

Například ve Finsku (Václavíková, 2017) v národním kurikulu pro základní vzdělávání klíčové kompetence vůbec nejsou definovány. Jsou zahrnuty v rámci formulace cílů a povinných obsahů jednotlivých předmětů i průřezových témat a prolínají celým kurikulem. Cíle i povinný obsah v podstatě odpovídají očekávaným výstupům v českých RVP ZV. Je definováno, čeho má žák v dané etapě určitého předmětu dosáhnout.

V Anglii se v kurikulu také přímo nepracuje s pojmem klíčové kompetence, ale s pojmem dovednosti osobní, k učení a myšlení. Jde o vlastnosti a dovednosti, které jsou třeba pro úspěch v učení a v životě. Struktura dovedností osobních, k učení a myšlení se skládá ze šesti skupin dovedností: schopnost samostatně se dotazovat/bádat, schopnost kreativně myslet, schopnost kriticky se učit / přemýšlet nad procesem učení, schopnost pracovat v týmu/týmově, schopnost sebeřízení / řídit sebe sama, schopnost aktivně participovat / zapojit se.

Je specifikováno, jakým způsobem lze dovednosti v rámci jednotlivých předmětů rozvíjet, jakým způsobem výuku daných skupin dovedností v rámci konkrétních předmětů plánovat a jak rozpoznat, že bylo zamýšlených cílů dosaženo (což bychom mohli využít i pro hodnocení KK u nás). Učitelé zde mají jasný návod včetně příkladů konkrétních úloh, jak při výuce dané dovednosti rozvíjet.

2.7.2 Kompetence k učení

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je typická svým zejména dovednostním charakterem. Hodnotitelné jsou především výstupy učení a proces, který k těmto výstupům učení vede. Celá řada kompetencí k učení je identifikovatelná v produktu žáka. Úroveň rozvoje kreativity žáka lze měřit celou škálou testů (Honzíková, 2015). Stejně tak lze nacházet prvky kreativity i ve fyzickém produktu žáka (např. Cropley, Kaufman, Cropley, 2011). Evaluační protokol produktu žáka přináší např. Sally M. Reis a Joseph S. Renzuli (2004, USA), SPAF (Product Assessment Form). Formulář sestává ze základních devíti definovaných oblastí (např. zaměření – identifikace problému, rozmanitost použitých zdrojů atd.) a sedmi dalších oblastí (např. originalita nápadu, využitý čas, zpracování detailů atd.). Hodnocení položek spočívá v bodové škále a vypočítává se celkový rating. Měření úrovně rozvoje psychomotorických dovedností je jednodušší, objektivnější, ale zároveň časově náročnější. Honzíková (2015) vytvořila ověřený evaluační nástroj pro testování manuálních dovedností pro ZŠ, díky kterému je jasně viditelný žákův možný posun v této oblasti.

Americká organizace Teacher Vision se sídlem v Bostonu (USA, ME) na svém webu pro podporu učitelů základního vzdělávání zmiňuje metody evaluace výstupů žáka formou testů nebo formou eseje (typické právě pro USA nebo UK). Dále zdůrazňuje nutnost průběžné evaluace učení, nejen na konci procesu nebo vybraných aktivit. Na druhou stranu např. procesní hodnocení spočívá v analýze výkonu nebo hodnocení projektu. Nástrojem může být určitý kontrolní seznam (checklist), který „umožní posoudit pokrok žáka v předem stanoveném souboru pozorovacích kritérií“ (Fredericks, 2005). Velký význam je také kladen na sebehodnocení žáka: „Když se žáci účastní hodnocení svého vlastního pokroku, začínají rozvíjet vnitřní pocit odpovědnosti, což jim pomáhá převzít kontrolu nad vlastním učením.“ Evaluační protokoly žákovského sebehodnocení zveřejněné na webu TeacherVision poskytují jednoduchý nástroj pro stanovení úrovně kompetencí k učení. Prakticky jsou řešeny tak, že žáci popisují úkoly, které měli a co se naučili. Důležitou položkou je identifikace osobní strategie učení, tedy velice zjednodušeně co a jak museli udělat k dosažení cíle.

Komplexním evaluačním nástrojem je i zpráva o pokroku (Progress report). Tento nástroj je zde chápán jako nástroj učitele vázaný na konkrétního žáka. Učitel se zaměřuje na pozornost žáka, domácí úkoly žáka, postoj při skupinové práci, práci v dlouhodobých projektech atd.