledky takového procesu jsou pak značně subjektivní.

V konstruktivisticky orientované výuce se většinou setkáme s **formativním hodnocením** (někdy uváděno jako komplexní či kvalitativní), případně kombinací se sumativním hodnocením.

Základní myšlenkou formativního hodnocení je, že **chyba je vítaným prvkem v procesu učení**, je jeho přirozenou součástí. Tuto myšlenku podporuje např. F. Vester, podle něhož chyba není na obtíž, naopak je to jeden z nezbytných prostředků k učení. Hodnocení je ve většině případech průběžné, poukazuje na možnosti zlepšení výkonu žáka a vede jej k zamyšlení nad dalšími vhodnými postupy. Pro žáka je takovéto hodnocení smysluplné a je pro něj pozitivní zkušeností.

Tento vzdělávací koncept s sebou nese pozitivní efekt v podobě zvýšení šance na úspěch a větší motivovanosti žáků, především těch, pro něž je systém tradičního školství nevyhovující. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 33)

S konstruktivismem již řadu let seznamují humanisticky založené učitele a zájemce mj. kurzy: Začít spolu, Kooperativní učení a cyklus Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále RWCT – z angl. Reading and Writing for Critical Thinking).

V **příloze č. 1** předkládáme shrnutí obou rozdílných pojetí výuky a vzdělávání.

1.6.2. Přechod od kvalifikačního ke kompetenčnímu modelu

Oba zmíněné modely úzce souvisí s trhem práce a zaměstnatelností a občanským zapojením do společnosti.

Jak jsme již zmínili v úvodu této práce i této podkapitoly, v celosvětovém měřítku dochází ke změnám doposud zažitých systémů, postupně se vytrácí koncept celoživotních zaměstnání a studium v terciálním vzdělávání nám už 100 % nezaručuje uplatnitelnost v oboru, který jsme si vytýčili. Více než kdy jindy můžeme sledovat, že ve svém životě začínáme několik kariér, u mnohých lidí dochází např. k souběhu více prací s menším úvazkem, při práci si rozšiřujeme vzdělání studiem aj., ...

Se stále větší různorodostí jednotlivých zaměstnání je poukazováno na nesoulad kvalifikace pracovníků s kvalifikačními požadavky konkrétních pracovních míst. Vzhledem k nepřetržitému vývoji a technickému pokroku dochází ke strukturálním změnám v ekonomice a trh práce se neustále proměňuje - některá pracovní místa rychle zanikají, či mění svoji náplň, jiná naopak expandují. Dochází tak k nesouladu mj. v tom, že dosažené vzdělání žadatele o práci, či stávajícího pracovníka, často neodpovídá kvalifikačním požadavkům konkrétního pracovního místa.

V budoucnu můžeme očekávat, že předvídání kvalifikačních potřeb, jenž v ČR sleduje Národní soustava kvalifikací, bude stále obtížnější.

Cílevědomé celoživotní vzdělávání a všechny typy učení zaměřené na kompetence se proto dostávají do popředí zájmu. Umožňují snazší orientaci v prostředí změny, přináší potenciálně lepší uplatnění v pracovním životě a rovněž umožňují zůstat aktivním v průběhu celého

života. V České republice roste význam kompetencí ve vzdělávání, a to zejména v oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů. (Veteška, Tureckiová, 2007)

Výše uvedené koresponduje s doporučením EU pro klíčové kompetence, konkrétně:

- ⌚ **Klíčové kompetence jsou společným základem evropských systémů vzdělávání,**
...
- ⌚ **Rozvoj klíčových kompetencí by se měl stát nadřazeným principem ve vzdělávání**
a zaměstnanecké a sociální sféře.
- ⌚ **Učitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci by se měli vzdělávat** tak, aby byli schopni
u žáků zajistit osvojení klíčových kompetencí. (Hučínová, 2004)

Důležitost kompetencí a kompetenčních modelů ve firmách potvrzuje i paní H. Krbcová, jednatelka a generální ředitelka společnosti ČEZ Správa majetku.

Uvádí, že kompetence „... umožňují zaměstnancům opravdu využít jejich znalosti.“ Staví přitom na příkladu stejně vzdělaných lidí s rozdílně rozvinutými kompetencemi. Ten, jenž si je dostatečně osvojil, „dokáže rychleji, aktivněji využít všechno, co zná. Jeho výkonnost bývá o 20–40 % vyšší“.

S touto vlastní zkušeností apeluje na učitele již od základních škol, aby se této problematice věnovali. Dodává, že „start mladých lidí do života by byl mnohem rychlejší“.¹³

13 Celý článek dostupný na [www: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6788](http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6788)

2 Kompetence k učení

V této kapitole se budeme blíže zabývat kompetencí k učení. Podstatou této kompetence je naučit žáka učit se. Jak už jsme zmínili výše, v podkapitole 1.5 Koncept celoživotního učení a oddílu 1.6.2 Přechod od kvalitativního ke kompetenčnímu modelu vzdělávání, je více než nutné si uvědomit, že se učení stává naší každodenní součástí.

Je rovněž důležité zvnitřnit si význam učení ne jako „nutné zlo“, ale především jako smysluplnou činnost, která nám pomůže obstát v neustále se měnícím světě.

Je na nás, abychom si osvojili různé strategie učení, abychom věděli, který styl či styly učení preferujeme, jaký je náš postoj a vnitřní motivovanost k učení se novým věcem, jak zvládáme změny a do jaké míry jsme ochotni měnit zažité způsoby práce.

2.1 Vymezení kompetence k učení a její složky

Podle V. Chvála a H. Kasíkové zahrnuje kompetence k učení nabývání nových poznatků a dovedností, stavících na předchozích znalostech a zkušenosti, dále pak pochopení procesu učení včetně jeho reflexe – být si vědom podmínek a nástrojů potřebných k vlastnímu učení, umět je aktivně vyhledávat a zacházet s nimi a schopnost dokázat rozlišit chybu či činnost, která působí proti úspěšnému učení. (2011, s. 12)

Tuto myšlenku podporují i Kolář a Vališová (2009, s. 32), kteří dodávají, že by měl být každý žák schopen organizovat a řídit vlastní učení, pracovat s různými zdroji, umět efektivně získávat další poznatky a informace, přistupovat k nim kriticky a umět vyhodnotit jejich přínos. Dále vyzdvihují důležitost motivace a autoevaluace, které úzce souvisí s neustálým rozvíjením kompetencí.

Složky kompetence k učení (Petty, 1996, s. 303-304):

- ⌚ vědomostní (kognitivní) - osvojování poznatků a intelektových dovedností (znalost, porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení)
- ⌚ dovednostní (psychomotorická) - osvojování psychomotorických dovedností (řeč, psaní, manipulace, imitace, zpřesňování, koordinace, automatizace)
- ⌚ postojová (afektivní) - osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace, způsob jednání (vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot)

2.2 Kompetence k učení dle RVP ZV

Klíčové kompetence jsou podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007) pro učitele závazným výsledkem vzdělávání a k jejich naplňování by měl směřovat celý výchovně-vzdělávací proces.

V etapě základního vzdělávání je stanoveno **šest klíčových kompetencí, k jejichž utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.**

Dle RVP ZV jsou mezi klíčové kompetence zahrnuty:

- ⌚ kompetence k učení,
- ⌚ kompetence k řešení problémů,
- ⌚ kompetence komunikativní,
- ⌚ kompetence sociální a personální,
- ⌚ kompetence občanské,
- ⌚ kompetence pracovní.

Všechny uvedené klíčové kompetence se prolínají, vzájemně doplňují a je jim přiřazena stejná důležitost, jinými slovy, jsou si významově rovny. Tuto myšlenku podporují i J. Veteška s M. Tureckiovou (2008, s. 63), který dodává, že *"každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech."*

RVP ZV rovněž specifikuje očekávanou úroveň vzdělání, které by měli všichni žáci na konci jednotlivých etap vzdělávání dosáhnout (s. 8). Tato úroveň je vyjádřena v podobě činnostně zaměřených očekávaných výstupů a za prostředek k jejich osvojení je chápáno učivo. Dané výstupy se postupně propojují a tvoří tak předpoklad k efektivnímu a komplexnímu užití nabytých schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

U kompetence k učení nalezneme v RVP ZV následující očekávané výstupy, kterých by měl žák na konci základního vzdělávání dosáhnout:

- ⌚ pro své efektivní učení volí takové způsoby, metody a strategie, kterých vhodně využívá při plánování, organizování a řízení vlastního učení, zároveň využívá své vnitřní motivace k dalšímu vzdělávání, jakož i k celoživotnímu učení;
- ⌚ umí informace nalézt, třídít je a efektivně jich využít v učebním procesu, při kreativních činnostech a v praxi na základě porozumění, konektivity a uspořádání;
- ⌚ běžně používá obecně dané symboly, znaky, či termíny, zasazuje je správně do kontextu, propojením znalostí napříč vzdělávacími oblastmi si buduje celkový pohled *„na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy.“*;
- ⌚ provádí samostatné pozorování, zkouší různé možnosti, získaná data srovnává, kriticky hodnotí, *„vyvozuje z nich závěry“* pro další využití;
- ⌚ je pozitivně naladěný k učení, chápe jeho smysl a cíl, zvládá reflektovat své vlastní učení – zhodnotí vlastní pokrok, jakož i výsledky svého učení, dokáže odhalit problémy a komplikace, které jeho učení brzdí a zároveň umí najít způsoby, vedoucí k jejich odstranění, celkovému posunu a zdokonalení učení.

(upraveno, RVP ZV, s. 14)

2.3 Klíčová kompetence k učení zpracovaná v ŠVP

Ve Školních vzdělávacích programech nalézáme značné rozdílnosti. Je to dáno jedinečností každé školy. Při vyhotovení ŠVP vycházeli jeho tvůrci hlavně ze zkušeností a schopností vlastních pedagogických sborů a specifík místní komunity, nemalým podkladem byla i tradice školy. Ty progresivnější zahrnuly do svých programů i požadavky rodičů a připomínky přizvaných expertů.

Pedagogové ze základní školy v Jankově např. Kompetenci k učení chápou jako jistou cestu, která umožní „*žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení.*“ K tomu, aby se tak opravdu stalo, je nutné, vést žáky k:

- odpovědnosti za svoji budoucnost a sebevzdělávání,
- umění vyhledávat informace ve všech dostupných zdrojích,
- pozitivní motivaci v hodnocení,
- sebehodnocení,
- práci s chybou.

(upraveno, převzato ze ŠVP ZŠ Jankov)

Klíčové kompetence jsou zpracovány v části ŠVP nazvané **Charakteristika ŠVP** a setkáme se s nimi také v části **Učební osnovy**, jelikož jsou součástí charakteristik jednotlivých předmětů. Je rovněž možné je nalézt jako součást tabulky s rozdělením očekávaných výstupů, učiva a tematických okruhů průřezových témat do jednotlivých ročníků.

Škola v charakteristice ŠVP ilustruje celkové pojetí vzdělávání podle konkrétního ŠVP, nastiňuje **společně vymezené výchovné a vzdělávací strategie a principy na úrovni školy**, jenž povedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Tyto strategie a principy by měly být **uplatňovány všemi učiteli dané školy a to nejen v přímé výuce**, ale v rámci celkového výchovně-vzdělávacího působení.

Měly by upřesňovat, které formy, metody a postupy, příležitosti a aktivity budou učitelé uplatňovat, a tyto by měly být konkretizovány až na úrovni vyučovacích předmětů. Učitelé by měli být schopni ovládat rozsáhlé škály metod a forem práce, jenž směřují k utváření a upevňování žádoucích osobnostních i pracovních návyků, postojů a dovedností, které žáci získávají ve spojení s osvojováním teoretických poznatků, jakož i dílčích specificky odborných dovedností.

Mnohým při této společné práci byla ku pomoci příručka Klíčové kompetence v základním vzdělání (2007), která mj. zavádí termín „rozbalení“ klíčových kompetencí. Pod tímto pojmem si můžeme představit způsob, jakým si učitel či učitelé definují klíčové kompetence, uvažují nad strategiemi a postupy jejich rozvoje ve výuce, promýšlejí mezipředmětové vazby s ohledem na získávání kompetencí atd.

Součástí jmenované pasáže ŠVP by měla být také nabídka rozšiřujících aktivit a příležitostí, jejichž prostřednictvím umožní škola žákům dále rozvíjet klíčové kompetence. Máme na mysli především zájmovou činnost školy nabízenou žákům, využití ICT nejen ve výuce, různé aktivity propojující školu s místní komunitou, spolupráci s jinými školami, účast v rozličných projektech, apod.

„Pouze tehdy, bude-li při tom každý vyučující vidět svůj předmět v rámci celku učebního plánu, bude daný předmět i celý učební plán plnit svou funkci v celistvém rozvoji žáka.“
(Skalková, 2007, s. 91).

2.4 Rozvíjení kompetence k učení na 1. stupni základní školy

Rozvíjení kompetenci k učení u žáků je velice důležité, avšak ne zcela jednoduché, protože jde o komplexní působení.

Osvojování navzájem propojených klíčových kompetencí dítěte začíná již v předškolním věku. Tyto elementární základy kompetencí se stávají základnou pro jejich rozvíjení, obohacování a postupné zdokonalování v základním a následně dalším vzdělávání - formálním i neformálním.

Kompetence nabývají stále nových kvalit, které rozšiřují jejich použitelnost v životě a v dalším učení. Tento proces je dlouhodobý, neohraničený a trvá po celý život, přičemž, „... ovládnout je definitivně přitom není možné, neboť proces učení – obzvláště u kompetencí – nelze ukončit jednou provždy.“ (Belz, Siegrist, 2001. s. 33)

K. Vlčková (2012) z Centra základního výzkumu školního vzdělávání chápe rozvíjení kompetence k učení a strategií učení jako deklarované cíle vzdělávání, kdy je nutné strategie vhodně a systematicky diagnostikovat, rozvíjet, podporovat a evaluovat, a rovněž pokládá za důležitý rozvoj strategií v různých vyučovacích předmětech.

Jak jsme již uvedli dříve, jakoukoli kompetenci nejsnadněji získáváme a rozvíjíme prostřednictvím nějaké činnosti, vlastní zkušeností nebo prožitkem. Především proto je důležité využít potenciálu výuky na 1. stupni základní školy. Stěžejním prvkem, na kterém můžeme stavět, je přirozená zvědavost žáků, která je právě na 1. stupni ZŠ evidentní. Vyučovací jednotky, jakož i celkový prostor ve třídě, lze rovněž lépe uzpůsobit potřebám žáků i učitele; jeden konkrétní učitel má denně s žáky mnohem více interakcí, než kolegové z 2. stupně; a učitelé se také nabízejí větší prostor pro pozorování jednotlivých žáků, jakož i interakcí mezi žáky.

H. Kasíková s V. Chválem (2011, s. 19-27) zmiňují situace, které napomáhají rozvoji kompetence k učení a také ty, při nichž naopak dochází k jejich tlumení. Tyto situace můžeme vyzorovat v podobě osobního ponižování žáků – spolužáky, či učitelem (nálepkování, ironie, despekt), a také v případě, že výuka není didakticky přijatelná. V prvním případě je nutné zasáhnout a dbát na opětovné vytvoření bezpečného prostředí pro všechny. V druhém případě je zapotřebí řádně promyslet vyučovací jednotku, formulaci cílů, strukturu, formy, metody aj.

Důraz by měl být kladen především na činnostní a aktivizační vyučovací metody a využití skupinové formy práce a samostatné činnosti žáků. Charakteristickým znakem nového pojetí je kooperativní vyučování. (Spilková, 2004, s. 22)

Za základní podmínku pro rozvíjení kompetence k učení (ve výuce i mimo ni) považujeme poskytnutí dostatečného množství kvalitních situací, jež vedou k jejich rozvoji. Ve školním prostředí vycházíme ze vzájemné interakce a komunikace mezi učitelem a žáky, potažmo mezi žáky navzájem. Spojitost mezi rozvíjením kompetence k učení a kvalitou výuky potvrzuje i P. Najvar. (Najvar a kol., 2011, s. 91)

Kompetenci k učení chápe jako jeden z rysů kvality výuky.

Pro přiblížení situací, které podporují rozvoj kompetence k učení uvádíme charakteristiku dle Kasíkové a Chvála (2011, s. 13-14):

1. Zacílení výuky

Rozvíjení kompetence k učení je mnohem jednodušší, pokud jako učitelé umíme plánovat a formulovat kompetenční cíle a tuto dovednost předkládáme dále žákům jako užitečnou. Pokud naučíme děti přemýšlet o učebních cílech a vědomě s nimi pracovat (součást plánovacích strategií, pomocník ve vyhodnocení dané činnosti) zjistíme, že je pro ně učení smysluplnější, snáze se v činnostech orientují, dostanou jakýsi návod jak mají postupovat, aby vše potřebné dokázali najít, odhalit, identifikovat.

2. Úkolové situace nižšího řádu

Pro rozvíjení myšlenkových operací vyššího řádu je nutné vystavět základnu z úloh, které vedou žáky k zapamatování, porozumění, reprodukci učiva. Učitel předkládá úlohy a otázky neproblémové povahy, důraz je dán spíše na fakta, pojmy, naučené postupy, díky nimž se mohou žáci mj. dostat k dalším znalostem (algoritmus použitelný pro více úloh podobného typu).

3. Úkolové situace vyššího řádu

Tyto úkolové situace jsou spojeny s určitou úrovní myšlenkové činnosti žáka. Jsou zařazovány problémové a heuristické úkoly, učitel směřuje vyučovací proces

k vlastnímu přemýšlení žáků. Lze využít různých komplexních úloh – ať už pro individuální řešení žáků či práci ve skupinách.

4. Podpora výkonu

Učitel by měl být „fanouškem“ žáků, dávat najevo důvěru v jejich schopnosti a neustávat v jejich podporování i tehdy, pokud se zrovna nedaří. V takovém okamžiku by měl být žákům k dispozici, podpořit je a přistupovat k nim partnersky a individuálně. Každý žák by měl mít možnost zažít úspěch.

5. Žákovská volba

Tato situace má úzkou spojitost s bodem č. 1 výše uvedeným. Pokud se žáci podílejí na cíli svého učení, jakož mohou rozhodovat o obsahu a způsobu učení (např. z předložených možností), stávají se nejen více samostatnými, ale také přejímají odpovědnost za své vlastní učení. Žáky takto vedeme k přemýšlení o učení či-li metakognici.

6. Práce s informačními zdroji

Cílem je, aby žáci dokázali pracovat s různými informačními zdroji, které jim umožní rozvíjet kompetenci k učení. Jako učitelé bychom měli žákům předkládat rozličné způsoby a druhy zdrojů, v neposlední řadě i takových, v nichž mohou žáci čerpat poznatky o svém učení. Za důležitou techniku pokládáme také práci s odkazy na zdroje, která ještě není ve školách moc zažitá.

7. Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích

Učitel by měl být vždy připraven pomoci žákům v procesu jejich učení. V průběhu výuky by si měl učitel průběžně ověřovat pochopení žáků a také by měl rozpoznat obtíže a situace, které neumožňují či brzdí posun žáků ke stanovenému cíli. Žáci by zároveň měli být schopni svůj problém jasně popsat, identifikovat chybu, nebát se ji přiznat a příp. navrhnout řešení a strategie, které povedou k jejímu odstranění/eliminaci (rozvoj metakognitivních dovedností). Stěžejní je také dovednost požádat o pomoc a také její nabídnutí a poskytnutí ostatním spolužákům.

8. Reflexe učební činnosti

Reflexe by měla být součástí každé vyučovací jednotky. Je možné jí zařadit po jednotlivých aktivitách, situacích, či v závěru hodiny. Žáci se učí uvažovat o svém

učení, o svých postojích k učení, o způsobech, které učení podpořilo nebo naopak zbrzdilo. Ve výuce navozujeme situace, kdy reflektujeme učební činnost žáků – její obsah, proces (od stanovení cíle k jeho vyhodnocení), metody i formy výuky. Žáci mohou vlastními slovy vysvětlovat svůj postup řešení, k jakým závěrům se dopracovali, zda mohou daný postup využít v jiné souvislosti, apod. Pomocí reflexe, neboli ohlédnutím se za proběhlou aktivitou, situací, společně vyhodnocujeme způsob práce v dané vyučovací jednotce a zpracováváme získané zkušenosti, zamýšlíme se nad důsledky použitých aktivit, metod, forem a hledáme možnosti zlepšení pro naše další učení.

9. Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení

Ve výuce je vyhrazen určitý časový úsek k samostatnému rozvíjení některé části této kompetence. Žáci se společně s učitelem zabývají metakognitivní složkou učení – či-li učí se učit. Zaměřují se přitom na situace a činnosti související s plánováním vlastního učení, prací se zdroji a informacemi, pozorováním, ověřováním různých dat, postupů, obhajobou vlastních názorů, ... Zároveň je zde prostor pro sebereflexi, kritické myšlení, pro to, aby se žáci naučili posuzovat vlastní pokrok v učení a vyhodnocovat efektivitu používaných metod a strategií. Učitel může žáky seznámit s různými styly učení, vést je k zamýšlení nad problémy a obtížemi, se kterými se v průběhu učení setkávají, nastínit jim, jak pracovat s motivací pro učení.

M. Bubelíniová a P. Pauko (in Bednařík a kol., 2004) popisují jednotlivé kroky, které mohou dovést děti k osvojení klíčových kompetencí. Tyto kroky přitom připodobňují Kolbovu cyklus učení¹⁴ (srov. Pash a kol., 1998), který obsahuje 4 složky – zkušenost, zpětný pohled na zkušenost, závěr ze zkušenosti a experimentování. Celý cyklus představuje jakousi nekonečnou stoupající spirálu, přičemž každý z uvedených kroků má své opodstatněné místo v procesu učení a osvojování si dané kompetence. Po ukončení celého cyklu se vracíme zpět, dochází k redefinování problému a jeho návaznému rozvíjení na vyšší úrovni.

Zmíněny proces cíleného rozvíjení klíčových kompetencí si nastíníme v dalším textu.

14 Cyklus učení dle Davida A. Kolba

1. Definování problému a výběr klíčové kompetence

Na základě pozorování a identifikace nedostatků skrze projevy chování či práci žáků, jenž chce učitel změnit, odstranit, kultivovat, vybírá vhodnou klíčovou kompetenci, kterou chce rozvíjet, posílit. V tomto okamžiku musí dále stanovit jednotlivé složky zvolené kompetence a představit si, jak budou vypadat projevy jejich zvládnutí. Až po tomto kroku se může zabývat volbou vhodných výukových aktivit.

2. Zavedení vybrané klíčové kompetence

Tento krok je důležitý k přiblížení důležitosti a přínosu konkrétní klíčové kompetence žákům. Důležité je vysvětlit, co tato kompetence znamená, sjednotit se s dětmi v chápání a porozumění kompetenci, společně ji rozdělit a tyto složky a projevy chování pojmenovat. Následuje zamyšlení se nad výhodami používání této kompetence, s důrazem na vlastní prospěch z jejího osvojení a prospěch skupině (celé třídy). Při tomto zavádění klíčových kompetencí vycházíme ze situací ze života dětí a volíme spíše zážitkové metody.

3. Metody rozvíjení klíčových kompetencí

V tomto kroku se učitel zabývá výběrem či tvorbou vhodných aktivit, vedoucích k rozvoji kompetence a použije je ve třídě. Při nácviku přitom postupuje od drobných cvičení, zaměřených na jednotlivé složky kompetence, až k těm komplexnějším, při nichž žáci již nabyté dovednosti přímo cíleně používají. V této fázi je důležité zaměření pozornosti učitele i žáků na žádoucí projevy osvojení kompetence, čímž se daná kompetence v žácích posiluje a upevňuje. Tento krok by měl směřovat k aplikaci osvojené kompetence v reálném životě.

4. Vyhodnocení úspěšnosti osvojování klíčových kompetencí

Celý cyklus je završen reflexí toho, co se žákům povedlo, co se naučili a vede je také k zamyšlení nad tím, co je potřeba v budoucí práci změnit, na co si dát pozor. Učitel reflektuje použité metody a postupy, vyhodnocuje jejich úspěšnost a efektivitu při osvojování klíčových kompetencí u žáků. Dle předem zvoleného cíle, může pomocí stanovených hodnotících kritérií rozeznat úroveň dosaženého osvojení KK např. ve zvýšení poznatků žáků, ve změně postojů či ve změnách jejich chování.

Uvedený postup zcela respektuje zásady pedagog. plánování. (Petty, 1996, Straková, 2008)

Pro rozvíjení kompetence k učení u žáků můžeme využít také návod B. H. Čechové (2006), která doporučuje řídit se následujícími strategiemi:

- nejdůležitější látku prezentovat z různých úhlů pohledu, za použití rozličných metod, včetně aktivizačních,
- zaměřit pozornost na čtení s porozuměním a práci s různými informačními zdroji,
- zavádět a přivykat žáky na práci ve skupinách, na řešení projektových a kooperativně postavených úloh včetně obhajoby a prezentace vlastní i společné práce,
- zaměřit se na správnou formulaci otázek, využívat především otevřené otázky, nastavit prostředí třídy tak, aby mohla probíhat vzájemná komunikace a žáci se mohli a chtěli ptát (učitele, sebe navzájem), srov. R. Fisher (2011),
- v úvodní části vyučovací jednotky vždy stanovit její cíl, ideálně ve spolupráci s žáky, na konci jej společně vyhodnotit,
- v případě potřeby poskytovat žákům okamžitou zpětnou vazbu,
- hodnotit žáky podle předem stanovených (ideálně společně vytvořených) kritérií, včetně zhodnocení individuálního pokroku každého žáka,
- dávat žákům prostor pro sebehodnocení a vést je k němu, využít např. osobní portfolio, které žákovi ukazuje jeho učební pokrok.

Za velice vhodnou, v ČR ještě ne zcela využívanou, metodu podporující rozvíjení klíčových kompetencí u žáků již od 1. stupně ZŠ považujeme **Peer mentoring**. Primárně rozvíjí kompetenci pracovní a k učení, a zaměřuje se především na dovednostní složku kompetencí. Metoda vychází z konstruktivismu a spočívá ve vzájemném učení se žáků, kdy starší, či zkušenější žák je průvodcem v procesu učení mladšího, či méně zkušeného. Studie z devadesátých let 20. století z Velké Británie předkládají výsledky, které uvádějí, že při využití mentoringu v procesu učení dětí dochází ke zvyšování sebeúcty a sebedůvěry obou zapojených, ke zlepšení komunikačních dovedností, ke zvýšení motivace pro budoucí úkoly (potažmo zaměstnání) a důležitým prvkem je také zvýšení sociálního kapitálu (podpora, komunikace a přítomnost podporující osoby). Metoda u nás prozatím není moc využívána, především pro nedostatek materiálů a metodik v českém jazyce.

2.5 Hodnocení osvojení klíčových kompetencí

Jak již bylo řečeno výše, do hodnocení klíčových kompetencí je důležité zahrnout takové nástroje, které umožní sledovat individuální pokrok žáků, jejich zlepšení, a usměrňovat jejich vývoj.

Vracíme se proto na samotný začátek – k plánování rozvoje klíčových kompetencí a stanovování kompetenčních cílů.

Formulaci jasných, konkrétních a pro žáky dosažitelných cílů učení považují Z. Kolář a R. Šikulová (2005) za vůbec nejdůležitější část v plánování zavádění hodnotících aktivit do vyučování. Jednotlivé dílčí cíle pak musíme co nejvíce konkretizovat, aby se daly snadno sledovat a kontrolovat. Z takto rozpracovaných popisů částí klíčových kompetencí, či-li ze znalosti požadovaného cílového stavu (úrovně osvojení klíčové kompetence) lze pak snadno odvodit kritéria pro hodnocení kompetencí.

Pokud se učitelům podařilo klíčové kompetence rozbalit a dostatečně konkretizovat, *„spatřují i za obecnými formulacemi z RVP ZV už napořád uspořádanou škálu docela konkrétních činností, dovedností a postojů, které má určitý žák ve chvíli, kdy „to umí“.* (Klíčové kompetence, ..., 2007)

Tuto ideu doplňuje H. Košťálová (Košťálová a kol., 2012) o sdělení, že každé kritérium lze dále rozlišit – odstupňovat pomocí indikátorů (např. hodnotící škála), které vystihují možnou míru kvality v naplnění kritéria. Tato kritéria a indikátory využijeme především při hodnocení konativních (dovednostních) a postojových kvalit žáka, jejichž hodnocení je obtížnější.

Důležitým prvkem, který musí učitel sledovat, je, aby uvedená kritéria a případné indikátory byly srozumitelné i samotným žákům. Snáze tak poznají, kde se na své cestě k osvojení klíčové kompetence aktuálně nalézají a také, jakého pokroku dosáhli. Proto je tolik důležité, aby byli žáci dopředu seznámeni s cíli výuky včetně cílů kompetenčních tak, aby věděli, co a jak se bude hodnotit, o co mají usilovat.

Současně s nutností reflexe kompetenčního cíle, bez které by si žák vůbec neuvědomoval, že získává a rozvíjí některou z kompetencí a nebyl by jí schopen v budoucnu cíleně využívat, je stěžejní aktivitou spravedlivé nastavení hodnocení kompetencí. To musí dohromady pojmout různorodé dispozice žáků, individuální osvojování vědomostí, dovedností, postojů každého z nich, přičemž se musí opírat o jasné požadavky na cestě k cíli.

Tento postup celkově koresponduje s **formativním hodnocením**, jenž je postaveno na pravidelné zpětné vazbě učitele a žáka a je orientováno na podporu dalšího efektivního učení žáků. Staví na žákově aktivní účasti při učení, slouží mu k lepšímu porozumění učiva a jeho cílem je rozvoj metakognitivních dovedností a vlastního sebehodnocení žáka.

Sebehodnocení žáka je dle J. Slavíka (1999, s. 26) „jednou z klíčových složek výuky, která zjevně i skrytě doprovází učitelovo hodnocení a sama o sobě patří k jednomu z cílů vzdělávání.“

Podle Z. Koláře (Kolář, Šikulová, 2009) je sebehodnocení pro žáky velice aktivizační, umožňuje jim „*podívat se na svůj výkon zpětně, podílet se na regulování své vlastní učební činnosti, hodnotit ji a tím je véde k přijímání zodpovědnosti za své učení*“.

Součástí hodnocení dosahovaných kompetencí by měla být také dokumentace, která zachycuje podklady pro jejich hodnocení. Informace lze získat a zaznamenat různě, níže uvádíme některé náměty činností pro hodnocení osvojení klíčových kompetencí¹⁵:

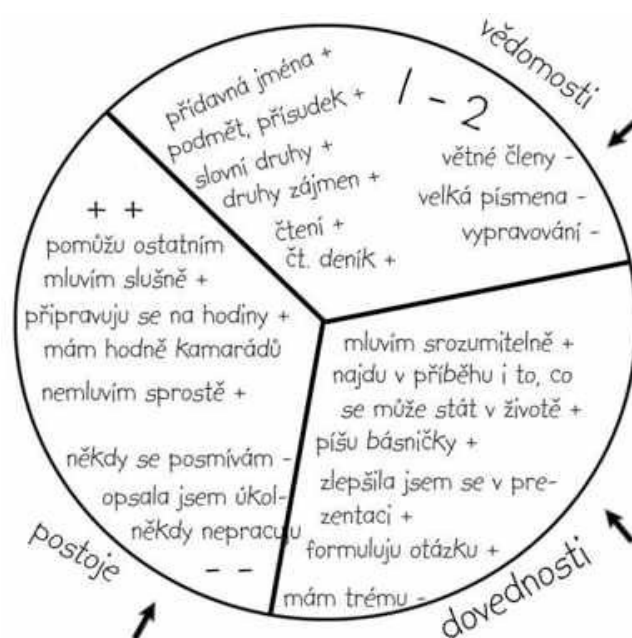
- ⌚ Záznamy učitele - pozorovací archy, posuzovací škály kompetencí žáků, ...,
- ⌚ Otázky směřující k sebehodnocení dítěte, (Krejčová, Kargerová, 2003)
- ⌚ Sebehodnotící archy, studijní deníky, záznamy žáků týkající se kompetenčně zaměřených cílů a dalších učebních cílů - zdokumentování jejich úspěšného dosažení v konkrétních situacích, úvahy o svých dalších studijních potřebách,
- ⌚ Portfólia/elektronická portfólia - dokumentace vlastního učení během určitého období,
- ⌚ Krátké texty, tzv. učební příběhy, které dokládají rozvoj klíčových kompetencí žáka,

15 Dostupné na [www: How could we monitor key competencies? New Zealand Ministry of Education](http://www.keycompetencies.tki.org.nz/Monitoring). [online] [cit. 12. 5. 2014]: <<http://keycompetencies.tki.org.nz/Monitoring>>

- ⌚ Dotazník/jiný písemný záznam – zpětná vazba učiteli; co si myslí o průběhu celého dne, o tom, co a jak se během dne učili a naučili,
- ⌚ Přípomínky vztahující se ke klíčovým kompetencím - náměty pro diskuzi,
- ⌚ Diskuze, sdílení mezi sebou navzájem – projevy kompetencí žáků v konkrétních situacích,
- ⌚ Vrstevnické hodnocení a sebehodnocení – hodnocení vlastní práce a práce spolužáků,
- ⌚ Autentické hodnocení - zjišťování znalostí a dovedností v situacích blízcích se reálným situacím, pozornost soustředěná na úkoly důležité pro praktický život, (Slavík, 1999)
- ⌚ Záznam situací - ve kterých žáci využili klíčové kompetence (fotoaparát či kamera).

(Převzato a upraveno z www.keycompetencies.tki.org.nz)

Pro inspiraci uvádíme ukázkou sebehodnocení žáka¹⁶ zahrnující hodnocení dosažených kompetencí (s ohledem na věk), vytvořenou S. Marešem, učitelem na pražské ZŠ. Žáci jsou vedeni k průběžnému sebehodnocení.



Obr. č. 1: Sebehodnoticí arch žákyň ZŠ

16 Dostupné na [www: http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=543&t=425&sid=bf54a295039cf4d9271b42bfc947a830](http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=543&t=425&sid=bf54a295039cf4d9271b42bfc947a830)

3 Moderní vyučování podle G. Pettyho

V následující kapitole vzpomeneme základní myšlenky G. Pettyho, známého anglického pedagoga, který se po celý život zabývá studiem vyučovacích procesů.

Ve své publikaci **Moderní vyučování** (z angl. Teaching today, 1993, 1996) předkládá jakýsi návod, či didaktickou podporu nejen pro učitele, ale i pro všechny ostatní, kteří se snaží druhým pomoci v jejich efektivním učení.

Svoji pozornost přitom koncentruje na čtyři důležitá témata. Jsou jimi **Potřeby žáka**, druhým je tzv. **Učitelova dílna**, představující užití různorodých metod a forem ve výuce, třetí neméně důležité téma představují **Učební pomůcky** a v závěrečném nalezneme jakési **Shrnutí činností učitele**, které souvisí s celým výchovně-vzdělávacím procesem, tudíž i s rozvojem klíčových kompetencí.

Pro účely této práce jsme jednotlivá témata lehce uzpůsobili. Jelikož nám poslední z uvedených Pettyho témat prolíná svým obsahem celou druhou kapitolou (plánování hodin s ohledem na výukové cíle, realizace, reflexe a hodnocení), zaměřili jsme se v dalším textu především na tři úvodní témata.

V dnešní době již učitelé běžně využívají nesčetné množství učebních pomůcek, dovolili jsme si proto sloučit toto téma s druhým zmíněným, a uvádíme jej jako samostatný oddíl *Učitelovy dílny*. V rámci tohoto tématu jsme rovněž zahrnuli několik zmínek o žákovi, jeho potřebách a motivaci k učení, učiteli a vzájemném vztahu učitele s žákem.

Z metod a forem práce, které G. Petty zahrnuje v *Učitelově dílně* jsme vybrali hlavní reprezentanty a to takové, jenž působí na žáky aktivizačně a díky nimž dochází k rozvoji kompetencí. Pro lepší přehlednost je uvádíme v samostatném oddílu pod názvem: *Výukové metody a strategie rozvíjející klíčové kompetence k učení*.

3.1 Žák a jeho potřeby

Každý jedinec (máme teď na mysli žáka, který vstupuje do 1. třídy základní školy) přichází do vzdělávacího systému s různou vybaveností. Měříték této „různosti“ je hned několik. Můžeme ji spatřit ve vyspělosti, popřípadě nevyspělosti v oblasti fyzické, psychické, sociální či osobnostní. Tento specifický mix vlastností, tělesné vybavenosti, myšlenkových konstruktů, dosavadních strategií a naučených vzorců chování aj., se v jednom drobném těle najednou přesouvá do školní lavice, místa tak odlišného od toho stávajícího.

Jako učitelé bychom proto měli vždy přihlídnout k individualitě každého žáka a pokusit se pracovat jak s jeho praktickými potřebami, tak i s ostatními uvedenými, včetně emocionálních, které mnohdy zůstávají opomíjeny.

3.1.1 Žák

Za žáka obecně považujeme jakéhokoli člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, a stejně tak i dospělý (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 389). V našem textu budeme vycházet z konkrétnější představy a to, že žákem je dítě, které navštěvuje základní školu. Pozornost soustředíme především na žáka mladšího školního věku (6-12 let).

Podle M. Janíkové a V. Najvarové (2009) vymezuje každého žáka 5 základních kritérií a můžeme si jej představit jako:

1. **osobu**, tedy člověka, který je zaštitěný právním systémem;
2. **osobnost**, tj. člověka s určitými specifickými vlastnostmi a způsobilostmi;
3. **individualitu**, tj. člověka jedinečného, odlišného;
4. **subjekt**, tedy člověka jednajícího a prožívajícího; a
5. **sociální roli**, tj. člověka začleněného do společnosti, kde je vystaven určitým úkolům a nárokům

3.1.2 Učení a učební proces

Schopnost učit se a přizpůsobovat se prostředí a změněným podmínkám je podle T. Houšky (1995) přirozenou funkcí naší nervové soustavy. (srov. Čáp in Čáp, Mareš, 2001)

Pro D. Fontanu (2003) je příznačné, že považuje učení za „*trvalou změnu v potencionálním chování jedince v důsledku zkušenosti.*“

Podle Průchy (2005), jenž vymezuje pojem učení z hlediska pedagogického, lze určit tři skupiny učení:

- ⌚ bezděčné učení – probíhá povětšinou spontánně a jedinec si ho často neuvědomuje,
- ⌚ záměrné učení – probíhá cíleně, proces učení je zvědoměn, a
- ⌚ řízené učení – proces učení řízen z vnějšku (učitel organizuje a hodnotí učební proces, zasahuje do jeho průběhu)

A právě řízené učení v pedagogicky upraveném prostředí se značnou měrou podílí na vzdělávání a učení žáků. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Proces řízeného a záměrného učení prochází postupně následujícími fázemi: motivační, poznávací, výkonnou a kontrolní. (Kusák, Dařílek, 2000, s. 92–111)

M. Nakonečný (Nakonečný, 1995) rozlišuje tři základní druhy lidského učení – senzomotorické, kognitivní a sociální.

Senzomotorické učení začíná již v raném dětství a je spojeno s učení se pohybovým návykům, *kognitivní (pamětní) učení* souvisí s funkčním zdokonalováním poznávacích procesů spojených s myšlením a inteligencí - učení poznatkům, řešení problémů a konečně *sociální učení* se uskutečňuje v sociálním kontextu, využívá zkušeností získaných z interakcí s druhými. Učení probíhá nápodobou, sociálním zpevněním či identifikací. (srov. Kusák, Dařílek, 2000)

Ve spojení s učením vzpomeneme také **zkušební učební cyklus** D. Kolba. Klíčovým momentem je již podle názvu: *1. Konkrétní zkušenost*, která je nositelem změny. Pokud má být učení efektivní, je nutné provést *2. Reflexi zkušenosti*, poučit se z chyb, pochopit podstatu problému – *3. Konceptualizace problému v abstraktní úrovni* a naplánovat další činnosti, ve kterých lze aplikovat nově zjištěné, pomocí *4. Plánu aktivního experimentování*. Všechny uvedené fáze cyklu se promítají do stylu učení (Petty, 1996, s. 254)

Výzkumy mozku posledních let potvrzují podstatně starší domněnky, že existují podmínky, za nichž se učíme lépe a jiné, které učení komplikují, ne-li znemožňují. Efektivita učení ovlivňuje také naše prožívání spojené s učením.

Podle Susan Kovalikové (Kovaliková, 1995) se však situace může změnit, když budeme respektovat zásady, které umožní optimální fungování našeho mozku, či-li **mozkově kompatibilní učení**.

Uvádí 8 základních principů, jenž v mnohém souzní s názory B. H. Čechové (2011), H. Kasíkové a V. Chvála (2011) z výše uvedené podkapitoly 2.4 Rozvíjení kompetence k učení ..., a které by měl respektovat každý učitel:

□ **nepřítomnost ohrožení**

Pokud mozek vyhodnotí, že se ocitáme v nebezpečí (skutečném, či jen domnělém – strach z výsměchu, ponížení, strach ze zkoušení, známky, ...), zaměřuje okamžitě pozornost na eliminaci tohoto ohrožení a nemůže přijímat a zpracovávat nové informace a poznatky, tzn. učit se. Třída by proto měla být místem, ve kterém jsou nastavena jasná pravidla, jsou na minimum sníženy situace jevící se jako ohrožující, žáci jsou k sobě tolerantní, vzájemně si naslouchají, je vytvořena vzájemná důvěra. Toto bezpečné prostředí je nutné pravidelně a soustavně kultivovat.

□ **smysluplný obsah**

Jen to, co pro nás má význam, se přenáší z krátkodobé paměti do dlouhodobé a jsme schopni si to zapamatovat. Je přitom důležité pamatovat na dosavadní zkušenosti a individuální vývoj toho, kdo se učí. Pro lidskou mysl je zároveň přirozené učit se z komplexních situací přirozeného světa. Důsledkem toho, že škola učivo zjednodušuje, rozdrobje a uspořádává, vlastně omezuje možnost dávat mu smysl.

□ **možnost výběru**

Každý se učíme jinak, proto bychom měli žákům připravovat různorodé činnosti, při kterých si mohou danou látku osvojit. Dítě zvolí způsob, který je pro něj nejpřirozenější a nejvíce efektivní. Žáka navíc možností výběru aktivizujeme, umožníme mu vybírat si pro učení vlastní účinné nástroje, může postupovat podle svých schopností a možností, zvyšujeme jeho sebedůvěru a odpovědnost za vlastní učení, tj. rozvíjíme jeho kompetenci k učení.

□ **přiměřený čas**

Žákům bychom měli umožnit, aby se věnovali svému učení tak dlouho, jak potřebují k jeho dokonalému zvládnutí. Do plánu učení je přitom nutné zahrnout i čas na vyzkoušení si naučeného v přirozeném prostředí.

□ **obohacené učební prostředí**

Je zaměřeno na poskytování bohatých možností k získávání poznatků. Pokud něco vnímáme více smysly, snadněji se to naučíme. Nejvíce účinnou je možnost být při tom - zažít /vidět /slyšet /cítit aktuálně probírané téma v přirozeném prostředí, příp. toto prostředí inscenovat ve třídě, využít různých pomůcek, aby se žáci mohli dotýkat skutečných věcí, příp. zástupných modelů. Až na posledních místech co do efektivity učení se nalézají zprostředkované poznatky a symboly.

□ **spolupráce**

Práce ve skupinách (ideálně heterogenních) podporuje pocit bezpečí, zvyšuje počet získaných podnětů (různé druhy) a příležitostí k zacházení s poznatky, zvyšuje možnost okamžité zpětné vazby mezi žáky. Spolupráce nastává v případě, že jednotlivec není schopen zvládnout zadaný úkol sám, bez přičinění ostatních.

□ **okamžitá zpětná vazba**

Okamžitá zpětná vazba je nutným prvkem učebního prostředí a souvisí jak se smysluplností obsahu, tak s přiměřeným časem, který žáci ke zvládnutí učení potřebují. Pokud je zpětná vazba z učebního procesu vynechána hrozí, že se žáci naučí něco špatně. Ke zlepšení možností poskytování okamžité zpětné vazby přispívá i skupinová práce a kooperativní výuka. Žáci se učí poskytovat zpětnou vazbu mezi sebou navzájem (mezi vrstevníky, příp. věkově smíšené třídy).

□ **dokonalé zvládnutí**

Konečný výstup prováděného úkolu by měl učitel od žáků převzít jen v „dokonalé podobě“, myšleno jako práci dotaženou do konce dle vlastních možností. Tuto je možno posoudit podle předem daných kritérií – práce odpovídá zadání (splnění), je odevzdána v požadované kvalitě, bez chyb (správnost) a při jejím vypracování bylo užito více zdrojů (souhrnost). (Nováčková in Kozlík a kol., 1998)

3.1.3 Motivace

Motivace je podle G. Pettyho vůbec prvním předpokladem úspěšného učení. (Petty, 1996, s. 40) (srov. B. Hansen Čechová, Dunn). Motivace reguluje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Bez motivace by tudíž neexistovala žádná cílevědomá aktivita jedince. V dalším textu své publikace zmiňuje nejběžnější důvody, které motivují žáky k učení.

Jsou jimi:

- dlouhodobé faktory:

1. Praktické využití učiva – to, co se učím, se mi hodí
2. Praktické zúročení kvalifikace – např. dobré známky pro přijetí na konkrétní školu

- krátkodobé faktory:

3. Zvyšování sebevědomí z dobrých výsledků – splněný úkol přináší úspěch a pochvalu
4. Spojení výsledků učení s příznivým ohlasem učitele či spolužáků
5. Vědomí nepříjemných důsledků – hrozba sankcí, trestu, nepříjemných pocitů
6. Zajímavý obsah učiva vzbuzující přirozenou zvědavost
7. Zajímavé a zábavné činnosti – neobvyklé, tvořivé činnosti, možnost sebevyjádření

U mladších žáků doporučuje zařazovat spíše krátkodobé faktory, které působí silněji.

Nejsilnějším z uvedených motivačních faktorů je **Zvyšování sebevědomí z dobrých výsledků** – je hybným momentem celého procesu učení. Důležité je ale sdělení, že může

působit jak pozitivně, tak i naopak, negativně. Tento faktor si můžeme představit pomocí tzv. **začarovaných kruhů**. Těmi rozumíme části opakujícího se cyklu, který způsobuje neustále nové motivování, či demotivování žáků při plnění jednotlivých úloh.

1. Žák prožije úspěch → dochází k uspokojení (pochvala, ocenění, odměna) → zvyšuje se sebedůvěra (roste sebevědomí a sebehodnocení) → roste motivace a úspěšnost učení → žák prožije úspěch, ...
2. Žák prožije neúspěch → zažívá nespokojenost (kritika, nenaplnění, trest) → klesá sebedůvěra (snižuje se sebevědomí a sebehodnocení) → klesá motivace, dochází ke zhoršení učení a zvyšuje se pravděpodobnost neúspěchu → žák prožije neúspěch, ...

Důležitá je frekvence opakování tohoto cyklu – čím je rychlejší, tím více žáky motivuje. Ocenění by mělo ze strany učitele přicházet přiměřeně často a ideálně bezprostředně po správné reakci/splnění úkolu. (tamtéž, s. 40-55)

Dle P. Kusáka a P. Dařílka (2000, s. 60) působí na rozvoj motivace žáků **vnější motivační činitelé, či vnější podněty (incentivy)**, kterých používají učitelé a rodiče, jsou jimi např. tresty, známky, odměny aj., a dále pak **vnitřní činitelé**, související s rozvíjením a uspokojováním potřeb a zájmů žáka.

Aktualizace potřeb žáka je jedna z neúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení. (Lokšová, Lokša, 2003)

3.1.4 Potřeby žáků a jejich uspokojování

Podle J. Mareše (in Čáp, Mareš 2001, s. 146) pojem **potřeba** vyjadřuje „*jak aktivizaci energizující moment v motivaci, tak směřování motivace*“.

Respektování potřeb žáků ve výuce vytváří silný motivační náboj cílů výuky.

V. Hrabal a I. Pavelková (2010) shrnují situace, při kterých dochází k nenaplnění potřeb žáka, k frustraci a zablokování jeho poznávacích procesů. Za následky frustrace potřeb v prostředí školy považují nudu a strach, kdy ani jeden z těchto prožitků neumožňuje učení. Měli bychom se jim proto vyvarovat.

Jedná se o situace, které:

- ⊗ ohrožují pocit fyzického bezpečí (trestající učitel, agresivní spolužáci);
- ⊗ ohrožují pocit psychického bezpečí (zdůrazňování snížené schopnosti žáka, podceňování, ponižování);
- ⊗ brání žákovi dosahovat určitých (i dílčích) úspěchů (vzniká při nadměrné zátěži a požadavcích);
- ⊗ omezují žakovu aktivitu a zvědavost (vzniká především u nadaných dětí při malých nárocích).

Petty nám přibližuje především emocionální a kognitivní, či-li poznávací potřeby, na kterých staví svoji mnemotechnickou pomůcku VYUČOVAT? (Petty, 1996, s. 20-33):

Vysvětlení – Ukázka – Činnost – Kontrola a oprava – Vybavovací pomůcky – Aktivní opakování – Testování - ? (Otazník značí otázky, které je potřeba k ujasnění)

Zároveň odkazuje při uspokojování potřeb žáků na Maslowovu¹⁷ hierarchii potřeb, kdy je důležité uspokojit nejdříve základní potřeby (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí) a teprve poté je možné pokračovat ve schématu vzhůru a uspokojovat potřeby vyšší úrovně (potřeba sounáležitosti, potřeba uznání, seberealizace). (tamtéž, s. 51)

My se níže seznámíme i s dalšími potřebami žáka.

Kognitivní potřeby žáků

Kognitivní, nebo-li poznávací funkce tvoří jednu z hlavních složek lidské psychiky a je vrozená. Jejich prostřednictvím vnímáme svět kolem sebe, chápeme, jednáme, reagujeme,

17 Abraham Harold Maslow (1908 – 1970) - americký psycholog, jeden ze zakladatelů humanistické psychologie a jeden z nejcitovanějších psychologů; Nově vydaná publikace – O psychologii bytí, Portál, 2014

zvládneme různé situace a úkoly. Myšlenkové procesy nám dávají možnost se učit, naučené si zapamatovat a přizpůsobit se podmínkám okolí. Kromě potřeby smysluplného receptivního poznávání (získávání nových poznatků) sem patří také potřeba vyhledávání a řešení problémů. (Hrabal, Man, Pavelková in Lukášová 2010, srov. Kosíková)

Kognitivní potřeby žáků jsou značně individuální, jsou motivováni vnitřně, či zvnějšku, liší se způsobem přijímání nových poznatků. (např. styly učení dle Mareše)

Poznávací potřeby můžeme aktualizovat pomocí určitých znaků situací – novost, tajemnost, překvapivost, problémovost, vyvolání pochybností, volbou zadání, které neočekává jednoznačnou odpověď, zahrneme možnost experimentovat. (Lukášová, 2010, s. 62)

Tělesné (fyziologické) potřeby žáků

Dle manželů Rity a Kena Dunnových (Dunn, Dunn, 1992) je přímo jedním z rozlišujících kritérií učebního stylu žáka, zda během učení *přijímá potravu*. Dále zmiňují efektivitu učebního procesu žáků podle *denní doby* a doplňují o neméně důležitou skutečnost – potřebu *pohybu* při učení. Uvádí rovněž výsledky svých výzkumů, a to 50% preferenci pohybu při učení u žáků. (srov. B. H. Čechová, 2011) Podle Lukášové (2010, s. 49) mají na tělesné potřeby žáků vliv rovněž vhodně zvolené *tempo* (nepřetěžování, časová tíseň), *tepelný komfort* včetně zajištění vyvětrané místnosti, své taky sehrává *schopnost koncentrace* organismu v nepřetržité práci (žáci 1.-2. ročníku max. 10-15 min., 3.-5. ročníku 15-20 min.) a také případné oslabení organismu žáka (únava, nemoc, apod.)

Sociální potřeby žáků

Rozdílné nastavení vůči okolí a mezilidským vztahům každého jedince hraje roli i při jeho učení. Je proto důležité vytvářet a zapojovat do výuky různorodé sociální uspořádání – od samostatné práce, učení ve dvojicích či malých skupinkách, až po učení ve velké skupině či pod vedením autority. (Čechová a kol., 2011) Někteří žáci se rádi učí sami, jiní vyloženě potřebují do svého učebního procesu zapojit druhého člověka (spolužáka, učitele, rodiče, ...), příp. jsou i tací, kterým vyhovuje možnost volby podle dané situace. Důležitým prvkem je v každém případě mít se na koho obrátit v případě potřeby – sociální opora. (Čáp, Mareš, 2001)

S touto potřebou souvisí také určitý status žáka a jeho potřeba vlivu, potřeba prestiže a kladných vztahů - afiliace, ať už s učitelem, či spolužáky. Pomocí vhodně volených výukových cílů můžeme podpořit pozitivní vzájemnou závislost, rozvíjet pozitivní sociální vztahy (kooperace), nebo naopak podpořit soutěžení mezi žáky a aktualizovat tak potřebu vlivu a prestiže (kompetice). (Kosíková, 2011)

Výkonové potřeby žáků

Tato potřeba úzce souvisí s výše uvedenými sociálními potřebami. Podle M. Vágnerové (1997 in Lukášová, 2010) existuje vztah mezi výkonem žáka, či-li výsledkem jeho učení a vlastní hodnotou a identitou žáka.

Tato potřeba je zároveň tvořena touhou po dosažení dobrých výsledků, či-li **potřebou úspěšného výkonu a potřebou vyhnout se neúspěchu**. První jmenovaná potřeba souvisí s očekáváním budoucího úspěšného výkonu a odpovídajícím výkonově orientovaným chováním žáků. Druhá potřeba se projevuje obavou z neúspěšného výkonu a je často doprovázená projevy úzkosti. Naprosto specifickou skupinu pak tvoří žáci s dobrými výsledky, ale nízkou motivací a celkovým laděním příliš na sebe neupozorňovat. Tito žáci mají **potřebu vyhnout se úspěchu**. (Kosíková, 2011, srov. Dařílek, Kusák, 1998)

S těmito uvedenými tendencemi přicházejí žáci již z rodiny a pro učitele je nutné jejich včasné odhalení. Je rovněž důležité hledat strategie a vytvářet takové příležitosti, které povedou k prožívání úspěchu ve výuce. Záměrným vytvářením takových situací můžeme žáky naladit pro budoucí činnosti. (Lukášová, 2010, s. 63)

Emocionální potřeby žáků

Máme-li jako učitelé efektivně vyučovat, je potřebné využít také poznatků o **vlivu emocí na poznávací a motivační sféru** rozvoje osobnosti dítěte. (Lukášová, 2010)

Podle názorů humanistických psychologů může učení snadno a účinně probíhat pouze v atmosféře, která je zbavená jakékoliv hrozby, tzn. je zajištěno **bezpečné klima**.

Z této definice je zřejmé, že bychom neměli žáky vystavovat aktivitám, které v důsledku způsobují jejich strach z neúspěchu, odmítnutí, snižují jejich sebevědomí (úzkost) a tím

narušují cyklus dalšího učení. (srov. Dařílek, Kusák, 1998, Petty, 2003, Plevová, Kusák, 2005)

Příkladem negativní emoce vyskytující se často během vyučování je nuda.

Manželé Dunnovi (Dunn, Dunn, in Čechová a kol., 2011) věnují v této oblasti pozornost především *persistenci* – přístupu žáků k úkolům, *zodpovědnosti* za své úkoly a *motivaci*.

3.1.5 Styly učení žáků

Podle Rity Dunnové představuje **učební styl** určitý, pro každého jedince specifický, způsob učení, jenž mu umožní se soustředit, vstřebat nové a obsáhlé informace a uchovat si je v paměti. (Dunn, Dunn, 1992)

Podle Mareše tvoří učební styly metakognitivní potenciál člověka, přičemž je formuluje jako individuální postupy při učení, jenž jsou v daném období jedincem preferovány. Osobitost učebního stylu shledává v orientovanosti, motivovanosti (vnitřní/vnější), posloupnosti (pořadí činností), struktuře, hloubce, propracovanosti a flexibilitě.

Dodává, že učební styly se vyvíjí z kognitivních stylů, které jsou vrozené, přičemž jsou v průběhu života obohacovány a přeměňovány záměrně, či bezděčně. Avšak důležité je mít na paměti, že „... *člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující.*“ (1998 in Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 39-40)

Teorie, které se učebními styly zabývají, nám proto umožňují porozumět žákům v jejich přístupu k učení, odhalují nám jejich potřeby a preference. Pokud jako učitelé těmito odlišnostem porozumíme a umíme je odhalit, můžeme žákům dopomoci k úspěšnějšímu a efektivnímu učení a rozvíjení jejich autoregulace¹⁸. (srov. Kolář a Vališová, 2009)

¹⁸ Autoregulace – způsob životní cesty dané osobnosti, chápána také jako svébytnost, sebevýchova, autonomie žáka (Krykorková, 2008, Helus, 2004, Mareš, 1998 aj.)

Ve zkratce nastíníme teoretické přístupy, jenž staví na určitých znacích.

Kategorizace stylů učení založených na:

- **zpracování informací** (zaměřeno na kognici)
 - např. akomodující, divergující, konvergující, asimilující styl učení dle D. Kolba
- **osobnosti** (vlastnosti člověka ovlivňují postupy při učení)
 - např. MBTI model učebních stylů
- **typologii lidských smyslů** (preference některého ze smyslů)
 - snad nejznámější rozdělení stylů učení: auditivní, vizuální, taktilní, kinestetický
- **prostředí**
- **sociální interakci** (souvislost se vztahy k druhým lidem)
 - samostatné učení, ve dvojici, s vrstevníky, v týmu, s autoritou, kombinovaný
- **inteligenci** (intelektová nadání žáka)
 - mnohočetné inteligence dle Gardnera
- **identifikaci dominantních struktur v mozku** (souvislost s určitou částí mozku)
 - levá/pravá hemisféra

(převzato z Čechová a kol., 2011, s. 12)

Z nepřeberného množství materiálů použitelných přímo do praxe, doporučujeme využít přehlednou *Příručku dobré praxe*, která byla vytvořena v rámci projektu: *Seznámení s učebními styly a kompetencí k učení - individualizace přístupu k žákům* viz Příloha č. 6.

3.2 Učitel a jeho dílna

V této podkapitole se budeme zabývat osobnosti učitele, vztahem učitel – žák, a ve zkratce se seznámíme s pomůckami, které mohou usnadnit učiteli přenos poznatků směrem k žákům a těm zároveň napomoci k lepšímu pochopení a osvojení učiva.

Součástí *Učitelovy dílny* by měly být také některé z vyučovacích metod, které jsou vhodné pro rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Nicméně tuto část jsme se rozhodli kvůli lepší přehlednosti uvést samostatně – jako podkapitolu 3.3.

3.2.1. Učitel

Učitelem je profesionál, kvalifikovaný pedagogický pracovník, jehož hlavní náplň tvoří příprava, řízení, organizace, realizace a vyhodnocování výsledků vyučovacího procesu. Současně je spolutvůrcem učebního prostředí a klimatu třídy, a veškerou svojí činností by měl přispívat k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Osobnost učitele, vlastní styl učení, vyučovací přístup (styl) učitele

Osobnost každého člověka sestává z jeho jedinečných vlastností, dispozic, návyků, postojů, stavů, motivů, ... I když se tato jedinečnost odráží ve vnímání určitých situací, reagování různým způsobem, je současně možné v našem chování nalézt určité sjednocující prvky.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu je pro učitele velkou devizou, pokud je schopen sebereflexe a přistupuje k vyučování se zapálením a co největší přirozeností.

Příznivě na žáky působí učitel, který je **zralou osobností**. Podle Ryanse (1960 in Fontana, 2003, s. 364) je takový učitel „*vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený.*“

Znát svůj **vlastní styl**, či styly **učení** je důležitou součástí života každého z nás. U učitelů je tato skutečnost více než nutnou k reflexi vlastní práce a promýšlení učebních činností. Tím, že učitelé znají svůj styl učení a o tuto problematiku se zajímají, mohou lépe identifikovat styly učení u svých žáků a do výuky snáze zahrnout i metody a strategie, které jim v procesu učení vyhovují.

Stále znovu se ve výzkumech potvrzuje, že učitel je svým vlastním učebním stylem ovlivněn. Snáze tak může opomenout zařazování ostatních učebních stylů, se kterými mohou naopak korespondovat žáci.

Toto ovlivnění vlastním stylem učení se výrazně odráží i do stylu výuky učitele, či-li do jeho **vyučovacího přístupu**, a má také vliv na celkové nastavení třídního klimatu. Projevuje se to zejména tím, jakým způsobem učitel strukturuje téma výuky, které učební metody a zdroje vybírá, jak navrhuje úkoly a aktivity, jaký časový úsek jim věnuje a také, zda a nakolik bude výuka vycházet vstříc učebním potřebám žáků. (Čechová a kol., 2011, s. 30)

J. Čáp s J. Marešem (2001, s. 304) rozlišují mezi třemi způsoby vyučování souvisejícími s různým rozložením pravomocí ve třídě:

- autokratický – učitel má téměř maximální pravomoc, žák má možnost se projevit jen se svolením učitele, omezení a snížení aktivity i samostatnosti žáků, tresty, příkazy
- slabý (liberální) – učitel žáky řídí málo, či vůbec, požadavky neklade přímo, nekontroluje, nedožaduje se důsledného splnění, nižší výkon žáků, malá efektivita, velké časové ztráty
- sociálně integrační (demokratický) – učitel má přirozenou autoritu, dává méně příkazů, působí příkladem, podává návrhy, podporuje iniciativu žáků, žák má větší volnost, možnost volby aktivity, diskuze, žáci mají vyšší odpovědnost za vlastní učení

Kompetence učitele

Dle výkladu pedagogického slovníku tvoří kompetence učitele „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103-104)

Jedná se tedy o jakýsi souhrn schopností, dovedností, postojů jednak přirozených a také získaných vzděláváním a praxí. (srov. Vašutová, 2004, Spilková, 2007, Lazarová, 2008 aj.)

Kompetentní vyučování hraje důležitou roli při budování postavení učitele ve třídě. Žáci považují nesprávně prováděné vyučování jako určité poškozování jich samých, neúctu vůči jejich osobě, někdy dokonce jako urážku. Vysvětlují si to buďto nedostatečným úsilím učitele ve své práci, nebo je pro ně učitel přidělená osoba s nedostatečnými pedagogickými dovednostmi. (Kyriacou, 1996)

Kompetence učitele rozděluje V. Švec (2005) následovně:

- Oborově předmětová – transformace poznatků příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích hodin, integrace mezioborových poznatků
- Psychodidaktická – strategie vyučování a učení, metodická zdatnost
- Obecně pedagogická – procesy a podmínky výchovy, rozvoj a respektování žáků
- Manažerská a normativní – administrativní a procesní úkony v rámci školy, organizační schopnosti
- Diagnostická, hodnotící – používání prostředků pedagogické diagnostiky
- Sociální – prostředky k utváření pozitivního učebního klimatu
- Prosociální – prostředky k socializaci žáků
- Komunikativní – prostředky efektivní pedagogické komunikace
- Intervenční – intervenční prostředky k zajištění kázně, identifikace sociálně patologických jevů
- Osobnostní – psychická a fyzická zdatnost a odolnost, mravní bezúhonnost
- Osobnostně kultivující – znalosti všeobecného rozhledu, reprezentant své profese, spolupráce s kolegy, reflexe vzdělávacích potřeb žáků

3.2.2. Vztah učitel – žák

Ve školním prostředí se děti – žáci ocitají v naprosto nové situaci. Vytvářejí si vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli, jenž jsou naprosto odlišnými autoritami, než se kterými se doposud setkali.

Učitel a žák jsou základními činiteli vyučovacího procesu a jejich vztah se promítá do celého výchovně-vzdělávacího procesu. Nermalou měrou také spoluurčuje jeho výsledky.

Dle definice z pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 374) se jedná o takový vztah, „*který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepci, emocionální a motivační aspekty výuky.*“

Na kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem má vliv:

- ⌚ osobnostní vlastnosti učitele a jeho profesionalita (kompetentnost)
- ⌚ očekávání a stereotypy v na straně učitele (první dojem, předsudky, předpojatost, genderové rozlišování, zvláštní potřeby žáka, ...)
- ⌚ intenzita setkávání a vzájemné interakce
- ⌚ vzájemný respekt
- ⌚ dodržování smluvených pravidel
- ⌚ kvalita a styl výuky vedoucí k uspokojování potřeb žáků
- ⌚ zájem o žáky a vytváření rovných možností (spravedlivě rozdělená pozornost)
- ⌚ zpětná vazba

(Petty, 1996, s. 67–83)

3.2.3. Učební pomůcky

„*Učební pomůcka je tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.*“ (Průcha, 2003)

Učební pomůcka je ve své podstatě jakýkoliv předmět, prostřednictvím kterého jsme schopni lépe vysvětlit a zprostředkovat probíranou látku žákům. Pomocí různých pomůcek můžeme snáze dosáhnout požadovaných vzdělávacích cílů a naše výuka bude zároveň obzvláštně o zajímavý prvek. Aby bylo užití pomůcky efektivní, musí být praktická, propojená s realitou, správně vytvořená a hlavně metodicky správně a vhodně použita.

Pro žáky velice zajímavé osvojování si vědomostí tvoří výroba učebních pomůcek - buď samostatně, ve skupinách, s učitelem, ... Mohou si např. vytvářet různé přehledy a tabulky, které jim pomohou v upevňování učiva, příp. vytvářet různé modely, či plastické mapy.

Mezi učební pomůcky můžeme bez obav zahrnout i didaktickou techniku, která se již běžně ve školách užívá. Můžeme ji rozdělit např. dle smyslů, na které působíme:

- ⌚ vizuální - tištěné materiály a učebnice, různá zobrazení – obrazy, nákresy, grafy, tabulky, nástěnné obrazy, mapy, fotografie, vizualizéry...
- ⌚ auditivní - hudební nástroje, poslechová zařízení (CD, MP3, magnetofon)
- ⌚ audiovizuální a multimediální - prostředky výpočetní techniky – školní tabule, počítač, výukové programy, filmy, dataprojektor, interaktivní tabule, tablety, ...
- ⌚ taktilní, kinestetické - skutečné předměty, plastické obrazy, modely, deskové hry, ...

3.3 Výukové metody a strategie rozvíjející kompetence k učení

G. Petty nám ve své publikaci *Moderní vyučování* (1996) předkládá nepřehledné množství metod a forem práce, které lze zařadit do výuky. My jsme se zaměřili na takové, které korespondují s obsahem a cílem této práce, či-li ty, pomocí nichž můžeme snáze rozvíjet klíčové kompetence u svých žáků.

Soustředili jsme se proto na metody aktivního učení, či-li **aktivizační výukové metody** a dále pak na **komplexní výukové metody**, z nichž uvedeme hlavní reprezentanty.

Aktivizační výukové metody

Aktivizační metody rozvíjí u žáků schopnost myslet a učit se a zároveň jim umožňují být při výuce aktivními. S pomocí těchto metod a strategií žáci snáze chápou přesah konkrétního učiva do reálného světa, dokáží využít svých dosavadních znalostí a dovedností a přejímají odpovědnost za své vlastní učení. Důležitým prvkem učení je také uvědomění žáka v oblasti metakognice. Žák si je vědom toho, jak u něj učení probíhá, používá efektivní strategie učení a dokáže přizpůsobit vnitřní i vnější podmínky k tomu, aby se mu lépe učilo.

„Žáci jsou rádi aktivní, ... čím aktivnější a zainteresovaní ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví.“ (Petty, 1996, s. 113)

Zásadní myšlenkou G. Pettyho (1996), která napomáhá ke zvýšení aktivity žáků a jejich motivaci je přenesení odpovědnosti za učení na žáky samotné. (srov. Oravcová, 1999, Vester, 1997) V tomto principu, jenž koresponduje s konstruktivistickým modelem vzdělávání, vidíme cestu ke kompetentně vybaveným žákům 21. století.

Uplatnění principů aktivního učení souvisí se změnou v přístupu u učitele, jakož i žáka. Učitel vystupuje spíše v roli průvodce, facilitátora, nepředává hotové poznatky. Žákům poskytuje nejen zdroje, ale hlavně prostor pro jejich samostatnou práci. Pomocí vhodných nástrojů podporuje u žáků jejich přirozenou zvědavost, povzbuzuje je ke kladení otázek (srov. Fisher, 1997) a k hledání odpovědí pomocí metod zkoumání. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Při volbě témat by měl učitel vždy vycházet z předchozích znalostí a dovedností žáků a co nejvíce je vztahovat k jejich životu.

Metody aktivního učení vyzdvihuje také B. Hansen Čechová, a dodává, že jsou pro výuku, která sleduje rozvoj klíčových kompetencí, podstatné. Tyto metody podle ní mj. směřují k tomu, aby si žák *„vytvářel vlastní úsudek a ten spolu s pochopením nové informace začlenil do systému svých znalostí“*. (Hansen Čechová, 2009, s. 33)

Dodáváme, že tyto metody vychází z teorií psychologie učení, při nichž se člověk přímou zkušeností a aktivním zapojením do procesu výuky naučí nové poznatky mnohem rychleji a taktéž si je snáze osvojí. (Kotrba, Lacina, 2007).

Aktivizující výukové metody zahrnují různorodé modifikace - metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. (Maňák, Švec, 2003)

Přínos aktivizujících metod dle V. Švece (in Pecina, Zormanová, 2009, s. 45):

- aktivní a vědomá účast žáků na celém procesu výuky (od plánování, až po hodnocení),
- iniciují pozitivní rysy učení žáků a rozvíjí jejich učební schopnosti,
- žáci se učí efektivně se učit, přebírají odpovědnost za své učení,
- zvyšují motivaci žáků,
- rozvíjejí samostatnost a tvořivost žáků,
- důvěra učitele ve schopnosti žáka,
- dochází k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů všech stupňů a úrovní.

Žáci pracují často v různě velkých skupinách. Každá metoda by měla obsahovat přesné zadání, vysvětlení kritérií, podle kterých bude hodnocen výsledek, a na závěr reflexi. Tyto metody jsou náročné jak z hlediska přípravy učitele, tak počítají s vysokými nároky u samotných žáků.

Komplexní výukové metody

Dle J. Maňáka a V. Švece jsou tyto metody „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, ...*“ Kromě uvedeného se více než ostatní výukové metody zaměřují na reflektování celkových cílů výchovy a vzdělávání. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

V. Kosíková dodává, že komplexní výukové metody jsou souhrnně pojímány jako komplex všech hledisek vyučování a mohou být mj. chápány „*jako prostředky autoregulace žáka, kdy učí žáka samostatně přemýšlet, hodnotit a tvořit.*“ Doporučuje zařazovat především takové techniky, hry a aktivity, které jsou blízké konkrétní životní situaci, kterou žáci řeší, navazují na jejich zkušenosti. Jejich prostřednictvím je žákům umožněno zažít, či si alespoň představit množství zkušeností a žáci se učí rozhodovat, zobecňovat, posuzovat a hledat správná řešení, uvědomují si souvislosti a význam toho, čemu se učí. (Kosíková, 2011, s. 87-89)

Do této skupiny metod zahrnujeme individuální, skupinovou a partnerskou výuku, metodu kritického myšlení, otevřeného učení a projektové výuky. Dále je zde řazena např. i televizní výuka, která v posledních letech ustupuje výuce podporované výpočetní technikou (např. e-learning). Zvláštní skupinou výukových forem jsou metody vycházející z psychologie (sugestopedie, hypnopedie). (Pecina, 2008)

Pro efektivní používání komplexních výukových metod musí učitel znát i základní, tzv. klasické metody výuky, jež tvoří základní prvky vzdělávacího procesu, jsou to stavební kameny, ze kterých komplexní metody výuky vychází. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

3.3.1. Projektová výuka

Projektovou výuku lze charakterizovat jako proces, jehož výchozím prvkem je stanovení tématu – problému, který vychází ze zkušeností dětí, z konkrétní a aktuální situace, souvisí s reálným světem. Projekty mají často podobu integrovaných témat, a využívají mezipředmětových vztahů a souvislostí. Pro žáky je tento přirozený a nenásilný způsob poznávání a učení velmi přínosný, neboť respektuje možnosti a individuální potřeby každého žáka a zároveň se žákům učivo lépe ukládá do poznatkových struktur. Role učitele je spíše poradní a konzultanská.

Projekty se zpravidla realizují ve skupině. Lze ale využít i individualně zaměřené projekty, či takové, kdy se zapojí celá třída, škola, příp. mohou mít projekty přesah do místní komunity.

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 168) pojímají projekt jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ Tímto produktem rozumíme stanovený výstup, výrobek nebo konkrétní praktické řešení problému. Přičemž za důležité pokládáme i samotné činnosti a tvořivý charakter aktivit v průběhu celého projektu (proces učení).

H. Kasíková (1997, s. 49) doplňuje, že se jedná o „*specifický typ učebního úkolu ..., který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.*“ (srov. Tomková a kol., 2009, Zormanová, 2012)

Pro přípravu projektu je důležité:

1. Zvolit vhodné téma, určit záměr projektu
2. Stanovit cíl/e projektu a kritéria hodnocení
3. Promyslet organizaci konkrétních činností, vytvořit plán řešení
4. Zrealizovat projekt
5. Zhodnotit celý projekt včetně provedení zpětné vazby, představit/zveřejnit jeho výsledky

Převzato a upraveno z Maňák a Švec. (2003, s. 169)

Dle J. Valenty (1993) posiluje projektová metoda motivací žáků a učí je mimo jiné důležitým životním dovednostem: spolupracovat, diskutovat, organizovat, formulovat názory, řešit problémy, tvořit, hledat informace, propojovat je a uplatňovat, atd.

Uvedený souhrn doplňujeme ještě o vybrané poznatky A. Tomkové, J. Kašové a M. Dvořákové (2009), podle nichž projektová výuka:

- se váže k reálnému životu,
- propojováním poznatků z různých předmětů pomáhá žákům vidět věci v souvislostech,
- podporuje budování odpovědnosti za vlastní učení žáků a rovněž vytváří prostor pro

rozvoj samostatnosti (samostatné objevování poznatků, využití různých stylů učení, ...),

- žáka motivuje, aktivizuje, umožňuje mu spolupracovat s ostatními
- rozvíjí u žáka jak studijní a pracovní návyky, tak i klíčové kompetence

3.3.2. Experiment a heuristické metody

Dalšími metodami, které rozvíjí kompetenci k učení (a také k řešení problémů) jsou **experiment a heuristické metody**. Jsou zaměřené na bádání, zkoumání a objevování principů, metod a řešení úloh žáky, a to na takové úrovni obtížnosti, kterých jsou za daných okolností a podmínek schopni.

Při používání **heuristických metod** učitel nepředkládá žákům hotové poznatky, ale cíleně je vede k jejich samostatnému osvojování. Umožňuje jim hledat vše, co je jim dostupné, přiměřené jejich věku a odpovídá jejich možnostem. Zároveň je možné kdykoliv jej požádat o pomoc, což je potřebné hlavně na začátku, při zavádění metody – učitel objevování usměrňuje více (dodatečné otázky a instrukce) a žákům radí.

Tyto činnosti většinou žáky velmi zajímají, jsou díky nim silně motivováni a vedou je k hlubšímu porozumění. Žáci samostatně pátrají, hledají, pokládají si problémové otázky a ať už sami, či v diskuzi se spolužáky, se na ně snaží nalézt odpovědi. Pro získávání nových vědomostí a dovedností je pak potřebné, aby si dobře osvojili činnosti jako vyhledávání, třídění a uspořádání dat, kladení otázek (Fisher, 1997), uměli zapojit vyšší myšlenkové operace a smysluplně je aplikovat.

U všech heuristických metod je potřebné závěrečné shrnutí získaných poznatků a důležitých pojmů učitelem. (Maňák, Švec, 2003)

Experimentem rozumíme takovou metodu zkoumání, při níž vědomě a plánovitě zasahujeme do zkoumaného dění, abychom je mohli lépe poznat. Záměrně měníme jednu podmínku a ostatní necháváme beze změny. Sledujeme pak nastalé změny v závislosti na změnách této podmínky. Experiment nám umožňuje zkoumat příčinné vztahy, ověřovat

stanovené hypotézy a budovat teorie. Je možné jej zopakovat (jiný experimentátor, jiný zkoumaný vzorek, ...), což umožňuje kontrolu výsledků, jejich následné porovnávání, popř. lze stanovit podmínky platnosti (platí tehdy, když ...). Rozlišujeme experiment laboratorní a v přirozených podmínkách, přičemž ve školním experimentování se uplatňuje především manipulování a laborování, jenž za příznivých okolností může přerůst ve výzkumnou a badatelskou činnost. (Čáp, Mareš, 2001, s. 32-33)

A. Doubková a K. Tomek (2009) charakterizují typické činnosti žáka v procesu jeho poznávání, jenž se dějí při zařazení experimentu, či pokusu. Žák podle nich: uvědomuje si a formuluje cíl, hypotézu, kterou chce ověřit, využívá nástroje, přístroje a materiály, postupuje daným způsobem, pozoruje průběh, zaznamenává a dokumentuje, formuluje závěry, interpretuje výsledky a provádí sebehodnocení.

Pro **metodu samostatného objevování** je důležité, aby byli žáci předem vybaveni potřebnými znalostmi a dovednostmi a měli jasně stanoven cíl. Kromě náročné přípravy učitele (volba tématu blízkého žákům, důkladně promyšlený cíl, jasné a stručné zadání úkolu, návodné otázky, splnitelnost úkolu pro velkou většinu žáků, osnova s pojmy a definicemi pouček, jež si mají žáci osvojit, ...) (Petty, 1996) je tato metoda rovněž velmi časově rozvleklá, žáci někdy sami nejsou schopni dojít k očekávaným výsledkům. Někdy se proto přistupuje spíše k použití **metody řízeného objevování**, při níž jsou učitelovy zásahy častější a hlubší.

Metoda řešení problémů, problémová výuka je považována za nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii. Pro metodu je charakteristická varianta učení se pokusem a omylem. Žák se učí jak ze svých úspěchů, tak ze svých chyb. Důležitou součástí této výukové metody je rozhovor se žáky, přičemž jsou tito vedeni otázkami typu: Prohlédni a srovněj, jak vznikl? Jakou má funkci? Změř a posuzuj. Rozlož, slož, srovněj, najdi podstatu, princip atd. (Kalhous, Obst, 2002, s. 322).

Žáci se v heuristicky vedené výuce učí rozlišovat problémy, pochopit jejich podstatu, pomocí vhodných technik (pokus-omyl) vyhledat a porovnat možná řešení problémů a v konečné fázi problém vyřešit.

3.3.3. Didaktická hra

K aktivizujícím učebním metodám, které je možné použít při rozvíjení kompetencí (především v předškolním vzdělávání a na 1. stupni ZŠ), patří **didaktická hra**.

Hra je pro žáky mnohem zábavnější a přirozenější než strohé vyučování. Žáky velmi stimuluje, motivuje, intenzivně zapojuje do vyučovacího procesu, přičemž s sebou nese tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité.

Didaktická hra si ponechává určité znaky klasické hry, nicméně **vždy sleduje konkrétní didaktický cíl, má jasně vymezená pravidla** a má svůj **obsah**. V ideálním případě by měla být didaktická hra naplánována učitelem tak, aby si žáci neuvědomovali cíl hry, ale soustředili pozornost na vlastní aktivitu. Zároveň je velmi nutné hru pečlivě připravit i s ohledem na potřebné znalosti a dovednosti žáků, vymežit materiální, prostorové i časové podmínky, důkladně seznámit žáky s pravidly hry a se způsobem jejího hodnocení a cíleně ji usměrňovat a řídit. Tuto metodu je vhodné používat ve fázi motivační, opakovací, jakož i k procvičení učiva.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009, s. 51) definují didaktickou hru následovně:
„ ... analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podporuje tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je používat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. “

Dle M. Kožuchové a E. Korčákové, (1998, s. 104) didaktické hry značně ovlivňují:

- kognitivitu žáka – rozvíjení poznávací funkce žáků
- motivaci a aktivizaci
- emocionalitu - intenzivní citová stimulace žáka, formování osobnosti žáka
- socializaci žáků – vzájemné poznávání schopností a osobních vlastností, formování vztahů

- kreativitu – řešení problémových situací, rozvoj divergentního myšlení
- komunikaci – rozvoj aktivního naslouchání, vyjádření vlastních myšlenek, výměna informací

Zdroje didaktických her jsou velmi pestré a snadno dostupné. Významným zdrojem inspirace může být pro pedagogy např. kniha M. Silbermana: 101 Metod pro aktivní výcvik a vyučování. (Silberman, 1997)

G. Petty (1996, s. 195-202) předkládá jakousi základní nabídku her, které člení na: *hry univerzálně použitelné* (hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálních dovedností a seznamovací hry), *hraní rolí*, *simulační hry*, a *hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností*.

U nás se didaktickou hrou zabývají např. T. Kotrba, L. Lacina (2007), H. Kasíková (2007), P. Pecina a L. Zormanová (2009), aj.

3.3.4. RWCT – Kritické myšlení

Pod zkratkou **RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking) se nám představuje mezinárodní program - Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jeho cílem je zavádět ve školách učební metody, které u žáků posilují a rozvíjejí kritické myšlení, vedou je k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a vytváření nezávislých názorů, přičemž korespondují s kompetenčně nastavenými cíli RVP a potřebou celoživotního vzdělávání. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 9-10)

Kritické myšlení je dle Gavory chápáno jako „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.*“ (Gavora, 1995, s. 7)

„Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.“ (J. L. Steelová, 1997 in Máňák, Švec, 2003)

V procesu kritického myšlení žák využívá všech úrovní myšlení (Bloomova taxonomie), klade otázky, systematicky pátrá po odpovědích, přičemž používá různých strategií, rozporuje hotové soudy, hodnotí, dokáže nalézt jiná možná řešení k běžným a zažitým postupům, zvažuje a zkoumá logiku argumentů druhých a dokáže se zodpovědně rozhodnout a zaujmout stanoviska, jenž dokáže obhájit. (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 14)

Důležitá je také skutečnost, že kritickému myšlení je možné se naučit jen tehdy, když pracujeme se skutečným podnětem, materiálem, který je v interakci s životem žáků, a ke kterému mají zároveň osobní vztah.

Dle N. Rutové (Rutová in Beran a kol., 2003, s. 235-237) usiluje program Čtením a psaním ke kritickému myšlení o to, rozvíjet v každém žákovi několik základních schopností. Patří k nim schopnost:

- 🕒 přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- 🕒 cíleně se vzdělávat po celý život
- 🕒 kriticky myslet, umět si vybírat, nést odpovědnost za svou volbu
- 🕒 rozpoznávat problémy a řešit je
- 🕒 být tvůrčí, mít představivost
- 🕒 spolupracovat a domlouvat se s druhými
- 🕒 respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly

Za ústřední moment kritického myšlení považujeme tzv. **třífázový model učení a myšlení**, který zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty. Jednotlivými fázemi jsou Evokace - Uvědomění si významu – Reflexe. Výuka vycházející z těchto fází je efektivní a plně respektuje přirozený proces učení žáků. Předkládá dostatek intelektuálních i emocionálních stimulů a motivuje tak žáky k učení. V rámci jednotlivých fází si žáci osvojí velké množství poznatků v souvislostech a také mohou trénovat specifické dovednosti včetně metaučení (naučí se jak se učit), které jsou využitelné v životě. (Košťálová, 2002, s. 15)

Tento cyklický model podrobně popisují H. Grecmanová a E. Urbanovská (2007):

Evokace

- v jejím průběhu si žáci samostatně, aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí - vědomá stukturace a konfrontace dosavadních prekonceptů, nové informace jsou přijímány a chápány v kontextu, zapadají do struktur, ukládají se do dlouhodobé paměti;
- žáci musí být aktivní – důležité samostané přemýšlení a vyjádření myšlenek vlastními slovy, aktivizace kognitivních procesů, aha-efekt v podobě nalezení odpovědi či vyřešení problému, opravy chybných názorů;
- je potřeba vzbudit u žáků zájem o dané téma, o řešení problému, o učení se – aktivace přirozené poznávací potřeby;
- žáci si uvědomují konkrétní cíl své další práce – smysluplnost práce, navození vnitřní motivace žáka a pohnutek k učení.

Příklady metod: Brainstorming, Volné psaní, Myšlenková mapa, Pětílístek, Kostka,
Klíčová slova, Zpřeházené věty, V.CH.D.

Důležité: Učitel musí dobře promyslet zadání vzhledem k cíli vyučovací hodiny.

Uvědomění si významu

- žáci se setkávají s novými informacemi a myšlenkami – srovnávání s dosavadními představami o tématu, vědomá práce s domněnkami, obohacování o nové poznatky;
- sledování vývoje vlastního chápání nových poznatků – nutné uvědomění významu a důležitosti informací, zamýšlení se nad nejasnostmi a jejich osvětlení;
- „stavění mostů mezi starým a novým“ - ukládání nových informací do stávajících vědomostních struktur, tj. dochází k hlubšímu porozumění a pochopení tématu (Steele, Meredith, Temple, Walter, 1997 in Grecmanová, Urbanovská, 2007);
- změna prekonceptu a přijetí nové představy – na základě nespokojenosti a vyvrácení dosavadních argumentů.

Příklady metod: INSERT, Podvojný deník, Skládankové učení, V.CH.D., Čtení s otázkami,
Učíme se navzájem, Pracovní listy, Řízené čtení, Párové čtení

Důležité: Učitel musí udržet zájem žáků na úrovni jako ve fázi evokace pomocí aktivizačních prostředků a podporovat žáky v porozumění novým informacím, předložit žákům vhodné zdroje informací – věrohodné, zajímavé, poutavé, respektující jejich schopnosti.

Reflexe

- ⌚ ohlédnutí zpět za procesem učení – přetváření původních vědomostních schemat pomocí třídění, sjednocování, systematizaci nových poznatků a jejich upevňováním;
- ⌚ dotváření nové představy o tématu – co nového se žáci naučili, na které otázky zatím nemají odpovědi, k čemu se chtějí příště vrátit;
- ⌚ formulace a vysvětlení naučeného vlastními slovy – napomáhá k trvalému zapamatování učiva (srov. Novotný in Zormanová, 2012, s. 117);
- ⌚ výměna názorů a přemýšlení o vědomostních strukturách ostatních – rozšíření úhlu nazírání problému, respektování odlišného mínění, zahrnutí myšlenek ostatních do svého názoru, ...;
- ⌚ uvědomění žáků, co se naučili a zároveň jak se to naučili – rozvoj metakognitivních dovedností a návyků pro celoživotní vzdělávání, přesah a použitelnost v životě.

Příklady metod: Myšlenková mapa, Pětílístek, Kostka, Volné psaní, Brainstorming,
INSERT, Vennův diagram

Důležité: Učitel musí vytvořit bezpečné prostředí a zajistit jej po celou dobu fáze reflexe – nehodnotící respektující prostředí. Zároveň je nutné se v této fázi zdržet dalšího výkladu, doplňování nových informací, vyrušování žáků při tvorbě a formulaci vlastních závěrů.

S uvedenými metodami je možné se seznámit např. v publikaci H. Grecmanové a E. Urbanovské (2007, s. 72-93), příp. je velice dobře přibližuje diplomová práce A. Šebestové (2006).

3.3.5. Učení v terénu – učení v životních situacích

Dalšími metodami a formami, používanými obzvláště na 1. stupni ZŠ jsou takové, které propojují učení žáka s realitou skutečného světa. Mezi ně můžeme zahrnout Didaktickou vycházku, exkurzi, návštěvy zajímavých míst či osob, školní výlet a také další aktivity přímo v terénu, při nichž je možné učit se v životních situacích a ze zkušeností.

Především pro menší žáky jsou tyto metody velmi motivační, žáci si z nich poměrně hodně pamatují, jsou velmi užitečné mj. pro utužení vzájemných vztahů ve třídě, včetně vztahu učitele a žáků – uvolněnější atmosféra, změna prostředí. (Petty, 1996, s. 270)

Didaktická vycházka s dětmi do přírody nebo za kulturními či historickými památkami je pro učitele velmi náročnou formou výuky. Náročný je i samotný průběh vycházky s ohledem na bezpečnost žáků, nicméně nejvíce práce má učitel s její přípravou. Připravit pro žáky atraktivní a zároveň obsahově zajímavou vycházku, stojí učitele poměrně velké množství času a plánování. Žákům by měla být zřejmá spojnice s učivem a probíraným tématem a vycházkou (exkurzí), měli by mít srozumitelně zadefinovány úkoly, které budou plnit a být schopni jejich splnění vyhodnotit, eventuelně dle zadání prezentovat ostatním spolužákům.

Při zařazení exkurze do výuky je navíc vhodné předem navštívit danou instituci, zvážit přínos takové návštěvy pro žáky a jejich učení, mít předem připraveny materiály, pracovní listy, otázky pro žáky, příp. při zařazení rozhovoru s některým ze zaměstnanců i otázky pro něj (pro následnou debatu si mohou předem připravit otázky i žáci). V případě, že chceme zacílit pozornost žáků na něco konkrétního, musíme je předem upozornit.

Další vhodnou formou, ve které lze využít přirozené, nenásilné učení a vnímání žáků, je školní výlet.

Ten je možné koncipovat např. jako poznávací projekt. (Maňák, Švec, 2003, s. 179)

Pro zvýšení efektivity (vycházky, exkurze, výletu) můžeme využít dle S. Kovalikové (1995) poznaky o fungování mozku a zařadit:

1. **oživení asociací** dětí, které mohou mít/mají s tématem uloženy v paměti
2. **zapojení více smyslů** – trvalejší uložení vědomostí do dlouhodobé paměti (sluch, hmat, ...)
3. **integraci tématu do více výukových předmětů** – přesah výtvarný (fotografie, skicy, sběr materiálů), vlastivědný (práce s mapou, jízdními řády, plánování výletu pro kamarády), hudební (zvukové vjemy), TV (pohybové aktivity, hry), jazykový (využití různých slohových útvarů).

Pro posílení zájmu žáků sledovat a vnímat své okolí můžeme rovněž zahrnout metody předvídání (v závěru porovnáme se skutečností), příp. využít netradiční pomůcky, se kterými žáci běžně ve školním prostředí nepřijdou do styku – fotoaparáty, kameru, GPS přístroje (geocaching), dalekohledy, lupy, zařízení zachytávající zvuky.

Přiblížení školy životu je podstatou učení v životních situacích. Žáci získávají poznatky a dovednosti převážně vlastní zkušeností, praktickou činností, vlastním aktivním zapojením do různých aktivit. Aby bylo takové učení pro žáka zajímavé a aktivizující, je potřeba volit takové životní situace a problémové okruhy, které jsou pro něj užitečné a smysluplné.

Smysluplný obsah:

- ⌚ vychází ze skutečného, přirozeného světa kolem nás,
- ⌚ je silně propojen s dosavadními zkušenostmi žáků,
- ⌚ je srozumitelný s ohledem na individuální vývoj žáků,
- ⌚ je využitelný v životě,
- ⌚ není závislý na vnějším hodnocení.

(Maňák, Švec, 2003)

3.3.6. Práce s portfoliím

Žákovské portfólio je jakousi kolekcí, či uspořádaným souborem prací dítěte, které vznikají během učení žáků a komplexně dokumentuje jeho vývoj a proces učení.

„Portfolio zachycuje a uchovává celou řadu informací o vývoji a pokroku žákovy práce“.
(Slavík, 1999).

Žáci se v průběhu práce s portfoliím zabývají různými činnostmi, především se jedná o sbírání a třídění různých materiálů, začleňují průběžnou reflexi a sebehodnocení, sdílejí, prezentují a obhajují svoji práci druhým (učitel, spolužáci, rodiče). Veškeré uvedené činnosti jsou samozřejmě limitovány věkem a vyzrálostí žáků a jejich zažitím. Žákům můžeme pro komentování, reflexi a hodnocení materiálů připravit různé archy, škály apod., které obsahují jasně formulovaná kritéria kvality a také zásobu slov, které je možno pro tento účel použít. U menších dětí můžeme použít např. nedokončené věty typu – *Tato práce se mi povedla, protože, ... , Při práci se mi nejvíce dařilo, ...*, příp. lze použít jednoduché zavedené symboly (barevné lepící terčíky, smajlíky, vybarvení pole). Postupně žáky přivydáme na samostatné vyjádření.

Při používání portfolia se žáci postupně učí:

- ⌚ uvědomovat si proces učení, sledovat vlastní pokrok a snahu
- ⌚ přijímat zodpovědnost za vlastní učení
- ⌚ plánovat své další učení
- ⌚ vybírat a obhajovat svoji „nejúspěšnější“ práci
- ⌚ uvažovat o sobě jako o specifické osobnosti
- ⌚ ukázat vlastní originalitu, tvořivost a samostatnost

Portfólio tak tvoří neuvěřitelnou zásobárnu informací o žákově učení, pokrocích, rozvíjení jeho osobnosti, jeho myšlenkách, záměrech, postojích a díky těmto zdrojům slouží i pro

efektivní hodnocení učitele. Zkušený učitel má k dispozici průkazný funkční nástroj pro sledování klíčových i oborových kompetencí jednotlivých žáků.

V. Krejčová a J. Kargerová (2003, s. 121-123) rozlišují tato portfólia:

- ⌚ sběrné (pracovní) – veškeré práce dítěte za konkrétní období, může obsahovat i postřehy a poznámky rodičů či učitele
- ⌚ výstavní (výběrové, či reprezentační) – nejúspěšnější práce dítěte, otevřený materiál - k nahlédnutí komukoliv
- ⌚ hodnotící – kolekce záznamů pro souhrnné hodnocení dítěte (včetně záznamů učitele, či spolužáků), neveřejný podkladový materiál určený pro práci mezi učitelem, žákem a rodiči.

Při rozhovoru lze použít např. inspirativní otázky, které uvádí B. H. Čechová. (2009, s. 32)

Učitelé mohou také využít digitální portfólio, nebo je také možné setkat se s názvem e- portfólio. Více informací je možné nalézt na portálu umim.to, příp. v publikacích B. Brdičky, který se touto tematikou u nás zabývá.

3.3.7. Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová práce je organizační formou vyučování (vedle individuální a hromadné), při níž jsou žáci seskupeni do menších skupin a pracují v nich na náročnějším učebním úkolu. Toto rozdělení samo o sobě ještě nezaručuje kooperaci žáků, nicméně vytváří příznivé předpoklady pro jejich aktivní učení, podílí se na vytváření dovednosti spolupracovat a pracovat v týmu, pomáhá při vytváření a zdokonalování komunikačních a sociálních dovedností. Umožňuje navíc zapojení uzavřenějších žáků, kteří se v menší skupině snáze odváží k aktivitě a získají pocit jistoty. Žáci do učebního procesu rovněž zahrnují vlastní tvořivost a procvičují si myšlenkové operace vyššího řádu – schopnost analýzy a syntézy a hodnocení. (Petty, 1996, s. 175)

Všechny zmíněné dovednosti jsou základem pro „vyšší formy skupinového učení“, jež podle H. Kasíkové představuje kooperativní učení.

Dle R. Fishera (2011, s. 112) existují tři druhy učení ve skupinách. Děti při nich pracují:

- ⌚ společně na individuálních úkolech,
- ⌚ ve skupině na úkolu se společným výsledkem (řešení problému, konstrukční úloha, vystoupení skupiny),
- ⌚ společně na činnostech, jež přispívají ke společnému výsledku (výroba výrobku, zpracování konkrétních částí jednoho projektu).

Volbu skupinové práce k rozvíjení a posilování klíčových kompetencí zdůrazňují např. i H. Belz s M. Siegristem. (in Straková, 2008)

Kooperativní učení je podle H. Kasíkové (1997, s. 27) založeno „*na principu spolupráce při dosahování cílů.*“ Důležitý je prospěch na obou stranách. Jak u kooperujícího jedince, jehož výsledky podporuje celá skupina, tak i v opačném směru, kdy je ve výsledku důležitý výsledek celé skupiny, na němž se jednotliví členové podílejí.

Podle H. Kasíkové (1997) se kooperace nejpřirozeněji dosáhne v konstruktivisticky laděném vyučování. Zároveň zdůrazňuje 5 základních znaků kooperativního vyučování a dodává, že pokud nefungují všechny naráz, dochází k ohrožení účinnosti kooperativního učení (srov. Johnson, Johnson, 1989):

- ⌚ **Pozitivní vzájemná závislost** (propojenost žáků se spolužáky s pomocí společného cíle tak, že mohou uspět pouze tehdy, uspěje-li celá skupina; prospěch musí mít všichni! členové)
- ⌚ **Interakce tváří v tvář** (činnost v malých kooperujících skupinách, především heterogenních, 2-6 žáků)
- ⌚ **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** (všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek, výkon každého člena je zhodnocen a využit, a lze jej prokázat)

- ⌚ **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** (trénink a osvojení dovedností pracovat v kooperující skupině – spolupráce a cílená podpora soc. chování)
- ⌚ **Reflexe skupinové činnosti** (vyhodnocení efektivity činností, zvolených postupů, rozdělení rolí, plánování budoucích činností, myšlení na metakognitivní úrovni)

Skupinovou i kooperativní výuku vždy dělíme na **fázi přípravnou, realizační a prezentační**. (Maňák a Švec, 2003, s. 140)

Přípravná fáze zahrnuje plánování činností učitelem. Na úvod je nutné stanovit cíl výuky a promyslet, zda je metoda skupinové práce, či kooperativní výuka pro jeho uskutečnění vhodná. Také je potřebné zvolit vhodné činnosti, které budou pro žáky zajímavé, a které budou schopni plnit bez přílišné pomoci. Zadaná činnost by měla být vždy srozumitelně představena; žáci by měli do skupin obdržet instrukce i v písemné formě, příp. je mít před sebou k dispozici na tabuli. Do plánování musí učitel zahrnout i velikost skupin (optimální rozdělení 3-5 členů), jaké rozdělení žáků bude pro danou hodinu potřebné, jaké zvolí uspořádání a rozmístění pracovních skupin v prostoru, a rovněž, s jakými pomůckami budou žáci moci pracovat. (Petty, 1996, srov. Maňák, Švec, 2003)

Při tvorbě skupin vycházíme z typu plánovaných činností:

- ⌚ **velké skupiny** - větší jistota žáků ve správnost svých zjištění, větší pravděpodobnost správně provedeného úkolu, větší zkušenost při argumentaci, více času pro učitele u každé skupiny, pomalejší rozhodování a složitější domluva na konečném řešení žáků
- ⌚ **menší skupiny** – probíhá více činností, větší angažovanost žáků (méně pasivních a přihlížejících), rychlejší rozhodování žáků ve skupině

Dle Pettyho lze žáky do skupin rozdělit následovně, podle:

- náhoda – pomocí rozpočítání, losování, apod.; skupiny mohou být zpočátku rozpačité
- kamarádství – nemusí vždy vyhovovat učebnímu záměru, nutno stanovit přesný počet členů

- výsledky a zkušenosti – každá skupina může postupovat svým tempem, učitel má čas věnovat se konkrétním žákům, možné vyvolání rivality a nepřátelství
- záměrné promíchání – různorodost skupin brání žákům v zaujatosti a umožňují vzájemné učení, především vhodné, pokud zamýšlíme pracovat s názory a postoji žáků
- výběr dle zasedacího pořádku – žáci, kteří sedí za sebou, lze užít kdekoliv, nejčastější

Tento výčet rozdělení žáků do skupin doplňujeme ještě o možnost seskupit žáky dle jejich učebních stylů či jejich pojetí učiva. (Maňák, Švec, 2003, s. 141)

V úvodu **realizační fáze** učitel seznamuje žáky s tématem hodiny či vyučovacího bloku, ve zkratce představí činnosti, na kterých budou žáci pracovat a pro jejich uskutečnění zajišťuje potřebnou organizaci – tj. uspořádání místnosti a lavic, přípravu pomůcek pro přímou práci žáků, jejich rozdělení do skupin dle předem zvoleného klíče. Sděluje žákům cíl, který budou sledovat, zadá jasně formulované instrukce úloh/y a dále působí spíše motivačně – motivační výzvy (Maňák, Švec, 2003), jako pozorovatel, obchází jednotlivé skupiny, avšak do dění uvnitř skupin se snaží zasahovat co nejméně. Takovým případem může být poskytnutí metodické pomoci, podpora spolupráce žáků ve skupinách, příp. se učitel také může stát členem některé ze skupin.

Prezentační fáze probíhá po ukončení činností skupin a je důležitou součástí skupinové či kooperativní výuky. Žáci prezentují výsledky své práce ostatním (ideálně všechny skupiny) dle určeného zadání. Může jít o prezentaci ústní, písemnou, žáci mohli vytvářet např. myšlenkovou mapu, plakát, ... Učitel by měl všechny výsledky komentovat a shrnout důležité poznatky, nejlépe se současným zápisem na tabuli.

Závěr hodiny by měl patřit celkovému zhodnocení práce žáků. Zde je nutné zdůraznit dva základní znaky účinné kooperativní výuky, jedná se o ocenění výsledků práce skupiny jako celku a individuální odpovědnost každého žáka za jeho přínos pro skupinu. (E. G. Cohen, 1994 in Maňák, Švec, 2003)

Zpětná vazba žáků by měla podat konkrétnější informace o tom, jak žáci mezi sebou ve skupině komunikovali, spolupracovali, co se jim dařilo či nedařilo, zda by příště zvolili jiný postup a jaký.

Na závěr zmíníme některé z efektů (Kasíková, 2005), které kooperativní strategie přinášejí, pokud se užívají efektivně:

- podpora kvality učení žáka
- zkvalitnění myšlenkových strategií
- motivace k učení se mění na vnitřní
- formování sociálních dovedností
- pracuje s afektivní složkou kompetencí:
 - zvyšuje a pomáhá utvářet sebepojetí, sebevědomí a sebedůvěru žáka
 - pozitivně pracuje s žakovým psychickým laděním
 - žák pracuje s volbou strategií pro zvládnání zátěžových situací
 - zlepšení postojů ke škole, k učitelům
 - zapojení metakognitivních dovedností

3.3.8. Virtuální prostředí

Využití techniky a počítačů při učení a výuce zmiňuje už G. Petty (1996). Některé z jeho myšlenek, byť jsou sepsány již téměř před 20 lety, jsou stále aktuální. Z publikace *Moderní vyučování* vzpomeneme využití počítačů a jejich výhody. Autor vyzdvihuje především vizualizace, které lze pomocí počítačů docílit – možnost zobrazovat grafy, tabulky, ale také různé pohybové sekvence, které lze pro účely výuky zastavovat, či měnit jejich rychlost. Přidanou hodnotu vidí také v podobě záznamu různých výsledků žáků včetně testování, v kladení otázek, okamžité kontrole odpovědí žáků, ... Počítač může sloužit učitelům také při vysvětlování probírané látky.

Podle G. Pettyho je rovněž důležité kriticky se zamýšlet nad obsahem a využitelností dostupných materiálů, ne všechny jsou totiž použitelné ve výuce.

Při tvorbě vlastních materiálů zmiňuje jak časovou zátěž, tak i důležitost jakési vyváženosti v úsilí učitele a zhodnocení výukového materiálu v podobě plánovaného pokroku v učení žáků.

Při využití počítačů ve výuce shledává výhody především v/e:

- ⌚ zvýšení motivace žáků,
- ⌚ snadná dostupnost a aktualizace informací a dat,
- ⌚ možnost sdílení dat,
- ⌚ produkce různorodých grafických materiálů včetně jejich tisku,
- ⌚ pozorování a provádění pokusů v podobě simulací (především, pokud jsou sledované jevy školní výuce nedostupné – velikost, vzdálenost, povaha materiálů, bezpečnost, ...). (Petty, 1996, srov. Lokšová, Lokša, 2003)

Dnešní doba s sebou přináší mnoho dalších technických výtobytků (mobilní telefony s různými aplikacemi, tablety, GPS přístroje, vizualizéry, projektory, interaktivní tabule ad.), jenž jsou použitelné ve výuce již na 1. stupni ZŠ. Současná výuka ovšem stále ve velkém množství využívá klasický verbální komunikační kanál. Přičemž výzkumy, zabývající se vnímáním a zpracováním příchozích informací ukazují, že:

- ⌚ 87 % informací vnímáme zrakem,
- ⌚ 9 % informací vnímáme sluchem,
- ⌚ 4 % informací vnímáme jinými smysly.

Z těchto údajů vyplývá, že použití počítačů a další výpočetní techniky ve výuce je smysluplné a výuka se při správném užití stává efektivnější. (Petty, 1996, s. 271)

Počítačová gramotnost, nebo-li souhrn vědomostí a dovedností zaměřených na ovládnutí a používání počítače, nám umožňuje pojmut narůstající rozsah informací a řešit i velmi složité úkoly. (E. Mazák, 1987 in Maňák, Švec, 2003) Tyto dovednosti, především rychlé vyhledávání a zpracování informací pomocí internetu a dalších digitálních médií, jsou nezbytným předpokladem k uplatnění na trhu práce i k celoživotnímu vzdělávání.

Klíčové kompetence je možné utvářet a rozvíjet tak, že žáka povedeme k:

- ⌚ poznání úlohy informací a uvědomění si důležitosti ICT v životě,
- ⌚ zpracování, vyhledávání a především praktickému použití informací, včetně kritického posouzení relevantnosti zdrojů a citací,
- ⌚ tvořivému využívání ICT ke své práci,
- ⌚ využití ICT ke zvýšení efektivnosti učení, organizaci a plánování práce,
- ⌚ zaujetí uvědomělého, odpovědného postoje k nevhodným obsahům na internetu a v médiích.

(Klement in Klement a kol., 2012)

Příklady možného zapojení ICT ve výuce zmiňuje např. B. Brdička v publikaci *Role internetu ve vzdělávání* (2003), kdy doporučuje využití počítačů v různých projektech, příp. v lekcích WebQuestu (aktivita zaměřená na bádání, informační zdroje na webu). Dále je možné tvořit už i s malými dětmi digitální příběhy (inspirace mezinárodní spolupráce pomocí E-twinning – Paní voda), komunikovat s dalšími školami (sdílená videa, videokonference, videozprávy apod.), využít práci s primárními zdroji (Archiv národa, Zmizelí sousedé, Archivy novin a časopisů, ...), či různé interaktivní CD-ROMy, tvořit s žáky zajímavé animace, myšlenkové mapy či virtuální reality.

3.3.9. Metakognitivní metody

„Stát se více metakognitivní znamená zpomalit a vychutnat si proces myšlení, dokonce i obdivovat vlastní schopnost přemýšlet o tolika odlišných věcech a dovolit si následovat naše myšlenky.“ (Larkin, 2001)

V Pedagogickém slovníku je pojem metakognice vysvětlen jako *„způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání – Jak já sám postupuji, když poznávám svět“.* (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 122)

V. Kosíková (2011, s. 40-41) uvádí, že metakognici můžeme chápat jako „*souhrn kognitivních schopností, osobnostních vlastností a motivů*.“ Rozlišuje přitom **kognitivní činnosti nižší a vyšší úrovně**. Na nižší kognitivní úrovni nalezneme činnost vázanou na kontext, související s příjmem, zpracováním a dalším zacházením s informacemi – učení s porozuměním a porozumění. U vyšší kognitivní úrovně je činnost vázána na myšlenkové procesy a obsahy – uvědomování si vlastního myšlení, či-li rozvíjení metakognice.

Dle R. Fishera (2011, s. 48) má metakognice tři hlavní prvky:

- ⌚ plánování – formulace cíle, činností, postupu, zvážení překážek, předvídání výsledku;
- ⌚ sledování průběhu (monitorování) – průběžné sledování cíle a vlastního postupu k němu, práce s chybou a překážkami, sledování efektivity zvolených strategií, zvážení zahrnutí možných variant v případě nezdaru, uvědomění dosažení cíle;
- ⌚ hodnocení – vyhodnocení celého procesu, efektivity zvolených metod, strategií, pokroku při dosahování plánovaného cíle, zhodnocení chyb v procesu učení

Proces utváření metakognice je dlouhodobý a postupný, zároveň se odděluje od procesu sebepoznání a sebehodnocení. U každého člověka trvá různě dlouho, je zcela originální a různě rozvinutý. (Vališová, Kasíková, 2011).

Autorky dále zmiňují nácvik metakognitivních strategií, spočívající ve fixaci a upevňování metakognitivních postupů v průběhu výuky. Přičemž by tento nácvik měl vycházet z kognitivní způsobilosti žáků a také z reflexe připravených úkolových situací.

Důležitým úkolem učitele je také usměrňování, vysvětlování a poskytování zpětné vazby k celému procesu, jakož i k výsledkům činnosti žáků. (srov. Kryrková, 2004)

Před samotným započítím rozvíjení metakognitivního učení, je nutné se zaměřit na:

- budování třídní komunity – pozitivní a povzbuzující prostředí, vzájemný respekt žáků
- využívání smysluplných a komplexních aktivit souvisejících s životy žáků
- sdílení kontroly nad vlastním učením – předávání odpovědnosti za vlastní učení, postupy a způsoby vedoucí k cíli si může žák zvolit
- sebehodnocení – správné a reálné zhodnocení svého učení, práce s chybou

H. Grecmanová s E. Urbanovskou (2007, s. 26-27) představují učitele jako jakýsi **vzor myšlení a učení**. Tím, že žáci mohou sledovat zároveň kognitivní procesy učitele, příp. svých spolužáků, mohou zahrnout některé z postupů a technik do vlastního procesu učení a využít je v budoucnu. Učitel tímto způsobem vede postupně žáky k tomu, aby se mohli učit i bez jeho pomoci a převzali odpovědnost za své vlastní učení. Učitel může rovněž žákům přiblížit vlastní myšlenkové pochody např. pomocí **techniky hlasitého myšlení**, příp. pomocí různých **grafických znázornění** zobrazujících vztahy mezi myšlenkami.

Konkrétní návody, jak rozvíjet metakognitivní myšlení žáků a jak vytvořit vhodné prostředí pro aktivní učení, je možné nalézt v publikaci *Učíme děti myslet a učit se* od R. Fishera (2011). Učitel může mj. využít různých mnemotechnik, metody jako SQ4R, PQRSST či MURDER, dvojitý kolotoč (Sitná, 2009) apod.

Na závěr uvádíme zjištění z národní studie realizované v Estonsku, kterou ve svém článku v časopisu *Moderním vyučování* vzpomíná L. Felcmanová, místopředsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV). Z této studie vyplývá, že „**vyučovací metody zaměřené na rozvoj metakognitivních schopností žáků mají čtyřnásobně větší vliv na výsledky vzdělávání ve všech sledovaných předmětech – mateřský jazyk, matematika, fyzika a biologie, než ostatní vyučovací metody.**“

(Zdroj: časopis [Moderní vyučování](#), XVII. ročník, číslo vydání 11-12/2012)

II. Výzkumná část

4 Výzkum

Předmětem tohoto výzkumu je zmapovat současnou situaci v oblasti rozvíjení klíčových kompetencí k učení (KK k učení) na 1. stupni českých základních škol.

Abychom ve výuce mohli rozvíjet kompetence k učení, je důležité nabídnout žákům dostatečné množství situací, které toto podporují. Učitel by měl proto ovládat širokou škálu vyučovacích strategií a napomáhat tak dětem k rozvoji jejich myšlení a učení. V praktické části budeme zjišťovat, jaká je doopravdy situace na 1. stupni základních škol. Zajímalo nás, s jakými metodami a strategiemi učitelé nejčastěji pracují, zda začleňují do výuky dostatečné množství situací, jenž podporují kompetence k učení, a zda umí tento proces vyhodnotit a reflektovat.

Zároveň se na problematiku rozvíjení kompetence k učení podíváme z pohledu vedoucích pracovníků základních škol.

4.1 Cíl výzkumu a hypotézy

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda jsou učitelé 1. stupně základních škol dostatečně připraveni na rozvíjení klíčové kompetence k učení u žáků. Doplnujícím cílem výzkumu je zjištění, které z výukových strategií používají učitelé 1. stupně ZŠ při rozvoji KK nejčastěji s důrazem na aktivizaci žáků a metody zahrnující postupy „jak se učit“ (metakognitivní metody).

Další cíl, který jsme si stanovili, se zabývá podporou vedení škol v této problematice.

Položili jsme si tyto výzkumné otázky:

1. Vzdělávají se učitelé 1. stupně ZŠ průběžně v problematice rozvíjení KK k učení?
2. Mají učitelé 1. stupně ZŠ k problematice rozvíjení KK k učení dostatečné množství informací a zdrojů?
3. Zařazují učitelé 1. stupně ZŠ mezi účinné strategie rozvíjení KK k učení metakognitivní metody?
4. Mají učitelé 1. stupně ZŠ vytvořeny od vedení škol vhodné podmínky pro rozvíjení KK k učení u žáků?

Na základě uvedeného jsme pak formulovali následující **4 hypotézy**:

- H 1:** Učitelé na 1. stupni ZŠ se v problematice rozvíjení kompetence k učení v rámci DPV průběžně nevzdělávají.
- H 2:** Učitelé na 1. stupni ZŠ mají k dispozici dostatečné množství informací a zdrojů k problematice rozvíjení KK k učení u svých žáků.
- H 3:** Učitelé na 1. stupni ZŠ spíše nezařazují metakognitivní metody mezi strategie rozvoje KK k učení.
- H 4:** Vedení škol neposkytuje dostatečnou podporu učitelům 1. stupně ZŠ v problematice KK k učení.

4.1 Výzkumné metody/metoda sběru dat

M. Chráska (2007) vymezuje pedagogický výzkum jako záměrnou a systematickou činnost, při které se za použití empirických metod zkoumají, testují nebo ověřují určité hypotézy mezi jednotlivými pedagogickými jevy.

Výzkumný problém charakterizujeme jako kvantitativní - deskriptivní a jako metodu sběru dat jsme zvolili metodu dotazníku.

J. Hendl ve své práci *Úvod do kvalitativního výzkumu* (1997) uvádí přednosti a nevýhody kvantitativního výzkumu (srov. Gavora, 2010) následovně:

Přednosti kvantitativního výzkumu	Nevýhody kvantitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none">⌚ Testování a validizace teorií.⌚ Lze zobecnit na populaci.⌚ Výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných, a prokázat vztah příčina-účinek.⌚ Relativně rychlý a přímočarý sběr dat.⌚ Poskytuje přesná, numerická data.⌚ Relativně rychlá analýza dat (využití počítačů).⌚ Výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi.⌚ Je užitečný při zkoumání velkých skupin.	<ul style="list-style-type: none">⌚ Kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem.⌚ Výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie.⌚ Získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách.⌚ Výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.

Tabulka č. 2 – Specifika kvantitativního výzkumu

Dotazníkové šetření

Pro sběr dat v pedagogickém výzkumu jsme použili metodu dotazníkového šetření.

V dotazníku jsou uvedeny jak otázky identifikačního rázu respondentů, tak i otázky zaměřující se přímo na výše uvedený předmět výzkumu. Respondentům jsou otázky předloženy písemnou formou buďto v online prostředí, příp. prostřednictvím osobního předání. Oslovení respondenti na dotazník odpovídali písemně a výhradně z vlastního rozhodnutí, nikdo nebyl k vyplnění nucen. Hlavní výhodou dotazníkového šetření je, že poskytuje poměrně rychlý sběr dat od většího počtu dotazujících, přičemž zdroje nutné pro jeho rozšíření, jsou zanedbatelné.

Jedinou nevýhodou této metody je její nedostatečná objektivnost v pojetí pedagogické reality. (Sebera, 2012)

Není možné zjistit, zda respondenti odpovídají podle skutečnosti, nebo zda si realitu přikreslují, příp. do odpovědi zanesou spíše projektivní úvahu - jak by chtěli, aby daná skutečnost vypadala.

Položky dotazníkového šetření

V dotazníku jsou voleny takové typy položek, které respondentům zajišťují naprostou anonymitu. Zahrnuli jsme zde položky otevřené, které respondentovi nenavrhují žádnou odpověď, tak i položky uzavřené, nabízející více odpovědí, či polouzavřené, které nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky.

Otevřené položky jsou předmětně vymezeny, tudíž je poměrně eliminována volnost odpovědi, která se označuje jako jedna z nevýhod použití otevřených položek. Uzavřené položky jsou charakteristické určitým počtem předem připravených odpovědí. Tím přispívají k jednoduššímu vyhodnocování odpovědí. Mezi nevýhody použití této formy položek v dotazníku patří vtěsnávání do určitého modelu připravené odpovědi. Uzavřené položky se v tomto šetření objevují ve dvou podobách (podoba dichotomická a polytomická).

Dichotomické položky mají na výběr jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi (ano – ne). Naproti tomu u polytomických položek jsou předkládány více než 2 odpovědi, které se zde vyskytují ve formě výběrové s neomezeným počtem odpovědí. V případě dvou položek pak uvádíme k nabídnutému rozptylu odpovědí zároveň možnost vlastní odpovědi.

Dvě položky dotazníkového šetření tvoří položky škálovací. Kategoriální posuzovací škály – předkládáme několik uspořádaných kategorií, přičemž dotazovaný zvolí odpověď, která nejvíce vystihuje skutečnost.

Jednotlivé položky dotazníku jsou prezentovány srozumitelnou formou. Otázky jsou formulovány jasně a zřetelně tak, aby možné riziko nezodpovězení či nepochopení otázek bylo co nejmenší. Součástí je i krátký návod na vyplnění dotazníku a poděkování.

Dotazník č. 1 (viz **Příloha č. 2**) je cíleně zaměřen na učitele, kteří vyučují na 1. stupni základní školy. Jelikož je tato skupina jasně specifikována, oslovili jsme jak školy úplné, tak i neúplné (1.-5. třída).

Dotazník č. 2 (viz **Příloha č. 3**) je určen vedoucím pracovníkům základních škol, tj. ředitelům/kám a zástupcům ředitele základních škol (dále vedení ZŠ). Zde jsme nepovažovali za relevantní zjišťovat větší rozčlenění, neboť se domníváme, že vedení škol v této problematice úzce spolupracuje.

Do dotazníku jsme nezařazovali geografickou složku, ani blíže nespecifikovali velikost školy.

Dotazník č. 1 obsahuje 12 položek, které můžeme rozdělit do třech skupin:

1. Otázky zjišťující identifikační údaje o respondentovi/ce:

- pohlaví
- délka pedagogické činnosti

2. Otázky týkají se vlastního vzdělávání a sebereflexe v oblasti učení respondenta/ky:

- styl učení
- reflexe vlastního učení
- DVPP
- získávání metodik a odb.literatury pro další vzdělávání

3. Otázky týkají se výchovně-vzdělávacího procesu směřující k rozvíjení KK k učení:

- plánování cílů výuky a jejich vyhodnocování společně s žáky
- způsoby rozvíjení KK k učení ve výuce
- hodnocení úrovně osvojení KK, evidence

U dotazníku č. 2 najdeme celkem 10 položek, jež opět můžeme rozčlenit do třech skupin:

1. Otázky zjišťující identifikační údaje o respondentovi/ce:

- pohlaví
- délka pedagogické činnosti

2. Otázky týkají se vlastního vzdělávání a sebereflexe v oblasti učení respondenta/ky:

- styl učení
- reflexe vlastního učení

3. Otázky zaměřené na DPV pedagogů a celkové nastavení školy

- DVPP a vlastní zkušenosti se vzděláváním v problematice KK k učení
- podmínky pro práci učitelů
- pohled vedení školy na práci učitele při rozvíjení KK k učení

Konstrukce obou dotazníků vycházela ze záměrů prováděného výzkumu. Dotazníky musely splnit určité podmínky. Otázky měly vzbudit zájem a pozornost respondentů a v neposlední řadě měly být jednoduché a co nejvíce srozumitelné, tzn. vést k jasným a přesným odpovědím. Také počet otázek byl zvolen tak, aby vyplňování daného dotazníku nezabíralo příliš mnoho času.

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo realizováno v období měsíců **březen-květen 2013** a celkem se jej zúčastnilo **221 respondentů**.

Do výzkumu jsme oslovili dvě samostatně zkoumané skupiny. První skupinu tvoří **117 respondentů**, kteří aktivně vykonávají povolání **učitelů na 1. stupni ZŠ**. Druhou skupinou pak rozumíme **104 respondentů - pracovníků základních škol ve vedoucích pozicích**.

Výběr probíhal kombinací osobního oslovení s následným vysbíráním vyplněných dotazníků a rozesílky dotazníků přes elektronickou poštu.

Pro osobní oslovení byla vybrána skupina celkem 75 dotazníků, návratnost činila 85 %. Dotazníky jsem roznesla na školy osobně. Komunikace probíhala většinou se zástupci ředitele pro 1. stupeň, kterým byly dotazníky předány, a ti je pak dále distribuovali učitelům, příp. jsem využila osobních kontaktů na učitele 1. stupně ZŠ z blízkého okolí.

Každý z osobně oslovených respondentů byl řádně seznámen s tématem výzkumu. Samozřejmostí bylo ponechání dostatečného prostoru a soukromí pro vyplnění jednotlivých položek. Anonymita respondentů byla ošetřena především zařazením minimálního počtu kontaktních položek. V úvodní části bylo respondentům rovněž sděleno, že jejich odpovědi budou použity výhradně pro účely této diplomové práce.

V případě rozesílky dotazníků přes elektronickou poštu jsme nepředpokládali jejich vysokou návratnost. Proto jsme při tomto druhu oslovení vycházeli především z osobně - pracovních vazeb na ředitele škol a kolegy, kteří se v prostředí ZŠ pohybují.

Dotazník je vytvořen přímo v online prostředí, není proto možné zjistit adresy jednotlivých respondentů = zaručena 100% anonymita.

Z tabulky č. 4 jednoznačně vyplývá, že osobní předání dotazníků mělo daleko vyšší úspěšnost, než rozeslání přes e-mail. Při osobním předání dotazníků jsem se v podstatě neseťkala s žádným negativním přístupem. Zato prostřednictvím elektronické pošty se mi někteří ředitelé a zástupci ředitelů jednotlivých škol omlouvali, že mé žádosti nemohou vyhovět.

Skupina resp.	Způsob oslovení resp.	Počet oslovených resp.	Počet vyplněných dotazníků	Počet zařazených dotazníků	Návratnost dotazníků (%)	Využitelnost dotazníků pro výzkum (%)
Učitelé 1. st. ZŠ	Osobně	75	64	59	85,33	92
	Elektronicky - e-mailem	150	58	58	38,67	100
Vedení ZŠ	Elektronicky - e-mailem	250	104	104	41,60	100

Tabulka č. 3 - Návratnost dotazníků dle způsobu předání respondentům

4.3 Získané poznatky a jejich interpretace

V této fázi průzkumu se údaje získané z dotazníkového šetření budou podrobovat analýze, na jejímž základě se zformulují obecné poznatky v souladu se stanovenými cíli tohoto průzkumu. Každá z otázek bude hodnocena samostatně pomocí tabulky četností včetně procentuální frekvence odpovědí a grafického znázornění pomocí grafu. Procentuální frekvence je zvolena z toho důvodu, že se v dotazníku objevují otevřené položky, které se, obecně vzato, hodnotí hůře.

Pokud z dané otázky při jejím analyzování vyplyne další zajímavá skutečnost, rozšíříme tuto o její rozpracování v podobě přidružené tabulky, či grafu.

4.1.1 Dotazník č. 1

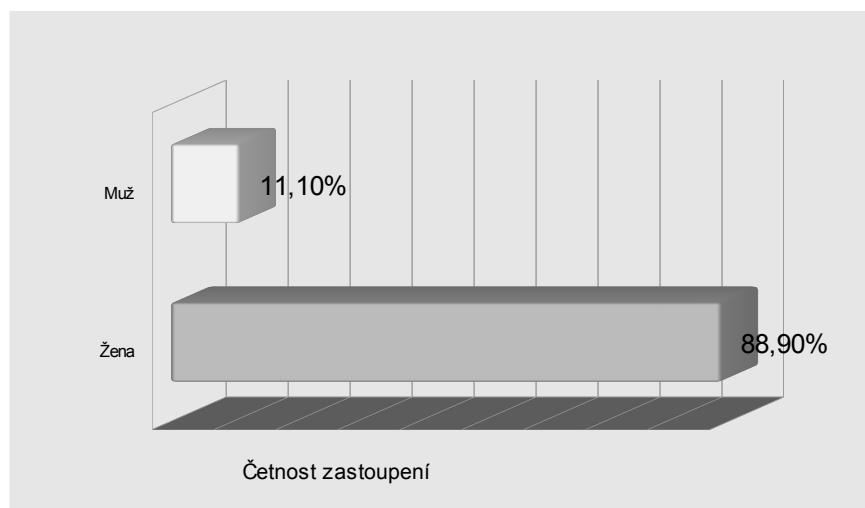
Dotazník č. 1 zahrnuje odpovědi 117 respondentů – učitelů 1. stupně základních škol.

Úvodní položky:

□ Pohlaví:

Kategorie	Četnost	Procentuální zastoupení
Žena	104	89%
Muž	13	11 %

Tabulka č. 4 – Pohlaví - učitelé



Grag. č. 1 – Pohlaví - učitelé

Z uvedených poznatků zcela jasně vyplývá **převaha žen s 89 %** zastoupením oproti

mužům s 11 %. Tento trend ženství, obzvláště v primárním vzdělávání, nadále v českém školství pokračuje a bude tomu tak nejspíše i v budoucnu. Je to patrně dáno celkovým nastavením společnosti (žena je viděna jako vhodnější pro práci s dětmi) a druhotně také identifikací dívek se vzorem ženy – učitelky. Ve finále je pro mladé ženy toto povolání zajímavé i kvůli snadnějšímu zabezpečení vlastních potomků v době prázdnin.

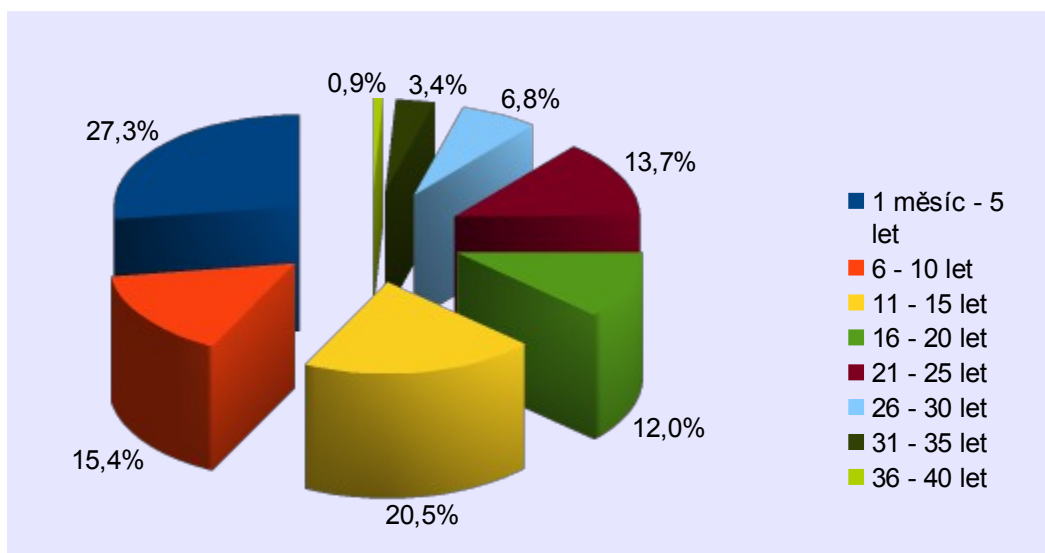
Nicméně muži - učitelé jsou i přes menší početní zastoupení v tomto povolání velice důležití. Jejich hlavní devizou je právě „jinakost“, ve většině případů nemají problémy s autoritou a kázní žáků, mohou mnohým žákům saturovat mužský vzor, chybějící např. v rodině. V podporování vstupu mužů do prostředí zastoupeného převážně ženami se angažuje např. občanské sdružení Liga otevřených mužů z Prahy (LOM).

□ **Délka pedagogické praxe:**

Tato otázka byla otevřená, proto bylo nutné provedení kategorizace odpovědí. V následující tabulce předkládáme rozdělení odpovědí respondentů do celkem 8 skupin s rozestupy 5 let.

Kategorie let učitelé	Četnost	Procentuální zastoupení
1 měsíc - 5 let	32	27,3 %
6-10 let	18	15,4 %
11-15 let	24	20,5 %
16-20 let	14	12,0 %
21-25 let	16	13,7 %
26-30 let	8	6,8 %
31-35 let	4	3,4 %
36-40 let	1	0,9 %

Tab. č. 5 - Délka pedagogické praxe – učitelé



Graf. č. 2 - Délka pedagogické praxe - učitelé

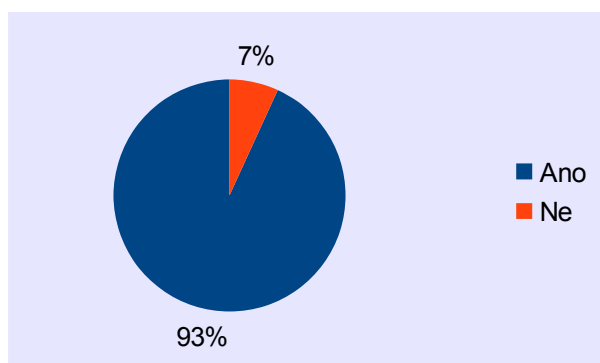
Z uvedené tabulky je patrné, že nejvíce zastoupená kategorie délky praxe je **kategorie do 5 let**, až **27 %** z celkového počtu respondentů. Učitelé s délkou praxe ve školství v rozmezí do 10 let měli mezi respondenty nejhojnější zastoupení (necelých 43 %).

Průměrná délka pedagogické praxe učitelů 1. stupně ZŠ, jenž se zúčastnili výzkumného šetření, vychází na **13,5 roku**.

□ **Otázka č. 1: Znáte svůj styl učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	109	93 %
Ne	8	7 %

Tab. č. 6 - Styl učení - učitelé



Graf. č. 3 - Styl učení - učitelé

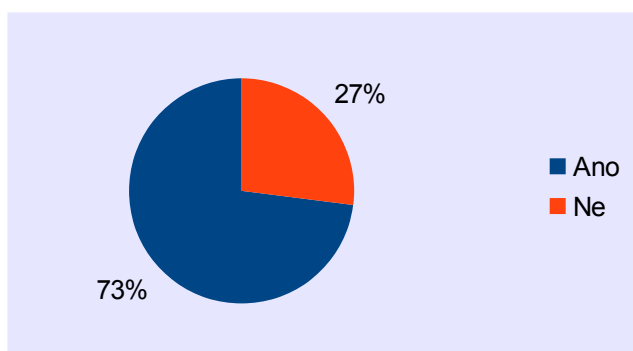
V této otázce se ke kladné odpovědi přiklání celých **93 % respondentů**.

Znalost stylu vlastního učení pokládáme u učitelů za velmi potřebnou. Tím, že učitelé znají svůj styl učení a o tuto problematiku se zajímají, mohou lépe identifikovat styly učení u svých žáků a do výuky snáze zahrnout i metody a strategie, které jim v procesu učení vyhovují.

□ **Otázka č. 2: Reflektujete pravidelně své vlastní učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	85	73 %
Ne	32	27 %

Tab. č. 7 - Reflexe vlastního učení



Graf. č. 4 - Reflexe vlastního učení

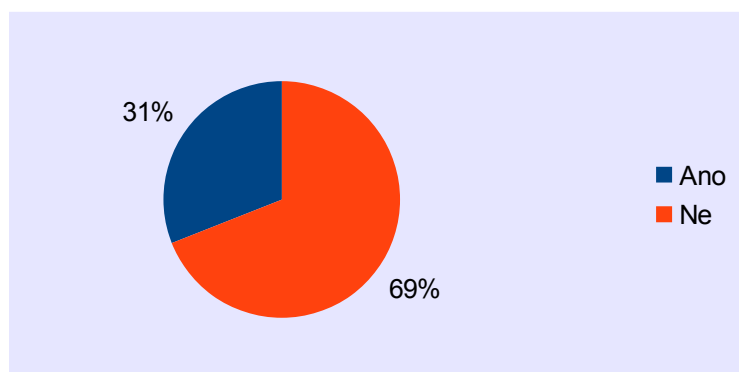
V souvislosti s předcházející otázkou jsme předpokládali rovnoměrné zastoupení odpovědí i na stávající položku. Jelikož je jednodušší reflektovat vlastní učení pro toho, kdo zná svůj styl učení. **Pravidelně se nad vlastním učením zamýšlí a reflektuje jej 73 % dotázaných respondentů.** Tato hodnota potvrzuje důležitost reflexe v procesu učení.

Otázku jsme více nespecifikovali, u 27 % respondentů se tudíž můžeme jen domnívat, jaké okolnosti pravidelné reflexi brání.

□ **Otázka č. 3: Zúčastnil/a jste se v posledních pěti letech semináře/kurzu/výcviku, jehož obsahem byl rozvoj kompetence k učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	36	31 %
Ne	81	69 %

Tab. č. 8 - Další vzdělávání učitelů v oblasti rozvíjení kompetence k učení



Graf. č. 5 - Další vzdělávání učitelů v oblasti rozvíjení kompetence k učení

Rozvíjení kompetencí je aktuální téma, jejichž naplňování ukládá jak RVP ZV, tak by se měl promítat ve ŠVP jednotlivých škol.

Vzdělávání učitelů v této oblasti by měl být neukončený proces, proto se pozastavujeme nad tím, že více než 2/3 respondentů se v posledních pěti letech nezúčastnilo žádné vzdělávací akce s tematikou rozvíjení kompetence k učení. V kontextu celoživotního učení a hlavní

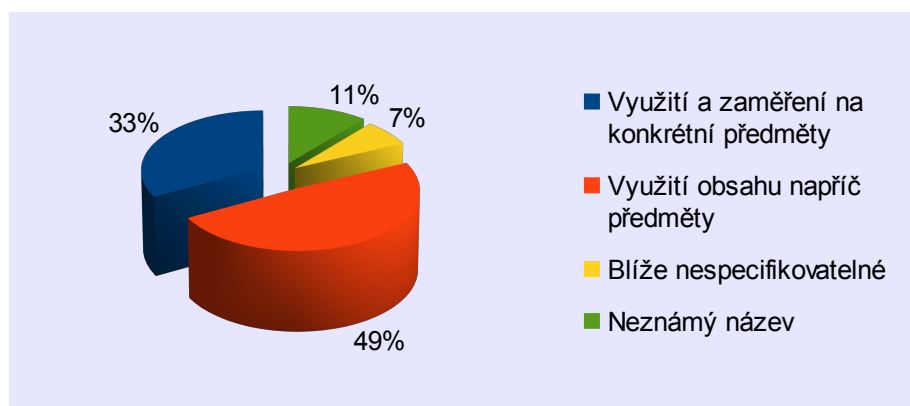
myšlenky kompetence k učení, tj. naučit děti (žáky) „učit se“, by se měli sami učitelé o tuto problematiku aktivně zajímat a dále si tuto profesní oblast rozšiřovat o nové poznatky, formy a metody práce a výukové strategie. Takový přístup k vlastnímu vzdělávání může přinést ještě další efekt. Učitel se může stát pro žáka vzorem a pozitivně jej ovlivnit na jeho životní cestě.

□ **Otázka č. 4: Navazující otázka – název semináře/kurzu/výcviku a délka trvání**

Tuto otázku jsme zvolili jako návaznou na předchozí položku. Jsou zde tudíž zahrnuty odpovědi pouze těch respondentů, kteří odpověděli na předchozí položku kladně – ano (celkem 45 respondentů). Jelikož byla tato otázka zvolena jako otevřená bez možného výběru předem připravených odpovědí, jednotlivé odpovědi jsme seskupili do 4 hlavních skupin – viz tabulka a graf.

Odpověď	Procentuální zastoupení
Využití a zaměření na konkrétní předměty	33 %
Využití obsahu napříč předměty	49 %
Blíže nespecifikovatelné – není jasný obsah	7 %
Semináře/kurzy/výcviky s neznámým názvem	11 %

Tab. č. 9 - Druhy absolvovaných seminářů/kurzů/výcviků zaměřených na rozvoj kompetence k učení



Graf. č. 6 - Druhy absolvovaných seminářů/kurzů/výcviků zaměřených na rozvoj kompetence k učení

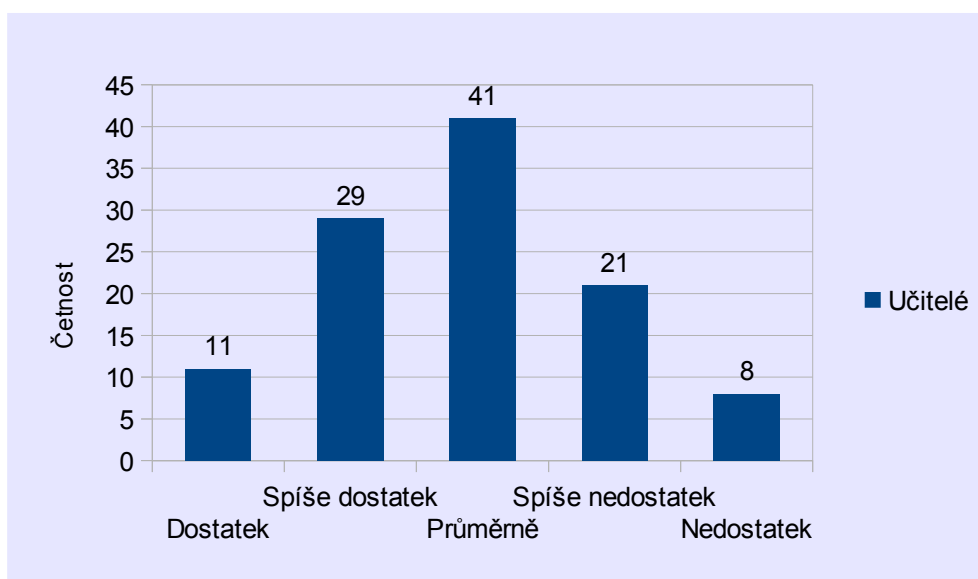
Z uvedených odpovědí respondentů uvádíme např.: „*Anglický jazyk podle kompetencí hravě*“, „*Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce matematiky a geometrie na 1. stupni*“, „*RWCT*“, „*Styly učení žáků*“, „*Tvořivá škola – činnostní učení*“.

Bližší náhled nalezneme v **příloze č. 4**.

- **Otázka č. 5: Máte ve školní pedagogické knihovně k dispozici dostatek odb.publikací/metodik/vhodných materiálů, které pracují s tématem klíčových kompetencí a jejich rozvojem?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Dostatek	11	9 %
Spíše dostatek	29	25 %
Průměrně	48	41 %
Spíše nedostatek	21	18 %
Nedostatek	8	7 %

Tab. č. 10 – Zastoupení odb.publikací/metodik/materiálů zaměřených na rozvoj kompetence k učení ve školní ped. knihovně



Graf. č. 7 – Zastoupení odb.publikací/metodik/materiálů zaměřených na rozvoj kompetence k učení ve školní ped. knihovně

Pedagogickou knihovnu považujeme za důležitý a užitečný zdroj vědomostí, využitelný při každodenní práci pedagoga. Dnešní doba s sebou sice přináší větší digitalizaci a možnost využít i jiné zdroje, mnohé z materiálů se však stále ještě obtížně shánějí v elektronické podobě.

V případě různých příruček a metodických materiálů jsou školy mj. oslovovány přímo (MŠMT, projekty zaměřené na vzdělávání, dealeři pedagog. literatury, ...), a je jednodušší získat/zakoupit potřebné publikace do školy, než pro jednotlivce.

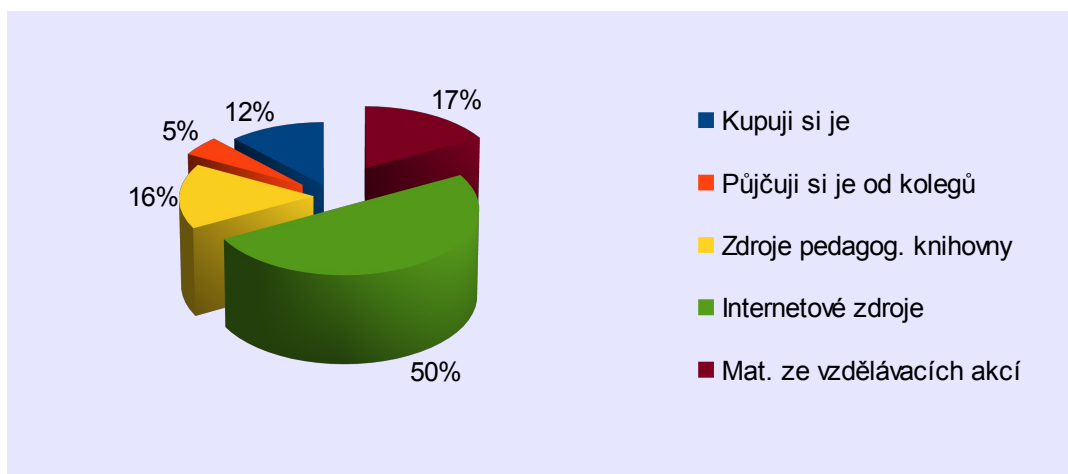
Na základě výše uvedené tabulky a grafu si můžeme udělat představu o tom, zda pedagog. knihovny na ZŠ obsahují dostatečné množství potřebných publikací/metodik/materiálů, ze kterých mohou učitelé čerpat inspiraci při rozvoji klíčové kompetence k učení u svých žáků.

V dalším textu výzkumu uvedeme prolnutí odpovědí učitelů a vedoucích pracovníků škol na tuto otázku (otázka č. 5 dotazníku č. 2).

□ **Otázka č. 6: Nejčastěji si potřebné odb. publikace/metodiky/ vhodné materiály obstarávám:**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Kupuji si je	14	12 %
Půjčuji si je od kolegů	6	5 %
Zdroje pedagogické knihovny (ve škole)	19	16 %
Internetové zdroje	58	50 %
Materiály z různých seminářů/kurzů/výcviků	20	17 %

Tab. č. 11 – Preference způsobu obstarání potřebných odb. publikací/metodik/materiálů



Graf. č. 8 – Preference způsobu obstarání potřebných odb. publikací/metodik/materiálů

Celá polovina dotázaných respondentů – **50 %**, se vyjádřila k dotazu volbou **odpovědi Internetové zdroje**.

Po zvolení jedné z předložených kategorií, rozšířil jeden respondent svoji odpověď v kolonce Ostatní zdroje. Uvedl, že využívá mimo uvedenou nabídku také Městskou knihovnu a Vědeckou knihovnu (Olomouc).

□ **Otázka č. 7: Plánujete v rámci své výuky cíle související s rozvojem kompetence k učení?**

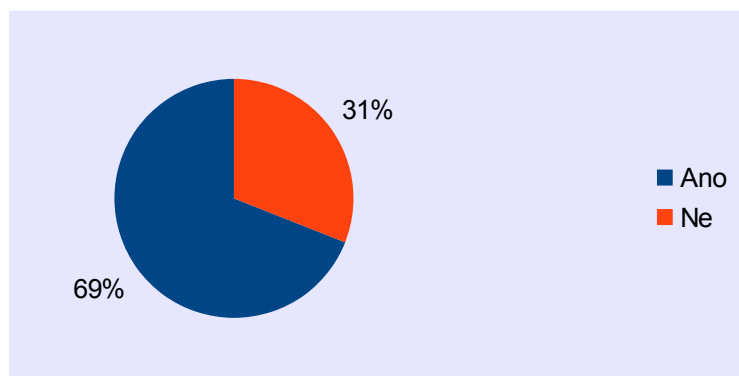
Učitel by měl mít vždy stanoven vzdělávací cíl/e (čeho chce ve stanovené vyučovací jednotce dosáhnout) a plánovat hodiny tak, aby dokázal procesuální stránku osvojování KK u žáků zachytit, sledovat a tudíž i vyhodnotit.

Při plánování vzdělávacích cílů společně s žáky je nutné tuto skutečnost rovněž dodržet.

V níže uvedené tabulce předkládáme odpovědi respondentů k této důležité otázce.

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	82	69 %
Ne	35	31 %

Tab. č. 12 – Plánování cílů výuky souvisejících s klíčovou kompetencí k učení



Graf. č. 9 - Plánování cílů výuky souvisejících s klíčovou kompetencí k učení

Vzhledem k povinnosti zohledňovat při plánování výchovně-vzdělávacího procesu rozvíjení KK (stanoveno v RVP ZV), jsme u této otázky očekávali silnější zastoupení v odpovědi **ano**. Respondenti takto odpověděli ze **69 %**.

Plánování výukových hodin s ohledem na rozvíjení KK k učení klade na učitele velké nároky.

Při projektování vlastních příprav a plánování cílů směřujících k rozvíjení KK k učení by měl učitel vycházet v první řadě z kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP dané školy) s ohledem na sdílenou, dlouhodobou vizi školy a také z tématických plánů vlastních předmětů.

Neméně podstatnou se jeví identifikace potřeb žáků, jejich motivace a analyzování dosavadních znalostí a dovedností.

Cíle většinou učitel konkretizuje a formuluje pomocí aktivních sloves a stanovuje je v oblasti kognitivní (znalostní), psychomotorické (dovednostní) a afektivní (v oblasti hodnot, emocí).

Pomocí správné realizace cílů jsou žáci vedeni k vytyčeným kompetencím.

Otázka č. 8: Navazující otázka – Doba strávená s plánováním cílů:

Otázka byla otevřená bez předložení možných odpovědí. Navazovala na předchozí otázku, související se zařazením klíčové kompetence k učení mezi cíle výuky a týkala se pouze těch respondentů, kteří na ni odpověděli kladně - celkem 80 osob. Respondenti byli vyzváni, aby uvedli dobu, kterou s plánováním cílů vedoucích k rozvoji KK stráví a specifikovali ji vzhledem k časovému údaji (den, týden, měsíc). Vzhledem k rozdílnosti uvedených časových úseků byly tyto odpovědi zkombinovány a vztaženy k jedné časové jednotce – týden.

Souhrn odpovědí uvádíme v následující tabulce.

Odpověď (kategorie)	Četnost	Procentuální zastoupení
Méně než 1 hod/týden	4	5 %
1 hod/týden	18	22,5 %
1,5 hod/týden (odp. 1-2 hod/t.)	11	13,75 %
2 hod/týden	13	16,25 %
2,5 hod/týden (odp. 2 - 3 hod/t.)	7	8,75 %
3 hod/týden (i 2x týdně 1,5 hod)	14	17,5 %
3,5 hod/týden	1	1,25 %
4 hod/týden	3	3,75 %
5 hod/týden	1	1,25 %
Více než 5 hod/týden	2	2,5 %
Nelze určit	6	7,5 %

Tab. č. 13 – Doba strávená s plánováním cílů výuky souvisejících s klíčovou kompetencí k učení

Specifické odpovědi byly zahrnuty k nejbližším možným kategoriím dle rozdělení: např. do kategorie méně než 1 hodina týdně byly zahrnuty odpovědi - cca půl hodiny týdně, 1x za měsíc 1 hod, 1x týdně 30 minut a 5 min denně (5 min x 5 prac. dní = 25 minut/týden).

Do kategorie „Nelze určit“ se zařadilo následujících šest odpovědí, ve kterých nemůžeme rozlišit časový údaj: každou přípravu na výuku, tedy denně; průběžně denně; těžko říct - promyslím to průběžně a denně; nemohu posoudit; různě; a dle potřeby.

Pokud vyjdeme z odpovědí učitelů, kteří plánují cíle výuky související s rozvojem KK k učení a odhlédneme-li od těchto časově neurčitých odpovědí, stráví s touto činností učitelé průměrně **2 hodiny a 39 minut týdně**.

□ **Otázka č. 9: Provádíte vyhodnocení plánovaných cílů společně s žáky?**

Pro přirozené učení žáků je stěžejní jeho smysluplnost a provázanost se životem.

Jako kvalitní učitelé bychom tuto skutečnost měli stavět do popředí celého výchovně- vzdělávacího procesu.

Pokud je žákům v úvodu hodiny jasně vysvětlen její cíl, dostane se jim informace, jaká jsou kritéria hodnocení a vědí, jakými činnostmi se budou zabývat, je pro ně jednodušší daný cíl sledovat.

Stejně, jako se zamýšlí učitel při výstavbě jednotlivých hodin (volba tématu, formy práce, metody, vhodné pomůcky apod.) a klade si při plánování cílů otázky jako např.: „Jaké zvolit ústřední téma a jak motivovat žáky? Jaké kompetence budeme u žáků rozvíjet a při jakých činnostech? Jaké vědomosti/ dovednosti/postoje si mají žáci osvojit a jakým způsobem toto mohou vyhodnotit? ...“, zamýšlí se i žáci nad tím, čemu se učí.

A právě tyto otázky žáka, které nejdnou slyšíme: „K čemu mi to je dobré? Co nového se naučím? Proč to musím dělat? apod., by měly být vnímány a reflektovány tak, aby byl tento proces pro obě strany užitečný. Takovou zpětnou vazbu může přinášet společné vyhodnocení plánovaných cílů se žáky.

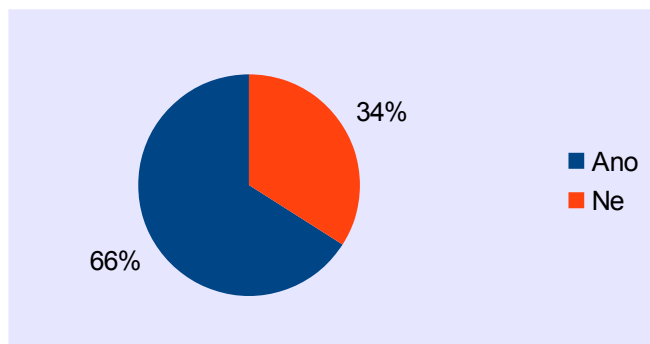
Tato aktivita samotná je důležitou součástí rozvíjení KK k učení.

Vede žáka k zodpovědnosti za vlastní výsledky a práci, vybízí k posilování pocitu vlastní hodnoty a formování postojů k učení. Žáci se také učí postupně přijímat a dávat konstruktivní kritiku a oceňovat sebe i druhé. Dalším, neméně důležitým prvkem takové zpětné vazby je, že žáci mohou vidět svůj vlastní posun a dle stanovených kritérií zvládnou určit, zda plánovaného cíle dosáhli, či nikoliv a také zvolit nejlepší možné nástroje a postupy k jeho dosažení.

Vyjádření učitelů k této otázce nám shrnuje následující tabulka a graf.

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	77	66 %
Ne	40	34 %

Tab. č. 14 a) – Vyhodnocování plánovaných cílů společně s žáky



Graf. č. 10 - Vyhodnocování plánovaných cílů společně s žáky

Z grafu lze vyčíst relativně vysoké zastoupení odpovědi ano, což u **66 %** respondentů představuje **vyhodnocování** plánovaných cílů společně s žáky.

U této otázky nás s ohledem na možné propojení s otázkou č. 7 „Plánování cílů souvisejících s rozvojem KK k učení ve výuce“ dále zajímalo, v jakém poměru se sešlo zastoupení jednotlivých variant.

Toto sjednocení uvádíme v přehledné tabulce.

Vyhodnocování plánovaných cílů společně s žáky	Četnost	Plánování cílů souvisejících s rozvojem kompetence k učení	
		Ano	Ne
Ano	82	61	21
Ne	35	16	19

Tab. č. 14 b) – Srovnání odpovědí plánování cílů souvisejících s rozvojem KK k učení vs. jejich společné vyhodnocování s žáky

Uvedená tabulka nám podává informaci o tom, že pouze **61 respondentů**, což odpovídá nepatrné nadpoloviční většině dotázaných (**52 %**), **zároveň plánuje cíle**, které vedou k rozvíjení KK k učení u žáků a **rovněž** využívá potenciálu, který v sobě nese **vyhodnocení plánovaných cílů s žáky**. Tato zjištěná skutečnost opět staví do popředí důležitost zvládnutí práce s výukovými cíli učitelem. V závěrečném vyhodnocení výzkumu využijeme tento údaj k rozhodnutí hypotézy č. 4.

Z výzkumného hlediska je dále zajímavá hodnota, která vyjadřuje pohled 21 respondentů, v tabulce vpravo nahoře. Tito respondenti uvedli, že neplánují cíle s ohledem na rozvoj klíčových kompetencí, avšak u této otázky potvrzují vyhodnocování plánovaných cílů s žáky. Tyto dva výroky se nám jeví jako sporné.

Na základě těchto výsledků vyvstává možné doporučení pro učitele, jakož i pro vedoucí pracovníky škol, k zamyšlení nad dalším vzděláváním v této oblasti.

□ **Otázka č. 10: Konkrétní způsoby, kterými rozvíjíte klíčové kompetence k učení u svých žáků:**

Tato otázka byla zvolena jako otevřená bez možného výběru předem připravených odpovědí.

Ve většině odpovědí respondentů se objevilo komplexnější vyjádření k této otázce.

Část jich uváděla v odpovědi výčet konkrétních technik a metod, které používají při rozvíjení klíčové kompetence k učení u svých žáků viz první z následně uvedených citací. Další respondenti odpovídali spíše v obecnější rovině.

I přes nejednotný ráz odpovědí jsme se snažili najít vhodné společné znaky a seskupit je do přehledné tabulky, kterou uvádíme níže, pod textem. Kategorie v této tabulce se nám z části shodují s kategoriemi v tabulce u následující otázky č. 11.

Z uvedených odpovědí respondentů uvádíme např.:

„Pětílístek, slovní tenis, bingo, loto, myšlenkové mapy, projekty, výukový plakát, pexeso, dipo, logické řetězy, magické čtverce, brainstorming, debata, diskuse, komunitní kruh, metody prožitkové pedagogiky, palec nahoru, kartičky - vykřikovací, burza, skupinová práce, portfolio žáka, referáty, prezentace, vyhledávání informací v encyklopediích, na internetu, práce na interaktivní tabuli - součástí třídy, četba - starší žáci čtou mladším žákům, koutek čtení, křeslo pro hosta, nabídka knihy, pantomima, činnostní učení, čtením a psaním ke kritickému myšlení, analogie, pravdivé věty, spojovačky, ...“

„Zapojuji kooperativní výuku; používám některé techniky RWCT; nacvičujeme a trénujeme prezentaci, diskuzi; snažím se využívat mezipředmětové vztahy a aplikovat nové znalosti přímo do praxe; zkusíme si různé postupy a metody, které lze využít při procesu učení; společně se žáky plánujeme a reflektujeme stanovené cíle.“

V níže uvedené tabulce nalezneme přehled způsobů, zařazovaných metod, a aktivit, jenž ve svých hodinách používají při rozvíjení klíčové kompetence k učení učitelé 1. stupně základních škol nejčastěji.

V **příloze č. 5** uvádíme shrnutí odpovědí respondentů dle kategorií uvedených v tabulce níže.

Odpověď (kategorie)	Četnost	Pořadí
Didaktická hra	35	1
Práce s informacemi	35	1
Aktivizující metody RWCT	34	2
Skupinová / kooperativní výuka	32	3
Projekty, projektová výuka	26	4
Metakognitivní metody	20	5
Experiment / heuristické metody	13	6
Samostatná práce	11	7
Prezentační dovednosti (debata, diskuze, rozhovor, ...)	9	8
Virtuální prostředí	8	9
Alternativní programy a styly výuky (Začít spolu, Tvořivá škola - činnostní učení, Práce v centrech aktivit)	7	10
Nejasná odpověď, nelze určit	9	x
Neodpověděli	8	x

Tab. č. 15 – Přehled způsobů, jenž učitelé využívají při rozvíjení KK k učení u svých žáků

□ **Otázka č. 11: Které z uvedených metod zařazujete do výuky a využíváte při práci s dětmi:**

V dotazníku zjišťujeme názory pedagogů na uplatňování aktivizujících výukových metod podporujících kompetence k učení. Předkládáme nabídku takových výukových strategií, metod a specifických prostředí, které podněcují žáky k aktivitě, spolupráci, k využití kreativity, k přemýšlení o vlastním učení, a tím u nich podporují kompetence k učení. Rovněž pro učitele může být jejich používání užitečné. Především tím, že vycházejí z potřeb aktuálně

se vzdělávaných žáků a mohou přispět k jejich lepší motivaci a snadnějšímu osvojování vědomostí a dovedností.

Respondenti se měli vyjádřit, jak často dané strategie, metody a možnost výuky ve specifických prostředích zařazují do výuky. Pro určení jejich pořadí jsme použili aritmetický průměr s následujícím rozpětím:

Odpověď / bodové skóre:

Často / 6 bodů

Občas / 4 body

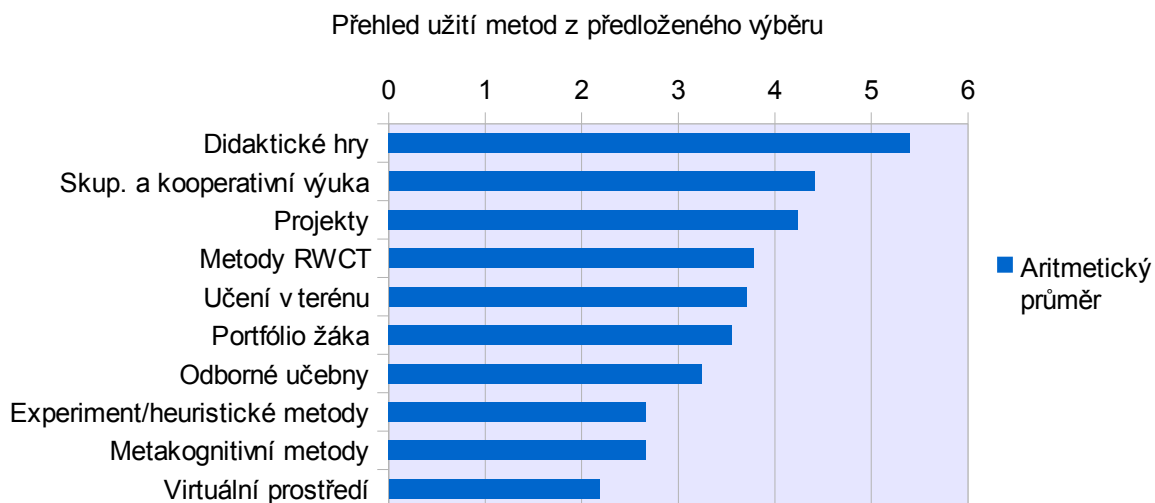
Výjimečně / 2 body

Vůbec / 0 bodů

Pořadí jednotlivých metod (z předloženého výběru) nám shrnují následující tabulka a graf.

Poř. otázky dle četnosti odpovědí	Používané a zařazované metody	Zastoupená četnost odpovědí				Aritmetický průměr
		Často	Občas	Výjimečně	Vůbec	
11c)	Didaktická hra	82	35	0	0	5,40
11d)	Kooperativní výuka	42	58	16	1	4,41
11a)	Projekty	38	56	22	1	4,24
11e)	Metody RWCT	15	71	30	1	3,78
11g)	Učení v terénu	31	50	28	8	3,71
11i)	Portfólio žáka	28	46	32	11	3,56
11f)	Práce v odborných učebnách	15	56	33	13	3,25
11b)	Experiment a heuristické metody	6	36	66	9	2,67
11j)	Metakognitivní metody	9	41	47	20	2,67
11h)	Virtuální prostředí	14	20	46	37	2,19

Tab. č. 16 – Nejčastěji zařazované metody z daného výběru



Graf. č. 11 - Nejčastěji zařazované metody z daného výběru

Z uvedené tabulky a grafu můžeme vyčíst, že nejčastěji volenou odpovědí byla **Didaktická hra**, následována **Kooperativní výukou**. Zařazování obou těchto metod je na 1. stupni ZŠ více než žádoucí.

Hra je výbornou činností, která aktivizuje žáky ve výuce. Využíváme hravost a zvědavost dětí, které při ní zároveň rozvíjí své myšlení. Vědomosti a dovednosti takto získané, pomáhají k lepšímu zapamatování a mají trvalejší ráz. Didaktická hra má vždy jasná pravidla a její cíl je vždy podřízen vzdělávání.

Kooperativní výuka je podle Kasíkové (1997, s.27) „založena na principu spolupráce při dosahování cílů.“ Důležitý je prospěch na obou stranách. Jak u kooperujícího jedince, jehož výsledky podporuje celá skupina, tak i v opačném směru, kdy je ve výsledku důležitý výsledek celé skupiny, na němž se jednotliví členové podílejí.

V případě posledních třech položek v grafu se můžeme jen domnívat, co je příčinou jejich většího nezařazování. Právě tyto metody a strategie způsobují u žáků značný posun v uvědomování si vlastních postupů při učení a vedou je krok za krokem k sebevzdělávání a autoregulaci učení.

Metody vedoucí k sebereflexi, jakož i metakognitivní metody jsou základními kameny pro budoucí vzdělávání a celoživotní učení. Toto tvrzení podporuje i L. Felcmanová (Moderní vyučování, č. 11-12/2012), AD teoretická část práce – oddíl 3.2.3 *Výukové metody a strategie rozvíjející klíčové kompetence k učení*, a výsledky estonské národní studie zaměřené na metakognitivně směřované metody výuky.

Výsledky této položky nás upozornily mimo zkoumané výzkumné otázky také na zajímavou skutečnost. Konkrétně, vidíme spojitost mezi položkou: *Využití ICT a virtuálního prostředí ve výuce* u této otázky, jež se dle odpovědí respondentů zařadila na poslední místo a jasnou převahou: *Preference internetu a virtuálního prostředí při obstarávání informací a materiálů samotnými učiteli* v otázce č. 6 dotazníku.

Z uvedeného vyplývá, že učitelé při svém vlastním učení a přípravě vyhledávají přednostně virtuální prostředí, avšak do výuky se tento trend již nepřenáší.

Tuto ideu podporují také odpovědi v otázce č. 7: *Pedagogové jsou zkušení v oblasti ICT a do výuky je zapojují v dostatečné míře* dotazníku určeného pro vedení ZŠ (dotazník č. 2). V této položce převažují z 83 % souhlasné odpovědi, či-li učitelé jsou z pohledu vedení škol zkušení a buďto ICT ve výuce již zapojují, nebo by měli jejich zapojení ve výuce zohlednit.

K této otázce uvádíme doplňující údaje ze studie ES-OECD 2010, jež uvádí zjištěné nedostatky ohledně didaktiky ICT. Nalezneme zde např. údaje o tom, že 58 % učitelů neobdrželo žádné didakticky zaměřené školení, které by jim pomohlo k využití ICT ve třídě a dále pak informací o nedostačující podpoře především v oblasti počítační přípravy učitelů.

Zároveň Evropská komise ve svých závěrech (tamtéž) uvádí, že v roce 2015 bude až 90 % všech zaměstnání „vyžadovat alespoň základní dovednost práce s digitálními technologiemi“.

V této studii se dále dočteme, že 75 % učitelů v EU, kteří mají ve školách k dispozici počítače a internet (studie zmiňuje období po 4 roky a více), tyto vyžívají ke své vlastní přípravě hodin, nikoliv pro aktivizaci žáků ve výuce. Tento uvedený fakt potvrzují i naše výsledky.

Ve zjištění těchto souvislostí vidíme přidanou hodnotu tohoto výzkumu a je možné uvedené údaje využít jako zajímavý námět pro další zkoumání.

□ **Otázka č. 12: Hodnotíte úroveň osvojení klíčových kompetencí u žáků a vedete si k němu podklady?**

„Pedagogické hodnocení vždy vypovídá o skutečných cílech, ke kterým jako učitelé směřujete, dokonce i tehdy, když si své skutečné cíle neuvědomíte“.

(Slavík J., 1999, s. 77)

Z uvedené tabulky můžeme vyčíst, že učitelé ve velké většině hodnotí úroveň osvojení klíčových kompetencí **průběžně** (ať už s podklady či bez nich). K této variantě se hlásí **82 respondentů**.

Jak už jsme zmínili v teoretické části, klíčové kompetence jsou vázány vždy k určité činnosti. Můžeme si pod nimi představit situace, ve kterých se snoubí učivo s dovednostmi, postoje s kreativitou a schopnosti se spoluprací. Pro hodnocení klíčových kompetencí je tudíž nutné použít jiné nástroje a kritéria, než u hodnocení znalostí. Učitelům mohou pomoci různé hodnotící archy a škály, zapojení prezentačních dovedností žáků, využití dramatizace, komunitních kruhů, dále práce s portfoliem žáka, apod.

Za stežejní činnosti učitelů, jež umožňují sledovat a následně hodnotit naplňování kompetenčních cílů, považujeme **stanovování a sledování výukových cílů, pozorování, individuální přístup k žákům, práci s chybou a reflektivní techniky**.

Za důležitou, a hlavně pak účinnou, považujeme rovněž spolupráci pedagogů a vedení školy na vytvoření společných kritérií pro hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí žáků. Jen tak je totiž možné zjistit komplexní výsledky u kteréhokoliv žáka, sledovat posun v rozvíjení jeho kompetencí a příp. se zaměřit na ty, které je potřeba posílit.

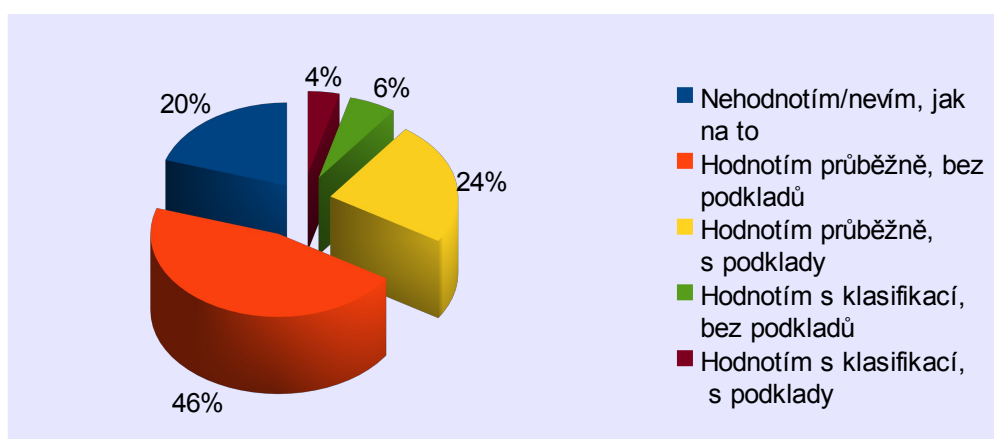
Pětina repondentů (23 odpovědí), zvolila variantu „Nehodnotím / nevím, jak na to“.

Myslíme si, že této skupině je nutné zajistit vhodné vzdělávání tak, aby byli schopni u žáků rozvíjet potřebné klíčové kompetence a tím naplňovali závazné vzdělávací cíle (viz RVP ZV).

Tuto myšlenku doplňujeme o informaci z šetření z roku 2010 (VÚP), kde se prokázalo, že je pro učitele cílená práce s klíčovými kompetencemi stále velmi obtížná.

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Nehodnotím / nevím, jak na to	23	20 %
Hodnotím průběžně, bez podkladů	54	46 %
Hodnotím průběžně, podklady si vedu	28	24 %
Hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, bez podkladů	7	6 %
Hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, podklady si vedu	5	4 %

Tab. č. 17 a) – Sledování a hodnocení úrovně osvojení KK u žáků



Graf. č. 12 - Sledování a hodnocení úrovně osvojení KK u žáků

Z výše uvedené tabulky dále zjišťujeme, že **65 % respondentů** (61 respondentů z celkových 94), kteří ve svých odpovědích uvádí, že hodnotí úroveň osvojení KK, **si nevede žádnou dokumentaci a neshromažďuje podklady**, ze kterých by toto bylo patrné.

Jelikož jsme otázku více nespecifikovali, můžeme se jen domnívat, zda učitelé při rozvíjení klíčových kompetencí zařazují převážně takové techniky a metody, které nemají žádné hmatatelné výstupy (např. ústní reflektivní techniky, didaktické hry apod.), nebo zda je neshromažďují.

Jak jsme uvedli výše, učitelé mají dnes k dispozici velké množství různých hodnotících materiálů - hodnotící archy, škály, mohou zapojit prezentaci, či dramatizaci, komunitní kruhy,

práci s flipchartem, interaktivní tabulí, apod.

Z každé z těchto uvedených technik a metod lze pořídit krátké shrnutí, každý žák může zaznačit svůj konkrétní stav, popsat jej slovy, diskutovat s ostatními, předvést pomocí dramaturgie své myšlenky, ze společné práce lze např. pořídit fotodokumentaci.

Specifickou formou shromažďování podkladů a materiálů je portfolio žáka. Tento dokument je názorným ukazatelem posunu žáka, zachycuje jeho tvořivost, učební i osobnostní pokroky, ...

Na základě vyhodnocení otázky č. 12: *Hodnotíte úroveň osvojení klíčových kompetencí u žáků* a otázky č. 7: *Plánujete v rámci své výuky cíle související s rozvojem kompetencí k učení?* shledáváme rozpor v uvedených odpovědích.

Pro bližší představu jsme obě otázky sloučili do přehledné tabulky a níže, pod tabulkou, uvádíme zdůvodnění.

Odpověď	Četnost	Plánování cílů souvisejících s rozvojem kompetence k učení	
		Ano	Ne
Nehodnotím / nevím, jak na to	23	9	14
Hodnotím průběžně, bez podkladů	54	40	14
Hodnotím průběžně, podklady si vedu	28	26	2
Hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, bez podkladů	7	2	5
Hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, podklady si vedu	5	4	1

Tab. č. 17 b) – *Srovnání odp. plánování cílů souvisejících s rozvojem KK k učení vs. hodnocení úrovně osvojení KK u žáků*

Dle souhrnu odpovědí v tabulce můžeme vysledovat celkem dvě zajímavé skupiny odpovědí.

První se týká **14 respondentů**, kteří pravděpodobně s problematikou klíčových kompetencí **nemají mnoho zkušeností**. Ve svých odpovědích uvedli, že neplánují cíle související s rozvojem KK k učení a zároveň, že nehodnotí u žáků úroveň osvojení klíčových kompetencí. U této skupiny je více než potřebné do vzdělání učitele v problematice klíčových kompetencí tak, aby byli schopni u žáků potřebné klíčové kompetence rozvíjet a tím naplňovali závazné vzdělávací cíle (viz RVP ZV).

Druhou skupinu tvoří **22 respondentů** (součet zvýrazněných hodnot v uvedené tabulce), kteří na jednu stranu kompetence k učení **hodnotí, ale zároveň nemají jasně stanovený cíl**, či cíle, které v rámci výuky budou sledovat. Pravděpodobnou příčinu shledáváme v podobě nesprávné formulace výukových cílů učiteli a v nedokonale osvojené problematice klíčových kompetencí.

Uvedené hodnoty využijeme při rozhodnutí o hypotéze č. 4 v závěrečném vyhodnocení výzkumu.

Tato zjištěná fakta by mohla být rovněž zajímavým tématem pro další šetření.

4.1.2 Dotazník č. 2

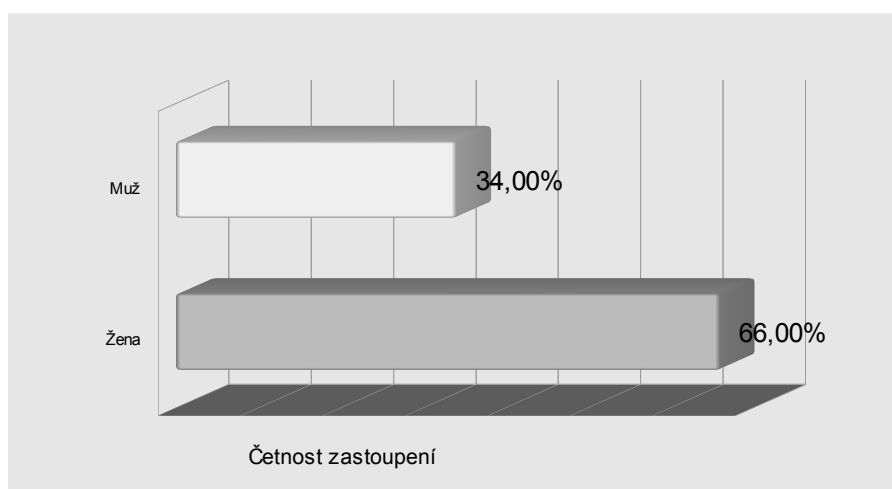
Dotazník č. 2 zahrnuje odpovědi 104 respondentů – vedoucích pracovníků základních škol.

Úvodní položky:

□ Pohlaví:

Kategorie	Četnost	Procentuální zastoupení
Žena	69	66 %
Muž	35	34 %

Tab. č. 18 – Pohlaví – vedení škol



Graf. č. 13 – Pohlaví – vedení škol

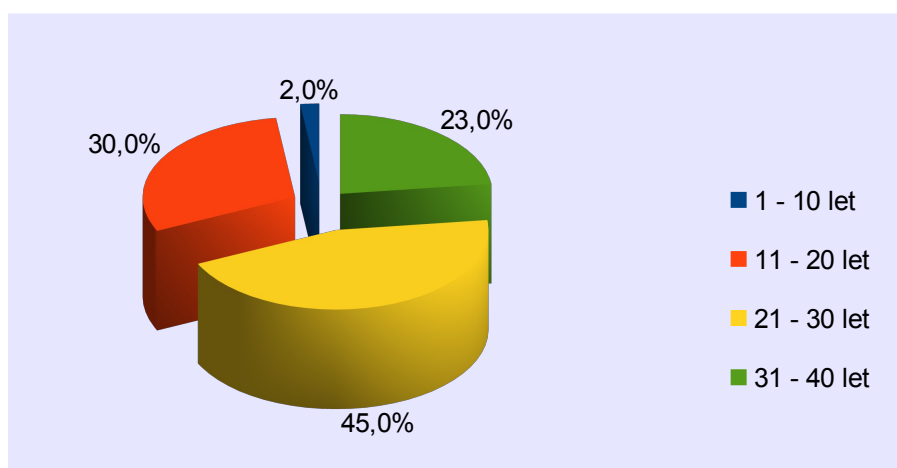
V případě vedoucích pracovníků škol jsme očekávali větší zastoupení mužů oproti skupině respondentů mezi učiteli 1. stupně ZŠ. I zde ovšem musíme říci, že **ženy** v našem výzkumném vzorku převyšují, s **66% zastoupením**.

□ **Délka pedagogické praxe:**

Tato otázka byla otevřená, proto bylo nutné provedení kategorizace odpovědí.
V následující tabulce předkládáme rozdělení odpovědí respondentů do celkem 4 skupin s rozestupy 10 let.

Kategorie let učitelé	Četnost	Procentuální zastoupení
1 – 10 let	2	2 %
11 - 20 let	31	30 %
21 - 30 let	47	45 %
31 - 40 let	24	23 %

Tab. č. 19 - Délka pedagogické praxe – vedení škol



Graf. č. 14 - Délka pedagogické praxe – vedení škol

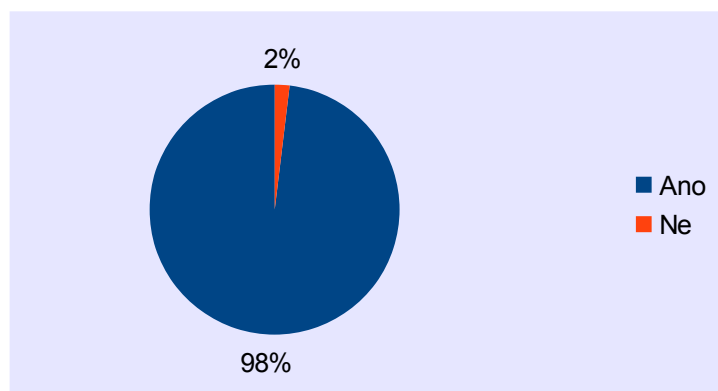
Z uvedené tabulky je patrné, že nejvíce zastoupená kategorie délky praxe je **kategorie 21 - 30 let**, do které se zařadila necelá polovina respondentů, konkrétně **45 %** dotázaných.

Průměrná délka pedagogické praxe u respondentů z vedení ZŠ, jenž se zúčastnili výzkumného šetření, **je necelých 25 let**.

□ **Otázka č. 1: Znáte svůj styl učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	102	98 %
Ne	2	2 %

Tab. č. 20 - Styl učení – vedení škol



Graf. č. 15 - Styl učení – vedení škol

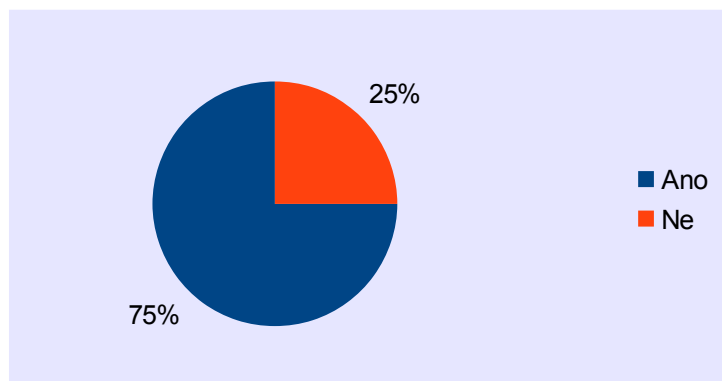
Stejně jako u učitelů na 1. stupni ZŠ, nás zajímala otázka znalosti stylu vlastního učení i u vedení škol.

V této otázce se ke kladné odpovědi přiklání celých **98 %** respondentů.

□ **Otázka č. 2.: Reflektujete pravidelně své vlastní učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	78	75 %
Ne	26	25 %

Tab. č. 21 - Reflexe vlastního učení – vedení škol



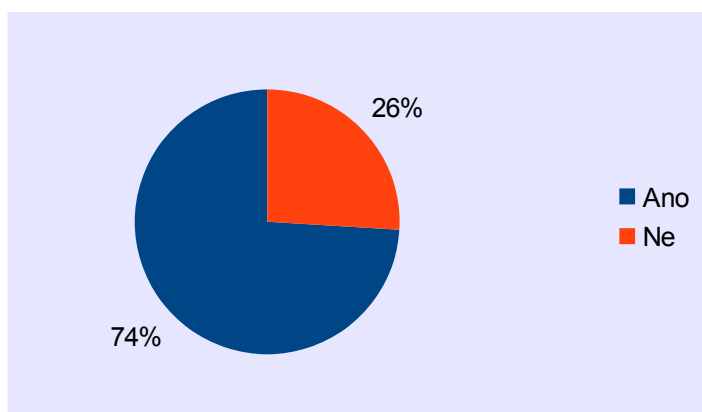
Graf. č. 16 - Reflexe vlastního učení – vedení škol

Pravidelně se nad vlastním učením zamýšlí a reflektuje jej **75 %** dotázaných respondentů. Tato hodnota potvrzuje důležitost reflexe v procesu učení.

- **Otázka č. 3: Počítáte v plánu DPV (dalšího profesního vzdělávání) s problematikou rozvoje klíčových kompetencí, konkrétně KK k učení?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	77	74 %
Ne	27	26 %

Tab. č. 22 – Plánování DPV se zaměřením na rozvoj kompetence k učení



Graf. č. 17 - Plánování DPV se zaměřením na rozvoj kompetence k učení

Nad problematikou rozvíjení klíčových kompetencí, konkrétně KK k učení, se při plánování DPV (dalšího profesního vzdělávání) učitelů zamýšlí přibližně tři čtvrtiny respondentů z vedení škol – **74 %**. Tato hodnota je velmi příznivá.

Stejně jako vedoucí pracovníci škol, shledáváme i my DPV učitelů v této oblasti za užitečné a žádoucí - viz 69 % učitelů, kteří se v posledních 5 letech neúčastnili žádného školení na toto téma (otázka č. 3 dotazníku č. 1). Učitelé pak jistě získají lepší orientaci v problematice a nabydou větší jistoty při naplňování KK ve výuce.

Nabídka vzdělávacích akcí je poměrně široká, předpokládáme proto, že se v dalším plánování DPV učitelů odrazí vlastní zkušenosti vedení školy a ostatních kolegů z minulých let. V následující otázce předkládáme pro inspiraci názvy organizací a sdružení, se kterými mají oslovení respondenti v oblasti rozvíjení KK zkušenosti.

□ **Otázka č. 4: Uved'te prosím, se kterými organizacemi, zabývajícími se touto problematikou, máte zkušenosti**

Tato otázka má v dotazníku funkci především informativní, zařadili jsme ji jako možnou inspiraci pro vedoucí pracovníky škol, kteří zatím nemají v této oblasti tolik zkušeností, příp. netuší, na které instituce a organizace se obrátit. Potřebnost této otázky deklarujeme na počtu **20 respondentů**, kteří odpověděli, že v této oblasti **zkušenosti nemají**.

„ Nemáme zkušenosti – nabídka v této oblasti je mizivá.“

„... v posledních letech se u nás ve škole vzhledem k nedostatku peněz na semináře nejezdí.“

Odpovědi na tuto otevřenou otázku jsme museli upravit a kategorizovat.

- ⌚ **Národní vzdělávací instituty a organizace:** NIDV, NUV, MŠMT, ČŠI, SCIO, SPC, Policie ČR
- ⌚ **Organizace na krajské či okresní úrovni:** PPP, Pedagogická centra, SSŠ, Vlastivědné muzeum
- ⌚ **Univerzity:** UP Olomouc, Mendelova univerzita Brno, Ostravská univerzita

🕒 **Vzdělávací organizace a agentury s přesahem krajů:** AISIS, o. s., Step by step, Prázdninová škola Lipnice, Schola servis, CPIV – Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, AV Media, Tvořivá škola, ABC Music, v. o. s., Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, o. s., Kritické myšlení, Odyssea, o. s.

🕒 **Centra vzdělávání a vzdělávací organizace a agentury na úrovni krajů:**

HKK: JOB, CVKHK, Vzdělávací agentura Tandem

JHČ: ZvaS České Budějovice – Zařízení pro DVPP a SSŠ České Budějovice

KVK: PECKA – Centrum celoživotního vzdělávání Karlovy Vary, o. p. s.,

LBK: CVLK – Centrum vzdělanosti libereckého kraje

MSK: KVIC Nový Jičín, KVIC Opava, SPKŠ, Vila Doris Šumperk, RCIP-ViP, s. r. o.

OLK: Centrum Semafor, Sluňákov – Centrum ekologických aktivit města Olomouce, o. p. s.

STČ, Praha: PAU – Přátelé angažovaného učení, Sdružení TEREZA, Poradenské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Praha

VYS: Descartes, v. o. s., INFRA, Vysočina Education

ZLK: KCDPV - Krajské centrum dalšího profesního vzdělávání Zlínského kraje, o.p.s., KPS – P. Bundil, Vzdělávací agentura mgr. Jitka Blechová, ALCEDO, MADIO, o. s., Moravské divadlo, Reduta

Finanční stránka vynakládaná na DPV je samozřejmě neodmyslitelná. Pro vedoucí pracovníky škol může být proto zajímavá varianta v podobě zdrojů z dotací Evropské Unie (např. projekty v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost - OP VK, chystaného OP Vývoj, výzkum a vzdělávání - OPV VV, aj.). Jako další možnost, jak se dostat k zajímavým vzdělávacím aktivitám, se nabízí vzájemné síťování škol a nevytváření konkurenčního prostředí mezi nimi. Učitelé i vedení škol by si tak mohli vzájemně předávat doporučení na akce, které je obohatily a jsou v DPV zásadní a užitečné.

Jistě bychom se pak častěji mohli dočkat ohlasů jako je např. tento:

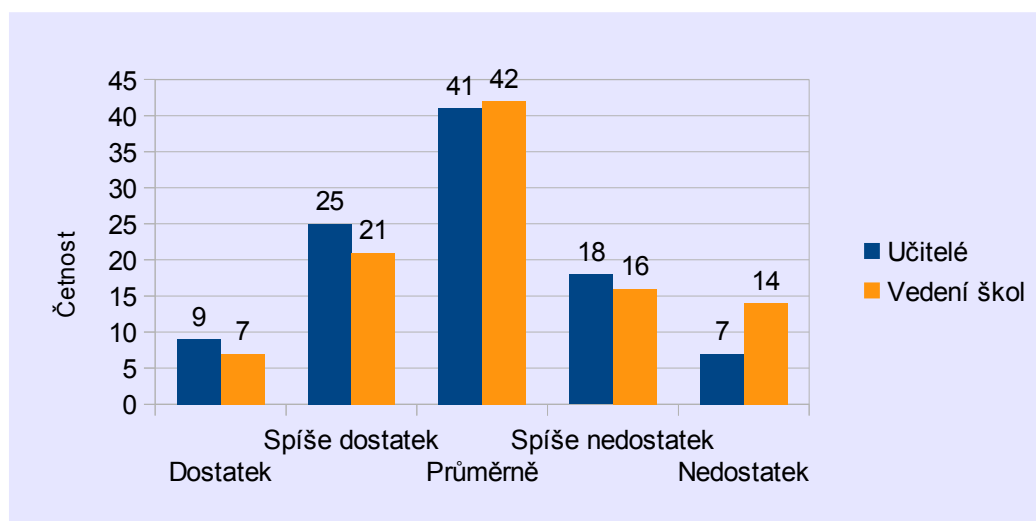
„ ... my se účastníme hodně seminářů širokého spektra, naši učitelé se neustále vzdělávají.“

□ **Otázka č. 5: Máte ve školní pedagogické knihovně k dispozici dostatek odb.publikací/metodik/vhodných materiálů, které pracují s tématem klíčových kompetencí a jejich rozvojem?**

Tuto otázku jsme zařadili záměrně i do dotazníku pro vedoucí pracovníky. Zajímala nás shoda, příp. neshoda v odpovědích učitelů a vedení škol (dotazník č. 1, ot. č. 5). Níže uvádíme propojenost odpovědí jednotlivých skupin respondentů.

Odpověď	Četnost učitelé (celkem 117)	Procentuální zastoupení učitelé	Četnost vedení škol (celkem 104)	Procentuální zastoupení vedení škol
Dostatek	11	9 %	7	7 %
Spíše dostatek	29	25 %	22	21 %
Průměrně	48	41 %	44	42 %
Spíše nedostatek	21	18 %	17	16 %
Nedostatek	8	7 %	14	14 %

Tab. č. 23 – Zastoupení odb.publikací/metodik/materiálů zaměřených na rozvoj kompetence k učení ve školní pedagogické knihovně – propojení odpovědí učitelů s vedením škol



Graf. č. 18 – Zastoupení odb.publikací/metodik/materiálů zaměřených na rozvoj kompetence k učení ve školní pedagogické knihovně – propojení odpovědí učitelů s vedením škol

V uvedeném grafu můžeme vidět shodu pedagogů a vedoucích pracovníků škol na tuto otázku. Nejvíce zastoupenou byla u obou dotazovaných skupin odpověď **průměrně**, v případě učitelů zastoupena ze **41 %**, u vedoucích prac. škol srovnatelně **42 %**. V ostatních odpovědích můžeme vysledovat rovnoměrný pokles na obou stranách (Gaussova křivka).

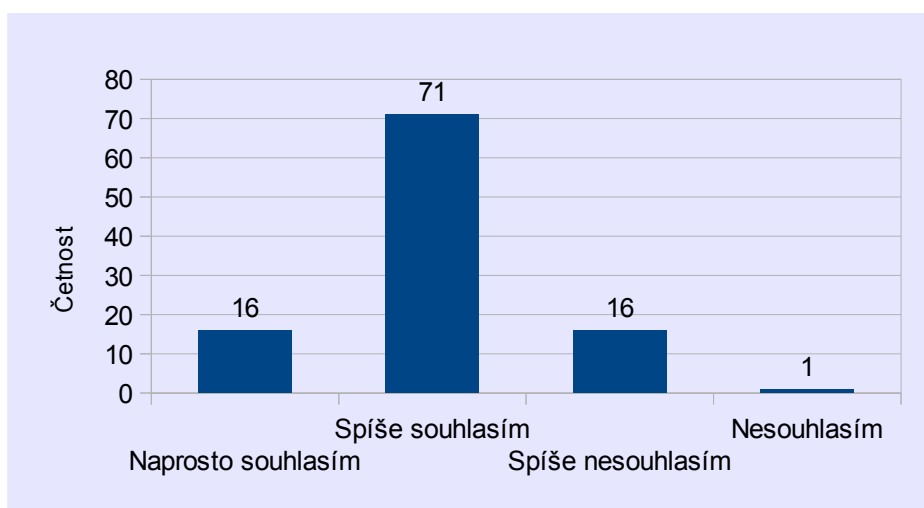
□ **Otázka č. 6: Pedagogové jsou zkušení v oblasti ICT (Informační a komunikační technologie) a do výuky je zapojují v dostatečné míře.**

Respondenti měli u této otázky zvolit jednu z odpovědí na uvedené škále:

1 – naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – nesouhlasím.

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Naprosto souhlasím	16	15 %
Spíše souhlasím	71	68 %
Spíše nesouhlasím	16	15 %
Nesouhlasím	1	1 %

Tab. č. 24 – Pohled vedení školy na zkušenost pedagogů v oblasti ICT a její zapojení do výuky



Graf. č. 19 – Pohled vedení školy na zkušenost pedagogů v oblasti ICT a její zapojení do výuky

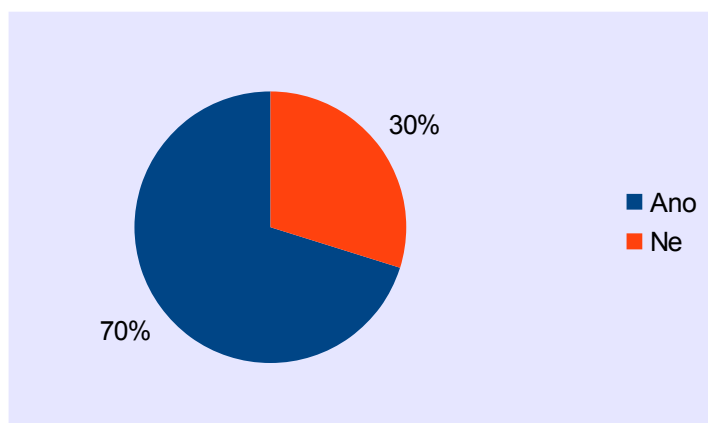
Výsledné hodnoty grafu nám prozrazují, že se vedení škol přiklání spíše k souhlasným odpovědím a považuje tak učitele za zkušené v oblasti ICT. K nejvíce zastoupené odpovědi patří položka „**Spíše souhlasím**“, kterou zvolilo celkem **71** dotázaných **respondentů**.

Následující otázky v dotazníku považujeme za zásadní pro zjištění výzkumné otázky, zda mají učitelé 1. stupně ZŠ vytvořeny od vedení škol vhodné podmínky pro rozvíjení KK k učení u žáků.

- **Otázka č. 7: Domníváte se, že Vaši pedagogové umějí pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině vzdělávacích cílů, a že je cíleně rozvíjejí ve výuce pomocí vhodných aktivit?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	73	70 %
Ne	31	30 %

Tab. č. 25 – Důvěra vedení školy v práci s KK v rovině vzdělávacích cílů a jejich cílené rozvíjení ve výuce



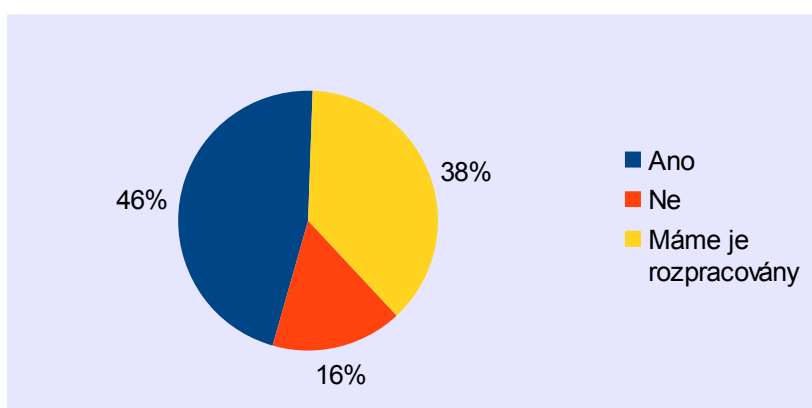
Graf. č. 20 – Důvěra vedení školy v práci s KK v rovině vzdělávacích cílů a jejich cílené rozvíjení ve výuce

Jak je patrné z grafu, 2/3 respondentů z vedení ZŠ věří tomu, že učitelé umí pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině vzdělávacích cílů a že je umí rozvíjet ve výuce vhodnými aktivitami. Procentuálně vyjádřeno činí toto zastoupení **70 %**.

- **Otázka č. 8: Stanovili jste si s pedagogy společné postupy, metody a formy práce, které povedou k rozvíjení klíčových kompetencí?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	48	46 %
Ne	17	16 %
Máme je rozpracovány	39	38 %

Tab. č. 26 – Stanovení společných postupů, metod a forem práce vedoucích k rozvoji KK



Graf. č. 21 – Stanovení společných postupů, metod a forem práce vedoucích k rozvoji KK

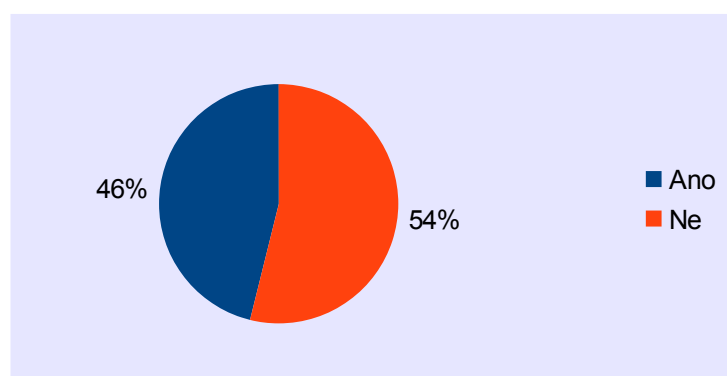
Zásadní podporu vedení škol směrem k učitelům vidíme ve společném plánování a sdílení funkčních postupů, metod a forem práce. Nabízí se především souvislost s přípravou, vypracováním a aktualizací ŠVP, spoluprací vedení školy s učiteli, dalším vzděláváním učitelského sboru, sdílením příkladů dobré praxe a celkovým směřováním školy.

Uvedený graf nám předává informaci, že **46 %** respondentů z vedení škol vyjadřuje podporu učitelům ve formě **společného plánování postupů, metod a forem práce**. Následuje ukazatel se **38 %**, kdy odpovídající uvedli, že tyto postupy mají v rámci školy **rozpracovány**. Souhrn odpovědí uzavírá **16 % vedoucích pracovníků** škol, kteří uvedli, že si postupy, metody a formy práce vedoucí k rozvíjení KK **společně s učiteli nestanovili**.

□ **Otázka č. 9: Máte jasně stanovená kritéria hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí u žáků a pedagogové je používají?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	48	46 %
Ne	56	54 %

Tab. č. 27 – Stanovení kritérií hodnocení míry osvojení KK a jejich používání učiteli



Graf. č. 22 – Stanovení kritérií hodnocení míry osvojení KK a jejich používání učiteli

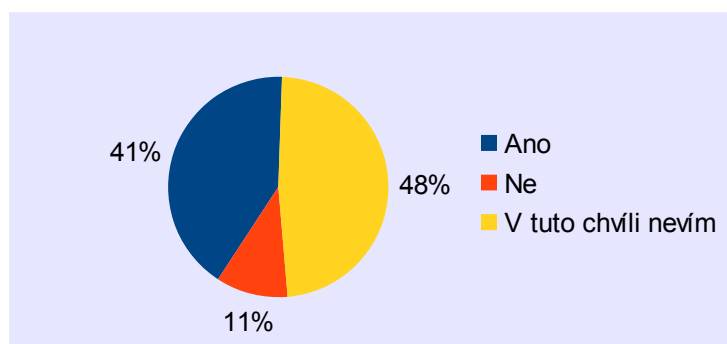
Tato otázka vychází z povinnosti škol hodnotit osvojení KK u žáků tak, jak ukládá zákon a je to uvedeno v RVP ZV. Ve společném stanovení konkrétních kritérií pro hodnocení míry osvojení KK u žáků spatřujeme další možný podpůrný krok ze strany vedení školy.

V případě této otázky jsme očekávali větší zastoupení odpovědi – ano, avšak nestalo se tak. K odpovědi **ne** se přiklání **54 %** dotázaných respondentů. Z těchto výsledků můžeme usoudit, že více než polovina kolegů – pedagogů z vedení škol, ponechává zpracování kritérií při hodnocení míry osvojení KK na bedrech samotných učitelů.

□ **Otázka č. 10: Plánujete využít hodnocení úrovně osvojení klíčových kompetencí žáků jako možného nástroje při autoevaluaci školy?**

Odpověď	Četnost	Procentuální zastoupení
Ano	43	41 %
Ne	11	11 %
V tuto chvíli nevím	50	48 %

Tab. č. 28 – *Využití hodnocení úrovně osvojení KK žáků jako nástroje při autoevaluaci školy*



Graf. č. 23 – *Využití hodnocení úrovně osvojení KK žáků jako nástroje při autoevaluaci školy*

Z grafu a hodnot v uvedené tabulce můžeme vyčíst, že celých **41 %** respondentů ze skupiny vedení ZŠ počítá s variantou začlenění hodnocení úrovně osvojení KK u žáků mezi autoevaluační nástroje školy. Největší podíl v odpovědích zaujímá varianta „**V tuto chvíli nevím**“ se **48% zastoupením**.

Termín **evaluace** má svůj původ v latině, nicméně se rozšířil až s angličtinou (evaluation) a můžeme přeložit jako určení hodnoty, ocenění. (Průcha, 2006. s. 9)

Provádění vlastního hodnocení a vymezení oblastí kvality, na které by se škola měla při hodnocení zaměřit, je prospěšné. Škole se nabízí skrze vlastní pohled na sebe samu přinášet možnosti dalšího zlepšování. Nutné je systematicky připravené a plánovité hodnocení, jenž směřuje k předem stanoveným cílům pomocí stanovených kritérií. (Rýdl, 1998)

Autoevaluaci školy se zabýval mj. národní projekt MŠMT - Cesta ke kvalitě, jenž i po svém ukončení poskytuje školám materiály k inspiraci. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/ae>.

5 Shrnutí a vyhodnocení praktické části

Průzkumného šetření se zúčastnily celkem 2 skupiny respondentů, kteří byli osloveni osobně, nebo prostřednictvím elektronické pošty. První cílovou skupinou respondentů bylo 117 učitelů vyučujících na 1. stupni základní školy. Druhou cílovou skupinu respondentů tvořilo 104 vedoucích pracovníků základních škol.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se učitelé na 1. stupni ZŠ zaměřují na rozvíjení kompetence k učení u svých žáků, které z výukových strategií používají nejčastěji s důrazem na aktivizaci žáků a metody zahrnující postupy „jak se učit“.

Dalším klíčovým prvkem výzkumu je zjištění, zda mají učitelé 1. stupně ZŠ vytvořeno zázemí a dostatečné podmínky k tomu, aby rozvíjeli KK k učení u svých žáků, zda cíleně plánují rozvoj KK k učení a jakým způsobem hodnotí jejich naplňování.

Zjistili jsme následující:

U učitelů na 1. stupni ZŠ nedochází v oblasti klíčových kompetencí k systematickému vzdělávání v podobě absolvování seminářů, výcviku či kurzů. Během posledních pěti let se DPV k této problematice zúčastnilo pouhých 31 % dotázaných. Nadějným se jeví přístup vedoucích pracovníků škol, z nichž 74 % počítá se vzděláváním učitelů v problematice rozvíjení klíčové kompetence k učení v jejich plánu DPV.

Za velice potřebné považujeme kvalitní dozdělení učitelů, kteří nenaplnují závazné cíle vzdělávání v podobě rozvíjení klíčových kompetencí, jakož i těch, kteří v této problematice stále nemají jasno a je pro ně špatně uchopitelná.

Pro možnou inspiraci vedoucím pracovníkům škol, potažmo učitelům, uvádíme přehled vzdělávacích institucí a organizací, jenž se zabývají touto tematikou, a respondenti s nimi mají konkrétní zkušenost. Věříme, že tento přehled může dopomoci školám k lepšímu plánování DPV a k větší profesionalitě učitelského sboru.

Kromě zmíněného vzdělávání, vidíme možnost bližšího uchopení klíčových kompetencí např. v opětovném setkání nad rozbořem a aktualizací školního ŠVP, společném plánování a sdílení postupů, metod, forem práce, které se osvědčily, a v neposlední řadě i nastavením hodnotících kritérií, podle nichž budou učitelé schopni hodnotit míru osvojení klíčových kompetencí žáků. Pomůckou pro takovouto debatu mohou být např. otázky z webu NÚOV (<http://www.nuov.cz/kk-a-tvorba-svp>).

Ve shodě s vedoucími pracovníky škol poukázali učitelé na průměrné zastoupení odb. publikací, metodik a vhodných materiálů ve školní pedagogické knihovně, které lze využít při práci s klíčovými kompetencemi. V případě učitelů a pracovníků z vedení škol, kteří své odpovědi zařadili do jedné z nedostatkových kategorií, lze využít jako námět **přílohu č. 6** této diplomové práce, jež obsahuje seznam doporučené literatury k tomuto tématu.

Výzkumné šetření dále poukázalo na fakt, že **učitelé při shánění odborné literatury a materiálů pro vlastní práci nejčastěji využívají internetové zdroje.** Překvapujícím zjištěním pro nás bylo, že se **tento trend již nepřenáší do samotné výuky.** Metody a strategie, jež využívají virtuálního prostředí, zařadili respondenti až na poslední místo z předloženého výběru.

Učitelé u dětí rozvíjí klíčové kompetence k učení především zařazováním *didaktických her, pomocí skupinové a kooperativní práce, projektovou výukou a metodami Kritického myšlení.*

Na chvostu používaných metod z předložené nabídky se seřadily: ***Experiment a heuristické metody, Metakognitivní metody*** a již výše zmíněná ***Práce ve virtuálním prostředí.*** Tyto metody a strategie přitom způsobují u žáků značný posun v uvědomování si vlastních postupů při učení a vedou je krok za krokem k sebevzdělávání a autoregulaci učení. V případě využití techniky a virtuálního prostředí je navíc aktivizace žáků poměrně snadná. Žákům nejen na 1. stupni základních škol je toto prostředí blízké a většina z nich různé technologie a přístroje ovládá.

Pozornost při plánování DPV učitelů proto doporučujeme zaměřit především na tyto méně zařazované metody a strategie.

V případě shrnutí odpovědí z otevřené otázky č. 10, v níž jsme se ptali na konkrétní způsoby, kterými učitelé rozvíjejí klíčové kompetence k učení u svých žáků, jsme zaznamenali obdobné pořadí jako u odpovědí z předem daného výběru otázky č. 11.

Respondenti v odpovědích dále uvedli doplňující metody a strategie, pro něž v dotazníku nebyly vytvořeny samostatné kolonky. S uvedenými metodami rovněž souhlasíme, mj. i proto, že korespondují s výstupy v RVP ZV, konkrétně, že žák:

„vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.“ a

„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.“ (RVP ZV, s. 14)

Mezi důležité metody a strategie zařadili respondenti *Práci s informacemi, Samostatnou práci a Prezentační dovednosti (debata, diskuze, rozhovor, ...)*.

V případě plánování a vyhodnocení stanovených cílů s žáky mají prvostupňoví učitelé stále rezervy. Zjistili jsme, že **jen nepatrná nadpoloviční většina učitelů (52 %) zároveň plánuje cíle, které vedou k rozvíjení KK k učení u žáků a rovněž využívá potenciálu, který v sobě nese vyhodnocení plánovaných cílů s žáky.** Tato zjištěná skutečnost může být opět námětem pro zacílení DPV učitelů.

Na základě výsledků obou dotazníků se můžeme vyjádřit k následujícím hypotézám:

H 1: Učitelé na 1. stupni ZŠ se v problematice rozvíjení kompetence k učení v rámci DPV průběžně nevzdělávají.

Pouze **31 % respondentů**, učitelů 1. stupně ZŠ, se v **posledních 5 letech** zúčastnilo semináře, kurzu či výcviku se zaměřením na rozvoj klíčové kompetence k učení.

Tuto formu vzdělávání samozřejmě nemůžeme považovat za jedinou možnou a samospásnou, nicméně v rámci dalšího cíleného rozvoje učitelů je nejvíce zažitou.

Z výsledků u otázky č. 5 dotazníku č. 1 vyplývá, že si učitelé potřebné materiály, odborné publikace a metodiky obstarávají především prostřednictvím internetu (50 %). Z uvedených odpovědí nelze jasně určit, zda učitelé vyhledávají jiné zdroje vzdělávání proto, že tento způsob upřednostňují, nebo proto, že je vedení škol na semináře, kurzy, výcviky v rámci DPV nevysílá.

Vzhledem k tomu, že jsme hypotézu formulovali se zaměřením na další profesní vzdělávání učitelů, můžeme říci, že **se hypotéza č. 1 potvrdila.**

H 2: Učitelé na 1. stupni ZŠ mají k dispozici dostatečné množství informací a zdrojů k problematice rozvíjení KK k učení u svých žáků.

Ve shodě s vedoucími pracovníky škol poukázali učitelé na **průměrné zastoupení** odborných publikací, metodik a vhodných materiálů ve školní pedagogické knihovně, které lze využít při práci s klíčovými kompetencemi. V případě učitelů byla tato odpověď zastoupena ze **41 %**, u vedoucích pracovníků škol srovnatelně **42 %**. V ostatních odpovědích můžeme vysledovat rovnoměrný pokles na obou stranách (Gaussova křivka).

Otázka č. 5 dotazníku č. 1 nám doplňuje pohled o skupinu 16 % učitelů, kterým je blízké využití zdrojů pedagogické knihovny školy. Tyto výsledky nás přivádí ke zjištění, že učitelé při obstarávání potřebných materiálů, odborných publikací a metodik, raději volí jiné způsoby.

Z těchto získaných dat můžeme konstatovat, že **hypotéza č. 2 se potvrdila částečně.**

H 3: Učitelé na 1. stupni ZŠ spíše nezařazují metakognitivní metody mezi strategie rozvoje KK k učení.

Jako nejčastější metody vedoucí k rozvíjení KK k učení učitelé zařazují do výuky didaktickou hru a skupinovou a kooperativní práci žáků. Metakognitivní metody zařazují spíše méně. Při potvrzení této hypotézy vycházíme z odpovědi respondentů u **otázky č. 10: Uved'te konkrétní způsoby, kterými rozvíjíte klíčové kompetence k učení u svých žáků** - tab. č. 15 a **otázky č. 11: Výběr z připravených možností** - tab. č. 16 v **dotazníku č. 1.**

Hypotéza č. 3 se potvrdila.

H4: Vedení škol neposkytuje dostatečnou podporu učitelům 1. stupně ZŠ v problematice KK k učení.

Pro určení této hypotézy jsme využili kombinaci statistické metody testu Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a doprovodného slovního zdůvodnění na vybrané otázky obou dotazníků.

Test Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Dotazník č. 2, otázka č. 8: *Stanovili jste si s pedagogy společné postupy, metody a formy práce, které povedou k rozvíjení klíčových kompetencí?*

Dotazník č. 2, otázka č. 9: *Máte jasně stanovena kritéria hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí u žáků a pedagogové je používají?*

H₀: Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není souvislost.

H_A: Mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky je souvislost.

		Společné metody, postupy, formy rozvíjející KK			
		ano	rozpracovány	ne	Σ
Kritéria hodnocení míry osvojení KK	+	33 (22,15)	14 (18)	1 (7,85)	48
	-	15 (25,85)	25 (21)	16 (9,15)	56
Σ		48	39	17	104

Hodnoty O uvedené v závorkách jednotlivých polí kontingenční tabulky *představují hodnotu očekávaných četností* pro tato pole. Příklad výpočtu očekávané četnosti „22,15“ v uvedené kontingenční tabulce:

$$O = \frac{(48 \cdot 48)}{104} = 22,15$$

Pro stanovení konečného výpočtu testového kritéria χ^2 musíme dále pro každé pole kontingenční tabulky vypočítat hodnoty:

$$= \frac{(P - O)^2}{O}$$

Testové kritérium χ^2 (ukazatel rozdílu mezi skutečností P a vyslovenou hypotézou O) pak vypočteme pomocí součtu těchto hodnot pro všechna pole kontingenční tabulky:

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O} = 5,3148 + 4,554 + 0,8889 + 0,7619 + 5,9774 + 5,1281 = 22,6248$$

Počet stupňů volnosti pro posouzení vypočítané hodnoty χ^2 určíme ze vztahu:

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1) \quad r \dots \text{představuje řádky tabulky, } s \dots \text{sloupce tabulky}$$

$$f = (2 - 1) \cdot (3 - 1) = 1 \cdot 2 = 2$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti 0,05 **přičadíme** ze statistických tabulek (Příloha II, in Chráska, 2007) **kritickou hodnotu testovaného kritéria:**

$$\text{Kritická hodnota: } \chi^2_{0,05}(2) = 5,991 < \chi^2 = 22,6248$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 22,6248$ je větší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$, a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi odpověďmi na uvedené otázky tedy byla prokázána statisticky významná souvislost.

Znamená to tedy, že stanovování společných postupů, metod a forem práce společně s pedagogy významným způsobem souvisí se stanovením kritérií hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí u žáků a jejich používání pedagogy.

Doprovodné slovní zdůvodnění

Dotazník č. 1, otázka č. 3: *Zúčastnil/a jste se v posledních 5-ti letech semináře/kurzu/výcviku, jehož obsahem byl rozvoj kompetence k učení?*

Odpověď: 31 % ano, 69 % ne

Na základě odpovědí vidíme, že 2/3 respondentů se nezúčastnilo v posledních 5-ti letech žádného semináře/kurzu/výcviku se zaměřením na rozvoj kompetence k učení.

Mezi otázky, které se vztahují k potvrzení této hypotézy, záměrně nezařazujeme odpověď z dotazníku č. 2 vedoucích pracovníků škol k plánování DPV učitelů (otázka č. 3). Byť je souhrn odpovědí na tuto otázku velice kladně hodnocen (74 % respondentů odpovědělo kladně), nereflektuje současnou situaci, ale je spíše jakýmsi výhledem.

Dotazník č. 1, kombinace otázky č. 7: *Plánujete v rámci své výuky cíle související s rozvojem kompetence k učení?* **a č. 9:** *Provádíte vyhodnocení plánovaných cílů společně s žáky?*

Odpověď v kombinaci ano - ano: 52 %

Pro potvrzení hypotézy jsme využili spojeného výsledku obou uvedených otázek, který nám podává jasnější představu o plánování a vyhodnocování hodin učiteli a blíže koresponduje s následující otázkou.

Dotazník č. 2, otázka č. 7: *Domníváte se, že Vaši pedagogové umějí pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině vzděl. cílů, a že je cíleně rozvíjejí ve výuce pomocí vhodných aktivit?*

Odpověď: 70 % ano, 30 % ne

Více než 2/3 vedoucích pracovníků základních škol se domnívá, že jejich pedagogové umí pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině vzdělávacích cílů, a že je ve výuce cíleně rozvíjejí. Nicméně skutečnost v podobě 52 % úspěšně zvládnuté práce s klíčovými kompetencemi v rovině vzdělávacích cílů v řadách pedagogů (plánování a zároveň vyhodnocení cílů), podává jiný obraz. Z uvedených výsledků nám vychází, že vedení škol tuto oblast nadhodnocuje.

Dotazník č. 1, kombinace otázky č. 7: *Plánujete v rámci své výuky cíle související s rozvojem kompetence k učení?* **a č. 12:** *Hodnotíte úroveň osvojení klíč. kompetencí u žáků,...*

Odpověď: 20 % nehodnotí vůbec, dalších 19 % hodnotí KK bez předem stanoveného vzdělávacího cíle

Pro potvrzení hypotézy jsme opět využili spojeného výsledku uvedených otázek, jenž nám upřesňuje souvislost mezi plánováním výuky, konkrétně stanovováním cíle/ů, který/é pedagog ve výchovně-vzdělávacím procesu sleduje a jeho/jejich hodnocením, v našem případě hodnocením míry osvojení KK u žáků.

Dotazník č. 2, otázka č. 9: *Máte jasně stanovená kritéria hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí u žáků a pedagogové je používají?*

Odpověď: 46 % ano, 54 % ne

Ve shrnutí těchto dvou otázek zjišťujeme, že 39 % pedagogů nemá v problematice klíčových kompetencí jasno a 54 % vedoucích pracovníků škol uvádí, že nemají ve škole stanovena jasná kritéria hodnocení míry osvojení KK u žáků, která by mohli pedagogové využít pro svoji práci. Toto shrnutí pokládáme za klíčové, jelikož souvisí s naplňováním závazných vzdělávacích cílů dle RVP ZV.

Na základě předložených výsledků můžeme říci, že se naše hypotéza č.4 potvrdila.

6 Závěr

„Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já to pochopím.“
(čínské přísloví)

Pokud máme u žáků rozvíjet kompetenci k učení, musíme tomu přizpůsobit celý výchovně-vzdělávací proces, od plánování hodin a cílů výuky, přes zvolené metody, jenž jsou efektivní a přihlížejí ke stylům učení žáků, až po společné vyhodnocení vyučovací jednotky a zhodnocení dosažených cílů. Neméně důležitým momentem je ponechání prostoru pro vyjádření vlastních zkušeností žáků, sdílení učebních strategií, vytváření situací, které umožňují rozvíjení kompetence k učení.

Jako učitelé musíme žákům pomoci s tím, aby porozuměli vlastnímu učení, pochopili, jaké učební prostředí jim nejlépe vyhovuje, jaké druhy příjmu informací jim vyhovují, jak a kde mohou využít to, co již znají, co jim funguje a jak si osvojit další techniky a strategie, které budou v životě potřebovat. Proto bychom měli využívat a nabízet žákům co možná nejrozličnější metody a formy práce, umožnit jim pracovat v „učícím se“ prostředí a vycházet z jejich aktivity a přirozených potřeb k učení.

V první části práce jsem se zabývala teoretickými východisky a základními pojmy zkoumané problematiky. V první kapitole jsem vymezila termín kompetence, vzpomenu její určité znaky a charakteristiky, blíže jsem specifikovala klíčové kompetence, přiblížila jejich formování napříč Evropou i v ČR a uvedla jejich význam, mj. v kontextu celoživotního vzdělávání a vzdělávacích modelů. Druhou kapitolu jsem věnovala bližšímu pojednání o kompetenci k učení, jejíž podstatou je naučit žáka učit se. V této kapitole rovněž vyzdvihuji důležitost rozvíjení kompetence k učení již na 1. stupni ZŠ a doplňuji ji v závěru o nutnost jejího správného hodnocení. Třetí kapitola přibližuje vzájemný vztah učitele a žáka s důrazem na potřeby a specifika žáků, které je nutné pro efektivní učení žáků naplňovat a přihlížet k nim. Součástí této kapitoly je i charakteristika vybraných metod a strategií, které mají vliv na rozvoj kompetence k učení. Uvedené aktivizační a komplexní metody usnadňují žákům učení a ovlivňují jejich vztah k dalšímu vzdělávání, jsou proto zahrnuty i do otázek ve výzkumném šetření.

V empirické části jsem prostřednictvím výzkumného šetření zjišťovala, jaká je situace na našich školách, zda jsou učitelé 1. stupně ZŠ dostatečně připraveni na rozvíjení kompetence k učení u svých žáků a zda mají k této činnosti vytvořeny podmínky vedením školy. Zároveň jsem zjistila, které strategie, vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí, učitelé zařazují do výuky nejčastěji. S ohledem na výsledky šetření jsem uvedla několik doporučení vedoucím pracovníkům škol k této problematice.

Výsledky našeho výzkumu jsou následující: ze čtyř výzkumných hypotéz byly tři hypotézy zcela potvrzeny a zbývající jedna hypotéza se potvrdila částečně.

Myslím, že cíl práce byl splněn. Zpracování této práce pro mne bylo velkou výzvou a ve finále jej považuji za velice přínosný. Rozšířila jsem si své dosavadní znalosti k tématu a dá se říci, že konečně pochopila „nutnost“ vzdělávání dětí (žáků) podle kompetenčního modelu. Tato problematika byla pro mě za dob studia těžko uchopitelná, ostatně, stejně jako u mnohých, kteří s klíčovými kompetencemi přišli do styku spíše po formální stránce. Věřím, že obě části práce, jak teoretická, tak praktická, mohou přispět k lepšímu zorientování v tématu, mohou posloužit učitelům i vedoucím pracovníkům k zamyšlení nad dalším profesním rozvojem a směřováním školy, např. formou sdílení příkladů kvalitní pedagogické praxe, reflexe vlastní práce, objevování a zkoušení nových metod práce s žáky, apod.

Protože jen tehdy, budeme-li jako učitelé přesvědčeni o užitečnosti učení podle kompetencí a budeme schopni je ve výuce naplňovat, budou ze škol odcházet sebevědomí, vzdělaní žáci s návyky k celoživotnímu učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

LITERATURA

- *A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice, 2002. 180 s. Key competencies; Survey 5. ISBN 2-87116-346-4.
- Bednařík, A. a kol. *Životné zručnosti a jako ich rozvíjať*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2004. 231 s. ISBN 80-969209-5-2.
- Bělecký, Z. et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.
- Belz, H., Siegrist M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- Beran, V. a kol. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Vyd. 1. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- Doležalová, J., ed. *Didaktika - opora proměn výuky?: sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 119 s. ISBN 80-7041-498-7.
- Doubková, A. a Tomek, K. In *Personální rozvoj školy. KAFOMET*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. 2009. Základní dílo. ODB-002.6. ISSN 1804-0373.
- Dunn, R., Dunn, K. *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 3-6*. Pearson, 1992. ISBN 978-0205132218.
- Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.
- Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.
- Gavora, P.: *Kritické myslenie ve škole*. Pedagogická revue, 1995, č. 1-2, s. 7.
- Grecmanová, H. a Urbanovská, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- Hansen Čechová, B. a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha:

www.scio.cz, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9.

- Hansen Čechová, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- Hansen Čechová, B., Seifert, M- a Vedralová, A. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, [2011]. 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.
- Havlíčková, Daniela a Žárská, Kamila. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 22 s. ISBN 978-80-87449-18-9.
- Hendl, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3
- Horká, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
- Horká, H., Filová, H., Janík, T., Kratochvílová, J. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 178 s. ISBN 978-80-210-4859-1
- Houška, T. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha, Papyrus spol. s.r.o., 1995. 524 s. ISBN 80-901740-4-3.
- Hrabal, V., Pavelková, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, 240 s., ISBN 978-80-7367-755-8.
- Chráška, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Chvál, M., Kasíková, H. *Příležitosti k rozvíjení kompetence k učení ve výuce: srovnání základních škol a víceletých gymnázií*. In: Pedagogika, roč. LXI, 2011, č. 2, s. 144–163. ISSN 0031-3815.
- Janíková, Marcela a kol. *Základy školní pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 119 s. ISBN 978-80-7315-183-6.
- Kalhous, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- Kalous, Jaroslav, ed. a Veselý, Arnošt, ed. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 181 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1261-5.
- Kasíková, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 141 s.

ISBN 80-239-4668-4.

- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- Kasíková, Hana a Žák, Vojtěch. *Učíme děti učit se: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 34 s. Evaluační nástroje; 12. ISBN 978-80-87063-50-7.
- Kolář, Z., Vališová, A. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- Kolář, Z. a Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
- Kosíková, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- Košťálová, H. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha : Kritické listy, 2002. ISBN 1214-5823.
- Košťálová, H., Miková, Š. a Stang, J. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
- Kotásek, Jiří, ed. et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. [Praha]: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- Kotrba, T. a Lacina, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Spol. pro odbornou literaturu - Barrister&Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1
- Kovalíková, S., Olsenová, K. *Integrovaná tematická výuka: model: [výuka, která vychází z poznání, jak učit lidský mozek]*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-9018-731-5.
- Kozlík, J. a kol. *Směřování k základní škole zítřka*. Praha: Fortuna, 1998, 120 s., ISBN 80-7168-536-4.
- Kožuřochová, M., Korčáková, E. *Využití didaktické hry*. Komenský, roč. 122, 1998, č. 5/6, s. 104– 106. ISSN 0323-0449.
- Kraus, Jiří a Petráčková, Věra. *Akademický slovník cizích slov: A-Ž*. Vyd. 1, dotisk. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- Krejčová, V., Kargerová, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní škol*. Praha: Portál, 2003. 232 s., ISBN 80-7178-695-0.

- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- Kusák, P., Dařílek, P. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc : UP, 2000.
- Lokšová, I., Lokša, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing a.s., 2003, 208 s. ISBN 80-247-0374-2.
- Lukášová, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s., ISBN 80-7178-246-7.
- Palán, Z.: *Celoživotní učení*. In: Kalous, J. – Veselý, A.: *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha, Karolinum 2007. 160 s. ISBN 80-246-1262-3.
- Pecina, Pavel. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 99 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 111. ISBN 978-80-210-4551-4.
- Pecina, P., Zormanová, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. 380s. ISBN 80-7178-681-0.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Rýdl, K. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Vyd. 1. Praha: Strom, 1998. 71 s. Škola 21. sv. 3. ISBN 80-86106-04-7.
- Sebera, M. *Selected Chapters on Methodology*. 1st. Brno: Masaryk University, 2012. 52 s. ISBN 978-80-210-5964-1.
- Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
- Spilková, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 311 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2007. 89 s. ISBN 978-80-254-2218-2.

- Štech, S. *Škola stále nová*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0.
- Švec, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005.
- Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, M. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- Valenta, J. a kol.: *Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, ARTAMA 1993.
- Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 404 s, ISBN 978-80-247-1734-0.
- Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Vlčková, Kateřina. *Nová struktura kurikulárních dokumentů v ČR*. Brno, 2005.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze: *Rámcový vzdělávací program*. Praha: MŠMT ČR, 2007.
- Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 160, ISBN 978-80-247-4100-0.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

- *Doporučení Evropského parlamentu a rady* [online]. 2006 [cit. 2013-10-15]. Dostupné z www: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>.
- Hučínová, L. *Klíčové kompetence – nová výzva z EU II.*. Metodický portál: Články [online]. 29. 06. 2004, [cit. 2014-06-14]. Dostupné z www: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVNA/13/KLICOVE-KOMPETENCE-NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html>>.
- Hučínová, L. *Klíčové kompetence* [online]. [cit. 2014-01-14]. Dostupné z www: <www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/5Klicove_kompetence.doc>.
- Klement, M. in *Metody realizace a hodnocení výuky základů programování* [online]. 2012 [cit. 2014-04-15]. Dostupné z www: <www.pros.upol.cz/files/.../metodika-vyuky-programovani_2012_v1.pdf>.
- Straková, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole* [online]. 2008 [cit. 2014-03-12]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Oldřich Šimoník. Dostupné z www: <http://is.muni.cz/th/163638/pedf_d/>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj. – a jiné

ASEM – Mezinárodní iniciativa (Asian European Meeting)

č. – číslo

ČOSIV – Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

ČR – Česká republika

DeSeCo – Mezinárodní výzkumný program (Definition and Selection of Competencies)

DPV – Další profesní vzdělávání

EU – Evropská unie

ICT – Informační a komunikační technologie

KK – Klíčové kompetence

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

NÚOV – Národní ústav odborného vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Cooperation and Development)

OPVK – Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

OPVVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing to Critical Thinking, program Kritické myšlení

s. - strana

Sb. – sbírka zákonů

ŠVP – Školní vzdělávací program

tj. – to jest

tzn. – to znamená

UNESCO – Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický

ZŠ – základní škola

III. Přílohová část

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím
- Příloha 2 Dotazník č. 1
- Příloha 3 Dotazník č. 2
- Příloha 4 Názvy seminářů/kurzů/výcviků zaměřených na rozvoj klíčových kompetencí, jichž se účastnili respondenti v posledních 5 letech
- Příloha 5 Přehled metod používaných ve výuce při rozvíjení klíčových kompetencí
- Příloha 6 Přehled doporučené literatury ke klíčovým kompetencím pro učitele

Příloha č. 1 Rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím

	Transmisivní pojetí	Konstruktivistické pojetí
Vychází z/ze	Dogmatismus, Herbart (behaviorismus)	Piaget, Vygotskij, Bruner, Dewey ad.
Důraz na	Fakta a zapamatování (výsledky)	Porozumění, postupná stavba poznatků
Výuka se děje prostřednictvím	Transmise = přenos	Konstrukce = výstavba
Role učitele	Autoritativní, řídicí, organizační, v centru pozorosti, garant pravdy	Průvodce, rádce (mediátor, mentor, facilitátor), podporující - zajišťuje podmínky a rozvoj, garant metody
Role žáka	Submisivní, pasivní příjemce	Aktivní, individualita v pracující skupině, v centru pozornosti
Klima třídy nastavené na	Kompetice	Kooperace
Základní předpoklady	Stejnost - všichni žáci jsou stejní; neví/neumí nic	Odlišnost a různorodost - každý žák je jiný; má vlastní dosavadní zkušenosti
Výuka / nejčastěji používané metody / formy	Pasivní (receptivní) / slovně názorné metody - výklad / frontální výuka	Činnostní / kooperativní učení, aktivizační metody / práce ve skupinách
Hodnocení	Sumativní (normativní) – vztaženo k nějaké normě, např. dosaženým znalostem, výkonu žáků, ...; klasifikace	Formativní (komplexní) – pozitivně laděné slovní; kombinace sumativního doplněná o slovní hodnocení, příp. portfolio
Chyba ve vzděl. procesu	Nežádoucí prvek, spojená s trestem	Přirozený prvek v procesu poznávání
Možnosti formování KK	Velmi omezené	Bohaté

Tab. 1: Hlavní rozdíly v transmisivním a konstruktivistickém pojetí výuky

Příloha č. 2 Dotazník č. 1

Prosím, zvolte jednu možnost

- žena muž

Prosím, uveďte délku vaší pedagogické praxe:

1. Znáte svůj styl učení?

Styl učení = jak se vy sami učíte (neplést prosím se stylem vyučování)

- ano ne

2. Reflektujete pravidelně své vlastní učení?

- ano ne

3. Zúčastnil/a jste se v posledních 5-ti letech semináře/kurzu/výcviku, jehož obsahem byl rozvoj kompetence k učení?

- ano ne

4. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli kladně, uveďte prosím název semináře/kurzu/výcviku a počet hodin:

.....
.....
.....

5. Máte ve školní pedagog. knihovně k dispozici dostatek odb. publikací/metodik/vhodných materiálů, které pracují s tématem klíčových kompetencí a jejich rozvojem, příp. byste přivítal/a větší množství?

- dostatek spíše dostatek průměrně spíše nedostatek nedostatek

6. Nejčastěji si potřebné odb. publikace/metodiky/vhodné materiály obstarávám:

- kupuji si je
 půjčuji si je od kolegů
 využívám zdroje pedagog. knihovny (ve škole)
 využívám internetové zdroje
 využívám materiály z různých seminářů/kurzů/výcviků
 jiné:

.....

7. Plánujete v rámci své výuky cíle související s rozvojem kompetence k učení?

- ano ne

8. Pokud jste na předchozí otázku odpověděli kladně, uvěďte prosím, kolik s plánováním cílů strávíte času.

Pro upřesnění odpovědi prosím uveďte nejen dobu, ale i frekvenci - např. 2 hodiny týdně

.....

9. Provádíte vyhodnocení plánovaných cílů společně s žáky?

- ano ne

10. Uveďte konkrétní způsoby, kterými rozvíjíte klíčové kompetence k učení u svých žáků

Pokud pro svoji odpověď potřebujete více místa, použijte prosím druhou stranu listu

.....

.....

.....

11. Do výuky zařazujete a využíváte práci s:

U každé položky prosím označte jednu možnost

	často	občas	výjimečně	nikdy
projekty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
experiment a heuristické metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didaktické hry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kooperativní výuku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metody RWCT (Kritické myšlení)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práci v odborných učebnách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učení „v terénu“ (exkurze, vycházka, návštěva podniku, aj.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
virtuální prostředí (např. ICT ve výuce, e-learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
portfólio žáka (práce s porfóliem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metakognitivní metody (m. vedoucí k poznávání procesu učení)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Hodnotíte úroveň osvojení klíčových kompetencí u žáků a vedete si k němu podklady?

- nehodnotím / nevím, jak na to
- hodnotím průběžně, bez podkladů
- hodnotím průběžně, podklady si vedu
- hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, bez podkladů
- hodnotím společně s klasifikací před vysvědčením, podklady si vedu
- nehodnotím / nevím, jak na to
- jiné:

Příloha č. 3 Dotazník č. 2

Prosím, zvolte jednu možnost

- žena muž

Prosím, uveďte délku vaší pedagogické praxe:

.....

1. Znáte svůj styl učení?

Styl učení = jak se vy sami učíte (neplést prosím se stylem vyučování)

- ano ne

2. Reflektujete pravidelně své vlastní učení?

- ano ne

3. Počítáte v plánu DPV (dalšího profesního vzdělávání) s problematikou rozvoje klíčových kompetencí, konkrétně KK k učení?

- ano ne

4. Uveďte prosím, se kterými organizacemi, zabývajícími se touto problematikou, máte zkušenosti:

Tzn. Vy nebo některý pedagog školy jste využil/i programů/seminářů/kurzů/výcviků, které zahrnují rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně KK k učení

.....

.....

.....

5. Myslíte si, že Vaše školní pedagog. knihovna obsahuje dostatek odb. publikací/metodik/vhodných materiálů, které pracují s tématem klíčových kompetencí a jejich rozvojem, příp. byste přivítal/a větší množství?

Na uvedené škále prosím vyznačte svoji spokojenost.

- dostatek spíše dostatek průměrně spíše nedostatek nedostatek

6. Pedagogové jsou zkušení v oblasti ICT (Informační a komunikační technologie) a do výuky je zapojují v dostatečné míře:

Na uvedené škále prosím vyznačte vhodnou odpověď.

- naprosto souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

7. Domníváte se, že Vaši pedagogové umějí pracovat s klíčovými kompetencemi v rovině vzdělávacích cílů, a že je cíleně rozvíjejí ve výuce pomocí vhodných aktivit?

- ano ne

8. Stanovili jste si s pedagogy společné postupy, metody a formy práce, které povedou k rozvíjení klíčových kompetencí?

- ano ne máme je rozpracovány

9. Máte jasně stanovená kritéria hodnocení míry osvojení klíčových kompetencí u žáků a pedagogové je používají?

- ano ne

10. Plánujete využít hodnocení úrovně osvojení klíčových kompetencí žáků jako možného nástroje při autoevaluaci školy?

- ano, máme ne v tuto chvíli nevím

Příloha č. 4 Názvy seminářů/kurzů/výcviků zaměřených na rozvoj klíčových kompetencí (a jejich časová dotace), jichž se účastnili respondenti v posledních 5 letech

Semináře / kurzy / výcviky zaměřené přímo na konkrétní předměty:

Vyučování slohu na 1. stupni ZŠ - 4 hod.

Čtení je zábava - 4 hod

Rozvoj čtenářské gramotnosti - 10 dní

Víkendové kurzy - "Výuka AJ pro 1.stupeň" – S.Doláková

Víkendové kurzy - "Dramatická výchova v cizím jazyce"

LŠ Angličtina hrou 5 h

Anglický jazyk podle kompetencí hravě – 8h

AKCENT IH Prague Course for Primary Teachers

Matematika netradičně - 8 hod.

Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce matematiky a geometrie na 1. stupni - 4 hodiny

Rozvoj kompetencí v Matematice - 6h

Interaktivní metody ve výuce matematiky na 1.st.ZŠ, 8 hod.

Semináře na počáteční matematickou gramotnost 2x cca 4 hod.

Geometrie podle kompetencí hravě – 4h

Využití PC ve výuce na 1. st. se zaměřením na plnění kompetencí - 8h

Semináře / kurzy / výcviky využitelné mezipředmětově:

Kompetence k učení aj., asi 8 hodin po zaštitou EU.

Kritické myšlení 2x

Respektovat a být respektován, 10 hod

Kooperativní výuka ,8 h

Semináře OSV, zaměřené na sebepoznání, kooperativní a týmovou práci, 18 hodin

Aktivně ke vzdělání - týmová spolupráce - šikana ve školním prostředí

Projektové vyučování, 6 h

Personální učení, Rozvoj klíčových kompetencí

Styly učení žáků.

Multikulturní výchova - 6 hod.

Práce s talentovanými dětmi - 6 dní

Zážitková pedagogika

Prázdninová škola Lipnice

TVOŘIVÁ ŠKOLA - ČINNOSTNÍ UČENÍ, 16 hodin

Tvořivá škola

Víkendové kurzy - "Tresty a odměny" – S.Doláková

Studium koordinátor ŠVP - některé semináře byly zaměřeny i na rozvoj kompetencí - 2x

Seminář k tvorbě ŠVP, 4 hodiny

Semináře do různých předmětů na 1. stupni

Studium v oblasti informačních a komunikačních technologií - 250 hodin

Další – blíže nespecifikovatelné semináře / kurzy / výcviky:

Siločáry duše dítěte - 12 dní (Pozn. Setkávání vedoucích folklorních sdružení a spolků)

RPIC-ViP, s.r.o Výstavní 8 709 00 Ostrava - 4 dny

Kurz v rámci studia na VŠ (před změnou osnov na RVP), 2h

Název semináře neznámý:

Uvedeno celkem 5x

Příloha č. 5 Přehled metod používaných ve výuce při rozvíjení klíčových kompetencí

Shrnutí ot. č. 10 dotazníku č. 1: Uved'te konkrétní způsoby, kterými rozvíjíte klíčové kompetence k učení u svých žáků:

Didaktická hra	Hry – opakovací, didaktické, křížovky, soutěživé hry, kde je nutné si co nejpřesněji zapamatovat určitý obsah, atd., soutěže, rébusy, doplňovačky, hry zaměřené na týmovou spolupráci, na verbální a nonverbální vyjadřování, na komunikační dovednosti atd., pexeso, dipo, logické řetězy, magické čtverce, palec nahoru, kartičky - vykřikovací burza
Práce s informacemi	Práce s různými druhy informací a kontrola porozumění, aktivní vyhledávání a třídění informací, jejich propojování a systematizace, vyhledávání informací na internetu, v knihách, encyklopediích, slovnících, hledání klíčových slov, hlavní myšlenky, práce s učebnicemi, s autentickými texty, práce s neznámým textem, se školáckovým listem, pracovní listy, četba - starší žáci čtou mladším žákům, koutek čtení, křeslo pro hosta, nabídka knihy, analogie, pravdivé věty, spojovačky, žáci sami tvoří úlohy, spolupráce se školní knihovnou
Aktivizující metody RWCT	Aktivizující metody, metody RWCT, Učíme se navzájem, čtení s otázkami, slovní tenis, bingo, loto, myšlenkové mapy, Vennovy diagramy, tabulky, přehledy, mapy, grafy, využíváme didaktické mat. - DUMy, z rvp.cz, od kolegů, pětilístek, brainstorming, volné psaní, aktivity vedoucí k rozvoji paměti, dramatizace, pantomima, vyprávět o přečteném textu - čtení s porozuměním, metody Ano - Ne
Skupinová / kooperativní výuka	Práce ve skupinách - každá zpracovává jedno téma nebo jeho část aj., práce ve dvojicích, metody kooperativního učení (skládankové učení, sněhová koule aj.)
Projekty / projektová výuka	Projektové vyučování, vytváření, osvojení a zhodnocení daných témat v projektu, projektové vyučování napříč předměty, školní a třídní projekty, práce na uceleném tématu, dobrovolné úkoly projektového typu
Samostatná práce	Samostatná práce a její kontrola, domácí příprava, samostatné provedení zápisu po probrání učiva, dobrovolné DÚ - s využití škol. učiva pro další úkoly, ...
Prezentační dovednosti (debata, diskuze, rozhovor)	Výukový plakát, referáty, prezentace, rozhovor, debata, diskuze, referáty o přečtených knihách, spolupráce žáků při výkladu
Virtuální prostředí	Poč. programy, práce s interaktivní tabulí (nejčastěji), vyhledávání neznámých věcí na internetu, PC programy v počítačové učebně

Metakognitivní metody	Organizace a řízení vlastní práce, volba pracovních postupů, žáci se učí kriticky zhodnotit výsledky své práce, vlastní učební činnost a vlastní pokrok při učení, reflexe činností a vyhodnocení vyučovací hodiny, sebehodnocení, dotazník, ranní kruhy, metoda SQ4R, Metoda PQRSST, společně se žáky plánujeme a reflektujeme stanovené cíle, žáci se učí používat různé zdroje, metody, postupy, které jim pomáhají v učení, vytvářejí pojmové mapy a schémata k tématům, aby se lépe orientovali v souvislostech, učí se identifikovat vlastní chybu (hodnotí, co mohli udělat lépe, aby dosáhli lepšího výsledku), seznamují žáky s druhy učení, se styly učení, vytvářím atmosféru, ve které se žáci mohou ptát a vysvětlovat si navzájem, probírání domácí přípravy v třídnické hodině, vytvářím pozitivní vztah k učení, podpora plánování osobního rozvoje, rozhovor se žáky a s rodiči, jak se správně učit, na základě prožitku úspěchu je žák veden k potřebě dalšího studia, pravidelné vyhodnocování získaných dovedností, žáci uvádí způsob učení, který jim vyhovuje, hodnotí své výsledky, obtíže, jsou vedeni k systematické přípravě, diskuze a rozboru situací - klady, zápory, možnosti nápravy atd., vysvětlení proč se dané učivo učíme, využívám jejich aktivit, zkušeností
Experiment / heuristické metody	Řešení problémových situací, využití experimentování, problémových úloh, kdy musí žáci přijít sami na způsoby řešení, forma domácích úloh - např. dozvědět se něco o určité problematice, věci, jevu... a poté o tom v hodině popovídat spolužákům, hledání informací z různých zdrojů + na jejich základě mohou pokračovat v práci, samostatné objevování - odhalení principu, algoritmu, dávám pouze návodné otázky a nebo je nechám zkoušet metodou pokus-omyl, řešení problémových úloh a úloh rozvíjejících logické myšlení, podpora experimentování + zhodnocení výsledků práce vlastním úsudkem a využití závěrů v budoucnosti, samostatné pozorování a porovnávání výsledků, úvahy o problému, vyjádření vlastních zjištění, vytváření vlastních názorů, porozumění a provázanost učiva
Alternativní programy a styly výuky (Začít spolu, Tvořivá škola - činnostní učení, Práce v centrech aktivit)	Začít spolu, činnostní a samostatné učení s ověřením dosažených cílů, metody prožitkové pedagogiky, aktivity zaměřené na tvořivost, rozvoj fantazie, příprava pomůcek pro spolužáky, práce s přírodninami, použití názorných didaktických pomůcek, manipulace s nimi
Nejasná odpověď, nelze určit	Např.: Opět individuálně, dle předmětu, složení třídy a potřeby; Celá vyučovací hodina je plnění klíčových kompetencí; Vyplývají průběžně z vyučovací hodiny, během procesu neustále s kompetencemi pracuji.

Příloha č. 6 Přehled doporučené literatury ke klíčovým kompetencím pro učitele

LITERATURA

- Belz, Horst a Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- Brtnová Čepičková, Ivana, ed. *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci: česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2010. 219 s. ISBN 978-80-7414-220-8.
- Buzan, T.: *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. 168 s. ISBN 978-80-7367200-3
- Canfield, J., Wells, H. C. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků*. Praha: Portál, 1995.
- Coufalová, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.
- Formanová, Vendula. *Význam sebehodnocení žáků ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Č. Bud., 2012. diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Pedagogická fakulta
- Fichnová, Katarína a Szobiová, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9.
- Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.
- Grecmanová, Helena a Urbanovská, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- Hansen Čechová, Barbara a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9.
- Hansen Čechová, Barbara, Seifert, Matěj a Vedralová, Andrea. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, [2011]. 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.
- Houška, T. *Škola pro 3. tisíciletí*. Praha, Papyrus spol. s.r.o., 1995. 524 s. ISBN 80-9017404-3.
- Chvál, M., Kasíková, H., Valenta, J. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Praha: Karolinum, 2012. 112 s. ISBN 978-80-246-2057-2.
- Kargerová, Hana, Maňourová Zuzana a Vychodil, Daniel. *Individualizace ve výuce*. Vyd. 1. Praha: Step by step ČR, o. s., 2013.

- Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- Kasíková, Hana a Žák, Vojtěch. *Učíme děti učit se: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 34 s. Evaluační nástroje; 12. ISBN 978-80-87063-50-7.
- Kosíková, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.
- Krejčová, V., Kargerová, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní škol*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
- Kolář, Z., Šikulová, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005, s.160. ISBN 80-247-0885-X.
- Košťálová, Hana, Miková, Šárka a Stang, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 151 s. ISBN 978-80-262-0220-2.
- Kotrba, T., Lacina, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister a Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-434-2.
- Lukášová, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- Lojová, Gabriela a Vlčková, Kateřina. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
- Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
- Molnár, Josef. *Učebnice matematiky a klíčové kompetence*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 72 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1722-6.
- Murphy-Witt, Monika a Stamer-Brandt, Petra. *Připravte své dítě do života: osm klíčových dovedností - jak je můžete svému dítěti zprostředkovat a jak si je může dítě s vaší pomocí osvojit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 155 s. Clever life. ISBN 978-80-247-2082-1.
- Pasch, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- Pecina, P., Zormanová, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.

- Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- Průcha, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků na jednotlivých úrovních vzdělávání: kooperace, participace, konsekvence: sborník příspěvků z pracovního semináře ..* [CD-ROM]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011- .
- Reimayerová, Eva a Broumová, Věra. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 173 s. ISBN 978-80-262-0222-6.
- Silberman, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
- Slejšková, Lucie a kol. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. 115 s. ISBN 978-80-260-1046-3.
- Srbová, Kateřina. *Učíme se učit se: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Rozvoj schopnosti poznávání: lekce 1.3*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 117 l. ISBN 978-80-87145-05-0.
- Stará, J. a kol.: *Slovní hodnocení na I. stupni ZŠ*. Praha, Raabe, 2006, ISBN 80-86307-28-X.
- Střešík, Jaroslav. *Využití ICT ve výuce na I. stupni ZŠ: volitelný modul*. Vyd. 1. Praha: Armex, 2004. 127 s. Skripta pro učitele základních a středních škol. ISBN 80-86795-09-8.
- Šebestová, Alena: *Metody kritického myšlení při výuce na I. st. ZŠ*, diplomová práce. Brno, MU 2006, 94 s.
- Šikulová, Renata et al. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. 159 s. ISBN 978-80-7414-004-4.
- Tomková, Anna, Kačová, Jitka a Dvořáková, Markéta. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
- Trantina, Pavel a Havlíčková, Daniela. *Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot' své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 30 s. ISBN 978-80-87449-16-5.
- Trojan, Václav et al. *Sborník projektu Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích*

pracovníků škol a školských zařízení. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 49 s. Školský management. ISBN 978-80-7290-546-1.

- Týnková, Zuzana et al. *Příručka dobré praxe: učení na míru*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, ©2012. 94 s. ISBN 978-80-7430-072-1.
- *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 226 s. ISBN 978-80-247-3023-3.
- Veteška, Jaroslav a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Educa Service, 2011. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.
- Wedlichová, Iva a kol. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. 239 s. Monografie. ISBN 978-80-7414-316-8.
- Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. s. 160, ISBN 978-80-247-4100-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Klíčové kompetence v základním vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 75 s. [cit. 2014-06-17]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z WWW:

<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf>>.

Sborník Metodického portálu – výběr z příspěvků. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 125 s. [cit. 2014-06-17]. ISBN 80-87000-09-0. Dostupné z WWW:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/sbornik1_vyberprispevku.pdf>.

Sborník Metodického portálu – výběr z příspěvků. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. 186 s. [cit. 2014-06-17]. ISBN 978-80-87000-88-5. Dostupné z WWW:

<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/sbornikDigifolio.pdf>>.

Výstup projektu Učíme kompetence kompetentně: *Kuchařka kompetentního učení*.

Dostupné z WWW: <http://www.hradek.eu/archiv/prilohy/m_zprava/1202-8315-01--M4bqvT.pdf>

<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4149>

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_portfolio

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/638/TVORIVA-SKOLA-II---CINNOSTNI-UCENI-A-ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

<http://www.projektovavyuka.cz/Default.aspx>

<http://nautilus.scio.cz/>

www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/rozvoj_ucebnich_dovednosti.pdf

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Pavčina Holoubková
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Rozvoj kompetence k učení na prvním stupni základní školy
Název v angličtině:	Developing competencies for learning in the first grade of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou rozvíjení klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ, použitím vhodných výukových metod a strategií, jejichž zařazením do výuky můžeme pozitivně ovlivnit vztah žáka k učení, pomoci mu nalézt užitečné postupy a jeho vlastní učební styl a také jej nasměřovat k celoživotnímu učení. Zabývá se také moderním vyučováním dle anglického pedagoga Geoffrey Pettyho. Práce obsahuje dvě dotazníková šetření, jedno zaměřené na způsoby rozvíjející kompetence k učení u učitelů na 1. stupni ZŠ a druhé zaměřené na podporu vedení škol v této problematice.
Klíčová slova:	Kompetence k učení, celoživotní vzdělávání, výchovně-vzdělávací proces, výukové metody a strategie, žák, učitel, styly učení, hodnocení
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the development of key competencies at the primary schools, with using appropriate methods and strategies, which if it included in teaching may help to positively affect student learning relationship, help him find useful approaches and its own learning style and guide him to lifelong learning too. It also deals with modern teaching by English teacher Geoffrey Petty. Thesis contains two surveys, first of them is aimed on the ways of developing competencies for learning by teachers in the first grade of primary school and the second aimed at promoting school leadership on this issue.
Klíčová slova v angličtině:	Competence for learning, lifelong learning, educational process, teaching methods and strategies, pupil, teacher, learning styles, evaluation
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdíl mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím 2. a 3. Dotazníky č. 1 a č. 2 4. Názvy seminářů/kurzů/výcviků zaměřených na rozvoj klíčových kompetencí, jichž se účastnili respondenti v posledních 5 letech 5. Přehled metod používaných ve výuce při rozvíjení klíčových kompetencí 6. Přehled doporučené literatury ke klíčovým kompetencím pro učitele
Rozsah práce:	142 s., 15 s. příloh
Jazyk práce:	Český