

v blízké budoucnosti dotkne všech učitelů. Je tudíž žádoucí, aby se s ním již teď důkladně seznámili, dobře mu porozuměli a zařadili jej posupně do své běžné praxe.

Je bezesporu výborné, že vyvíjený kariérní řád obrací pozornost české pedagogické komunity k takovému zásadnímu aspektu pedagogické práce, jakým je formativní hodnocení. Je nicméně zřejmé, že poskytovat kvalitní formativní hodnocení je obtížné, a je nutno počítat s tím, že se mu budou učitelé muset naučit a budou k němu potřebovat výraznou metodickou podporu. V rámci počátečního vzdělávání získala většina českých učitelů jen málo informací v této oblasti a neměli příležitost se poučit ani při pedagogických praxích, neboť tento způsob hodnocení je na našich školách stále relativně řídký. Zároveň mají učitelé k dispozici jen málo nástrojů, které jim umožňují zařadit výkon na nějaké škále, která popisuje náležitosti různě zdařilých žakovských výkonů.

2.2 Formulace cílů

2.2.1 Nové vymezení vzdělávacích cílů v rámcových vzdělávacích programech

Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání přinesl nové pojetí vzdělávacího obsahu. Klade důraz na rozvoj žakovských kompetencí. Kompetence je kombinací vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Důležitým aspektem kompetence je aplikace toho, co víme a umíme udělat, na specifický úkol nebo problém běžného života. V RVP však již není uvedeno, jak tyto kompetence specifikovat pro účely každodenní výuky a jak hodnotit, zda jich žák dosáhl, popř. na jaké úrovni. Před učiteli tak stále stojí obtížný úkol: naučit se přemýšlet o výuce novým způsobem – prostřednictvím kompetencí – a naučit se hodnotit dosahování takových vzdělávacích cílů, které dosud předmětem hodnocení nebyly.

Dokud existovaly učební osnovy, existovalo předepsané závazné učivo a učitelé byli povinni jej s žáky probrat. Byl-li učitel hodnocen, zjišťovalo se, co bylo probráno a do jaké míry si žáci učivo osvojili. Osnovy jasně říkaly, co osvojení daného učiva konkrétně znamená. Například osvojit si Přemyslovce znamenalo naučit se jména panovníků, důležité události a letopočty spojené s jejich panováním apod. Učitelé nebyli nuceni přemýšlet o své práci jinak než prostřednictvím zvládnutí rutinních vědomostí předepsaných osnovami a většina z nich si nevytvořila návyk přistupovat k výuce jiným způsobem. Toto zjištění potvrdily v nedávné minulosti i některé mezinárodní výzkumy (např. TIMSS-R Videostudy), které odhalily, že český učitel definuje cíl výuky v daném časovém úseku jako znalost nějaké oblasti učiva, tedy „žák má umět“, „žák se má naučit“ atp., a vůbec neuvádí řadu cílů, které se objevovaly v jiných zemích, jako např. komunikovat, rozvíjet obecné myšlenkové dovednosti, rozvíjet experimentální dovednosti, rozvíjet metody vědeckého zkoumání, učit žáky týmové práci, podporovat pozitivní postoj k přírodním vědám a zájem o ně. V té době se již také učitelé z jiných zemí daleko častěji zaměřovali na to, zda žáci látce porozuměli (Straková, 2010).

Cíle dané kurikulárním dokumentem jsou dlouhodobé a velmi komplexní. Náš vzdělávací systém uvádí na úrovni základního vzdělávání devět závazných obecných cílů, dále očekávané výstupy za jednotlivá období a klíčové kompetence. V mnoha zemích jsou cíle na národní úrovni standardizovány a jsou vytvořeny systémy dílčích a navazujících cílů, které pomáhají učitelům výuku naplánovat a realizovat tak, aby směřovala k závazným cílům pro dané vzdělávací období.

Výzkumný ústav pedagogický se pokusil v příručce *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* (2007) učitelům na konkrétních příkladech ukázat, jak je možno jednotlivé klíčové kompetence