

CompetencyWorks

# **Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí**

**AUTORKY:**

**Sara Frank Bristow**

**Susan Patrick**

Říjen 2014

## Poděkování

### Spojené státy americké

Za neocenitelné intelektuální vedení a šíři vize děkujeme Chris Sturgis z [MetisNet](#). Za směřování našeho výzkumu v jeho raných fázích mají naši vděčnost tyto osoby: Nicholas C. Donohue, Beth Miller a Eve Goldberg z [Nellie Mae Foundation](#), Sandra Licon z [Gates Foundation](#), David Ruff z [Great School Partnership](#), Nancy Hoffman z [Jobs for the Future](#), Bob Spielvogel z [Education Development Center](#), David Zarowin z [Woodrow Wilson National Fellowship Foundation](#), Denise Perrault z [International Baccalaureate](#), Vivien Stewart z [Asia Society](#), Michelle LaPointe z [LaPointe Evaluation & Analysis for Decisionmakers](#), Betsy Brown Ruzzi z [Center on International Education Benchmarking](#) a Lois Adams-Rodgers z [Council of Chief State School Officers](#).

### Mezinárodní scéna

Během tohoto výzkumu jsme vedly rozhovory a vyměnily si e-maily s řadou mezinárodních konzultantů, vedoucích pracovníků škol a zástupců školských orgánů. Jsme jim velmi vděčné za to, že si našli čas, aby se s námi podělili o své zkušenosti. Patří k nim Birgitta Ericson a Pernilla Brorsson z [Kunskapssolan](#) (Švédsko), Joseph Tan z [Hwa Chong International School](#) (Singapur), Anthony Mackay z [Australian Institute for Teaching and School Leadership](#) (Austrálie), Westley Field z [Waverley College](#) (Austrálie), Brett Moller z [King Christian College](#) (Austrálie), Chris Gerry z [The Skills Lab](#) (Anglie), David Elliott z [New Line Learning Academy](#) (Anglie), David Simons z [Cornwallis Academy](#) (Anglie), Tom Hamilton z [General Teaching Council for Scotland](#), Eileen Brown z [Kyle Academy](#), Sean Nosek a Kristi Blakeway z [Thomas Haney Secondary School](#) (Kanada) a Lynne Whitney a Denise Arnerich z [Ministerstva školství Nového Zélandu](#).

## **Informace o CompetencyWorks**

CompetencyWorks je kolaborativní iniciativa, která čerpá ze znalostí svých partnerů a poradního výboru. Vedoucí organizací v této iniciativě je Mezinárodní asociace online vzdělávání (iNACOL) a projektové řízení zajišťuje MetisNet. Jsme velmi vděčné za podporu a vedení ze strany partnerských organizací American Youth Policy Forum, Jobs for the Future a the National Governors Association. Jejich vize a kreativní partnerství měly zásadní význam pro vytvoření iniciativy CompetencyWorks.

Chcete-li získat více informací o vzdělávání založeném na kompetencích, navštivte webové stránky iniciativy [Competency works](#), přečtěte si předchozí tematické dokumenty na dané téma nebo navštivte stránku [Competency-Based Pathways wiki](#), kde najdete podrobnou pracovní definici.

Tato zpráva je založena na výzkumu financovaném částečně nadacemi Carnegie Foundation, Nellie Mae Education Foundation a Bill & Melinda Gates Foundation. Zjištění a závěry obsažené v této zprávě jsou zjištěními a závěry autorek Sary Frank Bristow a Susan Patrick a nemusí odrážet názory nebo politiky financujících nadací.

Na tento dokument odkazujte prosím jako na Bristow, S.F., Patrick, S., *An International Study in Competency Education: Postcards from Abroad*, International Association for K–12 Online Learning, 2014. Obsah uvedený v této zprávě podléhá mezinárodní licenci Creative Commons 4.0.

## Obsah

### Úvod

#### I. Co je vzdělávání založené na kompetencích?

##### II. Jazyk kompetencí

Celostátní systémy versus systémy s přenesenou pravomocí

Čas odsezený ve třídě

Kompetence v USA a kompetence (schopnosti) v Evropě

Standardy a kurikulum

Základní termíny: přístup soustředěný na žáka, personalizace a formativní hodnocení

#### III. Vzdělávání založené na kompetencích v USA odráží globální trend

#### IV. Obrázky z cesty

FINSKO

BRITSKÁ KOLUMBIE (KANADA)

NOVÝ ZÉLAND

SKOTSKO (SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ)

#### V. Diskuse

## Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí

### Úvod

S tím, jak si pedagogové osvojují personalizované způsoby učení, aby zajistili vysoce kvalitní vzdělání pro každé dítě v USA, představuje výměna tradičních modelů vzdělávání za model založený na kompetencích současně znepokojivou i osvobozující příležitost. Stalo se běžnou praxí, že státy hledají jeden u druhého návod, jak postupovat při zavádění vzdělávání založeného na kompetencích. Ve svém úsilí zjistit více informací o tom, co je možné a co je pro studenty dobré, se nyní obracíme na naše kolegy v zahraničí.

Materiál „Mezinárodní studie vzdělávání založeného na kompetencích: pohlednice ze zahraničí“ zaměřuje pozornost na součásti vzdělávání založeného na kompetencích v mezinárodní praxi, aby poskytl informace tvůrcům politik a činitelům s rozhodovacími pravomocemi v USA, kteří chtějí zavést kvalitní vzdělávání založené na kompetencích na místní úrovni nebo na úrovni jednotlivých států USA. Ostatní země zkoumají naše inovace, zatímco my zkoumáme ty jejich.

Nezávislost při stanovování vlastní politiky a rozpočtu (nebo delegování těchto rozhodnutí na místní úroveň), kterou má každý stát USA, nám umožňuje učit se od jiných zemí, z nichž mnohé mají počet obyvatel srovnatelný s počtem obyvatel v některých státech USA. Například Finsko má 5,4 milionu obyvatel, což je přibližně stejně jako Minnesota; Kalifornie se 38 miliony obyvatel o něco převyšuje počet obyvatel v Kanadě. Oblasti inovací se objevují i v regionech, kde se začínají zavádět prvky vzdělávání založeného na kompetencích, které utvářejí naši činnost. Se zvyšující se globalizací ekonomiky se státy stále více propojují, což je jeden z faktorů vedoucí k nevídanému nárůstu srovnávacích studií; mezinárodní srovnání (PISA, TIMSS) se ocitla v ohnisku zájmu pedagogů a vedoucích školských pracovníků. V této studii analyzujeme způsoby, jak vybrané vysoce rozvinuté země investují do posunu směrem ke vzdělávání založeném na personalizaci a kompetencích.

Naši pozornost jsme zaměřily na to, jakým způsobem jsou zásady vzdělávání založeného na kompetencích zakotveny ve státní a regionální politice. Zatímco žádné zkoumané systémy školství neukázaly úplný posun ke vzdělávání založenému na kompetencích, snažíme se spolu se širší globální komunitou určit, kde se právě nacházíme a co se můžeme jeden od druhého naučit. Zahraniční tvůrci politik a pedagogové zkoumají různé způsoby, jak strukturovat výuku a vzdělávání v čase a v prostoru. Mnohé z těchto způsobů odrážejí tytéž trendy, které nyní pozorujeme ve Spojených státech: trendy směrem k personalizovanému vzdělávání soustředěnému na studenta; ukázat prostřednictvím plnění úkolů kompetence studenta a modely založené na zvládnutí úkolů; posílení úlohy hodnocení výsledků studentů ze strany učitele; zaměření se na jasně formulované standardy vzdělávání, které spojují získávání vědomostí s dovednostmi 21. století (těmi, které jdou napříč studijními předměty, profesními dovednostmi a kulturami).

Více informací o vzdělávání založeném na kompetencích najdete na webové stránce [CompetencyWorks.org](http://CompetencyWorks.org), odkazy a materiály týkající se všech zdrojů uvedených v tomto materiálu najdete

na [CompetencyWorks\\_wiki](#).

Při hledání řešení běžných problémů, jimž čelíme ve snaze o reorganizaci amerických škol, jsme vycházely z toho, že naše myšlení nebude omezeno státními hranicemi, a prozkoumaly jsme vzorek alternativních akademických kultur a v některých případech i konkrétních škol. V rámci tohoto výzkumu jsme vedly řadu rozhovorů a vyměnily si e-maily s mezinárodními vědci, vládními úředníky a řediteli škol a tyto informace jsme doplnily o přehled literatury obsahující mezinárodní zprávy a novinové články. Tato studie si neklade za cíl poskytnout úplný globální seznam vzdělávání založeného na kompetencích, ale věříme tomu, že vzorek, který obsahuje, je reprezentativní.

V následující zprávě se nejprve zabýváme definicí vzdělávání založeného na kompetencích. Po stručném vysvětlení mezinárodní slovní zásoby týkající se vzdělávání založeného na kompetencích následuje přehled globálních trendů, které doplňují naše úsilí zlepšit výkon a zvýšit rovnost výsledků. Dále přinášíme přehled vzdělávání založeného na kompetencích na pozadí globálních trendů ve vzdělávání (jak se odrážejí v mezinárodních srovnávaních PISA) a posléze se vydáváme na krátkou cestu kolem světa. Zastavíme se ve Finsku, Britské Kolumbii (Kanada), na Novém Zélandu a ve Skotsku, s krátkými zastávkami ve Švédsku, Anglii, Singapuru a Šanghaji, což jsou všechno země, které zavedly postupy, které mohou utvářet další vývoj vzdělávání založeného na kompetencích ve Spojených státech.

## I. Co je vzdělávání založené na kompetencích?<sup>1</sup>

Vzdělávání založené na kompetencích nikdy nebylo tak důležitým pojmem jako dnes. Zatímco se americké státy potýkají s úkolem zavést [Společné základní státní standardy](#), které zdůrazňují větší důslednost a hlubší uplatňování, musí čelit skutečnosti, že tradiční americký systém vzdělávání založený na čase stráveném učením možná na daný úkol nebude stačit. Vzdělávání založené na kompetencích přináší personalizovanou alternativu, která umožňuje posun od tradičních předpokladů, jak musí školy vypadat, jak musí učitelé učit a jak se musí studenti vzdělávat. Tyto předpoklady často omezují vzdělávání na školní budovy, zvonění, kredity a zastaralé výukové materiály, které již nejsou dostatečné k tomu, aby studenty úspěšně připravily na studium, kariéru a život ve stále dynamičtější globální ekonomice.

Vzdělávání založené na kompetencích vytváří nový rámec z klíčových koncepcí a zkušeností získaných z různých reforem uskutečněných během minulých 50 let, např. Bloomovy vzdělávací přístupy (nazvané [Bloomova taxonomie](#)), přístup zvaný „[Essential Schools](#)“, vzdělávání založené na standardech, rozvoj mládeže a další.<sup>2</sup> Vzdělávání založené na kompetencích staví studenta do středu vysoce personalizovaného učení. Jeho kořeny lze vysledovat skrze desetiletí inovací zaváděných vedoucími školskými pracovníky a školními obvodů, i když dnešní používání termínu „vzdělávání založené na kompetencích“ (nebo učení založené na kompetencích) v USA vychází z činnosti, kterou zahájila [politika v New Hampshire](#) s cílem nahradit kredity získané za určité období studia kredity získanými za kompetence, a z úsilí platformy [CompetencyWorks](#), kterou zřídila [Mezinárodní asociace online vzdělávání](#) (iNACOL) a partneři.

V březnu 2011 iNACOL a [Council of Chief State Officers](#) (Rada vrchních státních školských úředníků) uspořádala setkání 100 odborníků na vzdělávání a politických činitelů, kteří prosazují přístup k výuce

a učení založený na kompetencích. Účastníci tohoto vrcholného setkání podtrhli pracovní definici termínu „vzdělávání založené na kompetencích“ a navrhli těchto pět prvků koncepce:

- Studenti postupují až poté, co prokázali zvládnutí určité látky.
- Kompetence zahrnují explicitní, měřitelné a převoditelné cíle učení, které zvyšují dovednosti studentů.
- Hodnocení je smysluplné a pro studenty představuje pozitivní zkušenost.
- Studenti dostávají správně načasovanou, individuální podporu podle svých vzdělávacích potřeb.
- Výsledky učení kladou důraz na kompetence, které zahrnují používání a utváření znalostí spolu s rozvojem důležitých dovedností a dispozic.

V závislosti na státu nebo okresu bývá vzdělávání založené na kompetencích označováno jako vzdělávání založené na způsobilosti, na výkonu, na standardech nebo na zvládnutí určitých úkolů, ale všechny tyto přístupy charakterizují tytéž zásady soustředěné na studenta.

Některé státy, například [Maine](#) a [New Hampshire](#), přeměnily zásady vzdělávání založeného na kompetencích v celkovou politiku<sup>3</sup>. Jiné státy, včetně [Iowy](#), [Oregonu](#) a [Colorada](#), zřídily pracovní skupiny, pilotní programy nebo politiky, které umožňují získávání kreditů podle kompetencí. Více než 39 států nyní umožňuje školám, aby ustoupily od požadavku stanovené školní docházky pro absolvování vysoké školy<sup>4</sup> a vytvořily si nové postupy založené na způsobilosti, umožnily flexibilitu kreditů a přepracovaly své vzdělávací systémy tak, aby se více zaměřily na samotné studenty. V takovémto prostředí získávají studenti vysoce personalizované vzdělání, které nabízí solidní a včasnou podporu a intervence, aby se studenty udrželi ve vzdělávacím systému až do vysokoškolského stupně a do přípravy na profesní kariéru.

Vzdělávání založené na kompetencích je rovněž zahrnováno do modelů dynamického vzdělávání. Například projekt [Students at the Center](#) (Studenti v centru pozornosti) organizace *Jobs for the Future* věří tomu, že učení, kde v centru pozornosti stojí student, má potenciál překlenout mezery ve výsledcích a nabídnout spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělání. Vzdělání založené na kompetencích považuje za zásadní pro dosažení tohoto cíle. Jeho čtyři základní teze přístupu k učení, v jehož centru stojí student, uvádějí, že:

- Učení je personalizované.
- Učení je založené na kompetencích.
- Učení probíhá kdekoli a kdykoli.
- Studenti si sami řídí své učení<sup>5</sup>.

Vzdělávání založené na kompetencích se s těmito tezemi ztotožňuje a zaujímá holistický přístup k „celému dítěti“ založený na myšlence, že pokud chceme vychovat skutečně schopného studenta, nestačí nám pouze jednoduchý záznam dříve prokázaných akademických schopností. Abychom porozuměli motivaci studentů, jejich zapojení do učení a zvládnutí učení musíme vzít v úvahu i sociální a emoční aspekty učení.

Klíčovým krokem ve většině států USA je nyní příprava na učení podle jasně formulovaných státních nebo Společných základních státních standardů a s tím spojená vysoká očekávání, která tyto standardy vzbuzují.

Jak se na ně ale co nejlépe připravit? Řešení nabízí vzdělávání založené na kompetencích.

## II. Jazyk kompetencí

I ve Spojených státech vyžaduje pojem vzdělávání založené na kompetencích pečlivou definici, jelikož se stát od státu (a někdy i v rámci jednoho státu) používá celá škála termínů. Jistě si pak umíte představit, jak rozmanitý slovník se používá na celém světě! Srovnání těchto termínů ztěžují četné jazykové a kulturní překážky. V této části budeme zkoumat některé z těch formulací a myšlenek, které doplňují, ale i komplikují vymezení pojmu vzdělávání založeného na kompetencích v globálním prostředí. Tato zpráva dává tyto termíny do kontextu při zkoumání různých škol a školských systémů.

### Celostátní systémy versus systémy s přenesenou pravomocí

Kolegové v zahraničí jsou často překvapeni, že federální vláda v USA nehraje větší úlohu v regulaci vzdělávání a zajišťování souboru standardů pro celé USA.<sup>6</sup> Tito kolegové obvykle pocházejí z mnohem menších zemí, jak rozlohou, tak počtem obyvatel. Náš vzdělávací systém – a například systémy Kanady, Austrálie a Číny – je ostatními považován za systém s přenesenou pravomocí, tj. každý stát je plně odpovědný za vzdělávání svých studentů. (Přenést pravomoc znamená delegovat pravomoc na nižší úroveň, zejména z centrální vlády na místní nebo regionální správu). Ve své jedinečnosti jsou samostatné státní vzdělávací systémy USA skutečně vhodné k porovnání se systémy v menších zemích i v dalších federálních státech.

### Čas odsezený ve třídě

Zatímco postupování se skupinami studentů stejného věku je celosvětovou normou, pojmy jako „čas odsezený ve třídě“ (*seat time*) a „Carnegie jednotka“ (*Carnegie Unit*) se používají téměř výhradně v Severní Americe. Záškoláctví řeší různé země různým způsobem, ale na rozdíl od USA nemá většinou vliv na postup studenta ve vzdělávacím systému, kromě vlivu na jeho výkon ve třídě nebo na hodnocení. Například v Anglii místní školské orgány mohou rodičům ukládat pravidelně pokuty, ale nestanovily žádný požadovaný počet hodin nebo dní školní docházky. K akademickému postupu se ve většině hlavních světových ekonomik pravidelně provádí formativní hodnocení (na rozdíl od sumativního), aby se zajistilo dosažení určitého standardu. Tato hodnocení mívají podobu testů s otevřenými otázkami, nikoli s výběrem možností, a závisejí na spolehlivém, prověřeném a jednotném způsobu známkování; školy také mívají své vlastní požadavky na způsobilost, které musí studenti splnit.

Téměř ve všech zemích [OECD](#) se ukončení střední školy potvrzuje pomocí závěrečných zkoušek. Tyto zkoušky se rovněž používají k potvrzení možnosti studenta pokračovat ve studiu na univerzitě.

### Kompetence v USA a kompetence (schopnosti) v Evropě

S několika výjimkami jen málo zemí mimo USA chápe termín „založený na kompetencích“ tak, že by označoval přístup ke vzdělávání založený na zvládnutí určitého předmětu nebo dovednosti. Ve všech 28 členských zemích Evropské unie jsou [klíčové schopnosti pro celoživotní učení](#) součástí rámce, jenž definoval „nové základní dovednosti získávané celoživotním učením jakožto klíčové opatření reakce Evropy na globalizaci a přechod ke znalostním ekonomikám“ (2006).<sup>7</sup> Schopnosti pro celoživotní učení představují kombinaci znalostí, dovedností a postojů, které jsou považovány za nezbytné pro osobní naplnění a rozvoj, aktivní občanství, sociální začlenění a pracovní život. Patří k nim:



- komunikace v mateřském jazyce
- komunikace v cizích jazycích
- matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií
- schopnost práce s digitálními technologiemi
- schopnost učit se
- sociální a občanské schopnosti
- smysl pro iniciativu a podnikavost a
- kulturní povědomí a vyjádření<sup>8</sup>

Může být matoucí, že se tyto schopnosti občas označují jako kompetence. Řada z nich se překrývá s americkým pojmem „dovednosti pro 21. století“ nebo s dovednostmi, které jdou napříč více předměty, a přestože se uplatňují různé nuance, existuje zde synergie s úsilím vyvíjeným v USA. Viz například Rámec pro učení v 21. století vypracovaný organizací [Partnership for 21st Century Learning](#) a [Klíčové dovednosti a techniky učení](#) vypracované centrem EPIC.<sup>9</sup> Je rovněž možné porovnat australské [obecné dovednosti](#), klíčové kompetence Nového Zélandu a [základní kompetence](#) Britské Kolumbie.

Zatímco termín „schopnost“ odkazuje na specifický soubor dovedností, vzdělávání založené na kompetencích jakožto holistický přístup vyžaduje odlišný slovník. Na vzdělávání založené na kompetencích se nejčastěji odkazuje v souvislosti s výsledky učení a způsobu jejich hodnocení, jak je nastíněno v [evropském rámci kvalifikací pro celoživotní učení](#) z roku 2008<sup>10</sup>. Podle uvedeného rámce, který podporuje definování konkrétních formulovaných/prokázaných výsledků učení a vypracování řady nových nástrojů hodnocení na podporu vzdělávacího procesu, si státy musí vypracovat své vlastní autonomní systémy a odpovídající terminologie. Důraz je kladen na větší transparentnost kvalifikací, aby země mohly nakonec vztáhnout své systémy kvalifikací ke společnému evropskému referenčnímu bodu. Nutnost kurikula sladit více s přístupem založeným na klíčových schopnostech vedla v mnoha zemích v poslední době k zahájení reform, čímž se tyto země posunuly k více personalizovanému systému založenému na způsobilosti (tento posun byl zaznamenán i ve Spojených státech a jinde).

### Standardy a kurikulum

Termíny „standardy“ a „kurikulum“ se v zahraničí někdy používají způsobem, který je pro americké pedagogy neznámý. Národní kurikulum může stanovit určité standardy (Anglie), naopak školy nebo učitelé mohou vypracovat svá vlastní nezávislá kurikula na základě národních standardů (Finsko). Tyto termíny se dokonce hovorově používají jako synonyma.

### Základní termíny: přístup soustředěný na žáka, personalizace a formativní hodnocení

Porozumění termínům, které se v souvislosti se zásadami vzdělávání založeného na kompetencích používají nejčastěji, velmi pomáhá při zapojení se do příslušné činnosti probíhající na celém světě (zejména v situacích, kde se termíny jako kompetence, zvládnutí a způsobilost neobjevují). Jak bylo uvedeno výše, výsledky učení jsou důležitým pojmem v Evropské unii a často se používají v souvislosti se standardy a schopnostmi studentů vyjádřit slovně explicitní výsledky učení. (Příklad z kurikula pro matematickou gramotnost a matematiku prvního stupně: „Vytvářím si smysl pro velikost a množství tím, že pozoruji, zkoumám, používám a hovořím s ostatními o věcech ve světě kolem mne.“<sup>11</sup>) Zde se budeme zabývat dalšími klíčovými slovy a termíny týkajícími se kompetencí.

Přístup, kdy v centru pozornosti stojí žák či student, je téměř všeobecně chápán jako popis modelů obsahujících prvky vzdělávání založeného na kompetencích. To může být považováno za jakési základní vodítko v této oblasti v diskusích se zahraničními pedagogy, kteří sdílejí naše ideály ve vzdělávání, jelikož tento přístup představuje zásadní posun, který jedna kolegyně ve Švédsku popsala jako něco podobného koperníkovské revoluci:

*„Slunce, nikoli země, je nyní v centru sluneční soustavy; student je nyní v centru pozornosti, a tím se vše mění. Pokud je vzdělávání uspořádáno tak, aby vycházelo vstříc různým potřebám různých studentů, má to vliv na všechno, nač jen pomyslíte – úlohu učitele, organizaci kurikula, organizaci času, rozvržení prostoru atd. – je to revoluce.“<sup>12</sup>*

V mnoha diskusích o vzdělávání založeném na kompetencích se odlišuje *formativní* hodnocení od *sumativního*, i když formativní hodnocení se často používá pouze ve vztahu ke zpětné vazbě mezi učitelem a žákem probíhající ve třídě, kdy učitel získává důkazy, aby mohl provést změny ve výuce a poskytnout zpětnou vazbu studentům o tom, jak mají zlepšit své učení.<sup>13</sup> Pokud se termín *formativní hodnocení* použije samostatně (nikoli v kontrastu se *sumativním hodnocením*), označuje vzdělávací prostředí, které je nakloněno přístupům založeným na výkonu podporujícím studenty, aby „ukázali, co umí“. *Zkoušení* se používá ve stejném sumativním smyslu jako ve Spojených státech a obvykle je jasně odlišeno od *hodnocení* jako něco, co má přímé důsledky pro studenty. Téměř ve všech hlavních globálních ekonomikách se středoškolské zkoušky používají k potvrzení o ukončení studia a přístupu k terciálnímu vzdělávání, zatímco *hodnocení* je nedílnou součástí komunikace v rámci vyučování (OECD 2013).

A konečně termín „*personalizace*“ je široce chápán stejným způsobem, jakým ho definuje americký systém vzdělávání K-12. V zemích nebo systémech vzdělávání, kde pedagogové tento termín používají pravidelně, se velmi pravděpodobně rozvíjejí postupy vzdělávání založeného na kompetencích, nebo v nich přinejmenším existuje přesvědčení, že ke každému dítěti je třeba přistupovat podle jeho potřeb.

### **III. Vzdělávání založené na kompetencích v USA odráží globální trend**

Během posledních 15 let se objevila celá škála mezinárodních srovnání kvality výuky s tím, jak se země stále více dívají za hranice ve snaze najít nejúspěšnější a nejúčinnější politiky a postupy.<sup>14</sup> Používání srovnávacích šetření v tomto smyslu je odvozeno z ekonomiky: jedná se o srovnávání procesů a výkonnostních ukazatelů s cílem určit nejlepší postupy nebo činitele s nejlepším výkonem. Téměř bez výjimky sdílejí vedoucí pracovníci ve vzdělávání v hlavních světových ekonomikách stejné cíle: zlepšit výkon studentů a zvýšit rovnost ve vzdělávání.

Tento trend je zvláště důležitý – a náročný – vzhledem k recesi a úsporným opatřením, která v minulém desetiletí dopadla na velkou část světa. Mezi těmi zeměmi, kterým se podařilo dosáhnout výborných akademických výsledků a rovnosti ve vzdělávání, existuje mnoho společných rysů. Zatímco neexistuje jediný přístup, který by fungoval všude a pro všechny, umožňuje srovnávání sledovat a učit se z co největšího počtu zdrojů a systémů. Účast USA v těchto mezinárodních hodnoceních navíc poskytuje cenné informace o výkonu studentů pro tvůrce politik a pedagogy, aby mohli lépe stanovit politická řešení nedostatků vzdělávacího systému v USA.<sup>15</sup>

Při zkoumání přenositelných myšlenek, které fungují, se obracíme zejména k nejnámějšímu mezinárodnímu srovnávání, které se v globální sféře objevilo, tj. [Programu pro mezinárodní hodnocení žáků](#) (PISA).

Šetření PISA poskytuje tříleté srovnání výsledků vzdělávání studentů v 65 účastnických zemích nebo ekonomikách<sup>16</sup> doplněné o socioekonomickou analýzu. Šetření si klade otázku: „Co je důležité, aby občané znali a uměli?“. Zdůrazňuje schopnost studentů vycházet z toho, co se naučili, a použít tyto znalosti v neznámém prostředí, což je důležitá koncepce ve vzdělávání založeném na kompetencích. Gramotnost skupiny v šetření PISA je navíc přiměřeně spolehlivým indikátorem pozdějšího výkonu v dalším vzdělávání a na pracovním trhu<sup>17</sup> (OECD 2013).

Některé ze zřejmých trendů mezi zeměmi, které v šetření PISA dosáhly výborných výsledků, zahrnují ochotu zapojit všechny zainteresované činitele, zejména pak studenty (např. při požadování zpětné vazby od studentů jako součást systémového procesu); vzdělávací prostředí charakterizované očekáváním vysokého výkonu, dobrými vztahy mezi učiteli a žáky a vysokou morálkou učitelů; minimální nedochvilnost a záškoláctví; obecně pozitivní kázeňské prostředí a v průměru i začleňování žáků do společných tříd, nikoli jejich rozdělování, které má negativní dopad na rovnost výsledků.<sup>18</sup>

### Co je PISA?

Nejnámější mezinárodní srovnávací šetření se jmenuje **Program pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA)**, které od roku 2000 provádí každé tři roky **Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)**. 34 členů OECD (kam patří i USA) pracuje společně na podpoře hospodářského růstu, prosperity a udržitelného rozvoje. Cílem šetření PISA je určit charakteristiky vzdělávacích systémů, které mají výborné výsledky, aby vlády a pedagogové mohli stanovit účinné politiky, které pak mohou přizpůsobit svým místním podmínkám. Testy jsou vytvořeny tak, aby bylo možné zhodnotit, do jaké míry jsou studenti na konci povinné školní docházky schopni použít své znalosti na situace reálného života a při přípravě na jejich plnou účast ve společnosti. Šetření PISA 2012 se zúčastnilo 510 000 studentů v 65 zemích nebo ekonomikách zastupujících 28 milionů 15letých žáků na celém světě. Kromě testů dostávají studenti a ředitelé škol dotazníky, které se později používají k uvedení osobních a místních údajů do souvislosti s výsledky testů. Navržení testů, kulturní posuny, výběr vzorků a sběr dat podléhají přísné kontrole kvality (přestože ji někteří považují za kontroverzní). Šetření PISA se v mnoha zemích používá jako „měřítko k hodnocení kvality, spravedlnosti a efektivity školských systémů.“

*Zdroj: Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA 2012 for the United States*

Celosvětově i v zemích, které navštívíme níže, jsme znamenaly tyto širší trendy:

- **Personalizace výuky:** termín samotný se ve většině publikací o šetření PISA neobjevuje, přesto mnohé rozhovory potvrzují jasný přechod směrem k personalizovaným postupům, v jejichž centru stojí žák, a to někdy i na úrovni celostátní politiky. Personalizace v zemích dosahujících výborných výsledků je zajišťována prostřednictvím flexibilního nastavení postupu vzdělávacím systémem spíše než stanovováním individualizovaných cílů nebo dělením žáků do prospěchových skupin,

u nichž se prokázalo, že snižují očekávání výkonů studentů (OECD 2011).

- **Reforma kurikula:** Na základě politických rámců EU nebo z interních podnětů došlo v posledních desetiletích (a zejména během posledních pěti let) k zásadní změně kurikula, kterou částečně vyvolaly výše uvedené srovnávací procesy. Společným rysem je posun směrem k národním základním kurikulům včetně jasně stanovených standardů vzdělávání (nebo naopak, podle toho, jakou terminologii státy používají) s důrazem na začlenění klíčových dovedností pro 21. století. Reformy se zaměřují na výsledky učení a holistický přístup k žákům včetně programů emoční a fyzické kondice. Školy mohou samostatněji rozhodovat o kurikulu, hodnocení a fyzickém prostoru, v němž fungují; systémy se vyznačují lépe nastavenou odpovědností a větší spoluprací mezi řediteli a učiteli.
- **Integrace hodnocení založeného na výkonu:** Hodnocení prováděné učitelem ve třídě se stalo oblíbenější než národní nebo regionální sumativní hodnocení. Například téměř 4 000 škol ve více než 140 zemích v současné době používá mezinárodní srovnávací cambridgeské zkoušky, které nabízí nezisková organizace při univerzitě v Cambridge ve Velké Británii. Tato organizace s názvem [Cambridge Assessment](#) vypracovává a provádí jak sumativní, tak formativní hodnocení.<sup>19</sup> Patří sem písemné zprávy nebo strukturované činnosti (známkované týmiž učiteli, kteří zajišťují výuku), hodnocení výkonu a shromáždění oznámkovaných prací. Akreditaci zkoušejícímu orgánu uděluje regulátor zkoušek ve Velké Británii, úřad [Ofqual](#). Klienti poskytují vlastní kritéria nebo standardy, které jsou často součástí národní a mezinárodní legislativy.<sup>20</sup> V současné době se více než 40 škol v USA účastní pilotního programu, kde cambridgeské zkoušky tvoří součást iniciativy „[Excellence for All](#)“ centra [National Center for Education Excellence](#) (NCEE).<sup>21</sup>
- **Zaměření na dobrou životní situaci žáka:** národní vlády začaly do procesu stanovování akademických cílů zahrnovat v případě možností i rodinné a zdravotní údaje, jelikož vycházejí z předpokladu, že akademický výkon dítěte je neoddelitelný od jeho duševního stavu a tělesného zdraví. Je možné poskytnout podporu a dochází k intervencím v raném věku u žáků s rizikovým chováním, které mohou pokračovat i mimo školu a v rámci širší komunity. Školy na sebe také stále více berou odpovědnost za tělesné i duševní zdraví.
- **Proměna fyzického prostředí pro výuku:** V několika zkoumaných školách se přístup soustředěný na žáka zvažoval nejen při navrhování nových výukových prostor, ale i při přeměně starých prostor. Někde sedí studenti naproti sobě a ve třídě již není stupínek, případně se vyskytuje v některých třídách, které se během dne používají, ale v jiných nikoli. To platí o stále více školách, kde se používají tablety nebo laptopy, jelikož studenti si tvoří své vlastní vzdělávací postupy a přebírají více odpovědnosti za své vzdělávání.
- **Globální přístup:** Při hledání nejúspěšnějších a nejúčinnějších politik a postupů tvůrci politik i aktivní učitelé stále více volají po mezinárodním výzkumu. Zajímavá jsou zejména ohniska inovací, kde se stanoví nejlepší postupy předtím, než se zavedou v celém regionu. Testování, jako je PISA, [Trendy v mezinárodním studiu matematiky a přírodních věd](#) (TIMMS) a [Pokrok v mezinárodním studiu porozumění psanému textu](#) (PIRLS) <sup>22</sup> přispívají k lepšímu porozumění, stejně jako mezinárodní návštěvy škol, posílená úloha výzkumu ve vzdělávání učitelů a jejich stálé vzdělávání. Nejsme jediní, kdo hledá a představuje společné rysy při hledání lepších škol.

Státy dosahující výborných výsledků integrují kurikulum, vzdělávání a hodnocení s cílem zlepšit jak výuku,

tak učení. Velkou a rostoucí část jejich systémů zkoušení představují testy s otevřenými otázkami a školní hodnocení, které dávají studentům možnost rozvinout dovednosti pro 21. století: schopnost vyhledat a uspořádat informace k řešení problémů, zkoncipovat a provádět šetření, provádět analýzu a syntézu dat a používat učení na nové situace.<sup>23</sup>

Zdroj: [Benchmarking Learning Systems: Student Performance Assessment in International Context](#)

Zatímco údaje o výsledcích škol v USA často slouží pouze pro účely evidence, jiné země mají tendenci přikládat větší váhu jejich používání při řízení intervencí, zjišťování osvědčených postupů a určování společných problémů. Tam, kde se výsledky škol hodnotí systematicky, je primárním účelem často nikoli potvrdit hodnocení veřejných služeb nebo tržní mechanismy při rozdělování zdrojů, nýbrž objevit osvědčené postupy a určit společné problémy, aby se podpořili učitelé a školy při rozvoji nápomocnějšího a produktivnějšího vzdělávacího prostředí. Aby toho dosáhly, snaží se mnohé vzdělávací systémy vytvořit systémy hodnocení a odpovědnosti, které zahrnují progresivní cíle výuky, které výslovně popisují jednotlivé kroky žáků a definují, jaké by měly být znalosti a dovednosti studentů na každém stupni daného pokroku. Trend mezi zeměmi OECD se posouvá směrem k vícevrstevným systémům uceleného hodnocení, které začíná na úrovni tříd, jde na úroveň škol a pak na regionální, národní a mezinárodní úroveň. Tyto systémy hodnocení podporují zlepšení učení na všech úrovních systému a jsou stále více založené na výkonu. Přidávají hodnotu výuce a učení tím, že poskytují informace, podle nichž mohou studenti, učitelé i školské správy postupovat, a jsou součástí komplexního a dobře nastaveného systému vzdělávání, který zahrnuje učební plány, doplňkové vzdělávací materiály, odpovídající zkoušky, profesionální bodování a vzdělávání učitelů.

Zdroj: *Strong Performers and Successful Reformers in Education: [Lessons from PISA 2012 for the United States](#)*

#### IV. Obrázky z cesty

I když žádný zkoumaný školský systém nepřešel plně na vzdělávání založené na kompetencích, objevila se celá škála přístupů ke vzdělávání, kdy v centru pozornosti stojí student. Na pozadí tohoto bychom se s vámi rády podělily o hlavní informace získané během našich cest.

- Ve Finsku probíhá během posledních 40 let rozsáhlá reforma vzdělávání. Vysoký počet bodů ve většině šetření PISA zahrnuje nevídanou rovnost výsledků a jeho systémový přístup k větší individualizaci na 10. – 12. stupni může být inspirací pro naše úvahy o reformě středních škol.
- V Britské Kolumbii se v politice vzdělávání hovoří o kompetencích a personalizaci, země inovuje pedagogickou strukturu a dává studentům možnost volby ve třídách prostřednictvím flexibilního základního kurikula.
- Nový Zéland má dobře formulované rámce kompetencí, nejautonomnější školy v rámci OECD a velice podporuje sebehodnocení ředitelů, učitelů a dokonce i studentů.
- Skotsko již více než 11 let zavádí většinu součástí vzdělávání založeného na kompetencích do politiky vzdělávání. Národní standardy podporují autonomii učitelů, formativní hodnocení je běžné a podpora ve třídě se zaměřuje na „celého žáka“ spíše než pouze na akademický výkon.

V této části uvádíme i příklady vzdělávání založeného na kompetencích v konkrétních zahraničních školách. Snažily jsme se navázat kontakt s celou řadou kolegů, abychom získaly více příkladů, a zdůraznit průkopníky, kteří byli ochotni se účastnit našeho přezkumu a počátečního šetření. Doufáme, že na základě naší zprávy bude zahájena důležitá diskuse na toto téma.

Údaje ukazují, že ve většině zemí, které v šetření PISA dosáhly dobrých výsledků, je primární odpovědností škol a učitelů konstruktivně nakládat s různorodostí zájmů, schopností a socioekonomického prostředí žáků, aniž by měli možnost nechat žáky opakovat ročník studia nebo je umístit do škol nebo skupin s nižšími vzdělávacími nároky...

Mnoho srovnávaných zemí vytvořilo propracované podpůrné systémy, aby posílily motivaci všech studentů stát se nezávislými a zapojit se do celoživotního učení. Tyto země obvykle školí své učitele, aby lépe odhalovali problémy v učení, jež by tak bylo možné řešit pomocí personalizovaných metod. Pomáhají rovněž jednotlivým učitelům, aby si uvědomili konkrétní slabé stránky ve své práci, což často znamená nejen získat povědomí o tom, co dělají, ale i změnu způsobu uvažování. Kromě toho se snaží učitelům představit osvědčené postupy a podporovat je v provádění nezbytných změn pomocí různých pobídek, které nejsou zdaleka pouze materiální...

Personalizace v těchto zemích je zajišťována prostřednictvím flexibilního postupu vzdělávacím systémem, spíše než stanovováním individualizovaných cílů nebo dělení žáků do prospěchových skupin, u nichž se často ukázalo, že snižují očekávání výkonů žáků a školám a učitelům nabízejí jednoduchý způsob, jak problémy místo jejich řešení odložit.

Zdroj: *Strong Performers and Successful Reformers in Education: [Lessons from PISA 2012 for the United States](#)*

## FINSKO

### Příkladné školní vzdělávání následující po desetiletích reform

V roce 2014 mělo Finsko odhadem 5,5 milionu obyvatel (což je o trochu více než Minnesota). Z hlediska rozlohy je to osmá největší země v Evropě, o trochu větší než Nové Mexiko. V roce 2013 mělo Finsko 540 500 žáků na úrovni K–12.<sup>24</sup>

Finský systém vzdělávání je zářným evropským příkladem pro zastánce vzdělávání založeného na kompetencích. Finský systém je široce uznáván jako jeden z nejlepších na světě a země se tradičně umísťuje na předních místech žebříčku PISA (zatímco USA nikoli). Ústředním cílem je poskytovat všem občanům stejné příležitosti: pojem, kterým se reforma vzdělávání řídila nejvíce, je rovnost. V roce 2012 byl rozdíl mezi nejlepšími a nejhoršími školami ve Finsku pouze 6 %.<sup>25</sup> Finský ministr školství poznamenává: „Finský paradox je ten, že zaměřením se na širší rámec pro všechny se Finsku povedlo posílit individuální potenciál téměř každého dítěte.“<sup>26</sup>

Za tyto úspěchy Finsko vděčí reformnímu hnutí ze 70. Let. Národní základní kurikulum Finska se posunulo od vysoce centralizovaného systému zdůrazňujícího externí testování k decentralizovanému systému. Učitelé teď mají k dispozici výsledky výzkumu z oblasti psychologie a kurikulární teorie a sami si tvoří svá vlastní kurikula podle stručných národních standardů. Místní učitelé a školští úředníci definují celkové vzdělávací cíle pro své školy a přebírají odpovědnost za vlastní hodnocení studentů, zlepšování škol a sebehodnocení.<sup>27</sup>

Ve společnosti existuje vysoký stupeň důvěry ve školy a učitele, kteří jsou pověřeni prováděním těchto úkolů – tato důvěra je zcela zásadní, nicméně se obtížně získává. Zásadním předpokladem úspěchu Finska je jeho investice do připravenosti učitelů neboli jejich „profesionalizace“, a to včetně magisterského stupně poskytovaného zdarma. Učitelé jsou vybíráni z horních deseti procent absolventů středních škol.

V materiálu [Teacher and Principal Quality](#) (Kvalita učitelů a ředitelů) vysvětluje [Center on International Education Benchmarking](#) (CIEB):

Učitelé základních škol jsou povinni vystudovat pedagogiku jako hlavní obor a jako vedlejší obor dva předměty kurikula pro základní školy. Učitelé středních škol jsou povinni vystudovat jako hlavní obor předmět, který budou vyučovat, a dokončit pátý rok vzdělávání, kterým se prokazuje, že zvládli své řemeslo, a to buď souběžně se svým hlavním předmětem, nebo po ukončení čtyřletého studia svého předmětu. Na konci pětiletého studijního programu získají absolventi magisterský titul. Vzdělávání učitelů je silně založeno na vědeckých poznatcích s velkým důrazem na znalosti pedagogiky. Před absolvováním studia musí studenti rovněž jeden školní rok učit na škole, která je přidružená k jejich univerzitě. Tyto fakultní školy jsou modelovými školami, kde budoucí učitelé a vědci vytvářejí a modelují nové postupy a provádějí výzkum v oblasti výuky a studia. Vzdělávání učitelů ve Finsku kontroluje Rada pro hodnocení vysokého školství.<sup>28</sup>

Učitelé hodnotí své žáky pomocí pravidelných formativních hodnocení na základě jejich výkonu; uložené

úkoly vyžadují, aby žáci ukázali své znalosti a dovednosti. K hodnocení používají učitelé poznámky vycházející ze směrnic národního kurikula pro hodnocení ve všech běžných předmětech. Každý kurz se hodnotí při ukončení, a to na základě různých důkazů o pokroku v různých oblastech, včetně pracovních dovedností a chování. Učitelé mohou poskytovat zpětnou vazbu různými způsoby, nejen prostřednictvím testů.<sup>29</sup> Vzorky hodnocení žáků jsou primárně určeny pro informaci tvůrců politik a veřejnosti o výsledcích školy; na žáky, učitele nebo školy nemají žádný dopad.<sup>30</sup>

Stejně jako v modelu založeném na kompetencích používaném v USA zaznamenává Finsko silný posun směrem k sebehodnocení studentů, aby rozuměli svému pokroku a sami pomáhali navrhovat své činnosti.<sup>31</sup> To je nejvýraznější v 10. – 12. stupni (vyšší střední škola), kdy se studenti zapojují do učení, které si sami řídí a jehož tempo si sami určují. Během těchto let si studenti vytvářejí své vlastní personalizované rozvrhy (které zahrnují 70minutové lekce a šestitýdenní cykly). Studenti mohou absolvovat kurzy tempem, které je přiměřené jejich schopnostem a jedinečným okolnostem. Většina z nich absolvuje předepsané kurzy během tří let, i když někteří postupují rychleji nebo pomaleji.<sup>32</sup>

*Jedním z úkolů základního vzdělávání je rozvíjet schopnost žáků provádět sebehodnocení. Účelem tohoto je podpořit růst znalosti vlastní osoby a studijních dovedností a pomoci žákům, aby si uvědomovali svůj pokrok a vzdělávací proces.*

Zdroj: *Finnish Education in a Nutshell: Education in Finland*

[Národní kurikulum pro vyšší střední školy](#) (2003) jasně popisuje modulární proces na vyšších středních školách:

Na základě kurikula si každá vyšší střední škola sestaví svůj roční plán praktické organizace vzdělávání pro každý školní rok. Na základě tohoto ročního plánu a kurikula pro vyšší střední školy si každý student vypracuje svůj individuální studijní plán.

Kurikulum musí být sestaveno tak, aby zohledňovalo prostředí, v němž daná vyšší střední škola funguje, místní hodnoty, silné stránky kompetencí a zvláštní zdroje. Místní nebo regionální prostředí, jazykové podmínky, historie a ekonomický a kulturní život obklopující danou školu dodají kurikulu místní zabarvení. Praktická spolupráce s odborníky z různých oblastí zvýší hloubku a autenticitu studia. Kurikulum bude vypracováno rovněž takovým způsobem, aby se aktualizovala ustanovení národního kurikula...

Studentům musí být zaručena možnost zvládnout učivo pro všeobecné vyšší střední školy během tří let prostřednictvím flexibilního postupu v rámci studia a poskytnutím zvláštní podpory, pokud je to nutné. Kurikulum musí být vypracováno tak, aby studentům poskytlo příležitost individuální volby a aby studenti mohli využít i vzdělávání nabízené jinými poskytovateli.<sup>33</sup>

Finské zaměření se na „celé dítě“ od počátku se projevuje mnoha způsoby, s přímými vazbami na podporu v rámci vzdělávání založeném na kompetencích. V deváté třídě se žáci mohou zabývat hospodařením v domácnosti, uměním, pracovními činnostmi atd. Školy poskytují všem žákům teplé obědy, zdravotnické služby přímo ve škole a psychologické poradenství. Učitel, který má na starosti zvláštní potřeby, úzce spolupracuje se všemi učiteli, aby včas objevili žáky, kteří potřebují pomoc, a poskytli jim podporu ve zvládnání školních povinností. (Zvláštní potřeby jsou definovány různě; téměř jedna třetina všech finských



žáků je částečně nebo plně součástí speciálního vzdělávání). Každé všeobecné gymnázium má skupinu pro péči o studenty složenou z několika osob různých profesí, která každý týden kontroluje pokrok a výsledky každého studenta (stejně jako ve Skotsku, viz níže). Dostupnost všech těchto a dalších služeb potvrzuje silný závazek společnosti dobré životní situaci všech studentů, čímž nakonec přispívá k rovnosti ve vzdělávání pro všechny.<sup>34</sup>

## **ZAOSTŘENO NA: KUNSKAPSSKOLAN, ŠVÉDSKO**

33 švédských *Kunskapsskolan* (znalostních škol) je zcela založeno na modelu vzdělávání založeného na kompetencích. Tyto školy byly zřízeny v roce 1999 a trvale dosahují takových akademických výsledků, které převyšují srovnatelné školy a národní průměry; studenti jsou v mnohem vyšší míře přijímáni na vysoké školy a univerzity než jejich vrstevníci z jiných škol.<sup>35</sup>

Model znalostních škol je založen na personalizovaných vzdělávacích postupech. Za vedení instruktora/tutora studenti určují své osobní cíle a snaží se jich dosáhnout; nezávislost při stanovování cílů se podporuje již od osmé třídy. Tento stupeň flexibility a aktérství (*agency*) studentů dobře znají ti, kteří se vzděláváním založeným na kompetencích zabývají ve Spojených státech.

Studenti se učí podle jasně formulovaných národních standardů a mohou si rozdělit a vyjádřit své standardy pro každý týden, např.: Během tohoto týdne bude mým cílem pochopit a umět... Existují i širší pracovní cíle a činnosti. Znalostní školy používají vlastní vzdělávací platformu, která obsahuje modul sledování pokroku pro studenty, aby mohli sami sledovat svůj pokrok a osobní rozvoj krok za krokem.

Častá hodnocení jsou strukturována jako prezentace ve chvílích, které si mohou sami studenti vybrat. Studenti sami určují, kdy jsou připraveni ukázat, co umějí, a očekávat zpětnou vazbu od učitele. Znalostní školy jsou navrženy jako prostor, kde je student v centru veškerého dění. Vzdělávací proces má dvě úrovně: výuku jednotlivých předmětů a dále vyšší úroveň dovedností jdoucí napříč všemi předměty (mapování klíčových kompetencí EU). Při týdenních diskusích se přezkoumává, zda bylo dosaženo cílů minulého týdne, a stanoví se cíle pro týden následující. Instruktor vzdělávání zasahuje pouze v případě, že studenti výuku nezvládají. K přijetí na školu musí všichni studenti složit přijímací zkoušky a na základě jejich výsledků stanoví osobní instruktor cíle pro jednotlivé žáky. Existují tři úrovně zvládnutí předmětu, z nichž nejnižší je 3, prostřední 4 a nejvyšší 5. Existuje dostatečná známka a základní úroveň; studenti se po dohodě s instruktorem mohou snažit o hodnocení 4 nebo 5, nicméně všichni žáci postupují poté, co splní národní standardy. Platforma vzdělávání poskytuje hodnotící matice, ale učitelé se zaměřují na formativní hodnocení, zejména vzdělávací proces.

Třídy ve znalostních školách jsou navrženy pro zamýšlené používání a optimálně uspořádány pro konkrétní vzdělávací úkoly. Jejich vnitřní uspořádání je netradiční: učebny jsou navrženy pro 20 žáků a používají se pro práci instruktorů s jednotlivými studenty i jako laboratoře. Haly jsou navrženy výhradně pro přednášky. Velká aula pojme až 80 studentů, zatímco vedle toho existují malé místnosti pro jednoho až dva žáky. Všude jsou umístěny stoly. Workshopy probíhají v rodinném prostředí, které vypadá jako tradiční americká třída, i když obecně jsou učitelé vybízeni, aby upouštěli od tradičního dispozičního uspořádání.

V běžný školní den začínají žáci 8. třídy 30minutovým shromážděním základní skupiny, procházejí si své osobní deníky a rozhodují se, co budou dělat v různých částech dne. Školní den se skládá z kombinace různých typů výuky. Během workshopů, které jsou podobné tradičnímu vyučování, si studenti přinášejí práci ze vzdělávacího portálu; učitelé musí lekci přizpůsobit podle toho, kdo si pro ni přijde. Příchozími mohou být studenti všech ročníků středních škol. Dále může probíhat lekce v laboratoři, kde studenti spolupracují na různých úkolech a rozvíjejí své schopnosti společně s ostatními (tyto lekce vedou učitelé a jsou plánovány podle instrukcí pro daný kurz). Lekce komunikace se zaměřují na komunikační dovednosti

a jsou uzpůsobeny podle tempa, jakým daný student ve vzdělávání postupuje. Vyžadují se 20–30minutové lekce u každého předmětu a všichni studenti se účastní moderovaných seminářů (diskusí). Den končí opět shromážděním základní skupiny, kde se probírají cíle uplynulého dne a plánuje se domácí příprava.

*Kunskapsskolan* rovněž poskytuje Program KED školám ve Velké Británii, Indii a ve Spojených státech, které postupují podle kurikula v souladu s národními nebo státními standardy.<sup>36</sup>

## BRITSKÁ KOLUMBIE (KANADA)

### Politika personalizace umožňuje, aby se studenti vyjadřovali a vybírali si.

Kanada má 35 milionů obyvatel, což je přibližně jedna devítina obyvatelstva v USA. Vzdělávání K–12 v Kanadě je odpovědností každé provincie, stejně jako v USA je to odpovědnost každého státu. Každé ministerstvo školství jednotlivých provincií vytváří své vlastní kurikulum a určuje hlavní vzdělávací politiku a iniciativy. Kanada provádí srovnávání svých provincií.<sup>37</sup> V posledních šetřeních PISA měla mnohem lepší výsledky v matematice, vědách a čtení než USA. V této části se zabýváme provincií Britská Kolumbie, která měla v roce 2013 přibližně 4,6 milionu obyvatel, což je zhruba stejně jako Jižní Karolina.

Ministerstvo školství Britské Kolumbie stanoví své vlastní standardy a kurikulum pro vzdělávání K–12, v nichž učitelům popisuje, co se očekává, že budou studenti znát, chápat a schopni předvést. (V současné době probíhá revize [nového návrhu](#) kurikula). Požadované standardy vzdělávání zahrnují schopnosti, pojmy a obsah pro každou oblast vzdělávání.<sup>38</sup>

Jazyk politiky vzdělávání v Britské Kolumbii odráží posun směrem k personalizovanému vzdělávání založenému na kompetencích v sérii dokumentů pocházejících z roku 2010, kdy se její vláda zavázala k reformě vzdělávání, aby vyšla více vstříc potřebám všech žáků. Britská Kolumbie je na cestě směrem k učení, kde v centru pozornosti stojí student, a přijímá mnoho stejných prvků, kterými se vyznačuje vzdělávání založené na kompetencích v USA.

„Studenti musí být v centru svého učení“ stojí na webové stránce představující nový vzdělávací plán provincie. Před vlastní realizací plánu vedlo ministerstvo rozsáhlé konzultace se zainteresovanými činiteli, včetně výzkumu, vytvoření poradenské skupiny pro celou provincii a vyžádání si zpětné vazby od 12 regionálních setkání. Cílem bylo vytvořit nové základní kurikulum, které by bylo flexibilnější, dynamičtější a adaptabilnější a lépe připravilo všechny žáky.

Jednou ze součástí probíhající modernizace vzdělávacího systému Britské Kolumbie je [legislativní rámec](#) pro kalendáře školního roku, který byl zaveden v roce 2012 a který místním školským radám umožňuje „stanovit vlastní kalendáře školního roku, které lépe uspokojí potřeby jejich komunit.“<sup>39</sup> Od školního roku 2013–2014 se školy neřídí standardním kalendářem, jelikož každá školská rada má možnost zavést kalendář pro školy ve svém okrese. Právní předpisy rovněž umožňují studentům mateřských a základních škol kombinovat prezenční a on-line studium podle své volby.

Nové politiky vycházejí z posunu provincie směrem k personalizovanému vzdělávání, které bylo poprvé zavedeno v roce 2010. V celé provincii se nacházejí ohniska inovací a některé školy jsou členy organizace [Canadian Coalition of Self-Directed Learning](#) (Kanadská koalice samostatně řízeného učení). V roce 2014 začalo ministerstvo zavádět nové kurikulum na základě zásad pro příští rozvoj kurikula (stanovených ve zprávě [Exploring Curriculum Design](#) (Zkoumání návrhů kurikula), která je součástí série o transformaci kurikula a hodnocení).

Uvedené zásady zdůrazňují větší autonomii na úrovni škol, flexibilitu kurikula a větší pozornost dovednostem vyššího řádu. Patří sem:

- větší flexibilita kurikula, která učitelům umožní zavádět inovace a personalizaci výuky,
- snížení preskripční povahy současného kurikula při zajištění dostatečné pozornosti základnímu učivu,
- zaměření nového kurikula na učení vyššího řádu, důraz na klíčové pojmy a trvalé povědomí o tom, že studenti musí ve svém studiu i ve svém životě uspět,
- výslovné formulování schopností jdoucích napříč kurikulem, které podporují celoživotní učení,
- respektování inherentní logiky a jedinečné povahy disciplín při současné podpoře úsilí o vytvoření jednotek jdoucích napříč kurikulem.<sup>40</sup>

V očekávání zpětné vazby týkající se nového návrhu kurikula platí zatím v Britské Kolumbii kurikulum předchozí. Jeho standardy, známé jako [předepsané výsledky vzdělávání](#), uvádějí očekávané znalosti a dovednosti studentů na každém stupni a v každém předmětu (a zahrnují konkrétní soubor ukazatelů, které se mají používat k hodnocení úspěchů). Nové kurikulum je mnohem méně podrobné, tudíž ho zákonodárci považují za méně preskriptivní. Například nové [kurikulum pro vědy](#) „zdůrazňuje méně pojmů, aby byl dostatek času na bádání. Úroveň skutečností a podrobností v novém kurikulu je ponechána tak, aby si ji učitelé mohli individuálně upravit, a umožňuje více času na podrobné zkoumání studentů.“<sup>41</sup>

Stejně jako v případě Finska je účelem stručnějšího kurikula poskytovat větší autonomii učitelům, kteří posléze mohou umožnit žákům, aby si zvolili, jakým způsobem předvedou, co umějí. Jak je uvedeno v materiálu [Enabling Innovation](#) (Umožnění inovace) pocházejícího z téže série ministerstva, mají učitelé volnost v:

- navrhování, zlepšování a sdílení zkušeností ze vzdělávání
- rozšiřování standardních pokynů
- zdůrazňování komunikace, kritického myšlení, kreativního myšlení a inovací
- maximalizaci možností inovace, personalizace, kreativního myšlení a spolupráce na základě potřeb různých žáků v různých souvislostech

Studenti se tak podporují, aby se aktivně zapojili do stanovování cílů, přemýšlení o své práci a přebírali kontrolu nad svým vzděláváním. Tento přístup zahrnuje vzdělávání mimo třídu a badatelsky orientované učení (*inquiry-based learning*).<sup>42</sup>

Na pomoc učitelům s reformou vzdělávání byla vytvořena zvláštní webová stránka. Jmenuje se příhodně [„Přehodnocení kurikula“](#), což evokuje iniciativu EU s názvem [„Přehodnocení vzdělávání“](#) (2012)<sup>43</sup>. Reforma kurikula v Britské Kolumbii uznává význam vzdělávacího prostředí, které umožňuje personalizované učení.

## **ZAOSTŘENO NA: THOMAS HANEY SECONDARY SCHOOL, BRITSKÁ KOLUMBIE**

[Střední škola Thomase Haneyho](#) je označována za „průkopníka v personalizovaném vzdělávání.“<sup>44</sup> Studenti různých věků bývají běžně umisťováni do jedné třídy, kde společně pracují, stejně jako v případě švédských znalostních škol. Počínaje devátou třídou si studenti mohou rozvrhnout celý vyučovací den, pokud jejich rozvrh splňuje vzdělávací cíl pro daný den, který vychází ze vzdělávacích standardů (a který jsou schopni zformulovat). Na začátku a konci každého dne mají schůzku s učitelem-poradcem a společně se zamýšlejí nad tím, jaké jsou cíle daného dne, a na konci dne pak nad tím, zda se jim je podařilo splnit a jaké to má důsledky pro následující den. Veškerým hodnocením předchází pohovory o učení, kde studenti informují učitele, zda se cítí být připraveni na známkové úkoly. Smíšené učení je běžné, ale na rozdíl od švédských znalostních škol se záznamy o pokroku studentů zapisují do papírových deníků.

Tato škola byla založena v roce 1992 a byla speciálně navržena, aby dostála nárokům 21. století a sloužila jako škola budoucnosti. Do té míry, co to umožňují orgány provincie, si tvoří svoje kurikulum vycházející ze zásad, že všichni studenti se učí různým tempem a různými způsoby, že studenti studují lépe, pokud za své učení musí nést určitý díl odpovědnosti, že současné učení by mělo podpořit celoživotní učení studenta; že všichni studenti se mohou a chtějí učit, že školy musí být bezpečné a musí v nich panovat řád a že samotná budova musí podporovat inovace, nikoli jim bránit.<sup>45</sup>

Jeden učitel-poradce má na starosti přibližně 25 studentů a stává se jejich prvotním kontaktem v trojúhelníku, který představuje domov, studenta a jeho učitele. Studenti mohou občas studovat vlastním tempem a podle vlastních schopností a přibírat si látku jiných stupňů. Jedná se o školu nabízející samostatně řízené učení, nikoli individuální tempo učení. Škola je členem Kanadské koalice samostatně řízeného učení.

Studenti obvykle pracují v prostorách připomínající veřejné prostory, např. ve velké hale, což je velký otevřený prostor s přirozeným světlem a stromy, který se téměř podobá restauraci. Zde se studenti různých věků mísí s učiteli různých předmětů, jiní různě staří studenti probírají stejnou věc s jedním učitelem. Žáci a učitelé tak mají příležitost spolupracovat. V 11. a 12. ročníku mohou studenti pracovat z domova.

Samostatně řízené učení je prioritou, jak běžně vidíme v modelech vzdělávání založeného na kompetencích v USA. Zatímco studenti získávají a jsou schopni předvést stejné dovednosti, je na nich, jaký předmět použijí ke zkoumání daných dovedností. Jeden pokračující projekt může například pokrýt potřeby celého kurzu.

## NOVÝ ZÉLAND

### Autonomie v týmové práci: důkladné sebehodnocení a sebeevaluace pro všechny

Se 4,5 miliony je odhadovaný počet obyvatel Nového Zélandu srovnatelný s počtem obyvatel Britské Kolumbie. Z hlediska pevninské plochy má podobnou velikost jako Oregon. Stejně jako jiné země v této zprávě měl po nějakou dobu pevně stanovené národní kurikulum. Jeho vize je tato: „Mladí lidé budou sebevědomí, aktivně zapojení a celoživotně se vzdělávající“.<sup>46</sup>

Nový Zéland, který vykazuje výborné výsledky v šetření PISA již od roku 2 000, má jeden ze systémů s nejvíce přenesenou pravomocí na světě, tj. poskytuje jednotlivým školám nejvyšší autonomii v procesu výuky a učení. Na národní úrovni se jasné cíle a výkonnosti očekávání stanoví prostřednictvím revidovaného [národního kurikula](#), [národních standardů](#), [kvalifikačního rámce](#), [standardů pro učitele](#) a dalších ukazatelů pro posuzování škol.<sup>47</sup> (V současné době probíhají vybrané reformy, které se zaměřují zejména na zlepšení rovnosti a budování komunity mezi školami, v reakci na propad výsledků z matematiky v šetření PISA 2012).

Stejně jako ve Finsku jsou hodnocení a evaluace charakterizovány vysokým stupněm důvěry ve školy a školské pracovníky. Neexistují žádné celostátní testy, učitelé mají plnou nezávislost při vypracovávání kurikula podle daných standardů a hodnocení výsledků studentů. V takovémto prostředí je třeba stanovit jiná měřítka odpovědnosti (což je klíčová otázka pro pedagogy v rámci vzdělávání založeného na kompetencích), a ta jsou na Novém Zélandu pevně zakotvena. Zavedení standardů se považuje za alternativní způsob toho, jak zajistit větší soudržnost a srovnatelnost údajů o výsledcích studentů. V roce 2010 byly do základního vzdělávání zavedeny národní standardy, aby stanovily jasná očekávání znalostí studentů v matematice, čtení a psaní a učitelům pomohly vypracovávat a předkládat [celkové posudky](#) na základě řady údajů z hodnocení. Standardy pro učitele poskytují jasný a výstižný přehled nebo profil toho, jaké znalosti a dovednosti se od učitelů očekávají. Klíčový význam z hlediska dohledu má zajištění kvalifikovaných vedoucích školských pracovníků, kteří mohou využít řadu nástrojů a školících příležitostí. Patří sem model efektivního vedení ve vzdělávání, řada odborných vzdělávacích příležitostí a nástroj k provádění průzkumů pro ředitele. Hodnocení plánů výuky a hodnotících nástrojů prováděné kolegy je normou, stejně jako sledování průběhu vyučovací hodiny staršími kolegy. A konečně školy mají povinnost hlásit údaje o počtu a poměru studentů, kteří jsou na úrovni národních standardů, nad nimi, pod nimi nebo hodně pod nimi, což do vzdělávacího procesu přináší konečnou úroveň dohledu (OECD NZ 2011). Ministerstvo školství pečlivě kontroluje správnost těchto údajů.<sup>48</sup>

V důsledku těchto a dalších opatření se na učitele pohlíží jako na hlavní odborníky ve vzdělávání a hodnocení studentů. Jak se od škol provádějících strategie založené na kompetencích očekává, učitelé mají hodnocení studentů plně ve svých rukách.

Nový Zéland se může chlubit zavedenou tradicí týmové práce mezi učiteli, pravděpodobně z důvodu vysokého stupně autonomie učitelů a jejich potřeby přispívat ke strategiím škol, aby bylo dosaženo cílů vzdělávání. Činnosti jako společné vypracovávání kurikula, stanovování metod hodnocení studentů a zajišťování spravedlnosti při známkování podporují spolupráci mezi kolegy. Kromě své učitelské úlohy rozvíjejí učitelé také vědeckou činnost: pokračující profesní rozvoj v monografiích vydávaných

ministerstvem a v dalších zdrojích (např. ve zprávách [Novozélandské rady pro výzkum v oblasti vzdělávání](#), národní nezávislé organizace zabývající se výzkumem ve vzdělávání<sup>49</sup>) se zaměřuje na zkoumání důkazů pro správnou praxi.

Školy na Novém Zélandu zapojují studenty do hodnocení a regulace jejich vlastního učení; hovory o výsledcích hodnocení probíhají neustále a jsou běžnou součástí školního dne. Studenti jsou tedy partnery při hodnocení a evaluaci a mohou formulovat své názory a obavy. Skupina odborníků OECD na exkurzi zjistila, že: „školy vybavily své studenty takovými dovednostmi a slovníkem, aby byli schopni hovořit s návštěvníky zvenčí o výsledcích a kvalitě.“ (OECD NZ 2011)



## ZAOSTŘENO NA: PŘIPRAVENOST UČITELŮ, SINGAPUR A ŠANGHAJ

Andreas Schleicher z OECD říká: „Kvalita školského systému není nikde vyšší než kvalita jeho učitelů.“<sup>50</sup> Po výborných výsledcích ze šetření PISA 2012 v některých asijských zemích a ekonomikách (např. v Singapuru a Šanghaji) provedly organizace včetně [Asia Society](#)<sup>51</sup> studie zaměřené na tento region. Zjistilo se, že faktorem, kterým se tyto země odlišují, je vzdělávání učitelů, jelikož během celé učitelské dráhy se učitelům trvale nabízejí možnosti profesního rozvoje. Výzkum se zaměřil na tyto otázky: Jaké procesy a struktury pro všechny učitele? Jakým způsobem se vytvářejí schopnosti a kompetence a jak se posléze upravují? Výzkum vzdělávání založeného na kompetencích se zaměřuje na stejná témata, jelikož u učitelů je třeba podpořit sdílený smysl pro odbornost. Hlavní myšlenky z nedávných studijních cest jsou uvedeny ve [webináři](#) z dubna 2014.<sup>52</sup>

- **Připravenost učitelů.** Pedagogové v Singapuru a Šanghaji jsou úspěšní částečně z toho důvodu, že jsou školeni, aby efektivně řešili ekonomické a kulturní odlišnosti. Jsou připraveni lépe než jejich američtí kolegové na rozmanitost ve třídě, a tudíž na vycházení vstříc kulturním potřebám studentů (např. venkovských studentů, kteří přicházejí do městských tříd v Šanghaji). Chápání kulturních rozdílů a odhalování problémů v učení například umožňuje provádět formativní hodnocení, které je učení založenému na kompetencích vlastní. Včasné intervence nejsou možné v situacích, kdy učitelé nejsou školeni na to, aby poznali, kdy je správná chvíle zasáhnout.
- **Učitelé jako celoživotní studenti.** Učitelé tráví méně času výukou a více času učením, vzájemným pozorováním a mentorováním. Pozorování kolegů při práci a poskytování zpětné vazby jsou běžnými činnostmi. Šanghaj přistupuje ke všem učitelům jako k celoživotním studentům a nabízí systémové a systematické způsoby kariérního postupu. Profesionální rozvoj na pracovišti je běžnou součástí trvalé, integrované kultury vzdělávání (na rozdíl od najímání externích odborníků nebo školení mimo budovu školy).
- **Učitelé jako výzkumníci.** Výzkumné skupiny učitelů se zaměřují na osvědčené postupy v rámci jednoho předmětu, které jdou napříč různými úrovněmi vzdělávání (stejně jako ve vzdělávání v USA založeném na zvládnutí určitých úkolů – *mastery-based*). Například jeden americký zástupce inspektora nebyl schopen rozpoznat hodinu matematiky ve čtvrté třídě, jelikož vyžadovala přístup založený na mnoha dovednostech: během hodiny museli studenti určit čas, rozlišit časové zóny a prokázat, že umějí popsat, co se současně děje na různých místech.

Více informací o výsledcích Šanghaje v šetření PISA 2012 najdete v materiálu [„Chinese Lessons: Shanghai’s Rise to the Top of the PISA League Tables“](#) (Čínské lekce: vzestup Šanghaje do čela ligové tabulky PISA), který vydalo [Center on International Education Benchmarking](#).<sup>53</sup>

## SKOTSKO (SPOJENÉ KRÁLOVSTVÍ)

### Reforma kurikula: formativní hodnocení, rovnost, zdraví a dobré životní podmínky

Skotsko je součástí Spojeného království, ale jeho vzdělávací systém je a vždy byl odlišný: většinu veřejných služeb má na starosti místní vláda. V roce 2013 měla země odhadem 5,3 milionu obyvatel, podobně jako Colorado. Rozlohou je Skotsko o něco větší než Západní Virginie.

Skotské relativně nové [Kurikulum pro nejvyšší kvalitu](#)<sup>54</sup>, jehož používání bylo zahájeno ve školním roce 2010–2011 a které se stále zavádí, obsahuje mnoho pojmů z oblasti vzdělávání založeného na kompetencích. Směrnice kurikula (2009) vycházejí z národních standardů, které velmi konkrétně stanoví požadované výsledky učení a současně umožňují místním školským úřadům a školám mnohem větší autonomii při tvorbě kurikula. Stejně jako v Britské Kolumbii je nové kurikulum obecnější než to minulé, neboť se předpokládá, že prostřednictvím odborné diskuse a moderačních činností budou učitelé spolupracovat a sdílet své pochopení standardů a výkonnostních očekávání.<sup>55</sup>

Nové kurikulum, které jeden ředitel popsal jako „národní pokus ustoupit od sumativního hodnocení“, se zaměřuje na neustálé formativní hodnocení ve třídě, pedagogickou strategii podporující studenty, aby ukázali, co umí, cíle učení, které formulují sami studenti, a potřeby celkové dobré situace dítěte. Jak je uvedeno v jednom dokumentu o profesním rozvoji, od studentů se očekává, že budou chápat a jasně formulovat své cíle učení.

Záměr vzdělávání je to, co by žáci měli znát, chápat nebo být schopni předvést na konci vzdělávací zkušenosti. Učitel by se měl zaměřit na to, co by se měli žáci naučit, nikoli na samotný úkol, činnost nebo kontext. Oddělením učení od vybraných výsledků a zkušeností budete moci vypracovat záměry vzdělávání, které se konkrétně zaměřují na to, co je třeba se naučit. Pokud budou žáci jasně vědět, jaký je záměr vzdělávání, budou více orientovaní na výsledek a budou se do učení aktivně zapojovat. Pokud sdílíte záměr vzdělávání, je pak snazší poskytnout zpětnou vazbu o konkrétních výsledcích učení.<sup>56</sup>

Webové stránky Kurikula pro nejvyšší kvalitu nabízejí příklady zkušeností, výsledků, kritérií hodnocení a úspěchu a pro učitele modelují mnohvrstevnou a rozmanitou povahu vysoce kvalitního vzdělávání založeného na kompetencích.<sup>57</sup>

Skotské kurikulum zahrnuje nejen zásady akademických výsledků, ale i jasně formulovanou vizi pro pedagogy, aby mohli vzdělávací zkušenost zasadit do kontextu širšího pojetí životní dráhy člověka. Zaměřuje se na podrobné [zkušenosti a výsledky](#) v osmi konkrétních oblastech kurikula, ale také na čtyři oblasti, za něž jsou odpovědní všichni pracovníci školy: gramotnost, matematická gramotnost, zdraví a dobré životní podmínky.

Pojem „Zkušenosti a výsledky“ uznává význam kvality a charakteru vzdělávací zkušenosti při rozvíjení vlastností a schopností a při dosahování aktivního zapojení, motivace a hloubky učení. Výsledek představuje to, čeho má být dosaženo. Jako celek zkušenosti a výsledky ztělesňují vlastnosti a schopnosti uvedených čtyř způsobilostí. Vztahují se na všechny zkušenosti, které jsou pro děti a mládež plánovány, včetně ducha a života školy a interdisciplinárních studií stejně jako učení v rámci oblastí a předmětů kurikula. To znamená, že platí i mimo samotnou výuku a například i pro činnosti v oblasti podnikání a zdraví

a zvláštní akce.<sup>58</sup>

---

## **ZAOSTŘENO NA: CORNWALLIS ACADEMY, ANGLIE**

Anglie má 53 milionů obyvatel, což je dvojnásobek počtu obyvatel Texasu. Na rozdíl od mnoha zemí a regionů v EU Anglie v posledních letech ustoupila od personalizace a formativního hodnocení, nicméně inovativní školy zůstávají.

Jedna technologicky vyspělá anglická škola je syntézou mnoha rysů výše uvedeného školského systému a škol. [Cornwallis Academy](#), která je součástí [Future Schools Trust](#), byla účelově vybudována na základech personalizované pedagogiky. Tradiční učebny byly nahrazeny nízkonákladovými, světlými, otevřenými a flexibilními prostory pro výuku. Stejně jako ve škole Thomase Haneyho v Britské Kolumbii studenti poslouchají přednášky v otevřených prostorách, usazení u stolů proti sobě, obklopení laptopy, knihami a různými multimediálními nástroji (např. monitory na videostěnách, nastavitelným přirozeným osvětlením a zvukem). Učitelé a studenti spolupracují v rámci neustálé zpětné vazby formativního hodnocení. Studenti se pohybují mezi samostatnými vzdělávacími prostory, v nichž vykonávají skupinové činnosti. Ve stejných prostorách jsou k dispozici i konzultace. Studenti rovněž musí ohodnotit svoje učení způsobem, který bude pro učitele transparentní.<sup>59</sup>

Cornwallis Academy se snaží zajistit, aby všichni studenti dosáhli při maturitě národního standardu a byli připraveni na život a zaměstnání. Program dobrých životních podmínek se zaměřuje na emoční inteligenci a snižování rizika a uznává, že sociální rozvoj pomáhá v akademickém úspěchu. Škola poskytuje žákům komplexní podporu, používají se systémy analýzy dat v rámci studentského informačního systému k vypracování jednotlivých rizikových profilů pro studenty, které jsou uvedeny do souvislosti s pravděpodobným úspěchem ve škole i mimo školu.<sup>60</sup>

---

Byly zavedeny podpůrné a intervenční systémy na ochranu rizikové mládeže. U intervencí zabudovaných do skotského systému jsou stanoveny velmi jasné fáze jejich použití, systém obsahuje návod, jak přistupovat k nejpotřebnějším i k těm, kteří vynikají. Údaje o domovech studentů jsou dostupné z vládních zdrojů, včetně [Skotské statistiky susedství](#) a [Skotského indexu mnohonásobné deprivace](#). V některých regionech učitelé a ředitelé dávají tyto údaje do souvislosti s údaji o studijních výsledcích, aby mohli hodnotit dobré životní podmínky studenta současně s jeho akademickým postupem. Tyto údaje jsou ředitelům a učitelům k dispozici, aby mohli hodnotit schopnosti studentů a vzdělávací postupy (jak je tomu v případě *Kyle Academy* v South Ayrshire uvedeném níže). Zdraví a dobré životní podmínky každého studenta jsou „silně podporovány prostřednictvím individuální podpory a psychologického poradenství, které studenti získávají tak, že určený člen pedagogického sboru je zná a rozumí jim a může je podpořit při zvládání změn a výzev a při přijímání rozhodnutí.“<sup>61</sup>

Žáci mají možnost prokázat různými způsoby, že dosáhli standardů a očekávání, a jak je tomu u jiných příkladů v USA i v této zprávě, mohou při získávání zkušeností postupovat různými cestami, které těm,

kteří jsou schopni dosáhnout vyšších výsledků, takovou možnost nabízejí. Školy mají výslovnou volnost při zavádění celé řady vzdělávacích postupů, které odpovídají potřebám žáků a místním podmínkám. Mají zejména svobodu v tom, že mohou dát žákům na výběr, jak prokážou zvládnutí určité látky, a to od mateřské školy až po třetí ročník středních škol.

Kurikulum pro nejvyšší kvalitu definuje pět úrovní vzdělávání. Prvních pět úrovní (raný věk, první, druhá, třetí a čtvrtá úroveň) je popsáno v on-line nástroji „[My Experiences and Outcomes](#)“ (Moje zkušenosti a výsledky), odkud se postupuje ke kvalifikacím uvedeným pro šestou úroveň, tj. nevyšší stupeň. Studenti nemusí nutně postupovat se studenty stejného věku, někteří postoupí na danou úroveň dříve, někteří později. Studenti například mohou být považováni za studenty první úrovně až do konce stupně P4 skotského systému, „někteří z nich ale dříve a jiní později“. Rámec je navržen tak, aby byl flexibilní a umožnil pečlivé plánování pro ty, kdo potřebují další pomoc, včetně studentů, kteří například mají problémy s učením nebo jsou „mimořádně schopní či talentovaní“.<sup>62</sup> K dnešnímu dni většina studentů stále postupuje ve skupinách podle věku podobně jako v USA, i když ve školním roce 2013–2014 začaly některé školy vyučovat studenty na nejvyšším stupni (poslední ročníky střední školy) jako jednu skupinu.

Metodika hodnocení je navržena tak, aby bylo dosahováno „konzistence v oblasti zkušeností a výsledků, výuky, učení a hodnocení“. Učitelé by měli se studenty diskutovat o tom, co se mají naučit, vysvětlovat vzdělávací záměry a kritéria úspěchu a příslušné „zkušenosti k jejich dosažení (tj. způsoby, jak prokázat zvládnutí určité látky). Na webových stránkách se uvádí:

Stejně jako všechny aspekty Kurikula pro nejvyšší kvalitu by hodnotící postupy měly být posuzovány z pohledu žáka. Žáci by měli být zapojeni do všech aspektů hodnotících procesů a mít možnost výběru a osobního přístupu při prokazování, že dosáhli požadovaných výsledků.

Při postupu vzdělávacím procesem se žáci setkají s celou řadou přístupů k hodnocení. Z pohledu žáka začíná hodnocení v předškolních zařízeních tím, že se zaměřuje na osobní rozvoj a zpětnou vazbu se zkušenostmi při vývoji dítěte, zatímco na nejvyšším stupni se mladí lidé setkají s hodnotícími postupy, které vedou ke kvalifikacím.<sup>63</sup>

Skotské Kurikulum pro nejvyšší kvalitu je velmi podobné vzdělávání založenému na kompetencích, jak ho známe v USA, a my se velice těšíme, že si se skotskými kolegy budeme vyměňovat informace o tom, jak tyto nové národní politiky podporují inovace ve školách.

## **ZAOSTŘENO NA: KYLE ACADEMY, SOUTH AYRSHIRE**

Problém [Kyle Academy](#) může pedagogům ze Spojených států, kteří zažili uzavření sousedních škol, znít povědomě. Kyle Academy je škola se 770 studenty v městské oblasti a po nějakou dobu měla studenty ze stejné demografické skupiny. Poté, co byla náhle uzavřena škola ze sociálně nejslabší oblasti v regionu, byla Kyle Academy najednou postavena před úkol integrovat tyto dvě skupiny studentů pod jednou střechou. Rozdíl ve výsledcích mezi těmito skupinami byl velký. Kyle Academy měla tradičně výborné výsledky, zatímco druhá škola nikoli. Následně začaly výsledky Kyle Academy prudce klesat a staří i noví žáci školy začali mít problémy s chováním. Jelikož nebyla k dispozici žádná doporučení, škola zavedla svůj vlastní inovativní přístup k personalizaci, aby zlepšila chování studentů a zvýšila rovnost jejich výkonu (dva typické cíle vzdělávání založeného na kompetencích).

Učitelé našli, co potřebovali, v systému dělení žáků do skupin, který si vybudovali s pomocí bývalého ředitele tak, aby vyhovoval jejich potřebám. Učitelé se nejprve sešli a pečlivě prostudovali každý dostupný zdroj, seznámili se s každým studentem na základě jeho osobních údajů, minulých zápisů a současných výsledků. Použili rovněž národní databázi s údaji o chudobě a neúplných domácnostech, aby si udělali celkový obrázek o každém dítěti. Pak zavedli dvouvrstvý proces, s jednou strategií pro rizikovou mládež a s druhou pro žáky dosahující průměrných výsledků. Podpora pro rizikové jedince vycházející z podpory poskytované na regionální úrovni byla přizpůsobena specifickým potřebám školy. Rizikovní jedinci se nyní vytipovávají již ve věku 9 a 10 let, což je nižší věk, než se uvádí na národní úrovni. Škola komunikuje s policií přiděleným ke škole a s partnery v komunitě, aby sledovala, co studenti dělají celý den i noc. Personalizované kurikulum se zaměřuje na rozvíjení sociálních a emočních dovedností a poskytuje dodatečnou podporu studentům ve věku 16 a více let.

Sledování průměrných výsledků zahrnuje shromažďování rozsáhlých údajů o výsledcích od každého učitele, v každém předmětu a pro každého žáka. Jelikož učitelé mají k dispozici trendy, mohou nyní okamžitě odhalit vybočující výsledky (např. v jednom předmětu nebo během jednoho měsíce) a použít akademické výsledky k určení ukazatelů potřeb další pomoci. Nyní je snazší zjistit, kdo má horší výsledky (jak z řad studentů, tak učitelů), a pomoci jim je zlepšit.

Na začátku každého pololetí všichni učitelé a oddělení provedou analýzu výsledků a naplánují zlepšení. Stanoví se cíle pro každého studenta. Pořádají se schůze vedení školy, kde se schází ředitelka, psychologický poradce a učitelé studentů, kteří mají problémy. Všichni žáci tvoří profily svých výsledků a navrhují další kroky v každém předmětu, čímž přebírají stále větší odpovědnost za své vlastní vzdělávání.

Ve škole se ujala kultura rozsáhlé sebeevaluace. „Týmy pro jednotlivé předměty“ provádějí evaluaci kvality zkušeností žáků v každém předmětu a o výsledcích diskutují s vedením školy s cílem vytvořit plán zlepšení pro příští pololetí. Stejně jako v modelech vzdělávání založeného na kompetencích uplatňovaných v USA vědí studenti přesně, co se od nich při vyučování očekává, a to nejen vzhledem ke každodenním cílům, ale i z hlediska národních kvalifikačních zkoušek (tj. jakých výsledků by měli dosáhnout a jak toto očekávání ovlivní jejich vlastní učení). Postoje a výkon studentů se začaly současně zlepšovat, což je trend, který každý rok pokračuje. Kyle Academy je nyní známa tím, že má nejdůkladnější systém podpory studentů v regionu, a možná i v celé zemi, a je chválena za to, že úspěšně zvládla „jeden z nejnepřekonatelnějších problémů

skotského školství: překlenutí mezery ve výsledcích mezi těmi, kteří dosahovali 20% úspěšnosti, a těmi, jejichž úspěšnost činila 80 %.<sup>64</sup> Škola nyní dosahuje stejných výsledků jako horních 10 % škol ve Skotsku.<sup>65</sup>

## V. Diskuse

Vzdělávání založené na kompetencích představuje platformu, na níž lze budovat personalizované přístupy k učení doma i v zahraničí. Máme možnost se poučit ze zkušeností jiných vzdělávacích systémů a škol, které získaly při rozvíjení svých personalizovaných systémů výuky. Naše zpráva nás vzala na okružní cestu po zemích, regionech a školách; našly jsme mnoho shodných prvků a získaly příležitost poučit se ze zásad vzdělávání založeného na kompetencích v praxi. S tím, jak se snažíme zlepšit naše vlastní myšlení a osvobodit se od některých omezení amerického systému vzdělávání (i našich očekávání o tom, jak by měl vypadat), obracíme se na naše zahraniční kolegy a hledáme u nich informace a rady o tom, co funguje v jejich zemích.

Vycházejíce z pěti prvků definice vzdělávání založeného na kompetencích, kterou vypracovala iniciativa CompetencyWorks, nabízíme k diskusi tyto naše závěry.

### 1. Studenti postupují až poté, co prokázali zvládnutí určité látky.

Postup studentů ve většině výše uvedených případů se odvíjí od toho, že studenti splní jasně formulované cíle učení tím, že během hodnocení předvedou získané znalosti a dovednosti. Studenti se účastní rozhovorů o tom, jak vypadá zvládnutí úkolů, a (například ve švédských *Kunskapsskolan* nebo ve škole Thomase Haneyho v Britské Kolumbii) podílejí se na rozhodování, jak a kdy předvedou, co se naučili. Stupeň, do něž studenti mohou pokračovat ve svém postupu po zvládnutí určitých úkolů, samozřejmě závisí na vysokém stupni formulování systému a konzistentnosti vzdělávacího postupu v rámci jednotlivých stupňů a škol. Například ve Finsku, Skotsku a na Novém Zélandu jsou učitelé odpovědní za to, aby chápali, co v rámci kurikula znamená schopnost ovládnutí (*proficiency*), a mohou si sami určit, zda ji daný student odpovídajícím způsobem prokázal. Namátkové, formální sumativní hodnocení, které se často používá na úrovni států USA, se při evaluaci studentů, učitelů nebo škol příliš často nepoužívá.

Spojené státy nejsou jedinou zemí, v níž jsou školy strukturovány tak, že vzdělávacím systémem společně postupují stejné věkové skupiny. Žádná země ani škola tento tradiční přístup zatím zcela neopustila, i když mnohé nabízejí personalizované postupy v rámci každé skupiny. K studentům posledních ročníků středních škol ve Finsku se přistupuje jako k jedné skupině, což je přístup, který se nyní zkouší v některých skotských školách (a který byl umožněn zavedením nového přístupu kurikula). Některé teze školské politiky (ve Skotsku a Britské Kolumbii) studentům umožňují nebo je dokonce podporují v tom, aby postoupili po zvládnutí úkolů, nicméně v praxi se toto běžně nestává. Školy v zahraničí jsou rovněž obecně založeny na výuce jednotlivých předmětů jako v USA (přestože nepoužívají principy času odsezeného ve třídě a Carnegieho jednotky), i když vybrané školy (*Kunskapsskolan*, Střední škola Thomase Haneyho, Cornwallis) jsou navrženy tak, aby žákům umožnily postupovat vzdělávacím procesem se smíšenou skupinou studentů prostupující různými předměty a skupinami, a nabídnout tak každému studentovi maximální studijní příležitosti.

Posun k poskytování vzdělání prostřednictvím personalizovaných vzdělávacích postupů (na rozdíl od skupin založených na věku žáků) postavil před politiku a školy ve všech zemích našeho výzkumu zásadní výzvy. Tyto změny nenastaly přes noc, ani se neodehrály ve vakuu – reformě kurikula běžně předcházejí rozsáhlé mezinárodní výzkumy a vnitrostátní přezkum. Vzdělávání ve Spojených státech je silně decentralizované, nicméně federální politika USA<sup>66</sup> brání větší personalizaci učení, jelikož očekává, že

sumativní hodnocení na úrovni jednotlivých států budou založena na věku a ročníku, spíše než na evaluaci postupu studenta a na velikosti růstu, jehož student dosáhl.

## **2. Kompetence zahrnují explicitní, měřitelné a převoditelné cíle učení, které zvyšují dovednosti studentů.**

Jsme svědky toho, že řada zemí uskutečňuje reformu svých národních standardů a/nebo kurikul, aby určily, co mají všichni studenti znát a umět na každém stupni výuky. Zásadním prvkem vzdělávání založeného na kompetencích jsou jasně formulované a explicitní cíle učení. Systémy Nového Zélandu a Skotska jsou založeny na rámcích pro kompetence, které zahrnují vícevrstevný postup vzdělávacím systémem a zajišťují soudržnost v rámci akademických úrovní. Tím se uvolnily dvě mocné síly, které dramaticky mění dynamiku škol:

- **Aktérství (agency) studentů:** Jak jsme viděli v systémech Finska a Nového Zélandu a ve škole Thomase Haneyho a *Kunskapsskolan*, učení je samostatně řízené. Studenti znají cíle učení a jsou schopni je popsat (včetně jejich postupu k těmto cílům). Studenti jsou oprávněni prokázat zvládnutí úkolů podle podmínek, které si sami určí, svým vlastním způsobem a ve chvíli, kdy se budou cítit připraveni. Ve způsobu, jakým se učí, existuje flexibilita založená na jejich vlastních zájmech a preferencích.
- **Autonomie učitelů/škol:** Ve Finsku, Skotsku a na Novém Zélandu dostávají školy a učitelé příklady kritérií úspěchu studentů, ale svoji výuku a metodiku hodnocení si tvoří sami. Větší místní autonomie do značné míry souvisí s lepšími výsledky studentů. Učitelé mají větší autonomii při hodnocení studentů a provádí se přezkum těchto hodnocení kolegy ve škole. Častá spolupráce a vnitřní procesy odstraňují nedostatky z hlediska kvality, aby se v systému trvale dosahovalo vysokého stupně důslednosti.

Důraz na aktérství studentů a autonomii mají dopady na způsob, jakým jsou navrženy systémy hodnocení, jak je uvedeno níže.

## **3. Hodnocení je smysluplné a pro studenty představuje pozitivní zkušenost.**

V několika zkoumaných školských systémech je hodnocení nedílnou součástí vzdělávacího cyklu, spíše než pouhým mechanismem k určení stupně znalostí. Prostřednictvím častých hodnocení výkonu získají studenti povědomí o tom, co musí znát a předvést. Toto povědomí vede k tomu, že studenti chápou, že hodnocení je organickou součástí procesu učení. Jelikož studenti si vytvářejí schopnost přemýšlet o svých znalostech a schopnostech od raného věku, stávají se aktivními partnery v přezkumu svých vlastních výkonů. Ve Finsku a na Novém Zélandu se toto považuje za klíčový faktor rozvoje vzdělávání. Učitelé se stávají zkušenými hodnotiteli výkonu studentů za použití formativního, nikoli sumativního hodnocení, které probíhá trvale. Studenti vzdělávací proces znají a jsou schopni o něm hovořit.

- **Formativní hodnocení:** jsou široce přijímána jakožto kolaborativní procesy ve třídě, jichž se aktivně účastní učitelé i studenti. Studenti hodnocení považují za primární prostředek k předvedení svých znalostí. Hodnocení je součástí postupů soustředěných na studenta, které studentům i učitelům mohou poskytnout návod, jak dále ve vzdělávání postupovat.



- *Sumativní hodnocení:* v tradičnějším uspořádání mohou tato hodnocení mít podobu zkoušení s velkými důsledky pro příležitosti studentů k dalšímu vzdělávání. Ve vzdělávání založeném na kompetencích je toto hodnocení pouze „kontrolou kvality“ a tvoří součást širšího procesu založeného na zvládnutí určitých dovedností. Učitelé hrají velkou roli v uznávání výsledků učení. Například finští studenti získávají svá maturitní vysvědčení automaticky poté, co dokončí požadovaný počet kurzů; ukončení kurzu předpokládá zvládnutí daných dovedností, kdy učitelé jsou odpovědní za zajištění toho, že studenti před dokončením kurzu dané dovednosti zvládnou. Ti, kteří chtějí studovat na univerzitě, pak musí složit celostátně klasifikovanou přijímací zkoušku, ale její výsledek nemá vliv na ukončení střední školy.

#### **4. Studenti dostávají správně načasovanou, individuální podporu podle svých vzdělávacích potřeb.**

Pro personalizaci vzdělávání je klíčový takový rámec učení, který školám umožňuje, aby studentům poskytovaly individuální akademickou podporu. *Kunskapsskolan* a škola Thomase Haneyho pořádají denní i týdenní konzultace s tutory, což je výchozí bod, jemuž se přizpůsobuje celý rozvrh. Jsme svědky trendu směrem k vyšším standardům pro ty, kteří se rozhodnou stát učiteli, jako je například požadavek, aby učitelé na finských středních školách získali bakalářský titul v předmětu, který budou vyučovat. (Zkušenosti v daném tématu jsou samozřejmě výhodou, např. učitelé mohou studentům pomoci se zvláště obtížným úkolem v některém předmětu.)

Ve Finsku a Skotsku (a zejména pak v South Ayrshire) podpora studentů zdůrazňuje „celé dítě“ a zahrnuje širokou škálu sociálních, emočních a zdravotních potřeb. Tyto země používají širší škálu neakademické podpory a spojují dobré životní podmínky s akademickými výsledky tím, že na podporu učení poskytují pomoc v reálném čase. Při řešení a předvídání akademických potřeb se zohledňují osobní a zdravotní problémy. Ve Skotsku stejně jako ve Finsku nalezneme významné kulturní hodnoty a investice, které spojují holistické přístupy se silným akademickým důrazem.

V *Kunskapsskolan* a ve Finsku (a podle nového skotského kurikula) pohání výuku a intervence trvalý oběh údajů o pokroku studentů. Spíše než aby studenty nechaly postupovat automaticky s mezerami ve vzdělávání, propadat z předmětů a následně opakovat, jsou tyto systémy navrženy tak, aby poskytovaly další podporu a intervence, a studenty tak posunuly na stálou úroveň zvládnutí výuky v rámci celého systému.

#### **5. Výsledky učení kladou důraz na kompetence, které zahrnují používání a vytváření znalostí spolu s rozvojem důležitých dovedností a dispozic.**

Většina zkoumaných zemí spoléhá na národní kurikula vytvářená na vysoké úrovni, která se zaměřují na dovednosti pro 21. století napříč disciplinami, zatímco konkrétní vyučovací lekce tyto dovednosti kombinují se získáváním znalostí v konkrétním předmětu. Kurikula se aktualizují, aby se více zdůraznilo používání těchto dovedností v praktickém kontextu, zatímco uspořádání školních budov se stává flexibilnějším, aby se toto úsilí posílilo. Evropská unie (a její jednotliví členové), Nový Zéland a Austrálie určily konkrétní kompetence, které vedou k úspěchu studentů, a zaměřily se na ně, aby zlepšily celkové školní výsledky a zvýšily rovnost v rámci vzdělávacího systému.

Náš výzkum celkově ukazuje, že personalizace se začíná stávat celkovým cílem mnoha vzdělávacích systémů na celém světě. Místní i národní systémy otevřeně diskutují o společných výzvách a možných řešeních, aby zajistily, že všichni studenti získají prvotřídní znalosti, dovednosti a schopnosti potřebné k tomu, aby uspěli v našem rychle se měnícím světě. Při přemýšlení, jak adaptovat přenosné myšlenky, procesy a metody, se snažíme zajistit správnou rovnováhu mezi optimismem a braní v potaz místních souvislostí a nabízíme příklady k diskusi.

Budoucnost národů a států je stále více vzájemně provázaná. Se širší zpětnou vazbou, kterou dovoluje srovnávání a mezinárodní propojení, doufáme, že se podělíme o vzorce, které se objevují a vedou ke globálně sdílené misi zajistit přístup a rovnost v prvotřídním vzdělání, které bude personalizované podle potřeb každého studenta.

Doufáme, že se k nám naši čtenáři přidají na této vzrušující cestě v duchu celoživotního a celosvětového učení.

## O autorkách

### **Sara Frank Bristow**

Sara Frank Bristow, zakladatelka organizace [Salient Research LLC](#), se zabývá výzkumem v oblasti vzdělávání a poradenskou činností v globálním vzdělávání K–12 a vyšším vzdělávání s důrazem na digitální učení. Její nedávné studie se zaměřily na smíšené a on-line vzdělávání v USA (politiku a praxi). Sara je původně britská občanka, která se podílela na řadě projektů financovaných z Programu celoživotního učení Evropské komise. Ke klientům organizace patří iNACOL, Evergreen Education Group a různé veřejné a soukromé vzdělávací organizace v USA, Kanadě a ve Velké Británii.

### **Susan Patrick**

Susan Patrick je prezidentka a generální ředitelka Mezinárodní asociace online vzdělávání ([iNACOL](#)) a odbornice na vzdělávací technologie, vzdělávání založené na kompetencích a národní i mezinárodní trendy v on-line vzdělávání. Je bývalou ředitelkou odboru Vzdělávací technologie na Ministerstvu školství USA.

## **Další brožury dostupné na CompetencyWorks**

- A K-12 Federal Policy Framework for Competency Education: Building Capacity for Systems Change by Maria Worthen and Lillian Pace, únor 2014
- Progress and Proficiency: Redesigning Grading for Competency Education by Chris Sturgis, leden 2014
- Necessary for Success: Building Mastery of World-Class Skills – A State Policymakers Guide to Competency Education by Susan Patrick and Chris Sturgis, únor 2013
- Re-Engineering Information Technology: Design Considerations for Competency Education by Liz Glowa, únor 2013
- The Learning Edge: Supporting Student Success in a Competency-Based Learning Environment by Laura Shubilla and Chris Sturgis, prosinec 2012
- The Art and Science of Designing Competencies by Chris Sturgis, srpen 2012
- It's Not a matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Summit by Chris Sturgis, Susan Patrick and Liinda Pittenger, červenec 2011
- Cracking the Code: Synchronizing Policy and Practice for Performance-Based Learning by Susan Patrick and Chris Sturgis, červenec 2011
- Clearing the Path: Creating Innovation Space for Serving Over-age, Under-credited Students in Competency-based Pathways by Chris Sturgis, Bob Rath, Ephraim Weisstein and Susan Patrick, červenec 2010
- When Success is the Only Option: Designing Competency-based Pathways for Next Generation Learning by Chris Sturgis and Susan Patrick, listopad 2010

International Association for K–12 Online Learning

Toll-Free 888.95.NACOL (888.956.2265)

Přímá linka: 703.752.6216

Fax: 703.752.6201

email: [info@inacol.org](mailto:info@inacol.org)

web: [www.inacol.org](http://www.inacol.org)

adresa: 1934 Old Gallows Road, Suite 350, Vienna, VA 22182-4040

## VYSVĚTLIVKY

---

<sup>1</sup> Tato část čerpá zejména ze studií *A K–12 Federal Policy Framework for Competency Education: Building Capacity for Systems Change* (Worthen & Pace 2014) a *Necessary for Success: Building Mastery of World-Class Skills: A State Policymakers Guide to Competency Education* (Patrick & Sturgis 2013). Tyto a další studie jsou k dispozici na webových stránkách CompetencyWorks na adrese: [www.competencyworks.org](http://www.competencyworks.org).

<sup>2</sup> Bailey, J., a kol. *The Shift From Cohorts to Competency*, Digital Learning Now (2013). Zdroj: <http://digitallearningnow.com/site/uploads/2013/01/CB-Paper-Final.pdf>

<sup>3</sup> Patrick, S. & Sturgis, C. *Necessary for Success: Building Mastery of World-Class Skills: A State Policymakers Guide to Competency Education* (2013).

<sup>4</sup> White, T. *50-State Scan of Course Credit Policies (Working Draft)*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (červenec 2013). Zdroj: [http://commons.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2013/08/CUP\\_Policy\\_PDF1.pdf](http://commons.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2013/08/CUP_Policy_PDF1.pdf)

<sup>5</sup> „O projektu“, webové stránky Students at the Center. Zdroj: <http://www.studentsatthecenter.org/about>

<sup>6</sup> Zákony USA ve skutečnosti zakazují federálnímu ministerstvu školství kontrolu nad státními nebo okresními standardy akademických výsledků nebo kurikuly. Viz Zákoník USA, hlava 20 §6575, „Zákaz federálních mandátů, řízení nebo kontroly“, <http://uscode.house.gov/view.xhtml?req=granuleid:USC-prelim-title20-section6575&num=0&edition=prelim#sourcecredit>

<sup>7</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady 2006/962/ES ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, Úř. věst. L 394, 30.12.2006. Zdroj: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionid=n\\_Hn9TTLJhTH2Bvxywyy4nSn7fNF3sdkV2yQQVnbVJcsK5Hy0vygZ!770729252?uri=CELEX:32006H0962](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?jsessionid=n_Hn9TTLJhTH2Bvxywyy4nSn7fNF3sdkV2yQQVnbVJcsK5Hy0vygZ!770729252?uri=CELEX:32006H0962)

<sup>8</sup> Rozvoj klíčových kompetencí ve školách v Evropě: Výzvy a příležitosti pro politiku, Zpráva sítě Eurydice (2012). Zdroj: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145CS\\_HI.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145CS_HI.pdf)

<sup>9</sup> Viz „Definice pro rámec P21,“ [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_Framework\\_Definitions.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf); a „Klíčové dovednosti a techniky učení centra EPIC“, <https://www.epiconline.org/issues/college-career-readiness/the-solution/>

<sup>10</sup> Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení, Úř. věst. C 111, 6.5.2008, s. 1–7. Zdroj: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32008H0506(01))

<sup>11</sup> *Curriculum for Excellence: Numeracy and Mathematics—Experiences and Outcomes*, Education Scotland. Zdroj: <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/mathematics/e>

---

[andos/index.asp](http://andos/index.asp)

<sup>12</sup> Rozhovor s Birgittou Ericson, globální ředitelkou pro vzdělávání, Kunskapsskolan (5. března 2014)

<sup>13</sup> Heritage, M. *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?* National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, CCSSO (listopad 2010). Zdroj:

[http://www.ccsso.org/Documents/2010/Formative\\_Assessment\\_Next\\_Generation\\_2010.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2010/Formative_Assessment_Next_Generation_2010.pdf)

<sup>14</sup> *Lessons from PISA 2012 for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD (2013). Zdroj:

[http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_US%20report\\_ebook\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_US%20report_ebook(eng).pdf)

<sup>15</sup> Viz Tucker, M., „What are the keys to successful education systems?“ NCEE (video),

<http://www.oecd.org/edu/voices.htm>; a *Benchmarking for Success: Ensuring U.S. Students Receive a World-Class Education*, NGA (2008), <http://www.corestandards.org/assets/0812BENCHMARKING.pdf>

<sup>16</sup> *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD (2014). Zdroj: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

<sup>17</sup> Průzkum dovedností dospělých provedený OECD (2013) zjistil těsnou souvislost mezi výsledky zemí v různých cyklech PISA a výsledky příslušných věkových skupin v gramotnosti a matematické gramotnosti v pozdějším věku. Výsledky rovněž ukazují, že vysoce kvalifikovaní dospělí najdou zaměstnání a budou vydělávat nadprůměrné platy mnohem pravděpodobněji než dospělí s nízkou kvalifikací. Viz PISA in Focus 34 (listopad 2013), [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n34-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n34-(eng)-FINAL.pdf)

<sup>18</sup> Výsledky šetření PISA 2012: *What Makes Schools Successful?* OECD (2013). Zdroj: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv\\_9789264201156-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en)

<sup>19</sup> V některých případech se sumativní hodnocení používá výhradně k zajištění toho, že studenti zvládli požadované dovednosti a látku daného předmětu. V jiných případech se sumativní hodnocení používá jako brána k budoucím vzdělávacím příležitostem.

<sup>20</sup> *CIE Code of Practice*, University of Cambridge International Examinations (2008). Zdroj:

<http://www.cie.org.uk/images/7881-code-of-practice.pdf>; a *The Cambridge Approach: Principles for Designing, Administering and Evaluating Assessment*, Cambridge Assessment (leden 2009). Zdroj: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109848-cambridge-approach.pdf>

<sup>21</sup> Viz webové stránky Excellence for All, NCEE, <http://www.ncee.org/programs-affiliates/excellence-for-all/>

<sup>22</sup> Viz „About TIMSS and PIRLS“, [http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP\\_About.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_About.pdf)

<sup>23</sup> Darling-Hammond, L. *Benchmarking Learning Systems: Student Performance Assessment in International Context*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education (2010). Zdroj:

<http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/11/BenchmarkingLearningSystemHAMMOND.pdf>

- 
- <sup>24</sup> „Comprehensive schools had 540,500 pupils in 2013.“ Statistics Finland (2013).  
[http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop\\_2013\\_2013-11-15\\_tie\\_001\\_en.html](http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_en.html)
- <sup>25</sup> „What we learn from the PISA 2012 results“, OECD Education Today (3. prosince 2013). Zdroj:  
<http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/12/what-we-learn-from-pisa-2012-results.html>
- <sup>26</sup> Gross-Loh, C. „Finnish Education Chief: „We Created a School System Based on Equality“, The Atlantic (17. března 2014). Zdroj: <http://m.theatlantic.com/education/archive/2014/03/finnish-education-chief-we-created-a-school-system-based-on-equality/284427/>
- <sup>27</sup> Sahlberg, P. „Quality and Equity in Finnish Schools“, School Administrator 8:69 (září 2012). Zdroj:  
<http://www.aasa.org/content.aspx?id=24592>
- <sup>28</sup> „Finland: Teacher and Principal Quality“, Center on International Benchmarking website, NCEE; Zdroj  
<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>
- <sup>29</sup> Kasurinen, H. „Student Assessment in Finland: Basic Education“ (prezentace z roku 2005). Zdroj:  
<http://www.oecd.org/edu/cei/34520105.ppt>
- <sup>30</sup> Sahlberg, P. „The Brainy Questions on Finland’s Only High-Stakes Standardized Test“, Washington Post Blog (24. března 2014). Zdroj: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/03/24/the-brainy-questions-on-finlands-only-high-stakes-standardized-test/>
- <sup>31</sup> *Finnish Education in a Nutshell*. Ministerstvo školství a kontroly. Zdroj:  
[http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf)
- <sup>32</sup> Sahlberg, P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press (2011)
- <sup>33</sup> *Core Curriculum for General Upper Secondary Education*, Finská národní rada pro vzdělávání (2003). Zdroj: [http://www.oph.fi/download/47678\\_core\\_curricula\\_upper\\_secondary\\_education.pdf](http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf)
- <sup>34</sup> *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD (2011), <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- <sup>35</sup> Často kladené dotazy, Kunskapsskolan. Zdroj: <http://www.kunskapsskolan.com/aboutus/faq>
- <sup>36</sup> Rozhovor s Birgittou Ericson, globální ředitelkou pro vzdělávání, Kunskapsskolan (5. března 2014), a Pernillou Brorsson, manažerkou pro globální kurikulum a portál, Kunskapsskolan (13. března 2014)
- <sup>37</sup> *Canada Overview*“, CIEB. Zdroj: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/>
- <sup>38</sup> *Learning Standards and Flexible Learning Environments*, webové stránky Ministerstva školství Britské Kolumbie. Zdroj:  
[https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/flexible\\_learning\\_environments.pdf](https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/flexible_learning_environments.pdf)

- 
- <sup>39</sup> „New School Calendar Regulation“ (listopad 2012). Zdroj: [http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/school\\_calendar\\_regulation.pdf](http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/school_calendar_regulation.pdf)
- <sup>40</sup> *Exploring Curriculum Design*, Ministerstvo školství Britské Kolumbie (2013). Zdroj: [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp\\_curr\\_design.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf)
- <sup>41</sup> „Science“, webové stránky Transforming Curriculum and Assessment, Ministerstvo školství Britské Kolumbie. Zdroj: <https://curriculum.gov.bc.ca/curriculum/Science>
- <sup>42</sup> *Enabling Innovation: Transforming Curriculum and Assessment*, Ministerstvo školství Britské Kolumbie (2012). Zdroj: [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca\\_transformation.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca_transformation.pdf)
- <sup>43</sup> Viz „Rethinking Curriculum“, <https://curriculum.gov.bc.ca/rethinking-curriculum>; a „Rethinking Education“, [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_en.htm)
- <sup>44</sup> Sherlock, T. „A showcase school: Thomas Haney secondary offers alternative learning structure“, The Vancouver Sun (25. října 2013). Zdroj: <http://www.vancouversun.com/showcase+school+Thomas+Haney+secondary+offers+alternative+learning+structure/9085272/story.html>
- <sup>45</sup> „Students“, webové stránky školy Thomas Haney Secondary School. Zdroj: <http://schools.sd42.ca/thss/students/>
- <sup>46</sup> „Vision“, webové stránky NZ Curriculum Online. Zdroj: <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Vision>
- <sup>47</sup> Nusche, D. a kol. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand*, OECD Publishing (2011). Zdroj: <http://www.oecd.org/edu/school/49681441.pdf>
- <sup>48</sup> Rozhovor s Lynne Whitney a Denise Arnerich, Ministerstvo školství Nového Zélandu (5. června 2014)
- <sup>49</sup> Viz webové stránky NZCER, <http://www.nzcer.org.nz/>
- <sup>50</sup> Schleicher, A. „Lessons from PISA outcomes“, OECD Observer 297 4. čtvrtletí (2013). Zdroj: [http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4239/Lessons\\_from\\_PISA\\_outcomes.html](http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/4239/Lessons_from_PISA_outcomes.html)
- <sup>51</sup> Viz webové stránky Asia Society, <http://asiasociety.org/>
- <sup>52</sup> „Scaling Up Twenty-First-Century Teaching“ (webinář), Alliance for Excellent Education (10. dubna 2014). Zdroj: <http://all4ed.org/webinar-event/apr-10-2014/>
- <sup>53</sup> *Chinese Lessons: Shanghai's Rise to the Top of the PISA League Tables*, CIEB (2014). Zdroj: <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/ChineseLessonsWeb.pdf>
- <sup>54</sup> „The curriculum for Scotland“, webové stránky Education Scotland. Zdroj: <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/>
- <sup>55</sup> „Breadth, challenge and application of learning“, webové stránky Education Scotland. Zdroj:



---

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/progressandachievement/about/breadth/index.asp>

<sup>56</sup> *Taking a Closer Look at the National Assessment Resource: A Professional Learning Resource*.

Education Scotland (2013). Zdroj:

[http://www.educationscotland.gov.uk/Images/TakingaCloselookatNAR\\_tcm4-746760.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/TakingaCloselookatNAR_tcm4-746760.pdf)

<sup>57</sup> „Annotated exemplifications of work,“ Education Scotland,

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/progressandachievement/professionallearningresource/annotatedexemplification/index.asp>

<sup>58</sup> *Curriculum for Excellence*, webové stránky Education Scotland. Zdroj:

[http://www.educationscotland.gov.uk/Images/all\\_experiences\\_outcomes\\_tcm4-539562.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/all_experiences_outcomes_tcm4-539562.pdf)

<sup>59</sup> „An Introduction to Learning Plazas at Cornwallis Academy“, YouTube (video). Zdroj:

<https://www.youtube.com/watch?v=fMcsSsgyNKk>

<sup>60</sup> „Welcome to Cornwallis Academy“, Future Schools Trust (prezentace) (2011). Zdroj:

<http://www.grkom.se/download/18.3c7146c2133410740bd8000384/1359469369744/The+FST+Trust+Model.pdf>

<sup>61</sup> *Health and Wellbeing Across Learning: Responsibilities of All (Principles and Practice)*. Curriculum for Excellence. Zdroj:

[http://www.educationscotland.gov.uk/Images/hwb\\_across\\_learning\\_principles\\_practice\\_tcm4-540402.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/hwb_across_learning_principles_practice_tcm4-540402.pdf)

<sup>62</sup> „Curriculum levels“, webové stránky Education Scotland. Zdroj:

<http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/howisprogressassessed/stages/>

<sup>63</sup> „Principles of assessment“, webové stránky Education Scotland. Zdroj:

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/assessment/about/principles/introduction.asp>

<sup>64</sup> Seith, E. „Attainment - How one school is closing the gap“, TESS (18. října 2013). Zdroj:

<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6367606>

<sup>65</sup> Rozhovor s ředitelkou Eileen Brown, Kyle Academy (19. března 2014)

<sup>66</sup> Pro více informací o konkrétních dopadech zákona No Child Left Behind Act (Žádné dítě nesmí zůstat pozadu) (Zákoník USA, hlava 20 § 6301), viz *A K–12 Federal Policy Framework for Competency Education: Building Capacity for Systems Change* (Worthen & Pace 2014), [http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2014/01/CompetencyWorks\\_A\\_K-12\\_Federal\\_Policy\\_Framework\\_for\\_Competency\\_Education\\_February\\_2014.pdf](http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2014/01/CompetencyWorks_A_K-12_Federal_Policy_Framework_for_Competency_Education_February_2014.pdf)