EURYDICE

Generální ředitelství pro vzdělávání a kulturu

Klíčové kompetence

Průzkum 5

Evropská komise

Klíčové kompetence

Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání

Eurydice
Informační síť o vzdělávání v Evropě

Tuto publikaci vydává Evropské oddělení Eurydice za finanční podpory Evropské komise (Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu).

K dispozici v anglickém a francouzském znění.

Publikace je zveřejněna i na Internetu (http://www.eurydice.org).

Konečné znění textu: říjen 2002.

© Eurydice, 2002
© UIV, 2003

Český překlad je publikován s laskavým svolením Komise Evropských společenství.
Odpovědnost za překlad spočívá zcela na Ústavu pro informace ve vzdělávání.

Obsah této publikace lze reprodukovat jen částečně, s výjimkou reprodukcí pro komerční účely. Výňatku musí předcházet úplný odkaz: ‚Eurydice, informační síť o vzdělávání v Evropě' s datem vydání publikace.

Žádosti o povolení reprodukovat celou publikaci se musí adresovat Evropskému oddělení Eurydice.

Fotografie na obálce: © Photo: Gettyimages, Amsterdam, Nizozemsko

EURYDICE
European Unit
Avenue Louise 240
B-1050 Brussels

Tel. +32 2 600 53 53
Fax +32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: http://www.eurydice.org

PŘEDMLUVA

Stále významnějším cílem evropských školských systémů je připravit mladé lidi na to, aby se dovedli úspěšně vyrovnat s nároky, které na ně klade společnost založená na informacích, a zároveň dokázali maximálně využívat příležitosti, jež jim tato společnost nabízí. Tento požadavek přiměl ty, kdo jsou odpovědni za podobu školské politiky, k přezkoumání obsahu školního vzdělávání, vyučovacích metod a metod učení, což zase nevyhnutelně podnítilo zájem o klíčové kompetence – konkrétně o takové, které považujeme za naprosto nezbytné pro celoživotní úspěšné zapojení do společnosti.

Tento rostoucí zájem o klíčové kompetence se projevuje v četných iniciativách realizovaných na evropské úrovni. Do popředí vystupuje zejména detailní pracovní program, který se zaměřuje na budoucí cíle systémů vzdělávání a odborné přípravy až do roku 2010. V tomto kontextu se dospělo k závěru, že je nutné nalézt společné evropské pojetí definice a výběru kompetencí, jež by si měli osvojit všichni občané. V létě roku 2001 Evropská komise pověřila pracovní skupinu složenou z odborníků z jednotlivých zemí, aby vymezila pojem ‚klíčová kompetence' a určila soubor kompetencí, které uznávají všechny země EU.

Síť Eurydice zahájila průzkum zaměřený na dané téma, aby tak obohatila a doplnila diskusi o klíčových kompetencích, která v současné době probíhá. Průzkum se zabývá pouze tím obdobím, které končí završením všeobecného povinného vzdělávání. Jeho cílem bylo zjistit, zda a jak je v jednotlivých zemích vymezen pojem ‚klíčová kompetence', jak je rozvíjení těchto kompetencí vyjádřeno v požadavcích stanovených v kurikulárních dokumentech a jak se tyto kompetence hodnotí. Evropské oddělení Eurydice vytvořilo dotazník a v březnu 2002 ho rozeslalo všem národním oddělením v zemích EU. Při zpracování příspěvků spolupracovala národní oddělení s odborníky, kteří působí na ministerstvech školství, i s dalšími experty v jednotlivých zemích. Informace byly předány Evropskému oddělení Eurydice, které po jejich analýze dospělo k určitým počátečním výsledkům. Průzkum, který shromažďuje aktuální informace o klíčových kompetencích v členských státech EU, by měl proto sloužit jako užitečný podklad pro všechny zájemce o tuto problematiku.

Patricia Wastiau-Schlüter
ředitelka Evropského oddělení Eurydice
říjen 2002

OBSAH

PŘEDMLUVA ... 3
OBSAH ... 5
GLOSÁŘ ... 7
ÚVOD ... 11
PRVNÍ VÝSLEDKY PRŮZKUMU ... 27
ZPRÁVY JEDNOTLIVÝCH ZEMÍ ... 37
FRANCOUZSKÉ SPOLEČENSTVÍ BELGIE ... 39
NĚMECKY MLUVÍCÍ SPOLEČENSTVÍ BELGIE ... 45
VLÁMSKÉ SPOLEČENSTVÍ BELGIE ... 49
DÁNSKO ... 55
NĚMECKO ... 59
ŘECKO ... 67
ŠPANĚLSKO ... 71
FRANCIE ... 79
IRSKO ... 83
ITÁLIE ... 89
LUCEMBURSKO ... 93
NIZOZEMSKO ... 97
RAKOUSKO ... 103
PORTUGALSKO ... 107
FINSKO ... 111
ŠVÉDSKO ... 119
SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ (ANGLIE/WALES/SEVERNÍ IRSKO) ... 125
SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ (SKOTSKO) ... 137
LITERATURA ... 143
PODĚKOVÁNÍ ... 149

GLOSÁŘ

Kódy zemí

EU	Evropská unie
B	Belgie
B fr	Belgie – Francouzské společenství
B de	Belgie – Německy mluvící společenství
B nl	Belgie – Vlámské společenství
DK	Dánsko
D	Německo
EL	Řecko
E	Španělsko
F	Francie
IRL	Irsko
I	Itálie
L	Lucembursko
NL	Nizozemsko
A	Rakousko
P	Portugalsko
FIN	Finsko
S	Švédsko
UK	Spojené království
UK (E/W)	Anglie a Wales
UK (NI)	Severní Irsko
UK (SC)	Skotsko

Zkratky v jazycích jednotlivých zemí a další zkratky

ACCAC	*Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales*	UK
ALL	*Adult Literacy and Lifeskills Survey* (Výzkum gramotnosti a funkčních dovedností dospělých)	
ASDAN	*Award Scheme Development and Accreditation Network*	UK
BLK	*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*	D
CCEA	*Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment*	UK
CEB	*Certificat d'Études de Base*	B
CES2D	*Certificat d'Enseignement Secondaire deuxième Degré*	B
CESS	*Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur*	B
CFK	*Centrale Kundskabs og Fardighedsemrader*	DK
CIDE	*Centro de Investigación y Documentación Educativa*	E
CIVED	*Civic Education Study* (Mezinárodní výzkum občanské výchovy)	
COMPED	*Computers in Education* (výzkum Počítače ve vzdělávání)	
CSPE	*Civic, Social and Political Education*	UK
DEB	*Departamento da Educação Básica*	P
DEPPS	*Diathematiko Eniaeo Plaesio Progammaton Spoudon*	EL
DeSeCo	*Definition and Seletion of Competencies*	
ALE	*English as an additional language*	UK
ESO	*Educación Secundaria Obligatoria*	E
FIMS	*First International Mathematics Study*	
FISS	*First International Science Study*	
GAVE	*Gabinete de Avaliação Educacional*	P
GCSE	*General Certificate of Secondary Education*	UK
HAVO	*Hoger algemeen voortgezet onderwijs*	NL
IAEP	*International Asseessment of Educational Progress* (Mezinárodní hodnocení pokroku ve vzdělávání)	
IALS	*International Adult Literacy Survey* (Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých)	
IEA	*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání)	
IKT	Informační a komunikační technologie	
INCE	*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*	E
IOLP	*Improving Own Learning and Performance*	UK
IPN	*Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften*	D
IT	Informační technologie	
KIMMOKE	*Kielenopetuksen monipuolistamis – ja kehittämishanke*	FIN
KMK	*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*	D
KOKU	*Koulu ja kulttuuri*	FIN
LATU	*Laatua opetukseen, tukea oppimiseen*	FIN
LEA	*Local Education Authority*	UK
LOGSE	*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*	E
LUMA	*Luonnontieteiden ja matematiikan opetuksen kehittämisprojekti*	FIN
MEC	*Ministerio de Educación y Ciencia*	E
MECD	*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*	E
NCCA	*National Council for Curriculum and Assessment*	IRL
NFER	*National Foundation for Educational Research*	UK
NLS	*National Literacy Strategy*	UK
NNS	*National Numeracy Strategy*	UK
OECD	*Organisation for Economic Cooperation and Development* (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)	
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study* (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti)	
PISA	*Programme for International Student Assessment* (Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti)	
POF	*Piano dell'Offerta Formativa*	I
PS	*Programmata Spoudon*	EL
QCA	*Qualifications and Curriculum Authority*	UK
RDG	*Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft*	D
RLS	*Reading Literacy Study* (Výzkum čtenářské gramotnosti)	
SCOTCAT	*Scottish Credit Accumulation Transfer*	UK
SCQF	*Scottish Credit and Qualifications Framework*	UK
SCRE	*Scottish Council for Research in Education*	UK
SEU	*Standars and Effectiveness Unit*	UK
SIMS	*Second International Mathematics Study*	

SISS	*Second International Science Study*	
SITES	*Second Information Technology in Education Study* (Druhý mezinárodní výzkum informačních technologií ve vzdělávání)	
SPHE	*Social, Personal and Health Education*	UK
SQA	*Scottish Qualifications Authority*	UK
SQC	*Scottish Qualifications Certificate*	UK
SQCF	*The Scottish Credit and Qualifications Framework*	UK
ST.A.M.	*Studiegroup Authentieke Middenschool*	B nl
TIMSS	*Third International Mathematics and Science Study* (Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání)	
TIMSS	*Trends in Mathematics and Science Study 2003* (Výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání 2003)	
TIMSS-R	*Third International Mathematics and Science Study Repeat* (Opakování Třetího mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání)	
VMBO	*Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs*	NL
VWO	*Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*	NL
WWO	*Working With Others*	UK
ZEP	*Zones d'Éducation Prioritaire*	F

ÚVOD

Vývoj, k němuž došlo ve druhé polovině 20. století, vedl k radikálním společenským a ekonomickým změnám na evropském kontinentu. Hlavním faktorem, který tuto transformaci podnítil, byla globalizace a její projevy v oblasti kulturní, politické a hospodářské i v oblasti životního prostředí. Vědecký a technický pokrok, který nastal zejména v odvětví komunikací, podpořil mezinárodní integraci a spolupráci, ale zároveň zintenzivnil mezinárodní konkurenci. Aby evropské země dokázaly rychle reagovat na nároky, jež na ně toto nové uspořádání světa klade, a zároveň si zajistily a zlepšily svůj sociální a ekonomický standard, začaly prosazovat myšlenku, že znalosti jsou tím nejcennějším zdrojem ekonomického růstu. Intenzivnější vytváření, distribuce a uplatňování všech forem znalostí pomáhají dosáhnout ekonomické a kulturní prosperity. Znalosti jsou rovněž hnací silou osobního a profesního rozvoje. Pokud si lidé osvojují vědomosti a dovednosti a přetvářejí je ve způsobilosti, kterých mohou účelně využít, nejenže tím stimulují ekonomický a technický pokrok, ale jejich činnost jim přináší i značné osobní uspokojení a blahobyt.

Často se hovoří o tom, že má-li být dosaženo udržitelného rozvoje v prostředí ekonomik, jež vyžadují vysokou míru znalostí a stále více spočívají na sektoru služeb, je nutné vybavit pracovní síly dokonalejšími dovednostmi. Toto zvyšování kvalifikace pracovní síly se považuje za neohraničený proces, který začíná získáním solidního základního vzdělání a pokračuje formou celoživotního učení. Díky rostoucímu tempu technického pokroku jsou znalosti z jednotlivých oborů brzy překonané. Pomocí nových informačních a komunikačních technologií lze příslušné faktografické poznatky rychle vyhledat a přenášet. Současně je stále méně pravděpodobné, že každý bude moci během celého svého produktivního věku vykonávat stejnou práci, setrvat ve stejném sektoru ekonomiky nebo ve stejném zaměstnání.

Evropské země, které se nyní musí vyrovnávat s rozšiřováním EU, stárnutím populace, rostoucí migrací, stále složitějšími profesními drahami jednotlivců, soustavně vysokou mírou nezaměstnanosti a s ní souvisejícím rizikem sociálního vylučování, se začaly zevrubněji zabývat těmi klíčovými kompetencemi, které budou dospělí lidé v budoucnu pravděpodobně potřebovat. Podniknuté kroky a opatření se nesmějí omezit na definování a určování nezbytných základních dovedností. Musí zahrnovat i rozhodnutí, jak a kde by se tyto kompetence měly vyučovat, a zajistit, aby všichni občané měli k takové výuce přístup. Evropské země se stále více snaží určit ty vědomosti, dovednosti, způsobilosti, schopnosti a postoje, které jejich občanům umožní, aby se aktivně zapojili do společnosti, jež se právě utváří a jejíž vývoj spočívá na znalostech. Diskuse, která probíhá v jednotlivých zemích i na mezinárodní úrovni, se pokouší zjistit, které základní vlastnosti jsou nezbytné pro efektivní zapojení do politických, ekonomických, společenských a kulturních aktivit. Tato debata se zaměřuje zvláště na vztah mezi ekonomikou a základním vzděláváním. Stále markantněji vyvstává otázka, zda základní vzdělávání skutečně dokáže mladé lidi účinně připravit na úspěšnou integraci do hospodářského systému a do společnosti.

Někteří odborníci vyjádřili obavu, zda se současná diskuse o klíčových kompetencích nezaměřila až příliš na pracovní trh, aniž by dostatečně přihlédla k jejich významu pro úspěch v osobním životě. V této souvislosti je užitečné připomenout, že se členské státy EU dohodly, že budou podporovat ekonomický růst a stabilitu spolu s vysokou mírou zaměstnanosti, ale zároveň i upevňovat sociální soudržnost. V souladu s prvním ze zmíněných strategických cílů zavedly Evropskou strategii zaměstnanosti, která usiluje o získání kvalitně vzdělané, kvalifikované pracovní síly, jež by se díky své profesní a geografické mobilitě dokázala přizpůsobit ekonomickým změnám. V prostředí tohoto typu jsou totiž nejzranitelnější skupinou právě pracovníci s nízkým vzděláním (tj. ti, kteří nedosáhli aspoň vyššího sekundárního vzdělání). Vykazují neúměrně vysokou míru nezaměstnanosti a zároveň nejnižší míru účasti na vzdělávání dospělých. V roce 2000 bylo 12,1 % osob s nízkou úrovní dosaženého vzdělání zaregistrováno jako uchazeči o zaměstnání, přičemž celková průměrná míra nezaměstnanosti činila 8,4 %. Ve stejném období se vzdělávalo pouze 6,1 % osob s nízkou kvalifikací, zatímco přípravu absolvovalo celkem 8 % všech pracovníků (Evropská komise, 2002a).

Druhým závažným problémem je vliv klíčových kompetencí na sociální a ekonomickou spravedlnost. Nestejná míra osvojování klíčových kompetencí se zpravidla pokládá za hlavní příčinu sociálního předělu a

nerovností v příjmech, které vedou k jejich odsouvání na okraj společnosti – marginalizaci – a v konečném důsledku k sociálnímu vylučování. Jestliže evropské země chtějí plně rozvinout potenciál svých lidských zdrojů, nemohou si dovolit, aby se jejich obyvatelstvo rozdělilo na ty, kteří jsou dobře vybaveni kompetencemi, a ty, kterým se jich nedostává. Z výše uvedeného rovněž vyplývá, že je nutné sladit aspekt soutěživosti ve společnosti, jež klade důraz na vynikající kvalitu, výkonnost, rozmanitost a možnosti výběru, a aspekt spolupráce, který prosazuje sociální spravedlnost a rovnost příležitostí, solidaritu a toleranci. Tyto dva protichůdné požadavky se také odrážejí v některých lidských vlastnostech, které se pokládají za klíčové kompetence a jejichž rozvíjení se podporuje. Patří k nim například samostatnost, ochota riskovat, iniciativnost a podnikavost na jedné straně, a týmová práce, ohleduplnost, solidarita, vedení dialogu a aktivní občanský přístup na straně druhé.

Od znalosti ke kompetenci

Oxfordský slovník angličtiny ([1]) definuje znalost (*knowledge*) jako ‚skutečnost, že někomu je známa nějaká věc, stav atd. nebo osoba'. Praktickou znalost (*know-how*) definuje jako ‚znalost, jak něco konkrétního vykonat'. Další prameny, které se věnují danému tématu, často hovoří o *‚know-what'*, jež označuje faktografické poznatky či informace, a *‚know-how'*, které značí funkční znalosti nebo dovednosti.

Lundvall a Johnson (1994) rozlišují čtyři typy, které jsou důležité pro ekonomiku založenou na vědění: *‚know-what'* (doslova „vědět co"), *‚know-why'* (doslova „vědět proč"), *‚know-how'* (doslova „vědět jak") a *‚know-who'* (doslova „vědět kdo"). *‚Know-what'* označuje faktografické poznatky, které lze kodifikovat a které se snadno předávají. *‚Know-why'* značí vědecké poznání a dopad vědy na lidstvo. *‚Know-how'* je schopnost provádět určité úkoly. *‚Know-who'* znamená vědět, kdo disponuje nezbytným *know-what, know-why a know-how*. , V literatuře o společnostech založených na znalostech se často objevuje téma třídění poznatků na ‚kodifikované' a ‚vnitřní nevyslovené'. Kodifikované poznatky se dají vyjádřit jazykovými prostředky nebo symboly a jako takové se mohou uchovávat a/nebo sdělovat. Tyto poznatky můžeme oddělit od jejich nositele, uchovat a sdílet s dalšími lidmi nebo organizacemi. Obvykle se označují jako informace. Rychlý rozmach informačních a komunikačních technologií umožnil okamžitou dostupnost a přenášení kodifikovaných znalostí. Naproti tomu ‚vnitřní' poznání je spojeno s jeho nositelem a jako takové se nedá snadno předávat. Je to právě osobní suma poznatků, která jedinci umožňuje vybírat, interpretovat a rozvíjet kodifikované znalosti a smysluplně je využívat. Pouze tehdy, pokud si nositelé znalostí své ‚vnitřní' poznání uvědomují a jsou ochotni se o ně podělit, stane se i ono explicitním. V kontextu vzdělávání jsou těmito kodifikovanými či explicitními znalostmi z velké části poznatky z jednotlivých disciplín, zatímco vnitřní poznání je zakotveno převážně v osobních a sociálních kompetencích studujícího.

Ve světě, v němž se stále rychleji vytváří, šíří a zpřístupňuje suma faktických údajů, je stále méně zapotřebí tyto poznatky memorovat. Lidé spíše potřebují vhodné nástroje, které by jim umožnily vybírat, zpracovávat a aplikovat poznatky nutné k tomu, aby se vypořádali s měnícími se modely a vzorci v oblasti zaměstnání, volnočasových aktivit a rodinného života. To také vysvětluje sílící tendenci zaměřit se ve vzdělávání spíše na rozvíjení kompetencí než na pouhé předávání faktů ve výuce.

Řada odborníků v oblasti sociologie, pedagogiky, filosofie, psychologie a ekonomie se pokoušela definovat pojem kompetence. Výsledky těchto snah ovlivnilo jejich vzdělání a kulturní i jazykové zázemí. M. Romainville (1996, str. 133 – 141) připomíná, že francouzský termín *compétence* se původně používal v kontextu odborné přípravy a označoval schopnost (způsobilost) vykonat určitý úkol. V posledních desetiletích pronikl do sféry všeobecného vzdělávání, v níž často značí určitou ‚schopnost' či ‚potenciál' účinně jednat v daném kontextu. Dnes již nemá význam pouhý poznatek sám o sobě, ale jeho uplatnění, využití. Pro P. Perrenouda (1997) vytváření kompetencí znamená umožnit jedincům, aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky ve složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích. Navrhuje tuto definici kompetence (str. 7): *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* (schopnost účinně jednat v určitém typu

([1]) The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles, 3. vydání. Oxford: Oxford University Press 1973.

situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně.(*) Poté, co F. E. Weinert (OECD, 2001b, str. 45) analyzoval řadu definic pojmu kompetence, dospěl k závěru, že se ve všech oborech ‚kompetence interpretuje jako ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí či dovedností, jež jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle.' Na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl J. Coolahan (Rada Evropy, 1996, str. 26), aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na ‚obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své činné účasti na vzdělávání'.

Pojem klíčových kompetencí

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

Filozofové M. Canto-Sperber a J-P. Dupuy (OECD, 2001b, str. 75) charakterizují klíčové kompetence jako kompetence nepostradatelné pro kvalitní život. I když podle jejich názoru může mít kvalitní život řadu různých podob, jeho podstatnou charakteristikou je schopnost úspěšně, odpovědně a produktivně působit ve vlastním domově, v hospodářství i v oblasti politiky. Podle jejich mínění tyto kompetence přesahují poznatky, jež se vztahují k určitému předmětu či oboru, a představují spíše formy *‚know-how'* (tj. vědět jak) než formy *‚know-that'* (tj. vědět že). Antropolog J. Goody (OECD, 2001b, str. 182) uvádí, že ‚hlavní kompetence musí spočívat v tom, jak co nejlépe prožívat čas věnovaný práci a trávit volný čas ve společnosti, v níž jedinec žije'. Evropský kulatý stůl průmyslníků (2001), jehož hlavní prioritou je zvýšit konkurenceschopnost Evropy, očekává, že ‚nový Evropan' nebude disponovat pouze technickými dovednostmi, ale bude projevovat i podnikavost jako zaměstnanec a občan. Podnikavost je v tomto kontextu třeba chápat jako rozvíjení tvořivosti, schopnost zavádět inovace, flexibilitu, schopnost týmové práce a intelektuální zvídavost.

Z velkého množství pokusů o nalezení definice můžeme vyvodit především to, že neexistuje žádná univerzálně platná definice pojmu ‚klíčová kompetence'. Přes rozdílné pojetí a interpretaci daného termínu se zdá, že se většina odborníků shoduje na tom, že má-li si kompetence zasloužit přívlastek ‚klíčová', ‚základní' či ‚podstatná', musí být pro každého jedince i celou společnost nezbytná a prospěšná. Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.

Identifikace klíčových kompetencí

Poté, co bylo stanoveno, že klíčové kompetence jsou nezbytným předpokladem nezávislé, cílevědomé, odpovědné a úspěšné životní dráhy jednotlivců, spočívá další krok v identifikaci jednotlivých kompetencí, které tomuto požadavku skutečně odpovídají. Prvním kritériem výběru je to, že klíčové kompetence musí být potenciálně prospěšné pro všechny členy společnosti. Musí mít význam pro celou populaci bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu, kulturní a rodinné zázemí či mateřský jazyk. Za druhé musí být v souladu s etickými, ekonomickými a kulturními hodnotami a zvyklostmi dané společnosti. Dalším určujícím faktorem je kontext, v němž má dojít k uplatnění klíčových kompetencí. Nemůžeme zde brát v úvahu specifické životní

(*) ‚Neoficiálně' přeloženo z francouzštiny českým oddělením Eurydice.

styly, ale pouze nejobvyklejší a nejpravděpodobnější situace, do jichž se občané během života dostanou. O velké většině dospělých platí, že se v určitém okamžiku svého života stanou pracovníky, studujícími, rodiči, budou o někoho pečovat a zapojí se do řady politických, kulturních či volnočasových aktivit. Úkolem je dosáhnout toho, aby se všichni občané stali fungujícími členy těchto různých skupin.

V Evropě dlouho panovala všeobecná shoda v tom, že dokonalé osvojení tří dovedností – čtení, psaní a počítání – je nezbytnou, byť nedostačující podmínkou úspěšného života v dospělosti. Tyto dovednosti bychom mohli pokládat za odrazový můstek pro veškeré budoucí učení, ale jsou pouze částí té oblasti klíčových kompetencí, o níž se obvykle hovoří jako o čtenářské a matematické gramotnosti. Zpráva o konkrétních budoucích cílech systémů vzdělávání a přípravy (Evropská komise, 2001b) uvádí: ‚Zajištění toho, aby všichni občané dosáhli funkční úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, je nezbytným předpokladem kvalitního učení. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke vší následné způsobilosti k učení i pracovnímu uplatnění'.

V případě Mezinárodních výzkumů gramotnosti dospělých (*International Adult Literacy Surveys* – IALS) ([2]) (OECD 2000 – Úvod, str. X) byla **čtenářská gramotnost** definována jako specifická schopnost a způsob chování, konkrétně ‚schopnost chápat a používat písemné informace – při každodenních činnostech, doma, v práci a ve společnosti – k dosažení vlastních cílů a k rozvíjení vlastních vědomostí a potenciálu'. Ve výzkumu PISA 2000 ([3]), Mezinárodním programu hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti (OECD 2001c, str. 21), byla **čtenářská gramotnost** definována jako ‚schopnost porozumět psanému textu a přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji svých vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti'. I když se čtenářská gramotnost oprávněně pokládá za samostatnou klíčovou kompetenci, je navíc branou k osvojení mnoha dalších kompetencí. Pokud se tedy jedinci nepodaří dosáhnout dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, považuje se to za hlavní překážku bránící začlenění do společnosti a ekonomiky. Na pracovním trhu se nízká úroveň čtenářské gramotnosti nepříznivě promítá do výše platového ohodnocení a pojí se s vyšší mírou nezaměstnanosti. Zpráva o IALS (OECD 2000) rovněž poukazuje na výraznou souvislost mezi úrovní čtenářské gramotnosti v dané zemi a její ekonomickou výkonností: čím vyšší je podíl dospělých obyvatel s vysokou úrovní čtenářské gramotnosti (znalostí a dovedností umožňujících chápat a využívat informace získané z textů), tím vyšší je hrubý domácí produkt. V výzkumu PISA 2000 (OECD 2001c, str. 22) se **matematická gramotnost** definuje jako ‚schopnost rozpoznávat a chápat matematiku v jejích různých rolích, zabývat se jí a dospět k podloženému názoru na roli, kterou matematika hraje v současném i budoucím soukromém a profesním životě jedince i v jeho společenském životě, který tráví s kolegy, přáteli a příbuznými, a v oblasti života, v níž se projevuje jako konstruktivní, zainteresovaný a přemýšlivý občan… Termín ‚matematická gramotnost' zde označuje spíše schopnost funkčně využívat matematické znalosti a dovednosti než jejich pouhé zvládnutí v rámci učebních osnov'. Čtenářská i matematická gramotnost jsou rovněž považovány za kompetence průřezové[(*)] Výzkum gramotnosti a funkčních dovedností dospělých (ALL) ([4]) předkládá tuto definici **matematické gramotnosti**: ‚znalosti a dovednosti potřebné k účinnému zvládnutí nároků na uplatnění matematiky, které vyvstávají v nejrůznějších situacích'.

Skupinu kompetencí, kterým se v posledních letech věnuje velká pozornost, tvoří **všeobecné dovednosti[(**)],** známé též jako kompetence nezávislé na určitém předmětu či kompetence průřezové. Nejsou vázány na

([2]) Výzkumy IALS se v letech 1994 a 1998 realizovaly ve 20 zemích na reprezentativních vzorcích populace ve věku 16 až 65 let.

([3]) První fáze výzkumu PISA proběhla v roce 2000 a zaměřila se na 15leté žáky (tj. žáky, kteří dokončují své povinné vzdělávání) v 32 zemích. Měřila výsledky žákův čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Soustředila se v prvé řadě na gramotnost čtenářskou. Výzkum se bude každé tři roky opakovat a postupně se bude zevrubněji zaměřovat vždy na jednu ze zmíněných tří oblastí.

(*) Pozn. red.: v angličtině *cross-curricular competencies*, francouzsky *compétences transversales.* Pro tyto pojmy se ustálil překlad *průřezové kompetence*, třebaže je možný i překlad *nadpředmětové* či *mezipředmětové kompetence*.

([4]) Výzkum ALL (který realizuje *Educational Testing Service*) má poskytnout informace o dovednostech a postojích dospělých ve věku 16-65 let v těchto čtyřech oblastech: čtenářská gramotnost testovaná na prozaických textech a dokumentech, matematická gramotnost, analytické myšlení/řešení problémů, týmová práce a zběhlost v používání IKT. Účast dosud potvrdilo 18 zemí.

(**) Pozn. red.: *generic skill/savoir-faire génériques*, čili *všeobecné dovednosti* nebo *všeobecně použitelné dovednosti*. Ty jsou ovšem současně v téže větě označovány jako podskupina *kompetencí* a charakterizovány jako kompetence nezávislé na určitém předmětu či *transversal competencies/compétences transversales*, tedy opět *průřezové dovednosti*. Opakem průřezových kompetencí jsou *subject-based competencies* nebo též *subject-specific competencies*, francouzsky *compétences disciplinaires*. Ty budou v češtině označovány jako *předmětové kompetence*.

žádný konkrétní obor, ale dají se uplatnit v celé škále oborů a situací. Podle B. Reye (1996, str. 53) se označení ‚průřezová' nevztahuje na společné prvky různých kompetencí charakteristických pro jednotlivé poznatkové oblasti a předměty, ale na další část obsahu těchto kompetencí, která není úzce svázána s konkrétním předmětem a dá se využít i v jiných oblastech. Flexibilita všeobecných dovedností a jejich uplatnitelnost v různých kontextech z nich činí neocenitelné nástroje, které umožňují úspěšnou činnost ve značně proměnlivých podmínkách, v nichž kompetence čistě předmětové mají velmi omezené možnosti uplatnění. K nejdůležitějším všeobecným dovednostem patří komunikace, řešení problémů, logické myšlení, schopnost vést, tvořivost, motivovanost, týmová práce a schopnost učit se. Zejména posledně zmiňovaná dovednost vzbudila v posledních letech značný zájem v kontextu celoživotního učení. V době hlubokých ekonomických, politických a společenských změn si musí občané udržovat a aktualizovat své základní znalosti a kompetence a průběžně se tak přizpůsobovat novým nárokům. Předpokladem je, aby dokázali rozpoznat, že jsou jejich znalosti zastaralé a překonané, byli dostatečně iniciativní a měli informace potřebné k jejich náležitému doplnění. To znamená, že musí být schopni najít vhodná vzdělávací zařízení a být dostatečně motivováni k tomu, aby do svého dalšího učení investovali nezbytný čas a úsilí. Klíčem k osobnímu a profesnímu růstu se tak stalo záměrné učení, jež jedinec sám iniciuje a řídí a které probíhá ve všech stadiích života. V této souvislosti se nyní věnuje velká pozornost zásadní roli metakognitivní kompetence, schopnosti poznat a pochopit vlastní myšlenkové postupy a proces učení a řídit je. Tato kompetence lidem umožňuje, aby si uvědomili, jak a proč si osvojují, zpracovávají a memorují různé druhy poznatků. Mohou si tak zvolit metodu učení a prostředí, které jim nejlépe vyhovují, a dále si je podle potřeby přizpůsobovat. Učení se stává prospěšným a příjemným prožitkem, při němž hrozí menší riziko ztráty zájmu.

Vedle dovedností a znalostí jsou třetí určující charakteristikou kompetence i postoje. Oxfordský slovník angličtiny ([5]) definuje postoj jako ‚ustálené chování nebo způsob jednání, které vyjadřují pocit nebo názor'. V pedagogice jsou postoje nejtěsněji spjaty s **osobními kompetencemi**, jako je například zvídavost, motivovanost, tvořivost, skeptičnost, čestnost, nadšení, sebeúcta, spolehlivost, odpovědnost, iniciativnost a vytrvalost.

Řada pracovníků pedagogického výzkumu věnovala zvláštní pozornost **sociálním** či **interpersonálním kompetencím** a jejich roli v usnadňování ekonomické a sociální integrace jedince. Jejich význam pro aktivní zapojení jedince do života jakéhokoli společenství – zejména v multikulturních a vícejazyčných prostředích, jakým je Evropská unie – je nepopiratelný. V prostředí dnešních ekonomik, které jsou převážnou měrou založeny na sektoru služeb, jsou tyto dovednosti rovněž významným měřítkem zaměstnatelnosti jedince. Zakládají schopnost rozvíjet a udržovat soukromé a profesní vztahy pomocí účinné komunikace, týmové práce, jazykových dovedností a informovanosti o jiných kulturách a tradicích a jejich respektování. Vysoká míra sociální kompetence nadto ještě podporuje rozvoj osobních kompetencí, jako je sebeúcta, motivovanost, vytrvalost a iniciativnost. Zejména jedna konkrétní sociální kompetence, a to občanský přístup, je v současné době předmětem velkého zájmu v jednotlivých zemích i na evropské úrovni. Pojímá se jako informované a aktivní zapojení jedinců do života komunity, k níž náležejí. Občané Evropy jsou členy mnoha komunit na místní, regionální, národní i mezinárodní úrovni, z nichž každá zakládá různé, i když vzájemně se doplňující, komponenty jejich identity. Občanská angažovanost vychází z poznání vlastních práv a závazků jako člena daného společenství, ale i sebedůvěry a odhodlání potřebných pro uplatnění těchto práv a plnění vlastních povinností. Zahrnuje i poznání a respektování pravidel a zásad, jimiž se řídí život v pluralitní společnosti. Ale aktivní občanský přístup znamená i odhodlání usilovat o udržitelný rozvoj, které je projevem solidarity s budoucími generacemi.

Mimoto se přikládá značná důležitost i informačním a komunikačním technologiím a cizím jazykům. V závislosti na účelu, jemuž mají sloužit, se kompetence v těchto oblastech dělí na studijní, technické, všeobecné či sociální. Díky pokroku na poli telekomunikací a mikroprocesorové technologie se rozšířily, zintenzívnily a změnily způsoby mezilidské interakce. **Informační a komunikační technologie (dále IKT)** vyvolaly převratný vývoj v podnikání, veřejné správě, vzdělávání i v prostředí domova. Nesmírný ekonomický a sociální dosah jejich využití způsobil, že se zajištění všeobecného přístupu k počítačům a Internetu stalo

([5]) The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles, 3. vydání. Oxford: Oxford University Press 1973.

hlavní prioritou. Vzhledem k množství informací, jež jsou na informačních sítích k dispozici, se za klíčovou kompetenci pokládá i schopnost vyhledávat, vybírat a používat příslušná data. Počítačová gramotnost, která značí konstruktivní a kritické používání IKT, je klíčem k úspěšnému zapojení do společnosti založené na informacích. Zvládnutí IKT rovněž usnadňuje osvojování čtenářské a matematické gramotnosti a řady dalších kompetencí, které jsou spjaty s obsahem jednotlivých oborů. Dobrá znalost etikety psaní textových zpráv, komunikace pomocí elektronické pošty a chatu na Internetu představuje pro každého uživatele kybernetického prostoru sociální kompetenci. Chybějící přístup k elektronickým informačním sítím a nedostatečná způsobilost v používání IKT u částí populace by mohly mít vážné dopady na sociální soudržnost, protože by se vytvořila digitální propast mezi lidmi, kteří disponují množstvím informací, a těmi, kterým se jich nedostává.

Způsobilost v používání **cizích jazyků** se již dlouho pokládá za nepostradatelné ekonomické a společenské aktivum v kulturně a jazykově rozmanité Evropě i mimo ni. Tato kompetence se neomezuje na technické zvládnutí určitého jazyka, ale zahrnuje i otevřenost vůči odlišným kulturám a úctu k druhým lidem, k jejich schopnostem a k výsledkům jejich práce. Osvojování jiných jazyků rozšiřuje vědomí vlastní identity a vede lidi k tomu, aby vnímali svou sounáležitost s více než jednou jazykovou a kulturní komunitou. Lidem, kteří se učí cizí jazyky, se také otevírá více možností zaměstnání, vzdělávání a trávení volného času, jež zase mohou přispět k vytváření celé škály osobních, sociálních a pracovních kompetencí. Plánované rozšíření Evropské unie jen ještě podtrhne důležitost osvojování jazyků.

Za jednu z klíčových kompetencí se často pokládá i zvládnutí základních pojmů **přírodních a technických věd.** Výzkum PISA 2000 (OECD 2001c, str. 23) definuje přírodovědnou gramotnost jako ‚schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, která vedou k porozumění přírodnímu prostředí a usnadňují rozhodování, která se týkají přírodního prostředí a změn, jež v něm nastávají v důsledku lidské činnosti'. Nedostatek těchto dovedností má vážné důsledky pro další vzdělávání a pro možnosti zaměstnání v řadě oblastí. Schopnost chápat a aplikovat vědecké pojmy rovněž podporuje rozvíjení všeobecných kompetencí, jako je řešení problémů, logické a analytické myšlení. Tím, že objasňuje dopad lidských aktivit na přírodu, napomáhá i vnímání ekologických problémů, které je nezbytné pro zaujetí aktivního občanského přístupu.

Osvojování klíčových kompetencí během povinného vzdělávání

Poté, co byly identifikovány určité skupiny klíčových kompetencí, je třeba rozhodnout, kde, kdy a jak by měly být osvojeny. Je nasnadě, že by se tak mělo stát v průběhu povinné školní docházky. I když se stále více prosazuje názor, že za své celoživotní učení odpovídá každý jedinec, přesto za vytvoření podmínek a vybavení mladé generace nezbytnými klíčovými kompetencemi nese odpovědnost společnost. Úplné spektrum klíčových kompetencí nemohou však mladým lidem poskytnout školy samotné. Neformální učení[*)] v rodině, ve společnosti přátel a vrstevníků, prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků nebo v rámci mládežnických, politických a náboženských organizací je – pokud jde o rozvíjení kognitivních, sociálních a osobních kompetencí – právě tak důležité. Jestliže se vědomosti a dovednosti osvojené prostřednictvím formální výuky přenesou do méně formálního prostředí, mohou se změnit v kompetence. Totéž platí o vědomostech a dovednostech získaných v mimoškolním prostředí, které se mohou proměnit v kompetence v okamžiku, kdy se uplatní ve škole. Vzájemně se doplňující působení a součinnost mezi školami a komunitami, kterým slouží, je jedním ze základních kamenů úspěšné přípravy na život v dospělosti.

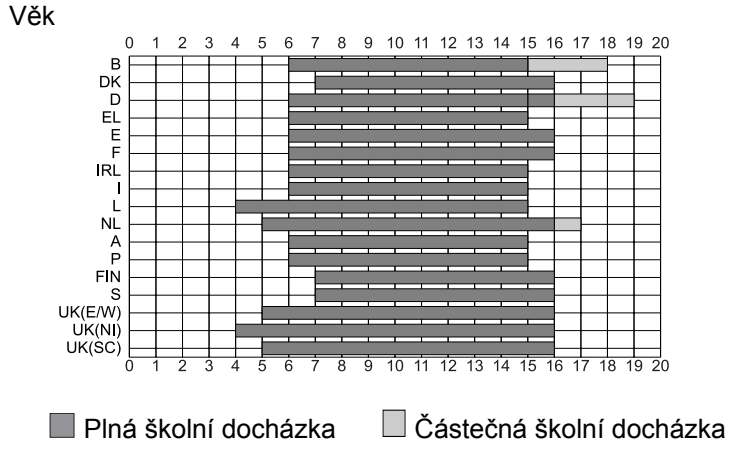
*) Pozn. red: *Formální učení* je definováno jako organizované (ve škole, v centru odborné přípravy nebo na pracovišti) a strukturované (co do cílů, času a prostředků). Je výslovně jako učení označováno, z hlediska toho, kdo se učí, je záměrnou činností a zpravidla vede k certifikaci. *Neformální učení* je začleněno do záměrných činností, které nejsou explicite označovány jako učení (co do cíle, času a prostředků), ale učení je jejich významnou složkou. Z hlediska toho, kdo se učí, je záměrné, ale zpravidla nevede k certifikaci. *Informální učení* je bezděčným výsledkem činností v každodenním životě spjatých s prací, rodinou nebo s aktivitami ve volném čase. Není ani organizované, ani strukturované (co do cílů, času a prostředků), z hlediska toho, kdo se učí, je většinou nezáměrné a obvykle nevede k certifikaci. Z triády *formal – non-formal – informal learning* pracuje tato publikace pouze s pojmy *formal* a *informal*. Z textu je však zřejmé, že pojem *informal* zde zahrnuje *i non-formal*, proto překládáme slovem *neformální učení*.

Formální vzdělávání

Smyslem a cílem povinné školní docházky jakožto služby veřejnosti je vybavit všechny mladé lidi určité věkové skupiny stejným souborem klíčových kompetencí, a připravit je tak na efektivní fungování v mimoškolním prostředí. Měnící se požadavky na kompetence ve společnosti založené na znalostech přiměly evropské země, aby zevrubněji zkoumaly délku povinného vzdělávání i jeho obsah a vyučovací metody. Ve všech členských státech povinné vzdělávání končí, když žák dosáhne určitého věku. Jeho délka tedy nezávisí na tom, zda žák dosáhne určité úrovně osvojení klíčových kompetencí.

V Evropské unii se délka povinného vzdělávání pohybuje v rozmezí 9 – 13 let. V některých zemích se v posledním ročníku (ročnících) přechází od plné školní docházky k částečné. Povinné vzdělávání obecně začíná ve věku přibližně 6 let s výjimkou Lucemburska a Severního Irska, kde ho zahajují děti již ve věku 4 let. Stručně řečeno, všechny děti ve věku 7 až 15 let v celé Evropské unii absolvují prezenční povinné vzdělávání. V závislosti na zemi navštěvovalo určité množství těchto dětí před zahájením povinného vzdělávání již určitý typ preprimárního vzdělávacího zařízení. Pouze v Německu, Rakousku a Lucembursku si musí žáci na konci primárního vzdělávání zvolit určitý typ nebo zaměření sekundárního vzdělávání.

OBR. 1: DÉLKA POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ, 2001/2002



Zdroj: Eurydice (na základě informací obsažených v *Key Data on Education in Europe 2002*).

Vzdělávací cíle uvádějí výčet poznatků, dovedností a kompetencí, jež by si mladí lidé měli osvojit, než dosáhnou určitého věku nebo završí určitou úroveň vzdělávání. Kurikulární dokumenty tyto cíle převádějí v obsah učiva, který je téměř vždy rozčleněn do jednotlivých vyučovacích předmětů či oblastí vzdělávání. Perkins a Salomon (v publikaci *Transfer at Risk*) tvrdí, že ‚vzdělávání trpí tím, co bychom mohli nazvat ‚fragmentací kurikula'. Jednotlivé komponenty učiva jsou při výuce navzájem izolovány a nemají vazbu na život studentů mimo školní prostředí, nemluvě o jejich dalším životě po dovršení školní docházky. Částečně jde o problém transferu učení. Zčásti se však ve fragmentaci kurikula projevuje vliv tradic, které jsou ve vzdělávací praxi hluboce zakořeněny'. Náročný úkol, před nímž stojíme, spočívá v sestavení takových kurikulárních dokumentů, které by ukázaly vzájemné souvislosti mezi látkou jednotlivých vyučovacích předmětů a témat, a realizovaly tak mezipředmětové vztahy. Současně by měly žákům zprostředkovat poznání vztahu mezi obsahem vzdělávání a skutečným životem a dokázat jim užitečnost učení.

Konečným cílem školní docházky je připravit studující na efektivní fungování v mimoškolním prostředí. To vyžaduje osvojit si poznatky, dovednosti a kompetence, které se dají uplatnit v situacích skutečného života. Výzkum však odhalil, že se mnoha jedincům nedaří aplikovat vědomosti a dovednosti, jichž nabyli v určitém kontextu, v nových a neznámých situacích. Nedostatek této schopnosti brání i žákům, kteří jsou dobře vybaveni vědomostmi, aby se z nich stali schopní dospělí lidé.

Pracovníci pedagogického výzkumu se pokusili najít odpověď na řadu otázek: Jak velký důraz by se měl klást na osvojování všeobecných kompetencí, které nejsou spjaty s obsahem jednotlivých předmětů, a na

předávání poznatků a kompetencí předmětových? Dá se kompetenci naučit nebo je na samotných studujících, aby ji rozvíjeli kombinováním správného postoje s naučenými znalostmi a dovednostmi? Dají se průřezové dovednosti vyučovat jako samostatné vyučovací předměty, nebo se musí z povahy věci vyučovat jako součást jiných vyučovacích předmětů – a pokud ano, kterých? Měly by se předmětové poznatky předávat pouze pro ně samotné, nebo by se měly používat jen jako nástroj sloužící rozvíjení všeobecných přenositelných kompetencí ? Které vyučovací metody usnadňují a podporují přenos a uplatnění osvojeného učiva v různých kontextech, nezbytné k tomu, aby jedinci převzali odpovědnost za vlastní život?

V první polovině 20. století byl převládajícím přístupem k výuce a učení behaviorismus. Ten definuje učení jako změnu chování vyvolanou vnějšími podněty. Při výuce dochází k přenosu znalostí a dovedností z učitele na žáka. Pozitivní upevňování stimuluje žádoucí reakce žáků. Během 60. let byl tento model postupně nahrazen přístupem vycházejícím z kognitivní psychologie a z konstruktivismu, které přes některé významné rozdíly mají určité podstatné rysy společné. Prvně jmenovaný přístup analyzuje duševní pochody, jež vedou k osvojení znalostí. Na lidskou mysl pohlíží jako na jednotku, která zpracovává informace. Toto pojetí podpořil rozmach výpočetní techniky, k němuž došlo ve stejné době. Informace jako vstup do systému se přeměňují v symboly, ty jsou zpracovávány a smysluplně ukládány do paměti. Výuka proto musí vytvořit vhodné prostředí k učení a rozvíjet takové strategie učení, které napomáhají optimálnímu zpracování informací. Podle tezí konstruktivismu žáci konstruují symbolická znázornění poznatků a mentálních pojmů. Konstruktivismus na učení nepohlíží jako na pouhé přidávání nových symbolů k již uloženým poznatkům a přesvědčením, ale předpokládá, že při něm dochází k přeskupení starých poznatků, které umožňuje začlenit nové prvky a následně vytvořit nové kognitivní struktury a uložit je v paměti. Každý člověk má odlišné zkušenosti a minulé prožitky a stejně se liší i způsob, jakým lidé propojují staré a nové poznatky. Podporou kritického myšlení a samostatného učení ve výuce jsou žáci vedeni k tomu, aby okolní svět aktivně interpretovali a vytvářeli si své osobní poznání a přesvědčení. Jedním myšlenkovým proudem v rámci konstruktivistické teorie je sociální konstruktivismus, který vyzdvihuje význam kulturního a společenského kontextu učení. Žáci objevují a interpretují okolní svět prostřednictvím aktivního zapojení do dění v něm a interakce s tímto světem. Učitelé již proces učení neřídí, ale usnadňují ho.

Výuka usilující o transfer vědomostí a dovedností vyžaduje, aby vyučovací metody, které staví do centra vzdělávacího procesu učitele, byly nahrazeny těmi, jež upřednostňují studujícího. Učitelé již žákům nepředkládají poznatky určené k memorování, ale podporují je v procesu vytváření vlastních kompetencí. Na základě předchozích znalostí a zkušeností předávají poznatky specifické pro určitý předmět, ale zároveň také podporují tvořivé a kritické myšlení a schopnost učit se tím, že žáky zapojí do práce ve třídě. Předpokladem osvojování kompetencí je zapojení studujícího. Úlohou učitele je usnadnit učení tím, že žáky povede při uplatňování poznatků a dovedností v nových situacích tak, aby se z nich stali schopní jedinci.

Prostředí neformálního vzdělávání

I když školy představují formální prostředí, v němž se vyučují a osvojují klíčové kompetence, nabízejí rovněž množství příležitostí k neformálnímu učení. Řada klíčových kompetencí, zejména sociálních a osobních, se dá osvojit, procvičit a upevňovat mimo vyučování. Mimoškolní aktivity hrají v této souvislosti významnou roli. Domácí úkoly nemají podporovat pouze rozvíjení předmětových kompetencí, ale i kompetencí osobních, jako je například řešení problémů, logické myšlení, analytické myšlení, motivovanost a vytrvalost. Jedno z hlavních prostředí, v nichž dochází k osvojování a upevňování klíčových kompetencí, představuje rodina. Snow a Tabors (1996) ve své analýze mezigeneračního přenosu gramotnosti dospěli k závěru, že vlivy rodičů na gramotnost dětí jsou četné a mění se v závislosti na fázi vývoje dítěte. Připomínají, jakou roli hrají rodiče v prostém předávání poznatků o písmu, v rozvíjení schopností ústního vyjadřování a v motivaci k osvojování gramotnosti.

Kromě školy a rodiny se žákům otevírá řada dalších cest k osvojování znalostí, dovedností a kompetencí. Mnoho mladých lidí se stává členy sportovních klubů, náboženských, politických a jiných mládežnických organizací nebo knihoven. Rostoucí počet televizních kanálů a internetového připojení, které mají žáci doma k dispozici, jim nabízí četné příležitosti k učení. Internet může podstatně přispět k vytváření kompetencí.

Podporuje kritické myšlení tím, že si studující musí vybírat z množství informací pouze ty, které skutečně potřebují. To je nutí neustále zdokonalovat schopnost učit se a díky tomu se výrazně zlepšuje jejich způsobilost k autoregulaci vlastního učení. Školské orgány musí důkladněji zvážit míru interakce a spolupráce mezi školami a četnými místy, která nabízejí možnosti neformálního učení, a zajistit hodnocení a následnou certifikaci kompetencí osvojených v mimoškolním prostředí.

Učení v neformálním prostředí do značné míry závisí na osobní motivaci studujícího a jeho schopnosti učit se. Je na něm, aby získal nezbytné poznatky, které mu umožní nalézt příslušnou komunitu, v níž dojde k učení. Kromě toho tento typ učení vyžaduje sociální kompetence a podporuje jejich rozvíjení, protože studující musí navázat a udržovat nezbytné vztahy s danou komunitou. Dalo by se proto tvrdit, že neformální učení má větší potenciál rozvíjet osobní a sociální kompetence než formální vzdělávání.

Hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

V dozvucích druhé světové války a v konjunktuře 50. a 60. let 20. století si evropské země začaly stále intenzivněji uvědomovat, že lidský kapitál (úhrn znalostí, dovedností, postojů a kompetencí všech občanů) je hlavním činitelem podporujícím hospodářský růst a prosperitu země. Ekonomický propad a z něho vyplývající nedostatek zdrojů veřejného financování v 80. letech je přiměl k tomu, aby věnovaly více pozornosti kvalitě a rentabilitě vzdělávání. Současně s tím, jak se stále intenzivněji požadovalo převzetí odpovědnosti za vynaložené prostředky, se vzdělávací výsledky žáků začaly používat jako ukazatel efektivnosti školy, pokud jde o vybavení mladé generace nezbytnými vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi. Výsledky hodnocení slouží řadě různých účelů. Školské orgány je využívají k monitorování kvality poskytovaného vzdělání, ke zjišťování a případné certifikaci výsledků žáků a rovněž jako ukazatel toho, zda bylo dosaženo vzdělávacích cílů a standardů. Potenciální zaměstnavatelé se spoléhají na to, že jim certifikáty o osvojení klíčových kompetencí pomohou vybrat uchazeče o zaměstnání a o vzdělávání při zaměstnání. Pokud jde o žáky, vydávání certifikátů či výběr založený na výsledcích zkoušek má značný dopad na jejich život, protože ovlivňuje jejich vyhlídky na pracovním trhu a možnosti dalšího vzdělávání. Výsledky hodnocení slouží rovněž jednotlivcům, školám i vzdělávacím systémům jako měřítko výkonu žáků v porovnání s jejich vrstevníky.

Někteří autoři upozorňují na slabiny tradičních systémů zkoušení. V mnoha případech se má za to, že testy se až příliš zaměřují na vybavování informací a na ‚správné' zodpovídání otázek namísto toho, aby ověřovaly aplikování poznatků pomocí kritického a tvořivého myšlení. Protože učitelé i žáci si umějí poměrně dobře představit, jaké otázky se při zkoušce pravděpodobně objeví, hrozí riziko, že se výuka a učení zúží na ty aspekty obsahu vzdělávání, které se budou s největší pravděpodobností při zkouškách ověřovat. Nežádoucím důsledkem tohoto přístupu je to, že si žáci osvojují a memorují faktografické údaje, aby složili zkoušky, a nikoli proto, aby je mohli využít v dospělosti. Kvalifikace a certifikáty udělované na základě těchto zkoušek prostě jen odměňují úspěšné vybavení znalostí v určitém okamžiku nebo potvrzují završení určité úrovně vzdělávání. Typ hodnocení má proto velký vliv na obsah výuky a na metody vyučování a učení.

Aby mohli být žáci hodnoceni, musí svým výkonem prokázat, že si osvojili vědomosti, dovednosti nebo kompetence, a tento výkon musí být měřitelný. Podle M. Romainvillea (2000) znamená hodnocení kompetence v podstatě formulování domněnky na základě dedukce. Osoba, která provádí evaluaci, musí na základě daného výkonu usoudit, nakolik je pravděpodobné, že příslušný žák získal určitou kompetenci. M. Kalika (Institut de la Méditerranée 1998, str. 122) rozlišuje *compétences potentielles* (potenciální kompetence) a *compétences constatées* (zjištěné kompetence). Pouze kompetence náležející do druhé skupiny se dají ověřovat zkoušením a oficiálně uznat, zatímco v případě první skupiny je možno pouze potvrdit, že daný jedinec může tyto kompetence rozvinout. Vzhledem k těmto obtížím se zkoušky zpravidla zaměřují na ověřování vědomostí, které představují daleko snáze uchopitelné měřítko toho, čeho žáci dosáhli.

Ve společnostech založených na znalostech se vzdělávání považuje za jeden z hlavních činitelů ekonomického a společenského pokroku. Z toho plyne, že hlavní prioritou vzdělávací politiky je zlepšení

nebo alespoň zachování vzdělávacích standardů. Jednotlivé země se začaly podrobněji zabývat postupy, které se používají v jiných evropských i mimoevropských zemích, aby tak obohatily diskusi o tom jak zlepšit výsledky učení, aniž by současně došlo k navýšení nákladů. Pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) se realizovalo stále více mezinárodních srovnávacích výzkumů, které se zaměřovaly na výsledky žáků v hlavních vyučovacích předmětech a na klíčové kompetence. Do jednotlivých výzkumů se zapojil různý počet zemí.

Ukazatele a referenční úrovně (*benchmarks*)

Ukazatele vzdělávání mají poskytnout osobám, které vytvářejí vzdělávací politiku, určité vodítko nebo jim pomoci lépe pochopit významné aspekty vzdělávacích systémů. Aby mohly statistické nebo jiné údaje sloužit jako ukazatele, musí se porovnat s určitými referenčními hodnotami (jako je například vzdělávací standard, předchozí měření daného aspektu nebo výkonnost jiného vzdělávacího zařízení či systému). Konečným měřítkem efektivnosti povinného vzdělávání, pokud jde o rozvíjení klíčových kompetencí, je jejich úspěšné uplatňování v mimoškolním prostředí. Školy jsou sice schopny hodnotit znalosti a dovednosti žáků, ale totéž nemusí nutně platit i pro kompetence. Výsledky zkoušek bychom proto neměli považovat za absolutní měřítko, ale spíše za ukazatel stupně osvojení klíčových kompetencí. Je to právě výkon jedince na pracovišti a jeho jednání v soukromém životě, které jsou konečným důkazem efektivnosti jednotlivých cest formálního a neformálního učení.

Díky tomu, že se klade větší důraz na kvalitu a rentabilitu vzdělávání, ukazatele stále více pronikají do diskuse o reformě vzdělávání ve všech členských státech a ovlivňují příslušná rozhodnutí. Jsou účinným nástrojem v rukou osob, které vytvářejí politiku. Musí se interpretovat s jistou dávkou opatrnosti a s přihlédnutím ke všem vstupům (např. charakteristiky žáků) a proměnným procesu (např. vyučovací metody), které ovlivňují výsledky. Ukazatele a referenční úrovně (*benchmarks*) zvyšují informovanost všech zainteresovaných subjektů, umožňují jim zaměřit se určitým směrem a podněcují žáky, učitele, školy i celý vzdělávací systém k zlepšování výkonu.

Benchmarking jako nástroj zlepšování kvality pronikl do oblasti veřejných služeb teprve nedávno. Vznikl ve sféře podnikání, když společnosti začaly zkoumat postupy výkonných konkurentů ve snaze zjistit, co vedlo k jejich úspěchu. Evropský kodex *benchmarkingu* definuje *benchmarking* jako ‚proces identifikace dobré praxe v jiných organizacích a učení se z nich'. V oblasti vzdělávání je to zpravidla příslušný státní orgán, který pomocí ukazatelů stanoví, co lze považovat za dobrou praxi či nejlepší postup v dané zemi či v zahraničí a použije přitom kritéria, jež splňují určité požadavky. Následuje analýza toho, jak dokázal protějšek, s nímž se daný subjekt porovnává, dosáhnout dobré praxe, a zda by se stejný proces dal přenést i do domácího prostředí. Konečným krokem je vytvořit podmínky nezbytné pro realizaci činnosti, která byla předmětem srovnání. Překlenutí rozdílu však neznamená konec *benchmarkingu*. Identifikace dobré praxe musí průběžně pokračovat.

Vývoj na mezinárodní úrovni

Řada zemí ve své odpovědi na dotazník rozeslaný v rámci výzkumu uvedla, že jejich přístup k projektování kurikula a pohled na klíčové kompetence ovlivnil vývoj v Evropské unii a na mezinárodní úrovni. V březnu roku 2000 si Evropská unie na zasedání Evropské rady v Lisabonu stanovila nový strategický cíl – stát se ‚v globálním měřítku nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou založenou na znalostech, která bude schopna udržitelného hospodářského růstu, nabídne více lepších pracovních příležitostí a zajistí větší míru sociální soudržnosti' (Evropská rada 2000, odst. 5). V únoru 2001 schválila Evropská rada na základě tohoto mandátu zprávu *The concrete future objectives of education and training systems* (Evropská komise 2001b), která určuje tři takové strategické cíle a 13 souvisejících cílů na příštích 10 let (podrobnější informace uvádí Příloha 1). Podrobný pracovní program k dosažení těchto cílů byl přijat v únoru 2002 (Rada Evropské unie 2002).

Evropská rada na svém zasedání v Lisabonu rovněž vyzvala členské státy, Radu a Komisi, aby vytvořily evropský rámec, který bude vymezovat ‚nové základní dovednosti, k jejichž osvojení by mělo docházet prostřednictvím celoživotního učení: dovednosti v oblasti informačních technologií, cizích jazyků a podnikání, technickou kulturu a sociální dovednosti' (Evropská rada 2000, odst. 26). Zasedání Evropské rady ve Stockholmu v březnu roku 2001 potvrdilo důležitost této problematiky a vymezilo jako prioritní oblasti zdokonalování základních dovedností; informační a komunikační technologie; matematiku, přírodní a technické vědy. Komise zřídila pracovní skupinu složenou z odborníků, které pro každou ze tří výše zmíněných prioritních oblastí určily členské státy. Po řadě schůzek skupina pro základní dovednosti na podzim roku 2001 a na jaře roku 2002 navrhla těchto osm hlavních oblastí klíčových kompetencí (Evropská komise 2002c):

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizích jazycích,
- informační a komunikační technologie,
- matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd,
- podnikavost,
- interpersonální a občanské kompetence,
- osvojení schopnosti učit se,
- všeobecný kulturní rozhled.

Na svém zasedání v Barceloně v březnu 2002 Evropská rada znovu jménem Evropské unie vyzvala k podniknutí dalších opatření v oblasti základních dovedností. Uvedla, že cizí jazyky a počítačová gramotnost jsou dvě klíčové kompetence, jež si zasluhují větší pozornost. Rada zejména deklarovala svou podporu výuce cizích jazyků od raného věku a všeobecnému zavádění certifikátu uživatele Internetu a počítačů, který by se měl vydávat žákům sekundárních škol. Mimoto vybídla členské státy, aby prosazovaly evropskou dimenzi ve vzdělávání a do roku 2004 ji začlenily do své práce v oblasti základních dovedností.

Mezitím se četné koncepční dokumenty, programy a opatření EU zabývaly identifikací a podporou osvojování klíčových kompetencí. Díky úzké vazbě mezi vzděláváním a odbornou přípravou na jedné straně a zaměstnáním na straně druhé jsou opatření v oblasti klíčových kompetencí nedílnou součástí evropské spolupráce na poli vzdělávání i politiky zaměstnanosti, kterou Společenství realizuje. Jedním z prvních dokumentů v této souvislosti byla Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě (Evropská komise 1996)[*)]. V části věnované počátečním obecným cílům, k nimž by měla učící se společnost směřovat, Komise navrhla, aby byl zřízen celoevropský systém, který by umožnil srovnávání a všeobecné rozšíření definic ‚klíčových dovedností' a nejlepších způsobů jejich osvojování, hodnocení a certifikace. Zpochybnila běžnou praxi dokládat „papírovou" kvalifikací to, že si jedinec během všeobecného vzdělávání osvojil daný soubor dovedností. Navrhla, aby byl tento systém případně doplněn certifikací individuálních nebo částečných dovedností. Memorandum o celoživotním učení (Evropská komise 2000b) ve svém hlavním poselství 1 požaduje nové základní dovednosti pro všechny, které byly vymezeny jako dovednosti potřebné pro aktivní zapojení do společnosti a ekonomiky založené na znalostech. I když memorandum upozorňovalo na nové základní dovednosti, tak jak byly nastíněny v závěrech ze zasedání Evropské rady v Lisabonu, vyzdvihlo rovněž důležitost tradičních základních dovedností – čtenářské a matematické gramotnosti. Kvalitní základní vzdělání bylo prezentováno jako nepostradatelný předpoklad trvalého zapojení do společnosti založené na znalostech s tím, že byla věnována zvláštní zmínka kompetenci, která spočívá v ‚osvojení schopnosti učit se'.

Na dovednosti v oblasti informačních a komunikačních technologií se zaměřuje iniciativa eLearning, jejímž výsledkem jsou prozatím dva akční plány. Hlavním cílem plánu eEurope 2002 (Rada Evropské unie 2000) je připojit všechny školy na Internet a zlepšit jejich přístup k multimediálním zdrojům. Nedávno přijatý akční

*) Poz. red.: česky Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě). Učitelské noviny – Gnosis, spol. s r. o., Praha 1997.

plán eEurope 2005 (Evropská komise 2002b) jde nad rámec pouhého zajištění přístupu k Internetu a k multimediálním zdrojům a usiluje o zvýšení míry digitální gramotnosti pomocí on-line veřejných služeb včetně vzdělávání.

Celoevropská snaha o rozpracování koordinované politiky zaměstnanosti vedla k vytvoření strategie zaměstnanosti, která vychází z procesů zahájených v Lucemburku, Cardiffu a Kolíně nad Rýnem. Zahrnuje koordinaci strategií zaměstnanosti jednotlivých zemí prostřednictvím každoročně vydávaných směrnic zaměstnanosti. Směrnice z roku 2001 (Rada Evropské unie 2001) prohlašují o rozvíjení dovedností pro potřeby nového pracovního trhu v kontextu celoživotního učení toto: ‚Členské státy se proto vyzývají k tomu, aby zlepšovaly kvalitu svých systémů vzdělávání a odborné přípravy i příslušná kurikula, …, aby vybavily mladé lidi základními dovednostmi, které se dají uplatnit na trhu práce a které jsou nutným předpokladem celoživotního učení; aby snížily míru negramotnosti mládeže a dospělých …'. Akční plán Komise zaměřený na dovednosti a mobilitu (Evropská komise 2002a) požaduje, aby systémy vzdělávání a odborné přípravy dokázaly lépe reagovat na vývoj na pracovním trhu. Doporučuje, aby všichni občané měli volný přístup k osvojování klíčových dovedností včetně čtenářské a matematické gramotnosti i dovedností v oblasti matematiky, přírodních a technických věd a cizích jazyků, ‚osvojení schopnosti učit se', kulturního povědomí, sociálních/osobních dovedností, podnikavosti a technické kultury (včetně dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií).

V širším mezinárodním kontextu měla na definování a hodnocení (klíčových) kompetencí největší vliv Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Ve společnosti založené na znalostech se vzdělání pokládá za jeden z hlavních činitelů hospodářského a společenského pokroku. To znamená, že zlepšování, nebo alespoň zachování, vzdělávacích standardů je hlavní politickou prioritou. Jednotlivé země začaly v 60. letech 20. století důkladněji zkoumat postupy používané v jiných zemích, aby tak vnesly nové podněty do diskuse o tom, jak zlepšit výsledky učení žáků a zároveň udržet náklady v rozumných mezích. Pod záštitou IEA a OECD se realizovalo stále více mezinárodních srovnávacích studií zaměřených na výsledky žáků v hlavních předmětech a na klíčové kompetence, do nichž se zapojoval různý počet zemí.

Obr. 2 dokládá, že v posledních desetiletích vzrostl počet a rozmanitost těchto mezinárodních výzkumů. Testy koncipované na mezinárodní úrovni musí být kulturně nepředpojaté a srozumitelné v kterémkoli z příslušných jazyků. Z tohoto důvodu jsou exaktní vědy a vyučovací jazyk přístupnější mezinárodnímu srovnávání než sociální, občanské či osobní kompetence, jež výrazně utváří daná konkrétní společnost. Z výběru předmětů a kompetencí pro účely těchto výzkumů i četnosti jejich hodnocení je zřejmé, jak je tento úkol obtížný. Program PISA 2000 byl prvním mezinárodním výzkumem, který hodnotil i průřezové kompetence, jako je například motivovanost studentů, další aspekty postojů studentů vůči učení, obeznámenost s počítači a autoregulace učení. Další studie PISA se snaží pokračovat v tomto duchu a prověřují schopnost řešit problémy a dovednosti v používání informačních a komunikačních technologií.

OBR 2: ZAPOJENÍ ČLENSKÝCH STÁTŮ EU DO ROZSÁHLÝCH MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ OD ROKU 1960 ([1])

Název		Organizace, která výzkum realizovala	Referenční rok	Zkoumané vědomosti, dovednosti a kompetence	Věková skupina	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/N)	UK (SC)
FIMS	První mezinárodní výzkum matematického vzdělávání	IEA	1964	matematika	13, žáci připravující se k vysokoškolskému studiu	▪	▪	▪		▪			▪				▪			▪	▪	▪	▪
FISS	První mezinárodní výzkum přírodovědného vzdělávání	IEA	1971-71	přírodovědné předměty	10, 14, žáci posledních ročníků sekundárního vzdělávání	▪		▪		▪			▪		▪		▪			▪	▪	▪	▪
	Výzkum občanské výchovy	IEA	1971	občanská výchova	10, 14, žáci posledních ročníků sekundárních škol					▪				▪	▪		▪			▪	▪		
SIMS	Druhý mezinárodní výzkum matematického vzdělávání	IEA	1980-82	matematika	10, 13, žáci posledních ročníků sekundárních škol	▪		▪					▪			▪	▪			▪	▪	▪	▪
SISS	Druhý mezinárodní výzkum přírodovědného vzdělávání	IEA	1983-84	přírodovědné předměty	10, 14, žáci posledních ročníků sekundárních škol										▪		▪				▪	▪	▪
IAEP-1	Mezinárodní hodnocení pokroku ve vzdělávání	Educational Testing Service	1988	matematika, přírodovědné předměty	13							▪		▪								▪	▪
COMPED	Počítače ve vzdělávání	IEA	1989 and 1992	informační a komunikační technologie (IKT)	10, 13, předposlední ročník sekundárního vzdělávání	▪		▪		▪	▪	▪	▪		▪	▪	▪	▪	▪				
RLS	Výzkum čtenářské gramotnosti	IEA	1990-91	čtenářská gramotnost	9, 14	▪			▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪		▪			▪	▪	▪		
IAEP-2	Mezinárodní hodnocení pokroku ve vzdělávání	Educational Testing Service	1991	matematika, přírodovědné předměty	9, 13							▪	▪	▪								▪	▪
TIMSS	Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání	IEA	1994-99	matematika a přírodovědné předměty	9, 13	▪		▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪		▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
IALS	První mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých	OECD Statistics Canada	1994	gramotnost	dospělí ve věku 16 – 65 let					▪							▪				▪		

OBR 2: (POKR.) ZAPOJENÍ ČLENSKÝCH STÁTŮ EU DO ROZSÁHLÝCH MEZINÁRODNÍCH VÝZKUMŮ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ OD ROKU 1960 ([1])

Název		Organizace, která výzkum realizovala	Referenční rok	Zkoumané vědomosti, dovednosti a kompetence	Věková skupina	B fr	B de	B nl	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK (E/W/N)	UK (SC)
CIVED	Mezinárodní výzkum občanské výchovy	IEA	1994-2002	občanská výchova	14, 16 – 18	▪			▪	▪	▪				▪		▪		▪	▪	▪	▪		
IALS	Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých	OECD Statistics Canada	1996-98	gramotnost	dospělí ve věku 16 – 65 let			▪	▪	▪				▪	▪		▪			▪		▪	▪
TIMSS-R	Opakování Třetího mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání	IEA	1997-2000	matematika, přírodovědné předměty	9, 13			▪	▪		▪	▪	▪	▪	▪		▪	▪	▪	▪		▪	
PIRLS	Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti 2001	IEA	1999-2003	čtenářská gramotnost	9, 10					▪	▪		▪		▪		▪				▪	▪	▪
PISA	Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti	OECD	2000	čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost, průřezové kompetence	15	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
TIMSS	Výzkum trendů v matematickém a přírodovědném vzdělávání 2003	IEA	200-04	matematika, přírodovědné předměty	9, 13			▪	▪		▪	▪			▪		▪				▪	▪	▪
ALL	Výzkum gramotnosti a funkčních dovedností dospělých	OECD Statistics Canada	2001-02	čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, analytické myšlení/řešení problémů, týmová práce, gramotnost v oblasti IKT	dospělí ve věku 16 – 65 let			▪							▪		▪	▪					
PISA	Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti	OECD	2003	matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost, průřezové kompetence	15	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪
PISA	Mezinárodní program hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti	OECD	2006	přírodovědná, matematická a čtenářská gramotnost, průřezové kompetence	15	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪	▪		

Zdroj: Eurydice.

Pozn: I když se národní oddělení usilovně snažila ověřit informace uvedené v této tabulce, za jejich správnost ve všech případech nemohou ručit, protože nastaly občasné obtíže při získávání oficiálního potvrzení údajů z příslušných zdrojů. Veškeré informace o zapojení do výzkumů IEA do roku 1990 vycházejí z údajů zveřejněných Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávacích výsledků (1995).

Doplňující poznámky

Belgie: V době, kdy se realizoval výzkum FIMS, spadalo vzdělávání do působnosti ústředních orgánů státní správy.

Spojené království /E/W/NI): Anglie se zapojila do všech označených výzkumů. Wales participoval na výzkumu IALS (1997). Severní Irsko bylo zahrnuto do výzkumu IALS (1997) a PISA (2000). Nejsou k dispozici informace o zapojení Walesu a Severního Irska do výzkumů realizovaných do roku 1994.

Nizozemsko: Zapojilo se pouze do první fáze (kvalitativní případové studie) výzkumu CIVED.

PŘÍLOHA 1

KONKRÉTNÍ BUDOUCÍ CÍLE SYSTÉMŮ VZDĚLÁVÁNÍ A ODBORNÉ PŘÍPRAVY V EVROPSKÉ UNII

Strategické cíle	**Související cíle**
Cíl 1 Zvýšit kvalitu a efektivnost systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii	1. Zlepšit vzdělávání a odbornou přípravu učitelů a školitelů 2. Rozvíjet dovednosti, jež vyžaduje společnost založená na vědění Zvyšovat míru čtenářské a matematické gramotnosti Aktualizovat definici základních dovedností, které vyžaduje společnost založená na znalostech Podporovat schopnost učit se 3. Zajistit každému přístup k IKT Vybavit školy a vzdělávací střediska Zainteresovat učitele a školitele Využívat sítě a informační zdroje 4. Zvýšit počet studentů přírodovědných a technických oborů 5. Optimálně využívat zdroje Zlepšit zajišťování kvality Zajistit účinné využívání zdrojů
Cíl 2 Usnadnit přístup všech jedinců k systémům vzdělávání a odborné přípravy	1. Otevřené studijní prostředí 2. Docílit toho, aby učení bylo atraktivnější 3. Podporovat aktivní občanský přístup, stejné příležitosti a sociální soudržnost
Cíl 3 Otevřít systémy vzdělávání a odborné přípravy vůči okolnímu světu	1. Posílit vazby s pracovní praxí a výzkumem a s celou společností 2. Rozvíjet podnikavost 3. Zlepšit osvojování cizích jazyků 4. Zvýšit mobilitu a výměny 5. Posílit evropskou spolupráci

PRVNÍ VÝSLEDKY PRŮZKUMU

Smyslem tohoto průzkumu bylo poskytnout příslušným aktérům v jednotlivých zemích i na evropské úrovni aktuální informace o tom, jak členské státy EU definují klíčové kompetence a které oblasti způsobilosti za ně pokládají. Dotazník neobsahoval žádnou striktní definici ‚klíčové kompetence', aby se tak v rámci průzkumu zjistilo, jak si jednotlivé země obsah tohoto pojmu vykládají, a aby se zmapovala široká škála jeho různých charakteristik a s ním spjaté terminologie. Jednotlivým zemím, které se do průzkumu zapojily, bylo pouze povšechně doporučeno, aby pojem ‚klíčová kompetence' interpretovaly jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, jimiž musí být každý jedinec naprosto nezbytně vybaven, má-li vést naplněný život jako aktivní člen společnosti.

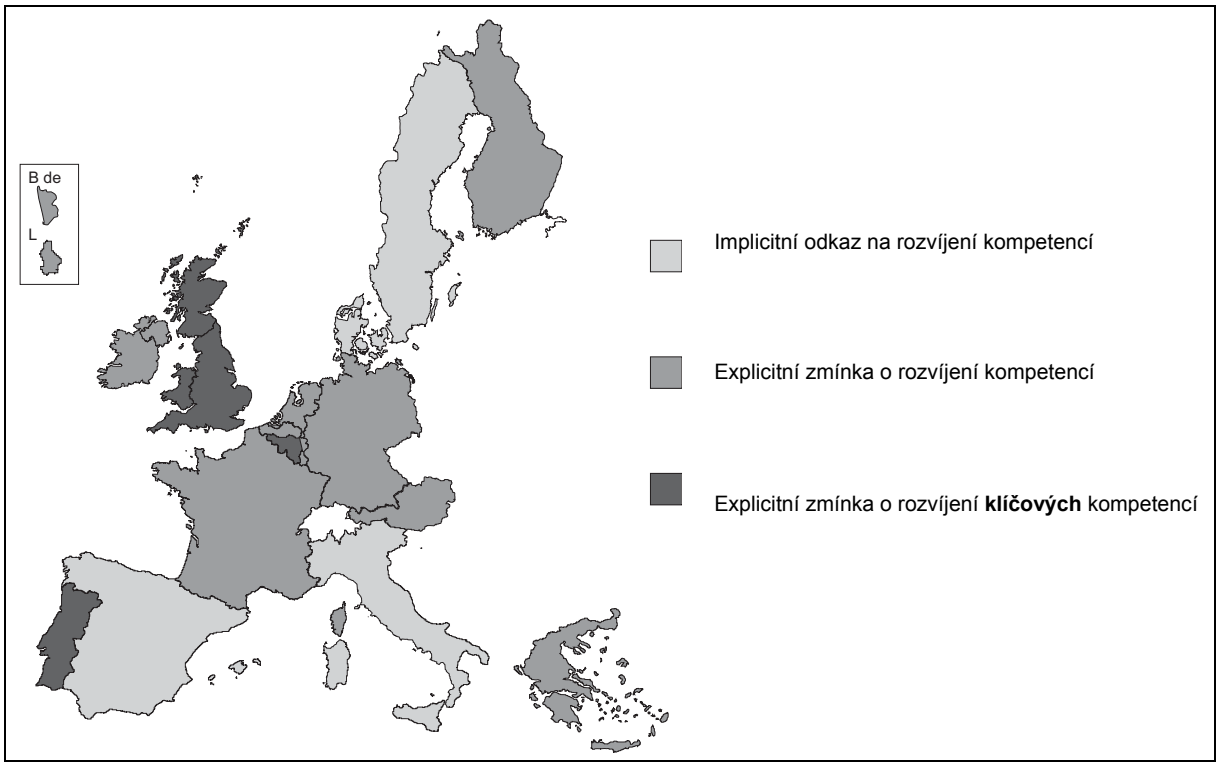
Zcela opačný přístup k průzkumu by spočíval v tom, že se členským státům předloží předem stanovený seznam klíčových kompetencí, s cílem určit, zda daný vzdělávací systém podporuje jejich rozvoj. Tato metoda však byla zamítnuta v neposlední řadě i proto, že podobný dohodnutý seznam dosud není v EU k dispozici. Vzhledem ke zvýšenému zájmu o klíčové kompetence a k intenzivnímu úsilí pracovní skupiny zřízené Evropskou komisí určit klíčové kompetence na základě společné definice by se však takový společný evropský rámec mohl v blízké budoucnosti vytvořit. Pokud se tak stane, bylo by pak možná vhodné zvážit, zda by se dal provést navazující průzkum založený na dohodnutém seznamu klíčových kompetencí.

Průzkum ukázal, že identifikace (klíčových) kompetencí byla stejně tak záležitostí terminologickou jako otázkou vymezení pojmu. Zkoumání vzdělávacích cílů vyjádřených v kurikulárních dokumentech, které se vztahují na všeobecné povinné vzdělávání, odhalilo, že všechny tyto dokumenty se otázkou rozvoje kompetencí zabývají ať implicitně nebo explicitně. Implicitně v případě, že daný kurikulární dokument specifikuje soubor vědomostí, dovedností či postojů, jež se mají žákům předat, aniž by se v něm termín ‚kompetence' skutečně objevil. Naproti tomu kurikulární dokumenty, které se o kompetencích zmiňují explicitně, tento termín také používají. Počet kompetencí, jež si žáci mají osvojit, se v jednotlivých zemí značně liší, a to až dvojnásobně. Několik málo zemí však formulovalo vzdělávací cíle, které zahrnují rozvoj omezenějšího počtu kompetencí. Tyto kompetence se pokládají za nezbytný předpoklad aktivního zapojení jedince do společnosti. Obvykle se označují jako ‚klíčové kompetence', ale používá se i řada dalších termínů. Skutečnost, že některé země daný termín – nebo velmi podobný – nepoužívají, v žádném případě neznamená, že se jejich vzdělávací systémy těmito kompetencemi nezabývají. Několik zemí, v nichž výraz ‚klíčová kompetence' sice není součástí pedagogické terminologie, nicméně sestavilo vybraný seznam kompetencí, jejichž rozvíjení se přikládá prvořadá důležitost. Tento průzkum se však v prvé řadě zaměřuje na ty kompetence, které dané země za ‚klíčové kompetence' skutečně označily.

Centrálně vytvářené kurikulární dokumenty ve všech zemích, které se do průzkumu zapojily, formulují obecné cíle vzdělávání i konkrétní vzdělávací cíle pro jednotlivé vyučovací předměty. Vzdělávací cíle se zpravidla týkají intelektuálního, emočního a tělesného vývoje žáků, a jako takové mají rozhodující vliv na obsah školního vzdělávání a na výkon učitelské profese. Některé země tyto cíle vyjadřují z hlediska toho, co by měl pro podpoření tohoto vývoje učinit školský systém zastoupený školami. Jiné formulují vzdělávací cíle z hlediska žáků a podrobně stanoví vědomosti, dovednosti a kompetence, jež by si žáci měli osvojit do okamžiku, kdy opustí školu. I když jsou vzdělávací cíle často vymezeny velmi obecně, můžeme rozlišit různé přístupy:

- Osvojování vědomostí, dovedností, schopností či způsobilostí. Kompetence nejsou explicitně zmíněny, i když o jejich rozvíjení implicitně jde.
- Rozvíjení kompetencí, tj. schopnosti aplikovat poznatky a dovednosti osvojené ve vzdělávacím procesu v reálných životních situacích.
- Rozvíjení klíčových kompetencí, tj. těch, které jsou nepostradatelné pro aktivní zapojení do života společnosti.

OBR. 3: ZPŮSOB, JAKÝM KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V ČLENSKÝCH STÁTECH EU PŘISTUPUJÍ K ROZVÍJENÍ KOMPETENCÍ VE VŠEOBECNÉM POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ, REFERENČNÍ ROK 2002



Zdroj: Eurydice.

Motivy vedoucí k tomu, že se kurikulární dokumenty zaměřují na klíčové kompetence

Průzkum odhalil, že hlavním důvodem pro to, že se při tvorbě kurikulárních dokumentů začal posilovat důraz na klíčové kompetence, bylo zajistit kvalitu vzdělávání, jak pokud jde o samotný proces, tak i o jeho výsledky. Obavy o kvalitu vzdělávání pramení z toho, že se vzdělávací výsledky na jednotlivých školách liší. Aby vzdělávací cíle postihly co nejvíce aspektů intelektuálního a emočního vývoje žáků, jsou často vyjádřeny dosti obecně. Interpretace a realizace vzdělávacích cílů jsou již tradičně úkolem učitelů, kteří zpravidla zodpovídají i za výběr vyučovacích metod a metod hodnocení. V posledních desetiletích vyvolaly rozdíly ve výsledcích škol znepokojení ve sféře pracovní praxe i v oblasti dalšího vzdělávání.

K dalším faktorům, které podněcují zájem o klíčové kompetence, patří rostoucí internacionalizace, rychlý vědecký a technický pokrok – především v oblasti informačních a komunikačních technologií – a stále složitější profesní dráhy jednotlivců. Všechny země se shodují na tom, že máme-li se s těmito úkoly a problémy vypořádat a odvrátit nebezpečí sociálního vylučování, musí být lidé připraveni se vzdělávat po celý život a při každé příležitosti. Kurikulární dokumenty se proto začaly zaměřovat spíše na úspěšnou aplikaci znalostí a dovedností než na jejich předávání. V důsledku toho většina školských orgánů nově definovala vzdělávací cíle s přihlédnutím ke kompetencím. Rozvíjení schopnosti aplikovat znalosti a dovednosti zvyšuje jejich hodnotu, pokud jde o jejich uplatnění v životě. Učení se následně stává pro jedince i společnost atraktivnějším a prospěšnějším. S ohledem na tyto logické souvislosti některé vzdělávací systémy v poslední době zaměřily pozornost na kompetence, které jsou z hlediska jejich uplatnění v životě nejcennější. Protože se dají využít v největším možném počtu skutečných životních situací, může jejich osvojení potenciálně prospět každému člověku.

Pojetí klíčové kompetence ve všeobecném povinném vzdělávání

Průzkum potvrdil, že předávání základních či klíčových dovedností bylo tradičně doménou odborného vzdělávání. Odhalil však i to, že během posledního desetiletí si přibližně polovina zemí EU uvědomila

význam rozvíjení klíčových dovedností u všech žáků bez ohledu na to, jaký typ vzdělávání absolvují. Pojem se proto začal více používat i v kontextu všeobecného vzdělávání. Protože se termín ‚dovednosti' stále ještě zpravidla dává do souvislosti s odborným vzděláváním, některé země dávají v kontextu všeobecného vzdělávání přednost termínu základní či klíčové ‚kompetence'.

Zatím čtyři vzdělávací systémy plně začlenily rozvíjení klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů, které se vztahují na všeobecné povinné vzdělávání. Dalších šest zemí věnuje klíčovým kompetencím pozornost v politických dokumentech či veřejných diskusích a zvažuje, zda by nebylo vhodné zajistit, aby ve vzdělávání hrály významnější roli. Zbylé země neuvažují o žádných změnách kurikulárních dokumentů, které se implicitně či explicitně zabývají spíše kompetencemi obecně než klíčovými kompetencemi jako takovými.

Osvojení klíčových kompetencí jako cíl všeobecného povinného vzdělávání

Explicitní zmínky o rozvíjení klíčových kompetencí se v kurikulárních dokumentech pro všeobecné povinné vzdělávání začaly objevovat teprve nedávno. Zatím máme k dispozici příklady čtyř vzdělávacích systémů. Francouzské společenství Belgie v roce 1997 označilo ve svých kurikulárních dokumentech klíčové kompetence za prioritu. Ve stejném roce schválilo vyhlášku ‚o poslání a úkolech vzdělávání', která specifikuje základní průřezové kompetence a kompetence úzce spjaté s obsahem jednotlivých předmětů, jež si mají během všeobecného povinného vzdělávání osvojit všichni žáci. V Anglii a ve Walesu revize Národního kurikula z roku 1995 zredukovala povinné učivo. Jedním z cílů této změny bylo umožnit školám, aby věnovaly více času rozvíjení klíčových dovedností, konkrétně komunikačních dovedností a dovednosti využívat matematické postupy a informační technologie. Až revize z roku 2000 však upozornila na možnosti rozvíjet tyto dovednosti ve spojitosti se širšími klíčovými dovednostmi – spolupráce s druhými lidmi, zdokonalování vlastního učení a výkonnosti a řešení problémů. Základní dovednosti (*core skills*) figurovaly v diskusích o skotském vzdělávání od konce 70. let, ale až v roce 1994 byly jasně formulovány. Pojem ‚klíčové dovednosti', který se měl původně vztahovat jen na vyšší sekundární vzdělávání, se v roce 2000 začal používat i v dalších oblastech vzdělávacího systému. A konečně Portugalsko v roce 2001 po rozsáhlé diskusi přepracovalo své národní kurikulum s ohledem na základní kompetence, které by se měly předat všem žákům. Patří k nim všeobecné kompetence, široká škála kompetencí spjatých s obsahem jednotlivých předmětů a zkušenosti získávané při učení.

OBR. 4: POJEM KLÍČOVÉ KOMPETENCE VYJÁDŘENÝ TERMÍNY POUŽÍVANÝMI V OBLASTI VŠEOBECNÉHO POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V CELÉ EU, REFERENČNÍ ROK 2002

Země/vzdělávací systém	Používané termíny	Definice
Vzdělávací systémy, které do svých kurikulárních dokumentů začlenily klíčové kompetence		
B fr (1997)	*Socles de compétences* (základové kompetence) *Compétences terminales et savoirs requis* (konečné kompetence a požadované faktografické a praktické znalosti)	Průřezové a předmětové kompetence, jejichž osvojení se pokládá za nezbytný předpoklad začlenění do společnosti a dalšího studia.
P (2001)	*Competências essencias* (základní kompetence)	Soubor všeobecných znalostí a dovedností a rovněž předmětových znalostí a dovedností, které se považují za nepostradatelné pro všechny občany dnešní společnosti.
UK (E/W) (2000)	*Key skills* (klíčové dovednosti)	Všeobecné dovednosti, které jedinci potřebují k tomu, aby se stali výkonnými členy flexibilní, přizpůsobivé a konkurenceschopné pracovní síly a mohli se věnovat celoživotnímu učení.
UK (SC) (2000)	*Core skills* (základní dovednosti)	Široce pojaté dovednosti uplatnitelné v různých kontextech, kterými musí být lidé vybaveni, mají-li se stát plnoprávnými, aktivními a odpovědnými členy společnosti.
Vzdělávací systémy, v jejichž rámci probíhá veřejná debata o tom, zda by se klíčové kompetence měly začlenit do kurikulárních dokumentů		
B de	*Schlüsselkompetenzen* (klíčové kompetence)	Předmětové kompetence, které si musí každý žák osvojit.
B nl	*Sleutelcompetenties* (klíčové kompetence)	Přenositelné kompetence, které se dají uplatnit v mnoha situacích a kontextech a které jsou multifunkční (dají se využít k dosažení několika cílů, řešení různých problémů a splnění různých úkolů).
D	*Schlüsselkompetenzen* (klíčové kompetence); *Basiskompetenzen* (základní kompetence); *Schlüsselqualifikationen* (klíčové kvalifikace)	Průřezové a předmětové kompetence, které představují logický a provázaný soubor postojů, hodnot, vědomostí a dovedností, jež jsou nepostradatelné pro efektivní fungování v rovině osobní i profesní.
L	*Compétences de base* (základní kompetence)	Vědomosti a dovednosti, které dětem umožní, aby se věnovaly dalšímu učení a studiu.
A	*Grundkompetenzen* (základní kompetence)	Termín je ještě třeba vymezit.
UK (NI)	*Key transferable skills* (klíčové dovednosti přenositelné v různých kontextech)	Všeobecné dovednosti, které jedinci potřebují k tomu, aby se stali součástí flexibilní, přizpůsobivé a konkurenceschopné pracovní síly a mohli se věnovat celoživotnímu učení.

Zdroj: Eurydice.

Pozn.: Tabulka zahrnuje pouze ty země, v nichž se výraz ‚klíčové kompetence' nebo jeho přibližný ekvivalent stal součástí terminologie používané v oblasti všeobecného povinného vzdělávání.

Formálně stanovené cíle většiny vzdělávacích systémů v EU se explicitně zabývají spíše rozvíjením kompetencí než klíčovými kompetencemi. Více než polovina příslušných orgánů však zahájila diskusi o tom, nakolik je možné zaměřit pozornost na malý základní soubor klíčových kompetencí a jaké výhody z toho plynou. Zdá se, že v tomto ohledu dosáhlo největšího pokroku Německy mluvící společenství Belgie. V létě roku 2002 byl parlamentu předložen vybraný soubor klíčových kompetencí, který má sloužit jako východisko pro další generaci kurikulárních dokumentů. Vlámské společenství Belgie postupovalo podobně, ale veřejná diskuse o konečném výběru klíčových kompetencí má teprve proběhnout. V současných trendech, které utvářejí německou vzdělávací politiku, se projevuje intenzivní zájem o další uplatňování pojmu klíčové kompetence. Pilotní projekty ve všech spolkových zemích testují vzdělávací strategie; v nich se snoubí určování a osvojování (klíčových) kompetencí průřezových i předmětových. Zástupci spolku i jednotlivých spolkových zemí se zabývají určováním kompetencí, které jsou nezbytným předpokladem celoživotního učení a efektivnosti. Rakousko je další zemí, která hledá nový způsob interpretace svých kurikulárních dokumentů (jež jsou formulovány poněkud široce), aby se tak klíčové kompetence staly hlavní prioritou. Různé typy sekundárních škol používají v podstatě stejné kurikulární dokumenty, ale stanoví velmi odlišné standardy. V důsledku toho se úroveň kompetencí, jíž dosahují absolventi sekundárních škol, může značně lišit. Za identifikaci předmětových poznatků a kompetencí, které by mohly sloužit jako referenční hodnoty (*benchmarks*) či minimální standardy v daných vyučovacích předmětech, nyní odpovídá řídící skupina. V Severním Irsku se v současné době projednávají návrhy, mezi něž patří i přepracování kurikula pro klíčový stupeň 4 (žáci ve věku 14 – 16 let) tak, aby zahrnovalo rozvíjení šesti klíčových dovedností uplatnitelných v různých kontextech. A nakonec Lucembursko oznámilo, že jakékoli změny vzdělávacích cílů budou dozajista vycházet ze základních kompetencí, jež by si měli všichni studující osvojit.

Kurikulární dokumenty v Řecku, ve Francii, v Irsku, v Nizozemsku a ve Finsku se vesměs zmiňují o rozvíjení kompetencí, ale žádný se nepokouší kteroukoli z nich vyčlenit jako klíčovou. Zvláštní zmínku v tomto ohledu zasluhuje především Nizozemsko. Po rozvleklých diskusích záměrně rozhodlo, že termín ‚klíčová kompetence' nezařadí mezi vzdělávací cíle, jež stanovilo pro období počínající rokem 2004. K odmítání tohoto termínu vede obava, že příliš úzce vymezené cílové požadavky by mohly podrýt autonomii škol. Na toto rozhodnutí bychom však neměli pohlížet jednostranně. Šest souborů cílových požadavků vymezených v kurikulu se totiž velice podobá tomu, co by řada teoretiků označila za klíčové kompetence. V Řecku příslušný zákon vyzdvihuje význam vyváženého osobního rozvoje a přikládá značnou důležitost všeobecným kompetencím. Francie v oblasti všeobecného povinného vzdělávání nepoužívá pojem klíčová kompetence, ale prosazuje prioritní postavení jedné konkrétní kompetence – ‚osvojení mluvních dovedností a ovládání francouzského jazyka'. Žádná jiná kompetence nemá takový význam jako ‚jazykové dovednosti', které je třeba vykládat volně jako schopnost vyjadřovat se a komunikovat nejrozmanitějším způsobem. Zdá se, že současná podoba a praxe školní docházky v Irsku zdařile vyvažuje předávání poznatků a dovedností a rozvíjení kompetencí. V současné debatě nicméně převládá všeobecná tendence zaměřit se více na takové kompetence, jako je například dovednost provádět náročnější myšlenkové operace a schopnost řešit problémy, aniž by se nicméně označovaly za klíčové kompetence. Ve Finsku jsou vzdělávací cíle, které se vztahují ke kompetencím stanoveným v legislativě a v národním základním kurikulu, specifikovány kurikulárními dokumenty koncipovanými na místní úrovni.

Zbylé čtyři země se ve svých kurikulárních dokumentech zabývají kompetencemi spíše implicitně než explicitně. Ve Španělsku termín ‚kompetence' sice figuruje v kontextu zaměstnanosti, ale nikoli v kontextu všeobecného vzdělávání, kde se k označení vzdělávacích výsledků ve všeobecném povinném vzdělávání používá termín ‚schopnost' (*capacidad*). Pouze autonomní oblast Katalánsko se pokusila sestavit seznam základních kompetencí pro oblast povinného vzdělávání. Nedávno publikovaná studie zkoumala, jak by se mohly schopnosti uvedené v základním kurikulu přeskupit a rozčlenit do klíčových oblastí. Švédsko jasně deklarovalo, že všechny své vzdělávací cíle pokládá za důležité a nehodlá nijak měnit svou politiku. I když se zmiňuje o osvojování znalostí a o rozvíjení demokratického, společenského a občanského chování, rozvíjení kompetencí nepředstavuje striktně předepsaný cíl vzdělávání. Je nicméně jasně řečeno, že by žáci měli dokonale ovládat švédštinu i základní matematické pojmy. Itálie a Dánsko jsou jediné země v této skupině, které uvažují o změně. Na konci 90. let 20. století probíhala v Itálii živá diskuse o tom, zda by se vzdělávací cíle měly

explicitně zmiňovat o rozvíjení kompetencí. Nový návrh zákona o obecných principech a standardech mimoto výslovně hovoří o postupném osvojování kompetencí. Dánsko v současné době sestavuje přehled kompetencí, kterými disponuje jeho lidský kapitál, a zařazuje je do tzv. Národní evidence kompetencí. Tento projekt se bude realizovat až do roku 2003 a jeho výsledky budou sloužit jako podklad pro určení kompetencí, které by se měly pokládat za nepostradatelné pro všechny občany.

Identifikace a výběr klíčových kompetencí v oblasti všeobecného povinného vzdělávání

Jak již bylo řečeno výše, rozvíjení klíčových kompetencí figuruje v kurikulárních dokumentech čtyř školských systémů ze všech, jimiž se tento průzkum zabývá. Dalších šest zemí prověřuje, zda by bylo vhodné začlenit rozvíjení klíčových kompetencí do kurikulárních dokumentů, jež se vztahují na všeobecné vzdělávání. Určení těchto kompetencí je především otázkou priorit v oblasti vzdělávání, ale zároveň i problémem terminologickým. Zdá se, že nejnápadnější rozdíl mezi jednotlivými zeměmi spočívá v tom, který typ kompetencí – tj. všeobecné/průřezové ([6]), specifické pro jednotlivé předměty a obory nebo oba typy – považují za ‚klíčové kompetence'. Pro všechny typy kompetencí platí, že mají-li se oprávněně označit za klíčové, musí být uplatnitelné i v jiných kontextech než je ten, v němž byly osvojeny. Všeobecné klíčové kompetence se rozvíjejí prostřednictvím mnoha vyučovacích předmětů, zatímco kompetence specifické pro jednotlivé předměty či obory (jak již sám jejich název napovídá) se nejlépe rozvíjejí prostřednictvím výuky jednoho konkrétního vyučovacího předmětu.

OBR. 5: IDENTIFIKACE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V OBLASTI VŠEOBECNÉHO POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V CELÉ EU, REFERENČNÍ ROK 2002

	Pouze všeobecné klíčové kompetence	Pouze předmětové klíčové kompetence	Všeobecné i předmětové klíčové kompetence
Vzdělávací systémy, v nichž jsou klíčové kompetence zakotveny v kurikulárních dokumentech	**UK (E/W,SC)**		**P, B fr**
Země, v nichž probíhá diskuse o tom, zda by se klíčové kompetence měly začlenit do kurikulárních dokumentů	**B nl, UK (NI)**	**B de**	**D, A, L**

Zdroj: Eurydice.

Ve Spojeném království se za klíčové kompetence pokládá jen omezený počet dovedností (šest v Anglii a Walesu a pět ve Skotsku), protože žákům pomáhají zdokonalit vlastní učení a zlepšit výkonnost ve vzdělávání, práci a životě. Tyto klíčové kompetence doplňují širokou škálu všeobecných dovedností a dovedností specifických pro jednotlivé předměty, které mají žáci rozvíjet. Oba vzdělávací systémy vymezují klíčové kompetence spíše jako všeobecné dovednosti než dovednosti spjaté s obsahem jednotlivých předmětů. Rovněž Vlámské společenství Belgie hodlá do svého výběru v budoucnu zahrnout pouze všeobecné kompetence.

Na opačném konci spektra je Německy mluvící společenství Belgie. Ve svém současném návrhu společenství označuje jako klíčové pouze předmětové kompetence, (spjaté s obsahem jednotlivých předmětů), a do výběru vůbec nezařazuje kompetence všeobecné. Jeho definice klíčových kompetencí kromě toho vychází z předpokladu, že si je všichni žáci plně osvojí. Osvojení kompetence lze však prokázat pouze v případě, že je měřitelná, což přimělo společenství k rozhodnutí vyloučit

([6]) Termíny ‚general', ‚cross-curricular', ‚transversal', ‚intercurricular' a ‚subject-independent competencies' i ‚generic skills' se v anglickém originálu používají jako synonyma (pozn.: ‚general', ‚generic' a ‚subject-independent competencies' se překládají jako ‚všeobecné kompetence'; ‚cross-curricular', ‚transversal' a ‚intercurricular competencies' jako ‚'průřezové kompetence').

z výběru všeobecné kompetence. Významná část navrženého kurikula přesto zahrnuje rozvíjení následujících všeobecných kompetencí: metakognitivních dovedností, emočních a sociálních dovedností, kompetencí v oblasti občanské výchovy, péče o zdraví, životního prostředí, IKT a podnikavosti. Z výše uvedených důvodů se však nepovažovaly za kompetence klíčové.

Francouzské společenství Belgie a Portugalsko počítají s všeobecnými i předmětovými klíčovými kompetencemi, ale přistupují k nim odlišně. Portugalsko se nejprve zabývá deseti všeobecnými klíčovými kompetencemi, které mají průřezový charakter, a poté vypočítává povinné vyučovací předměty a specifické klíčové kompetence, jejichž rozvíjení má výuka podpořit. Francouzské společenství Belgie naproti tomu spojuje všeobecné (či v terminologii společenství ‚průřezové') klíčové kompetence i specifické klíčové kompetence s konkrétními vyučovacími předměty. I když Německo, Rakousko ani Lucembursko není dosud připraveno provést konečný výběr, zdá se, že i tyto tři země jsou odhodlány zařadit všeobecné i předmětové kompetence do souboru klíčových kompetencí.

Všechny vzdělávací systémy, které již klíčové kompetence do kurikulárních dokumentů začlenily, zahrnuly do vybraného souboru určitý počet všeobecných kompetencí. Předmětové kompetence jsou naproti tomu součástí vybraného souboru kompetencí pouze ve dvou případech. Společným jmenovatelem jsou tedy všeobecné klíčové kompetence, z nichž pouze tři – komunikaci, spolupráci s druhými lidmi a řešení problémů – nalezneme v každém ze čtyř příslušných vzdělávacích systémů. **Komunikace** označuje používání jazyka (mateřského a cizích) v písemné i mluvené podobě a schopnost formulovat a vyjadřovat vlastní myšlenky a naslouchat druhým. **Spolupráce s druhými lidmi** nepostihuje pouze schopnost kooperace s druhými lidmi, ale i schopnost organizovat vlastní aktivity tak, aby to usnadnilo mezilidské vztahy. **Řešení problémů** označuje schopnost analyzovat problémy, promýšlet řešení, činit rozhodnutí a vyhodnocovat výsledky.

Na druhé straně **matematická gramotnost** se pokládá za všeobecnou klíčovou dovednost pouze ve Spojeném království (Anglie/Wales a Skotsko). Matematická kompetence patří mezi klíčové předmětové kompetence ve Francouzském společenství Belgie a Portugalsku, i když se její ‚průřezový' charakter projevuje významem, jaký má pro řešení problémů, logické myšlení a komunikaci. Spojené království (Anglie/ Wales a Skotsko) za klíčovou dovednost považuje i používání **informačních a komunikačních technologií (IKT)**. Portugalsko naproti tomu nepojímá používání IKT jako samostatnou klíčovou kompetenci, ale jako průřezový nástroj, který napomáhá rozvíjení všeobecných i předmětových kompetencí a souvisí především se ‚zpracováním informací' (vyhledáváním, výběrem a uspořádáním informací tak, aby se přeměnily ve znalosti, jež je možno využít). Ani Francouzské společenství Belgie nepovažuje používání IKT za klíčovou kompetenci; označilo je však za nástroj, který slouží rozvoji a pomáhá nabýt větší míry autonomie. ‚Osvojení schopnosti učit se' se považuje za samostatnou klíčovou kompetenci jedině v Anglii a Walesu, které ji označují jako ‚*Improving Own Learning and Performance* (zdokonalování vlastního učení a výkonnosti – IOLP)', a v Portugalsku, které ji definuje jako ‚osvojení individuální metodologie práce a učení uzpůsobené tak, aby vedla k dosažení stanovených cílů'. Skotsko mezi základní dovednosti explicitně nezařazuje ‚osvojení schopnosti učit se', ale implicitně na ni odkazuje v rámci schopnosti řešit problémy. Ve Francouzském společenství Belgie ‚osvojení schopnosti učit se' reprezentuje několik průřezových kompetencí, z nichž každá je spjata s jiným vyučovacím předmětem. Pouze Portugalsko a Francouzské společenství Belgie považují schopnost **‚převzít odpovědnost za vlastní tělesné zdraví a pohodu'** za všeobecnou klíčovou kompetenci. Francouzské společenství Belgie má za to, že se tato kompetence rozvíjí výhradně v hodinách tělesné výchovy. Portugalsko používá poněkud širší definici kompetence, která hovoří rovněž o zlepšování zdraví a kvality života.

Všemi výše uvedenými schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi se rovněž implicitně či explicitně zabývají kurikulární dokumenty zbývajících zemí EU. Ovládání mateřského jazyka a komunikační dovednosti zpravidla zaujímají přední postavení mezi schopnostmi, jež se mají rozvíjet. To platí zejména pro Francii, která jazyku a komunikaci přikládá prvořadou důležitost pro efektivní fungování jedince ve společnosti. Nutnost předat žákům základní znalost matematických pojmů je dalším momentem, který se objevuje ve všech kurikulárních dokumentech. Totéž platí o rozvíjení sociálních a osobních dovedností a o schopnosti učit se. Finsko pokročilo nejdále ve výzkumu ‚osvojení schopnosti

učit se‘, kterou by většina teoretických pedagogů nepochybně pokládala za jednu z klíčových kompetencí, ne-li za jedinou klíčovou kompetenci. Finští výzkumníci svou průkopnickou prací přispěli k vymezení pojmu a k vytvoření vhodných nástrojů jeho hodnocení.

Podpora rozvíjení klíčových kompetencí během povinného všeobecného vzdělávání

Průzkum poskytl informace i o tom, jak členské státy podporují osvojování klíčových kompetencí. Francouzské společenství Belgie, Portugalsko a Spojené království (Anglie a Wales a Skotsko) začleňují rozvíjení klíčových kompetencí do celého povinného vzdělávání. Klíčové dovednosti se zpravidla rozvíjejí prostřednictvím výuky určitých samostatných vyučovacích předmětů či integrovaných oblastí učiva a národní kurikula (národní směrnice ve Skotsku) objasňují, jak jsou klíčové kompetence do výuky těchto předmětů zasazeny. Všechny čtyři vzdělávací systémy rovněž zdůrazňují význam mimoškolních vzdělávacích aktivit a – navzdory rozdílům v souboru vybraných kompetencí – všechny čtyři využívají v zásadě stejný soubor povinných vyučovacích předmětů k jejich předávání. Totéž platí o zbývajících zemích, v nichž se kurikulární dokumenty (explicitně či implicitně) zabývají spíše rozvíjením kompetencí obecně než rozvíjením konkrétních klíčových kompetencí. I tyto země ve svých zprávách uvedly téměř identické soubory povinných vyučovacích předmětů. Ve všech zemích EU s výjimkou Skotska jsou přes rozdíly v časových dotacích jednotlivých předmětů povinné, přinejmenším v části všeobecného povinného vzdělávání, tyto vyučovací předměty: mateřský jazyk, matematika, cizí jazyky, tělesná výchova, umělecká výchova, humanitní a přírodovědné předměty. Ve Skotsku je ze zákona jediným povinným vyučovacím předmětem náboženská výchova, ale národní směrnice doporučují, aby byla zajištěna výuka všech výše zmíněných vyučovacích předmětů. Náboženská výuka či etika je povinná ve všech členských státech EU kromě Španělska ([7]) a Francie. A nakonec i výuka IKT je povinná ve všech zemích, i když přibližně polovina z nich považuje používání IKT za průřezovou dovednost, která se má rozvíjet prostřednictvím výuky dalších vyučovacích předmětů. Na konci 90. let 20. století Anglie zdůraznila své odhodlání zajistit rozvíjení klíčových dovedností tím, že na úrovni primárního vzdělávání vyčlenila v každodenní výuce určitý čas, který se věnuje osvojování čtenářské a matematické gramotnosti.

Pokud jde o uskutečňování vzdělávacích cílů, všechny země do značné míry spoléhají na učitele. Školské orgány sice vydávají závazné požadavky, jež se vztahují na obsah vzdělávání, ale obvykle neposkytují více než pouhá doporučení vyučovacích metod. Kurikulární dokumenty předepisují osvojení solidních základních znalostí a implicitně či explicitně vyžadují i rozvíjení schopnosti aplikovat vědomosti i dovednosti. Všechny zkoumané vzdělávací systémy dávají přednost vyučovacím metodám, které podporují aktivní a kreativní postoj k učení, rozvíjení schopnosti kritického myšlení, učení praxí / činnostní učení a spolupráci mezi studujícími a učiteli.

Měření a hodnocení klíčových kompetencí

Jak bylo vysvětleno výše, větší zdůraznění klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech motivoval především zájem o kvalitu vzdělávání. Vzdělávací výsledky studujících v podobě vědomostí, dovedností a (klíčových) kompetencí představují měřitelný výstup vzdělávacího procesu, který ilustruje kvalitu vzdělávání. Hodnocení vzdělávacích výsledků na konci povinného vzdělávání zpravidla pouze zjišťuje, do jaké míry žáci vstřebali obsah školního vzdělávání. Systém kvalifikací ve Spojeném království má širší dosah. GCSE a další kvalifikace získávané po završení povinného vzdělávání nejsou vyhrazeny jen pro určitou věkovou skupinu. Všichni lidé bez ohledu na věk mají přístup k tomuto hodnocení a k certifikaci vědomostí a dovedností v jednotlivých předmětech včetně klíčových kompetencí. Ve Skotsku byl přezkoumán každý standardní stupeň (*standard grade*) a národní kurs, aby bylo možno určit, které základní dovednosti jsou spjaty s jejich obsahem. Tento systém mimoto umožňuje jednotlivé klíčové dovednosti certifikovat. V závislosti na individuálních ambicích a schopnostech tak mohou mladí lidé svůj osobní profil základních dovedností rozšiřovat. V Anglii,

([7]) Školy musí nabízet náboženskou výchovu, ale žáci si ji volí na bázi dobrovolnosti.

Walesu a Severním Irsku se absolventům, kteří nedosáhli minimální kvalifikace (dobrého GCSE) v anglickém jazyce, matematice a IKT, dostává podpory při získávání jedné nebo více klíčových kompetencí (komunikace, využívání matematických postupů a/nebo používání informační technologie) prostřednictvím dalšího vzdělávání nebo pracovní praxe. Ani v Dánsku není vykonání závěrečné zkoušky na konci povinné školní docházky povinné, i když přibližně 90 % žáků zkoušku podstupuje.

Všechny země zdůrazňují roli hodnocení jako nástroje, který umožňuje monitorovat individuální pokrok žáků a usměrňovat jejich vývoj. To, že se následně zaměřila pozornost na metody formativního hodnocení, je v souladu s všeobecným odklonem od zjišťování vědomostí a s přenášením důrazu na hodnocení výkonu, pokud jde o schopnosti, dovednosti a kompetence. Ve většině zemí školy samy zadávají a klasifikují testy zjišťující výsledky žáků, což znovu potvrzuje, že vzdělávací systémy vkládají velkou důvěru v učitele. Několik zemí – konkrétně Dánsko, Francie, Irsko a Spojené království – hodnotí výkon žáků pomocí centrálně navržených testů, na jejichž základě žáci postoupí do dalšího ročníku nebo získají certifikát. Z těchto zemí pouze Spojené království (s výjimkou Severního Irska) začlenilo klíčové kompetence do kurikula. Itálie je v současné době jedinou zemí, která uvažuje o změnách, jejichž realizaci by napomohly standardizovanější mechanismy hodnocení na konci 5. a 8. ročníku. Prověřuje, zda by bylo možné zapojit do hodnocení žáků Státní ústav pro hodnocení (*National Institute for Assessment*), a omezit tak odpovědnost učitelů v tomto ohledu.

Některé země používají testy, jimiž monitorují celkovou výkonnost vzdělávacího systému a nahrazují nebo doplňují jimi centrálně vytvářené testy, které měří výkon jednotlivých žáků. Francouzské společenství Belgie od roku 1994 provádí externí evaluace, které se zaměřují na úroveň osvojení kompetencí – zpravidla ve francouzském jazyce a matematice – na začátku určitých stupňů, takže učitelé mohou posoudit, kolik se toho musí vykonat, aby žáci na konci daného stupně dosáhli předepsané úrovně. Francie v roce 1989 zavedla národní hodnocení všech osmiletých žáků (tj. ve třetím ročníku primární školy) a jedenáctiletých žáků (tj. v prvním ročníku sekundární školy) ve francouzštině a v matematice. Tato země mimoto pravidelně zkoumá reprezentativní vzorky žáků, aby posoudila jejich znalosti v oblasti občanské výchovy. Španělsko a Itálie také pravidelně hodnotí vědomosti a dovednosti žáků v určitých vyučovacích předmětech. V Irsku používají téměř všechny primární školy standardizované testy, jimiž minimálně jednou do roka zjišťují výsledky žáků v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti. Portugalsko v současné době postupně zavádí celostátní testy, jimiž se hodnotí výsledky žáků v portugalštině a matematice na konci každého ze tří stupňů základního vzdělávání. Národní evaluace ve Finsku podávají informace o tom, do jaké míry vzdělávací výsledky žáků naplňují cíle stanovené v rámcovém kurikulu. Hodnotí jejich výkon v základních vyučovacích předmětech a v průřezových tématech, ale i úroveň kompetencí, jako je např. osvojení schopnosti učit se, motivovanost k učení a komunikace. Národní evaluace se provádějí pouze na vzorku žáků a jejich výsledky se zveřejňují. Ve Švédsku jsou k dispozici národní testy pro švédštinu, angličtinu a matematiku, určené k měření výsledků žáků na konci pátého a devátého ročníku. Testy jsou povinné v devátém ročníku; pokud jde o pátý ročník, školy samy rozhodují o tom, zda je budou používat. Testy mají v prvé řadě sloužit jako nástroj k monitorování vzdělávacího systému.

Hodnocení vzdělávacích výsledků žáků na základě centrálně schválených obecných výkonových norem není v zemích EU příliš rozšířeno. Zastánci tohoto přístupu argumentují tím, že jednotné normy zvyšují celkovou kvalitu vzdělávání, protože všechny studující nutí dosáhnout stejné úrovně vzdělávacích výsledků. Obecné normy umožňují dokonalejší srovnávání a interpretaci výsledků hodnocení, které jsou díky tomu spolehlivějším a významnějším ukazatelem kvality vzdělávání. Odpůrci naopak tvrdí, že schopnosti i zralost žáků se značně liší. Namítají, že mají-li být obecné minimální normy pro všechny žáky dosažitelné, může se stát, že nebudou stanoveny na dostatečně vysoké úrovni. Argumentují dále tím, že jednotné normy školám brání v tom, aby je samostatně přizpůsobovaly okolnostem, které jsou dány počtem přijímaných žáků.

Země, jejichž vzdělávací systémy převzaly pojem klíčové kompetence, vesměs – s výjimkou Portugalska – také předepsaly národní výkonové normy. Francouzské společenství Belgie stanovilo dvě úrovně osvojení klíčových kompetencích, a to prahovou úroveň kompetencí na konci druhého ročníku sekundárního vzdělávání a konečnou úroveň kompetencí na konci povinné školní docházky.

V Anglii a Walesu je jako nedílná součást realizace Národního kurikula od roku 1989 zavedena celostátní osmistupňová stupnice pro měření pokroku žáků ve všech vyučovacích předmětech Národního kurikula. Od žáků se očekává, že se jejich výkon bude postupně zlepšovat, dokud ve věku 14 let nedosáhnou alespoň pátého či šestého stupně. V Anglii i Walesu jsou stanoveny i národní cíle učení pro celkový procentní podíl žáků, kteří ve věku 11 a 14 let dosáhnou očekávané úrovně v angličtině (a velštině ve Walesu) a v matematice. Ve Skotsku se základní dovednosti poprvé hodnotí zpravidla na konci povinného vzdělávání, kdy je žákům 16 let. Výsledky se posuzují pomocí pětistupňové stupnice a zaznamenávají se do tzv. profilu základních dovedností (*Core Skills profile*), který mohou žáci v průběhu svého dalšího vzdělávání rozvíjet.

Žádná další země dosud nestanovila žádné standardy klíčových kompetencí. Všechny spolkové země Německa jsou odhodlány zavést v roce 2004 společné standardy u základních vyučovacích předmětů. Kurikulární dokumenty spolkových zemí současně stále více zdůrazňují význam osvojování klíčových kompetencí, které byly původně vymezeny jako kompetence průřezové. V souladu s novou definicí klíčových kompetencí se nyní školská politika stále více zaměřuje na podporu osvojování průřezových i předmětových kompetencí. V Rakousku v současné době probíhá přezkoumání kurikulárních dokumentů, které by mělo určit počet klíčových kompetencí a související minimální standardy pro nižší sekundární vzdělávání. Návrhy obecných standardů se doposud týkají čtyř klíčových kompetencí, a to čtení, základních znalostí matematiky, základních znalostí přírodních věd, cizích jazyků. Ještě se ukáže, zda se budou považovat za kompetence všeobecné nebo předmětové. Národní kurikulum Portugalska explicitně uvádí, že základní kompetence nepředstavují minimální úrovně výkonu. Německy mluvící společenství Belgie, Španělsko a Nizozemsko k této otázce přistupují podobně. Všechny tři země závazně stanoví, že všichni musí usilovat o dosažení vzdělávacích cílů, aniž by však zároveň předepisovaly minimální úroveň vzdělávacích výsledků, a školy musí žákům pomoci, aby dosáhli nejvyšší možné úrovně.

ZPRÁVY JEDNOTLIVÝCH ZEMÍ

FRANCOUZSKÉ SPOLEČENSTVÍ BELGIE

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčové kompetence

V kontextu všeobecného povinného vzdělávání používá Francouzské společenství Belgie pro vyjádření pojmu klíčové kompetence řadu termínů: ***socles de compétences* (základové kompetence)** a ***compétences terminales et savoirs requis* (finální kompetence a požadované faktografické a praktické znalosti)**. Tyto termíny se poprvé objevily ve vyhlášce o poslání a úkolech vzdělávání, tzv. *décret Missions* ([8]), z roku 1997. Ta vymezuje termín ‚kompetence' jako schopnost používat uspořádaný soubor faktografických poznatků, praktických znalostí (know-how) a postojů ke splnění určitého počtu úkolů. ***Socles de compétences*** se chápou jako referenční systém, který strukturovaně prezentuje klíčové kompetence, jež by si žáci měli osvojit během prvních osmi let povinného vzdělávání (do konce druhého ročníku sekundárního vzdělávání), i kompetence, které mají získat do konce každého stupně, na něž je tato fáze jejich vzdělávání rozdělena. Osvojení těchto kompetencí se pokládá za nezbytné pro začlenění do společnosti a pro další studium. Termín ***compétences terminales*** označuje referenční systém, který strukturovaně prezentuje ty klíčové kompetence, v jejichž případě se očekává, že žáci dosáhnou stanovené úrovně jejich osvojení do konce sekundárního vzdělávání.

Každý zřizovatel ([9]) vytváří vlastní kurikulární dokumenty s ohledem na referenční systémy, jež jsou součástí *socles de compétences, compétences terminales* a *savoirs requis.* I když si každý zřizovatel může samostatně volit vlastní vyučovací metody, musí přesto postupovat podle schváleného kurikula a zachovávat zákonem stanovený minimální učební plán. Klíčové kompetence se dělí do dvou kategorií: *compétences disciplinaires* (předmětové kompetence) a *compétences transversales* (průřezové kompetence). Vyhláška o poslání a úkolech vzdělávání označuje ***compétences disciplinaires*** za kompetence, které si mají žáci osvojit v rámci určitého oboru, a ***compétences transversales*** vymezuje jako postoje, myšlenkové pochody a metodologické postupy, které jsou pro všechny obory společné a musí se uplatňovat při osvojování faktografických poznatků a praktických znalostí v jednotlivých oborech. Cílem osvojení těchto kompetencí je rostoucí autonomie studujících.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

V průběhu celého povinného vzdělávání se současně sledují tyto čtyři obecné cíle, aniž by se některému z nich dávala přednost:

- podporovat sebedůvěru a osobní rozvoj každého žáka;
- docílit toho, aby si všichni žáci osvojili vědomosti a kompetence, které jim umožní, aby se během celého svého života učili a aktivně se zapojili do ekonomiky, společnosti a kulturního života;
- připravit všechny žáky na to, aby žili jako zodpovědní občané schopní přispět k rozvoji demokratické, solidární, pluralitní společnosti otevřené vůči jiným kulturám;
- zajistit, aby měli všichni žáci stejnou příležitost k sociální emancipaci.

Socles de compétences, které platí v současné době, schválil v roce 1999 Parlament Francouzského společenství Belgie. Vztahují se na těchto osm vyučovacích předmětů a oblastí učiva:

([8]) *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997* [Vyhláška stanovující prioritní poslání základního a sekundárního vzdělávání a organizující vlastní struktury k jejich dosažení, z 24. července 1997].

([9]) *Pouvoir organisateur* je zřizovatel – fyzická či právnická osoba, soukromý nebo veřejný subjekt (subjekty), který za danou školu zodpovídá.

- francouzština;
- matematika;
- zvyšování informovanosti o přírodních vědách a úvod do přírodních věd;
- cizí jazyky;
- tělesná výchova;
- vzdělávání pomocí technologií;
- umělecká výchova;
- zvyšování informovanosti o dějinách a zeměpisu a úvod do dějepisu a zeměpisu (včetně přípravy na život ve společnosti a v prostředí dané ekonomiky).

Kromě *socles de compétences* schválil Parlament Francouzského společenství Belgie i *compétences terminales* a *savoirs requis* v těchto oblastech učiva:

- francouzština;
- matematika;
- latina a řečtina;
- dějepis;
- zeměpis;
- cizí jazyky;
- přírodní vědy;
- sociální a ekonomické vědy;
- tělesná výchova.

Osvojování klíčových kompetencí

Zavedení *socles de compétences* a *compétences terminales* nevyhnutelně vedlo k přezkoumání a revizi kurikulárních dokumentů, které se nyní již nezaměřují na obsah učiva, ale spíše na úrovně osvojení kompetencí, kterých by měli žáci dosahovat v určitých momentech své vzdělávací dráhy. Tento nový přístup je explicitně zmíněn v článku 8 vyhlášky o poslání a úkolech vzdělávání. Ten stanoví, že v zájmu dosažení obecných vzdělávacích cílů je nutné k faktografickým poznatkům a praktickým znalostem (know-how) – bez ohledu na to, zda je získávají žáci sami, nebo jsou jim předávány – přistupovat z hlediska osvojování kompetencí, k němuž dochází stejnou měrou během vyučování i jiných vzdělávacích aktivit a obecně prostřednictvím každodenního pobytu ve škole. S tímto vědomím musí Francouzské společenství Belgie i příslušné řídící orgány zajistit, aby školy:

- uváděly žáky do situací, které vyžadují současné uplatnění průřezových i předmětových kompetencí (včetně příslušných faktografických a praktických znalostí);
- dávaly přednost činnostem, které jsou produktivní a tvůrčí a vyžadují od žáků, aby samostatně zkoumali danou problematiku;
- provázaly teorii s praxí, což by mělo vést zejména ke konstruování pojmů na základě praktických zkušeností;
- vyvažovaly individuální a kolektivní aktivity a rozvíjely v žácích schopnost usilovat o dosažení určitých stanovených cílů;
- zajišťovaly, aby všichni žáci plnili své dvě povinnosti, tj. účastnili se všech aktivit, jež vedou k vydání osvědčení, a aby vykonávali všechny zadané úkoly;
- z profesního poradenství učinily nedílnou součást vzdělávacího procesu, a zajistily tak lepší informovanost žáků o různých profesích a možných oblastech další odborné přípravy;

- používaly IKT jako nástroj, který podporuje rozvoj, pomáhá získat větší míru autonomie a přizpůsobit učení individuálním potřebám;
- rozvíjely smysl pro kulturu a tvořivost a ve spolupráci s dalšími příslušnými subjekty podporovaly zapojení žáků do kulturních a sportovních aktivit;
- vychovávaly žáky k tomu, aby respektovali osobnost a přesvědčení druhých lidí a uvědomovali si, že jsou povinni postavit se proti psychickému a fyzickému násilí; rozvíjely demokratické postupy jako výraz civilizovaného a odpovědného chování ve školách;
- aktivně a konstruktivně participovaly na životě místní komunity a byly přístupné demokratické diskusi.

Pokud jde o vyučovací metody, dohoda přijatá v roce 1959 *(Pacte scolaire)* propůjčuje každému zřizovateli právo zvolit si vlastní přístup k výuce. Pokyny k vyučovacím metodám se proto nevydávají centrálně, ale každý zřizovatel je koncipuje samostatně v souladu s výše zmíněnou vyhláškou o poslání a úkolech vzdělávání (*Missions*).

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos k rozvíjení klíčových kompetencí

Přijetí *socles de compétence*, *compétences terminales* a *savoirs requis* Parlamentem Francouzského společenství Belgie vyvolalo zásadní kurikulární reformu. Nový program pro základní vzdělávání, který vstupuje v platnost v září 2002, zahrnuje osm oblastí učiva. V jejich rámci je přinejmenším v části povinného vzdělávání nařízena výuka těchto předmětů:

- matematiky;
- francouzštiny;
- přírodovědných předmětů (úvodu do přírodních věd na úrovni primárního vzdělávání; biologie, chemie a fyziky na úrovni sekundárního vzdělávání);
- zeměpisu;
- dějepisu;
- tělesné výchovy;
- cizích jazyků.

Výuka cizích jazyků je povinná až od třetího stupně primárního vzdělávání. Pro každý z těchto vyučovacích předmětů úřady sestavily seznam *socles de compétences.* Tyto seznamy se zpravidla člení na kompetence předmětové a kompetence průřezové. V případě raných učebních činností v oblasti přírodních věd, zeměpisu a dějepisu jsou však *socles de compétences* zařazeny do kategorie ‚faktografické poznatky' a ‚praktické znalosti (know-how)'.

Kromě rozvíjení předmětových kompetencí se podporuje i osvojování všeobecných kompetencí, a to prostřednictvím výuky těchto předmětů: ve výuce dějepisu se rozvíjí odpovědnost, občanské vědomí a demokratický postoj; výuka francouzštiny kultivuje kritické myšlení, demokratické cítění a komunikaci; tělesná výchova pomáhá stimulovat osobní rozvoj a podporuje spolupráci; výuka cizích jazyků vede k otevřenosti a vyvolává zájem o jiné kultury.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Přechod od kurikula soustředěného na učivo ke kurikulu založeném na kompetencích provázely úvahy o postupech hodnocení žáků. Motivovala je snaha upřednostnit přístup, který se zaměřuje na schopnost žáků uplatnit znalosti v příslušných situacích.

Je důležité, abychom rozlišovali externí a interní evaluaci. Externí evaluace provádí Ministerstvo Francouzského společenství Belgie a svou povahou jsou čistě informativní, diagnostické a formativní.

Nemají tedy vliv na průběh školního vzdělávání žáků. Od roku 1994 se systematicky prováděly externí evaluace v jednom či více vyučovacích předmětech. Tyto testy hodnotí úroveň kompetencí na počátku určitých stupňů vzdělávání. Díky nim mohou učitelé posoudit, kolik práce je třeba vykonat, aby žáci dosáhli *socles de compétences* a/nebo *compétences terminales* a *savoirs requis* předepsaných pro danou úroveň vzdělávání.

Hodnocení výkonu jednotlivých žáků je úkolem školy. Vyhláška z 24. července 1997 (tzv. vyhláška o poslání a úkolech vzdělávání) vytvořila nový mechanismus pro zavedení testů pro hodnocení založených na referenčních úrovních (*benchmarks*). Tyto testy sestavují komise, které mají na starosti vytváření nástrojů hodnocení. Testy musí odpovídat *socles de compétences* a kompetencím, jež si žáci musí osvojit do konce výuky humanitních předmětů ve všeobecném a odborném vzdělávání i v odborné a profesní přípravě. Výsledné nástroje hodnocení jsou čistě pro informaci dány k dispozici všem školám a učitelům, kteří z nich mohou čerpat inspiraci při koncipování vlastních testů.

Na konci šestého ročníku primárního vzdělávání konají žáci zkoušky, jejichž úspěšné složení vede k udělení *certificat d'études de base* (CEB, tj. vysvědčení o primárním vzdělání). Požadovanou úroveň výsledků předepisují *socles de compétences.* Získání CEB není podmínkou přijetí na sekundární školu. Žáci, kteří ho po završení primárního vzdělávání neobdrželi, mohou toto vysvědčení získat během prvního stupně sekundárního vzdělávání. Po čtyřech ročnících sekundárního vzdělávání mohou žáci získat *certificat d'enseignement secondaire du deuxième degré* (CES2D, tj. vysvědčení o absolvování čtyř ročníků sekundárního vzdělávání). Úspěšné ukončení sekundárního a zároveň povinného vzdělávání dokládá *certificat d'enseignement secondaire supérieur* (CESS, tj. vysvědčení o vyšším sekundárním vzdělání). Výkon žáků se v tomto okamžiku jejich vzdělávací dráhy posuzuje na základě úrovní osvojení kompetencí, které předepisují *compétences terminales* a *savoirs requis.*

Standardy klíčových kompetencí

Jak již bylo řečeno, zvláštní *socles de compétences* byly stanoveny pro osm samostatných oblastí učiva. Tyto základové úrovně kompetencí jsou strukturovány tak, aby zajistily soustavný pokrok v osvojování příslušných oblastí učiva během prvních osmi ročníků povinného vzdělávání. Zvláštní pozornost se věnuje třem určitým momentům, konkrétně konci druhého a šestého ročníku primárního vzdělávání a na konci druhého ročníku sekundárního vzdělávání. *Socles de compétences* vymezují úroveň výsledků v každé z osmi oblastí učiva, které musí žáci dosáhnout na konci každého ze tří výše zmíněných stupňů. Vyhláška o poslání a úkolech vzdělávání definuje tři úrovně osvojení: informovanost o možném využití kompetence; dosažení předepsané úrovně, která podmiňuje vydání osvědčení; a prosté uchování kompetence. *Compétences terminales* a *savoirs requis* vymezují úrovně kompetencí, kterých má být dosaženo do konce povinného vzdělávání.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Francouzské společenství Belgie se zapojilo do celé řady mezinárodních výzkumů: Pilotního výzkumu dvanácti zemí (1959), FIMS (1965), výzkumu zaměřeného na angličtinu jako cizí jazyk (1971), výzkumu zaměřeného na porozumění textům (1971), výzkumu literární výchovy (1971), výzkumu zaměřeného na psaní kompozic (1971), FISS (1971), SIMS (1981), výzkumu preprimárního vzdělávání (1987-91), RLS (1991), TIMSS (1995), CIVED (1999), COMPED (1989), SITES (1998) a PISA.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Speciální školství je vyhrazeno pro žáky s těžkým a trvalým postižením. V jejich případě jsou *socles de compétences* i vzdělávací aktivity přizpůsobeny individuálním potřebám žáků. Program úplného začlenění, který umožňuje ucelené vzdělávání ve znakové řeči, byl zaveden vyhláškou z roku 1998,

aby neslyšícím žákům pomohl dosáhnout *socles de compétences* – především těch, které se vztahují na porozumění psaným textům a na schopnost je vytvářet.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Poslední aktualitou je zřízení řídicí komise, k jejímž úkolům patří i vytvoření logického systému ukazatelů, prosazování souladu mezi kurikulárními dokumenty, *socles de compétences* a *compétences terminales* a formulování prioritních námětů, jak podpořit učitele, kteří připravují žáky na dosažení *socles de compétences* a osvojení *compétences terminales*.

LITERATURA

Bureau international de l'Éducation, Le développement de l'éducation – Rapport de la Communauté française, Ministère de la Communauté française, Secrétariat général, Direction des relations internationales, Bruxelles, 2001

Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Socles de compétences, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles, 2001, adresa: http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/socles/Soclesnew.htm

Další informace o finálních kompetencích a požadovaných znalostech lze získat na adrese*:* http://www.agers.cfwb.be/pedag/textes/compterm/compterm.htm

Internetová adresa l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique je: http://www.agers.cfwb.be

NĚMECKY MLUVÍCÍ SPOLEČENSTVÍ BELGIE

V rámci konstituční reformy, která vedla k proměně Belgie z unitárního státu ve federaci, byla v roce 1989 třem společenstvím beze zbytku svěřena odpovědnost za jejich vzdělávací systémy. Na rozdíl od Francouzského a Vlámského společenství stálo Německy mluvící společenství před nesmírně náročným úkolem vybudovat od základu příslušnou legislativní a správní strukturu v oblasti vzdělávání. V důsledku toho bylo Německy mluvící společenství připraveno řešit problematiku obsahu vzdělávání až v roce 1996/97. Vzhledem k rozsahu tohoto úkolu a omezenému množství lidských zdrojů, jež mělo k dispozici, se Německy mluvící společenství rozhodlo, že nezbytnou reformu uskuteční postupně. První vyhláška, tzv. *Grundlagendekret* ([10]), byla vydána v roce 1998 a obsahovala obecná ustanovení a pravidla, jež se vztahovala na povinné vzdělávání s plnou školní docházkou v běžných školách. V roce 1999 následovala vyhláška *Grundschuldekret* ([11]), která se týkala plné školní docházky v preprimárním a primárním povinném vzdělávání v běžných školách. Další vyhlášky, které se budou vztahovat na sekundární a vysokoškolské vzdělávání i speciální školy, jsou stále ve fázi příprav věcného záměru.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Díky geografické poloze a velikosti populace Německy mluvícího společenství byla jeho vzdělávací politika výrazně ovlivněna událostmi v sousedních zemích a regionech. Když se ve druhé polovině 90. let 20. století projednávala vyhláška *Grundlagendekret*, probíhala v řadě evropských zemí diskuse o měnící se úloze vzdělávání, jejímž nejvýznamnějším momentem byla myšlenka, že kvalitu vzdělávání není možné zvýšit pouze pomocí vzdělávacích cílů, které jsou buď velmi obecné, nebo se převážně týkají předávání poznatků. Stejného názoru bylo i Německy mluvící společenství, které proto rozhodlo, že rozvíjení a osvojování kompetencí bude jedním ze základních kamenů nové vyhlášky *Grundlagendekret.* Článek 12 této vyhlášky stanoví, že ‚rozvíjení kompetencí je cílem veškerého primárního a sekundárního vzdělávání. Společnost dala školám za úkol, aby všem žákům umožnily získat co nejvíce kompetencí a vedly je k osvojení klíčových kompetencí'. Pouze v případě mateřských škol se mělo za to, že bude vhodnější používat termín ***Entwicklungsziele*** **(vývojové cíle).** V kontextu primárního a sekundárního vzdělávání byly ***Kompetenzen*** **(kompetence**) definovány jako způsobilosti a schopnosti specifické pro jednotlivé předměty a obory a všeobecné způsobilosti a schopnosti, které souvisejí s uplatňováním znalostí, dovedností a postojů. Společenství dále rozhodlo, že některým se bude přikládat velký význam – tzv. ***Schlüsselkompetenzen*** **(klíčovým kompetencím)**, jejichž osvojení podmiňuje získání vysvědčení. Následně byly klíčové kompetence poněkud úzce vymezeny jako ty **kompetence specifické pro jednotlivé předměty a obory,** kterých musí dosáhnout všichni žáci. Průřezové kompetence tedy dosud nebyly zařazeny mezi ‚klíčové kompetence' nebo se tak přinejmenším neoznačují.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Na rozhodnutí zaměřit vzdělávací reformu v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání na osvojování kompetencí bezprostředně navázala snaha určit příslušné klíčové kompetence. Ještě před vydáním vyhlášky *Grundlagendekret* začalo Německy mluvící společenství studovat veškeré relevantní politické dokumenty, jež byly k dispozici nebo které se projednávaly v rámci společenství i v zahraničí. Brzy byl vytvořen přehled kompetencí, který byl předán učitelům k otestování během

([10]) *Dekret vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen.*
([11]) *Dekret vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

roční zkušební fáze. V říjnu roku 2001 byla vláda připravena předložit návrh vyhlášky ([12]) o vzdělávacích cílech mateřských škol a o klíčových kompetencích v primárním a na prvním stupni sekundárního vzdělávání. Tento návrh v současné době projednává příslušný výbor Rady Německy mluvícího společenství Belgie, RDG ([13]). Jakmile budou tyto klíčové kompetence určeny, musí se provést nezbytné úpravy, aby se zajistilo, že se jejich osvojování stane nedílnou součástí učebních osnov pro každý vyučovací předmět. Mezitím musí učitelé projít školením, které je připraví na jejich nový pedagogický úkol.

Přestože se v současné době neoznačují za klíčové, hrají průřezové kompetence a jejich rozvíjení významnou roli v povinném vzdělávání. Osvojení vhodných metod učení a práce, osvojení schopnosti učit se i probuzení snahy podávat dobrý výkon jsou vesměs průřezové kompetence. Totéž platí o schopnosti efektivně využívat IKT. Posoudit míru osvojení průřezových kompetencí pro účely certifikace je však mnohem obtížnější než hodnotit kompetence předmětové. Právě z tohoto důvodu se společenství rozhodlo, že průřezové kompetence mezi ‚klíčové kompetence'nezařadí.

Osvojování klíčových kompetencí

Celkovým cílem primárního a sekundárního vzdělávání je předat žákům kompetence. Školy by měly zajistit, aby všichni žáci dosáhli maximální úrovně osvojení kompetencí, k nimž nutně patří i kompetence klíčové. Výuka se musí organizovat tak, aby se žáci mohli aktivně zapojit do konstruování vlastních poznatků a do rozvíjení kompetencí. Mají-li žáci poznat smysl učení, musí se výuka přizpůsobit jejich prožitkům a životním zkušenostem. Používání IKT se musí vyučovat tak, aby to odpovídalo jejich věku.

Většina vzdělávacích programů, které se dosud používají, pochází z období před rokem 1989, kdy se vytvářely centrálně a vydávalo je ministerstvo školství. Kladou důraz na předávání poznatků a dovedností. Francouzské společenství Belgie od té doby řadu vzdělávacích programů pro sekundární vzdělávání revidovalo, a Německy mluvící společenství některé z nich následně převzalo. Tyto upravené vzdělávací programy již nezdůrazňují pouze znalosti a dovednosti, ale přikládají prvořadou důležitost kompetencím (ať již všeobecným nebo předmětovým). Po vydání nové vyhlášky o klíčových kompetencích a cílech vývoje, bude nutné důkladně přezkoumat platnost všech vzdělávacích programů.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Během šesti ročníků primárního vzdělávání je povinná výuka těchto vyučovacích předmětů či oblastí učiva: mateřského jazyka, psychomotorických dovedností a tělesné výchovy, ručních prací, matematiky, vztahu žáků k okolnímu světu, prvního cizího jazyka a náboženské výchovy nebo etiky. Kromě toho musí být žáci při výuce všech předmětů vedeni k tomu, aby si osvojili schopnost učit se a sociální dovednosti.

Společný základní obsah pro první dva ročníky sekundárního vzdělávání zahrnuje výuku mateřského jazyka, prvního cizího jazyka, matematiky, dějepisu, zeměpisu, přírodovědy a techniky, náboženství či etiky, tělesné výchovy a sportu jako povinných vyučovacích předmětů. Řada pracovních skupin učitelů určila u všech těchto předmětů a oblastí učiva příslušné klíčové kompetence. Pracovní skupiny rovněž vymezily, ve kterých momentech během vzdělávací dráhy žáků by se tyto kompetence měly pokládat za osvojené: na konci *Grundschule* (primární škola), na konci prvního stupně sekundárního vzdělávání

([12]) *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts mit Ausnahme des berufsbildenden Unterrichts und zur Abänderung des Dekretes vom 31. August 1998 über den Auftrag an die Schulträger und das Schulpersonal sowie über die allgemeinen pädagogischen und organisatorischen Bestimmungen für die Regelschulen und des Dekretes vom 26. April 1999 über das Regelgrundschulwesen.*

([13]) *Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft* – RDG*:* Shromáždění volených členů, kteří mají legislativní pravomoc na úrovni *Gemeinschaft.*

nebo později. Dostatečné osvojení všech příslušných klíčových kompetencí podmiňuje získání závěrečného vysvědčení na konci primární školy nebo prvního stupně sekundárního vzdělávání.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Soustavné formativní hodnocení má monitorovat pokrok žáků při osvojování kompetencí. Nepoměřuje úroveň kompetencí se stanovenými standardy, ale podává základní informace o individuálním vývoji žáka. Pravidelné hodnocení dává žákům příležitost, aby zdokonalili vlastní strategie učení, a učitelé si díky němu mohou ověřit účinnost svých vyučovacích metod a v případě potřeby je korigovat. Na základě hodnocení se také snáze určí, kteří žáci potřebují podporu a pomoc, aby plně realizovali svůj potenciál. Výsledky normativního hodnocení jsou oznámeny rodičům a žákům, aby tak byli informováni o tom, do jaké míry žáci stanovené normy splnili.

Všechny školy musí při vydávání závěrečných vysvědčení na konci primárního vzdělávání přihlédnout ke všem povinným vyučovacím předmětům a věnovat přitom zvláštní pozornost těmto třem předmětům: mateřskému jazyku, prvnímu cizímu jazyku a matematice ([14]). Rozhodnutí o postupu na další úroveň vzdělávání a udělení *Abschlusszeugnis der Oberstufe des Sekundarunterrichts* (závěrečné vysvědčení vydávané po ukončení sekundárního vzdělávání) dosud závisí na úspěšném plnění studijních povinností během posledních dvou ročníků školní docházky a na výsledcích zkoušek ze všech vyučovacích předmětů. Jakmile budou stanoveny klíčové kompetence pro poslední dvouletý stupeň sekundárního vzdělávání, bude udělení závěrečného vysvědčení záviset na úrovni osvojení klíčových kompetencí vymezených pro mateřský jazyk, první a druhý cizí jazyk, matematiku, dějepis, zeměpis, přírodovědné předměty, tělesnou výchovu a ‚další' vyučovací předměty, jimiž budou hlavní volitelné předměty, které si každý žák vybere. Kromě toho může zřizovatel nebo ředitel školy na návrh pedagogické rady rozhodnout o tom, že se bude přihlížet i k jiným vyučovacím předmětům.

Standardy klíčových kompetencí

Jak bylo vysvětleno výše, klíčové kompetence jsou ty předmětové kompetence, které si každý žák musí osvojit do konce každého stupně vzdělávání, aby získal příslušné vysvědčení. Vysvědčení vydávaná po absolvování určitého stupně vzdělávání nebo vysvědčení závěrečná jsou úřední listiny potvrzující, že žák dosáhl dostatečné úrovně osvojení klíčových kompetencí předepsaných pro danou úroveň vzdělávání. Na úrovni primárního vzdělávání k základním vyučovacím předmětům, které se mají hodnotit, patří mateřský jazyk, první cizí jazyk, matematika, psychomotorické dovednosti a tělesná výchova, ruční práce a vztah žáků k okolnímu světu. Během prvních dvou ročníků sekundárního vzdělávání se bude hodnotit osvojení klíčových kompetencí v těchto povinných vyučovacích předmětech společného základního kurikula: mateřský jazyk, první cizí jazyk, matematika, dějepis, zeměpis, přírodověda a technika, tělesná výchova a sport. Během dvou následných (dvouletých) stupňů se vybraný soubor základních vyučovacích předmětů, v nichž mají být žáci hodnoceni, rozšiřuje o hlavní volitelné předměty. Řídicí orgán nebo ředitel školy může rozhodnout, že se do vybraného souboru zařadí další vyučovací předměty.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Pro žáky, kteří mají obtíže s osvojováním klíčových kompetencí, se může zajišťovat doučování a individuální výuka. Tuto možnost, která se nabízí v rámci běžného povinného vzdělávání, využívá řada žáků. Doučování často probíhá v hodinách vyhrazených pro výuku nepovinných předmětů, takže žáci nezameškají výuku předmětů povinných. Přibližně 2,6 % žáků má při učení vážné obtíže vyžadující mimořádnou péči, a navštěvuje proto *Sonderschulen* (zvláštní školy), kde se jim dostává pomoci potřebné k tomu, aby plně rozvinuli svůj potenciál.

([14]) Tyto navrhované změny *Grundlagendekret* jsou výsledkem diskusí, jež proběhly v červnu 2002. Podléhají schválení parlamentem.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Jediným mezinárodním výzkumem tohoto druhu, do něhož se zatím Německy mluvící společenství Belgie zapojilo, je PISA.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

V současné době (během léta 2002) příslušný výbor Rady Německy mluvícího společenství Belgie projednává *Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts* (návrh vyhlášky o vývojových cílech v mateřských školách a o klíčových kompetencích na úrovni primárního vzdělávání a na prvním stupni sekundárního vzdělávání). Pokud bude návrh přijat, vyhláška určí soubor klíčových kompetencí, které se mají rozvíjet, a u všech zavede centrálně stanovené minimální standardy.

Rada Německy mluvícího společenství Belgie se v současné době (září 2002) zabývá problémem spočívajícím v tom, že v souladu s *Grundlagendekret* všechny školy nehodnotí tytéž vyučovací předměty a tudíž ani stejné klíčové kompetence, když rozhodují o vydání závěrečného vysvědčení na konci primárního vzdělávání. *Grundlagendekret* spolu s *Grundschuldekret* stanoví, že osvojení klíčových kompetencí v mateřském jazyce, v prvním cizím jazyce a v matematice je nezbytnou podmínkou pro udělení závěrečného vysvědčení po završení primárního vzdělávání. Současně však školy mohou do hodnocení klíčových kompetencí zahrnout i další vyučovací předměty. Nežádoucím důsledkem je to, že jednotlivé školy mohou na konci primárního vzdělávání osvědčovat osvojení odlišných klíčových kompetencí. Navrhované řešení problému nastiňuje oddíl ‚Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí'.

VLÁMSKÉ SPOLEČENSTVÍ BELGIE

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Debata o kompetencích v oblasti vzdělávání byla zahájena v okamžiku, kdy byl ve Vlámském společenství Belgie po vzniku federace zaveden nový systém zajišťování kvality. Jedním ze základních kamenů tohoto systému bylo vymezení společenské úlohy vzdělávání. Panovala všeobecná shoda v tom, že pro zajištění kvality vzdělávání z hlediska jeho obsahu musí být stanoveny obecně závazné vzdělávací cíle. V roce 1998, kdy se Vlámské společenství zapojilo do projektu OECD DeSeCo ([15]), se klíčové kompetence znovu dostaly do popředí zájmu. DeSeCo poskytl Vlámskému společenství ideální příležitost k tomu, aby znovu zahájilo otevřenou diskusi na dané téma a začalo se věnovat výzkumu v této oblasti. Malá pracovní skupina byla pověřena tím, aby definovala a určila příslušné klíčové kompetence, o jejichž rozvíjení bude Vlámské společenství usilovat. V červenci roku 2001 předložila pracovní skupina návrh zprávy, který obsahoval předběžnou definici termínu ‚kompetence' a ‚klíčová kompetence'.

Competentie (kompetence)

- má více dimenzí, protože vyžaduje kombinaci vědomostí, porozumění, dovedností a postojů;
- lze si ji osvojit v nejrůznějších kontextech a situacích, ve formálním i neformálním vzdělávání, vědomě i mimovolně;
- musí umožnit vhodnou reakci na požadavky, které klade určitá situace nebo úkol;
- je nezbytnou podmínkou, i když ne zárukou, účinného jednání (reakce) v kterémkoli okamžiku. Představuje pouze předpoklad skutečného výkonu.

Seutelcompetentie (klíčová kompetence) splňuje rovněž i níže uvedené požadavky:

- je *přenositelná*, a tedy uplatnitelná v mnoha situacích a kontextech;
- je *multifunkční,* protože se dá využít k dosažení několika cílů, k vyřešení různých problémů a ke splnění odlišných úkolů.

Tyto definice se budou v blízké budoucnosti zevrubněji přezkoumávat a tříbit ve spolupráci s příslušnými zainteresovanými stranami. Dojde k tomu v kontextu Akčního plánu celoživotního učení, během jehož realizace se vytvoří referenční rámec pro klíčové kompetence.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

V návrhu zprávy o situaci ve Vlámském společenství, která byla zpracována v rámci průzkumu DeSeCo, byla na základě seznamů předložených 16 subjekty z různých sektorů společnosti, např. vzdělávání, pracovního trhu, kultury, sociální péče atd., vybrána řada klíčových kompetencí. Následné seskupování kompetencí byl několikastupňový proces. Nejprve se spojily seznamy kompetencí vypracované 16 subjekty, takže vznikl jeden kompletní soupis 90 kompetencí. Poté se velmi podobné nebo úzce související kompetence sloučily pod jedním obecným názvem. Údaje z tohoto zkráceného seznamu kompetencí se potom vložily do tabulky četnosti, která ukázala, v kolika případech byla určitá kompetence zmíněnými subjekty vybrána. Každá kompetence, kterou na svůj seznam zařadilo méně než 25 % příslušných subjektů, byla z celkového seznamu vyřazena. Nakonec bylo možno klíčové kompetence roztřídit do těchto šesti kategorií a souvisejících podskupin:

Kategorie: sociální kompetence

Podskupina 1: aktivní zapojení do života společnosti s ohledem na její multikulturní dimenzi a úsilí o zajištění stejných příležitostí

([15]) Stanovení a výběr kompetencí.

Podskupina 2: komunikační kompetence (včetně asertivity, schopnosti hájit své zájmy a vyzrálosti)

Podskupina 3: schopnost spolupracovat

Kategorie: pozitivní vnímání sebe sama

Podskupina 4: pozitivní představa o sobě samém, která podporuje samostatný rozvoj (včetně sebedůvěry)

Kategorie: schopnost samostatně jednat a myslet

Podskupina 5: kompetence v oblasti získávání a zpracování údajů (včetně IKT)

Podskupina 6: kompetence umožňující řešení problémů

Podskupina 7: samostatné řízení a usměrňování vlastní činnosti (včetně smyslu pro odpovědnost)

Podskupina 8: schopnost kritického myšlení a schopnost promyšleně jednat

Kategorie: kompetence v oblasti motivace

Podskupina 9: odvaha zkoumat nové věci a ochota učit se

Podskupina 10: iniciativnost

Kategorie: duševní bystrost

Podskupina 11: tvořivost a vynalézavost

Podskupina 12: flexibilita a přizpůsobivost

Kategorie: funkční kompetence

Podskupina 13: jazykové kompetence

Podskupina 14: technické kompetence

Tento seznam má pouze podnítit debatu o klíčových kompetencích, tj. **má sloužit jako podklad pro diskusi, a v žádném případě se nesmí pokládat za definitivní soubor vybraných klíčových kompetencí platný pro Vlámské společenství Belgie**. Jak bylo zmíněno výše, veřejná diskuse na toto téma musí teprve proběhnout.

Osvojování klíčových kompetencí

Vzdělávací program stanoví vzdělávací cíle, které spadají do dvou kategorií: cílové požadavky (pro primární a všeobecné sekundární vzdělávání) a vývojové cíle (v předškolním a odborném vzdělávání). Tyto cíle vyjadřují minimální úroveň znalostí, dovedností a postojů, kterých by podle mínění vlády měli žáci dosáhnout během povinného vzdělávání. Parlament Vlámského společenství Belgie školám ukládá, aby tento minimální rozsah vzdělávání poskytly všem žákům. I když se zpravidla nepoužívá termín klíčové kompetence, jsou tyto kompetence a jejich rozvíjení součástí vzdělávacích cílů, a jsou tedy do obsahu vzdělávání implicitně začleněny.

Většina cílových požadavků a vývojových cílů úzce souvisí s konkrétní oblastí učiva (v primárním vzdělávání) nebo s určitým vyučovacím předmětem (na úrovni sekundárního vzdělávání). Na rozdíl od těchto předmětových cílů jsou průřezové cílové požadavky či vývojové cíle spjaty s několika vyučovacími předměty. Jejich základem je řada témat, která ze společenského hlediska představují prioritu, konkrétně osvojení schopnosti učit se, sociální dovednosti, občanská výchova, zdravotní výchova, výchova k ochraně životního prostředí a výcvik rozvíjející vyjadřování a tvořivost.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Cílové požadavky a vývojové cíle se vesměs týkají základního vzdělávání ([16]), které je třeba chápat jako ‚soudržný systém vědomostí, dovedností a postojů, které jsou předpokladem kritické a tvůrčí

([16]) *Basisonderwijs* (základní vzdělávání) označuje preprimární a primární vzdělávání.

aktivity v rámci společnosti a vývoje v oblasti osobního života‘. Tato definice zahrnuje i koncept klíčových kompetencí.

V případě preprimárního vzdělávání jsou cílové požadavky vymezeny pro pět oblastí učení: pro tělesnou výchovu, uměleckou výchovu, jazyk, životní prostředí (učení zaměřené na přírodu, člověka, společnost, techniku, čas a prostor) a matematiku. Na úrovni primárního vzdělávání se novou oblastí stává francouzština (i když není povinným vyučovacím předmětem). Kromě toho jsou stanoveny průřezové cílové požadavky, které se vztahují na ‚osvojení schopnosti učit se‘ a ‚sociální dovednosti‘.

Pokud jde o sekundární vzdělávání, již byl vytvořen soubor cílových požadavků pro první a druhý ročník prvního stupně (typ A a B) ([17]) pro všechny vyučovací předměty základního kurikula. Parlament Vlámského společenství Belgie je schválil ve formě vyhlášky. Základní kurikulum zahrnuje tyto povinné vyučovací předměty: náboženství či etiku nezaloženou na náboženském vyznání, nizozemštinu, francouzštinu, matematiku, dějepis, zeměpis, přírodovědné předměty, výtvarnou a hudební výchovu, pracovní/technickou výchovu, tělesnou výchovu a cizí jazyk.

Cílové požadavky byly stanoveny i pro pět průřezových témat: osvojení schopnosti učit se, sociální dovednosti, výchovu k občanství, zdravotní výchovu a výchovu k ochraně životního prostředí. Dalším krokem bude určit podobné cíle pro druhý a třetí stupeň sekundárního vzdělávání. Tyto cílové požadavky budou pravděpodobně oficiálně platit od školního roku 2002/03.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Vlámské společenství nepoužívá k hodnocení výkonu žáků centrálně vytvořené testy. Toto hodnocení probíhá na úrovni škol a až doposud se často omezovalo na měření úrovně osvojených vědomostí, protože hodnocení dovedností a postojů se pokládá za mnohem obtížnější. Problematika hodnocení je nicméně součástí debaty o klíčových kompetencích. Hlavní obtíž, kterou by školy a učitelé museli překlenout, spočívá v rozčlenění klíčových kompetencí na reprezentativní pozorovatelné dílčí dovednosti, které se dají hodnotit. Dalším problémem jsou nesmírné rozdíly mezi žáky. Například schopnost komunikovat se u 12letých žáků může značně lišit. Vzdělávací systém proto hledá alternativní postupy hodnocení pokroku žáků a uplatňování klíčových kompetencí je nepochybně jedním z nich. Toto pojetí hodnocení znamená nevycházet z určitého souboru očekávání a předpokladů, ale ukázat, jak se žáci vyvíjejí a jakého pokroku dosahují. Vyžaduje to také, aby učitelé, jejichž hodnocení žáků je dosud často založeno na ověřování vědomostí, změnili svůj pohled na problematiku a osvojili si nové kompetence. A konečně cílem hodnocení je zjistit, zda je jedinec dostatečně způsobilý k tomu, aby si mohl zvolit určitý obor studia nebo zahájit určitý typ programu odborné přípravy.

Vláda Vlámského společenství má k dispozici několik nástrojů, které jí pomáhají realizovat politiku zajišťování kvality. Patří k nim i takové ukazatele vzdělávání, které zahrnují ukazatele kontextu vzdělávacího procesu, jeho vstupů, průběhu a výstupů. V současné době nemá Vlámské společenství k dispozici ten typ ukazatelů výstupů, jež poskytují informace o tom, do jaké míry si obyvatelstvo klíčové kompetence osvojilo. Řada vývojových trendů nicméně svědčí o tom, že školské orgány společenství věnují pozornost výstupu vzdělávacího procesu, kterým jsou základní dovednosti a klíčové kompetence.

Publikace ‚*Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2000’* (Vlámské indikátory vzdělávání v mezinárodní perspektivě – vydání 2000) neuvádí žádné ukazatele výstupů, které by se týkaly klíčových kompetencí, obsahuje však ukazatel kontextu vzdělávacího procesu, který umožňuje posoudit očekávání společnosti, pokud jde o osvojení sociálních dovedností. Tento ukazatel dokládá, že společnost považuje ‚osvojení schopnosti spolupracovat‘, ‚osvojení schopnosti převzít odpovědnost‘ a ‚osvojení schopnosti komunikovat‘ za nesmírně důležité součásti obsahu vzdělávání. Při porovnání těchto očekávání společnosti s cílovými požadavky, jež se vztahují na osvojování

([17]) Žákům, kteří vstupují na úroveň sekundárního vzdělávání, je většinou 12 let. Mohou zahájit první ročník typu A, pokud získali vysvědčení o základním vzdělání. Bez tohoto vysvědčení mohou být žáci přijati do prvního ročníku typu B.

‚sociálních dovedností' na prvním stupni sekundárního vzdělávání, ukazatel odhaluje, že by se vzdělávání mělo ještě více zaměřit na předávání sociálních dovedností, i když cílové požadavky do značné míry odpovídají představám společnosti.

Jeden z ukazatelů výstupů vzdělávacího procesu, které vytvořilo Vlámské společenství, se týká tělesné i duševní pohody a zdraví žáků. Odhaluje mimo jiné i vliv prožitků ve škole na jejich emoční a sociální vývoj.

Vláda Vlámského společenství má rovněž v úmyslu provádět rozsáhlé periodické průzkumy, aby zjistila, zda byly cílové požadavky splněny. Již byly vytvořeny nezbytné nástroje pro zkoumání ‚porozumění psanému textu' (v nizozemštině) a pro celou oblast matematiky, které se v obou případech zaměřují na primární vzdělávání. Na úrovni sekundárního vzdělávání se nyní vytvářejí nástroje, které umožní průzkum ‚získávání a zpracování údajů' na prvním stupni sekundárního vzdělávání. Zjištěné skutečnosti by měly vést k optimalizaci poskytovaného vzdělávání.

Nakonec i školní inspekce provádí audity škol prostřednictvím hospitací a rozhovorů, pomocí nichž si ověřuje, do jaké míry se ve školách realizují cílové požadavky a vývojové cíle – a nepřímo tedy i zjišťuje, do jaké míry si žáci osvojují klíčové kompetence.

Standardy klíčových kompetencí

Vzdělávací cíle (cílové požadavky a vývojové cíle) představují minimální úroveň vzdělávacích výsledků, kterých by měli žáci dosáhnout do konce povinného vzdělávání. Školy jsou podle vyhlášky povinny poskytovat výuku, která pokryje dostatečně rozsáhlé učivo, a toto učivo musí předávat tak, aby všichni žáci mohli dosáhnout předepsaných cílů (podrobnější informace jsou uvedeny v oddílu ‚Osvojování klíčových kompetencí').

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Zákon ze 6. července 1970 stanoví, že speciální školství pečuje o děti a mládež ve věku 3 až 21 let, kteří jsou sice schopni se vzdělávat, ale kterým běžné školy nedokáží nabídnout vhodnou formu tohoto vzdělávání. Speciální vzdělávání obvykle zajišťují samostatné školy izolované od běžných škol, jež jsou však často propojeny (např. díky umístění v blízké budově) s dalšími sociálními a vzdělávacími institucemi pro handicapované lidi.

Vyhláška o vzdělávání č. VIII z 15. července 1997 upravuje tzv. integrované základní a sekundární vzdělávání. Dbá na začlenění speciálního vzdělávání do běžného. Děti, které trpí handicapem a/nebo obtížemi při učení, mohou absolvovat celou školní docházku v běžných školách nebo je navštěvovat v určitých intervalech, mohou studovat v režimu plné nebo částečné školní docházky.

Doučování je k dispozici pro žáky, kteří trpí dočasnými obtížemi při učení. Tato výuka však není na úrovni sekundárního vzdělávání příliš rozšířena. Ve snaze předcházet propadnutí se věnuje zvláštní pozornost tomu, aby byly zajištěny rozmanitější způsoby výuky.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

V letech 1994 a 1997 spolupracovalo Vlámské společenství na projektu IALS, který měl posoudit, jak je populace dospělých vybavena dovednostmi v oblasti čtení, psaní a počítání a jaký mají tyto dovednosti vliv na sociálně – demografické proměnné a zaměstnanost.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Vlámské společenství Belgie v současné době připravuje rozsáhlou diskusi o předávání klíčových kompetencí v průběhu povinného vzdělávání. Předběžný seznam takových kompetencí byl již vytvořen, ale ještě zbývá provést konečný výběr.

OBR. 6: KLÍČOVÉ KOMPETENCE DEFINOVANÉ V RÁMCI PILOTNÍHO PROJEKTU ST.A.M.

Oblast	**Klíčová kompetence**	**Dílčí dovednost**
Poznávání	Při interpretaci zkušeností uplatňovat rozmanité myšlenkové postupy a pochody	Dovednosti v oblasti získávání a zpracovávání informací (včetně IKT)
		Kritické myšlení a jednání
		Přemýšlení o vlastních zkušenostech a prožitcích
		Vyjadřování vlastního názoru
		Vytvoření prostoru, který umožní přijmout zkušenosti jiných lidí jako vzor
		Aktivní zapojení do života společnosti a současné respektování jejího multikulturního charakteru a uznávání stejných příležitostí pro všechny
Schopnosti	Komunikační kompetence	Schopnost správně reagovat při interakci s jiným mluvčím
		Vysoká míra schopnosti verbálního i neverbálního vyjadřování
		Znalost kódů a symbolů, které jsou pro komunikaci důležité, a znalost společných významů těchto symbolů
		Představivost, která umožňuje vytváření symbolů
		Jazykové dovednosti
	Tvořivost	Schopnost týmové práce
		Uplatnění dovedností umožňujících řešení problémů
		Iniciativnost
		Formulování originálních myšlenek při nakládání s problémy, které lze rozřešit více než jedním způsobem
		Flexibilita a přizpůsobivost
Bytí	Zvídavost	Odvaha zkoumat nové věci a ochota učit se
		Schopnost vnímat realitu
		Ochota věnovat se takovým činnostem, jako je pozorování, vědomé prožívání, vstřícné vnímání reality, detailní analýza, pochybování
	Samostatnost a řízení vlastního života	Schopnost jedince izolovat se, aby se mohl učit
		Ovládání a řízení toho, co má jedinec v sobě a svém okolí k dispozici tak, aby dosáhl co největší spokojenosti
		Pozitivní vnímání sebe sama a snaha o vlastní rozvoj (včetně sebedůvěry)
		Cílevědomost
		Schopnost rozhodovat se mezi více možnostmi a toto rozhodnutí odůvodnit
		Schopnost sestavit si plán a realizovat ho

Zdroj: Departement van Onderwijs.

Studiegroup Authentieke Middenschool – St.A.M. (Studijní tým pro školy prvního stupně) je pilotní projekt, který se pokouší sestavit seznam klíčových kompetencí, jež jedinci potřebují k tomu, aby se kriticky a tvořivě zapojili do budování společnosti. Práce týmu výrazně ovlivnila příspěvek Vlámského společenství do projektu DeSeCo. Tým má za to, že výběr klíčových kompetencí vždy ovlivňují názory výzkumníka na lidi a společnost. St.A.M. považuje lidské bytosti za jednotky vytvářející systém vztahů, které mohou buď fungovat samostatně a nezávisle, nebo se napojit na další jednotky a utvořit tak společnost. Na tomto základu tým St.A.M. definoval tři oblasti klíčových kompetencí: poznávání, schopnosti a bytí. ‚Poznávání' lidem umožňuje pochopit systémy vztahů, které vymezují jejich identitu. Oblast ‚schopností' dává lidem možnost vytvářet a budovat sítě vztahů. Konečně oblast ‚bytí' lidem umožňuje síť ovládat a řídit.

Právě se vytvářejí cílové požadavky pro druhý a třetí stupeň sekundárního vzdělávání, které by měly platit od školního roku 2002/03.

Pokud jde o žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, na školní rok 2002/03 je naplánováno zavedení nové integrované politiky stejných příležitostí, v níž se spojí všechna stávající opatření do jednoho logického a provázaného rámce.

LITERATURA

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Zpráva Vlámského společenství Belgie, OECD 2001

DÁNSKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Podle zákona o *Folkeskole* ([18]) je jedním z cílů tohoto typu školy spolupracovat s rodiči, a tak ‚podpořit u žáků osvojování poznatků, dovedností, pracovních metod a forem vyjádření a přispět k jejich všestrannému osobnímu rozvoji'. Zákon stanoví, že ministr školství bude vydávat předpisy k cílům výuky jednotlivých předmětů a povinných témat, a označí hlavní oblasti vědomostí a dovedností. To upravuje Nařízení o vzdělávacích cílech ve vyučovacích předmětech a povinných tématech na *Folkeskole* s výčtem hlavních oblastí vědomostí a dovedností.

Ministerstvo školství stanoví pedagogické cíle jednotlivých předmětů a vydává pro ně učební osnovy. Tyto učební osnovy se vztahují i na oblasti způsobilosti v daných vyučovacích předmětech, tzv. ***centrale kundskabs og fardighedsomrader* – CFK (hlavní oblasti vědomostí a dovedností)**, které zahrnují vědomosti a dovednosti specifické pro jednotlivé vyučovací předměty. Hlavní oblasti vědomostí a dovedností jsou vymezeny jako základ pro plánování, realizaci a evaluaci výuky určitého vyučovacího předmětu.

Termín *nøglekompetence* (klíčová kompetence) zpravidla označuje schopnost uplatnit znalosti a kvalifikace v různých situacích. Není však součástí pedagogické terminologie. V úvodu k *Nationalt Kompetenceregnskab* (Národní evidence kompetencí) jsou klíčové kompetence definovány jako ‚kompetence, které fungují jako „osy otáčení" (odtud označení klíčové), vedou k aktivaci profesních kompetencí a jsou nezbytným předpokladem osvojení profesních kompetencí, a proto je požadují všichni aktéři na trhu práce, i když v nestejné míře. Klíčové kompetence se rozvíjejí v rámci vzdělávacího systému, na pracovním trhu a v prostředí občanské společnosti'.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Ve snaze určit profil vymezující vybavenost kompetencemi ve společnosti založené na znalostech, v níž se souběžně uplatňují a soustavně rozvíjejí profesní, osobní a sociální kompetence, Dánsko právě vytváří Národní evidenci kompetencí. Jedná se o meziresortní projekt, na němž se podílí Ministerstvo školství, Ministerstvo práce, Ministerstvo vědy, techniky a inovace a Ministerstvo hospodářství a obchodu. Projekt se bude realizovat do roku 2003 a jeho výsledek by měl podnítit veřejnou diskusi o kompetencích a utvářet politiku v této oblasti. Měl by Dánsku také pomoci rozpoznat, v jaké situaci se nachází v porovnání s jinými zeměmi. Národní evidence zatím určila kompetence potřebné pro profesní dráhu a osobní rozvoj (kompetence v oblasti životního prostředí a přírody, tělesné dovednosti, sociální kompetence a kompetence, které souvisejí s učením) i kompetence, které pokrok v obou oblastech života podporují (organizační a sociální kompetence). Na základě práce OECD na zprávě o projektu DeSeCo bylo určeno těchto deset klíčových kompetencí:

- sociální kompetence;
- kompetence v oblasti gramotnosti;
- schopnost učit se;
- komunikační kompetence;
- schopnost sebeovládání a řízení vlastního života;
- kompetence související s demokratickým postojem;
- kompetence související se vztahem k životnímu prostředí;

- kulturní kompetence;
- kompetence v oblasti zdraví, tělovýchovy a sportu;
- tvořivost a schopnost inovace.

Dánsko rovněž hodlá všechny tyto kompetence vyjádřit pomocí ukazatelů. Ty se nezabývají pouze měřením toho, do jaké míry populace disponuje určitou kompetencí, ale i podmínkami, které umožňují rozvíjet určitou kompetenci nebo tomu naopak brání.

Osvojování klíčových kompetencí

Pokud jde o *folkeskole*, obce mohou postupovat podle směrnic pro realizaci kurikula vydávaných ministerstvem, které předepisují časové dotace všech jednotlivých vyučovacích předmětů. Organizace výuky každého předmětu včetně výběru vyučovacích a pracovních metod, učebních materiálů a látky musí být v souladu se stanovenými cíli. Výuka musí být také dostatečně pestrá, aby odpovídala potřebám a požadavkům jednotlivých žáků. Jednotlivé školní rady vybírají pro své školy učební materiály a učebnice. Učitelé si mohou zvolit vlastní vyučovací metody.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Během celého devítiletého vzdělávání na *folkeskole* je povinná výuka dánštiny a matematiky, náboženská výchova, tělesná výchova a sport. Kromě toho je v průběhu jednoho nebo více ročníků povinného vzdělávání povinná i angličtina, dějepis, hudební výchova, přírodověda, umělecká výchova, sociální studia, zeměpis a biologie, fyzika a chemie, ruční práce, pracovní vyučování zaměřené na opracování dřeva a kovů a výchova k vedení domácnosti. Mimoto výuka na *folkeskole* zahrnuje tato povinná témata: bezpečnost silničního provozu, zdravotní, sexuální a rodinnou výchovu i školní a profesní poradenství.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

V postupech hodnocení se projevuje liberální filozofie *folkeskole.* Zákon předepisuje, že žáci a učitelé mají spolupracovat při hodnocení přínosů výuky a při stanovení nových cílů, k nimž by měla směřovat práce žáků. Hodnocení může vycházet z centrálně či místně zadávaných testů, které se mohou provádět namátkou nebo v přesně daných pravidelných intervalech u některých nebo u všech žáků. Moment, ve kterém se takto měří výkon žáků, závisí na více faktorech.

Žáci automaticky postupují z jednoho ročníku do následujícího. Zkoušky se pořádají ve dvou fázích školní docházky: na konci devátého nebo (nepovinného) desátého ročníku. Závěrečná zkouška není povinná a žáci ji mohou vykonat z kteréhokoli z těchto předmětů (nebo ze všech): dánštiny, matematiky, angličtiny, němčiny či francouzštiny a fyziky a chemie. Všechny zkoušky jsou ústní kromě zkoušek z dánštiny a matematiky, které zahrnují rovněž písemnou část. Pro všechny zkoušky byla vytvořena standardní pravidla, aby se zajistila jejich jednotnost v celostátním měřítku. Ze stejného důvodu jsou otázky v písemné části stanoveny a klasifikovány centrálně.

Standardy klíčových kompetencí

Vláda zavedla samostatné učební osnovy pro každý předmět vyučovaný během povinného vzdělávání.

([18]) *Folkeskole* je obecní jednotná základní škola, která poskytuje devítileté neexkluzivní primární a nižší sekundární vzdělávání, nepovinnou předškolní výchovu a doplňkový nepovinný 10. ročník.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Zákon o *Folkeskole* stanoví, že všechny děti jsou povinny – a tudíž i oprávněny – absolvovat *folkeskole* nebo jinou formu školního vzdělávání, jejíž výukové standardy jsou rovnocenné. Jestliže není navzdory zvláštním podpůrným opatřením možné vzdělávání v běžných třídách, jsou žáci převedeni do speciálních škol. Hlavním problémem přibližně dvou třetin těchto žáků bylo sledovat výuku – zejména dánštiny, ale i aritmetiky a angličtiny. I když jejich počet během let podstatně narostl, převážnou měrou se na tomto navýšení podílejí problémy se čtením. Děti, které mají obtíže se čtením, nejsou zpravidla izolovány od svých spolužáků v běžných třídách, ale dostává se jim zvláštní pedagogické podpory. Je pro ně vyhrazen určitý omezený počet vyučovacích hodin týdně, během nichž čtou ve skupinách nebo absolvují kurs čtení nebo navštěvují specializovanou kliniku.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Dánsko se zapojilo do řady mezinárodních studií včetně SIMS (1980-82), RLS (1991), TIMSS (1993-95), CIVED (1997-98), IALS (1997), TIMSS-R (1997-2000), SITES (1999-2000), PISA (2000). Plánuje rovněž účast ve druhém a třetím kole výzkumu PISA v roce 2003 a 2006.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

V roce 2001 zahájilo Ministerstvo školství *Dánskou strategii pro vzdělávání, učení, odbornou přípravu a informační technologii.* Tento projekt navazuje na akční plán z roku 1998, který se zabýval problematikou informačních technologií (IT) a jehož hlavním cílem bylo zvýšit dostupnost příslušného vybavení a přístup k Internetu. Nový program se zaměřuje spíše na učení pomocí IT než na osvojování poznatků o IT. Jeho cílem je plně využít potenciál IT ve prospěch sdílení poznatků. Žáky na jejich cestě za poznáním tradičně omezoval výběr učebních pomůcek i to, jak dalece jejich učitelé ovládali svůj předmět. Učení pomocí elektronických médií žákům umožňuje zvolit si takové strategie učení, které nejlépe odpovídají jejich potřebám a zájmům. IT podporují u žáků ‚osvojování schopnosti učit se' a díky tomu významně přispívají k všeobecnému rozvíjení kompetencí, a tedy i k rozšiřování vzdělanosti. Nejvýznamnější iniciativou je sestavování Národní evidence kompetencí (viz též oddíl ‚Vybraný soubor klíčových kompetencí'), která má určit kompetence potřebné pro život ve společnosti založené na znalostech a podnítit nezbytné úpravy politiky v oblasti hospodářství, vzdělávání, výzkumu a trhu práce. Jakékoli změny musí být v souladu s těmito dvěma prioritními oblastmi budoucího vývoje dánské společnosti:

- neustálé rozvíjení kompetencí a lidských zdrojů přístupné všem – absolventům krátkého formálního vzdělávání i těm, kteří dosáhli vyššího vzdělání – je nesmírně důležité;
- procesy vedoucí k marginalizaci na pracovním trhu ohrožují sociálně udržitelnou společnost a rozvíjení všeobecných kompetencí.

Projekt *Lepší vzdělávání* ukazuje, jakou cestou vláda hodlá dospět k dosažení cíle, který spočívá ve vytvoření nejlepšího vzdělávacího systému na světě. Zaměřuje se na vyšší sekundární vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, vzdělávání dospělých a další vzdělávání. Tyto iniciativy musíme zkoumat v těsné souvislosti s cíli, které vláda stanovila pro *folkeskole* (primární a nižší sekundární vzdělávání). Má-li být vytvořen nejlepší vzdělávací systém na světě, je bezpodmínečně nutné vyvinout větší úsilí v pěti nejdůležitějších oblastech: kvalifikace a kompetence; flexibilita; inovace; svobodná volba a řízení výstupů.

Cílem projektu *Kompetenceudvikling og Matematiklæring* (Rozvíjení kompetencí a výuka matematiky) je zavést společný výklad kompetencí osvojovaných při výuce matematiky na všech úrovních vzdělávání. Projekt má podpořit inovační metody výuky matematiky a měl by podnítit podobný vývoj i v dalších vyučovacích předmětech. Součástí projektu je návrh, aby se osvojování znalosti matematiky rozčlenilo na těchto 8 kompetencí:

- Schopnost používat jazyk a nástroje matematiky

  Kompetence ve znázorňování a symbolickém vyjadřování

  Schopnost zvládnout různá znázornění a vyjádření matematických vztahů

  Kompetence v užívání symbolů a formalizování

  Schopnost zacházet s matematickými symboly, spojovat je, zapisovat a provádět s nimi matematické operace

  Komunikační kompetence

  Schopnost komunikovat prostřednictvím matematiky, o matematice a v rámci tohoto oboru

  Kompetence v oblasti zdrojů informací

  Schopnost vyznat se ve zdrojích informací a využívat je při řešení matematických problémů

- Schopnost zkoumat a reagovat na podněty prostřednictvím matematiky a v oblasti matematiky

  Kompetence související se způsobem a postupy myšlení

  Schopnost matematického myšlení

  Kompetence vypořádat se s problémy

  Schopnost identifikovat a řešit matematické problémy

  Kompetence vytvářet modely

  Schopnost analyzovat a sestavovat matematické modely v jiných oborech

  Kompetence umožňující logické myšlení

  Schopnost matematického logického myšlení

LITERATURA

Internetové stránky Ministerstva školství: http://www.uvm.dk

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Nationalt Kompetenceregnskab; http://www.nkr.dk

NĚMECKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Termín ***Schlüsselqualifikationen*** **(klíčové kvalifikace)** poprvé použili pracovníci pedagogického výzkumu během jednání o přípravě reformy odborné přípravy na počátku 70. let 20. století. Podle Mertense (1974, 1992) termín zahrnuje prvky dynamického rozvoje, racionality, humanity, tvořivosti a flexibility. Pedagogický kongres *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (Znalosti a hodnoty pro svět zítřka), který se konal v Mnichově v roce 1998, se blíže zaměřil na klíčové kvalifikace a jejich roli v přípravě mladých lidí na zaměstnání a celoživotní učení. Klíčové kvalifikace by měly lidem umožnit, aby samostatně přistupovali ke všem novým tématům, s nimiž jsou nenadále konfrontováni, a nezávisle je zpracovávali, aby se tak dokázali během života snadno učit. Klíčové kompetence jsou tudíž multifunkční a uplatnitelné v různých oborech.

Nejvýznamnějším textem na téma průřezových klíčových kompetencí je zpráva z roku 2001, kterou Německo zpracovalo v rámci projektu OECD *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). V této zprávě se termín ***Schlüsselkompetenzen*** **(klíčové kompetence)** používá k označení kompetencí, které nejsou spjaty s určitým předmětem a představují logicky provázaný soubor postojů, hodnot, vědomostí a dovedností. Patří k nim i schopnost zvládat složité situace (řešení problémů) a sociální kompetence (například komunikace a ochota pracovat v týmu). Kompetence se však mohou rozvíjet pouze pomocí předmětových vědomostí a tyto vědomosti nemohou nahradit.

I když se zdá, že panuje všeobecný konsensus, pokud jde o charakteristické rysy těchto všeobecných či průřezových kompetencí nezbytných pro celoživotní učení a efektivnost, v diskusi pedagogických odborníků se termíny vyjadřující tento pojem nepoužívají důsledně. Jejich škála sahá od **‚kompetence‘** přes **‚základní kompetenci‘, ‚klíčovou kompetenci‘ a ‚metakompetenci‘** až po **‚metakognitivní kompetenci‘.** I když se někdy používají jako synonyma, mohou též nabývat odlišného významu.

Stručně řečeno v Německu jsou průřezové klíčové kompetence ty všeobecné kompetence (nezávislé na jednotlivých předmětech), které jsou nezbytné pro efektivní fungování v osobní i profesní rovině. Jsou to komplexní funkční kompetence, které se neomezují na kognitivní schopnosti. Všeobecné kompetence nezávislé na jednotlivých předmětech:

- jsou potřebné pro studium různých předmětů a oblastí učiva a tyto předměty a oblasti učiva jejich rozvíjení podporují;
- pomáhají řešit složité, celostní úkoly v situacích reálného života;
- dají se uplatnit v nových situacích, které nepokrývá kurikulum;
- lze je označit za všeobecné schopnosti.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Weinert (2001) zjistil, že nejnovější německé publikace na dané téma se zmiňují o více než 650 všeobecných klíčových kvalifikacích či klíčových kompetencích. Jejich počet roste tak rychle i proto, že je nutné zaměřit učení stále více na ty proměnné hodnoty, jež se dají uplatnit v maximálním množství různých zařízení při plnění maximálního počtu odlišných úkolů v prostředí a situacích, které se nepřetržitě mění.

V roce 2001 se setkali představitelé spolkové vlády (*Bund)* a spolkových zemí (*Länder)* s akademickými pracovníky a zástupci sociálních partnerů, církví, studentů a učňů na *Forum Bildung* (Fóru o vzdělávání). Jedním z hlavních principů tohoto setkání byla myšlenka, že by si všichni občané

měli osvojit kompetence, které jim pomohou najít vlastní cestu životem a umožní jim, aby se vypořádali s pluralitou a produktivně se měnili. K těmto kompetencím patří:

- osvojení schopnosti učit se;
- provázání poznatků spadajících do určitého oboru se schopností je uplatnit;
- metodické a funkční kompetence, zejména v oblasti jazyků, médií a přírodních věd;
- sociální kompetence;
- systém hodnot.

Bavorský vzdělávací program pro primární školy, který je v platnosti od září 2000, stanoví, že žáci musí získat níže uvedené kompetence, aby se jejich vzdělání dalo uplatňovat během celého života:

- schopnost naučit se učit (včetně kompetence umožňující využívat média);
- kritičnost;
- empatie;
- sociální kompetence;
- občanský a politicky vyzrálý postoj;
- schopnost vypořádat se s budoucími požadavky.

Novinkou je začlenění ‚schopnosti naučit se učit' jako plnohodnotné kompetence do tohoto vzdělávacího programu. Složkou této kompetence je organizace učení, výběr, uchovávání a zpracování informací a poznatků, soustředění a relaxace, motivovanost a sebeovládání. Zmínky o podobných kompetencích zazněly v diskusích o revizi vzdělávacího programu pro primární vzdělávání v Severním Porýní-Vestfálsku. Opět se věnuje zvláštní pozornost rozvíjení schopnosti učit se.

Podle zprávy z roku 1997, kterou vydala *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK, Stálá konference ministrů školství a kultury spolkových zemí), je jedním z hlavních cílů všeobecného nižšího sekundárního vzdělávání zvýšit schopnost mladých lidí absolvovat odbornou přípravu nebo vysokoškolské studium. Předběžný seznam těchto kompetencí potřebných pro pracovní uplatnění, který má být vytvořen pro *Hauptschule* ([19]), zahrnuje i schopnost spolupracovat s ostatními a pracovat v týmu, samostatně organizovat vlastní učení, dovednosti potřebné pro řešení problémů, schopnost nakládat s penězi, pochopení zásad hospodaření, schopnost zdůvodnit vlastní jednání a základní znalost technických pojmů a produktů a schopnost je používat.

Osvojování klíčových kompetencí

Výše uvedené vymezení průřezových kompetencí nezajišťuje jejich výuku jako samostatného tématu ani vytvoření zvláštních kursů zaměřených na osvojování jednotlivých klíčových kompetencí. Současný trend v německé kurikulární politice však odráží rostoucí důraz na:

- průřezová témata;
- metody výuky a učení, které vyžadují a podporují samostatné učení a trvalé konstruktivní znalosti;
- základní kurikula, která zahrnují základní vědomosti a dovednosti;
- funkční a mentální dovednosti spjaté s určitými specifickými oblastmi i postoji.

Výběr kompetencí a způsob jejich rozvíjení se v jednotlivých spolkových zemích liší. Předávání základních či klíčových kompetencí nicméně můžeme pokládat za hlavní princip výuky ve všech

([19]) Typ nižší sekundární školy, která poskytuje základní všeobecné vzdělávání. Docházka do ní je povinná, pokud žáci nenavštěvují jiný typ sekundární školy. Obvykle zahrnuje 5. – 9. ročník.

spolkových zemích. Tato aktivita je zakotvena stejnou měrou jak ve výuce látky jednotlivých předmětů, tak i v integrovaném učení a výuce. Všechny přístupy a pojetí sdílejí jeden aspekt a tím je měnící se role učitele. Učitelé se nyní více soustředí na to, jak usměrňovat žáky a radit jim při koncipování postupů vlastního učení, než na předávání faktografických informací. Tato nová role učitele má zvláštní význam pro rozvíjení způsobilosti žáků využívat média, které se realizuje pomocí IKT. Předávání této kompetence se neomezuje na výuku informatiky, ale je nedílnou součástí výuky různých předmětů. Nepokrývá pouze technické aspekty IKT, ale rozebírá i sociologické důsledky jejich používání.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Rozvíjení klíčových kompetencí je v centru výuky všech předmětů a oblastí učiva. Dohoda KMK z roku 1993 (pozměněná v roce 1996) o typech škol či zaměření na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání předepisuje rámcový učební plán pro 5. až 10. ročník, který vyžaduje, aby se určité základní vyučovací předměty – konkrétně němčina, matematika, jeden cizí jazyk, přírodovědné a společenskovědní předměty – vyučovaly v každém typu školy a v každém zaměření. Školy musí do nabídky povinných či volitelných předmětů zařadit přinejmenším ještě hudební, uměleckou a sportovní výchovu. Druhý cizí jazyk je povinný na gymnáziu (*Gymnasium)* ([20]) od 12 let věku a *Realschule* ([21]) ho musí nabízet jako volitelný předmět zahrnutý do základního kurikula. ‚Úvod do problematiky profesí a světa práce' je povinnou součástí každého vzdělávacího programu a vyučuje se buď jako zvláštní předmět, např. *Arbeitslehre* (předprofesní výuka), nebo v rámci jiných předmětů. Náboženská výchova se řídí předpisy jednotlivých spolkových zemí, přičemž v téměř všech je standardně zařazována do učebního plánu.

Identifikace klíčových kvalifikací, které mají být osvojeny během povinné školní docházky, a záruka, že žáci tyto kvalifikace získají ve stanovených typech škol a vyučovacích předmětech, vycházejí na jedné straně z rozhodnutí Stálé konference ministrů školství a kultury spolkových zemí (KMK), jež slouží jako doporučení adresovaná spolkovým zemím, a na straně druhé z příslušných školských zákonů a kurikulárních dokumentů včetně učebních plánů jednotlivých spolkových zemí. Ty vymezují cíle, obsah a metody učení a výuky jednotlivých vyučovacích předmětů, a tím již tradičně vytvářejí základ pro výuku.

Revize kurikulárních dokumentů, k nimž došlo v posledních letech, se nezaměřily pouze na předávání solidních *Sachkompetenz* (předmětových kompetencí), ale i na vybavení žáků klíčovými kompetencemi či klíčovými kvalifikacemi. V této souvislosti se má za to, že k osvojování klíčových kvalifikací zvlášť přispívají určité typy výuky, např. učení objevováním a činnostní učení, otevřené vyučování, týdenní pracovní plán, samostatná práce či dokonce podnikatelská činnost žáků. V pedagogickém prostředí tohoto druhu se klade menší důraz na vyučování a abstraktní předávání poznatků a žáci mají možnost si vše vyzkoušet a ukázat, co umějí. Při sledování cílů svých aktivit a učení mohou postupovat od pojmové fáze až po samotnou realizaci záměru. Žáci nejsou za chyby trestáni špatnými známkami, ale chyba se vnímá spíše jako příležitost k učení (Thoma 2001). Od učitelů se požaduje, aby se chovali spíše jako poradci či moderátoři diskuse namísto toho, aby předávali jednotlivé předmětové poznatky.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Němečtí pedagogičtí odborníci se obecně shodují na tom, že osvojování klíčových kompetencí se nedá měřit stejně jako konvenční vzdělávací výsledky. V rámci průzkumu PISA 2000 Německo

([20]) Typ školy, která pokrývá úroveň nižšího i vyššího sekundárního vzdělávání (obvykle 5. – 13. ročník) a poskytuje důkladné všeobecné vzdělávání, které vede k získání všeobecné kvalifikace umožňující vstup na úroveň vysokoškolského vzdělávání.

([21]) Typ nižší sekundární školy, která obvykle zahrnuje 5.–10. ročník. Poskytuje žákům širší všeobecné vzdělávání a příležitost pokračovat ve studiu na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, které vede k získání odborné kvalifikace, popř. k vyššímu vzdělání.

nicméně testovalo měření průřezových kompetencí, jako je například schopnost řešit problémy, autoregulace učení a sociální kompetence. Například komunikace a spolupráce se hodnotily pomocí kombinace dvou rozdílných metod: ‚sebehodnocení' žáků,pokud jde o míru osvojení určitých kompetencí, a externího hodnocení, které prováděli učitelé a spolužáci. Kromě měření výsledků musí být nová generace testů také schopna vyhodnocovat funkční přístup a různé strategie, jež studující používá. Testy musí měřit kvalitu interakce s neustále se měnícím prostředím. Hodnocení průřezových kompetencí ztěžuje i to, že se obtížně odlišují od kompetencí předmětových. V posledních letech se díky všem těmto okolnostem ještě intenzivněji hledají metody a nástroje hodnocení individuálního výkonu žáků, pokud jde o osvojení všeobecných kompetencí. Tyto snahy zatím vyústily ve vytvoření složitějších testů, které vyžadují, aby žáci nejen reprodukovali osvojené vědomosti, ale aby také vysvětlili, jak a proč k odpovědi dospěli. Vzdělávací výsledky žáků se zaznamenávají do vysvědčení vydávaných v pololetí a na konci školního roku.

V 1. a 2. ročníku primární školy se výsledky učení zaznamenávají ve formě zpráv, které slovně popisují postoj žáků k učení i jejich schopnost soustředění, zájem a motivaci, společenské chování, cílevědomost učení, píli, chápavost a vyjadřovací schopnost. Z toho plyne, že hodnocení určitých klíčových kompetencí se výslovně zajišťuje v prvních dvou letech školní docházky. Od 3. ročníku jsou žáci hodnoceni pomocí známek na stupnici od 1 do 6 (kde 6 označuje nedostatečnou úroveň výkonu). Kromě vědomostí a dovedností specifických pro jednotlivé předměty je nyní ve velké většině spolkových zemí uznávanou součástí hodnocení i posuzování postojů k práci, učení a společenského chování. Hodnocení těchto kompetencí je součástí oficiální školní zprávy, i když se někdy zaznamenává pouze do přílohy k této zprávě.

Standardy klíčových kompetencí

Součástí kurikula jsou i standardy, které se vztahují na vědomosti a kompetence v určitých předmětech, ale standardy všeobecných kompetencí nebyly stanoveny. Na konci nižšího sekundárního vzdělávání (9./10. ročník) se vzdělávací výsledky žáků hodnotí během závěrečné zkoušky. Dohody podepsané v rámci KMK, například *Standards für den Mittleren Schulabschluss* ([22]) *in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache, 1995* (Standardy, které podmiňují vydání závěrečného vysvědčení z německého jazyka, matematiky a prvního cizího jazyka po absolvování všeobecného vzdělávání, 1995), zajišťují vzájemné uznávání souvisejících závěrečných vysvědčení ve všech spolkových zemích.

Ve snaze zvýšit kvalitu vzdělávání v celém Německu schválila KMK v květnu roku 2002 usnesení o zavedení národních vzdělávacích standardů. Vztahují se na základní vyučovací předměty – němčinu, matematiku a první cizí jazyk – a mají se zavádět během příštích dvou let tak, aby byly od roku 2004 závazné ve všech spolkových zemích. Byly vytvořeny dva typy standardů: zaprvé jednotné požadavky na testy, jejichž složení podmiňuje udělení závěrečného vysvědčení, a za druhé cílové standardy pro určité ročníky školní docházky. Do roku 2003 se mají revidovat výše zmíněné standardy pro *Mittlerer Schulabschluss* a do roku 2004 zavést další standardy pro *Hauptschule*. Jejich dodržování se bude ověřovat pomocí pravidelných jednotných testů, které by měly rovněž pomoci zajistit, aby se žákům dostávalo nezbytné podpory při dosahování národních standardů.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Na základě Hamburské dohody mezi spolkovými zeměmi o harmonizaci školského systému z roku 1971 umožnila základní struktura školské soustavy charakteristická pro všechny spolkové země jasné rozlišení mezi běžnými a speciálními školami. Od 80. let 20. století jsou handicapovaní a znevýhodnění žáci stále více integrováni do všeobecně vzdělávacích škol v rámci školních pilotních

([22]) Závěrečné vysvědčení o všeobecném vzdělání získávané po ukončení 10. ročníku na *Realschulen* nebo – za určitých okolností – i na jiném typu nižšího sekundárního vzdělávání. Vysvědčení je možné získat i později během odborného vyššího sekundárního vzdělávání.

projektů, z nichž některé se od roku 1990 staly standardním typem školní docházky. Nový pohled na postižení a vzdělávací potřeby vyvolané tělesnou či mentální nezpůsobilostí nebo znevýhodňujícím prostředím a také dokonalejší diagnostika a účinnější systém časného odhalování a prevence vedly k tomu, že se nyní namísto vzdělávání znevýhodněných a postižených žáků ve speciálních školách usiluje o jejich integraci do běžných škol.

Dohoda podepsaná v roce 1994 v rámci KMK – *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* (Doporučení k zvláštní pedagogické podpoře ve školách ve Spolkové republice Německo) – zdůrazňuje, že se od škol očekává poskytování individuální podpory i terapeutických, sociálních a psychologických pomůcek. Díky tomu se v poslední době vytvořily rozmanité formy institucionální i pedagogické spolupráce mezi běžnými a speciálními školami. Některé jsou součástí pilotních projektů škol či akčních programů realizovaných spolkovými zeměmi. Zahrnují celou škálu opatření od společných mimotřídních aktivit a společných vyučovacích hodin až po společnou výuku v jedné třídě. Cílem je podpořit integraci znevýhodněných a postižených žáků a dát všem žákům bez ohledu na jejich tělesné a duševní schopnosti příležitost dostat se do těsnějšího kontaktu a snáze navázat vzájemné vztahy. Osvojování klíčových kompetencí se takto stalo nedílnou součástí vzdělávání znevýhodněných a postižených žáků.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Spolkové země participují na mezinárodních srovnávacích studiích, jako je např. Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) a projekt OECD *Programme for International Student Assessment* (PISA), pomocí nichž se zjišťuje výkon žáků. Obecným cílem projektu OECD je poskytnout členským státům ukazatele vědomostí, dovedností a schopností 15letých žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd. Kromě toho se zjišťují i průřezové kompetence nezbytné pro metodické, samostatně regulované a kooperativní učení nebo práci. Výsledky se interpretují s přihlédnutím k sociálně-demografickým charakteristikám i s ohledem na příležitosti k učení a interakci, která probíhá ve školách. Průzkum tvoří tři překrývající se cykly. Stálá konference ministrů školství a kultury spolkových zemí pověřila konsorcium v čele s Ústavem Maxe Plancka pro vývoj člověka a vzdělávání v Berlíně, aby na celostátní úrovni vedlo první fázi projektu OECD. Tato část projektu se zaměřuje na zjišťování čtenářské gramotnosti. Po zveřejnění výsledků v prosinci roku 2001 Stálá konference ministrů školství a kultury spolkových zemí určila sedm oblastí, v nichž Stálá konference i spolkové země podniknou příslušná opatření. Patří k nim zlepšování primárního vzdělávání i další profesionalizace učitelské profese.

Na základě studie TIMSS zavedly spolkové země řadu opatření. Další kroky budou určeny během roku 2002. Vycházejí i z výsledků tzv. národních alternativ, které mezinárodní výzkumy doplňují. Takovéto rozšíření studie na národní úrovni umožňuje zahrnout do výzkumu další předměty a problematiku a značně rozšířit vzorek žáků. Toto kvalitativní a kvantitativní rozšíření znamená, že se studie dá využít k porovnávání jednotlivých spolkových zemí. Vedením druhé fáze projektu, která se zaměřovala na matematickou gramotnost, pověřila Stálá konference ministrů školství a kultury spolkových zemí konsorcium vedené *Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften* – IPN (Ústavem pro přírodovědné vzdělávání) v Kielu.

Kromě těchto průzkumů v oblasti sekundárního vzdělávání se Německo účastní i Mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti (PIRLS), který se zaměřuje na žáky čtvrtého ročníku. Průzkum se realizoval převážně během léta 2001.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Bund-Länder-Kommission, BLK (Spolková a zemské komise) zahájila několik pilotních projektů včetně:

- *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen* – QuiSS (Zlepšování kvality ve školách a školských systémech);
- *Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts,* SINUS (Zvýšení efektivnosti výuky matematiky a přírodovědných předmětů);
- *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung '21* (Výchova k udržitelnému rozvoji '21);
- *Demokratie lernen und leben* (Učit se a žít v demokracii).

V rámci QuiSS zřídilo Bádensko-Württembersko pilotní projekt interní a externí evaluace klíčových kvalifikací, ESQ *(Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen)*. Cílem projektu, který se realizoval ve 14 sekundárních školách během dvou školních let (2000/01 a 2001/02), byla identifikace či vytvoření metod hodnocení, které poskytnou informace o osvojování průřezových kompetencí u žáků. Každá z osmi vybraných všeobecných klíčových kvalifikací se hodnotí pomocí dvou ukazatelů. Na rozdíl od hodnocení klíčových kvalifikací v pracovní sféře není účelem těchto aktivit selekce, nýbrž nalezení žáků, kteří potřebují pedagogickou podporu.

Mimoto se všechny spolkové země dohodly, že do roku 2004 zavedou jednotné vzdělávací standardy. (Podrobnější informace o těchto standardech uvádí oddíl o standardech klíčových kompetencí).

LITERATURA

Anderson, L.W. u. Krathwohl, D.R. 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. New York. cit. Witt u. Lehmann 2001

Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.). 2002. Empfehlungen. Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn (=Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. II)

Audigier, F. 2000. Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Europarat, DG IV/EDU/CIT(2000)23

Barthel, Martina / Schwier Susanne 2001. Grundsätze für die Weiterentwicklung der Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, H. 6, 179-180

Baumert, J. et al. (Hgg.). 2001. PISA 2000. Opladen

Bildungskommission NRW. 1995. Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied

Duismann, G.H. 2002. Arbeitsrelevante Basiskompetenzen. Unterricht – Arbeit und Technik, 4, H.14, 54-57

Gangnus, W. 1980. Sozialisationsfaktoren und Persönlichkeitsmerkmale von berufsschulpflichtigen Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt. cit. Seyfried 1995

Heymann, W. 2001. Basiskompetenzen – gibt es die? Pädagogik, 53, H.4, 6-9

Klein, G. 2001. ESQ – interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen. Schulverwaltung Baden-Württemberg, H.7, 169-172

Klieme, E., Stanat, P. und Artelt, C. 2001. Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F.E. (Hg.).Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. 203-218

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). 1994. Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss vom 2.7.1970 in der Fassung vom 6.5.1994

KMK 1994. Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6.5.1994

KMK 1995. Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss vom 12.5.1995

KMK 1996. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss vom 3.12.1993 in der Fassung vom 27.9.1996

KMK 1997. Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. Bericht, Bonn 13.06.1997

KMK 2001. Bildungsinhalte und Lernstrategien für das Zusammenleben im 21.Jahrhundert: Probleme und Lösungen. Bonn (= Bericht zur 46. Internationalen Bildungskonferenz, Genf, Sept. 2001)

KMK 2002. PISA 2000. Laufende und geplante Maßnahmen der Länder in den zentralen Handlungsfeldern. Pressemitteilung zur 298.KMK, 23./24.5.02

KMK 2002 Nationale Bildungsstandards: Kultusminister einig über Zeitplan. Pressemitteilung der KMK, 27.6.2002

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 a. Rahmenrichtlinien Gymnasien/Fachgymnasien – Deutsch. Halle/Saale

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.). 1999 b. Rahmenrichtlinien Sekundarschule – Schuljahrgänge 7-10 – Englisch. Halle/Saale

Lehrplan für die Grundschulen in Bayern. 2000. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/2000

Lehrplan für die Hauptschule in Bayern. 1997. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1997

Lehrplan für die bayerische Realschule. 1993. Amtsblatt des Kultusministeriums, Sondernummer 1/1993

Lehmann, R.H., Gänsfuss, R. u. Peek, R. 1999. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg

Mertens, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung, 7, H.1, 36-43

Mertens, D. 1992. Schlüsselqualifikationen. In: Keim, H. u. Wollenweber, H. (Hgg.). Realschule und moderne Arbeitswelt. Köln. 303-324. cit. Susteck 1998

Schelten, A. 1998. Schlüsselqualifikationen / Vorbereitung auf die Arbeitswelt / Lebenslanges Lernen (Bericht über Forum 9). In: Bayerisches Staatsministerium f. Unterricht, Kultus, Wissenschaft u. Kunst (Hg.). Wissen und Werte für die Welt von morgen. München

Schiele, W. u. Tröster, C. 1997. Moderner Ansatz: 'Wie gelernt – so geprüft'. Schlüsselqualifikationen werden in der Hauptschulabschlussprüfung bewertet. Schulverwaltung BW, H.10, 217-218

Schiersmann, Ch., Busse, J. und Krause, D. 2002. Medienkompetenz – Kompetenz für Neue Medien. Bonn (= Studie und Workshop im Auftrag des Forum Bildung)

Schmidt, J.U.1995. Psychologische Messverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. 117-135

Schnaitmann, G.W. 1997. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethoden und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Lehren und Lernen, H.4, 3-19

Seyfried, B. (Hg.).'Stolperstein' Sozialkompetenz: was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bielefeld 1995

Stanat, P. u. Kunter, M. 2001. Kooperation und Kommunikation. In: Baumert et al. 299-372

Striegel, L. 1999. Welche Schlüsselqualifikationen kann die Schule vermitteln, wie kann sie sie vermitteln, kann die Schule sie beurteilen und testieren? In: Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände NRW (Hg.). Tagungsdokumentation 'Dialog zwischen Schule und Wirtschaft über personale und soziale Kompetenzen'. Düsseldorf

Susteck, H. 1998. Leistet die Schule eine effektive Berufsvorbereitung? Realschule in Deutschland, H.3, 10-15

Thoma, G. 2001. Die Kluft zwischen Schule und Arbeitswelt und Ansätze zu ihrer Überwindung. Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 22-27

Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S. u. Salganik, L.H. (Hgg.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle. 45-65

Weinert, F. E. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

Thies, E. 2001. Was heißt Ausbildungsfähigkeit? Wirtschaft und Berufserziehung, H.6, 11-13

Witt, R. u. Lehmann, R. 2001. Country Contribution Process (CCP) of the OECD-Project DeSeCo – Definition and Selection of Competencies – Theoretical and Conceptual Foundations. (Unveröffentl. Arbeitsdokument)

ŘECKO

Podle řecké ústavy (článku 16 §2) výchova a vzdělávání je hlavním posláním státu, jehož cílem je mravní, duševní a tělesná výchova a profesní vzdělávání Řeků, rozvíjení jejich národního a náboženského vědomí i jejich vývoj ve svobodné a odpovědné občany'.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Termín klíčová kompetence se neobjevuje v legislativních textech ani v souvisejících politických dokumentech. V řecké pedagogické terminologii se pojmu klíčová kompetence nejvíce blíží výraz **intelektuální a tělesné schopnosti *(dynatotites)***. Zákon 1566/85 stanoví, že hlavním cílem primárního a sekundárního vzdělávání je ‚přispět k úplnému, harmonickému a vyváženému rozvoji intelektuálních a tělesných schopností žáků, které jim umožní vyvinout se ve všestranné osobnosti schopné vést tvořivý život'. Zákon spíše zdůrazňuje význam vyváženého osobního rozvoje než jednostranný vývoj (který nastane například při přílišném zdůrazňování jeho intelektuální dimenze).

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Po vymezení obecného smyslu vzdělávání hovoří zákon 1566/85 o konkrétnějších cílech výchovy a vzdělávání. Patří k nim rozvoj osobnosti a lásky k bližním, životu a přírodě; podpora tvořivosti a kritického myšlení; znalost umění a technologií; rozvíjení přátelského postoje k jiným národům a ochoty s nimi spolupracovat atd. V rámci jednotlivých kurikulárních dokumentů jsou tyto cíle dále rozvedeny do dílčích cílů pro jednotlivé vyučovací předměty.

Obecné vzdělávací cíle se vztahují na všechny úrovně vzdělávání a můžeme je rozdělit do těchto tří hlavních kategorií:

- **Znalosti a metodologie**
  Tato kategorie zahrnuje znalosti, intelektové dovednosti, funkční dovednosti a dovednosti metodologické povahy, které si žáci musí osvojit prostřednictvím výuky jednotlivých předmětů do završení každé jednotlivé úrovně vzdělávání.
- **Spolupráce a komunikace**
  Tato kategorie zahrnuje sociální dovednosti, kterých žáci musí nabýt během práce na kolektivních projektech, i komunikační kompetence a dovednosti potřebné pro sdělování myšlenek, názorů, informací atd.
- **Vzájemný vztah mezi vědou nebo uměním a každodenním životem**
  Tato kategorie se zaměřuje na rozvíjení informovanosti o dané problematice a schopnosti kriticky zkoumat (pozitivní či negativní) dopad využití vědy a umění v různých oblastech lidské činnosti a s tímto vlivem se vyrovnat.

Některé dovednosti *(dexiotites)* jsou spjaté s jediným vyučovacím předmětem nebo skupinou blízce příbuzných vyučovacích předmětů (dovednosti specifické pro jednotlivé předměty), zatímco jiné mají vztah k obsahu celé škály samostatných předmětů a jako takové podporují efektivní studium všech těchto předmětů na všech úrovních vzdělávání (průřezové dovednosti). Předmětové dovednosti jsou uvedeny v Rámci pro kurikulární dokumenty (PS), zatímco průřezové dovednosti vymezuje Mezipředmětový jednotný rámec pro kurikulární dokumenty (DEPSS). Ten se pokládá za zastřešující rámec, jemuž musí odpovídat všechny učební osnovy pro jednotlivé vyučovací předměty. Oba rámce, které právě dostávají konečnou podobu, by měly tvořit podklad pro novou generaci učebnic.

Veškeré učební osnovy pro jednotlivé vyučovací předměty požadují rozvíjet tyto průřezové dovednosti (Úřední věstník 1366/2000):

- dovednosti potřebné pro komunikaci (mluvení, poslech, čtení, psaní, schopnost logicky argumentovat, schopnost konverzovat) a účinné využívání početních úkonů a matematických pojmů v každodenním životě;
- dovednosti, které se uplatňují při používání různých zdrojů informací a nástrojů umožňujících identifikaci, analýzu, hodnocení a poskytování informací na jedné straně a ochranu proti ‚znehodnocení dat' na straně druhé;
- dovednosti potřebné pro spolupráci s druhými lidmi při kolektivní práci, která vyžaduje prokazování úcty a uznání, optimální společenskou interakci a osvojení sociálních dovedností;
- dovednosti potřebné pro zlepšování individuálního výkonu a participace prostřednictvím úvah a řešení problémů. Tento proces se opírá o kritické hodnocení práce žáků v souladu s vnitřními i vnějšími kritérii, o kontrolu, zpětnou vazbu a korekci zásahem do jejich aktivit a o rozvíjení nezbytných dovedností a plánovací strategie;
- dovednost, která se uplatňuje při racionálním rozhodování mezi různými možnostmi (na osobní i společenské rovině) v takových oblastech, jako je například ochrana životního prostředí;
- dovednosti potřebné pro hospodaření s přírodními, finančními a společenskými zdroji;
- dovednosti potřebné pro využívání znalostí a schopností k ochraně vlastního zdraví i zdraví druhých lidí;
- dovednosti umožňující tvůrčí invenci, ‚vytříbené vnímání umění' a pozitivní postoj k uměleckým dílům a jejich vytváření;
- využívání znalostí a osvojení hodnot, které utvářejí osobní názory potřebné pro rozhodování;
- dovednosti kriticky posuzovat informace, hodnoty a přesvědčení.

Osvojování klíčových kompetencí

Řecký vzdělávací systém přikládá značnou důležitost rozvíjení průřezových kompetencí. Tento celostní přístup k poznání zajišťuje, aby žáci získali kompetence nezbytné pro efektivní analýzu a řešení otázek a problémů, s nimiž se setkávají v každodenním životě.

Kromě vymezení kompetencí, jež se mají při výuce rozvíjet, obsahují kurikulární dokumenty i didaktické směrnice a pokyny, které se týkají učebních pomůcek. Výuka se musí organizovat tak, aby napomáhala dosažení cílů, které se vztahují na předmětové i průřezové dovednosti/kompetence. Představuje jednotný a kontinuální tvůrčí proces, který žákům pomáhá samostatně získávat poznatky, vede a učí je přebírat iniciativu, samostatně zkoumat realitu a přebírat kontrolu nad prostředím, v němž se učí. Doporučují se tyto didaktické strategie:

- učení zkoumáním a objevováním (aktivní přístup k poznávání);
- pobyt v životním prostředí (přírodním či životním prostředí člověka);
- interakce a dialog mezi učitelem a žáky;
- narativní metoda.

Podle zásad DEPPS musí vyučovací metody a didaktické nástroje odpovídat učebním osnovám. Při výuce se ‚co' (kognitivní subjekt) nesmí oddělovat od ‚jak' (metoda a prostředky). Pouze kombinací těchto dvou složek se kognitivní subjekt může pro žáky stát ‚přínosem', který obohatí jejich vzdělání.

Pro žáky má větší význam ‚naučit se jak se učit' než se pouze učit a důležité je pro ně zejména ‚činnostní učení', tj. učení prostřednictvím prožitků, zkušeností a činné účasti. Žáci se učí mluvit mluvením, psát psaním, obsluhovat stroj prozkoumáním jeho konstrukce a praktickou pomocí při jeho obsluze. Teorie a praxe jdou ruku v ruce.

Integrovaný a celostní přístup k poznávání je nezbytný, mají-li se kompetence žáků rozvíjet tak, aby se dokázali efektivně vypořádat s otázkami a problémy, jež přináší každodenní život. Jestliže se věnuje méně času předávání poznatků specifických pro daný předmět a při výuce se zdůrazní význam průřezových témat, čas strávený ve škole se optimálně využije.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

V průběhu povinného vzdělávání je povinná výuka těchto předmětů: řečtiny, matematiky, fyziky, náboženské výchovy, dějepisu, tělesné výchovy, výchovy k ochraně životního prostředí a umělecké výchovy. Cíle, kterých má být v jednotlivých předmětech dosaženo, jsou vymezeny v souladu se třemi výše zmíněnými obecnými kategoriemi.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Řecký vzdělávací systém definuje hodnocení jako ‚systematické a průběžné ověřování toho, do jaké míry bylo dosaženo obecných i konkrétních cílů systému' (dekrety prezidenta č. 8/95-OG 3 A'21 a č. 409/OG 226/22-12-1994). Výsledky tohoto ověřování se dají využít ke zdokonalení procesu výuky/učení. Hodnocení se nezabývá pouze individuálním výkonem žáků v různých předmětech; přihlíží i k dalším aspektům, například k jejich snaze, zájmu, iniciativě, tvořivosti, schopnosti spolupracovat s druhými a dodržování školního řádu.

To znamená, že se hodnocení nezaměřuje pouze na evaluaci znalostí žáků. Bere rovněž v úvahu míru osvojení sociálních dovedností, jejich komunikační kompetenci a kritické posouzení pozitivního a negativního vlivu aplikací vědy a umění na lidský život. Hodnocení kognitivních dovedností je povinné a provádí se pomocí formálních postupů. Posouzení komunikační kompetence je formální a povinné v jazykových předmětech, ale zároveň je součástí hodnocení i v jiných vyučovacích předmětech. Naproti tomu další dovednosti, například sociální a ty, které souvisejí s kritickým posouzením aplikací vědy a umění, nepodléhají žádnému formálnímu hodnocení, i když se berou v úvahu při hodnocení celkového výkonu žáků během školního roku.

Z toho plyne, že hodnocení můžeme považovat za oceňování tří odlišných skupin dovedností: kognitivních dovedností, funkčních dovedností a metodologických dovedností. Hodnocení kognitivních dovedností je povinné u všech předmětů vyučovaných během povinného vzdělávání. Zaměřuje se na hodnocení jazykových dovedností v mateřském jazyce a cizích jazycích, dovedností matematických a dovedností v přírodovědných předmětech a dějepisu. Hodnocení funkčních dovedností na úrovni primárního vzdělávání se snaží zjistit, zda jsou žáci schopni uměleckého vyjádření pomocí jednoduchých materiálů a nástrojů. Na úrovni sekundárního vzdělávání se tento typ hodnocení zaměřuje na dovednosti žáků při obsluhování počítačů a jejich přídavných zařízení. Hodnocení metodologických dovedností si klade za cíl zjistit, zda žáci dovedou při řešení problému uplatňovat různé přístupy a metody. Rovněž se pokouší určit, zda si osvojili analytické dovednosti a schopnost syntézy, zda jsou schopni provádět laboratorní testy a vědecké experimenty a sledovat jejich výsledky a kriticky zkoumat zdroje informací.

Podle dekretu prezidenta č. 8/95 žáky v povinném vzdělávání individuálně hodnotí ve školách jejich učitel(é). Pedagogický ústav a další vědecké subjekty při Ministerstvu školství a náboženských záležitostí jsou nicméně oprávněny provádět v pravidelných intervalech zkoušky či průzkumy buď v rámci evaluace efektivnosti vzdělávání na celostátní a regionální úrovni nebo pro jiné pedagogické účely.

V primární škole se neuplatňuje žádný standardizovaný postup hodnocení a žáky hodnotí jejich třídní učitel(é). Vysvědčení vydávané na konci šestého ročníku primárního vzdělávání nemá zvláštní význam. Jeho jediným účelem je umožnit žákům přechod na úroveň nižšího sekundárního vzdělávání, které je další částí povinného vzdělávání. Hodnocení na *gymnasia* (nižší sekundární školy) rovněž provádějí učitelé. Po ukončení posledního ročníku žáci získávají *apolytirion gymnasiou* (osvědčení

o ukončení nižšího sekundárního vzdělání). Žáci, kteří nebyli schopni během prvního termínu zkoušek docílit známek podmiňujících vydání závěrečného vysvědčení, mohou zkoušky opakovat tolikrát, kolikrát je pro dosažení požadovaných výsledků zapotřebí.

Standardy klíčových kompetencí

Pro hodnocení na úrovni povinného vzdělávání neexistují centrálně stanovené normy. Žáky hodnotí pouze jejich učitel(é).

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Ve snaze zajistit stejné příležitosti ke vzdělávání a bojovat proti sociálnímu vylučování se žákům, kteří mají obtíže s učením, může dostat mimořádné podpory na základě dekretu prezidenta č. 429/91. Realizuje se formou podpůrné výuky, která se zajišťuje na návrh učitele (učitelů) a po schválení pedagogickou radou. K dispozici jsou programy zvláštní podpory při výuce těchto předmětů: jazyka, matematiky, fyziky, chemie a cizích jazyků. Daný program se zahajuje na začátku druhého pololetí. Pomoc se nabízí i žákům, kteří nemají řecké občanství, romským dětem a řeckým dětem, které se vracejí do vlasti ze zahraničí.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Řecko se zapojilo do různých studií, které prováděla IEA (CIVED, RLS, PIRLS, TIMSS, COMPED), a do mezinárodního výzkumu PISA realizovaného pod záštitou OECD.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

V primárních školách byl právě zahájen projekt zavádění nových informačních a komunikačních technologií (IKT) a zlepšování počítačové gramotnosti. V jeho počáteční fázi byly školy požádány, aby oznámily, kolik osobních počítačů potřebují a nakolik je nutné v této oblasti vyškolit učitelský sbor. Současně se věnuje značné úsilí tomu, aby byly připraveny softwarové programy v řečtině a učitelé prošli výcvikem v používání IKT (nebo se rekvalifikovali).

Pilotní program, do něhož se zapojil určitý počet preprimárních, primárních a nižších sekundárních škol, testuje zavedení ‚flexibilního pásma' do školního učebního plánu. Tento program vyčleňuje dvě až čtyři vyučovací hodiny týdně na mezipředmětové aktivity. Na úrovni primárního vzdělávání se má v těchto hodinách podporovat iniciativnost, spolupráce, kritické myšlení atd. Na úrovni sekundárního vzdělávání se tyto hodiny věnují inovačním aktivitám a mají podpořit osvojování kompetencí specifických pro jednotlivé předměty. Hlavním cílem je rozvíjet komunikační kompetenci (mluvení, poslech, čtení, psaní, schopnost logicky argumentovat, interaktivní komunikaci), dovednost využívat početní úkony a matematické pojmy, odpovědné využívání IKT, spolupráci, dovednost potřebnou pro zlepšování individuálního výkonu, schopnost řešit problémy, racionální rozhodování, hospodaření se zdroji, ochranu zdraví, vynalézavost, umělecký vkus, vyjadřování osobních názorů, sociální dovednosti a kritičnost.

ŠPANĚLSKO

Španělský vzdělávací systém se řídí třemi základními principy:

- podporovat všestranný vývoj jedinců;
- docílit plného rozvoje jejich osobnosti;
- přispívat k vytvoření spravedlivější a sociálně vstřícnější společnosti.

Tyto principy jsou vtěleny do obecných cílů, jež jsou zase vyjádřeny ve formě *capacidades* (schopností), které si mají žáci osvojit.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Termín *competencia* (způsobilost) se používá v kontextu práce a zaměstnanosti, ale není součástí terminologie pro oblast všeobecného vzdělávání. V ní se uplatňuje termín ***capacidad*** **(schopnost**) označující vzdělávací výsledek, který je produktem povinného vzdělávání. I když neexistuje žádná oficiální definice *capacidad,* můžeme ji vykládat jako vrozený potenciál či vlohu každého člověka osvojovat si nové poznatky a dovednosti, tj. schopnost, kterou mají všichni lidé a mohou ji rozvíjet, schopnost, která jim umožňuje samostatně se učit po celý život. Cílem není dosáhnout předem stanovené úrovně těchto schopností, ale vést studující na jejich cestě celoživotního učení. Schopnosti, které se mají v průběhu povinného vzdělávání rozvíjet, musí mít proto význam pro život po absolvování školního vzdělávání, kdy odpovědnost za své další učení převezme každý samostatně.

Capacidades jsou součástí osobnosti. Jejich rozvíjení je jedním z hlavních cílů vzdělávání, jak stanoví zákon *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* – LOGSE (Základní zákon o obecné struktuře a organizaci vzdělávacího systému z roku 1990). Tento zákon vymezuje vzdělávací program jako cíle, obsah vzdělávání, vyučovací metody a kritéria evaluace vzdělávání. Stanoví, že vzdělávací program by měl nejen zajistit osvojování vědomostí a pojmů, ale rovněž podporovat vzdělávání, které stimuluje rozvíjení všech schopností žáků. Obsah učiva je zvolen tak, aby se tyto *capacidades* rozvíjely co nejefektivněji. Obsah učiva se vyznačuje třemi charakteristikami: pojmy, postupy a postoji. Pojmy značí faktografické informace a principy, postupy představují funkční nebo praktické znalosti (know-how) a postoje se chápou jako pravidla a hodnoty, jimiž se řídí vědecká práce a život ve společnosti a které vzdělávání obohacují o mravní dimenzi.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Španělský vzdělávací systém rozlišuje schopnosti, které se mají rozvinout do konce primárního vzdělávání, a ty, k jejichž osvojení má dojít do konce povinného sekundárního vzdělávání. Zákon LOGSE stanoví, že primární vzdělávání má žákům pomoci rozvinout schopnost:

- správně mluvit a psát španělsky a úředním jazykem jejich autonomní komunity;
- rozumět jednoduchým sdělením v cizím jazyce a formulovat je;
- využívat jednoduchou aritmetiku a elementární logiku v situacích každodenního života;
- osvojit si dovednosti potřebné k tomu, aby nezávisle a samostatně fungovali v rodinném a domácím prostředí i v sociálních skupinách, s nimiž přicházejí do styku;
- vážit si základních hodnot, jimiž se řídí lidský život a spolužití, a jednat v souladu s nimi;
- používat různé prostředky znázornění, symbolického vyjádření a uměleckého projevu;
- seznámit se se základními charakteristikami svého materiálního, sociálního a kulturního prostředí a uvědomit si, jaký prostor pro uplatnění jim nabízí;

- mít smysl pro osobní hygienu, vážit si tělesného zdraví a chránit přírodu a životní prostředí;
- využít tělesnou výchovu a sport k podpoře osobního rozvoje.

Zákon LOGSE popisuje 11 schopností, které by se měly rozvíjet během povinného sekundárního vzdělávání, a to:

- chápat a správně reprodukovat složitá ústní i písemná sdělení a texty ve španělštině a případně i v jazyce autonomní oblasti;
- rozumět cizímu jazyku a podle potřeby reprodukovat sdělení v cizím jazyce;
- uvážlivě a kriticky využívat různé zdroje informací a myšlenek a samostatně získávat nové poznatky;
- chovat se vstřícně a projevovat ochotu ke spolupráci, morální odpovědnost, solidaritu a toleranci a zachovávat zásadu odmítání diskriminace;
- seznamovat se s uměním a kulturou, vypěstovat si pro ně smysl a vážit si jich;
- analyzovat hlavní faktory, které ovlivňují společnost, a seznámit se se základními přírodními zákony;
- vnímat možnosti praktického uplatnění znalostí a absolvovat základní průpravu v oblasti technologií;
- seznamovat se s hlavními přesvědčeními, postoji a hodnotami našich tradic a kulturního dědictví, kriticky je posuzovat a volit si ty alternativy, které jsou nejpříznivější pro jejich celkový osobní rozvoj;
- doceňovat společenské zvyklosti, které souvisejí se zdravím, chováním spotřebitelů a životním prostředím;
- seznamovat se se sociálním, přírodním a kulturním prostředím, v němž působí, a využívat ho jako prostředek vlastního rozvoje;
- využívat tělesnou výchovu a sport jako prostředek osobního rozvoje.

Osvojování klíčových kompetencí

Jak bylo vysvětleno výše, základní kurikulum se neomezuje na pouhý výčet zamýšlených cílů a obsahu výuky. Doporučuje i didaktický přístup, který je nejvhodnější pro rozvíjení nezbytných schopností. Zákon LOGSE stanoví, že na úrovni primárního a povinného sekundárního vzdělávání by didaktické postupy měly přispívat k všestrannému rozvoji žáků a integrovat jejich rozdílné zkušenosti a učební aktivity. Dále uvádí, že vzdělávání by mělo být zaměřeno na jednotlivce a přizpůsobovat se individuálnímu tempu učení jednotlivých dětí. Vyučovací metody by se měly sladit s potřebami každého žáka a měly by v žácích pěstovat schopnost samostatného učení i týmové práce. Principy, na nichž by se měla výuka zakládat, jasně vymezilo Ministerstvo školství a vědy (MEC, 1989b). Vycházejí z konstruktivistického pojetí. Vyžadují, aby východiskem byl stupeň rozvoje jednotlivých žáků a přihlíželo se k jejich kognitivním dovednostem (jež odpovídají fázi jejich vývoje) a pojmům, které již vstřebali. Směrnice stanoví, že učení by se mělo stát nedílnou součástí kognitivního povědomí žáků a neomezovat se na pouhé memorování. Žáci by si měli osvojit schopnost, která jim umožní naučit se jak se učit. Směrnice dále zdůrazňují, že je nutné, aby se učivo dalo využít v reálných životních situacích a usnadňovalo další učení. Výuka musí nakonec i podněcovat intenzivní aktivitu žáků, která zahrnuje i propojení nové látky s již osvojenými pojmovými prvky. V tomto ohledu má učitel působit jako prostředník, který napomáhá rozvíjet učení toho, co je podstatné.

Oficiální pedagogická dokumentace (kurikulární dokumenty, směrnice atd.) rovněž zmiňuje opatření, pomocí nichž se má rozvíjet schopnost řešit problémy a kritické a kreativní myšlení, jež žákům pomáhají naučit se učit. Na základě výše uvedených principů vzdělávací instituce vytvářejí kurikulární

projekty a programy výuky, které určují vyučovací metody, jež se mají používat. Volbu vyučovacích metod ovlivňují rovněž zvláštní charakteristiky jednotlivých tříd.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Zákon LOGSE vymezuje tyto klíčové oblasti učiva, které tvoří obsah primárního vzdělávání: znalost přírodního, společenského a kulturního prostředí, umělecká výchova, tělesná výchova, španělský jazyk a literatura, další úřední jazyk příslušné autonomní komunity a jeho literatura, cizí jazyky, matematika a náboženství ([23]). Podle základního kurikula je výuka cizího jazyka povinná od druhého stupně primárního vzdělávání, ale ve většině autonomních komunit je cizí jazyk povinný již na prvním stupni.

Společné základní kurikulum pro povinné sekundární vzdělávání (ESO) stanoví, že všichni žáci musí povinně studovat tyto předměty a oblasti učiva: přírodovědné předměty, tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, společenskovědní předměty, zeměpis a dějepis (včetně mravného života a etických úvah), cizí jazyky, španělský jazyk a literaturu, další úřední jazyk příslušné autonomní komunity a jeho literaturu, matematiku, techniku, hudební výchovu, náboženskou výchovu ([23]) a mezipředmětová témata. V posledním ročníku je modul ‚mravný život a etické úvahy' oddělen od společenských věd, dějepisu a zeměpisu a stává se z něho samostatný vyučovací předmět, zpravidla pod názvem etika. Žáci na této úrovni vzdělávání absolvují i základní odbornou přípravu, která jejich školní vzdělávání obohacuje o praktickou složku a má je připravit na přechod do pracovní praxe. Odborné schopnosti rozvíjené v tomto kontextu můžeme pokládat za klíčovou kompetenci označovanou jako podnikavost. V posledním ročníku také nastává moment volby, kdy si žáci musí vybrat dvě z těchto čtyř oblastí: přírodní vědy, výtvarné umění, hudba a technologie.

Společné základní kurikulum ([24]) pro povinné sekundární vzdělávání (zavedené královským dekretem č. 1007/1991 ze dne 14. června, BOE 26-6-1991) v nedávné době pozměnil královský dekret č. 3473/2000 ze dne 29. prosince (BOE 16-1-2001). Během školního roku 2002/03 a 2003/04 se postupně začnou zavádět nové předpisy, které přinesou řadu změn. Jednou z nich je zavedení informačních a komunikačních technologií (IKT) jako samostatné složky učiva technologie a jejich využívání při výuce jazyků, literatury a hudby.

([23]) Školy musí tento předmět nabízet, ale pro žáky je pouze volitelný.
([24]) Základní kurikulum předepsané vládou pro celou zemi pokrývá 55 % učebního plánu škol v autonomních komunitách, které mají kromě španělštiny další úřední jazyk, a 65 % v autonomních komunitách, kde tomu tak není.

OBR. 7: HLAVNÍ ROZDÍLY MEZI SPOLEČNÝM ZÁKLADNÍM KURIKULEM PRO POVINNÉ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ Z ROKU 1991 A 2000

Královský dekret č. 1007/1991	**Královský dekret č. 3473/2000**
Parametry a kritéria hodnocení stanovené pro celý stupeň.	Parametry a kritéria hodnocení stanovené pro jednotlivé ročníky daného stupně.
Hodinové dotace těchto dvou hlavních vyučovacích předmětů na prvním stupni: španělský jazyk a literatura 210 matematika 140	Hodinové dotace dvou hlavních vyučovacích předmětů na prvním stupni: španělský jazyk a literatura 245 matematika 175
Klasická kultura je v nabídce volitelných předmětů minimálně v jednom ročníku druhého stupně.	Školy musí klasickou kulturu nabízet jako volitelný předmět v obou ročnících druhého stupně.
Obsah učiva volitelných vyučovacích předmětů, druhého cizího jazyka a klasické kultury není vymezen.	Vymezen je základní obsah učiva volitelných vyučovacích předmětů, druhého cizího jazyka a klasické kultury.
Žádná výslovná zmínka o IKT.	Zavedení IKT jako samostatné složky (učiva technických předmětů) a jejich využívání při studiu a výuce dalších předmětů.
Oddělené hodnocení v biologii a geologii na jedné straně, a fyzice a chemii na straně druhé je zajištěno pouze ve čtvrtém ročníku.	Oddělené hodnocení v biologii a geologii, fyzice a chemii probíhá i ve třetím ročníku, kdy se učivo přírodovědných předmětů rozděluje na dvě samostatné oblasti.

Zdroj: Středisko pedagogického výzkumu a dokumentace (CIDE), s odvoláním na předpisy.

Budoucí zákon o kvalitě má zavést řadu opatření s cílem sladit španělský vzdělávací systém s prioritami Evropské unie v oblasti vzdělávání. Tato opatření se zaměřují v prvé řadě na povinné sekundární vzdělávání a zahrnují kroky, které mají zajistit více alternativ pro výběr vzdělávací dráhy a změnit hodnocení školního výkonu.

Kromě výše zmíněných předmětů musí všechny vzdělávací instituce nabízet i nějakou formu náboženské výchovy. Rodiče rozhodují o tom, zda budou jejich děti tyto hodiny navštěvovat, nebo zvolí alternativní aktivity, které podněcují úvahy o různých aspektech společenského a kulturního života.

Všechny výše zmíněné předměty a oblasti učiva přispívají k rozvíjení některé nebo všech *capacidades*. V povinném sekundárním vzdělávání se musí jedna hodina týdně věnovat poradenství *(tutoría)* nad rámec učebního plánu školy, který vymezuje časové dotace jednotlivých předmětů. Tyto poradenské aktivity se zaměřují na rozvíjení interpersonálních a osobních dovedností a jejich prostřednictvím se žáci učí odpovědnosti, přátelskému a pokojnému soužití a společensky přijatelnému chování. Obr. 8 a 9 se pokoušejí ilustrovat relativní význam těchto dovedností.

V odezvu na poptávku veřejnosti byly do základního kurikula začleněny i etické hodnoty a další průřezová mezipředmětová témata, například občanská výchova, výchova k ochraně životního prostředí, sexuální výchova, spotřebitelská výchova, pravidla bezpečnosti silničního provozu, výchova k respektování lidských práv a mírovému soužití, zdravotní výchova, výchova zaměřená na vztahy mezi muži a ženami atd. V závislosti na svých potřebách a zkušenostech se každá škola rozhoduje, jak velký důraz bude na tato mezipředmětová témata klást.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Královské dekrety, které zavedly minimální základní kurikulum, stanoví základní cíle vzdělávání, aby se rozvíjely schopnosti, o nichž hovoří zákon LOGSE. Protože posuzování samotných schopností je obtížné, evaluace se zaměřuje na hodnocení toho, do jaké míry bylo těchto cílů dosaženo. Má se totiž za to, že čím vyšší je úroveň vzdělávacích výsledků, tím úspěšněji si žáci osvojují *capacidades.* Vzdělávací cíle a kritéria hodnocení jasně vymezuje základní kurikulum a kurikulární dokumenty, které vydávají autonomní komunity. Během tohoto procesu se rovněž přihlíží k podmínkám a obsahu výuky i k charakteristikám jednotlivých žáků. Školy mohou přizpůsobit cíle a kritéria místním požadavkům, pokud tím neohrozí osvojování celé škály příslušných schopností.

I když je hodnocení koncipováno jako nepřetržitý proces, je zároveň předepsáno, že se musí provést v určitých momentech během povinného vzdělávání. Na úrovni primárního vzdělávání učitelé pomocí průběžného hodnocení zjišťují, zda by některým žákům neprospěla doplňková podpůrná opatření nebo přizpůsobení učebního plánu Na konci každého stupně se povinně provádí evaluace, která rozhodne o tom, zda žák může postoupit na další stupeň, nebo musí opakovat ročník.

Na úrovni povinného sekundárního vzdělávání závisí přechod na druhý stupeň a postup v jeho rámci na výsledcích hodnocení. Rozhodujícím kritériem je odhad pravděpodobnosti, že žák bude úspěšně pokračovat ve svém vzdělávání, přičemž se musí přihlížet ke schopnostem, které si již osvojil. Pokud je to nutné, může se učební plán přizpůsobit individuálním potřebám žáka.

OBR. 8: OBLASTI UČIVA VE SPOLEČNÉM ZÁKLADNÍM KURIKULU PRO PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A SCHOPNOSTI, JEJICHŽ ROZVÍJENÍ MAJÍ PODPOŘIT, ŠKOLNÍ ROK 2001/02

Schopnosti, které se mají rozvíjet	Oblasti učiva / předměty						
	Přírodní vědy	Umělecká výchova	Tělesná výchova	Španělský jazyk a literatura a další úřední jazyk a jeho literatura	Cizí jazyky	Matematika	Náboženství
Správně používat španělský jazyk a úřední jazyk dané autonomní komunity.	✧	✧		✧			
Porozumět jednoduchým sdělením v cizím jazyce a formulovat taková sdělení.					✧		
Využívat jednoduché aritmetiky a elementární logiky v situacích každodenního života.						✧	
Získat dovednosti potřebné pro samostatné fungování v rodinném a domácím prostředí i v sociálních skupinách, s nimiž žáci přicházejí do styku.	✧	✧	✧	✧		✧	
Uznávat základní hodnoty, jimiž se řídí lidský život a spolužití, a jednat v souladu s nimi.	✧	✧		✧	✧	✧	✧
Používat různé prostředky znázornění, symbolického vyjádření a uměleckého projevu.		✧		✧			
Poznávat základní charakteristiky materiálního, sociálního a kulturního prostředí a poznávat, jaký prostor pro uplatnění nabízí.	✧	✧	✧	✧		✧	✧
Mít smysl pro osobní hygienu, schopnost vážit si vlastního zdraví a chránit přírodu a životní prostředí.	✧		✧				
Využívat tělesnou výchovu a sport k podpoře osobního rozvoje.			✧				

Zdroj: Centrum pedagogického výzkumu a dokumentace (CIDE), s odvoláním na příslušné předpisy.

Hodnocení vždy provádí tým příslušných učitelů, kterým na úrovni sekundárního vzdělávání poskytuje podporu školní poradenský útvar. Na konci povinného sekundárního vzdělávání je žákům, kteří dosáhli všech cílů, vydáno *Graduado en Educación Secundaria* (vysvědčení o sekundárním vzdělání). To jim umožňuje přístup k vyššímu sekundárnímu všeobecnému vzdělávání (*bachillerato)* nebo odbornému *(formación profesional específica de grado medio).* Pedagogický tým, jehož práci koordinuje třídní učitel žáků a řídí poradenský útvar dané školy, může navrhnout vydání vysvědčení, i když daný žák nedosáhl požadované známky v kterémkoli z příslušných předmětů za předpokladu, že celkově dosáhl cílů stanovených pro daný stupeň vzdělávání. Kromě toho všichni žáci obdrží písemné potvrzení o počtu absolvovaných ročníků a známkách v jednotlivých předmětech a důvěrné doporučení, pokud jde o perspektivy jejich budoucího studia a profesního uplatnění.

OBR. 9: OBLASTI UČIVA VE SPOLEČNÉM ZÁKLADNÍM KURIKULU PRO POVINNÉ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ESO) A SCHOPNOSTI, JEJICHŽ ROZVÍJENÍ MAJÍ PODPOŘIT, ŠKOLNÍ ROK 2001/02

Schopnosti, které mají žáci rozvíjet	Oblasti učiva / předměty									
	Přírodní vědy	Tělesná výchova	Umělecká výchova	Společenské vědy, zeměpis, dějepis	Cizí jazyky	Španělský jazyk a literatura a další úřední jazyk a jeho literatura	Matematika	Technologie	Hudba	Náboženství
Chápat a správně reprodukovat složitá ústní i písemná sdělení a texty ve španělštině a v úředním jazyce dané autonomní komunity.	✧	✧	✧		✧					✧
Porozumět cizímu jazyku a reprodukovat sdělení podle potřeby.			✧			✧				
Uvážlivě a kriticky využívat různých zdrojů informací a myšlenek a samostatně si osvojovat nové poznatky.	✧	✧	✧		✧	✧	✧	✧	✧	✧
Jednat s ochotou ke spolupráci, morální odpovědností, solidaritou a tolerancí a zachovávat zásady odmítání diskriminace.	✧	✧	✧	✧	✧	✧		✧	✧	✧
Seznamovat se s uměním a kulturou, oceňovat je a respektovat.		✧	✧		✧	✧		✧		✧
Analyzovat hlavní faktory, které ovlivňují společnost, a seznamovat se se základními přírodními zákony.	✧	✧							✧	✧
Poznávat možnosti praktického uplatnění znalostí a získávat základní průpravu v oblasti technologií.							✧		✧	
Seznamovat se se základními přesvědčeními, postoji a hodnotami našich tradic a kulturního dědictví, kriticky je posuzovat a volit ty alternativy, které jsou nejpříznivější pro celkový osobní rozvoj.		✧	✧		✧			✧		✧
Doceňovat společenské zvyklosti, které souvisejí se zdravím, s chováním spotřebitelů a se životním prostředím.	✧			✧	✧					
Studovat sociální, přírodní a kulturní prostředí, v němž žáci působí, a využívat tohoto prostředí jako prostředku vlastního rozvoje.	✧	✧	✧		✧			✧		✧
Využívat tělesnou výchovu a sport jako prostředek osobního rozvoje.	✧		✧	✧						

Zdroj: Centrum pedagogického výzkumu a dokumentace (CIDE), s odvoláním na příslušné předpisy.

Na úrovni státu monitoruje uplatňování základního kurikula a osvojení schopností, které jsou v něm předepsány, *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*, INCE (Státní ústav pro kvalitu a evaluaci). Na regionální úrovni provádějí evaluaci školského systému autonomní komunity. INCE i autonomní komunity vytvořily systém ukazatelů, který jim umožňuje efektivněji monitorovat osvojení schopností na různých úrovních a stupních vzdělávání a vyhodnocovat celkovou efektivnost školského systému. V současné době se pokoušejí vytvořit skupinu ukazatelů kvality, jež by se daly uplatňovat v celostátním měřítku.

Standardy klíčových kompetencí

Pro žádnou z *capacidades*, které by si měli žáci během povinného vzdělávání osvojit, neexistují žádné národní standardy.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Struktura španělského vzdělávacího systému je dostatečně flexibilní, takže dokáže zajistit, aby všichni žáci bez ohledu na jejich sociální a ekonomické zázemí a intelektuální způsobilost mohli rozvíjet požadované schopnosti. Zákon LOGSE stanoví, že školský systém musí být vybaven veškerými zdroji potřebnými k tomu, aby žáci s přechodnými nebo trvalými zvláštními vzdělávacími potřebami rozvíjeli stejné schopnosti, které jsou předepsány pro žáky obecně. Děje se tak buď v prostředí běžných škol, nebo v institucích speciálního vzdělávání. K obecným opatřením, která vycházejí vstříc heterogenní populaci dětí školního věku, patří i kurikulum vypracované na různých úrovních (na úrovni ústřední státní správy, autonomní komunity, školy a třídy), nepovinný charakter určitých oblastí učiva, upevňování a podpůrné aktivity (se zaměřením na matematiku a jazyk) a vytváření zvláštních studijních skupin. Tato opatření doplňují další kroky, které mají kompenzovat nerovnosti v populaci dětí školního věku. V takových případech lze vzdělávací program přizpůsobit individuálním potřebám, učitelé k tomu určení mohou poskytovat doplňkovou výuku, žáci mohou opakovat ročník nebo přestoupit do oddělení speciálního vzdělávání v rámci běžných škol nebo mimo ně.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Španělsko se začalo účastnit mezinárodních evaluačních projektů v průběhu 80. let 20. století. Spolupracuje na projektu INES a zapojilo se i do programu PISA 2000 a Třetího mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Královský dekret č. 3473/2000 (další podrobnosti – viz tab. 7) zavedl do základního kurikula určité změny, pokud jde o výuku hlavních vyučovacích předmětů. Autonomní komunita Katalánsko v roce 2000 vydala dokument *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Identifikace základních kompetencí v povinném vzdělávání), který prezentuje výsledky studie realizované v Katalánsku, na Baleárských a Kanárských ostrovech. Studie zkoumá základní kurikulum a řadí schopnosti do pěti klíčových oblasti – matematické, společenskovědní, jazykové, technické a pracovní. Určuje rovněž obsah základního učiva spjatý s těmito oblastmi, který je vymezen ve formě kompetencí, jež si mají žáci osvojit. Kromě toho studie zahrnuje výsledky průzkumu provedeného mezi zástupci různých sociálních skupin s cílem identifikovat klíčové kompetence, které by si žáci měli do konce povinného vzdělávání osvojit. V rámci průzkumu byli respondenti požádáni, aby sestavili svůj osobní žebříček klíčových kompetencí. Následně bylo určeno 245 takových kompetencí, mezi nimiž zaujímají prioritní postavení čtyři základní početní úkony (sčítání, odečítání, násobení a dělení). Na základě tohoto průzkumu se studie dále pokusila určit klíčové kompetence, které umožňují opodstatněně předpokládat budoucí úspěch v životě. V roce 2001 a 2002 se poté hodnotil výkon žáků v těchto oblastech způsobilosti. Vynikající výsledky získané během pozdějšího hodnocení určitých kompetencí svědčí o tom, že společnost přikládá největší důležitost výuce těch kompetencí, které jsou spojeny s profesním životem.

LITERATURA

Antúnez, S. y Otros (1993). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Graó

CIDE (2000). *El sistema educativo español 2000. Madrid*: Subdirección General de Información y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2000). Identificació de les competències básiques en l' ensenyament obligatori. Barcelona: Generalitat de Catalunya

EURYDICE (2002). *El sistema educativo español*. Informe Nacional 2001. En http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

MEC (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MEC (1989b). Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

MECD (2001). *El Desarrollo de la Educación. Informe nacional de España 2001*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Consejo Escolar del Estado (2001*). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1999 – 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Salinas García, F. A. y Puerta López, J. R. (2001). *La Educación Primaria en el marco de la LOGSE*. Madrid: Departamento Nacional de Formación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y Grupo Editorial Universitario

Consejo de Europa y MEC (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Grupo Anaya

Gimeno, J. (1989*). El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

FRANCIE

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Vzdělávací programy pro primární školy – stejně jako programy pro *collège* ([25]) – podávají podrobný výčet ‚kompetencí', jež by si měli žáci do konce každého stupně vzdělávání v jednotlivých předmětech osvojit, a zvlášť detailně vymezují kompetence požadované na konci primárního vzdělávání.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Učební osnovy pro předměty vyučované během celého povinného vzdělávání specifikují řadu ‚kompetencí', jež si mají žáci osvojit, a zvláštní zmínku věnují třem z nich – **psaní, čtení** a **počítání**. Během celého primárního a sekundárního vzdělávání je nicméně prioritou **osvojení jazykových dovedností a ovládání francouzského jazyka**, protože žákům umožňuje stále větší autonomii v intelektuální aktivitě ve škole i v osobním životě. Z tohoto hlediska musíme jazykové dovednosti interpretovat jako schopnost vyjadřovat se a komunikovat co nejrozmanitěji (např. v cizích jazycích, v oblasti matematiky, informačních a komunikačních technologií). Od 6. až do 3. ročníku *collège* přecházejí žáci od komunikace charakteristické pro školní výuku, která předpokládá podstatnou pomoc ze strany učitele, k osobnějšímu stylu komunikace, který jim umožňuje pracovat samostatněji, zejména při čtení. Tyto kompetence se tedy rozvíjejí postupně, a proto až do konce povinného vzdělávání nejsou trvalé a upevněné. V důsledku toho se bez ohledu na danou vzdělávací aktivitu neustále přetvářejí. Je třeba, aby se staly prioritou ve všech učebních aktivitách a pravidelně se monitorovaly.

Oficiální vzdělávací programy koncipované ministerstvem školství specifikují kompetence, které by se měly v průběhu povinné školní docházky rozvíjet. Tyto kompetence se dělí do dvou skupin, a to na **kompetence všeobecné** a **kompetence předmětové**, přičemž všechny jsou vymezeny ve vztahu k prioritní kompetenci ‚osvojení jazykových dovedností'.

Všeobecné kompetence můžeme rozdělit do dvou hlavních kategorií, z nichž jedna souvisí s komunikací ústní a druhá s písemnou.

- Umění využívat verbální komunikaci při vyučování:

  Mluvit na veřejnosti je vždy obtížné (mluvčí má obavy, jak budou druzí reagovat, působí na něho názor dospělých, zábrany, společensko-kulturní tradice atd.). Zvládnutí ústní komunikace by za žádných okolností nemělo být doménou pouze nejlepších žáků. Je proto nesmírně důležité, aby se všichni žáci pravidelně dostávali do situací, které podněcují komunikaci, a aby k nim učitelé přistupovali s trpělivostí a rozhodností.

- Dokonalejší zvládnutí písemné komunikace při aktivitách během vyučování:

  Tato všeobecná kompetence má dvě hlavní složky: schopnost využívat čtení k učení a osvojení počáteční úrovně způsobilosti k psaní a koncipování textů.

Zvláštním rysem francouzského vzdělávacího systému je to, že zakládá rozvíjení předmětových kompetencí na kompetenci všeobecné – na ‚osvojení jazykových dovedností'. To znamená, že v průběhu povinného vzdělávání se všechny předměty vyučují tak, aby se u žáků rozvíjela schopnost mluvit, číst a psát. Předmětové kompetence byly vymezeny pro těchto deset oblastí učiva:

- občanská výchova,
- literatura,

([25]) Státní nebo soukromá nižší sekundární škola pro všechny žáky, kteří ukončili primární vzdělávání. Docházka do těchto zařízení trvá čtyři roky, počíná 6. ročníkem, po němž následuje 5., 4., a poslední 3. ročník.

- důkladné studium francouzského jazyka,
- cizí (nebo regionální) jazyk,
- dějepis,
- zeměpis,
- aritmetika a matematika,
- experimentální vědy a technologie,
- umělecká výchova,
- tělesná výchova a sport.

Mezi všemi zvláštními kompetencemi spjatými s hlavními oblastmi učiva vyniká jedna nová základní kompetence, která souvisí s využíváním elektronických zdrojů dat.

Osvojování klíčových kompetencí

Osvojení specifických kompetencí v jednotlivých vyučovacích předmětech do ukončení každého stupně je i nadále cílem vzdělávání poskytovaného všem žákům. Kompetence, které si mají žáci osvojit, určují oficiální vzdělávací programy koncipované ministerstvem školství. Učitelé si na základě vlastních preferencí volí vyučovací metodu a vybírají i požadovanou učebnici (učebnice).

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

K osvojování kompetencí přispívají všechny oblasti učiva vyučované v průběhu povinné školní docházky implicitně . Například cílem výuky francouzského jazyka je umožnit žákům, aby porozuměli každému čtenému či psanému textu, probudit v nich zájem o literární texty a díla, naučit je samostatně získávat informace a příslušné vědomosti, a nakonec i seznámit je s různými způsoby argumentace a přesvědčování.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Na konci každého roku hodnotí kompetence jeden nebo více učitelů. Certifikace povinného vzdělání, která byla dříve nepovinná, postupně zvyšuje status diplomu udělovaného v celém státě žákům, kteří dokončí docházku na *collège* s uspokojivými výsledky.

Kromě toho Ředitelství pro plánování a rozvoj na ministerstvu školství každoročně a systematicky pořádá celostátní povinné hodnocení všech žáků. Hodnocení probíhá ve dvou momentech povinného vzdělávání: na středním stupni primárního vzdělávání, kdy je žákům 8 let, a při vstupu na *collège* ve věku 11 let. Hodnocení 11letých žáků se zaměřuje na tytéž předměty jako na úrovni primárního vzdělávání, tj. na francouzštinu a matematiku. Tyto evaluace prováděné na počátku školního roku slouží pouze k tomu, aby učitelé na jejich základě upravili své pedagogické postupy.

Od roku 1994 ministerstvo školství rovněž pravidelně hodnotí postoj žáků k občanství a ke společnosti. Informace se shromažďují pomocí dotazníků, které vyplňuje reprezentativní vzorek žáků ve věku 11 let. Otázky testují jejich znalost demokracie a politického systému.

Standardy klíčových kompetencí

V současné době neexistují celostátní normy pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků ani předpisy, které by se vztahovaly na klasifikační postupy. Učitelé stanoví standardy sami a hodnocení zpravidla vychází z celkového výkonu žáků.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření přizpůsobená jednotlivým žákům zajišťuje během celé školní docházky ‚jednotná *collège*', kterou navštěvuje veškerá populace ve věku obvykle 11 – 15 let. Intenzivnější podporu poskytují školy v *zones d'éducation prioritaire* – ZEP (zóny prioritního vzdělávání) ([26]).

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Francie se zapojila do velkého množství mezinárodních průzkumů, mj. FIMS (1964), SIMS (1980-82), RLS (1989-95), TIMSS (1993-95), PIRLS (1999-2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Pokud jde o první dva ročníky *collège*, v roce 2001 byl zahájen program známý jako ‚*itinéraires de découverte*' (objevitelské cesty), který se měl od počátku školního roku 2002/03 realizovat ve druhém ročníku *collège*. Tyto ‚cesty' by měly v žácích probudit zájem tím, že je zapojí do aktivit, které podporují samostatnou práci na mezioborových projektech. Charakteristikou projektu je, že žáci pracují autonomně a učitelé v týmech. Projekt je konstruován podle čtyř tematických oblastí: příroda a lidské tělo, umění a humanitní vědy, jazyky a civilizace, tvorba a technické postupy.

Projekty jsou povinné a vyčleňuje se na ně 10 % rozvrhu hodin. Žáci se musí věnovat čtyřem projektům vybraným z minimálně dvou tematických oblastí s náležitým ohledem na jejich preference a vrozené schopnosti. Projekty obohatí učební plány tím, že přispějí k učení a osvojování vědomostí a dovedností v jednotlivých oblastech učiva. Na počátku školního roku 2003/04 se projekty stanou součástí výuky ve třetím ročníku *collège* a závěrečné hodnocení, které se v tomto ročníku provádí, bude testovat následné zavedení nového certifikátu o základním studiu *(brevet d'études fondamentales)*, který má nahradit současné celostátně vydávané vysvědčení o absolvování *collège*.

Kromě toho se díky celostátnímu programu rozvoje umělecké a kulturní výchovy ze 14. listopadu 2000 věnuje v primárních školách této výchově více času. Od školního roku 2001/02 byly na několika *académies* zavedeny hodiny věnované ‚uměleckému a kulturnímu projektu'. V rámci společného vzdělávacího projektu mohou školy požádat umělce či profesionály působící v oblasti kultury, aby se podíleli na výuce v hodinách, jež jsou na projekt vyčleněny. Tento program se má brzy zavést i v prvním ročníku *collège*.

([26]) Tyto zóny tvoří oblasti, v nichž panují takové sociální podmínky, které mohou ohrozit nebo dokonce znemožnit úspěšný průběh školní docházky a sociální integraci dětí a dospívajících, kteří v nich žijí. Cílem politiky prioritního vzdělávání je dosáhnout podstatného zlepšení výkonu, který školy v těchto oblastech vykazují.

IRSKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Na úrovni primárního vzdělávání se stále více užívá termín *skill* (dovednost) nebo *key skill* (klíčová dovednost). Termín klíčová kompetence se nepoužívá. **Klíčové dovednosti** označují schopnosti, strategie a metody, které může dítě využít ke zdokonalení vlastního učení ve všech oblastech učiva.

Podobně i na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, která navazuje na vzdělávání primární, jsou klíčové kompetence zpravidla označovány jako ***skills***. Tyto dovednosti jsou zakotveny v předmětovém kurikulu. Jsou explicitně uvedeny v učebních osnovách a kurikulárních dokumentech jednotlivých předmětů, jejichž výuka se na této úrovni vzdělávání nabízí. Určitá diskuse o problematice dovedností či klíčových kompetencí na této úrovni školského systému sice proběhla, ale nebyla natolik zevrubná jako debata o dovednostech/kompetencích na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Rozvíjení dovedností je hlavní součástí kurikula pro primární školu. To uvádí:

Klade se silný důraz na rozvíjení schopnosti pochybovat, analyzovat, zkoumat, kriticky uvažovat a řešit problémy a schopnosti efektivní interakce s druhými lidmi.

Jestliže se zaměříme na rozvíjení dovedností, usnadní to integraci učení a zajistí promyšlené projektování a realizaci kurikula. Nedílnou součástí každé oblasti učiva na úrovni primárního vzdělávání jsou tyto dovednosti:

OBR. 10: ROZVÍJENÍ PRŮŘEZOVÝCH DOVEDNOSTÍ NA ÚROVNI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ, REFERENČNÍ ROK 2002

Dovednosti umožňující kritické myšlení	například analyzování, pozorování, vyhodnocování, shrnutí problematiky a řešení problémů
Dovednosti umožňující učení	například provádění průzkumu, nakládání s informacemi, sebehodnocení a stanovení cílů
Sociální a osobní dovednosti	například vědomí sebe sama, vybírání z několika alternativ, rozhodování a převzetí odpovědnosti
Komunikační dovednosti	například naslouchání, mluvení a zdůrazňování
Dovednosti umožňující využívat informační a komunikační technologie (IKT)	

Zdroj: Eurydice, Národní oddělení Irska.

Zvláštní zmínka je věnována náročnějším myšlenkovým operacím a dovednostem umožňujícím řešení problémů. Jsou přehledně uvedeny v úvodu ke kurikulu pro primární školy a patří k nim pozorování, sběr, kritické utřídění a shrnutí průkazných faktů, analyzování, interpretace, vyhodnocení, dovozování a dedukce.

Během přezkoumání celého nižšího sekundárního vzdělávání (*Junior Cycle*) bylo konstatováno, že je třeba položit větší důraz na základní dovednosti, konkrétně na čtenářskou gramotnost a na používání aritmetických postupů a komunikaci, a zdokonalit hodnocení výkonu žáků v tomto kontextu. Proběhla i určitá diskuse o roli, kterou by v obsahu této úrovně vzdělávání měly hrát všeobecnější dovednosti, jako je například řešení problémů, rozhodování a kritické myšlení. Protože se ve školách stále více používají informační a komunikační technologie, vyvstala nutnost charakterizovat a zajistit určitou úroveň způsobilosti žáků používat IKT. Často se však hovoří o tom, že jakékoli snaze více zdůraznit právě tyto dovednosti ve školách brání vědomí, že kurikulum je již ‚přeplněno'.

Předávání klíčových dovedností ve výuce figurovalo v koncepčních dokumentech, jako je například *White Paper on Education Charting Our Education Future* (1995). Tato Bílá kniha uvádí jako příklad podstatných zkušeností, jež mají žáci ve vzdělávacím procesu na této úrovni získat:

- osvojení čtenářské a matematické gramotnosti a vyjadřovacích dovedností, které jim umožní zapojit se do společnosti, jakmile dosáhnou dospělosti;
- osvojení a ovládání praktických dovedností včetně počítačové gramotnosti a využívání informačních technologií.

Rovněž zpráva NCCA *The Junior Cycle Review, Progress Report: Issues and Options for Development* (1999) potvrzuje, že je důležité nadále zlepšovat způsob, jakým je předávání klíčových dovedností na nižší sekundární úrovni zajištěno, a navrhuje, aby se ve výuce, učení a hodnocení v rámci současného kurikula kladl na rozvíjení těchto dovedností větší důraz. Ve zprávě jsou tyto dovednosti rozděleny do osmi kategorií: komunikační dovednosti a čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, manuální dovednosti, dovednosti umožňující využívat informační technologie, mentální dovednosti a dovednosti umožňující učení, dovednosti umožňující řešení problémů, osobní a interpersonální dovednosti, sociální dovednosti. Tato zpráva i nadále tvoří základ navržené reformy kurikula a hodnocení na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Osvojování klíčových kompetencí

Irsko zajišťuje osvojování dovedností nejrůznějším způsobem na všech úrovních školského systému. Na úrovni primárního vzdělávání pravidelně vyhodnocuje kvalitu výuky a učení Inspekce Ministerstva školství a vědy.

Jak již bylo zmíněno výše, kurikulum pro primární školy podporuje rozvíjení dovedností ve všech oblastech učiva. Určité oblasti jsou však z hlediska osvojování dovedností zvlášť důležité. Dovednosti zahrnované do čtenářské gramotnosti včetně ústního vyjadřování se získávají zejména v jazykových předmětech: v angličtině a irské gaelštině (*Gaeilge).* Dovednosti označované jako matematická gramotnost a zahrnující odhadování, řešení problémů, předvídání, nakládání s informacemi atd. se rozvíjejí při výuce matematiky. Sociální a osobní dovednosti se kultivují pomocí sociální, osobní a zdravotní výchovy. Sociální a přírodovědná výchova a výchova k ochraně životního prostředí podporují rozvíjení dalších dovedností, například schopnosti provádět analýzu, vést záznamy a komunikovat, vyhodnocovat a zkoumat. Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání jsou dovednosti nedílnou součástí obsahu vzdělávání a konkrétní dovednosti, které se mají ve výuce předávat, jsou uvedeny v učebních osnovách a v dalších kurikulárních dokumentech k jednotlivým vyučovacím předmětům.

I když jsou tedy dovednosti do kurikula začleněny, obecně platí, že současná převládají kultura školního vzdělávání klade důraz na předávání vědomostí a dovedností na úkor rozvíjení kompetencí, třebaže dělicí čára mezi oběma přístupy není zřetelně vymezena. V současné debatě se projevuje tendence více se zaměřovat na rozvíjení kompetencí, například schopnosti řešit problémy, a dovedností, které souvisejí se způsobem práce v oblasti přírodních věd.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Na úrovni primárního vzdělávání se čtenářská a matematická gramotnost rozvíjí zejména při výuce jazykových předmětů a matematiky. V určitých oblastech učiva je výuka dovedností zakotvena v integrovaných předmětech nebo v tematických celcích, například v sociální, osobní a zdravotní výchově. Diskutovalo se také o tom, jak by si děti na úrovni primárního vzdělávání měly osvojovat dovednosti v oblasti IKT, a zda by se tyto dovednosti měly v metodických instrukcích pro učitele rozčlenit na jednotlivé hierarchicky uspořádané složky.

Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání jsou ve většině škol povinné tyto vyučovací předměty: irská gaelština, angličtina, dějepis a zeměpis, matematika, přírodopis nebo jazyk nebo obchodně-ekonomický předmět a občanská, sociální a politická výchova (CSPE). Ve skutečnosti si převážná většina žáků vybírá přírodopis a současný cizí jazyk, například francouzštinu nebo němčinu, a mnoho z nich také studuje obchodně-ekonomické a technické předměty.

Výše zmíněná zpráva NCCA navrhuje, aby se kurikulum pro úroveň nižšího sekundárního vzdělávání postupem času již tak striktně nevymezovalo a začal se klást důraz spíše na oblasti zkušenosti než na jednotlivé vyučovací předměty, čímž by se vytvořil větší prostor a možnosti pro rozvíjení takových složek učiva, jako jsou klíčové dovednosti. Tyto oblasti zkušenosti by mohly zahrnovat vyučovací předměty:

- jazyk a literatura,
- matematika,
- přírodní vědy a technika,
- sociální a politická výchova a výchova k ochraně životního prostředí,
- umělecká výchova,
- tělesná výchova,
- náboženská a mravní výchova,
- výchovné, vzdělávací a profesní poradenství včetně osobních podpůrných služeb.

K předmětům, o nichž se všeobecně soudí, že nejbezprostředněji přispívají k rozvíjení všeobecných, sociálních a osobních dovedností, patří angličtina, jazyky, dějepis, občanská, sociální a politická výchova , sociální, osobní a zdravotní výchova , obchodně-ekonomická studia a náboženská výchova, ale v tomto kontextu hrají významnou roli všechny vyučovací předměty.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Irsko několika způsoby zajišťuje, aby si žáci osvojovali předepsané dovednosti:

- ověřují se celostátně prováděnou zkouškou, kterou se ukončuje povinná školní docházka;
- kvalita jejich ‚zakotvení' v učebních osnovách a kurikulárních dokumentech a začlenění těchto dovedností do obsahu zmíněných dokumentů je do jisté míry rozhodující pro jejich osvojení;
- ve školách se provádějí inspekce;
- školy stále více využívají plánování vlastního rozvoje, jehož součástí je přezkoumání nabízeného obsahu vzdělávání včetně kvality předávání klíčových dovedností.

Sumativní hodnocení na úrovni primárního vzdělávání se v minulosti zpravidla zaměřovalo spíše na ‚zjišťování vědomostí než posuzování kompetencí'. Kurikulum pro primární školy však podporuje formativnější pojetí hodnocení kompetencí v určitých oblastech učiva. (Viz popis pilotní iniciativy uvedený v oddílu o nedávném vývoji v dané oblasti). Na úrovni primárního vzdělávání se nevydávají žádné certifikáty. Téměř všechny primární školy používají standardizované testy, pomocí nichž minimálně jednou ročně měří úroveň čtenářské a matematické gramotnosti žáků. Školský zákon (1998) ukládá školám povinnost v periodických intervalech hodnotit vzdělávací výsledky dětí a podávat o nich zprávy rodičům.

Pravidelně se provádějí národní průzkumy čtenářské gramotnosti (*National Reading Survey*) a matematiky v primárních školách. Každých pět let se pořádá národní průzkum čtení, který měří úroveň čtenářské gramotnosti u žáků pátého ročníku primární školy. Národní hodnocení matematického vzdělávání (*National Assessment in Mathematics*), které měřilo úroveň matematické gramotnosti u žáků čtvrtého ročníku, se naposledy konalo v roce 1999.

Metody uplatňované na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání zahrnují formativní hodnocení (‚hodnocení na podporu učení') i sumativní hodnocení (‚hodnocení učení'). Posledně jmenovaný přístup tradičně kladl ve většině vyučovacích předmětů větší důraz na zjišťování vědomostí než na hodnocení úrovně osvojení kompetencí. Tato forma hodnocení kromě toho podstatně ovlivňuje způsob vyučování vzhledem k tomu, že sumativní hodnocení na této úrovni vzdělávání nabývá formy externě prověřované národní zkoušky a certifikátu. Výuka zaměřená na složení testu tradičního typu

může bránit tomu, aby se ve vyučovacích hodinách kladl důraz na procvičování určitých dovedností a kompetencí. NCCA v roce 1999 zveřejnila výsledky studie, v níž navrhla, aby se učitelé více podíleli na hodnocení během zkoušky podmiňující získání *Junior Certificate*. Návrh se v současné době projednává s příslušnými partnery v oblasti vzdělávání.

K dovednostem, jež se ověřují během celostátně prováděné zkoušky, tzv. *Junior Certificate*, obecně patří:

- dovednosti v oblasti písemného projevu a čtenářské gramotnosti,
- matematická gramotnost,
- manuální dovednosti (zejména v technických předmětech),
- mentální dovednosti (především méně náročné myšlenkové operace),
- dovednosti umožňující řešení problémů.

Ověřují se tedy některé dovednosti obsažené v kurikulu, přičemž jejich výběr určuje povaha jednotlivých složek hodnocení, které se provádí ve formě zkoušky. Celostátně prováděné zkoušky, jež vykonávají všichni žáci, tak alespoň částečně posuzují dovednosti, jejichž osvojení se požaduje na konci povinného vzdělávání. Termín ‚částečné' hodnocení svědčí o tom, že hodnocení ve většině vyučovacích předmětů na této úrovni vzdělávání probíhá formou písemné zkoušky, a proto je škála dovedností, jež se takto dají hodnotit, omezena.

Standardy klíčových kompetencí

Kromě úrovní osvojení, jež jsou vyjádřeny jako cíle vymezené v učebních osnovách a v dalších kurikulárních dokumentech, existují zvláštní úrovně předepisované státem.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Na úrovni primárního vzdělávání se ve všech těchto oblastech poskytuje dětem se zvláštními vzdělávacími potřebami podpora při učení a pomoc speciálního pedagoga. Učitel, který žákům pomáhá s učením, jim poskytuje intenzívní mimořádnou podporu při osvojování čtenářské gramotnosti (včetně ústního vyjadřování) a matematické gramotnosti. Pedagog nazývaný *resource teacher* pomáhá žákům rozvíjet sociální dovednosti, například schopnost komunikovat, převzít odpovědnost a rozhodovat se mezi různými alternativami. Existují i různé cílené iniciativy, které mají zajistit další mimořádnou podporu pro děti ze znevýhodněných oblastí.

Kdykoli se na úrovni sekundárního vzdělávání poskytuje mimořádná pomoc při učení žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami či žákům ze znevýhodňujícího prostředí, klade se zpravidla důraz na osvojování základních dovedností – čtenářské a matematické gramotnosti a komunikačních dovedností.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Irsko se na mezinárodní úrovni zapojilo do posledního Mezinárodního programu hodnocení žáků v oblasti čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti, který realizuje OECD (PISA 2000), a bude se i nadále účastnit budoucích průzkumů PISA. Před rokem 2000 se Irsko zapojilo do Třetího mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS, 1994 – 1999) a do Mezinárodního průzkumu gramotnosti dospělých (IALS 1997).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Na úrovni primárního vzdělávání se má začít realizovat pilotní iniciativa, která se zaměřuje na hodnocení. V současnosti probíhá identifikace řady výsledků učení na základě souhrnných cílů

předepsaných kurikulem pro primární školy. Ty budou formulovány obecněji než celkové cíle v jednotlivých vyučovacích předmětech. Výkon žáků se bude charakterizovat pomocí čtyř úrovní zběhlosti na stupnici od ‚omezená', ‚základní' (což jsou pouze pracovní názvy) atd. Tyto výsledky učení budou odrážet vzájemný vztah mezi vědomostmi, pojmy, dovednostmi a postoji v kurikulu pro primární školu.

Prioritní oblastí politiky na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je přezkoumání a reforma kurikula. V této souvislosti NCCA, poradní orgán Ministerstva školství a vědy v otázkách tvorby kurikula a hodnocení, navrhla, aby se pokročilo v realizaci reformy tím, že se zaměří pozornost na několik oblastí, a to především na:

- ‚přetížení' (nadměrný rozsah) a překrývání kurikula;
- projektování kurikula;
- hodnocení podporující učení.

Předpokládá se, že pokrok v řešení každé z těchto otázek by přispěl k dokonalejšímu osvojování klíčových dovedností a kompetencí. Pokud se zredukuje nadměrný rozsah a překrývání kurikula, vytvoří se více prostoru pro učení vedoucí k osvojení dovedností. Lepší projektování kurikula by zajistilo, že se dovednostem, jež jsou součástí obsahu vzdělávání, dostane náležité pozornosti a větší důraz na hodnocení, které podporuje učení, vytvoří více příležitostí k efektivnímu hodnocení úplné škály dovedností kurikulem předepsaných.

ITÁLIE

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Kurikulární dokumenty, jež se vztahují na povinné vzdělávání (děti ve věku 6 až 15 let), byly koncipovány před několika lety (v roce 1979 pro nižší sekundární školy, v roce 1985 pro primární školy a v roce 1991 experimentálně pro první dva ročníky vyšší sekundární školy). Tyto kurikulární dokumenty vymezují cíle a obsah vzdělávání a specifikují ***abilità fondamentali*** **(základní schopnosti)**, jež by si žáci měli za normálních okolností osvojit. Nezmiňují se však explicitně o pojmu *competenza* (kompetence) či *competenza chiave* (klíčová kompetence).

Výraz kompetence se nestal součástí pedagogické terminologie během revize kurikulárních dokumentů, ale zavedl ho zákon č. 9/99 v kontextu vymezení nových postupů hodnocení, které se provádí na konci povinného vzdělávání. Tento zákon a jeho prováděcí předpisy prodloužily dobu povinného vzdělávání z 8 na 10 let ([27]) a stanovily, že žáci osvobození od povinné školní docházky *(prosciolti dall'obbligo)* se musí podrobit hodnocení osvojených vědomostí, dovedností a kompetencí. Dále i pozdější rámcový zákon o reorganizaci stupňů vzdělávání (zákon č. 30 z 10. února 2000), jehož platnost je v současné době pozastavena, stanoví, že školský systém musí všem občanům umožnit, aby si osvojili ***conoscenze, capacità e competenze generali e di settore*** **(všeobecné a specifické vědomosti, dovednosti a kompetence)** potřebné pro začlenění do života ve společnosti a do světa práce. Postupné rozvíjení ‚kompetence a dovednosti žáků vybrat si mezi všeobecným vzděláváním a odbornou přípravou' jako jeden z cílů vzdělávání je však znovu zmíněno v článku 2, oddílu f návrhu zákona ([28]), kterým se v současné době zabývá parlament, i když text tohoto zákona jinak převážně používá termíny ‚vědomosti' a ‚dovednosti'. Zprávu, která zahájila debatu na dané téma, nicméně v roce 1997 vypracovala komise odborníků z vysokých škol, které vláda pověřila ‚určením elementárních nezbytných znalostí, jež budou tvořit základ výuky mladých lidí v nadcházejících desetiletích'. Tento dokument se zmiňoval o ***conoscenze, competenze e sensibilità di base*** **(základních vědomostech, kompetencích a informovanosti),** jež by se měly předat dětem a mladým lidem, kteří budou žít ve společnosti ‚naprosto odlišné od té, která zde byla v minulosti'.

Definici termínu ‚kompetence' však nenalezneme v legislativě, ale v jiných dokumentech spjatých s živou debatou, která v Itálii probíhá od druhé poloviny 90. let 20. století. Patří k nim:

- Dokument vypracovaný v roce 2000/01 komisí složenou z 300 odborníků, které vláda požádala, aby vytvořili návrhy reorganizace hlavních stupňů vzdělávání a příslušné revize kurikulárních dokumentů. Ve zmíněném dokumentu je ‚kompetence' vymezena jako ‚důkladné osvojení vědomostí a dovedností v kontextu' (*Annali della Pubblica Istruzione*, číslo 3 a 4/2000, str. 225). Jinými slovy ‚kompetence znamená vědět co dělat (dovednost) v daném kontextu na základě znalostí tak, aby bylo dosaženo stanoveného cíle a došlo k osvojení nových vědomostí' (Annali, str. 156).
- V prováděcím programu výše zmíněného rámcového zákona č. 30/2000, který vláda předložila oběma komorám parlamentu dne 16. listopadu 2000 a který parlament schválil v prosinci 2000, je ‚kompetence' vymezena jako ‚schopnost osvojit si a uplatňovat vědomosti v daném kontextu' (Annali, 3-4/2000, str. 22).

Na základě *Stati Generali dell'Istruzione* (fórum o vzdělávání svolané ministrem školství v prosinci 2001) **se zdá, že obecně panuje názor, že na celostátní úrovni bude vhodnější vymezit spíše**

([27]) Zákon č. 9/99 však stanoví, že povinné vzdělávání by mělo trvat devět let, dokud zákon č. 30/2000 o reorganizaci hlavních stupňů vzdělávání nevstoupí plně v platnost.

([28]) *Delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (Návrh zákona o všeobecných normách a standardech v oblasti vzdělávání a odborné přípravy).

specifické cíle učení než kompetence (*Annali*, zvláštní číslo o *Stati Generali*, prosinec 2001, str. 246).

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

S přihlédnutím k tomu, že termín *competenze chiave* (klíčové kompetence) nefiguruje v kurikulárních dokumentech, jež se vztahují na povinné vzdělávání (primární, nižší sekundární a první ročník vyššího sekundárního vzdělávání), vymezují tyto dokumenty sedm oblastí studia:

- jazykové vzdělávání (včetně mateřského jazyka),
- dějepis, občanská výchova a zeměpis,
- matematické a přírodovědné vzdělávání (včetně zdravotní výchovy a výchovy k ochraně životního prostředí),
- technické vzdělávání,
- výtvarná výchova,
- hudební výchova,
- tělesná výchova.

Výše zmíněný rámcový zákon č. 30/2000 označuje znalost jazyků (mateřského a cizích jazyků), matematiky a informační technologie za ‚základní kompetence, které jsou nezbytné pro zaujetí odpovědného občanského postoje'.

Výše zmíněný návrh zákona o obecných vzdělávacích standardech se také vyhýbá jakékoli explicitní zmínce o klíčových kompetencích. Když ale hovoří o základních vědomostech a dovednostech, vyzdvihuje důležitost ústního a písemného projevu (a rovněž čtenářské gramotnosti v alespoň jednom úředním jazyce EU) a počítačové gramotnosti.

Osvojování klíčových kompetencí

Kurikulární dokumenty, které se v Itálii v současné době uplatňují, byly vytvořeny na centrální úrovni. Školy mohou na základě své autonomie v oblasti výuky, správních činností a výzkumu (zákon č. 59/97 a dekret prezidenta č. 275/99) při koncipování svého vzdělávacího programu (plánu vzdělávací nabídky) ([29]) uspořádat učivo tak, aby lépe odpovídalo jejich specifickým vzdělávacím cílům a kompetencím žáků. V současné době kurikulární dokumenty vymezují nejen cíle specifické pro jednotlivé vyučovací předměty, ale i průřezové cíle (např. výchova k životu v demokratické společnosti), jichž má být dosaženo prostřednictvím studia několika vyučovacích předmětů.

Tyto kurikulární dokumenty se zaměřují na vědomosti a dovednosti (jedná se o kurikulum založené na vědomostech). Tento přístup ke vzdělávání stvrdila reforma, kterou se nyní zabývá parlament. Protože se však stejný návrh zákona zmiňuje také o postupném osvojování kompetencí, bude muset veškerá budoucí legislativa přihlížet k rozvíjení vědomostí i kompetencí. Proto také diskuse o kurikulu založeném na kompetencích, jež v minulém roce definovala výše zmíněná komise odborníků, dosud není u konce.

V Itálii se již po mnoho let všeobecně akceptuje pojetí výuky, které staví do centra vzdělávacího procesu žáka. Oficiálně ho uznává i zákon, jak dokládá legislativa o obsahu vzdělávání a kurikulárních dokumentech a o postavení žáků (DPR č. 249/98). Tento přístup se uplatňuje i v návrhu zákona o obecných vzdělávacích standardech, který upravuje individualizované vzdělávací programy.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

([29]) *Piano dell'Offerta Formativa,* (POF): základní dokument o kulturní identitě a vzdělávacím programu škol. Dokument s ohledem na autonomii školy vymezuje její vzdělávací program, mimoškolní činnost, vzdělávací a organizační projekty.

Během povinného vzdělávání je povinná výuka těchto předmětů: italského jazyka a alespoň jednoho cizího jazyka, dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy, matematiky, přírodopisu, hudební a tělesné výchovy. V prvním ročníku vyššího sekundárního vzdělávání byla experimentálně zavedena i povinná výuka práva a ekonomie.

Žáci si osvojují vědomosti a dovednosti studiem určitých konkrétních předmětů. Od učitelů se však požaduje, aby podporovali mezioborové formy vzdělávání, kdykoli je to možné. K vyučovacím předmětům, jež pomáhají rozvíjet všeobecné, sociální a osobní dovednosti žáků, patří italština a cizí jazyky, dějepis, zeměpis, občanská výchova, hudební a výtvarná výchova.

Oficiální dokumenty se explicitně nezmiňují o dovednostech/kompetencích umožňujících řešit problémy či ‚osvojení schopnosti učit se', ale kurikulární dokumenty zdůrazňují, že školy musí podporovat rozvíjení kritických schopností a tvořivosti žáků. Proto se během posledního desetiletí věnovala značná pozornost tomu, aby se žáci již od úrovně primárního vzdělávání učili používat informační a komunikační technologie (IKT), což je trend, který podporuje i výše zmíněný návrh zákona. Nedávná diskuse o vzdělávání se zaměřila na tzv. nové klíčové kompetence (řešení problémů, osvojení schopnosti učit se a podnikavost) a Itálie si je plně vědoma jejich významu, což jasně dokládá návrh zákona.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Žáky hodnotí jejich učitelé v průběhu každého školního roku a na jeho konci. Hodnocení na konci primární a nižší sekundární školy si klade za cíl zjistit úroveň osvojení vědomostí a dovedností, nikoli kompetencí. Délka povinného vzdělávání se v roce 1999 prodloužila na devět let, ale závěrečná zkouška, kterou se ukončuje nižší sekundární vzdělávání *(esame di licenza media),* se dosud vykonává po završení pouze osmi let školní docházky. Zahrnuje tři písemné testy – z italštiny, matematiky a cizího jazyka – a mezioborový pohovor ze všech vyučovacích předmětů, které žák studoval. Hodnocení v rámci státních zkoušek na konci pátého a osmého ročníku povinného vzdělávání provádějí třídní učitelé. Na konci pátého ročníku jim pomáhají dva učitelé z jiné třídy a v případě zkoušky na konci osmého ročníku předsedá zkušební komisi osoba, která na dané škole nepůsobí.

Po vykonání závěrečné zkoušky ukončující nižší sekundární vzdělávání jsou žáci povinni absolvovat ještě jeden ročník vyššího sekundárního vzdělávání. Na konci tohoto ročníku žáky hodnotí jejich učitelé a žáci poté buď postoupí do druhého ročníku *(promossi alla seconda classe),* nebo jsou osvobozeni od povinné školní docházky *(prosciolti dall'obbligo).* Hodnocení kompetencí je explicitně zajištěno pouze v případě žáků, kteří jsou zproštěni povinnosti navštěvovat školu. Tito žáci získávají certifikát, který specifikuje kompetence, jež si v průběhu školní docházky osvojili.

Nový návrh zákona stanoví, že na konci povinného jednotného vzdělávání se má provádět certifikace ‚vědomostí, schopností a kompetencí' žáků. Připravují se rovněž změny postupů a časového rozvržení hodnocení, které v budoucnosti nebudou provádět pouze učitelé, ale i *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Scolastico* (Státní ústav pro hodnocení školského systému).

Ke zjišťování míry osvojení kompetencí se nepoužívají žádné ukazatele ani referenční úrovně. I tato skutečnost se nyní přehodnocuje.

Standardy klíčových kompetencí

V současné době se nepoužívají žádné celostátní normy. Návrh zákona však přikládá značnou důležitost vymezení standardů vědomostí a dovedností *(livelli essenziali delle prestazioni)*. Otázka, zda se standardy budou vztahovat na vzdělávací zařízení (tj. na vstupy do vzdělávacího procesu) nebo na žáky (tj. výstupy vzdělávacího procesu), však zůstává nezodpovězena. Článek 3 upravuje evaluaci školského systému a hodnocení výkonu žáků (tj. jejich vědomostí a dovedností). Navržený

nový systém evaluace v současné době testuje pilotní projekt, který realizuje výše zmíněný Státní ústav pro hodnocení školského systému.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami jsou již mnoho let integrováni do běžných tříd, kde se jim dostává podpory pomocných učitelů. Neexistují žádné samostatné instituce speciálního vzdělávání. Ve školách v jižní Itálii se pro tyto žáky realizují i další podpůrné iniciativy financované Evropským sociálním fondem.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Itálie se již zapojila do těchto mezinárodních průzkumů realizovaných:

IEA:	FISS (1970-71), SISS (1983-84), RLS (1991), TIMSS (1994-99), CIVED (1995-97, 1999), SITES (1999-2000), PIRLS (1999-2003), TIMSS (2000/04), COMPED.
OECD:	PISA (2000), PISA (2003), PISA (2006).
OECD & Sta*tistics Canada*:	IALS (1997), ALL (2001-04).

Hodlá se jich účastnit i v budoucnosti.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Na konci 90. let 20. století proběhla velice živá diskuse o kompetencích, do níž se zapojily univerzity, představitelé profesí, asociace z různých sektorů ekonomiky a rovněž učitelé (debatu shrnují *Annali della Pubblica Istruzione*, svazek 1 a 2/2000).

Návrh zákona, který v současné době projednává parlament, obsahuje řadu změn. I když osvojování vědomostí a dovedností je i nadále hlavním cílem vzdělávání, návrh se zmiňuje rovněž o rozvíjení kompetencí, třebaže ne přímo o klíčových kompetencích. V budoucnosti by tato okolnost mohla vést k revizi kurikulárních dokumentů, které jsou dnes doposud založeny na vědomostech. Pokud jde o hodnocení, návrh zákona umožňuje zavedení centrálně stanovených výkonových norem, což by ovlivnilo i četnost hodnocení a způsob jejich provádění.

LUCEMBURSKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Termín ‚kompetence' se používal v obvyklém smyslu, ale až doposud jen omezeně. Zákon z 10. srpna 1912 o zajištění primárního vzdělávání vymezuje ***competences de base*** **(základní kompetence)** z hlediska jejich konečného účelu: ‚cílem primárního vzdělávání je zajistit, aby si děti osvojily vědomosti a základní dovednosti, které jim umožní věnovat se dalšímu učení a studiu, rozvinout jejich schopnosti a pěstovat v nich smysl pro mírové soužití, důstojnost, toleranci, svobodu, rovnost a sdílení společenské odpovědnosti, který je základem naší demokratické společnosti'.

Je zajímavé, že cíle primárního vzdělávání jsou vyjádřeny z hlediska školy (‚školy by měly…'). Nové návrhy studia ve škole budou nepochybně vycházet ze základních kompetencí, jež by si studující měli osvojit. V této souvislosti oznámil nejnovější oběžník z jara 2002 všeobecnou revizi kurikula, ‚(…) která by za žádných okolností neměla znamenat přidávání nových vyučovacích předmětů či oblastí učiva; naopak se bude snažit zajistit, aby se výuka zaměřila na to nejpodstatnější, a to by se prohloubilo (…)'.

V současné době jsou cíle lucemburských **veřejných škol organizovány po předmětech** (v legislativě, kurikulárních dokumentech, studijních programech, učebních plánech, školních zprávách i ve vzdělávání učitelů) s výjimkou směrnic pro předškolní vzdělávání (které je v Lucembursku povinné). Právě výše zmíněný oběžník (z jara 2002) s příslušnými směrnicemi, které pro učitele a obecní úřady vydalo Ministerstvo školství, odborné přípravy a sportu, však do škol zavedl pojem kompetence a základní dovednosti. Tento pojem obecně podstatně ovlivní:

- reformu všeobecného školského zákona,
- reformu kurikula, vzdělávacích programů a učebních plánů,
- hodnocení (a monitorování učení) a strukturu školních zpráv,
- výkon učitelské profese,
- opatření pro děti, které trpí učebními obtížemi,
- zavedení celostátních zkoušek.

Práce ve všech těchto oblastech započala v roce 1999 a bude dokončena v roce 2002/03.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Oběžník z jara 2002 v oddílech ‚klíčové aspekty: co by se mělo vyučovat?' stanoví: ‚učivo na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání by mělo zahrnovat čtyři oblasti':

- **Oblast základních technických schopností a dovedností**: předškolní vzdělávání usiluje zejména o citový, vyjadřovací a motorický rozvoj dítěte. V primární škole se děti především učí číst, psát a počítat.
- **Oblast vědomostí**: školy by měly zajistit, aby si děti osvojily rozsáhlé všeobecné vědomosti.
- **Oblast vyspělejších kognitivních dovedností**: tyto dovednosti jsou průřezové a spočívají v používání a aplikaci vědomostí a základních kompetencí. Ve všech oblastech studia se žáci učí, jak by měli provádět analýzu, vyvozovat logické závěry, srovnávat a určovat spojitosti.
- **Oblast hodnot, sociálního chování a postojů k práci**. ‚Úkolem školy není nahradit výchovu v rodině. Doplňuje ji však a upevňuje pomocí prostředků, které má k rozvíjení preciznosti, úcty a tolerance. Pěstuje v dětech ochotu učit se a podněcuje jejich intelektuální zvídavost'.

‚Rámcový plán předškolního vzdělávání v Lucemburském velkovévodství' z roku 1997 konstatuje, že ‚kompetence (a do jisté míry i vědomosti) se nevyučují, ale postupně vytvářejí'. Rozvíjejí se do značné míry společně v kontextech a situacích, které vyvstávají v těchto šesti oblastech: tělesná činnost, hudební aktivita, výtvarná aktivita, logická a matematická aktivita, jazykové aktivity a počáteční poznávání světa vědy.

Podle ‚Kurikula pro primární školy v Lucemburském velkovévodství' (ministerská vyhláška z 1. září 1989) je ‚cílem primárních škol, které jsou pro všechny, rozvíjet u dětí dovednosti, postoje a vhodné chování, zajistit, aby si osvojily kompetence, a předat jim základní vědomosti'. V důsledku toho musí školy převzít odpovědnost za výuku a výchovu dětí a za jejich socializaci. Jednotlivé aspekty těchto úkolů se často vzájemně doplňují a ovlivňují. Odpovědnost za výuku a výchovu, která spočívá na školách, se týká zejména kognitivní a estetické problematiky a praktických záležitostí; výchova a socializace dětí by měly zajistit jejich vyvážený rozvoj z hlediska kognitivního, emočního, tělesného a sociálního.

Osvojování klíčových kompetencí

Kurikulární dokumenty, vyučovací metody a cíle vzdělávání musí vycházet ze čtyř oblastí uvedených v oběžníku z jara 2002.

Aktivity na úrovni předškolního vzdělávání jsou v Lucembursku plně soustředěny na děti. Dynamická výuka, která je založena na širokém spektru otázek, zdůrazňuje význam hry a přizpůsobuje se individuálním rozdílům mezi dětmi. Uplatňuje se v ní především komplexní přístup, který podporuje aktivitu a prožitek, moment hry a rozlišování mezi vzdělávacími aktivitami a mezikulturní výchovou.

Kurikulum pro primární školy (1989) uvádí: ‚školské prostředí by mělo být radostné a vstřícné a přátelská a vřelá atmosféra by měla vybízet ke studiu, práci i hře a dětem by se v něm měl poskytnout prostor, čas, podpora a trpělivost potřebné k tomu, aby se mohly aktivně učit a plně rozvinout svůj potenciál. Primární školy by měly pomáhat všem dětem, stimulovat ty nejschopnější, povzbuzovat méně nadané děti a chránit a podporovat ty nejslabší. Měly by zajistit, aby se každé dítě uspokojivě vyvíjelo vlastním způsobem, a to prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám, pokud jde o její obsah a metody a úroveň cílů učení, a s přihlédnutím k tempu růstu a dospívání žáků a jejich přizpůsobivosti a míře pozornosti i rozdílům v tom, kolik času potřebují na osvojení vědomostí (…)'.

Didaktická doporučení se v jednotlivých oblastech studia poněkud liší. Když se žáci poprvé seznamují s vyučovacími předměty, věnuje se větší pozornost praktickým činnostem a kooperativnímu učení. Je rovněž třeba mít na paměti, že se v Lucembursku projevují změny pojetí, které ve výuce nastaly v posledních desetiletích. Mnoho tříd funguje v souladu s principem ‚otevřené školy', která podporuje partnerství a v níž každé dítě postupuje podle individuálního týdenního pracovního programu.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Struktura kurikula pro primární školy je založena na oblastech učiva. Pro každou oblast studia jsou podrobně předepsány cíle, témata, která by výuka měla pokrýt, a schopnosti, jež by si žáci měli osvojit. Všechny oblasti jsou spjaty s rozvíjením všeobecné kompetence. Například čtení je průřezovou kompetencí za předpokladu, že se její rozvíjení neomezuje na jazykové vzdělávání, ale věnuje se mu pozornost i ve výuce dalších předmětů, například zeměpisu a dějepisu (funkční čtení dokumentů).

OBR. 11: POVINNÉ VYUČOVACÍ PŘEDMĚTY A KOMPETENCE, JEJICHŽ ROZVÍJENÍ MAJÍ PODPOŘIT, REFERENČNÍ ROK 2002

Povinná školní docházka **Úroveň vzdělávání**	**Povinné vyučovací předměty**	**Požadované kompetence**
Žáci ve věku 4 – 6 let: předškolní vzdělávání	Tělesná, hudební, výtvarná, logická a matematická aktivita a úvod do světa vědy.	Stanoveny v rámcovém programu.
Žáci ve věku 6 – 12 let: primární vzdělávání	Němčina, francouzština, lucemburština, matematika, rané seznámení dětí se světem vědy, přírodověda, zeměpis, dějepis, hudební výchova, výtvarná výchova a ruční práce, tělesná výchova a sport, náboženská a mravní výchova, etika a společenská výchova.	Stanoveny v kurikulu.
Žáci ve věku 12 – 15 let: sekundární vzdělávání	Seznam předmětů závisí na typu sekundárního vzdělávání (všeobecné nebo odborné sekundární vzdělávání) a ročníku studia (7., 8. nebo 9.).	Stanoveny v kurikulu.

Zdroj: Eurydice, Národní oddělení Lucemburska

Pokud jde o informační a komunikační technologie (IKT), žáci se seznamují s počítači ve všech oblastech pokrytých kurikulem – nové informační a komunikační technologie se rozhodně nepovažují za samostatnou oblast učiva. V rámci jazykové výuky na úrovni sekundárního vzdělávání mohou žáci dokonce získat *PC-Führerschain* (‚řidičský průkaz k používání počítače').

Obce se zvlášť intenzivně snažily vybavit počítači předškolní vzdělávací zařízení a primární školy. Pokud jde o úroveň sekundárního vzdělávání, ambiciózním projektem stejného zaměření je *cartable électronique* (elektronická aktovka – sada s přenosným počítačem pro každého žáka).

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Kurikulum rozlišuje tři typy hodnocení, jejichž forma a účel se podstatně liší:

- formativní hodnocení prováděné v průběhu procesu učení, které se zaměřuje na drobné zadané úlohy a používá se zcela běžně a pravidelně;
- sumativní hodnocení v podobě periodicky prováděných testů či zkoušek, které se zaměřují na větší moduly nebo oblasti učiva;
- hodnocení predikční.

Hodnocení zpravidla provádí učitel nebo skupina učitelů. V šestém ročníku probíhají povinné celostátní zkoušky. Plánuje se zavedení nepovinných zkoušek ve druhém, čtvrtém a devátém ročníku.

Povinné standardní zkoušky v šestém ročníku pokrývají matematiku, čtení, porozumění promluvě, gramatiku, slovní zásobu a písemný projev na volné téma ve francouzštině i němčině.

Standardy klíčových kompetencí

Nebyly stanoveny žádné národní standardy, ale chystá se národní výzkumný projekt v oblasti ukazatelů kvality.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Po přijetí zákona z 28. června 1994 o ‚integrovaném vzdělávání' mohou žáci, kteří trpí různými obtížemi, plnit povinnou školní docházku:

- ve třídách specializovaných center a institutů speciálního vzdělávání,
- ve třídách v rámci běžného vzdělávání,

- studiem s částečnou školní docházkou v rámci všeobecného či odborného sekundárního vzdělávání,
- ve specializované instituci v zahraničí.

Integraci do běžné třídy může podpořit asistence při vyučování, mimoškolní asistence, týmová výuka nebo částečná docházka dětí do tzv. ‚integračních' tříd. Výuka v těchto třídách pokrývá celé oblasti studia v případě žáků, kteří mají mimořádně velké obtíže při studiu jedné nebo více těchto oblastí v běžném vyučování.

V rámci speciálního vzdělávání o děti pečují multidisciplinární týmy. O tyto děti se starají i regionální centra pro učitele, kteří vyučují všechny předměty, *Institut pour infirmes moteurs cérébraux* (Institut pro děti trpící mozkovou obrnou), *Institut pour enfants autistiques et psychotiques* (Institut pro autistické a psychotické děti), *Centre de logopédie* (Logopedické centrum) a dvě střediska integrovaného vzdělávání. Kurikulum pro speciální vzdělávání vymezuje deset oblastí studia, jež se blíží konceptu ‚funkčních dovedností', zatímco tradiční oblasti – čtení a psaní – spolu s dalšími dovednostmi tvoří soubor kompetencí. Na základě tohoto dokumentu koncipují učitelé a další pedagogičtí pracovníci pro každé dítě vzdělávací program, který se v podstatě stává jeho osobním kurikulem.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Lucembursko se zapojilo do programu PISA 2000 a hodlá se účastnit i navazujících výzkumů PISA.

NIZOZEMSKO

Níže uvedené informace se týkají pouze ***basisvorming* (základního sekundárního vzdělávání),** které představuje společný základ různých typů sekundárního vzdělávání ([30]) a zahrnuje jeho první dva nebo tři ročníky. V jeho rámci se poskytuje všeobecné vzdělávání téměř všem žákům ve věku 12 až 15 let.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

V Nizozemsku se klíčové kompetence označují jako *kerncompetenties* (základní kompetence). Tento termín však nefiguruje v národním kurikulu, které se zmiňuje pouze o vzdělávacích cílech. Ty se dělí do dvou kategorií – na všeobecné cíle, které nejsou spjaty s obsahem určitých vyučovacích předmětů, a cíle specifické pro jednotlivé vyučovací předměty. ***Algemene onderwijsdoelen* (všeobecné vzdělávací cíle)** vymezuje Ministerstvo školství, kultury a vědy, které je vždy jednou za pět let reviduje tak, aby odrážely měnící se požadavky společnosti. Na období let 1998 – 2003 ministerstvo stanovilo šest všeobecných vzdělávacích cílů, které mají přednost před cíli předmětovými. I když všeobecné vzdělávací cíle v podstatě odpovídají definici klíčových kompetencí, jak je vymezena v této studii, termín sám nepronikl do nizozemského odborného názvosloví používaného v kurikulárních dokumentech. Návrh Nizozemské školské rady, aby další generace vzdělávacích cílů (které mají být v platnosti od roku 2004) vycházela ze základních kompetencí, současné pedagogické kruhy odmítly. Měly za to, že zdůraznění kompetencí by vedlo k příliš úzkému vymezení cílových požadavků, což by mohlo podkopat autonomii škol.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Na léta 1998 – 2003 je stanoveno těchto šest závazných **všeobecných cílových požadavků** ([31]):

1. Průřezová témata

V kontextu rozsáhlých a vyvážených úvah o lidech a společnosti by měli žáci do určité míry porozumět tomu, jaké místo zaujímají ve svém bezprostředním osobním zázemí i širším společenském prostředí. Pozornost by se měla vědomě zaměřovat na:

- rozpoznání vlastních norem a hodnot, uznávání norem a hodnot druhých lidí a vyrovnání se s nimi;
- rozpoznání podobností a rozdílů mezi pohlavími a vyrovnání se s těmito podobnostmi a rozdíly;
- vztah mezi lidstvem a přírodou a koncept udržitelného rozvoje;
- aktivní občanský postoj v demokratické a multikulturní společnosti a mezinárodním společenství;
- jednání ve vlastním prostředí, v němž se projevuje náležitý ohled na osobní bezpečnost a bezpečnost obecně i na pravidla bezpečnosti silničního provozu;
- společenský dosah technického rozvoje včetně moderních informačních a komunikačních technologií (IKT);
- společenskou hodnotu placené a neplacené práce;
- díla, výsledky a možnosti v oblasti umění a kultury včetně médií.

([30]) Všeobecné vyšší sekundární vzdělávání, HAVO; vzdělávání, které je předstupněm vysokoškolského, VWO; a předprofesní sekundární vzdělávání, VMBO.

([31]) *Attainment Targets 1998 – 2003, Basic secondary education in the Netherlands*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998.

2. Naučit se praktické dovednosti

Žáci by se měli naučit, jak dále rozvíjet určité ve škole osvojené dovednosti v situacích, které se co nejvíce podobají reálnému životu. Tam, kde je to vhodné, by se přitom měly využívat IKT. K daným dovednostem patří:

- porozumět psané a mluvené nizozemštině a angličtině;
- vyjadřovat se ústně a písemně ve spisovné nizozemštině;
- vyhledávat, vybírat, shromažďovat a pořádat informace z různých zdrojů;
- uplatňovat aritmetické dovednosti, například početní úkony prováděné v duchu, aplikovat pravidla aritmetiky, měření a odhadování;
- dodržovat hygienické, zdravotní a ergonomické normy a normy, jež se vztahují na ochranu životního prostředí;
- bezpečně a účinné používat materiály, nástroje a vybavení;
- používat počítače.

3. Naučit se učit

Žáci by se měli naučit získávat vědomosti a dovednosti a využívat přitom IKT, pokud je to vhodné. Za tímto účelem by si měli osvojit (mimo jiné) určité strategie, které jim umožní zdokonalit vlastní učení. K těmto strategiím patří:

- posuzovat informace z hlediska jejich spolehlivosti, reprezentativnosti a užitečnosti a zpracovávat a využívat informace;
- uplatňovat strategické postupy, které vedou k osvojení dalších vědomostí a dovedností, včetně memorování, zapisování poznámek, schematického znázornění a nalezení spojitostí s dosavadními poznatky;
- uplatňovat strategické postupy vedoucí k pochopení písemně a ústně sdělovaných informací;
- promyšleně vybírat z několika alternativ;
- metodicky zkoumat jednoduchý technický, vědecký nebo společenský problém;
- vyjadřovat osobní zkušenosti a provádět pokyny jiných lidí pomocí slov, zvuků, obrazů a pohybů;
- vytvářet si osobní názor pomocí logické argumentace.

4. Naučit se komunikovat

Žáci by se měli naučit, jak dále rozvíjet určité sociální a komunikační dovednosti – na základě interakce s druhými, pokud je to vhodné. K daným dovednostem patří:

- zachovávat základní společenské konvence;
- schopnost konverzovat a pracovat v týmu;
- používat vhodné diskusní postupy;
- rozpoznávat rozdíly v názorech a vyrovnávat se s nimi;
- rozpoznávat kulturní podobnosti a odlišnosti a podobnosti a rozdíly mezi pohlavími a řešit situace, v nichž se projevují;
- nakládat s formálními i neformálními mechanismy, pravidly a postupy;
- prezentovat sebe sama a vlastní práci.

5. Naučit se přemýšlet o procesu učení

Žáci by se uvažováním o vlastním výkonu měli naučit analyzovat a řídit proces učení. K tématům, jimiž by se v této souvislosti měli zabývat, patří:

- plánovat práci;
- monitorovat proces učení;
- jednoduše vyhodnocovat proces a jeho výsledky a vyvozovat závěry pro využití v budoucnosti.

6. Naučit se přemýšlet o budoucnosti

Žáci by se měli naučit analyzovat své možnosti budoucího uplatnění, vyhlídky a zájmy na základě důkladného zvážení vlastního výkonu. Pozornost by se měla vědomě zaměřit na:

- sestavení přehledu osobních schopností a zájmů;
- prozkoumání alternativ dalšího studia;
- funkci a význam vědomostí, poznání a dovedností osvojených ve škole, v zaměstnání a dalších formách profesního uplatnění;
- možnosti využití volného času.

Kromě všeobecných vzdělávacích cílů kurikulum stanoví i **cílové požadavky pro 15 povinných vyučovacích předmětů.** Dokument *Attainment targets, Basic Secondary Education 1998 – 2003* obsahuje pokyny, jak by měl každý vyučovací předmět přispět k dosažení všeobecných vzdělávacích cílů. Úvod ke každému předmětu uvádí složky obecného cíle, na něž se výuka musí zaměřit, i další prvky, jimiž se výuka daného předmětu může rovněž zabývat.

Osvojování klíčových kompetencí

Po zavedení současné podoby základního sekundárního vzdělávání v roce 1993 prošel povinný obsah vzdělávání rozsáhlou revizí. Důraz se kladl spíše na rozvíjení dovedností než na osvojování vědomostí. Tato změna přístupu se projevuje ve formulaci všeobecných cílových požadavků. V následujících letech někteří vyjádřili své znepokojení nad tím, že se nyní klade až přílišný důraz na dovednosti na úkor vědomostí. V důsledku toho se původní odklon od kurikula založeného na vědomostech a prosazování kurikula založeného na dovednostech v současné době kompenzuje a hledá se kompromis mezi oběma přístupy.

Ministerstvo uznává ([32]), že úspěšné začlenění všeobecných vzdělávacích cílů do každodenní praxe školního vyučování vyžaduje postupný přechod:

- ke vzdělávání zaměřenému na dovednosti, jehož cílem je vyvážené osvojování vědomostí, poznání a dovedností;
- ke vzdělávání, které se zaměřuje na aktivnější roli žáků, tj. znamená přechod od vyučování, jež staví do centra vzdělávacího procesu učitele, k pedocentrické výuce;
- k zajištění rozmanité a diferencované vzdělávací nabídky, která přihlíží k rozdílům mezi žáky a akceptuje je;
- k logické provázanosti poskytovaného vzdělávání, kdy učitelé individuálně a kolektivně zjišťují a definují, jak by jejich předměty mohly přispět ke společnému úsilí o vzdělání žáků.

Na úrovni základního sekundárního vzdělávání neexistují žádná doporučení, která by se vztahovala na vyučovací metody. Učitelé jsou v tomto ohledu autonomní a sami odpovídají za výběr vhodného přístupu k výuce.

([32]) *Attainment Targets 1998 – 2003, Basic secondary education in the Netherlands*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1998

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Pro všechny žáky na úrovni základního sekundárního vzdělávání jsou povinné tyto vyučovací předměty: nizozemština, angličtina, druhý cizí jazyk (francouzština nebo němčina), dějepis a politika, zeměpis, ekonomie, matematika, fyzika a chemie, biologie, funkční dovednosti, IKT, technologie, tělesná výchova a dva vyučovací předměty z nabídky zahrnující výtvarnou, hudební a dramatickou výchovu a tanec.

Brožura *Attainment targets: Basic secondary education 1998 – 2003* vydaná ministerstvem obsahuje směrnice, jak splnit všeobecné i specifické cílové požadavky. U každého vyučovacího předmětu zvlášť uvádí všechny všeobecné cíle, na jejichž dosažení se výuka daného předmětu musí zaměřit. Školy se však mohou samostatně rozhodnout, zda budou při výuce příslušného předmětu sledovat i další všeobecné cíle, a v kladném případě určují, které z nich to budou. Po této úvodní části následuje přehled cílových požadavků specifických pro daný vyučovací předmět. Tam, kde je to vhodné, se věnuje zvláštní pozornost tomu, že určité cíle jsou úzce spjaty s cíli vymezenými pro jiné předměty.

Sledování všech všeobecných vzdělávacích cílů je součástí výuky jednoho nebo více určitých vyučovacích předmětů s výjimkou využívání IKT, které je nejen všeobecným cílem, ale i samostatným vyučovacím předmětem. Klíčové kompetence, jež se týkají zdraví a bezpečnosti, podporuje předmět ‚zdravotní péče'. V budoucnosti by se jejich rozvíjením mohla zabývat i oblast učiva zaměřená na přírodu.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Provádění testů jako takové je povinné, ale na úrovni základního sekundárního vzdělávání neexistují standardizované celostátní testy. Výkon žáků při dosahování cílových požadavků hodnotí testy zadávané na úrovni jednotlivých škol, které ověřují vědomosti i kompetence. Hodnocení nevede k udělení certifikátu, ale podmiňuje postoupení studenta do dalšího (vyššího) ročníku. Inspekce monitoruje koncepci zkoušení, kterou uplatňují jednotlivé školy.

Standardy klíčových kompetencí

Jak bylo vysvětleno výše, národní kurikulum vymezuje šest všeobecných cílových požadavků a 15 cílových požadavků, které jsou specifické pro jednotlivé vyučovací předměty. Školy by měly tyto cíle považovat za minimální úroveň výkonu, který se od žáků očekává na konci základního sekundárního vzdělávání. Školy mohou samostatně stanovit konkrétní úrovně výkonu, které budou od žáků požadovat. Tato autonomie vychází z předpokladu, že každý učitel ‚stanoví co nejvyšší úroveň' v závislosti na potenciálu a zájmech daných žáků.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami (méně než 5 % všech žáků) studují podle stejného kurikulárního dokumentu, ale odlišným tempem. Buď je jim dopřáno více času na splnění všeobecných cílových požadavků, nebo postupují podle vzdělávacího programu ‚šitého na míru', který je zprostí povinnosti dosáhnout všech takových cílů. Žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami se dostává i další podpory, aby mohli získat příslušnou kvalifikaci.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Nizozemsko se doposud zapojilo do výzkumu PISA a spolupracuje s OECD a IEA na různých dalších projektech.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Revize základního sekundárního vzdělávání v roce 2004 rozdělí obsah vzdělávání na dvě části: základ povinný pro všechny žáky a flexibilní část, která umožní nabízet různým žákům odlišné programy. Základní kurikulum pro tuto úroveň vzdělávání můžeme chápat jako soubor vědomostí, dovedností a postojů, které všichni jedinci nezbytně potřebují k tomu, aby mohli cílevědomě žít jako aktivní členové společnosti, nebo – jak uvádějí oficiální dokumenty – jako ‚širokou základnu osobního, společenského a profesního fungování všech žáků'. Tento popis se velice podobá vymezení klíčových kompetencí. Základní kurikulum bude zahrnovat méně povinných vyučovacích předmětů než současných 15, z nichž některé se možná sloučí do integrovaných oblastí učiva. Všechny cílové požadavky stanovené v základním kurikulu se budou znovu posuzovat, aby byly dosažitelné během pouhých dvou třetin současných dvou nebo tří ročníků. První oblastí učiva, která se má vytvořit, je příroda. V jejím rámci budou stanoveny samostatné cílové požadavky pro oblast fyziky, chemie, biologie, techniky a zdravotní péče. Je nanejvýš pravděpodobné, že se vytvoří minimálně dva odlišné integrované přírodovědné předměty, jeden zaměřený ‚technicky' a druhý ‚zdravotnicky'. V rámci prvního z nich by se vymezily cíle pro oblast fyziky, chemie a techniky, zatímco druhý by zahrnoval cíle pro oblast biologie a zdravotní péče. V pozdější fázi se rozhodne, zda je možné a prospěšné zařadit do obsahu vzdělávání i oblast učiva ‚člověk a společnost' a ‚umění'. Vytvoření nového základního kurikula má na starosti zvláštní komise pro reformu základního sekundárního vzdělávání, která bude rovněž poskytovat doporučení ke sdružování některých cílů učení a jejich zařazování do oblastí učiva (alespoň v případě cíle(ů) pro oblast ‚příroda'). Komise přihlédne ke zkušenostem získaným ve školách tak, že školy a učitele do těchto činností aktivně zapojí. Vezme rovněž v úvahu stanovisko poradní skupiny, kterou tvoří zástupci různých profesí a oborů.

Existuje i několik projektů, které usilují o dokonalejší skloubení teoretických a praktických složek do obsahu vzdělávání, aby učení žákům poskytlo bezprostřednější zkušenosti a obecně vznikl provázanější a důslednější vzdělávací program.

LITERATURA

Attainment Targets 1998 – 2003, Basic secondary education in the Netherlands, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, The Hague, 1998

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

RAKOUSKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

V diskusi o všeobecném vzdělávání se používá množství termínů, které vyjadřují pojem klíčová kompetence. Termíny ***Grundfertigkeiten* (základní dovednosti)** a ***Grundkompetenzen* (základní kompetence)** se používají tehdy, když se hovoří o klíčových kompetencích v nejširším slova smyslu. Čtení, psaní, počítání a všeobecné znalosti se často označují jako ***Kulturtechniken* (kulturní techniky).** Termíny ***Schlüsselqualifikationen* (klíčové kvalifikace**), ***Schlüsselkompetenzen* (klíčové kompetence)** a ***dynamische Fertigkeiten* (dynamické dovednosti)** se užívají v kontextech, v nichž se hovoří o všeobecných průřezových kompetencích, které nejsou úzce spjaty s obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Vzdělávací programy pro *Hauptschule* (všeobecně vzdělávací nižší sekundární škola) a *allgemeinbildende höhere Schule* (všeobecně vzdělávací sekundární škola připravující žáky na vysokoškolské studium) jsou v podstatě stejné. Oba dokumenty vycházejí z toho, že hlavním úkolem školy je rozvíjet ***Sachkompetenz* (předmětové kompetence),** tj. předávat poznatky. V kontextu celoživotního učení je úspěšné předávání poznatků možné pouze tehdy, pokud je žákům umožněno učit se aktivně a samostatně a kriticky zkoumat a prověřovat dostupné informace a pokud se tento přístup k učení podporuje. Veškeré předmětové kompetence proto musí být podpořeny a doplněny ***Sozialkompetenz* (sociální kompetencí)** a ***Selbstkompetenz* (osobní kompetencí)**. Osvojení těchto dvou dynamických dovedností by mělo žáky připravit na situace, které nemohou řešit pouze pomocí informací, jež si vybaví. Zvládnutí takových situací vyžaduje iniciativnost, přijetí odpovědnosti a spolupráci s druhými lidmi. Rovněž kurikulární dokumenty pro *Polytechnische Schule* (škola poskytující předprofesní vzdělávání) hovoří o rozvíjení klíčových kvalifikací v určitých odborných předmětech.

Kromě toho, že kurikulární dokumenty požadují rozvíjení *Sach-, Sozial-* a *Selbstkompetenz*, neobsahují žádnou zmínku o klíčových kompetencích. Při bližším prozkoumání kurikulárních a dalších pedagogických dokumentů se nicméně ukazuje, že panuje všeobecná shoda ve vymezení případných skupin klíčových kompetencí:

- čtení, psaní, počítání (kulturní techniky);
- cizí jazyky;
- základní pochopení matematických pojmů;
- informační a komunikační technologie;
- předmětové kompetence (všeobecné znalosti z humanitních oborů a z přírodních a sociálních věd osvojené samostatným a aktivním studiem, které zahrnuje kritické zkoumání a prověřování informací);
- dynamické dovednosti:
    - osobní kompetence (rozvíjení vlastního talentu a potenciálu; poznání vlastních silných a slabých stránek; sebereflexe);
    - sociální kompetence (přijetí odpovědnosti; spolupráce; iniciativa, tvořivost).

Vzdělávací programy pro *Hauptschule* a *allgemeinbildende höhere Schule* (nižší sekundární školy) rozdělují *Sachkompetenz* do pěti samostatných oblastí učiva*:* jazyk a komunikace, jedinec a společnost, příroda a technika, tvořivost a design, zdraví a tělovýchova. Na základě vzdělávacích cílů

stanovených na úrovni EU se diskuse v nedávné době zaměřila na rozvíjení tzv. nových základních kompetencí. Patří k nim využívání informačních a komunikačních technologií (IKT), znalost cizích jazyků, podnikavost, technická kultura a sociální kompetence.

Osvojování klíčových kompetencí

Obecné vzdělávací cíle vymezuje zákon a jako takové odrážejí společenský a politický konsensus. Tyto cíle obsahují řadu zmínek o výše uvedených základních dovednostech a musíme je pokládat za východisko současné debaty o měnící se roli vzdělávání. Současně roste znepokojení nad obtížemi, na které narážíme při jejich realizaci. Jejich poněkud vágní formulování ostře kontrastuje s velice podrobným vymezením učiva v učebních osnovách pro jednotlivé předměty. Všechny učební materiály a zejména učebnice se koncipují v souladu s učebními osnovami pro každý předepsaný vyučovací předmět. Vliv těchto kurikulárních dokumentů na praxi školního vzdělávání je proto zpravidla větší než vliv zmíněných obecných cílů.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Školy se těší značné autonomii, pokud jde o určení časových dotací povinných vyučovacích předmětů. To platí zejména o sekundárních školách. V průběhu celého povinného vzdělávání je však zpravidla povinná výuka těchto předmětů: náboženské výchovy, němčiny, matematiky, hudební výchovy, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Během primárního vzdělávání se zeměpis, dějepis a biologie vyučují jako jeden integrovaný předmět a až na úrovni sekundárního vzdělávání se z nich stávají tři samostatné vyučovací předměty. Fyzika a chemie se zavádějí jako povinné vyučovací předměty na počátku nižšího sekundárního vzdělávání. Výuka cizích jazyků je v současné době povinná od konce druhého ročníku primárního vzdělávání, ale brzy bude povinná již od samého počátku povinného vzdělávání.

Kurikulární dokumenty se člení na dvě části. Obecná část vymezuje vzdělávací cíle, specifikuje dovednosti a kompetence, které by se měly rozvíjet, a obsahuje metodické pokyny pro učitele. Úzce zaměřený podrobný oddíl popisuje učivo vyučovacích předmětů rozdělené do jednotlivých ročníků. Výše zmíněné povinné vyučovací předměty by měly přispívat k rozvíjení těchto dovedností a kompetencí:

Němčina: používat jazyka jako nástroje, který umožňuje výměnu zkušeností a myšlenek, umožňuje utvářet vztahy a chránit zájmy, přijímat, zpracovávat a předávávat faktografické údaje, diskutovat o aktuálních tématech, chápat formy vyjadřování v určitých textech a médiích a způsob, jakým docilují svého účinku, a využívat jazyka tvořivě.

Matematika: vztahovat matematické úkony a pojmy na řadu různých situací; využívat osvojených matematických znalostí a dovedností v běžném životě a dále je rozvíjet; konstruovat matematické modely a rozpoznávat jejich omezení; odpovědně nakládat s výsledky, k nimž se pomocí matematických postupů dospělo; docilovat hlubšího pochopení vztahů a konstruovat pojmy pomocí matematických úkonů a poznatků; provádět základní matematické aktivity, jimiž jsou tvůrčí intelektuální cvičení, logické úvahy a přesnost, kritické myšlení, znázorňování a interpretace; samostatně projektovat procesy učení; navrhovat a ověřovat možná řešení úkolů a problémů prostřednictvím vhodných postupů, strategií učení a heuristických metod; používat různé technické nástroje a pomůcky (např. počítače).

Hudební výchova: estetické vnímání; představivost, výraz a fantazie; schopnost soustředění; ochota učit se, sebekázeň, schopnost týmové práce, komunikace a tolerance; zkušenosti a znalosti získané díky psychologickým, tělesným, sociálním, manipulativním a terapeutickým účinkům hudby a schopnost tyto zkušenosti a znalosti využívat; schopnost kriticky zkoumat a hodnotit hudební aktivity a umělecké výkony.

Výtvarná výchova: základní znalosti v oblasti vizuální komunikace a designu; přístup k výtvarnému umění, vizuálním médiím, environmentálnímu designu a obecné estetice; schopnost vnímat, sdělovat a zakoušet; představivost, fantazie, individuální výraz a design; základní technické dovednosti; otevřenost; ochota experimentovat; flexibilita a vytrvalost; vizuální vnímání, rozpoznání a aktivity; tvůrčí a odpovědné využívání nových médií; tvořivost, připravenost a ochota konat; potěšení z vlastní práce; kulturní povědomí a tolerance.

Tělesná výchova (pohyb a sport): schopnost rozvíjet fyzickou zdatnost a nezbytnou koordinaci pohybů; schopnost provádět základní a rozmanitá tělesná cvičení; rozpoznání předností určitých forem cvičení a jejich začlenění do osobního životního stylu; zakoušení pohybu a vlastního těla v rozmanitých situacích a místech; schopnost cvičit spolu s druhými, soutěžit s nimi a zvládat konflikty; kritický a konstruktivní přístup k určitým sportovním hrám a trendům a k normám a hodnotám, které jsou se sportem spojeny.

Kromě těchto cílů kurikulární dokumenty rovněž doporučují určité přístupy k výuce daného vyučovacího předmětu. Patří k nim používání rozmanité škály vyučovacích metod (např. individuální a skupinové aktivity, práce ve dvojicích, otevřené učení); podpora samostatné práce a schopnosti žáků převzít odpovědnost; propojování učení s reálným životem (např. setkávání žáků s odborníky, různé akce, vyučovací hodiny v mimoškolním prostředí); rozvíjení schopnosti řešit problémy; zavádění strategií učení, které podporují celoživotní a samostatné učení, kritické myšlení a tvořivost.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Rakouský školský systém nebyl koncipován tak, aby umožňoval objektivně měřit výkon. Jeho příznačnou charakteristikou jsou určité výhrady ke zjišťování výsledků pomocí testů, ale i velká důvěra v učitele. Hodnocení se proto zaměřuje na vstupy do vzdělávacího procesu. Existuje velké množství předpisů, které se vztahují na cíle a obsah výuky. Předpisy upravující úroveň vzdělávacích výsledků a jejich hodnocení jsou méně významné.

Při hodnocení výkonu žáků v určitých vyučovacích předmětech učitelé přihlížejí i k jejich schopnosti uplatnit příslušné metody *(Methodenkompetenz)* a spolupracovat s ostatními *(Teamkompetenz)*.

Standardy klíčových kompetencí

V souladu s pojetím hodnocení, které akcentuje vstupy do vzdělávacího procesu, nepředepisuje školský systém žádné minimální standardy, pokud jde o výsledky povinného vzdělávání. Protože není stanovena minimální úroveň vzdělávacích výsledků, snaží se učitelé docílit úrovně, která odpovídá schopnostem a talentu jejich žáků.

Fakt, že učňovská příprava (která obvykle navazuje na všeobecné sekundární vzdělávání v *Hauptschule*) klade poměrně malé nároky na teoretické znalosti, nijak nepřispěl k tomu, aby se zvýšila výkonová norma v základních kompetencích na úrovni všeobecného sekundárního vzdělávání. Teoreticky zaměřené všeobecné vzdělávání v *algemeinbildende höhere Schule* se naproti tomu odjakživa pojímalo jako příprava na vysokoškolské vzdělávání. Diskusi o základních kompetencích a s nimi spjatých standardech proto výrazně ovlivňují zcela odlišná očekávání a požadavky kladené na běžné všeobecné vzdělávání na jedné straně, a na teoreticky zaměřené všeobecné vzdělávání na straně druhé. V současné době je vytvořením minimálních standardů určitých základních kompetencí, které by se vztahovaly na celé nižší sekundární vzdělávání (viz též níže uvedený oddíl ‚nejnovější vývoj'), pověřena řídicí skupina.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Dítěti se přiznávají zvláštní vzdělávací potřeby, pokud je tělesně nebo mentálně postižené a v důsledku toho není schopno absolvovat výuku bez zvláštní pomoci. Je třeba poznamenat, že rodiče

si mohou vybrat mezi zvláštní podporou poskytovanou v rámci běžného vzdělávání nebo docházkou do *Förderschule* (speciální podpůrná škola).

V závislosti na postižení jednotlivých žáků musí být zajištěna výuka dalších předmětů i terapeutická a funkční cvičení. Pro různé typy speciálních škol byly vytvořeny zvláštní kurikulární dokumenty včetně vzdělávacích programů pro nevidomé a neslyšící děti. Tyto kurikulární dokumenty však musí obsahovat klauzuli, která žákům umožní vzdělávat se podle učebních osnov pro běžné školy v těch vyučovacích předmětech, v nichž mohou pravděpodobně dosáhnout požadované úrovně vzdělávacích výsledků, aniž by byli přetíženi. Dětem, jejichž mateřštinou není německý jazyk, se může dostat mimořádné podpory při osvojování němčiny a zdokonalování zběhlosti v rodném jazyce.

Ustanovení, která se týkají vydávání certifikátů ve školách poskytujících všeobecné povinné vzdělávání, se vztahují i na speciální školy. V certifikátech je nicméně zvláštní poznámka o tom, zda se děti se zvláštními vzdělávacími potřebami vzdělávaly podle odlišného programu nebo na odlišné úrovni programu.

Současná diskuse o klíčových kompetencích a souvisejících standardech se zabývá i vyučováním dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Účast Rakouska v mezinárodních hodnotících výzkumech byla zatím velmi omezená (TIMSS, PISA).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Nejnovější vládní program vychází z toho, že zachování a další zvýšení kvality vzdělávání souvisí s vytvořením výkonových norem. Na podzim roku 2000 vláda ustavila řídicí skupinu složenou ze zástupců orgánů školské správy jednotlivých spolkových zemí (*Bundesländer*), Centra pro rozvoj škol, akademických kruhů a úředníků ministerstva školství. Skupina byla pověřena stanovením celostátních výkonových norem a vytvořením souvisejících prováděcích postupů. I když standardy mají úzkou vazbu na obsah kurikula, neuvádějí, co se má při zkouškách ověřovat, ale slovně popisují kompetence, jež si musí žák do určitého okamžiku osvojit. Tento způsob vyjádření dává učitelům nezbytnou míru volnosti v interpretaci a realizaci celostátních standardů. Pozornost se zaměřuje na dva konkrétní okamžiky vzdělávací dráhy žáků – konec primárního a konec nižšího sekundárního vzdělávání. Mají se vytvořit standardy pro čtyři klíčové kompetence, kterých by měli žáci v těchto dvou okamžicích školního vzdělávání dosáhnout:

- čtenářská kompetence, zejména porozumění psaným textům;
- základní znalost matematiky;
- základní znalost přírodních věd (na konci sekundárního vzdělávání);
- kompetence v cizím jazyce.

Celostátní výkonové normy mají zajistit, aby hodnocení kvality vzdělávání bylo jednotnější a více regulované. Mají podpořit hodnocení cílů a srovnatelnost a usnadnit mobilitu žáků.

LITERATURA

Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for Austria, OECD 2001

Lehrplan der Hauptschule

Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule

EURYBASE 2001, http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

PORTUGALSKO

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Termín ***competência*** **(kompetence)** se chápe jako aktivní aplikace nebo využívání vědomostí. Označuje integrované rozvíjení vědomostí, dovedností a postojů na všech stupních základního vzdělávání ([33]). Kompetence tedy neznamená doplňování určité sumy vědomostí souborem dovedností a postojů. Souvisí spíše s podporováním či integrovaným rozvíjením dovedností a postojů, které přispívají k využívání těchto vědomostí v různých situacích, s nimiž žák může, ale nemusí být obeznámen.

Competências essenciais **(základní kompetence)** tvoří soubor všeobecných a předmětových vědomostí, které se pokládají za nepostradatelné pro všechny občany dnešní společnosti. Je především nezbytné určit vědomosti, které žákům umožní pochopit podstatu každého oboru a jeho postupů a osvojit si pozitivní postoj vůči duševní aktivitě a praktickým činnostem, jež vyžaduje.

Rozlišují se ***competências essenciais gerais*** **(všeobecné základní kompetence),** tj. ty, které by měl každý žák získat do konce základního vzdělávání, a ***competências essenciais específias*** **(specifické základní kompetence)**, tj. ty, které jsou spjaty s obsahem určitého vyučovacího předmětu nebo oblasti učiva.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Základní kompetence pro úroveň základního vzdělávání jsou výsledkem rozsáhlé debaty, která proběhla v letech 1996 až 2001. Do vymezování těchto základních kompetencí se zapojily školy, vysokoškolské instituce, odborníci a výzkumníci, pedagogické asociace a hnutí a celá občanská společnost obecně. Výsledkem jejich práce byl *Projecto de Gestão Flexível do Currículo* (projekt flexibilních úprav kurikula), do něhož se v letech 1997 a 2002 zapojilo množství škol. Na základě jejich zkušeností s úpravami vzdělávacího programu byly definice všeobecných a specifických kompetencí ověřeny prostřednictvím praktické realizace na úrovni škol. V návaznosti na toto prozkoumání problematiky základních kompetencí probíhá od školního roku 2001/02 na národní úrovni reorganizace kurikula pro základní vzdělávání (podle zákonné vyhlášky č. 6/2001). V první fázi se nové kurikulum uplatňuje na prvním a druhém stupni základního vzdělávání. Od roku 2002/03 se začíná postupně v ročních intervalech zavádět do jednotlivých ročníků třetího stupně, takže v roce 2004/05 se bude celé základní vzdělávání řídit kurikulem založeným na kompetencích.

Od žáků se očekává, že si v průběhu základního vzdělávání osvojí tyto všeobecné základní kompetence včetně schopnosti realizovat níže uvedené činnosti:

- vybavovat si a využívat poznatky kulturní, vědecké a technické povahy k pochopení reality a řešení každodenních situací a problémů;
- efektivně se vyjadřovat pomocí terminologie z různých oblastí kulturního, vědeckého a technického poznání;
- plynule a účinně komunikovat v portugalském jazyce a strukturovat své myšlení;
- plynule a účinně komunikovat v cizích jazycích v běžných životních situacích a vstřebávat informace sdělované cizími jazyky;
- osvojit si individuální metodologii práce a učení, která umožní dosahovat stanovených cílů;

([33]) Základní vzdělávání *(ensino básico)* zahrnuje devět ročníků povinného vzdělávání, které sestává ze tří navazujících stupňů. První stupeň tvoří čtyři ročníky, druhý stupeň dva ročníky a třetí stupeň tři ročníky.

- vyhledávat, vybírat a třídit informace tak, aby se z nich staly poznatky, které lze prakticky využít;
- osvojit si vhodné strategie řešení problémů a rozhodování;
- pracovat samostatně, odpovědně a tvořivě;
- spolupracovat s druhými lidmi při řešení společných úkolů a projektů;
- pěstovat harmonický vztah k okolnímu prostředí prostřednictvím osobního a interpersonálního přístupu, který vede k zlepšení zdraví a zvýšení kvality života.

Rozvíjení těchto všeobecných kompetencí vyžaduje vzájemnou součinnost a souhru všech oblastí učiva. Kromě toho se musí objasnit, jak by mělo docházet k osvojení těchto kompetencí. Získávání kompetencí se navíc musí realizovat průřezově ve všech předmětech a oblastech učiva. Různé části obsahu vzdělávání a příslušní učitelé musí jasně stanovit, jak se má tento průřezový aspekt výuky zakomponovat do obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a uplatnit ve všech situacích učení. Pro každou všeobecnou kompetenci se rovněž musí vytvořit určité didaktické postupy, které se pokládají za nezbytné pro její náležité rozvíjení v různých oblastech učiva na úrovni základního vzdělávání.

Osvojování klíčových kompetencí

Jak bylo vysvětleno výše, základní kompetence se dělí do dvou kategorií: na všeobecné a specifické (předmětové). U každé z deseti všeobecných kompetencí národní kurikulum předepisuje, jak se má její osvojování průřezově a předmětově realizovat.

Národní kurikulum se zaměřuje na rozvíjení kompetencí, což znamená osvojování poznatků, dovedností a postojů na základě aktivní aplikace nebo využívání vědomostí. V současné době jsme svědky odklonu od kurikula založeného na osvojování poznatků a prosazování kurikula, které akcentuje rozvíjení kompetencí. Osvojování všeobecných a specifických kompetencí je povinné, i když školy si upravují vzdělávací programy samostatně a nezávisle, a mohou si proto ve vztahu k rozvíjení kompetencí stanovit vlastní priority a strategie v souladu se specifickými potřebami svých žáků.

Národní kurikulum podporuje samostatnost a kreativitu žáků a rozvíjení schopnosti využívat informační a komunikační technologie (IKT). Tyto kompetence jsou průřezové, tj. rozvíjejí se ve všech vyučovacích předmětech či oblastech učiva. Úspěšné průřezové zakomponování problematiky IKT do obsahu základního vzdělávání předpokládá, že bude k dispozici obsah učiva vymezený pro jednotlivé stupně této úrovně vzdělávání. Ministerstvo školství již vydalo studii, která se realizovala v rámci programu *Nónio-Século* XXI (*Estratégias para a acção – As TIC na educação*, čili Strategie činnosti – IKT ve vzdělávání) a obsahuje řadu metodických instrukcí pro učitele i školy, jak docílit rozvoje v této oblasti.

Kurikulum se orientuje na uplatňování vyučovacích metod, které podporují aktivní učení (činnostní učení a experimentální učení), ale tento princip připouští celou škálu přístupů. Ve všech vyučovacích předmětech a oblastech učiva kurikulum předepisuje rozvíjení kompetencí a příklady zkušeností, které by se v průběhu základního vzdělávání měly žákům zprostředkovat.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

V průběhu základního vzdělávání je povinná výuka těchto předmětů:

První stupeň – portugalština, matematika, společenské vědy a nauka o životním prostředí, vyjadřování (umělecké, tělesné/psychomotorické dovednosti), práce na projektech, (řízené) osvojování studijních dovedností a občanská výchova.

Druhý stupeň – portugalština, cizí jazyk, dějepis a zeměpis Portugalska, matematika, přírodověda, výtvarná a technická výchova, hudební výchova, tělesná výchova, práce na projektech, (řízené) osvojování studijních dovedností a občanská výchova.

Třetí stupeň – portugalština, dva cizí jazyky, dějepis, zeměpis, matematika, přírodopis, fyzika/chemie, výtvarná výchova a druhý volitelný umělecký předmět z nabídky zahrnující hudební výchovu, tanec, dramatickou výchovu nebo jinou alternativu, kterou škola nabízí na základě schválení *Departamento da Educação Básica* (Ministerstva základního školství – DEB), technická výchova, tělesná výchova, práce na projektech, řízené studium a občanská výchova.

Předmětové kompetence žáci získávají prostřednictvím výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Všeobecné kompetence, které mají průřezový charakter, se rozvíjejí ve všech vyučovacích předmětech či oblastech učiva a prostřednictvím zkušeností, které škola žákům záměrně či mimoděk zprostředkuje. Současný příklon ke kurikulu založenému na kompetencích bude v dlouhodobém měřítku vyžadovat přezkoumání škály povinných vyučovacích předmětů.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Z právního hlediska je účelem hodnocení podpořit rozvíjení kompetencí. Ukazuje se však, že je doposud obtížné vymanit se ze stereotypu hodnocení vědomostí. Formativní hodnocení je průběžné a mělo by brát ohled na individuální tempo učení každého žáka. Sumativní hodnocení se zpravidla provádí na konci každého pololetí a stupně a vyjadřuje se známkami na stupnici od jedné do pěti. Na konci každého stupně se žákům vydává vysvědčení. Na konci základního vzdělávání (v 9. ročníku) se pořádají souhrnné testy. Tyto testy ve všech vyučovacích předmětech zadávají školy a přihlíží se k nim v závěrečném hodnocení žáků, které bere v úvahu i jejich průběžné výsledky. Žáci, kteří hodnocení úspěšně absolvují, získávají *diploma do ensino básico* (vysvědčení o základním vzdělání), které uvádí typ absolvovaného studia a závěrečnou známku.

Na prvním stupni provádí hodnocení třídní učitel a školní rada, zatímco na druhém a třetím stupni je úkolem školní rady. Kromě toho se na konci 6. ročníku (na konci druhého stupně) a 9. ročníku (poslední ročník povinného vzdělávání) pořádají národní zkoušky, jež vykonávají například žáci, kteří navštěvovali školy, jimž nebyla uznána rovnocennost poskytovaného vzdělávání, nebo žáci, kteří absolvovali program domácího vzdělávání. Žáci mohou požádat o podstoupení těchto zkoušek (které zahrnují všechny vyučovací předměty zařazené do učebního plánu). Orgánem odpovědným za zadávání těchto zkoušek je útvar ministerstva školství, který se specializuje na hodnocení – *Gabinete de Avaliação Educacional* (GAVE).

V roce 2000 byly zavedeny standardizované celostátní testy z portugalštiny a matematiky, které v celé zemi vykonávají všichni žáci. Toto hodnocení se provádí na konci každého ze tří stupňů základního vzdělávání. V roce 2000 se tyto testy pořádaly na konci prvního stupně (ve 4. ročníku). V roce 2001 test absolvovali žáci 4. a 6. ročníku (tj. posledního ročníku prvního i druhého stupně) a v roce 2002 ho podstoupili žáci druhého a třetího stupně (6. a 9. ročníku) a v určitém vzorku škol i žáci prvního stupně (4. ročníku). Standardizované testy nemají vliv na průchod žáků školským systémem, ale hodnotí kvalitu samotného systému, protože shromažďují údaje o výkonu žáků ve dvou výše zmíněných oblastech učiva. Hlavním cílem je tedy poskytnout společnosti – a především školám a učitelům – informace o více nebo méně úspěšných aspektech učení žáků a jejich výkonnosti, a docílit tak v budoucnu zlepšení.

Tyto testy jsou nástrojem shromažďování údajů o výkonu žáků na celostátní a regionální úrovni a umožňují analýzu vývojových trendů během několikaletého období. Rovněž usnadňují interpretaci výsledků mezinárodních srovnávacích testů. Zadávání tohoto testu je úkolem GAVE, zatímco za statistické zpracování a klasifikaci výsledků odpovídá DEB.

Standardy klíčových kompetencí

Nové národní kurikulum výslovně uvádí, že základní kompetence nelze pokládat za minimální úrovně výkonu žáka požadované na konci základního vzdělávání. Pro každý stupeň základního vzdělávání jsou vymezeny postupné úrovně osvojování předmětových základních kompetencí, jež jsou spjaty

s obsahem jednotlivých předmětů. Všeobecné kompetence se rozvíjejí během celého základního vzdělávání.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Zákonná vyhláška z roku 1990, která zavádí zásadu bezplatného povinného vzdělávání, stanovila, že žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami musí plnit povinnou školní docházku a nemohou být zproštěni povinnosti docházet do běžných nebo speciálních škol. Speciální vzdělávání zajistí zvláštní instituce, pokud to vyžaduje typ a míra vzdělávacích potřeb žáka. Zásada integrace dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávání znamená, že přijetí do speciální školy je možné pouze v případě, kdy běžné školy nenabízejí žádnou alternativu vzdělávání daného žáka. Žáci ve speciálních školách studují podle *currículo alternativo* (alternativního kurikula) přizpůsobeného jejich specifickým potřebám a potenciálu. Na konci povinného vzdělávání získávají zvláštní vysvědčení, které uvádí, jaké vědomosti, dovednosti a kompetence si osvojili.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Portugalsko se účastní výzkumů TIMSS a PISA.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Nové národní kurikulum platné od září 2001 se zaměřuje na rozvíjení základních kompetencí. Tento nový přístup se nyní bude tři roky testovat a DEB vybízí všechny aktéry v oblasti vzdělávání, aby vznášeli kritické připomínky a navrhovali jeho zlepšení. K těmto návrhům se poté přihlédne během revize národního kurikula v roce 2003/04.

LITERATURA

Currícula Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais,
http://www.deb.min-edu.pt/rcurricular/nota_apresentacaoCE.htm

FINSKO

Právo na vzdělání se považuje za jedno ze základních práv každého občana. K poslední změně legislativy, která upravuje primární a sekundární vzdělávání, došlo v roce 1999. Nová legislativa se zabývá cíli, obsahem a úrovněmi vzdělávání i právy a povinnostmi studentů.

Stávající národní základní kurikulum pro základní vzdělávání bylo přijato v roce 1994. V současné době probíhá ve Finsku kurikulární reforma. Upravené základní kurikulum pro základní vzdělávání koncipované v souladu s novou legislativou se bude postupně zavádět podle tohoto harmonogramu: 1. a 2. ročník v roce 2002/03 a 3. – 9. ročník v roce 2004/06.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

Ve Finsku se množství pedagogických textů a koncepčních dokumentů zmiňuje o řadě různých dovedností, k nimž patří **elementární dovednosti, základní dovednosti** a **klíčové dovednosti**. Například *Framework Curriculum for Compulsory Education* (OPS 94) uvádí přehled vzdělávacích cílů a cílů výuky. Text rámcového kurikula obsahuje několik zmínek o základních dovednostech (zejména těch, které mají význam pro profesní dráhu), aniž by však skutečně upřesňoval, o které dovednosti se jedná. Hlavní změna, kterou přineslo toto rámcové kurikulum, spočívá v zavedení vzdělávacích cílů, které již nejsou založeny na předmětových vědomostech, ale na kompetencích, tj. na uplatnění vědomostí.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Národní základní kurikulum z roku 1994 stanoví, že všeobecné vzdělávání by se mělo snažit podporovat sklony ke studiu, etickou a estetickou vnímavost, emocionální vyrovnanost, pozorovací schopnosti a komunikační dovednosti, základní dovednosti potřebné pro pracovní uplatnění a dovednosti potřebné pro konstruktivní zapojení do společnosti. Vzdělávání znamená získávat informace a vědomosti ze široké a rozmanité škály zdrojů a kriticky je vyhodnocovat. Podstatné je rozvíjení mentálních, intelektových, sociálních a komunikačních dovedností a schopnosti sebevyjádření. Vzdělaní lidé jsou schopni konstruktivní spolupráce, dokáží si uvědomit důsledky svých činů a přijmout za ně odpovědnost. Jsou ohleduplní k druhým, chovají se slušně a jsou schopni postarat se o sebe i o své okolí. Národní kurikulum dále uvádí, že občan musí být obeznámen s technologiemi, rozumět jim a být připraven je používat. Obsahuje i zvláštní zmínku o připravenosti žáků učit se, která předpokládá dobrovolně převzít odpovědnost za vlastní studium a ochotu věnovat se vzdělávání a odborné přípravě co nejdéle. Úspěšné učení vyžaduje kreativní myšlení a schopnost řešit problémy, pracovat ve skupině a jasně se vyjadřovat. Všechny tyto cíle se musí sledovat současně a musí se jim přikládat stejná důležitost. Národní kurikulum rovněž obsahuje oddíl nazvaný ‚Soubor hodnot pro školy.' Hovoří o ‚závažných otázkách', z nichž alespoň čtyřem se musí věnovat pozornost při vytváření školních vzdělávacích programů. Patří k nim: prosazování udržitelného rozvoje; kulturní identita, multikulturní prostředí a internacionalizace; podporování tělesné a duševní pohody a sociálního blahobytu; nutnost, aby se mladí lidé stali plnohodnotnými občany a členy společnosti.

Podle nového základního kurikula pro 1. a 2. ročník základního vzdělávání (2002) zahrnuje ochota studovat a učit se tyto dovednosti: čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost, studijní dovednosti, členství v sociální skupině a sociální dovednosti. Stejně jako v předchozím národním kurikulu nejsou tyto dovednosti v žádném okamžiku definovány jako základní či klíčové kompetence.

V podobném duchu hovoří i další koncepční dokumenty. Program *Education and Research 1999 – 2004 Development Plan* uvádí, že všestranné vzdělávání je spjato s kognitivními schopnostmi,

etickým a estetickým vědomím, s vysoce rozvinutým emocionálním prožíváním, s pozorovací schopností a komunikačními dovednostmi, se základními způsobilostmi potřebnými pro pracovní uplatnění a se schopností konstruktivně fungovat jako člen společnosti. Koncepční dokument *Joy of Learning: National Lifelong Learning Strategy 1997* vyzdvihuje význam osvojení schopnosti učit se jako základní dovednosti potřebné pro soustavný osobní a profesní rozvoj. Dokument *Education, Training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000 – 2004* se zaměřuje na základní dovednosti nepostradatelné ve společnosti založené na informacích: ‚Ke konci období, na něž se strategie vztahuje, se mediální gramotnost stane součástí kvalitního všeobecného vzdělání. To znamená, že občané budou schopni ve svém každodenním životě komplexně využívat tradiční média i nové informační a komunikační technologie (IKT) k získávání a rozšiřování informací, komunikaci a sebevyjádření. Mediální gramotnost a dovednost využívat informační technologie jsou základní dovednosti potřebné pro pracovní uplatnění a představují elementární předpoklad plnohodnotného zapojení do demokratické společnosti.‘

Vyhláška č. 1435/2001 zavedla v celostátním měřítku tyto cíle základního vzdělávání, které jsou v platnosti od 1. srpna 2002:

1. Dozrávání k lidskosti a začleňování do společnosti, jehož součástí je:

- stát se vyrovnanou osobností se zdravou sebeúctou;
- úcta k životu, přírodě a lidským právům;
- docenění učení, vlastní práce i práce druhých lidí;
- péče o tělesné a duševní zdraví a pohodu a sociální postoje a sociální blahobyt;
- slušné chování;
- odpovědnost a schopnost spolupracovat;
- tolerance a důvěra k lidem, kulturám a různým skupinám;
- aktivní zapojení do společnosti;
- schopnost působit v prostředí demokratické společnosti, která respektuje zásadu rovnosti mezi lidmi;
- podpora udržitelného rozvoje.

2. Nezbytné vědomosti a dovednosti

- informovanost o lidském cítění a potřebách, náboženských vyznáních a životních názorech, historii, kultuře, literatuře, přírodě a zdraví, ekonomii a technice;
- praktické dovednosti a tvořivost a obratnost při tělesném cvičení;
- rozvíjení mentálních a komunikačních dovedností (v mateřském jazyce, v druhém úředním jazyce, v dalších jazycích);
- matematické myšlení a jeho aplikace;
- ovládání informačních a komunikačních technologií;
- při vyučování v jiném než mateřském jazyce specifické vědomosti a dovednosti spjaté s tímto jazykem a kulturou.

3. Podporování rovnosti ve vzdělávání a celoživotním učení

- rozvoj a učení žáka jako jednotlivce i jako příslušníka skupiny;
- samostatné a kritické vyhledávání informací a všestranná schopnost spolupracovat;
- ochota a přání věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení;
- pozitivní vnímání sebe sama;

- schopnost analyzovat a využívat osvojené vědomosti a dovednosti.

Osvojování klíčových kompetencí

Podle rámcového kurikula z roku 1994 je úkolem jednotné školy podporovat všestranný osobnostní rozvoj žáků, pomáhat jim při osvojování dovedností potřebných pro další studium a volbu profesní dráhy a položit základy pro sociální rozvoj a spolupráci s náležitým ohledem na individuální osobní rozdíly. Vývoj soustavně směřuje k vytvoření kurikula, které se již nezaměřuje na osvojování faktografických poznatků, ale snaží se žákům umožnit uplatnění osvojených vědomostí v každodenním životě. Tento trend signalizoval přechod od kurikula založeného na vědomostech ke kurikulu, které vychází z kompetencí. Učitelé si samostatně vybírají vyučovací metody, jež pokládají za vhodné pro dosažení cílů vymezených v kurikulu. Vysoká míra osobní svobody a flexibilita školského systému by měly posílit sebedůvěru žáků a pomoci jim dospět k jasnější představě o vlastní osobnosti, osobních cílech a perspektivách.

Současná teorie učení klade důraz na aktivní roli žáků, kteří si sami konstruují vlastní systém vědomostí. Podle rámcového kurikula učitelé v roli zdroje vědomostí a informací v budoucnu ustoupí do pozadí, ale o to intenzivněji budou žákům poskytovat rady, podporovat je a povzbuzovat. Efektivní výuka se již nezaměřuje na předávání poznatků, ale vyžaduje, aby učitelé vedli žáky při vlastním studiu a vytvářeli vhodné prostředí k učení. Protože učení vyžaduje značnou míru interakce s prostředím, musí se při jejich vytváření věnovat více pozornosti mezilidským vztahům žáků a jejich reakcím na studijní látku.

Nové základní kurikulum pro 1. a 2. ročník základního vzdělávání (2002) vychází z této současné teorie učení a vymezuje požadavky, které musí učební prostředí splnit. Žáci by měli dostat příležitost osvojit si různé dovednosti a metody učení a práce. Měli by se rovněž seznámit s celou škálou strategií učení přizpůsobených určitým vyučovacím předmětům a věkovým skupinám. Individuální rozdíly ve vývoji, zázemí a stylu učení jednotlivých žáků vyžadují uplatňování různých vyučovacích metod. Legislativa mimoto stanoví, že školy musí spolupracovat s rodiči nebo jinými osobami, kteří za žáky v jejich domácím prostředí odpovídají.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Rámcové kurikulum pro jednotnou školu (OPS 94) vypočítává tyto povinné vyučovací předměty a kompetence, jež by jejich výuka měla pomoci rozvíjet:

- mateřský jazyk (sebeúcta, komunikační dovednosti, zpracování informací, kulturní znalosti);
- cizí jazyky a druhý národní jazyk (jazykové schopnosti, komunikační dovednosti, kulturní znalosti a pozitivní postoj vůči jiným kulturám, studijní dovednosti, ocenění sebe sama);
- matematika (logické a přesné myšlení, řešení problémů);
- biologie, zeměpis, fyzika, chemie (znalost přírody, životního prostředí a kultur; udržitelný rozvoj; dospívání v aktivní zvídavé občany);
- náboženství/etika (sebepoznání, tolerance a rovnost v multikulturní společnosti, odpovědnost);
- dějepis a sociální vědy (sebeúcta, kulturní znalosti, aktivní občanský postoj);
- hudební a výtvarná výchova (emocionální a etické zrání, sociální dovednosti, kulturní znalosti);
- zásady hospodaření v domácnosti a ruční práce (odpovědnost za zdraví a finanční prostředky, ekologické povědomí, tvořivost, řešení problémů);
- tělesná výchova (sebepoznání, sebeúcta, vědomí ceny vlastního zdraví, sociální dovednosti);

- výchovné poradenství (studijní dovednosti, občanské dovednosti, sebeúcta).

Jedním z cílů vymezených v národním kurikulu pro předmět mateřský jazyk je připravit půdu pro osvojení schopnosti učit se. Zvládnutí mateřského jazyka žákům umožní vybírat si, číst, interpretovat a vyhodnocovat různé texty včetně zpráv zveřejněných v médiích. Žáci, jejichž mateřštinou není finština (nebo švédština), ji studují jako druhý jazyk. Cílem této výuky je umožnit jinojazyčným žákům, aby se začlenili do komunity, studovali společně s ostatními a dosáhli bilingvismu. Podle základních učebních osnov pro matematiku je tento vyučovací předmět hlavním prostředkem pro vyučování dovedností, které umožňují řešit problémy.

Kromě předmětových cílů zahrnuje kurikulum i tzv. ‚mezipředmětová témata', která se musí vyučovat prostřednictvím různých předmětů. Patří k nim např. internacionální výchova a vzdělávání spotřebitelská výchova, dopravní výchova ([34]), rodinná výchova, zdravotní výchova, výchova zaměřená na média, výchova k ochraně životního prostředí a výchova k podnikání. V kategorii ‚mezipředmětových témat' figurují i IKT. Dovednosti umožňující využívat IKT nejsou pouze součástí učiva mnoha předmětů, ale představují rovněž uznávanou vyučovací metodu. Školní učební plán může zařadit IKT do nabídky volitelných předmětů. Nové základní kurikulum pro 1. a 2. ročník základního vzdělávání (2002) stanoví, že učební prostředí bude vybaveno takovým způsobem, aby žákům umožnilo připravit se na svou roli členů moderní společnosti založené na informacích. Kdykoli je to možné, měli by mít žáci možnost využívat počítače, další mediální techniku a informační sítě.

Výchova k podnikání je dalším průřezovým tématem, jemuž se věnuje pozornost v průběhu celé školní docházky. Je začleněna do školních a obecních kurikulárních dokumentů a usiluje o rozvíjení podnikavosti, která zahrnuje flexibilitu, iniciativnost, tvořivost, ochotu podstoupit riziko a znalost podnikání.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Podle základního školského zákona si hodnocení žáků klade za cíl usměrňovat a podněcovat studium, rozvíjet v žácích dovednosti umožňující sebehodnocení a podporovat rozvíjení jejich sebeúcty. Hodnocení je průběžné a povinné a provádějí je učitelé. Žáci jsou hodnoceni v každém předmětu a ti, kteří úspěšně ukončili povinné vzdělávání, získávají závěrečné vysvědčení.

Kromě toho se trojím různým způsobem provádějí celostátní evaluace: evaluace výsledků učení, tematické evaluace a evaluace politiky (programů). Za jejich realizaci a zveřejnění výsledků odpovídá Národní rada pro vzdělávání. Účelem celostátních evaluací prováděných v jednotné škole je v prvé řadě porovnat výsledky žáků – v podobě osvojených dovedností a vědomostí – s cíli stanovenými v rámcovém kurikulu. Jak je uvedeno v *Framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland,* evaluace se zaměřuje na ‚základní učivo jednotlivých vyučovacích předmětů a na hlavní vzdělávací cíle, konkrétně na osvojení schopnosti učit se, na motivaci k učení a na komunikační kompetenci'. Během pozdějších ročníků jednotné školy se klade stále větší důraz na evaluaci předmětových cílů a průřezových mezipředmětových témat. V posledním ročníku jednotné školy se pravidelně hodnotí zvládnutí mateřského jazyka a matematiky, aby se zjistilo, zda se plní cíle stanovené v rámcovém kurikulu. Celostátní evaluace vzdělávacích výsledků se provádějí pouze na vzorku žáků a nevedou k vydání certifikátu.

Finsko dosáhlo největšího pokroku při vytváření ukazatelů pro hodnocení kompetence ‚osvojení schopnosti učit se', která se definuje jako způsobilost a ochota přizpůsobit se novým úkolům. Finští výzkumníci v úzké součinnosti se Národní radou pro vzdělávání ([35]) pracovali na vymezení pojmu ‚osvojení schopnosti učit se' a vytvořili ucelený soubor nástrojů hodnocení. Ty jsou určeny nejen k evaluaci kognitivních kompetencí žáků, ale i jejich názorů (pomocí dotazníků, které vyžadují sebehodnocení). Shromážděné údaje se poté analyzují na základě informací o kontextu učení, např.

([34]) Dopravní výchova zahrnuje výuku pravidel bezpečnosti silničního provozu a výuku o vlivech dopravy na přírodu, ekonomiku a zaměstnanost.
([35]) Viz publikace *Assessing learning-to-learn – a framework*.

sociálně-ekonomickém zázemí žáků, mateřském jazyku, regionu či pohlaví. Výsledky by měly výzkumníkům pomoci poznat a pochopit faktory, které jsou základem úspěchu ve škole a způsobují výkyvy ve výkonu žáků, a současně osvětlit jejich relativní význam. Ukazatele se ve Finsku testovaly v několika průzkumech včetně celostátních reprezentativních studií zaměřených na žáky na úrovni základního vzdělávání, které se realizovaly v letech 1996, 1997 a 2000. Ukazatele rovněž umožňují posoudit motivovanost k celoživotnímu učení.

Finsko může uvést jen málo příkladů systematické srovnávací analýzy v oblasti základních dovedností a posuzování těchto dovedností ze strany vrstevníků (*peer review*). Mezi obcemi, učiteli, řediteli škol a školami však probíhá intenzivní a přímá výměna informací o osvědčených postupech.

Standardy klíčových kompetencí

Ve finském školském systému se neuplatňují centrálně stanovené vzdělávací standardy. Pro účely závěrečného hodnocení základního vzdělání Národní rada pro vzdělávání vytvořila a doporučuje hodnotící kritéria pro středně pokročilý 8. stupeň (hodnotí se na stupnici od 4 do 10) ve všech povinných vyučovacích předmětech.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Podle příslušné legislativy musí být každému žáku poskytnuta výuka, poradenství a podpora v souladu s jeho schopnostmi a potřebami. Jedním z cílů probíhající kurikulární reformy je zintenzivnit opatření na podporu žáků, kteří mají učební obtíže. K těmto opatřením patří uplatňování vhodných metod včasné detekce, výběr přiměřených vyučovacích metod a vytvoření vhodného prostředí k učení. Dětem, které mají učební obtíže, se věnuje zvláštní pozornost již v centrech denní péče a v předškolních vzdělávacích zařízeních. Tato péče zahrnuje metody nezbytné pro včasnou detekci učebních obtíží, jejich prevenci a nápravu. Děti, jejichž obtíže s učením nebo přizpůsobením jsou méně závažné, mají právo na speciální vzdělávání v běžných školách. V takových případech je vytvořen tým péče o žáky, jehož součástí jsou žáci, jejich rodiče, všichni učitelé a další odborníci, a ten pro dané žáky vypracuje individuální vzdělávací program. Mimoto mají žáci, kteří jsou pozadu s učením kvůli nemoci, absenci z jiného důvodu nebo přechodným problémům s učením, ze zákona právo na doučování. Škola může dokonce zajišťovat doučování jen proto, aby případným učebním obtížím předešla.

Jestliže postižení, nemoc, opožděný vývoj, emoční porucha nebo jiný důvod znemožní danému žáku vzdělávání v rámci běžné skupiny, musí být přijat nebo přestoupit do speciálního vzdělávání. Systém speciálního vzdělávání se snaží zajistit, aby měli žáci možnost plnit požadavky povinného vzdělávání v souladu se svými schopnostmi, a pokouší se je připravit na další studium. Výuka a případně i obsah vzdělávání se musí přizpůsobit tak, aby odpovídaly studijním schopnostem daných žáků. Pro každého žáka přijatého nebo převedeného do speciálního vzdělávání se musí vypracovat individuální vzdělávací program. Během sestavování programu i při poskytování podpory je důležitá mezioborová spolupráce i účast rodičů žáků.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Finsko se zatím zapojilo – nebo se hodlá zapojit – do těchto mezinárodních evaluačních výzkumů: FIMS, FISS, SIMS, SISS, TIMSS, RLS, CIVED, IALS, PISA (2000, 2003, 2006).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Nové základní kurikulum pro základní vzdělávání bude zahrnovat ještě jeden povinný vyučovací předmět – zdravotní výchovu. Aby se tento další předmět začlenil do učebního plánu a zvýšily se časové dotace mateřského jazyka, matematiky, dějepisu a společenských věd, sníží se hodinové

dotace nepovinných předmětů. Jak již bylo řečeno výše, kurikulum by mělo rovněž zintenzivnit opatření zaměřená na děti se zvláštními vzdělávacími potřebami.

Příklady národních rozvojových programů na rozvíjení klíčových kompetencí:

- KIMMOKE – *Diversification of Language Teaching Programme in Finland 1996 – 2000*. Pětiletý celostátní projekt, jehož cílem je diverzifikovat programu výuky cizích jazyků a vytvářet metody pro výuku jazyků a pro hodnocení výsledků učení na základě celoživotního učení. Více informací je k dispozici na: http://www.edu.fi/projektit/kimmoke/english/index.html
- LUMA – *Development programme for mathematics and science education for 1996 – 2002*. Projekt je součástí společné iniciativy, kterou v celostátním měřítku zahájilo Ministerstvo školství ve snaze pozdvihnout matematické a přírodovědné znalosti ve Finsku na mezinárodní úroveň. Ve Finsku se mezi přírodovědné předměty řadí fyzika, chemie, biologie a fyzikální zeměpis. Více informací je k dispozici na: http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;3218;6717;7806
- *The Healthy Self Esteem – Project 1998 – 2001*. Projekt, který má posílit sebeúctu žáků a podpořit dobrou pohodu ve školní komunitě. Více informací je k dispozici na: http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447;490;6422
- KOKU – *National Project for Developing the Co-operation between Education and Culture 1998 – 2001*. Ministerstvo školství a Národní rada pro vzdělávání vytvořily koncepci základního vzdělání v oblasti umění, kulturní výchovy, kulturních aktivit a obsahu uměleckých předmětů ve spolupráci s partnery z regionálních správních orgánů, s Asociací finských místních a regionálních úřadů a s Národní radou pro památky minulosti.
- *The Finnish Oak – Development programme for teaching of the cultural heritage 1998 – 2004*. Společný projekt Národní rady pro památky minulosti, Národní rady pro vzdělávání a Ministerstva životního prostředí, který má rozvíjet výuku a informovanost o kulturním dědictví.
- *Information Society Programme 2000 – 2004*. Více informací o národní strategii pro společnost založenou na informacích a o jejím prováděcím programu v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a výzkumu je k dispozici na: http://www.minedu.fi/julkaisut/information/englishU/welcome.html; http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tietostrategia/toimeenpanosuunnitelmaENG.pdf
- *Read and Write 2001 – 2004 [Luku-Suomi]*. Cílem programu je rozvíjet dovednosti žáků ve čtení a psaní a zlepšit jejich znalost literatury.
- Projekt rozvoje výuky cizích jazyků 2002 – 2004.
- *Creativity and Cultural Education – National project for 2003 – 2006*. Cílem projektu je rozvíjet tvořivost a kulturní výchovu v různých oblastech vzdělávání a kultury a podpořit spolupráci a výzkum zaměřený na kreativitu a kulturní výchovu.
- LATU – *development project for special needs education 2002 – 2004.*

LITERATURA

A Framework for Evaluating Outcomes in Finland, Národní rada pro vzdělávání, Helsinky 1999

Assessing Learning-to-Learn. A Framework, Centrum pro hodnocení vzdělávání Helsinské univerzity ve spolupráci s Národní radou pro vzdělávání, Helsinky, Finsko 2002

Basic Education Act (628/1998)

The Decree of the National Objectives for Teaching and Time Allocation in Basic Education (1435/2001)

Education and Research 1999 – 2004, Development Plan, Ministerstvo školství, Helsinky 2000

Education, training and Research in the Information Society. A National Strategy for 2000 – 2004, Ministerstvo školství, Helsinky 1999

Framework Curriculum for the Comprehensive School, Národní rada pro vzdělávání, Helsinky 1994

Joy of Learning. National Lifelong Learning Strategy 1997, Ministerstvo školství, Helsinky 1997

National Core Curriculum for Years 1 and 2 of Basic Education, Národní rada pro vzdělávání, Helsinky 2002

ŠVÉDSKO

Školský zákon (1985:1100) stanoví, že by se veškeré školní aktivity měly uskutečňovat v souladu se základními demokratickými hodnotami a každý pracovník školy by měl vést žáky k tomu, aby si vážili vnitřní hodnoty každého člověka i životního prostředí, které všichni sdílíme (kapitola 1, § 2).

Kurikulum pro povinné vzdělávání, předškolní třídy a střediska volného času (dále jen kurikulum (Lpo 94)) pověřuje školy, aby tyto základní hodnoty reprezentovaly a předávaly je žákům. Školy musí vést všechny žáky k tomu, aby objevili svou jedinečnost a aktivně se zapojili do života společnosti tak, že ze sebe vydají to nejlepší a budou odpovědně uplatňovat svou svobodu.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

V dokumentech, jimiž se řídí švédský školský systém, termín ‚klíčová kompetence' nefiguruje. Neobjevuje se v učebních osnovách, v jiných kurikulárních dokumentech ani v žádném dalším legislativním textu. Švédský školský systém usiluje o to, aby všichni žáci během povinného vzdělávání dosáhli všech cílů stanovených v kurikulu a učebních osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů. Tyto cíle jsou dvojího druhu:

- cílové hodnoty, o něž se má usilovat – specifikují hlavní zaměření práce ve školách a tedy i kvalitativní rozvoj, k němuž má dojít;
- cíle, jichž má být dosaženo – vyjadřují minimální úroveň vědomostí v určitých oblastech učiva, kterou si mají žáci do ukončení vzdělávání v dané škole osvojit.

K těmto cílům patří základní kompetence, jako je čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, demokratické hodnoty a schopnost učit se.

Zkušenost ukazuje, že mladí lidé, kteří absolvovali pouze povinné vzdělávání, jen velmi obtížně nacházejí placené zaměstnání (jeden z hlavních aspektů života většiny dospělých). Rozvíjení klíčových kompetencí se proto pokládá za pojem, který se vztahuje stejnou měrou na vyšší sekundární i na povinné vzdělávání v *grundskola*. Úkolem povinného vzdělávání je vytvořit základ pro soustavné osvojování klíčových kompetencí během následných stupňů vzdělávání.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci osvojit během povinného vzdělávání

Jak bylo vysvětleno výše, švédský školský systém nevytváří hierarchii cílů vymezených v kurikulu. Všechny cíle se pokládají za důležité. Kurikulum (Lpo 94) obsahuje všeobecné konstatování, že školy by měly předávat trvalejší formy vědomostí, které vytvářejí společný výchozí rámec pro každého občana. V oddílu věnovaném normám a hodnotám (*norms and values)* a v oddílu zaměřeném na znalosti (*knowledge)* toto kurikulum uvádí přehled všeobecných a komplexních cílů, jež se pro účely této studie považují za klíčové kompetence.

Pod záhlavím *norms and values* stojí, že školy by měly aktivně a vědomě vést žáky k tomu, aby si osvojili společné hodnoty naší společnosti a projevovali je v každodenní praktické činnosti a jednání. Tento oddíl obsahuje pouze cíle, o něž se má usilovat. Uvádí, že školy by se měly intenzivně snažit zajistit, aby všichni žáci:

- rozvíjeli svou schopnost vědomě utvářet a vyjadřovat etická stanoviska na základě vědomostí a osobních zkušeností;
- vážili si vnitřní hodnoty ostatních lidí;
- odmítali útlak a hrubé zacházení s druhými lidmi a pomáhali se jich zastat;

- byli schopni se vcítit do situací, které prožívají druzí, a chápat je a aby rozvíjeli své odhodlání jednat v jejich nejlepším zájmu;
- vážili si svého bezprostředního okolí i širšího životního prostředí a projevovali o ně zájem.

V kategorii *knowledge* kurikulum (Lpo 94) stanoví, že školy by měly odpovídat za zajištění toho, aby si jejich žáci osvojovali a rozvíjeli vědomosti, jež se stanou základem jejich dalšího vzdělávání, a uvádí, že by školy měly rovněž podporovat harmonický vývoj žáků. Vzdělávání by mělo vycházet ze smyslu pro objevování, ze zvídavosti a z touhy učit se. Učitelé by se měli snažit vyvážit a integrovat různé typy poznatků. Oddíl se zmiňuje o obou kategoriích cílů, tj. těch, o něž by se mělo usilovat, a těch, jichž má být dosaženo.

Školy by se měly usilovně snažit zajistit, aby žáci:

- rozvíjeli svou zvídavost a touhu učit se;
- rozvíjeli svůj individuální styl učení;
- osvojovali si důvěru ve vlastní schopnosti;
- měli pocit bezpečí a naučili se ohleduplnosti a projevování úcty při jednání s druhými lidmi;
- naučili se provádět výzkum a učit se a pracovat samostatně i s ostatními;
- upevnili si návyk nezávisle formulovat své názory nejen na základě vědomostí, ale i logických a etických úvah;
- osvojili si solidní znalosti v jednotlivých vyučovacích předmětech a oblastech učiva v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost;
- osvojili si bohatou a rozmanitou škálu jazykových prostředků a vnímali důležitost pěstování a rozvíjení jazykových dovedností;
- naučili se komunikovat v cizích jazycích;
- naučili se naslouchat, diskutovat, logicky uvažovat a používat vědomosti jako nástroj:
  - pro formulaci a ověřování předpokladů a pro řešení problémů;
  - pro úvahy o zkušenostech a prožitcích;
  - pro kritické zkoumání a oceňování tvrzení a vztahů, a
  - pro získání dostatečných znalostí a zkušeností, které jim umožní činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření.

Pokud jde o cíle, jichž má být dosaženo do završení povinné školní docházky, týž oddíl uvádí, že školy odpovídají za zajištění toho, aby **všichni** žáci:

- ovládali švédštinu a dovedli aktivně naslouchat a číst i ústně a písemně vyjadřovat své myšlenky a představy;
- osvojili si základní matematické zásady a dokázali je využívat v každodenním životě;
- znali a chápali základní pojmy a souvislosti v rámci přírodních věd i technických, společenskovědních a humanitních oborů;
- byli schopni se tvořivě vyjadřovat a měli větší zájem o zapojení do celé škály kulturních aktivit, jež jim společnost nabízí;
- seznámili se s hlavními součástmi švédského, severského a západního kulturního dědictví;
- seznámili se s kulturami, jazyky, náboženstvím a historií národnostních menšin, které ve Švédsku žijí;
- byli schopni rozvíjet a uplatňovat své vědomosti a zkušenosti prostřednictvím co největšího množství různých forem vyjádření od jazyka přes obrazy, hudbu, drama a tanec;
- porozuměli jiným kulturám;

- dokázali ústně a písemně komunikovat v angličtině;
- pochopili základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy i jejich vlastní práva a povinnosti ve škole a ve společnosti;
- pochopili formy nezávislosti různých zemí a částí světa;
- znali požadavky na kvalitní životní prostředí a chápali základní ekologické souvislosti;
- měli solidní znalost předpokladů dobrého zdraví včetně významu životního stylu pro zdraví a životní prostředí;
- byli obeznámeni s charakterem a smyslem existence médií;
- dokázali využívat informační technologie jako nástroj umožňující vyhledávání poznatků a rozvíjení vlastního učení;
- osvojili si hlubší znalosti v několika individuálně vybraných oblastech učiva.

Osvojování klíčových kompetencí

Za výchovu a vývoj dítěte odpovídá v prvé řadě rodina. Základ pocitu bezpečí a sebeúcty se vytváří v domácím prostředí. Za školní vzdělávání dětí společně odpovídají rodiče či poručníci a škola, což předpokládá úzkou spolupráci mezi rodinou a školou.

Kurikulum (Lpo 94) stanoví, že školy musí nejen zprostředkovat poznání základních demokratických hodnot, ale musí demokratické metody práce též samy používat. Významným aspektem tohoto procesu je zapojení žáků do uplatňování učebních osnov. Na výběru vyučovacích metod a učebních materiálů se podílejí učitelé i žáci. Žáci by měli mít možnost pozorovat – ale také si vyzkoušet – různé způsoby vyjadřování znalostí a pocitů.

Součástí kurikula (Lpo 94) jsou i pokyny pro učitele, jak mají žákům pomoci dosáhnout jednotlivých výše uvedených cílů. Výuka norem a hodnot vyžaduje, aby učitelé:

- objasnili základní hodnoty, na nichž spočívá švédská společnost, a jejich vliv na jednání jednotlivců a diskutovali o nich se žáky;
- otevřeně prezentovali různé hodnoty, myšlenky a problémy a diskutovali o nich;
- byli všímaví a spolu s dalšími zaměstnanci školy podnikali opatření nezbytná k tomu, aby předcházeli a bránili všem formám hrubého zacházení a týrání;
- vytvářeli spolu s žáky pravidla práce ve skupině a účasti ve skupinových aktivitách;
- spolu s rodinami žáků vychovávali žáky a přitom vysvětlovali normy platné ve škole a školní řád jako základ činnosti a spolupráce ve školním prostředí.

Aby usnadnili osvojování vědomostí, měli by učitelé:

- vycházet z individuálních potřeb, poměrů, zkušeností a způsobu myšlení každého žáka;
- pěstovat v žácích touhu učit se a posilovat jejich důvěru ve vlastní schopnosti;
- poskytnout žákům prostor k tomu, aby uplatňovali svou tvůrčí schopnost a používali různé výrazové prostředky;
- povzbuzovat a vést žáky, kteří mají obtíže, a věnovat jim zvláštní podporu;
- spolupracovat s ostatními učiteli při sledování vzdělávacích cílů;
- organizovat práci a realizovat ji tak, aby (se) žáci:
  - vyvíjeli v souladu s vlastními schopnostmi a současně byli povzbuzováni k využívání a plnému rozvinutí svého potenciálu;
  - poznali ze zkušenosti, že znalosti jsou smysluplné a že ve svém učení pokročili;

- získali pomoc a podporu při rozvíjení jazykových a komunikačních dovedností;
- postupně dostávali více úkolů, které provádějí stále samostatněji a přejímají za ně také stále větší odpovědnost;
- získali rámec a kontext pro své studium i příležitosti k dalšímu důkladnému studiu daných předmětů;
- měli možnost věnovat se mezioborovým tématům.

Ředitel školy je vedoucí pedagog i nadřízený učitelů a nepedagogického personálu. Ředitel školy proto odpovídá za zajištění toho, aby se veškerá aktivita školy zaměřila na dosažení národních vzdělávacích cílů. Nese odpovědnost za výsledky školy a podle kurikula má i další specifické povinnosti. Patří k nim povinnost zajistit, aby:

- se koordinovala výuka v různých oblastech učiva, a žáci tak měli příležitost rozšířit si svou celkovou znalost rozsáhlejších oblastí vědění;
- do výuky různých předmětů byly začleněny mezipředmětové oblasti, k nimž patří například: životní prostředí, doprava, rovnost, chování spotřebitelů, sex a mezilidské vztahy i rizika, která s sebou nese užívání tabáku, alkoholu a jiných drog;
- škola navazovala mezinárodní kontakty a vazby.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Během povinného vzdělávání je povinná výuka těchto předmětů a oblastí učiva: umění, angličtina, cizí jazyky (kromě angličtiny), matematika, tělesná výchova a zdraví, přírodopis (biologie, fyzika a chemie), společenské vědy (dějepis, zeměpis, náboženství a občanská výchova) a švédština. Kurikulum (Lpo 94) stanoví pouze celkový počet vyučovacích hodin (6 665), které musí být zajištěny během devíti ročníků povinného vzdělávání. Každá škola může samostatně rozhodovat o časových dotacích jednotlivých vyučovacích předmětů.

Úvod ke každým učebním osnovám popisuje cíle výuky daného předmětu a jeho roli ve vzdělávání. Vysvětluje i to, jak tento předmět přispívá ke splnění záměrů kurikula a proč jeho studium uspokojuje různé společenské a osobní potřeby. Společným cílem všech oblastí učiva je rozvíjet sociální, kritické a tvořivé myšlení, komunikaci a osvojení schopnosti učit se. Všechny učební osnovy vyzdvihují význam demonstrování a využívání vzájemných souvislostí mezi poznatky, jež jsou spjaty s různými oblastmi učiva.

Výuka **umění** si klade za cíl rozvíjet schopnost uměleckého vyjádření určitých stanovisek a názorů, které mají vazbu na zkušenosti a prožitky, a schopnost demonstrovat znalost umění. Vede žáky k tomu, aby uplatňovali svobodu výrazu a právo na kulturní rozmanitost. Vizuální umění nám dává příležitost zamyslet se nad tím, jak lidé tvoří, myslí a zakoušejí svět v různých okamžicích, a jako takové je cenným prostředkem učení.

Učební osnovy pro **angličtinu** ji pokládají za dominantní světový jazyk. Schopnost používat angličtinu lidem umožňuje navazovat a uchovávat společenské a profesní kontakty v zahraničí, držet krok s vývojem a věnovat se dalšímu studiu. Kromě toho způsobilost v anglickém jazyce rozvíjí mezikulturní kompetenci a povědomí o procesu osvojování jazyka. Učební osnovy pro jiné cizí jazyky vyjadřují stejné cíle – pokud jde o komunikační, mezikulturní a sociální dovednosti a osvojení schopnosti učit se – jako učební osnovy pro angličtinu.

Tělesná výchova a sport usiluje o rozvíjení fyzických, psychologických a sociálních schopností žáků a snaží se jim poskytnout poznatky o vlivu životního stylu na zdraví. Tento předmět podporuje spolupráci, porozumění a úctu k druhým v multikulturním kontextu.

Výuka **matematiky** by měla probudit zájem o tento předmět a demonstrovat jeho význam pro všechny kultury. Měla by připravit žáky na informované rozhodování, když si mají vybrat mezi několika alternativami. Na praktické úrovni by se žáci měli naučit používat kapesní kalkulačky a počítače.

Znalost základních matematických pojmů, metod a nástrojů by měla pomoci rozvíjet poznání numerických a prostorových zákonitostí a schopnost komunikovat matematickými termíny.

Přírodní vědy jsou prezentovány ve společných učebních osnovách pro biologii, fyziku a chemii. Přírodní vědy se pokládají za hlavní část západní kulturní tradice, jejich studium by mělo rozvíjet znalosti o různých formách života a probouzet přání dále je zkoumat. Vzdělávání se rovněž snaží vzbudit zájem o udržitelný rozvoj a ochranu přírody.

Zeměpis, dějepis, náboženství a občanská výchova jsou začleněny do integrovaného předmětu **společenské vědy**. Jeho hlavním cílem je zprostředkovat poznání toho, jak jedinci utvářejí své okolí a jsou jím utvářeni. Měl by vytvořit základ aktivního zapojení žáků jako odpovědných občanů do života demokratické společnosti na místní, regionální i mezinárodní úrovni. Zejména učební osnovy pro občanskou výchovu vyzdvihují důležitost schopnosti pátrat, zkoumat, pořádat a vyhodnocovat fakta, integrovat a využívat nové vědomosti. Aktivně a vědomě by se měla objasnit rovnost práv obou pohlaví.

Předmět **švédský jazyk** je hlavním nástrojem rozvoje jazyka u dětí, protože žáky vybavuje jazykovými dovednostmi potřebnými pro život ve škole i mimo školu. Žáci by měli rozvíjet svou schopnost mluvit, naslouchat, chápat, číst a psát, prožívat příběhy a učit se z literatury, filmů a divadelních představení. Kulturu a jazyk nelze oddělit a kvalitní jazykové dovednosti podporují rozvíjení kulturní a osobní identity. Základem tohoto předmětu je jazyk a literatura, protože žákům umožňuje osvojovat si poznatky o svém okolí a komunikovat s ním.

Žáci, jejichž mateřským jazykem není **švédština**, ji mohou studovat **jako druhý jazyk** místo výše zmíněného předmětu. Výuka švédštiny jako druhého jazyka se snaží žákům zprostředkovat osvojení švédštiny, které jim umožní plně vstřebávat látku dalších předmětů, a navázat aktivní společenské vztahy a stát se součástí švédské společnosti. Tento předmět vyžaduje větší míru flexibility než ostatní, protože mezi jazykovými dovednostmi žáků mohou být značné rozdíly a žáci mohou pocházet z různých kulturních prostředí.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Od roku 1995 se výkon žáků porovnává pomocí národních testů, které se provádějí v 5. a 9. ročníku školní docházky. Absolvování testů ze švédštiny, angličtiny a matematiky na konci 5. ročníku není povinné a každá škola se rozhodne, zda se do testování zapojí nebo ne. V 9. ročníku jsou však národní testy z těchto předmětů povinné. Klasifikace ukazuje, do jaké míry jednotliví žáci dosáhli cílů stanovených v kurikulu a v učebních osnovách příslušných vyučovacích předmětů. Stupnice hodnocení zahrnuje tři úrovně: ‚dobře' (G), ‚velmi dobře' (VG) a ‚výborně' (MVG). Klasifikace ‚dobře' potvrzuje, že cílů vymezených v učebních osnovách bylo skutečně dosaženo. Klasifikace je založena na centrálně koncipovaných kritériích, která zase vycházejí z cílů vymezených v učebních osnovách příslušných vyučovacích předmětů. Závěrečné vysvědčení *(slutbetyg från grundskolan)*, které uvádí klasifikaci v každém předmětu, se vydává na konci 9. ročníku. Žáci, kteří v určitém vyučovacím předmětu nedosáhnou úrovně ‚dobře', nejsou v tomto předmětu klasifikováni. Namísto toho se vypracuje písemné hodnocení, které může například posuzovat způsobilost žáka k vysokoškolskému studiu.

Standardy klíčových kompetencí

Vláda vytvořila zvláštní učební osnovy pro každý předmět vyučovaný na úrovni povinného vzdělávání. Podobně jako kurikulum (Lpo 94) tyto učební osnovy určují cíle, o něž by se mělo usilovat, a cíle, jichž by mělo být dosaženo. Posledně jmenované cíle jsou vymezeny pro žáky 5. a 9. ročníku.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Všechny povinné školy jsou jednotné a koedukované. Prvořadým cílem není to, aby se všem dostalo stejného, nýbrž rovnocenného vzdělání. Musí se přihlížet k odlišnému zázemí a potřebám žáků a musí se brát v úvahu celá škála způsobů, jimiž může být dosaženo určitých cílů.

Kurikulum (Lpo 94) stanoví, že vzdělávání by se mělo přizpůsobit individuální situaci a potřebám žáků. Školy nesou zvláštní odpovědnost za ty žáky, kteří mají z mnoha různých důvodů obtíže při dosahování vzdělávacích cílů. Kurikulum vymezuje specifické cíle pro výuku švédštiny a angličtiny ve speciálních školách, které vzdělávají žáky neslyšící nebo nedoslýchavé. Na konci školní docházky by tito žáci měli stejnou měrou ovládat švédštinu i znakovou řeč a být schopni písemně komunikovat v angličtině. Zvláštní soubor cílů je předepsán pro žáky, kteří trpí méně závažnými a těžkými poruchami učení.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Švédsko se zapojilo do řady výzkumů, které prováděla OECD a IEA, mj.: FIMS (1964), FISS (1970 – 71), SIMS (1980 – 82), SISS (1983 – 84), RLS (1989 – 95), TIMSS (1993 – 95), IALS (1994), CIVED (1995 – 97), PIRLS (1999 – 2003), PISA (2000, 2003, 2006).

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

Švédsko neuvažuje o žádných změnách kurikula, pokud jde o klíčové kompetence.

LITERATURA

Kurikulum pro povinné vzdělávání, předškolní třídy a střediska volného času (Lpo 94) http://www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf

Učební osnovy pro povinné vzdělávání z roku 2000, *Skolverket*
http://www.skolverket.se/pdf/english/compsyll.pdf

SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ (ANGLIE/WALES/SEVERNÍ IRSKO)

Většina níže uvedených informací se vztahuje především na Anglii. Nejvýznamnější podobnosti a rozdíly charakteristické pro Wales a Severní Irsko jsou nicméně uvedeny v příslušných pasážích textu.

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

V Anglii, Walesu a Severním Irsku se používá termín ***key skills (*klíčové dovednosti)** k označení těch ‚všeobecných dovedností, které jedinci potřebují k tomu, aby se stali výkonnými členy flexibilní, přizpůsobivé a konkurenceschopné pracovní síly a mohli se věnovat celoživotnímu učení.' ([36])

Zavedení klíčových dovedností bylo vyvoláno v 80. letech 20. století obavami zaměstnavatelů, že by jejich noví mladí zaměstnanci mohli postrádat všeobecné dovednosti, jimiž musí být vybavena výkonná pracovní síla. Dovednosti, které byly po důkladné úvaze vymezeny, šly nad rámec základní čtenářské a matematické gramotnosti. Zaměstnavatelé se zaměřili na schopnost uplatňovat dovednosti v široké škále kontextů a situací a schopnost posoudit, které dovednosti a kdy využít. Revize Národního kurikula z roku 1995 zredukovala povinný obsah vzdělávání. Tato změna si mimo jiné kladla za cíl umožnit školám, aby věnovaly více času rozvíjení tří klíčových dovedností: komunikace, využívání matematických postupů a používání informačních technologií (IT). V roce 1995 vláda rovněž zadala revizi systému kvalifikací, které mohou v Anglii, Walesu a Severním Irsku získat 16 – 19letí žáci. Závěrečná zpráva (Dearing, 1996) doporučila, aby kvalifikace dokládající osvojení klíčových dovedností byly dostupné v Anglii, Walesu a Severním Irsku jak během prakticky a pracovně zaměřené vzdělávací dráhy, tak i během teoretického vzdělávání, které je přípravou na vysokoškolské studium. Kvalifikace dokládající osvojení klíčových dovedností – komunikace, využívání matematických postupů a používání informačních technologií – byly všeobecně zavedeny v září 2000. Nové kvalifikace byly vytvořeny především proto, aby přiměly více 16 – 19letých žáků dosáhnout vyšší úrovně osvojení klíčových dovedností. Kvalifikace však nejsou vyhrazeny pouze pro tuto věkovou skupinu a mohou je získat i 14 – 16letí žáci na úrovni povinného vzdělávání. Současné Národní kurikulum zavedené v Anglii a Walesu v roce 2000 klade důraz na klíčové dovednosti a ukazuje, jak jsou spjaty s jednotlivými vyučovacími předměty. Kurikulum Severního Irska, které se naposledy revidovalo v roce 1996 a v současné době se přezkoumává, neobsahuje explicitní zmínky o klíčových dovednostech. V rámci současné revize se navrhuje nová struktura kurikula pro klíčový stupeň 4 (žáci ve věku 14 – 16 let), v níž je zákonem předepsaný obsah vzdělávání rozvržen pouze do čtyř složek: klíčové dovednosti uplatnitelné v různých kontextech; osobní, sociální a zdravotní výchova; občanská výchova; výchova na podporu zaměstnatelnosti.

Používá se i termín základní dovednosti, zejména v kontextu programů čtenářské a matematické gramotnosti dospělých. *Basic Skills Agency* (Agentura pro základní dovednosti) definuje **základní dovednosti** jako ‚schopnost číst, psát a mluvit anglicky (nebo velšsky) a používat matematiku na úrovni nezbytné pro fungování v práci a obecně ve společnosti.' ([37])

([36]) Internetové stránky *department for Education and Skills, A to Z of School Leadership and Management*: http://www.dfes.gov.uk/a-z/KEY%5FSKILLS.html

([37]) Internetové stránky *Basic Skills Agency*: http://www.basic-skills.co.uk/about/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040598710111
Agentura pro základní dovednosti je národní rozvojová agentura, která se v Anglii a Walesu věnuje problematice čtenářské a matematické gramotnosti a souvisejících základních dovedností. Zabývá se všemi fázemi zdokonalování základních dovedností dětí, mládeže a dospělých. Je zaregistrována jako nezávislá dobročinná organizace. Její činnost převážně financuje vláda prostřednictvím dotací Ministerstva školství a kvalifikace a Velšského národního shromáždění.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Současné Národní kurikulum zavedené do anglických škol v září 2000 obsahuje tato doporučení, jak podpořit osvojování dovedností:

> Na všech klíčových stupních si žáci během práce v jednotlivých oblastech zahrnutých do Národního kurikula osvojují, procvičují, kombinují, rozvíjejí a tříbí širokou škálu dovedností. Šest oblastí dovedností se označuje jako **klíčové dovednosti,** protože studujícím pomáhají zdokonalit vlastní učení a výkonnost ve vzdělávání, v práci i v životě. V Národním kurikulu jsou zakotveny tyto klíčové dovednosti:

- komunikace;
- využívání matematických postupů;
- používání informačních technologií;
- spolupráce s druhými lidmi;
- zlepšování vlastního učení a výkonnosti (*Improving Own Learning and Performance* – IOLP);
- řešení problémů.

Vláda v nedávné době zavedla národní strategie, které v rámci povinného vzdělávání v Anglii podporují rozvíjení **prvních tří** z těchto šesti klíčových dovedností:

- Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti (*National Literacy Strategy* – NLS) podporuje na úrovni primárního vzdělávání rozvíjení **komunikačních** dovedností;
- Národní strategie osvojování matematické gramotnosti (*National Numeracy Strategy* – NNS) podporuje na úrovni primárního vzdělávání rozvíjení dovednosti **využívat matematické postupy;**
- V sekundárních školách se nyní zavádí Národní strategie pro klíčový stupeň 3 (*Key Stage 3 National Strategy*), která má vést ke zlepšení ve všech oblastech obsahu vzdělávání. Zaměřuje se zejména na **angličtinu** a **matematiku** a uplatňuje přitom přístup, který navazuje na metody NLS a NNS a využívá odborné znalosti a **informační a komunikační technologie (IKT)**.

Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti popisuje **čtenářskou gramotnost** takto:

> ‚spojení důležitých dovedností – čtení a písemného projevu – v jeden celek. Zahrnuje i ústní projev a poslech, které – ač nejsou v rámci výuky samostatně vymezeny – představují její podstatnou součást. Kvalitní ústní komunikace zlepšuje porozumění promluvě i písemnému projevu a žáci díky ní důkladněji poznají, jak se dá jazyk použít ke komunikaci. Je rovněž významnou součástí procesu, jehož prostřednictvím žáci čtou a vytvářejí texty.‘

Národní strategie osvojování matematické gramotnosti popisuje **matematickou gramotnost** takto:

> ‚klíčová funkční dovednost, bez níž by děti byly po celý život znevýhodněny.‘

Národní strategie využívání IKT na klíčovém stupni 3 popisuje **způsobilost k využívání IKT** takto:

> ‚mnohem více než pouhé osvojení základních dovedností a postupů. Rozvíjí v žácích schopnost využívat technologii vynalézavě a pružně. Zahrnuje schopnost identifikovat, chápat a aplikovat příslušné poznatky, dovednosti a porozumění.‘

Kromě výše zmíněných klíčových dovedností podporuje Národní kurikulum i rozvíjení **mentálních dovedností** (zpracování informací, logické myšlení, zvídavost, kreativní myšlení, hodnocení) a další aspekty obsahu školního vzdělávání (**způsobilost k finančním úkonům, podnikatelské dovednosti a podnikavost, učení pro pracovní uplatnění a výchovu k udržitelnému rozvoji).**

Osvojování klíčových kompetencí

Národní kurikulum je hlavním nástrojem rozvíjení klíčových dovedností v **Anglii.** Vzdělávací programy, které vymezuje, jsou povinné. Národní kurikulum obsahuje i závazné obecné didaktické pokyny, k nimž patří i požadavek ‚využívání jazyka ve všech vyučovacích předmětech' a požadavek ‚využívání informačních a komunikačních technologií ve všech vyučovacích předmětech'. Národní kurikulum a související dokumenty rovněž zahrnují příklady toho, jak mohou studijní programy podpořit rozvíjení klíčových dovedností, ty však nemají závazný charakter. Další nezávazná didaktická doporučení, jak podpořit osvojování klíčových dovedností a umožnit žákům, aby si uvědomili význam a využitelnost svého studia pro pracovní uplatnění, poskytuje *Qualification and Curriculum Authority* (Úřad pro kvalifikace a kurikulum) v publikaci *Key Skills for Developing Employability* (QCA, 2001).

I když neexistují žádná obecná centrálně vydávaná doporučení k vyučovacím metodám, nedávné iniciativy v oblasti vzdělávací politiky poprvé zavedly velmi přesné rámce pro výuku čtenářské a matematické gramotnosti v anglických primárních školách. Tyto rámce nejsou předepsány zákonem, ale velká většina primárních škol se příslušnými doporučeními řídí. Snaží se docílit toho, aby se snížil podíl individualizované výuky a důraz se přenesl na přímou výuku (označovanou za výuku ústní, interaktivní a živou) a na frontální vyučování. V rámci **Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti** (NLS) zahájené v roce 1998 všichni žáci primárních škol každý den absolvují vyučovací hodinu věnovanou rozvíjení gramotnosti, v níž se vyváženě kombinují aktivity na úrovni slov, vět a celých textů. V rámci **Národní strategie osvojování matematické gramotnosti** (NNS) zavedené v roce 1999 nyní školy zajišťují, aby žáci každý den absolvovali vyučovací hodinu matematiky, v níž se uplatňuje trojitá struktura výuky, která se zahajuje ústními aktivitami a počítáním z hlavy metodou frontálního vyučování. Školám se při realizaci těchto strategií dostává podpory ve formě dodávek učebních materiálů, poskytování doporučení a poradenských služeb a zajišťování možností profesního rozvoje.

V září 2001 byla do anglických sekundárních škol zavedena ***Key Stage 3 National Strategy*** **(Národní strategie pro klíčový stupeň 3).** Tato iniciativa usiluje o zdokonalení čtení, písemného projevu a matematických dovedností žáků ve věku 11 – 14 let a snaží se žáky motivovat, inspirovat a zlepšit jejich vyhlídky. Během prvního roku její realizace byly zavedeny bloky angličtiny a matematiky, které se snaží navázat na každodenní vyučovací hodiny věnované v primárních školách osvojování čtenářské a matematické gramotnosti. Hlavní součástí strategie je pomoc dětem, které při zahájení studia na sekundární škole nedosahují v angličtině a matematice úrovně, jež se v jejich věku očekává. Zajišťují se pro ně programy, díky nimž mohou brzy dohnat své spolužáky. Strategie však pečuje i o schopnější studující a snaží se prosadit vyšší standardy pro všechny žáky bez ohledu na jejich výchozí znalosti a dovednosti a na úroveň jejich schopností. Realizaci strategie podporuje poskytování učebních materiálů a poradenských služeb a zajišťování možností profesního rozvoje. Strategie bude rozšířena tak, aby ve školním roce 2002/03 zahrnovala i IKT a přírodovědné i další vyučovací předměty.

Vytváření a realizaci těchto iniciativ v oblasti vzdělávací politiky řídí Oddělení standardů a efektivnosti Ministerstva školství a kvalifikací (***Department for Education and Skills' Standards and Effectiveness Unit* – SEU)**. Zmíněné oddělení bylo zřízeno proto, aby realizovalo vládní politiku zvyšování vzdělávacích standardů v anglických školách.

Vláda rovněž podporuje učení mimo rámec běžného učebního plánu. Tyto **aktivity na podporu studia** jsou v publikaci *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support* (DfEE, 1998) popsány jako:

> ‚učební aktivity mimo rámec běžného učebního plánu, do nichž se mladí lidé zapojují dobrovolně. Podpora studia je tedy široký termín, který zahrnuje řadu aktivit, jež mají mnoho jmen a podob. Může jí být pomoc při osvojování klíčových dovedností včetně čtenářské a matematické gramotnosti a využívání IKT. Snaží se zvýšit motivaci a sebeúctu mladých lidí a pomoci jim, aby byli schopni efektivnějšího učení. Především se snaží zvýšit úroveň výkonu. Další oblastí, jíž se

dostává vládní podpory, jsou rodinné projekty osvojování čtenářské a matematické gramotnosti. Nepředstavují pouze způsob, jak zaměřit pozornost na rodiče, kteří si v tomto ohledu sami potřebují osvojit příslušné dovednosti, ale také pomáhají rodičům podporovat rozvíjení jazykových dovedností a čtenářské a matematické gramotnosti u jejich dětí.‘

Basic Skills Agency **(Agentura pro základní dovednosti)** je národní rozvojová agentura, která se v **Anglii a Walesu** zabývá problematikou čtenářské a matematické gramotnosti a souvisejících základních dovedností. Její činnost financuje převážně vláda prostřednictvím dotací Ministerstva školství a kvalifikací a Velšského národního shromáždění. Kromě rozvíjení účinných metod zdokonalování základních dovedností dospělých koncipuje a podporuje rodinné programy osvojování čtenářské a matematické gramotnosti a vytváří příslušné studijní materiály určené pro školy.

Národní kurikulum ve **Walesu** zahrnuje závazné obecné požadavky na učitele, kteří na jejich základě musí žákům umožnit rozvíjení a uplatňování celé řady klíčových dovedností. Množství a škálu příležitostí k jejich rozvíjení a aplikaci určují učitelé. *Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* (ACCAC – Velšský úřad pro kvalifikace, kurikulum a hodnocení) vytvořil *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1 – 3* (ACCAC 2002), aby školám pomohl najít možnosti rozvíjení a uplatňování těchto dovedností ve všech vyučovacích předmětech.

Velšská národní strategie rozvíjení základních dovedností ([38]) vymezuje strategii zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti dětí, mladých lidí a dospělých. Kromě toho každý místní orgán školské správy vytvořil své vlastní individuální strategie rozvíjení čtenářské a matematické gramotnosti.

Ministerstvo školství **Severního Irska** vypracovalo *A Strategy for the Promotion of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland* (DENI, 1998) (Strategie podpory čtenářské a matematické gramotnosti v primárních a sekundárních školách v Severním Irsku).

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Národní kurikulum v **Anglii i Walesu** rozlišuje hlavní vyučovací předměty (angličtinu, velštinu ve Walesu, matematiku, přírodovědu) a ostatní základní vyučovací předměty (design a technika, IKT, dějepis, zeměpis, současné cizí jazyky, výtvarné umění a design, hudební výchova, tělesná výchova). Dvanáctým předmětem zařazeným v Anglii do Národního kurikula je od září 2002 ještě občanská výchova. Všechny tyto vyučovací předměty spolu s náboženskou výchovou, výchovou k profesi a sexuální výchovou jsou povinné minimálně během části povinného vzdělávání. V Anglii jsou hlavní vyučovací předměty a dále design a technika, IKT a tělesná výchova povinné po celou délku povinného vzdělávání. Ve Walesu jsou během celého povinného vzdělávání povinné pouze hlavní vyučovací předměty (ale nikoli angličtina u 5 – 7letých žáků ve školách s výukou ve velštině) a tělesná výchova.

V **Severním Irsku** jsou během celé délky povinného vzdělávání povinné pouze tři hlavní vyučovací předměty (angličtina, matematika a přírodověda) a tělesná výchova. Kurikulum Severního Irska zahrnuje i tato povinná průřezová mezipředmětová témata: výchovu k vzájemnému porozumění; kulturní dědictví; zdravotní výchovu (včetně sexuální výchovy); informovanost o ekonomické problematice (pouze na vyšší než primární úrovni vzdělávání); výchovu k profesi (pouze na vyšší než primární úrovni vzdělávání) a informační technologie.

Národní kurikulum v **Anglii** vymezuje, jak jsou klíčové dovednosti zakotveny v obsahu vzdělávání:

Komunikace: Tato klíčová dovednost zahrnuje jazykové dovednosti – ústní projev, poslech, čtení a písemný projev. K dovednostem spjatým s ústní formou jazyka (ústní vyjadřování a poslech), patří schopnost efektivně promlouvat k různým posluchačům, naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim a vhodně na ně reagovat a účinně se zapojovat do skupinové diskuse. Dovednosti

([38]) Internetové stránky Velšské národní strategie rozvíjení základních dovedností: http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php

spjaté s písemnou formou jazyka (čtení a písemný projev) zahrnují schopnost plynule a lehce číst celou škálu literárních a nebeletristických faktografických textů a kriticky přemýšlet nad jejich obsahem a rovněž schopnost souvislého písemného projevu za nejrůznějším účelem a pro celou řadu různých čtenářů včetně kritické analýzy vlastního písemného vyjadřování i textů vytvořených druhými lidmi. Žáci mají příležitost rozvíjet tuto klíčovou dovednost zejména v hodinách angličtiny a při komunikaci v ostatních vyučovacích předmětech.

Využívání matematických postupů: Tato klíčová dovednost zahrnuje rozvíjení celé škály intelektových dovedností umožňujících počítání a schopnost uplatnit je v řadě nejrůznějších kontextů. K příslušným dovednostem patří osvojování znalosti a používání matematické terminologie, která popisuje čísla a početní operace, při zpracování údajů, řešení stále složitějších problémů a vysvětlování logického postupu, jímž žák dospěl k výsledku. Žáci musí být schopni využít početní dovednosti a znalost matematických postupů při řešení problémů v dalších předmětech národního kurikula a uplatnit je v reálných životních situacích. Prostor pro rozvíjení této klíčové dovednosti poskytuje přímo výuka matematiky.

Používání informačních technologií: Tato klíčová dovednost zahrnuje schopnost využívat celou škálu zdrojů informací a nástrojů v oblasti IKT k vyhledání, analýze, interpretaci, vyhodnocení a prezentaci informací za nejrůznějšími účely. K příslušným dovednostem patří schopnost kriticky a poučeně posoudit, kdy a jak co nejpřínosněji využít IKT k získání informací, vyřešení problémů či sebevyjádření. Schopnost využívat informační zdroje pomocí IKT zahrnuje dovednosti umožňující průzkum a rozhodování i zpracování informací a tvořivé myšlení a schopnost přezkoumat, upravit a vyhodnotit výsledek vlastní práce pomocí IKT. Žáci mají možnost rozvíjet tuto klíčovou dovednost přímo v rámci příslušného vyučovacího předmětu (informační a komunikační technologie) a používáním této technologie v dalších vyučovacích předmětech.

Spolupráce s druhými lidmi: Tato klíčová dovednost zahrnuje schopnost přispět k diskusi v malé skupině i k debatě, do níž se zapojuje celá třída, a spolupracovat s druhými při řešení náročného úkolu. Mají-li žáci spolupracovat, musí si osvojit sociální dovednosti a stále více vnímat a chápat potřeby druhých. Výuka všech vyučovacích předmětů žákům umožňuje, aby efektivně spolupracovali s ostatními ve formálních i neformálních kontextech, oceňovali zkušenosti druhých lidí, brali v úvahu různá hlediska a čerpali poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Zlepšování vlastního učení a výkonnosti: Tato klíčová dovednost spočívá v tom, že jsou žáci schopni přemýšlet o své práci a o výsledcích svého učení, kriticky je hodnotit a poznat, jakým způsobem by mohli své učení a výkonnost zdokonalit. Musí být schopni poznat smysl a cíl učení, přemýšlet o procesech učení, posoudit vlastní pokrok v učení a určit překážky či problémy, které učení brání, a naplánovat si, jakým způsobem by mohli své učení zdokonalit. Možnost přezkoumat vlastní práci a diskutovat o tom, jak by se dalo zlepšit vlastní učení, mají žáci ve všech vyučovacích předmětech.

Řešení problémů: Osvojení této klíčové dovednosti vyžaduje, aby žáci získali dovednosti a vytvořili strategické postupy, které jim pomohou řešit problémy, s nimiž se setkávají v učení a v životě. Zahrnuje dovednosti umožňující rozpoznat a pochopit problém, naplánovat způsoby jeho řešení, sledovat pokroky při zdolávání problému a přezkoumávat tato řešení. Možnost vyrovnávat se s problémy a plánovat, ověřovat, měnit a přezkoumávat postup, jenž vede k dosažení určitých výsledků, mají žáci ve všech vyučovacích předmětech.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

V Anglii radí ministru školství a kvalifikací ve všech záležitostech, které ovlivňují hodnocení Národního kurikula a národní systém kvalifikací používaný ve školách, Úřad pro kvalifikace a kurikulum (*Qualification and Currirulum Authority* – QCA), statutární veřejný orgán nezávislý na ministerstvu.

QCA úzce spolupracuje s Velšským úřadem pro kvalifikace, kurikulum a hodnocení (*Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales* – známý pod velšskou zkratkou ACCAC), který plní podobné úkoly ve Walesu, a s Radou Severního Irska pro kurikulum, zkoušení a hodnocení (*Council for the Curriculum, Examinations and Assessment* – CCEA), jež vykonává stejné činnosti v Severním Irsku.

Národní kurikulum popisuje, jak by se měl hodnotit výkon žáků v porovnání s cílovými požadavky. Ty vymezují **vědomosti**, **dovednosti** a **porozumění**, kterými by žáci různých úrovní schopností a vyzrálosti měli disponovat na konci každého klíčového stupně. Cílové požadavky tvoří popisy úrovní obtížnosti, jež charakterizují typ a rozpětí **výkonu,** který by žáci na dané úrovni měli vykazovat. Čtenářská a matematická gramotnost se posuzuje pomocí závazného, Národním kurikulem předepsaného, systému hodnocení znalosti angličtiny a matematiky na konci prvního, druhého a třetího klíčového stupně (u žáků ve věku 7, 11 a 14 let). Níže uvedená tabulka popisuje předepsaný systém hodnocení žáků na těchto stupních v **Anglii**:

OBR. 12: PŘEDEPSANÝ SYSTÉM HODNOCENÍ ŽÁKŮ NA KLÍČOVÝCH STUPNÍCH 1 AŽ 3, ŠKOLNÍ ROK 2001/02

Konec klíčového stupně 1, žáci ve věku 7 let	Předepsané hodnocení v angličtině, matematice a přírodovědě zahrnuje: Externě vytvořené písemné testy zaměřené na porozumění psanému textu (angličtina), pravopis (angličtina) a matematiku. Tyto testy jsou hodnoceny interně se znalostí externě dosahovaného průměru. Externě vytvořené úlohy, které se používají při výuce čtení (angličtina), psaní (angličtina) a matematiky. Hodnocení znalosti angličtiny, matematiky a přírodovědy , které provádí učitel porovnáním s cílovými požadavky.
Konec klíčového stupně 2, žáci ve věku 11 let	Předepsané hodnocení v angličtině, matematice a přírodovědě zahrnuje: externě vytvořené (a klasifikované) písemné zkoušky z angličtiny (tři testy ověřující čtení, psaní, pravopis a krasopis), matematiky (tři testy – jeden bez použití kalkulačky, druhý s kalkulačkou a test z aritmetiky vyžadující počítání z hlavy) a přírodovědy (dva testy). Hodnocení znalosti angličtiny, matematiky a přírodovědy, které provádí učitel porovnáním s cílovými požadavky pro klíčový stupeň 2.
Konec klíčového stupně 3, žáci ve věku 14 let	Hodnocení práce žáků v porovnání se všemi cílovými požadavky stanovenými pro angličtinu, matematiku, přírodovědu, dějepis, zeměpis, design a techniku, IKT, moderní cizí jazyky, výtvarné umění a design, hudební a tělesnou výchovu, které provádí učitel. Hodnocení vychází ze záznamů dokládajících ústní, písemné a praktické aktivity žáků při vyučování, z domácích úkolů a školních zkoušek a textů. Externě zadávané a klasifikované testy předepsané Národním kurikulem, které ověřují znalost: angličtiny; matematiky (zahrnuje test z aritmetiky vyžadující počítání z hlavy, test, při němž není dovoleno používat kalkulačku, a test, během něhož se smí používat) a přírodovědy.

Systém používaný ve **Walesu** je dosti podobný, i když národní testy a úlohy zadávané na konci klíčového stupně 1 (ve věku 7 let) nejsou povinné. Žáci, kteří navštěvují školy či třídy s výukou ve velštině, vykonávají rovněž zkoušky z velštiny.

V **Severním Irsku** nemusí žáci vykonávat formální testy na konci klíčového stupně 1 a 2 (ve věku 7 a 11 let); CCEA zajišťuje materiály pro hodnocení a tato hodnocení také řídí. Na klíčovém stupni 1 a 2 není předepsáno povinné hodnocení v přírodovědě. Systém hodnocení na konci klíčového stupně 3 je podobný jako v Anglii.

V **Anglii, Walesu** a **Severním Irsku** není závazně předepsáno, že by žáci na konci klíčového stupně 4 (ve věku 16 let) museli vykonat z kteréhokoli předmětu zkoušku, která vede k získání kvalifikace. Od škol se nicméně očekává, že k příslušným externím zkouškám vedoucím k získání kvalifikace všechny žáky přihlásí. Žáci ve věku 16 let na konci klíčového stupně 4 nejčastěji vykonávají řadu zkoušek z jednotlivých předmětů včetně angličtiny, matematiky a IKT, jejichž složení podmiňuje získání vysvědčení o sekundárním vzdělání – *General Certificate of Secondary Education* (GCSE). Zkoušky vedoucí k získání GCSE externě zadávají a klasifikují nezávislé certifikační orgány, které působí v celostátně regulovaném rámci. Programy hodnocení pro GCSE mohou zahrnovat interní posuzování toho, jak žáci plní úlohy vyžadované v rámci výuky jednotlivých předmětů, tak i formální externě klasifikované písemné zkoušky; pro potřeby interního hodnocení je zaveden systém externě stanovených průměrů.

Jednotlivé klíčové dovednosti – komunikace, využívání matematických postupů a používání IT – se staly součástí kombinované **kvalifikace osvědčující osvojení klíčových dovedností**, která byla v září 2000 zavedena v celé Anglii, Walesu a Severním Irsku. Žáci mohou rovněž získat samostatné jednotlivé kvalifikace, z nichž každá dokládá osvojení jedné z těchto tří klíčových dovedností. V červenci 2001 ministr školství akceptoval doporučení QCA, aby se kombinovaná kvalifikace dokládající osvojení klíčových dovedností od září 2001 postupně přestala udělovat, ale zároveň byl zachován systém kvalifikací osvědčujících získání jednotlivých klíčových dovedností. Hlavním účelem zavedení těchto kvalifikací je přimět více 16 – 19letých žáků, aby dosáhli vyšší úrovně osvojení klíčových dovedností. Absolventy, kteří nedosáhli minimální kvalifikace (uspokojivých výsledků při GCSE) v angličtině, matematice a IKT, tento systém podporuje v tom, aby prostřednictvím dalšího vzdělávání nebo přípravy během profesní dráhy usilovali o získání jedné nebo více kvalifikací dokládajících osvojení klíčových dovedností (komunikace, využívání matematických postupů a/nebo používání informačních technologií). Možnost získat kvalifikace však není vyhrazena pouze pro tuto věkovou skupinu; mají k nim přístup i 14 – 16letí žáci v povinném vzdělávání. K dispozici jsou i testovací jednotky hodnotící osvojení obecnějších klíčových dovedností (spolupráce s druhými lidmi, řešení problémů, zlepšování vlastního učení a výkonu), jejichž získání osvědčují příslušné ověřovací komise. Tyto jedntoky klíčových dovedností se nehodnotí externě, a proto se nepovažují za kvalifikace zařazené do národního systému kvalifikací (*National Qualification Framework*).

Standardy klíčových kompetencí

Národní kurikulum stanoví národní výkonové normy pro všechny vyučovací předměty, které zahrnuje. Tyto standardy známé jako cílové požadavky vymezují vědomosti, dovednosti a porozumění, jimiž by žáci různých úrovní schopností a vyzrálosti měli disponovat na konci každého klíčového stupně. S výjimkou občanské výchovy tvoří cílové požadavky popisy osmi úrovní obtížnosti a popis mimořádného výkonu, který přesahuje úroveň 8. Tyto popisy vymezují typy a rozpětí výkonu, který by měla většina žáků na konci klíčového stupně typicky vykazovat. Představují základ pro posouzení výkonu žáků.

Od většiny žáků ve věku 7 let (na konci klíčového stupně 1) se očekává, že dosáhnou úrovně 2 na stupnici národního kurikula, a ve věku 11 let (na konci klíčového stupně 2) by měli dosáhnout úrovně 4. Výkon žáků ve věku 14 let (na konci klíčového stupně 3) by měl odpovídat popisu úrovně 5 nebo 6.

Ministerstvo školství a kvalifikací stanovilo pro Anglii celou škálu cílů učení, které vymezují výkon 11letých, 14letých a 16letých žáků všech úrovní schopností pro celostátně uznávané kvalifikace ve věku 16 let. Tyto cíle jsou vyjádřeny jako procentuální podíl žáků, kteří by měli dosáhnout určité úrovně výkonu v hodnotících testech Národního kurikula, které ověřují znalost učiva konkrétního vyučovacího předmětu, a v testech vedoucích k získání celostátně uznávaných kvalifikací. Například do roku 2004 by 75 % 14letých žáků mělo v národních hodnoceních výkonu v angličtině, matematice a IKT dosáhnout minimálně úrovně 5. Podobné učební cíle byly stanoveny pro Wales a Severní Irsko.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Anglické Národní kurikulum hovoří o inkluzívním vzdělávání, které je definováno jako zajištění skutečných příležitostí k učení pro všechny žáky. K didaktickým zdrojům, které poskytuje ústřední státní správa, patří i učební materiály, jež podporují rozvíjení klíčových dovedností ve všech vyučovacích předmětech u žáků, kteří trpí učebními obtížemi.

Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti, Národní strategie osvojování matematické gramotnosti a Národní strategie pro klíčový stupeň 3 vesměs obsahují doporučení a podpůrné materiály pro učitele, kteří pečují o žáky se speciálními potřebami, například žáky, kteří nedosahují očekávaných vzdělávacích výsledků, žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, nadané a talentované děti a děti, pro něž není angličtina hlavním jazykem. Uplatňování strategií podporují i účelové granty, které mají školám umožnit realizaci takových aktivit, jako jsou například letní školy a

vyrovnávací programy zvyšování čtenářské a matematické gramotnosti pro žáky, kteří nedosáhli úrovně čtenářské či matematické gramotnosti, jež se v jejich věkové skupině očekává.

Existují i celostátně uznávané kvalifikace, jejichž smyslem je potvrdit dosažené výsledky žáků, kteří vykazují nízkou úroveň výkonu, například žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami. Tyto certifikáty dokládající vstupní úroveň kvalifikace se vydávají v široké škále vyučovacích předmětů.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

Anglie se zapojila do těchto výzkumů: FIMS (1964), FISS (1970 – 71), SIMS (1980/1982), SISS (1983 – 84), IEAP1 (1988), IEAP2 (1991), TIMSS (1995/1999), CIVED (1994/2002) ([39]), IALS (1997), TIMSS-R (1997/2000), SITES (1999/2002), PIRLS (1999/2003), PISA (2000).

Wales se účastnil výzkumu IALS (1997). Severní Irsko bylo zahrnuto do výzkumů IALS (1997) a PISA (2000). Nejsou k dispozici informace o účasti Walesu a Severního Irska v těchto výzkumech před rokem 1994.

Pokud jde o budoucí studie, Anglie, Wales a Severní Irsko se zapojí do výzkumu PISA (2003) a TIMSS (2003). Dosud nebylo rozhodnuto, zda se zúčastní i zbylých výzkumů: PISA (2006), COMPED a ALL.

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

K nejnovějším iniciativám, které se v Anglii realizují na podporu rozvíjení klíčových dovedností, patří zahájení Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti, Národní strategie osvojování matematické gramotnosti a Národní strategie pro klíčový stupeň 3 (podrobnosti uvádí oddíl ‚Osvojování klíčových kompetencí').

V květnu 2002 vytvořilo Ministerstvo školství a kvalifikací řadu návrhů reformy kurikula, podle něhož se v Anglii vzdělávají 14 – 19letí žáci. Zelená kniha *14 – 19: Extending Opportunities, Raising Standards* se snaží vytvořit logicky provázanou etapu vzdělávání pro 14 – 19leté žáky která všem mladým lidem umožní osvojení širší škály dovedností, což zlepší jejich zaměstnatelnost, překlene nedostatky v dovednostech, které identifikovali zaměstnavatelé, a zabrání sociálnímu vylučování. K návrhům patří flexibilnější kurikulum pro klíčový stupeň 4 (žáci ve věku 14 – 16let) spolu s opatřeními, jež mají zajistit, aby všichni mladí lidé získali solidní základy v klíčových dovednostech, konkrétně čtenářské a matematické gramotnosti a používání IKT. Zelená kniha rovněž vyjadřuje očekávání, že si všichni mladí lidé osvojí aktivní občanský postoj, rozšíří okruh svých zájmů a zapojí se do učení, které souvisí s jejich pracovní dráhou. Má se za to, že takové podstatně přispívají jak k osobnímu rozvoji, tak i k osvojování řady dalších dovedností včetně obecnějších klíčových dovedností.

Kurikulum Pro Severní Irsko se v současné době přezkoumává a Rada Severního Irska pro kurikulum, zkoušení a hodnocení projednávání návrhy na uplatnění radikálnějšího přístupu ke kurikulu, jež se vztahuje na věkovou skupinu 11 – 16letých. K návrhům patří přetvoření kurikula pro klíčový stupeň 4 (žáci ve věku 14 – 16 let) tak, aby byl předepsaný obsah vzdělávání rozvržen pouze do čtyř složek, kterými jsou: klíčové dovednosti uplatnitelné v různých kontextech (využívání matematických postupů, komunikace, používání IT, řešení problémů, řízení vlastního učení a spolupráce s druhými); osobní, sociální a zdravotní výchova; občanská výchova; a výchova na podporu zaměstnatelnosti.

LITERATURA

THE BASIC SKILLS AGENCY A THE NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NafW), (2001). *The National Basic Skills Strategy for Wales* [online].
K dispozici na: http://www.wales.gov.uk/subieducationtraining/content/life/basicskills-e.pdf [15. srpna 2002].

([39]) CIVED je v Anglii znám jako výzkum občanské výchovy realizovaný IEA.

DEARING, R. (1996). *Review of Qualifications for 16 – 19 Year Olds: Summary Report.* Londýn: School Curriculum and Assessment Authority (SCAA)

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *The National Literacy Strategy – Framework for Teaching.* London: DfEE. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva věnovaných standardům: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/teaching_resources/?y=0&t=0&f=1&nls=fw [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *Extending Opportunity: A National Framework for Study Support.* Londýn: DfEE. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva věnovaných standardům: http://www.standards.dfes.gov.uk/studysupport/res/publications/extending_opportunity/ [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1999). *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching Mathematics from Reception to Year 6.* Londýn: DfEE. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva věnovaných standardům: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/about/?a=fwa&art_id=81#faq01 [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2001). *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills.* Londýn: DfEE. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva: http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *Education and Skills: Investment for Reform* Londýn: DfES. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva: http://www.dfes.gov.uk/2002spendingreview/ [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2002). *14 – 19: Extending Opportunities, Raising Standards: Consulation Document* (Cm 5342). Londýn: DfES. K dispozici i na internetových stránkách ministerstva: http://www.dfes.gov.uk/14-19greenpaper/

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES), QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) a LEARNING AND SKILLS COUNCIL (LSC) (2002). *Key Skills: Joint DfES/QCA/LSC Question and Answer Briefing* [online]. K dispozici na: http://www.qca.org.uk/pdf.asp?/nq/ks/key_skills_q_and_a.pdf|215+kb [9. května 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) and QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (1999). *The National Curriculum: Handbook for Primary Teachers in England Key Stages 1 and 2.* Londýn: DfEE).

K dispozici i na internetových stránkách věnovaných národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/home.html [15. srpna 2002].

Oddíl *Promoting Skills across the National Curriculum* je i dispozici i na internetových stránkách věnovaných Národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/about/about_ks1_ks2.html [15. srpna 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT AND QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). *The National Curriculum: Handbook for Secondary Teachers in England Key Stages 3 and 4.* Londýn (DfEE, QCA).

K dispozici i na internetových stránkách věnovaných národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/home.html [15. srpna 2002].

Oddíl *Promoting Skills across the National Curriculum* je i dispozici i na internetových stránkách věnovaných národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/about/about_ks3_ks4.html [15 August 2002].

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001). *Key Skills: Position Paper* [online]. K dispozici na: http://www.dfes.gov.uk/key/news.shtml [9. května 2002].

DEPARTMENT OF EDUCATION NORTHERN IRELAND (DENI) (1998). *A Strategy for the* Promotion *of Literacy and Numeracy in Primary and Secondary Schools in Northern Ireland*. Bangor: DENI.

NATIONAL ASSEMBLY FOR WALES (NAfW) A QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2000). *Key Stages 1 and 2 of the National Curriculum in Wales*. Cardiff: NAfW. Revidované pokyny k uplatňování národního kurikula ve Walesu jsou k dispozici i na internetových stránkách ACCAC: http://www.accac.org.uk/publications/ncorders.html [15. srpna 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Key Skills for Developing Employability.* Londýn: QCA. K dispozici i na internetových stránkách QCA: http://www.qca.org.uk/ca/14-19/ks_for_developing.pdf [15. srpna 2002].

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA) (2001). *Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties: Developing Skills.* London: QCA. K dispozici i na internetových stránkách věnovaných Národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/ld/DS_content.html [15. srpna 2002].

QUALIFICATIONS, CURRICULUM AND ASSESSMENT AUTHORITY FOR WALES (ACCAC) (2002). *Skills Across the Curriculum: Key Stages 1 – 3.* Cardiff: ACCAC. K dispozici i na internetových stránkách ACCAC: http://www.accac.org.uk/english.html [5. září 2002].

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1998). *Raising Standards of Literacy in Primary Schools: a* Framework *for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

WELSH OFFICE and OFFICE OF HER MAJESTY'S CHIEF INSPECTOR OF SCHOOLS IN WALES (OHMCI) (1999). *Raising Standards of Numeracy in Primary Schools: a Framework for Action in Wales*. Cardiff: Welsh Office.

SERVERY

Internetové stránky věnované Národnímu kurikulu: http://www.nc.uk.net/home.html [15. srpna 2002].

Internetové stránky Ministerstva školství a kvalifikací (*Department for Education and Skills*) věnované klíčovým dovednostem: http://www.dfes.gov.uk/keyskills/content_8.shtml [20. května 2002].

Internetové stránky Ministerstva školství a kvalifikací (*Department for Education and Skills*) věnované standardům: http://www.standards.dfee.gov.uk [15. srpna 2002]. Stránky věnované Národní strategii pro klíčový stupeň 3: http://www.standards.dfes.gov.uk/keystage3/ [15. srpna 2002].

Internetové stránky Úřadu pro kvalifikace a kurikulum (*Qualification and Curriculum Authority*): http://www.qca.org.uk/ [15. srpna 2002].

Internetové stránky Velšského úřadu pro kvalifikace, kurikulum a hodnocení (ACCAC): www.accac.org.uk [15. srpna 2002].

Informace o obecných požadavcích Národního kurikula jsou k dispozici na internetových stránkách ACCAC: http://www.accac.org.uk/schoolcurric/common_requirements.html [15. srpna 2002].

Internetové stránky Agentury pro základní dovednosti (*Basic Skills Agency*):

http://www.basic-skills.co.uk/default.asp?site=1&lng=1&cat=0&age=0&rgn=0&med=0&guide=off&bsk=02902040657323121

Internetové stránky věnované Velšské národní strategii rozvíjení základních dovedností (*National Strategy for Basic Skills in Wales*): http://www.basic-skills-wales.org/index-eng.php [2. září 2002].

Internetové stránky Rady Severního Irska pro kurikulum, zkoušení a hodnocení (*Northern Ireland Council for Curriculum, Examination and Assessment*): http://www.ccea.org.uk/ [15. srpna 2002].

Informace o průběžné revizi Kurikula Severního Irska jsou k dispozici na internetových stránkách Rady Severního Irska pro kurikulum, zkoušení a hodnocení: http://www.ccea.org.uk/currreview.htm [15. srpna 2002].

SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ (SKOTSKO)

Termíny používané k vyjádření pojmu klíčová kompetence

‚Skotský školský systém používá termín *Core Skills* (základní dovednosti) k označení široce pojatých a přenositelných dovedností, jež všichni lidé potřebují, mají-li se stát plnohodnotnými, aktivními a odpovědnými členy společnosti' ([41]). Základní dovednosti vytvářejí solidní základ pro zaujetí občanského postoje, pro zaměstnání a pro celoživotní učení. V rychle se měnícím světě je důkladné osvojení těchto dovedností nezbytným předpokladem celoživotního osobního rozvoje. Tyto přenositelné dovednosti vedou mladé lidi k celoživotnímu učení a podporují v nich sebedůvěru ve vlastní schopnosti rozvíjet a uplatňovat dovednosti a vědomosti v celé škále různých kontextů v nejrůznějších okamžicích. Stejné základní dovednosti se využívají ve školách všech stupňů i na pracovištích.

Vybraný soubor klíčových kompetencí, které si mají žáci během povinného vzdělávání osvojit

Diskuse o základních dovednostech probíhá ve skotském vzdělávání již od konce 70. let 20. století. Publikace *Higher Still, Opportunity for All* z roku 1994 jasně formulovala základní dovednosti. Zabývala se revizí kurikula pro vyšší sekundární vzdělávání. Poté byl v dubnu 1995 vydán samostatný odborný podklad nazvaný jednoduše *Core Skills.* V něm obsažený vybraný soubor dovedností se později začal uplatňovat v celém školském systému.

OBR. 13: ZÁKLADNÍ DOVEDNOSTI A JEJICH SLOŽKY VE SKOTSKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

Základní dovednost	Složky	Další informace
Komunikace	Ústní komunikace Písemná komunikace	Zahrnuje efektivní čtení, písemné a ústní vyjadřování (a v případě neslyšící žáků také znakovou řeč).
Matematická gramotnost	Používání graficky vyjádřených informací Používání čísel a početních úkonů	Zahrnuje schopnost správně počítat a efektivně používat tabulky, grafy, schémata a diagramy.
Používání IT	Používání informační technologie	Zahrnuje schopnost pracovat se systémy IT a používat softwarové aplikace.
Řešení problémů	Kritické myšlení Plánování a organizace Přezkoumání a vyhodnocení	Zahrnuje schopnost analyzovat problémy, plánovat jejich řešení, organizovat, realizovat a vyhodnocovat činnosti při řešení problémů.
Spolupráce s druhými lidmi	Spolupráce s druhými lidmi	Zahrnuje používání interpersonálních dovedností a schopnost samostatně organizovat vlastní aktivity, které umožňují účinnou spolupráci s druhými lidmi.
Každá základní dovednost je vymezena na pěti úrovních.		

*Zdroj: Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002,*Scotish Qualification Authority, srpen 2001.

Kromě základních dovedností obsažených v tomto přehledu se několik koncepčních dokumentů zmiňuje o dalších dvou základních dovednostech – čtenářské a matematické gramotnosti. Národní priority v oblasti vzdělávání stanovené skotskou vládou (*Scottish Executive's National Priorities in Education*) a schválené skotským parlamentem v prosinci 2000 představují státní koncepci, k jejímuž naplnění nyní směřují aktivity všech školských orgánů a škol. Vymezuje pět prioritních oblastí: prioritou

([41]) *Catalogue of Core Skills in National Qualification 2001/2002, Scottish Qualification Authority* srpen 2001.

číslo 1 je ‚zvýšit výkonové normy předepsané pro všechny žáky, zejména pokud jde o čtenářskou a matematickou gramotnost, a dosáhnout lepších výsledků v národních měřeních výkonu včetně výsledků zkoušek.' Cílem priority č. 5 je ‚vybavit žáky základními dovednostmi, postoji a předpoklady, které jsou nezbytné pro podnícení jejich kreativity a ctižádosti a pro zajištění toho, aby byli úspěšní v prostředí měnící se společnosti.'

I Národní zprávy o čtenářské a matematické gramotnosti (*National Statements on Literacy and Numeracy*), které koncipovala skotská vláda, označují čtenářskou a matematickou gramotnost za základní kameny vzdělanosti a řadí je mezi základní dovednosti.

Osvojování klíčových kompetencí

Základní dovednosti jsou zakomponovány do všech stupňů primárního a sekundárního vzdělávání. Příslušná doporučení a pokyny se školám poskytují prostřednictvím národních směrnic ([42]). Stejně jako směrnice nejsou ani tyto pokyny závazné. V praxi však všechny školy žákům umožňují, aby rozvíjeli všechny základní dovednosti, protože se tyto dovednosti hodnotí v rámci hlavních národních kvalifikací *Standard Grades* a nových *National Qualifications*. *Standard Grades* jsou dvouleté programy, které se ukončují hodnocením ve formě externích zkoušek, zpravidla ve věku 16 let. Nové *National Qualifications* (národní kvalifikace) nahradily *Scotish Higher Studies* a *Certificate of Sixth Year Studies*; v některých školách nahradily i *Standard Grades*. Nabízí se sedm úrovní kvalifikací: *Access* (základní) 1, 2 a 3, *Intermediate* (středně pokročilá) 1 a 2 a *Higher* (vyšší) a *Advanced Higher* (pokročilá vyšší). Tzv. národní kursy se skládají ze studijních jednotek nazývaných *National Units*. *Higher* kursy obvykle absolvují žáci ve věku 17 let, zatímco *Advanced Higher* kursy mladí lidé ve věku 18 let.

Protože *Core Skills* se získávají převážně prostřednictvím výuky jednotlivých předmětů, kurikulární dokumenty se zaměřují na předávání vědomostí a dovedností i na rozvíjení kompetencí. Kompetence obsažené v *Core Skills* byly vždy součástí kurikula, ale spíše implicitně než explicitně. Po zavedení nových národních kvalifikací se nyní formálně uznávají základní dovednosti získané a hodnocené v rámci tradičních vyučovacích předmětů. Žáci mohou rovněž absolvovat samostatné jednotky zaměřené na základní dovednosti, které jsou nezávislé na vyučovacích předmětech v učebním plánu. Směrnice, jež se vztahují na základní dovednosti, nepředepisují žádný zvláštní didaktický přístup ani konkrétní vyučovací metody. Důvodem je to, že základní dovednosti se dají vyučovat v široké škále předmětů, témat a kontextů.

V posledních letech se začaly více využívat informační a komunikační technologie (IKT) a klade se větší důraz na rozvíjení podnikavosti ve školním prostředí. Například byl zaveden program *Young Enterprise Scotland* (‚podniky mladých Skotů') s cílem podpořit a rozvíjet podnikatelské dovednosti u studentů posledních dvou ročníků šestileté sekundární školy (S5 nebo S6). Program dává účastníkům možnost získat praktické bezprostřední zkušenosti ze světa podnikání. Účastníci jsou vedeni k tomu, aby si zřídili miniaturní podniky, které podporují dobrovolníci z podnikatelských a školských kruhů. Program se dá využít jako nástroj, který podporuje osvojování základní dovednosti ‚spolupráce s druhými lidmi' ve školách všech stupňů a ve skupinách na podporu začlenění do společnosti.

Povinné vyučovací předměty a jejich přínos pro rozvíjení klíčových kompetencí

Jediný vyučovací předmět, který je ve skotských školách ze zákona povinný, je náboženská výchova. Zpravidla se však dodržují národní směrnice pro uplatňování kurikula, které doporučují, aby školy zajistily výuku široké škály vyučovacích předmětů. Žáci proto mají možnost rozvíjet všechny základní dovednosti a absolvovat jejich hodnocení.

([42]) *5 – 14 National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers,* Learning & Teaching Scotland 2000.

Měření, hodnocení a certifikace klíčových kompetencí

Základní dovednosti jsou kompletně vymezeným prvkem nových národních kvalifikací i *Standard Grades*. Na základní dovednosti se díky vytvoření nových národních kvalifikací klade větší důraz.

Ve Skotsku existuje *National Core Skills Framework* (Národní rámec základních dovedností). Kursy v rámci *Standard Grades* prošly revizí, jež měla určit, kterými základními dovednostmi se systém hodnocení automaticky zabývá a na jaké úrovni. Kromě toho se posuzovaly každá národní studijní jednotka i každý národní kurs, které nabízí *Scottish Qualifications Authority* (Skotský úřad pro kvalifikace – SQA). Toto hodnocení mělo určit, které základní dovednosti a na jaké úrovni jsou součástí jednotlivých kursů či jednotek.

Výsledky jsou zveřejněny v přehledu *Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, září 2001)*, který vytvořil SQA. Vymezuje základní dovednosti na úrovni 2 – 6 v rámci *Scottish Credit and Qualifications Framework* (Skotského systému kreditů a kvalifikací – viz níže), tj. na úrovni *Access* 2 a 3, *Intermediate* 1 a 2 a na úrovni *Higher*. Jestliže například žák úspěšně absolvuje kurs matematiky na úrovni *Higher*, má se za to, že prokázal osvojení vyšší úrovně základní dovednosti ‚řešení problémů' (kritického myšlení) a ‚matematické gramotnosti' (využívání početních úkonů a graficky vyjádřených informací).

Tyto informace se zanesou do osobního profilu základních dovedností a vysvědčení spolu s údaji o osvojení dalších základních dovedností v jiných kursech.

Osvojování základních dovedností ve školách se zjišťuje především v rámci hodnocení národních studijních jednotek a národních kursů. Jednotky sestávají z přibližně 40 vyučovacích hodin a národní kurs zpravidla zahrnuje tři jednotky a externí hodnocení. (Některé jednotky může tvořit 20 vyučovacích hodin nebo také 80, takže jeden kurs může obsahovat více nebo méně než tři jednotky). Po absolvování jednotky se provádí interní hodnocení, tj. takové, které zajišťuje přímo daná škola, zatímco po ukončení kursu probíhají externí zkoušky, které v celé zemi pořádá SQA. *Standard Grades* hodnotí v národním měřítku SQA.

Hodnocení v rámci národních kvalifikací zjišťuje vědomosti i porozumění, praktické dovednosti a kompetence včetně základních dovedností, pokud jsou součástí učiva. Specifické standardní stupně, národní studijní jednotky a nové národní kursy představují alternativy v rámci kurikula, i když se doporučuje, aby způsoby studia, které by žáci měli absolvovat, byly vyvážené. Hodnocení může probíhat formou písemných testů, posuzování prezentací nebo projektů, jejichž výstupem jsou plány, produkty nebo zprávy.

Všichni uchazeči, kteří dosáhnou kvalifikace SQA, obdrží profil základních dovedností (*Core Skills Profile*), který podrobně uvádí jejich nejlepší dosavadní výsledky na Scottish Qualifications Certificate (SQC). Uchazeči mohou získat svůj první profil základních dovedností ve věku 15 let, ale většinou ho obdrží ve věku 16 let poté, co ve své škole vykonají zkoušky, které uzavírají *Standard Grades* nebo podmiňují získání nových *National Qualifications*. Na tento profil mohou navázat během dalšího vzdělávání a přípravy na *College* nebo na pracovišti. Veškerá certifikace základních dovedností ve Skotsku nyní vychází ze stejného rámce základních dovedností – *Core Skills Framework*. Profil popisuje výsledky uchazeče v osvojování jednotlivých složek základních dovedností, takže certifikát mohou získat dokonce i ti, kteří si neosvojí veškeré základní dovednosti. Uchazeči mohou dosáhnout základních dovedností studiem kterékoli jednotky či kursu, jehož přezkoumání v porovnání se systémem základních dovedností potvrdilo, že plně pokrývá jednu nebo více složek jednotek základních dovedností.

Určité zvláštní mimoškolní programy a projekty byly sestaveny a určeny k tomu, aby mladí lidé mohli prokázat důkladné osvojení základních dovedností nebo aby se základní dovednosti mohly včlenit do stávajících programů. Projekt stipendií vévody z Edinburghu (*Duke of Edinburgh's Award Scheme*) je osvědčený program zájmových aktivit mimo rámec učebního plánu pro mladé lidi ve věku 14 – 25 let. Umožňuje účastníkům prokázat osvojení pěti základních dovedností a rozvíjet je. Účast v programu se

dá využít i k rozvíjení základní dovednosti ‚spolupráce s druhými lidmi' na úrovni *Intermediate* 1 a 2 pomocí naplánování, realizace, zkontrolování a vyhodnocení úkolu v části projektu, která se zaměřuje na experimentování a průzkum (tzv. ‚expedice'). Existuje úzká spojitost mezi touto částí projektu (realizovanou formou služeb nebo formou stáže) a složkami základních dovedností ‚spolupráce s druhými lidmi'. Aktivity v rámci projektu mohou také významně přispět k osvojení základní dovednosti ‚komunikace' a ‚řešení problémů'. ASDAN (*Award Scheme Development and Accreditation Network* – Síť pro vytváření a akreditaci projektů) je další program, který dává mladým lidem možnost vyzkoušet si své schopnosti při řešení nejrůznějších náročných úkolů a prokázat své dovednosti. Program se dá využít k nabývání a evidenci součástí základní dovednosti ‚spolupráce s druhými lidmi' a může poskytnout příležitost k rozvíjení zbylých čtyř základních dovedností.

Standardy klíčových kompetencí

Každá oblast základní dovednosti byla podrobně popsána, aby se tak usnadnilo hodnocení těchto dovedností. Pro každou z těchto oblastí jsou k dispozici celostátně schválená kritéria, takže je možné hodnotit každou z pěti úrovní osvojení.

Podpora pro žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami

Priorita č. 3 *National Priorities in Education* (označovaná jako *Inclusion and Equality*) má ‚podpořit rovnost a pomoci každému žákovi k tomu, aby získal vzdělání, se zvláštním ohledem na postižené žáky a na žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami, na skotskou gaelštinu a na další méně používané jazyky.'

Pokud jde o osvojování základních dovedností, věnuje skotská vláda zvláštní pozornost žákům ze sociálně znevýhodněných oblastí. Zavedla řadu opatření, která by měla zajistit, aby tito žáci realizovali svůj vzdělávací potenciál tím, že si osvojí nezbytnou čtenářskou a matematickou gramotnost. Od školního roku 2002/03 budou školským úřadům a školám při realizaci Národní strategie osvojování čtenářské gramotnosti a Národní strategie osvojování matematické gramotnosti asistovat dva úředníci, kteří se zabývají rozvojovou pomocí.

Zapojení do mezinárodních hodnocení klíčových kompetencí

IEAP – 1		1988	matematika, přírodní vědy
IEAP – 2		1991	matematika, přírodní vědy
IEA	TIMSS	1995	matematika, přírodní vědy
OECD	IALS	1997	čtenářská gramotnost
IEA	PIRLS	1999 – 2003	čtení, čtenářská gramotnost
OECD	PISA	2000	čtení, matematika, přírodní vědy
IEA	TIMSS	2000 – 04	matematika, přírodní vědy
OECD	PISA	2003	matematika, přírodní vědy, čtení

Nejnovější vývoj v oblasti klíčových kompetencí

SCQF – *Scottish Credit and Qualifications Framework* (Skotský systém kreditů a kvalifikací)

Skotské kvalifikace získávané v rámci běžného vzdělávání se nyní začleňují do jednotného systému známého jako *The Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF). Sdružuje všechny kvalifikace udělované a akreditované SQA a skotskými institucemi, jež udělují akademické tituly. V tomto systému je všem kvalifikacím SQA přiřazena úroveň a kreditní hodnota vyjádřená počtem bodů SCOTCAT (*Scottish Credit Accumulation Transfer* – Skotský systém kumulace a přenosu

kreditů). SCQF zahrnuje úroveň 1 (*Access*) až 12 (*doctorate*) a kreditní hodnota vyjadřuje míru úsilí, které musí studující zpravidla vynaložit, aby danou kvalifikaci získal.

Vytváření systému národních kvalifikací SCQF vyžaduje zejména:

- zařazení jednotlivých *National Units* (studijních jednotek), *National Courses* (národních kursů) a *Clusters* (‚klastrů') a *Scottish Groups Awards (*skotských skupinových testů) na jednotlivé úrovně systému SCQF;
- převedení kreditních hodnot SQA na počty bodů SCOTCAT (1 kredit SQA = 6 bodů SCOTCAT u národních kursů a studijních jednotek na úrovni 1 – 6 systému SCQF).

Postupem času se úrovně SCQF a body SCOTCAT budou rovněž zaznamenávat do popisů jednotlivých jednotek, dokumentů vymezujících příslušné mechanismy a do podpůrné dokumentace a budou se zapisovat do zpráv a certifikátů SQA.

Publikace případových studií

SQA v nedávné době vydal publikaci *Working with Others: case studies of approaches in secondary schools* (Pracovat s ostatními: případové studie o přístupech v sekundárním vzdělávání). Úřad vytvořil tento dokument, protože řada škol dospěla k závěru, že studijní jednotky či kursy v rámci školního vzdělávacího programu dávají jen málo příležitostí k automatické certifikaci dovednosti ‚spolupráce s druhými lidmi'. Případové studie ukazují celou škálu metod, jak naplánovat nabývání a hodnocení této základní dovednosti pomocí jednotek základních dovedností.

LITERATURA

Catalogue of Core Skills in National Qualifications 2001/2002 (BA0906, September 2001).

5 – 14 National Guidelines: The Structure and Balance of the Curriculum – Guide for Teachers and Managers, Learning & Teaching Scotland 2000, ISBN 1 85955 707 4.

Curriculum Design for the Secondary Stages, Guidelines for Schools, 1999

Scottish Consultative Council on the Curriculum, ISBN 1 85955 688 X.

Scottish Executive website (internetové stránky skotské vlády):
http://www.scotland.gov.uk
http://www.scotland.gov.uk/whatwedo.asp?type=pub&topic=children

Scottish Qualifications Authority website (Centre Resources section): http://www.sqa.org.uk/

Learning Teaching Scotland website:
http://www.ltscotland.com/index.asp, http://www.ngflscotland.gov.uk/nq/framework/coreskills.asp

Continuing Education Gateway website:
http://www.ceg.org.uk/main.htm
http://www.ceg.org.uk/progress/core/frm-000.htm

LITERATURA

Alrumaih, Ah. *Perkin's Theory (1986) Knowledge as Design*. Kansas State University: College of Education, 2001. K dispozici na WWW: <http://courses.educ.ksu.edu/EDETC886/ProSemB/chandima/projects/ahmad.html>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *Übersicht über nationale und internationale Initiativen zu Qualitätsvergleichen und zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (Stand 23.7.2001)* Bonn: BLK, 2001. K dispozici na WWW: <http://www.blk-bonn.de/papers/qualitaet.pdf>

Council of Europe. *Key competencies for Europe.* Zpráva o sympoziu v Bernu ve dnech 27 – 30. března 1996. Strasbourg: Council of Europe, 1997.

Council of Europe. Audigier, F. *Basic Concepts and Core Competencies for education for democratic citizenship.* Strasbourg: Council of Europe, 2000. K dispozici na WWW: <http://www.coe.int/T/e/Cultural_Co-operation/Education/E.D.C/Activities_in_the_CoE/Project_1997-2000/default.asp>

Council of the European Union. Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. In *Official Journal No C207, 12 – 08 – 1995, s.1 – 5.*

Council of the European Union. e*Europe 2002. An Information Society for All. Action plan prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council 19 – 20 June 2000.* Brussels: Council of the European Union, 2000. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/information_society/eeurope/action_plan/pdf/actionplan_en.pdf>

Council of the European Union. Decision of 19 January 2001 on Guidelines for Member States employment policies for the Year 2001. In *Official Journal No L22, 24 – 1 – 2001, str. 18 – 26.*

Council of the European Union. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*. Brussels: Council of the European Union, 2002. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/2002/progobj_en.pdf>

Department for Education and Employment. Lifelong Learning. *Family literacy.* London: DfEE, 1997. K dispozici na WWW: < http://www.lifelonglearning.co.uk/family/family.htm>

Educational Testing Service. *Adult Literacy and Lifeskills Survey. Numeracy.* K dispozici na WWW: <http://www.ets.org/all/>

Eduquer et former: le bilan complet des connaissances. *Sciences Humaines,* Hors série, n° 12, février-mars 1996.

European Benchmarking. *Code of Conduct, 1998/99*. K dispozici na WWW: <http://www.benchmarking-in-europe.com/1024.htm>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. Directorate-General V - Employment, Industrial Relations and Social Affairs *White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/lb-en.pdf>

European Commission. Directorate-General XXII - Education, Training and Youth. *Learning for Active Citizenship.* Brussels: European Commission, 1998. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000a. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *A Memorandum on Lifelong Learning.* Commission Staff Working Paper, SEC (2000) 1832. Brussels: European Commission, 2000b.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001a. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/com_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *Report from the Commission. The concrete future objectives of education system,* COM(2001) 59 final. Brussels: European Commission, 2001b. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/education/objet_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Employment and Social Affairs. *Commission's Action Plan for Skills and Mobility.* Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2002)72. Brussels: European Commission, 2002a. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2002/feb/ap_en.pdf>

European Commission. *eEurope 2005: An information society for all. An action plan to be presented in view of the Sevilla Evropská rada, 21/22 June 2002.* Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2002) 263 final. Brussels: European Commission, 2002b. K dispozici na WWW: <http://europa.eu.int/information_society/eeurope/news_library/documents/eeurope2005/eeurope2005_en.pdf>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description.* A proposal by the working group on key competencies, set up by the European Commission in the framework of the 'Objectives Report'. Concept document of the Commission expert group on 'Key competencies', March 2002c.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. *Basic Indicators on the incorporation of ICT into European Education Systems, Facts and Figures. 2000/2001 Annual Report.* Brussels: Eurydice, 2001. K dispozici na WWW: <http://www.eurydice.org/Documents/TicBI/en/FrameSet.htm>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Eurydice. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. *Eurydice Studies.* Brussels: Eurydice, 2001. K dispozici na WWW: <http://www.eurydice.org/Documents/FLT/En/FrameSet.htm>

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Cedefop. Key Message 1: New basic skills for all. In *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, s. 15 – 44, 2001.

European Commission. Directorate-General for Education and Culture; Eurydice; Eurostat. *Key Data on Education in Europe 2002*. Brussels, Eurydice, 2002.

European Council. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency conclusions. *Press Release:* Lisbon (24-3-2000), Nr: 100/1/00.

European Council. Stockholm European Council 23 and 24 March 2001. Presidency conclusions. *Press Release*: Stockholm (24-3-2001), Nr: 100/1/01.

European Council. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002. Presidency conclusions. *Press Release:* SN 100/1/02 rev 1.

European Mathematical Society (EMS), et al. *Reference Levels in School Mathematics Education in Europe.* International Report, 2001. K dispozici na WWW: <http://www.emis.de/>

European Round Table of Industrialists. Message to the Stockholm European Council. *Actions for Competitiveness through the Knowledge Economy in Europe.* Brussels: ERT, March 2001.

George Mason University. Instructional Technology Program. *Learning Theories and Instructional Strategies Matrix.* K dispozici na WWW: <http://chd.gse.gmu.edu/immersion/knowledgebase>

Hunt, Cl. Individual Learning News. *Family Numeracy.* K dispozici na WWW: <http://www.lifelonglearning.co.uk/iln/m2-19.htm>

Institut de la Méditerranée. *L'Accréditation des Compétences dans la Société Cognitive.* Actes de la conférence organisée à Marseille les 2 et 3 février 1998. «Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?», 1998.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). *IEA Studies*. K dispozici na WWW: <http://www.iea.nl/Home/Studies/studies.html>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement; Keeves J. P. *The World of School Learning. Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. Haag: IEA, 1995.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Delft: IEA, 2001.

Johnson, B; Lundvall, B – A. Promoting Innovation Systems as a Response to the Globalising Learning Economy *Estudos Tematicos, Nota Tecnica* 4, Rio de Janeiro, 2000.

Kellaghan, T. *Using assessment to improve the Quality of Education*. Referát pro International Working Group on Education (Mezinárodní pracovní skupinu pro vzdělávání), Florencie, 14. – 16. června 2000.

La Borderie, R. Les grands noms de l'éducation. *Collection 128*. Paris: Nathan Université, 2001.

Lundvall, B; Johnson, B. The Learning Economy. *Journal of Industry Studies*, sv. 1, č. 2, 1994.

Noah, H.J.; Eckstein, M.A. International Study of School Achievement. In *Notes on Education, 1974,* CLERC's Electronic Book, Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration, Part III: Achievement, Assessment, and Evaluating Learning. K dispozici na WWW: <http://www.hku.hk/cerc/3c.html>

OECD. *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OECD, 1996.

OECD. Statistics Canada. *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 1997.

OECD. Statistics Canada. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.

OECD. Education Policy Analysis. *Education and Skills.* Paris: OECD, 2001a.

OECD. *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OECD, 2001b.

OECD. *Knowledge and Skills for Life.* First Results form PISA 2000. Paris: OECD, 2001c.

OECD. *What Schools for the Future.* Paris: OECD, 2001d.

Pelgrum, W.J. European Network for Educational Research on Assessment, Effectiveness and Innovation (EU-AEI), Final Report 1998. K dispozici na WWW: <http://www.to.utwente.nl/prj/euaei/index.htm>

Perkins, D.N. Teaching for Understanding. In *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, sv. 17, č. 3, s. 8, 28 – 35, Autumn 1993. K dispozici na WWW: <http://www.astc.org/resource/educator/teachund.htm>

Perkins, D.N.; Salomon, G. *The science and Art of Transfer, Transfer at Risk.* K dispozici na WWW: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>

Perrenoud P. Construire des compétences dès l'école. *Pratiques et enjeux pédagogiques.* Paříž, ESF éditeur, 1997.

Perspectives. K dispozici na WWW: <http://www.geocities.com/learningenvironments/perspectives.html>

Public Sector Benchmarking Service (PSBS). Partnership between the Cabinet Office and HM Customs & Excise, United Kingdom 2002.

Renard, P. *Les Indicateurs internationaux de l'enseignement.* Bruxelles: AFEC, 2001.

Rey, B. Les compétences transversales en question. *Collection Pédagogies.* Paris: ESF éditeur, 1996.

Romainville, M. A la recherche des compétences transversale*s.* In *Forum Pédagogie*, novembre 1994, s.18 – 22.

Romainville, M. L'irrésistible ascension du terme compétence en éducation. *Enjeux,* n° 37/38, mars/juin 1996.

Romainville, M. *Et maintenant, que vais-je faire? Les implications didactiques de l'approche par compétences*. Namur: Facultés universitaires, 2000.

Snow, C.; Tabors, P. *Intergenerational Transfer of Literacy.* Harvard Graduate School of Education, 1996. K dispozici na WWW: <http://www.ed.gov/pubs/FamLit/transfer.html>

Databáze 'Theory Into Practice (TIP)'. K dispozici na WWW: <http://tip.psychology.org/bruner.html>

Tuijnman, A.C.; Postlethwaite, T.N. (ed). *Monitoring The Standards of Education.* Papers in honor of John P. Keeves Oxford: Pergamon, 1994.

Tuijnman, A.; Schuller, T. *Lifelong Learning Policy and Research. Proceedings of an International Symposium*. London: Portland Press, 2001.

2391st Council meeting - Education and Youth Affairs - Brussels, 29 November 2001. *Press Release*: Brussels (29/11/2001) - Press: 437 Nr: 14388/01.

UNESCO. International Bureau of Education (IBE). International Academy of Education (IAE). How Children Learn *Educational Practices Series* 7. Geneva: IBE, 2001.

United Kingdom Presidency of the European Union. Lifelong Learning Conference, Manchester 17-19 May 1998. *The Learning Age: Towards a Europe of Knowledge*. K dispozici na WWW: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/conference/front.htm>

World Conference on Education for All. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to meet Basic Learning Needs.* New York: WCEFA, 1990.
K dispozici na WWW:
<http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>

PODĚKOVÁNÍ

EVROPSKÉ ODDĚLENÍ EURYDICE

Koordinace průzkumu: Angelika Harvey
Redakce anglické verze: Brian Frost-Smith
Překlad do češtiny: Helena Čermáková
Redakce českého překladu: Stanislava Brožová, Ludmila Čermáková, Květa Goulliová
Technická podpora: Helena Pavlíková
Koordinace technických činností a **korektura**: Gisèle De Lel
Sekretariát: Olivier Biron, Fabian Colard
Literatura a rešerše: Colette Vanandruel
Internetové soubory: Brigitte Gendebien

NÁRODNÍ ODDĚLENÍ EURYDICE
Příspěvky jednotlivých zemí

Evropská unie	
Belgique/België • Francouzské společenství • Německy mluvící společenství • Vlámské společenství	 Dominique Barthélémy, Dominique Denis Leonhard Schifflers Společná odpovědnost
Danmark	Společná odpovědnost
Bundesrepublik Deutschland • Länder	 Společná odpovědnost ve spolupráci s prof. Klausem Hasemannem
Ellada	Společná odpovědnost
España	Irene Arrimadas, Ana Isabel Martín, Alberto Alcalá, překlad: Elena María Valenciano
France	Společná odpovědnost
Ireland	Společná odpovědnost
Italia	Inspektorka Chiara Croce
Luxembourg	Společná odpovědnost
Nederland	Drs. G.H. de Ruiter
Österreich	Erich Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung)
Portugal	Společná odpovědnost
Suomi/Finland	Finské oddělení Eurydice a ministerstvo školství
Sverige	Švédské oddělení Eurydice a ministerstvo školství
United Kingdom • Anglie, Wales a Severní Irsko • Skotsko	 Společná odpovědnost Společná odpovědnost

Síť Eurydice

EVROPSKÁ UNIE

BELGIQUE / BELGIË
Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Leopold II 44
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice – Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5C11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen

DANMARK
Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25D
1220 København K

BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND
Eurydice – Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Hannoversche Strasse 28 – 30
11055 Berlin

Eurydice – Informationsstelle der Länder
im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn

ELLADA
Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE – Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens

ESPAÑA
Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid

FRANCE
Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale
Rue de Grenelle 110
75357 Paris

IRELAND
Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

ITALIA
Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Universita e della Ricerca
c/o INDIRE
Via M. Buonarroti 10
50122 Firenze

LUXEMBOURG
Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route de Longwy 280
1940 Luxembourg

NEDERLAND
Eurydice Eenheid Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Afd. Informatiediensten D073
Postbus 25000 – Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

ÖSTERREICH
Eurydice – Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft
und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

PORTUGAL
Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

SUOMI / FINLAND
Eurydice Finland
National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki

SVERIGE
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
103 33 Stockholm

UNITED KINGDOM
Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
International Relations Branch
Scottish Executive Education Department
Area 1 – B (CP)
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ

ZEMĚ ESVO/EHP

ÍSLAND
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Eurydice Unit
Sölvhólsgata 4
150 Reykjavik

LIECHTENSTEIN
National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
9490 Vaduz

NORGE
Royal Norwegian Ministry of Education,
Research and Church Affairs
Eurydice Unit
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo

Kandidátské země

BĂLGARIJA
Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Bld
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA
Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
11006Praha 06

EESTI
Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

KYPROS
Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

LATVIJA
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga

LIETUVA
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

MAGYARORSZÁG
Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10 – 14
1054 Budapest

MALTA
Eurydice Unit
Education Officer (Statistics)
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

POLSKA
Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

ROMÂNIA
Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest

SLOVENIJA
Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

SLOVENSKÁ REPUBLIKA
Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava