Analýza hodnocení pracovní kompetence ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda proto vychází i z obecné literatury zabývající se hodnocením pracovní kompetence nezávisle na věku žáků a zároveň i nezávisle na vzdělávací oblasti. Pracovní kompetence bývá totiž mnohými odborníky vnímána nadoborově, a nebývá tak odlišováno její pojetí v jednotlivých vzdělávacích oborech či oblastech, přestože také v případě této klíčové kompetence (respektive v jejím pojetí v RVP ZV) můžeme nalézt dovednosti, schopnosti a postoje, které jsou do značné míry vlastní právě přírodovědným předmětům (např. bezpečné a účinné užívání materiálů, nástrojů a vybavení).

Základními podklady pro tuto analýzu se staly především dvě rešerše výzkumných nástrojů vytvořených v rámci projektů škol, vzdělávacích a dalších institucí či v rámci státních/regionálních projektů. Kolektiv autorů Abrahams, Reiss, Sharpe (2013) vycházel z pojetí hodnocení pracovních kompetencí (respektive praktické práce) ve Spojeném království a v zemích, které byly nejúspěšnější v rámci výzkumu PISA. Autoři představují jednotlivé přístupy k hodnocení pracovní kompetence za konkrétní přírodovědné předměty a některé další vybrané vyučovací předměty (např. zeměpis, který řadí mezi společenskovědní). Naproti tomu Allenová (2000) podává poměrně rozsáhlý přehled projektů zaměřených na hodnocení pracovní kompetence, které byly realizovány ve Spojených státech amerických. Jedná se jak o projekty, které byly vytvořeny vzdělávacími institucemi druhého a třetího stupně vzdělávání, tak i o projekty využívané zaměstnavateli při přijímacím řízení pracovníků, které však mají potenciál být využity ve školní praxi.

Z rešerše literatury věnující se hodnocení pracovní kompetence vyplývají poměrně významné rozdíly ve vymezení (pojetí) této kompetence jednotlivými autory/institucemi. Většina zahraničních přístupů se s vymezením pracovní kompetence v RVP ZV shoduje v následujících očekávaných výstupech – žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky;
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot;
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření (RVP ZV, 2017, s. 13).

Zahraniční odborníci nicméně upozorňují, že pojetí pracovní kompetence (profesní kompetence) ve školském prostředí jen v omezené míře reflektuje dovednosti, schopnosti a postoje, které žáci budou ve skutečnosti ve svém budoucím profesním nejvíce potřebovat, a tedy uplatňovat. Dle Brinsona (2015) právě zejména praktická výuka přírodovědných předmětů v dnešním pojetí (nejčastěji ve formě laboratorních cvičení) rozvíjí pracovní kompetence vhodné jen pro úzký okruh potenciálních profesí žáků.

Autoři mnohých studií i konkrétních výzkumných nástrojů proto vnímají a vymezují pracovní kompetenci komplexněji, než je pojata v našich rámcových vzdělávacích programech, a ve své podstatě do ní zařazují i některé z dalších KK uvedených v RVP ZV (zejména kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů a kompetenci komunikativní) (viz Allen, 2000; Abrahams, Reiss, Sharpe, 2013). Vzhledem ke své komplexnosti je odborníky následně tato kompetence dále členěna, aby bylo možné její úroveň u jednotlivých žáků identifikovat/hodnotit. V detailnějším členění se však jednotliví autoři neshodují. Pro příklad uvádíme jedno z mnoha vymezení, které je uvedeno v práci Allenové (2000), a které využívá při hodnocení pracovní kompetence žáků středních škol projekt *The New Standards Project* –