

Pojetí klíčových kompetencí z hlediska jejich charakteru a funkcí ve vzdělávání

Bohdana Cudziková

Základní škola a Mateřská škola Baška

Poznámka redakce: Redakce se rozhodla otisknout text z praxe a potenciálně vytvořit prostor pro další podobné příspěvky: Text nebyl předmětem recenzního řízení, avšak prošel redakčním čtením a autorka jej upravovala na základě připomínek lektorů. Otevřením této rubriky se pokoušíme podpořit komunikaci mezi „teorií“ a „praxí“, dát odborné obci příležitost lépe poznat pedagogické myšlení těch učitelů, kteří chtějí reflektovat svou každodenní práci a uchopit ji na abstraktnější úrovni. Pro autory z praxe naopak zkušenosti z přípravy textů publikovatelných v odborném periodiku (byť v nerecenzované části) a ohlasy na ně jistě budou podnětem k dalšímu odbornému růstu.

Cestou k vyšší kvalitě vzdělávání, nejen v naší republice, má být rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Přestože pojem kompetence či klíčové kompetence je dnes v teorii i praxi běžně užíván, jeho pojetí učiteli se různí. Osobně se s problematickým uchopením tohoto pojmu vyrovnávám cestou zamyšlení nad jejich charakterem a funkcí ve vzdělávání. Z těchto obecných charakteristik a zároveň z mé učitelské praxe na 1. stupně základní školy potom vyvstává obraz procesu jejich rozvíjení.

1 Obecný a sociální charakter klíčových kompetencí

Rámcové vzdělávací programy, které do systému vzdělávání žáků zavádějí pojem klíčové kompetence, vycházejí z koncepce celoživotního učení, jež je důležitou změnou v pojetí vzdělávání u nás i v Evropě. Podle *Strategie celoživotního učení ČR* (2007) se tato koncepce pokouší spojit ekonomické, sociální i kulturní aspekty vzdělávání. Základním pilířem rozvoje celoživotního učení jsou pak klíčové kompetence, jež v současnosti tvoří hlavní vymezení obecného cíle vzdělávání. Jak stanovuje *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV), „základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV, 2007, s. 9).

Z RVP ZV vyplývá, že těžiště všeobecnosti našeho základního vzdělání je přeneseno právě na kompetence. Ty mají žáky vybavit schopnostmi, které jim umožní lépe se přizpůsobit rychle se měnící společnosti. Naopak obsah učiva základní školy, jenž byl dříve chápán jako všeobecně vzdělávací, charakter obecnosti ztrácí. Na obsah učiva se pohlíží pouze jako na prostředek k dosažení cílů, respektive prostředek k rozvíjení klíčových kompetencí. Důvodem jsou především obavy a přesvědčení, že v dnešní rychle se měnící společnosti konkrétně a úzce zaměřený obsah vzdělávání snáze s větší pravděpodobností zastará, či se stane úplně zbytečný (Straková et al.,

146 2009). Obsah učiva dnes směřuje k jakési „lokální specializaci“, jeho výběr je možno upravovat podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků konkrétní školy. Je však poukazováno také na to, že touto změnou funkčního zaměření obsahu učiva ztrácíme ze zřetele kontinuitu společenského vývoje (Štech, 2006).

Základní charakteristickou kompetencí je, dle mého soudu, jejich „obecnost“. Z obecného charakteru kompetencí vyplývá požadavek na záměrnost a zaměřenost učitele při jejich rozvíjení ve vyučování. Schopnosti, postoje a hodnoty, jež jsou součástí klíčových kompetencí, byly pravděpodobně ve vzdělávání obsaženy již dříve, aniž by byly integrovány do pojmu klíčové kompetence. Jelikož nebylo jednoznačně definováno, které schopnosti, postoje či hodnoty jsou považovány za klíčové, docházelo patrně k upřednostňování některých či opomíjení jiných oblastí, možné bylo i jejich neuvědomované rozvíjení. Nové pojetí vzdělávání, jež s pojmem kompetence pracuje, předpokládá rozvíjení záměrné a systematické.

Za druhou hlavní charakteristiku kompetencí lze považovat jejich „sociálnost“. Z dokumentu *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání* (2002) lze usuzovat na to, že podstatou této sociální úrovně kompetencí je jejich nezbytnost či prospěšnost pro jedince i celou společnost. Vztah mezi jedincem a společností má interaktivní povahu. Snaha o rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávání je vlastně jakýmsi aktuálním výsledkem této interakce, má počátek ve společenských a ekonomických změnách v Evropě, zejména v souvislosti s globalizací a vědeckotechnickým pokrokem.

Ze sociálního hlediska považují tedy klíčové kompetence především za vyjádření aktuálních potřeb společnosti vzhledem ke vzdělávání svých členů. Jsou v podstatě prostředkem, který se skrze instituci školy proměnil v cíl, poněvadž bylo nutné vytvořit soulad mezi individuálními schopnostmi jedinců a potřebami společnosti tak, aby členové této společnosti mohli v dospělosti zastávat žádoucí sociální role. Zavedením klíčových kompetencí do vyučování byla zdůrazněna role školy jakožto instituce, která má svým žákům zprostředkovávat větší sepětí se společností, resp. ve společnosti.

Klíčové kompetence tak není možné rozvíjet bez přihlídnutí k celé řadě objektivních hledisek, jako je sociální situace žáka, jeho životních vztahů a perspektiv, sociální situace školní třídy a školy. To, co však skutečně „dynamizuje lidské sociální chování“, jak uvádí Nakonečný (2009b, s. 201), je sebepojetí či sebekoncepce. K utváření tohoto „obrazu sebe sama“ směřují funkce klíčových kompetencí.

2 Funkce klíčových kompetencí ve vzdělávání

Za důležitou funkci klíčových kompetencí považují funkci socializační. Skrze jejich rozvíjení se má rozvíjet osobnost žáka, uskutečňovat jeho přípravu na život ve společnosti a mají se utvářet potřebné předpoklady pro žákovo úspěšné začlenění do společnosti. Socializační funkce školy dozajista není něčím novým, integrace do kultury dané společnosti byla vždy jedním z hlavních cílů procesu vzdělávání. Z mého

pohledu představují klíčové kompetence především jakýsi dynamický či dynamizující prvek tohoto procesu.

Jak ale k účinnému rozvoji kompetencí u žáků v prostředí školy či školní třídy dochází? Primárně je potřeba mít na zřeteli, že kompetence jsou vždy ego-vztažné. Přestože s pojmem klíčové kompetence pracujeme mnohdy jako s něčím, co existuje nezávisle na žákovi, jde v podstatě o konstrukt popisující žákovy vnitřní dispozice a jejich vnější vztahy ke konkrétním situacím, které se vytvářejí učením.

Zda se žáci například o učení zajímají, či nikoli, je dáno jejich vztahem k němu, jinak řečeno jeho významem pro ego žáka. Proto je důležité zvažovat, jak bude žák činnosti vedoucí k rozvíjení kompetencí subjektivně interpretovat (prožívat) a s jakým osobním významem je spojí, neboť vědomí kompetence je daleko více spojeno se situacemi, kdy žák „může předvést jiným a ujistit sám sebe, že má kladnou sociální hodnotu“ (Nakonečný, 2009b, s. 113), než se situacemi, kdy zažívá pocity snížení své vlastní hodnoty. V tomto smyslu jako učitelé zažíváme neustálá dilemata mezi normativním a formativním hodnocením žáka a tolik potřebnou rovnováhu hledáme každý sám.

Pro praxi je přínosné uplatňovat takové mechanismy, aby žádný z žáků třídního kolektivu nebyl v tomto směru dlouhodobě opomenut. Kolegyně úspěšně zavedla sebezpevňovací metodu spočívající v tom, že se spolužáci včetně učitele během jednoho týdne soustředí na oceňování jednoho z nich, všechna pozitivní hodnocení se pak veřejně přečtou a předají dotyčnému, aby je mohl ukázat rodičům.

Ze socializační funkce kompetencí plyne jejich funkce autoregulační. Sociální vývoj jedince, jak zjistil J. Piaget a jiní vývojoví psychologové, směřuje od vnější kontroly chování ke kontrole vnitřní, jinak řečeno od vynuucování adaptace vnějšími příkazy a zákazy k vnitřní autoregulaci (Nakonečný, 2009b). Proces zvnitřňování kompetencí ve vyučování zahrnuje zejména vykonávání nejprve vnějších činností v sociálních situacích učení. Vztah mezi kompetencemi a činnostmi je úzký a z širšího úhlu pohledu si lze kompetence představovat jako konkrétní činnosti žáka.

Za klíčový v tomto procesu považují postoj žáka k jeho schopnostem zvládnout úkol, neboť ten determinuje jeho chování a „v negativním případě vede k demotivaci“ (Nakonečný, 2009b, s. 111). Naopak pozitivní postoj k vlastním schopnostem je důležitým krokem autoregulace učení. Žákova schopnost autoregulace ve vyučovacím procesu je pak postavena především na tom, že žák má konkrétní představu toho, co se od něj očekává, ví, jak ta která konkrétní aktivita má být vykonána, a je schopen přezkoumávat či reflektovat své právě probíhající či již ukončené aktivity.

Autoregulační funkce kompetencí přímo souvisí s jejich sepětím s činnostmi. Dovednosti potřebné k autoregulaci (např. plánovat, odhadnout své schopnosti či je hodnotit, posoudit vlastní pokrok) lze získat jen aktivní činností žáka. Proces autoregulace je určován jednak těmito vnějšími činnostmi, které zprostředkovává učitel, jednak jejich vnitřním zpracováním, jež je plně v kompetenci žáka. Internalizace kompetencí je proto i prostředkem jejich autoregulace, a naopak schopnost autoregulace se stává kritériem pro to, které kompetence budou vztaženy do žákova sebepojetí a budou spoluutvářet jeho chování.

V praxi se mi osvědčilo nechat žáka s týdenním odstupem písemně reflektovat, co se naučil, v čem je úspěšný, čemu neporozuměl, v čem by se chtěl zlepšit apod., a individuálně s ním hovořit nad tímto obsahem. Pokud jako učitelka nejen projevují skutečný zájem o žákův rozvoj, ale také jedním, např. věnuji se opětovně tomu, čemu žák neporozuměl, informuji kolegy, učím žáka požádat o pomoc s učením apod., uplatňuji tak své pedagogické kompetence. Žák je pak schopen v této chápaní atmosféře objevit novou hodnotu své školní práce.

3 Závěr

Skrze klíčové kompetence se aktuální potřeby společnosti a jejích členů stávají předmětem vzdělávání. S jejich realizací ve vyučovacím procesu jsou spojeny požadavky na to, aby byl žák kompetentní k učení, k řešení problémů, ke komunikaci, aby byl kompetentní sociálně, personálně i občansky. Při rozvíjení klíčových kompetencí je potřeba mít na zřeteli jejich vztažnost k motivacím žáka. Činnosti, které žák koná, mu mají umožnit je účinně nabývat. Žákovy zkušenosti pak mohou vytvářet ucelený vztažný systém, který mu umožní vyhodnotit následující zkušenosti v kontextu těch předchozích tak, aby dovedl regulovat vlastní učení i chování. „Procesy seberegulace probíhají stále, ‚seberegulace je nekonečný proces‘, který mění vnímání sebe sama na straně vstupu, takže dává do pohybu nový proces seberegulace“ (Nakonečný, 2009a, s. 101). Sebepojetí žáka se tak postupně rozšiřuje o klíčové kompetence.

Literatura

- EACEA, Evropská komise. (2002). *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Dostupné z <http://bookshop.europa.eu>.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti* (2. vyd.). Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (2. vyd.). Praha: Academia.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
- Straková, J. et al. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
- Strategie celoživotního učení ČR*. (2007). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Štech, S. (2006). *Profesionalita učitele v (neo)liberální době*. Dostupné z <http://www.asud.cz/stech.htm>.

Mgr. Bohdana Cudziková, Základní škola a Mateřská škola Baška,
příspěvková organizace,
739 01 Baška 137
bohdana.cudzikova@seznam.cz