

kompetence s rozvíjením sebepoznání a seberozvoje je možné podpořit sebehodnocení žáků směrem k jejich budoucí profesní orientaci, případně k podpoře podnikavosti.

2.5.8 Souhrnné doporučení

Analyza v části věnované vzdělávací oblasti Člověk a společnost se pokouší zprostředkovat práci s kompetenčními modely hodnocení z Rakouska, spolkových zemí Německa, Kanady, Itálie i České republiky. Žákům jsou v nich zadávány formulace otevřených odpovědí (tzv. document-based questions) nebo esejí, jsou hodnoceni za vypracování badatelských projektů a povzbuzováni k tomu, aby hodnotili cizí i vlastní kognitivní operace i jednání.

Tvorba hodnotících kritérií pro tyto činnosti je však dynamickým procesem, o kterém se živě diskutuje na odborných fórech právě pro náročnost hodnocení výkonů, které nespočívají pouze v reprodukci faktografie.⁵⁴ Ve zmiňovaném rakouském prostředí jsou např. odlišovány tři úrovně rozvíjení oborově specifických kompetencí a tyto úrovně mají vcelku konkrétní definice pro oblast historického i politického vzdělávání.⁵⁵ Ony tři úrovně jsou členěny podle složitosti požadovaných operací, které je žák schopen provádět – od věcného popisu obsahu přes řazení a třídění pojmů až k samostatnému formulování problémů a jejich řešení. Podobným způsobem i v anglosaském prostředí jsou rozpracovávány různé úrovně žakovských výkonů, pro jejichž hodnocení jsou vytvářeny tzv. hodnotící rubriky.

Orientace výuky na rozvoj žakovských kompetencí, tj. na rozvoj komplexu předpokladů, dovedností a schopností vyřešit nový problém v určitém oboru lidské činnosti, přinesla dle německého historika Andrease Körbera pro reflexi dějepisného vyučování důležité zjištění, že povaha znalostí potřebných k ovládnutí kompetence neodkazuje nutně na konkrétní historické události, protože kompetence je mentální kapacitou řešit různé historické otázky a problémy. Žáci si tedy potřebují osvojovat takové oborově specifické dovednosti a strukturální znalosti, aby „se mohli podílet na historické a vzpomínkové kultuře své společnosti“. Měli by se naučit rozpoznat a správně aplikovat oborové koncepty, kategorie, metody i techniky ve svém vlastním myšlení a současně se naučit, jak získat od těchto konceptů a kategorií intelektuální i emocionální odstup. Ten jim umožní posoudit, zda jsou zvolené strategie pro řešení konkrétního problému přiměřené či nikoli.⁵⁶ Analogicky lze přemýšlet i ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství.

Při tvorbě komplexních úloh je tedy navrženo pro rozvíjení KK a jejich následné hodnocení pracovat s obecnějšími charakteristikami tematických okruhů v RVP ZV a propojovat je s vhodnými obsahy. Dále je potřebné inspirovat se zahraničními materiály pro společenskovědní a historické vzdělávání, zaměřenými na rozvíjení a hodnocení:

- občanských kompetencí ve smyslu zapojení se do života místní komunity, poznávání aktivit podporujících solidaritu, monitorování možností prospět prostřednictvím dobrovolnictví a porozumění principům zapojení občanů do politického života s konkrétními příklady občanské angažovanosti;

⁵⁴ Příkladem takové diskuze budiž publikace Ercikan, K., Seixas, P. (eds.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York – London.

⁵⁵ Ammerer, H., Windischbauer, E. (eds.). (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung*, Wien.

⁵⁶ Körber, A. (2015) *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118, s. 34–35. Günther-Arndt, H. (2006). „Conceptual Change-Forschung: Eine Aufgabe für die Geschichtsdidaktik?“. In: Hilke Günther-Arndt und Michael Sauer (Hg.): *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen*. Berlin, Münster: LIT-Verlag (14), s. 251–278.