

Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu

Svazek 3, Rady pro implementaci

Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu

Svazek 3 – Rady pro implementaci

1. Kurikulum
2. Pedagogika
3. Hodnocení
4. Vzdělávání vyučujících
5. Celoškolní přístup
6. Zvyšování odolnosti vůči radikalizaci vedoucí k násilnému extremismu a terorismu



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



French edition: *Cadre de référence des compétences pour
une culture de la démocratie – Volume 3*

Forthcoming

*The opinions expressed in this work are the responsibility of the authors and do not
necessarily reflect the official policy of the*

Council of Europe.

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or
transmitted, in any form or by any means, electronic (CD-Rom, internet, etc.) or mechanical,
including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior
permission in writing from the Directorate of Communication

(F-67075 Strasbourg Cedex or

publishing@coe.int).

Photos: iStockphoto.com Cover design and layout: Documents and
Publications Production Department

(SPDP), Council of Europe

Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg Cedex <http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8575-4

(three-volume box set)

© Council of Europe, April 2018 Printed at the Council of Europe



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Obsah

Předmluva

Úvod

Poděkování

Kapitola 1 – KDK a kurikulum

Kapitola 2 – KDK a pedagogika

Kapitola 3 – KDK a hodnocení

Kapitola 4 – KDK a vzdělávání vyučujících

Kapitola 5 – KDK a celoškolní přístup

Kapitola 6 – KDK a zvyšování odolnosti vůči radikalizaci vedoucí k násilnému extremismu a terorismu

Model kompetencí pro demokratickou kulturu je uveden na konci této publikace



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Předmluva

Demokratické zákony a instituce mohou účinně fungovat pouze tehdy, když jsou založeny na kultuře demokracie, a právě proto je vzdělání klíčové. To byly závěry Třetího summitu hlav států a vlád Rady Evropy, který se konal v roce 2005 ve Varšavě. Na základě těchto závěrů pak dostala naše organizace za úkol „prosazovat demokratickou kulturu mezi našimi občany“. Je klíčové zajistit to, aby mladí lidé získali znalosti, hodnoty a dovednosti které jsou potřebné pro to, aby byli zodpovědnými občany v moderní diversifikované demokratické společnosti.

Od tohoto Třetího summitu podnikly členské státy v této oblasti celou řadu kroků, co ale schází je porozumění a jasný důraz na společné cíle v občanském vzdělávání. Náš Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu byl vytvořen se záměrem tento nedostatek překlenout.

Naléhavá potřeba takového překlenutí se dostala do středu pozornosti kvůli teroristickým útokům, které proběhly v posledních letech napříč Evropou. Vzdělání je sice střednědobá až dlouhodobá investice do prevence násilného extremismu a radikalizace, práce na ní však musí začít již teď. Ve světle toho byl Model kompetencí (obsažený ve svazku 1 Referenčního rámce) jednohlasně přivítán na pravidelné konferenci Rady Evropy při 25. sjezdu ministrů školství, který se konal v Bruselu v roce 2016.

Tento Referenční rámec je výsledkem rozsáhlých konzultací a testování a to jak v rámci členských států Rady Evropy, tak i jinde. Je vystavěn na principech, jež jsou společné našim demokratickým společnostem. Specifikuje nástroje a kritické porozumění, které by studující na všech úrovních vzdělání měli získat pro to, aby pocíťovali sounáležitost a sami přispěli k demokratickým společnostem, ve kterých žijeme. Tímto nabízíme vzdělávacím systémům společné zaměření pro jejich činnost a to při zachování respektu k různorodosti pedagogických přístupů.

Cílem tohoto Referenčního rámce je podpořit členské státy v rozvoji otevřených, tolerantních a rozmanitých společností skrze vzdělávání. Doufám, že si osvojí tento nástroj a budou z něj mít užitek.

Thorbjørn Jageland

Generální tajemník Rady Evropy



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Úvod

V jaké společnosti budou v budoucnu žít naše děti? Odpověď na tuto otázku je z většiny ve vzdělání, které jim v současnosti poskytujeme. Vzdělání totiž hraje zásadní roli při vytváření budoucnosti a je odrazem toho, na jaký typ světa chceme příští generace připravit.

Demokracie je jedním ze tří pilířů Rady Evropy a členské státy by neměly váhat nad tím zda by toto mělo zůstat mezi základními kameny budoucích společností. I v případě, že jsou naše instituce stabilní, mohou fungovat skutečně demokraticky jen pokud jsou si naši občané plně vědomí nejen svých volebních práv, ale také hodnot, jež naše instituce představují. Náš vzdělávací systém a školy potřebují připravovat mladé lidi k tomu, aby se mohli stát aktivními, zapojenými a zodpovědnými jednotlivci. Bez nich totiž se totiž naše komplexní, multikulturní a rapidně se vyvíjející společnosti neobejdou. Na úsvitu kvantových počítačů a umělé inteligence je to o to důležitější, že naše děti budou vybaveny hodnotami, postoji, schopnostmi, vědomostmi a kritickým pozorováním, které jim umožní dělat zodpovědná rozhodnutí o jejich vlastní budoucnosti.

Na počátku rozvoje Referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu Rady Evropy bylo přesvědčení, že vzdělávací systémy, školy a univerzity by měli udělat jedním ze svých klíčových poslání přípravu na demokratické občanství. K tomu patří postarání se o to, aby studenti věděli a rozuměli výzvám, kterým čelí, důsledkům svých rozhodnutí, aby si byli vědomí toho, čeho jsou schopní a toho, co by dělat neměli. Pro to, aby tohoto byli schopní potřebují nejen znalosti, ale také relevantní kompetence. Záměrem tohoto Rámce je určit, o které kompetence se jedná.

Rámcem sám o sobě zahrnuje tři svazky.

Prvním svazek obsahuje Model kompetencí jak byl určen multidisciplinárním týmem mezinárodních expertů na základě rozsáhlého výzkumu a konzultací. 20 identifikovaných kompetencí je rozděleno do 4 oblastí. Těmi jsou hodnoty, postoje, schopnosti a znalosti a kritické porozumění. Oblasti doprovází informace o pozadí modelu, to jak byl vyvinut a jaký je záměr pro jeho užití.

Druhý svazek obsahuje řadu tvrzení a zakládá/vysvětluje vzdělávací cíle a výstupy ke každé kompetenci. Tyto deskriptory mají za účel pomoci vzdělavatelům navrhovat situace v učícím procesu tak, aby jim umožnili pozorovat chování vzdělávaných ve vztahu k dané kompetenci. Deskriptory byly testovány školami a vyučujícími v 16ti členských zemích, kteří se dobrovolně do testování zapojili.

Třetí svazek nabízí vedení pro to jak Model kompetencí může být užit v 6ti vzdělávacích kontextech. Ve vhodný čas budou přidány další kapitoly.

Referenční rámec je nabídnut jako nástroj, který pomáhá inspirovat přístupy jednotlivců k učení kompetencí pro demokratickou kulturu při držení se společného cíle. Ačkoliv neexistuje povinnost využívat svazky nějakým daným způsobem, jsou zamýšleny jako koherentní celek a doporučujeme aby se vzdělavatelé seznámili s celým rámcem předtím než se rozhodnou o vlastním přístupu v souladu se svými konkrétními potřebami a kontextem.

Jsem velmi hrdá, že mohu představit tento Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu našim členským státům. Byla to práce plná odhodlání a příklad odborné konzultace a otevřeného



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



přístupu. Doufám, že mnoho z vás jej bude užívat v duchu, ve kterém jej nabízíme: jako příspěvek ke snahám vytvořit budoucí společnost, u které budeme šťastní, že v ní naše děti mohou žít.

Snežana Samardžič-Markovič

Rada Evropy

Generální ředitelka pro demokracii



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Poděkování

Tým autorů

Referenční rámec kompetencí pro demokratickou kulturu byl vytvořen Oddělením vzdělávání v kooperaci s těmito mezinárodními experty:

Martyn Barrett

Luisa de Bivar Black

Michael Byram

Jaroslav Faltýn

Lars Gudmundson

Hillegje van't Land

Claudia Lenz

Pascale Mompoin-Gaillard

Milica Popović

Călin Rus

Salvador Sala

Natalia Voskresenskaya

Pavel Zgaga

Odbor vzdělávání při Radě Evropy

Vedoucí odboru: Sjur Bergan

Vedoucí divize vzdělávací politiky: Villano Qiriazì

Hlavní manažer projektu: Christopher Reynolds

Asistenti: Mireille Wendling, Claudine Martin-Ostwald

Podpora a asistence

Oddělení pro vzdělávání Rady Evropy je velmi vděčné následujícím osobám za jejich podporu:



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Josep Dallerès and Esther Rabasa Grau, Permanent Representatives of the Principality of Andorra to the Council of Europe from 2012 to 2017;

Germain Dondelinger[†], Jindřich Fryč and Etienne Gilliard, Chairs of the Council of Europe Steering Committee for Educational Policy and Practice from 2012 to 2018;

Ketevan Natriashvili, Deputy Minister for Education, Georgia.

Projekt na vytvoření referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu byl uskutečněn s aktivní a finanční podporou ministerstev školství Andorrry, Belgie, Kypru, České republiky, Gruzie, Řecka a Norska.

Oddělení pro vzdělávání by také rádo poděkovalo Evropskému Wergeland centru a Interkulturnímu institutu v Temešváru za jejich značnou asistenci při školení a pilotním ověřování.

Příspěvky

Oddělení pro vzdělávání Rady Evropy je zavázáno dále jmenovaným za jejich nedocenitelnou zpětnou vazbu a příspěvky během práce na Referenčním rámci kompetencí pro demokratickou kulturu:

Erik Amnå, Mattia Baiutti, Léonce Bekemans, Cezar Bîrzea, Lavinia Bracci, Fabiana Cardetti, Marisa Cavalli, Aidan Clifford, Daniel Coste, Que Anh Dang, Leah Davcheva, Darla Deardorff, Miguel Angel García López, Ralf Gauweiler, Rolf Gollob, Fernanda González-Dreher, Richard Harris, Prue Holmes, Bryony Hoskins, Caroline Howarth, Ted Huddleston, Elene Jibladze, Andreas Körber, Ildikó Lázár, Rachel Lindner, Petr Macek, Julia Marlier, Guillaume Marx, David Muller, Natia Natsvlashvili, Oana Nestian Sandu, Reinhild Otte, Stavroula Philippou, Alison Phipps, Agostino Portera, Marzena Rafalska, Monique Roiné, Roberto Ruffino, Florin Alin Sava, Hugh Starkey, Olena Styslavskaya, Angela Tesileanu, Felisa Tibbitts, Judith Torney-Purta, Angelos Vallianatos, Manuela Wagner, Charlotte Wieslander, Robin Wilson, Ulrike Wolff-Jontofsohn, Fatmiroshe Xhemalaj.

Oddělení pro vzdělávání v neposlední řadě upřímně děkuje všem vyučujícím, vzdělavatelům vyučujících a vedením škol, kteří se podíleli na pilotování deskriptorů, za jejich odhodlání a kooperaci.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 1

KDK a kurikulum

Přehled obsahu

Pro koho je tato kapitola určena?

Cíl a přehled

Model KDK a kurikulum

Definice, způsoby, přístupy a organizace učiva

Využití rámce KDK pro kurikulum

Navrhování a rozvoj kurikula

Doporučení

Zdroje

Další literatura

Pro koho je tato kapitola určena?

Tato kapitola je zamýšlena především pro ty, kteří tvoří vzdělávací politiku, ředitele škol a děkany, pracovníky ministerstva, kteří vytváří kurikulum, regionální a lokální samosprávy, vyučující a studující.

Cíl a přehled

Záměrem této kapitoly je prozkoumat možnosti využití modelu kompetencí pro demokratickou kulturu (KDK) těmi, kteří se zabývají navrhováním a upravováním kurikula ve vzdělávání a jeho reforem, např. využití modelu při revidování a dalším rozvíjení existujícího kurikula nebo při plánování kurikula nového.

Kapitola pojednává o různých druzích kurikul, definuje je a popisuje úrovně na kterých se přijímají rozhodnutí o povaze a obsahu kurikul: od úrovně, na které je kurikulum předepsáno, až po úroveň, na které se rozhodují o kurikulu vyučující a studující. Používáme termín „předepsané kurikulum“, které odkazuje na zákonné kurikulum schválené příslušnou vládou pověřenou zákonem definovat obsah vzdělávání. Předepsané kurikulum musí být implementováno ve školách.

Výchozí body pro tvoření kurikul mohou být různé, např. se může jednat o znalosti, jež mají studující získat, nebo dovednosti, jež si mají osvojit. Rámec KDK může být využit v každém přístupu. Kurikula mohou být také navržena tak, aby vyhovovala různým pedagogikám a metodologiím výuky a učení. Tato kapitola pojednává o tom, jak lze model KDK použít podle zvolené pedagogiky a metodiky, například projektové práce nebo průřezová témata.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Následně kapitola představuje způsoby užití modelu KDK k revizi a navrhování různých druhů kurikul a na různých úrovních rozhodování - od rozhodování na úrovni státu až po úroveň samosprávy či rozhodování o obsahu určitého předmětu či třídy. U druhé ze zmíněných úrovní je zvláštní pozornost věnována specifické situaci vyššího vzdělávání.

Model KDK a kurikulum

Model KDK stanovuje hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti a kritické porozumění, které jedinec potřebuje k tomu, aby byl aktivním účastníkem „demokratické kultury, společnosti či skupiny“. Model je doplněn deskriptory, jež popisují úrovně kompetencí (viz svazek 2 tohoto Rámce). Ty se týkají pouze těch hodnot, postojů, dovedností a znalostí a porozumění, které jsou naučitelné a tedy které je možné učit a hodnotit.

Mladí lidé mohou tyto dovednosti získat v neformálním vzdělávání prostřednictvím svých zkušeností ze světa a společnosti, ve které žijí. Lze se je také naučit ve formálním či neformálním vzdělávání za pomoci vyučujícího nebo facilitátora. V takovém případě se od vyučujících a facilitátorů očekává, že budou systematicky a zásadově plánovat podmínky a prostředky, které umožňují učení.

Model KDK lze použít při sestavování plánů, při analýze a revizi plánů stávajících a při jejich zavádění, a to zejména s ohledem na výsledky, jež mají tyto plány podporovat.

Výsledky učení, u nichž se předpokládá, že jich studující dosáhnou, lze porovnat s deskriptory kompetencí a s projevy chování jim odpovídajícím. Deskriptory kompetencí mohou být také využity při formálním a neformálním hodnocení pro to, aby se ověřily dosažené výsledky učení, což je dále vysvětleno v kapitole 3 o hodnocení.

Kromě využití modelu pro práci s existujícím kurikulem může být model užít také k určení složek nového kurikula a jeho očekávaných výsledků. Odpovídající pozornost je věnována implementaci a hodnocení.

Definice, způsoby, přístupy a organizace učiva

Definice

Existuje mnoho definic kurikul a každá z nich představuje jiné pojetí vzdělávání. Tradičně je kurikulum plánem pro vyučování konkrétního předmětu nebo oblasti studia, která se odehrává v rámci třídy. Dnes je kurikulum koncipováno jako plán pro formování učení studujících skrze různé druhy zkušeností v rámci vzdělávací instituce a to jak ve třídě tak mimo ni.

V této kapitole je „kurikulum“ definováno především jako „plán učení“, který se odehrává nejen v určité třídě nebo předmětu, ale ve vzdělávací instituci jako celku. Máme na mysli školu, univerzitu a jakékoli instituce zaměřené na vzdělávání či odbornou přípravu. V konkrétnějším pojetí znamená kurikulum plán vzdělávání ve formě popisu výsledků učení, obsahu učiva a procesů učení pro určité období.

Kurikulum lze také definovat jako celkový souhrn zkušeností studujících ve vzdělávací instituci, přičemž některé jsou plánované a jiné nikoli. K této definici budeme v této kapitole také odkazovat.

Úrovně rozhodování a formy kurikula

Ústřední otázkou při navrhování a tvorbě kurikula je: kdo o něm rozhoduje? V případě, že je rozhodování ve



vzdělávání centralizované, o kurikulu jako „plánu vzdělávání“ rozhoduje veřejný orgán odpovědný za vzdělávání nebo jiné orgány jím jmenované. Pokud je rozhodovací proces decentralizován, instituce a vyučující rozhodují o obsahu a cílech kurikula sami (např. školou určovaná kurikula).

Model KDK může ovlivnit kurikula na různých úrovních rozhodování: na úrovni systémové, institucionální, na úrovni předmětu nebo třídy a na úrovni studujících.

Kurikulum jako „plán učení“ má na každé úrovni určité vlastnosti a formy. Na úrovni systému je kurikulum předepsáno příslušným orgánem, který stanovuje, co se bude na různých úrovních vzdělávání vyučovat. Na institucionální úrovni jsou pak předepsaná kurikula rozvinuta vyučujícími a vedením školy a to na základě potřeb a kontextu školy.

Na úrovni předmětu či třídy jsou předepsané kurikulum a kurikulum instituce rozvíjena a uplatňována v učebních plánech a v učebních materiálech. Vyučující – a v některých případech i studující – pak interpretují předepsané a institucionální kurikulum a uvádí je do praxe. Kurikulum na úrovni studujících pak znamená, že zažívají učební plán, jenž byl připraven vyučujícími a získávají a formují své kompetence.

Kurikulum je tedy výsledkem plánování, rozvíjení a změn v rámci určitého kontextu a v určitém momentu. Model KDK může být využit na jakékoli úrovni práce s kurikulem a to buď zcela, nebo částečně.

Jak bylo uvedeno výše, druhý význam pojmu kurikulum se vztahuje k souboru všech zkušeností, jež studující získávají v rámci vzdělávací instituce. Toto je pojednáno odděleně v kapitole 5 o celoškolním přístupu.

Přístupy ke kurikulu

Existuje mnoho různých přístupů k tvorbě kurikula jako plánu pro učení. V evropských zemích můžeme pozorovat především tři z nich a to jsou: kurikulum založené na znalostech, kurikulum založené na cílech a kurikulum založené na kompetencích. Daný přístup určuje, který aspekt je ústředním při strukturování kurikula, ostatní složky se pak odvozují právě od něj.

Tradiční kurikulum je vytvořeno a plánováno především s ohledem na předávání znalostí. V tomto přístupu jsou za nejdůležitější považovány faktické a konceptuální znalosti (deklarativní znalosti), ačkoliv jsou doplněny některými dalšími typy vědomostí jako jsou procesní znalosti, metakognitivní znalosti a postoje znalosti.

Klíčovým prvkem je výběr a klasifikace toho, co je považováno za relevantní vědomost ve vztahu k účelu konkrétního kurikula.

Kurikulum založené na cílech definuje cíle jako očekávané chování studujících a navrhuje, aby tyto cíle strukturovaly a určovaly výběr vyučovaného obsahu předmětů. Kurikula jsou pak formulována s ohledem na to, co by se studující měli naučit tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Ve dřívější verzi tohoto přístupu jsou cíle formulovány jako to, co má být vyučováno, např. jako znalost o předmětu chemie a schopnosti provádět experimenty. Později se tento přístup posunul k důrazu na učení se, přičemž cíle jsou zde formulovány s ohledem na chování, které mají studující projevovat. Tato formulace pak může být změněna na výslovný odkaz ke „kompetencím“, jež mají studující nabýt, jako například schopnost „Plánovat a provádět chemické experimenty za účelem ověření vlastních hypotéz“.

Kurikulum založené na kompetencích je tedy rozvinutím kurikula založeného na cílech. Proces učení a studující jsou v centru kurikula, k čemuž jsou užívány oborové či pro předmět specifické kompetence, případně průřezové kompetence. Kurikulum jako plán učení se je zpravidla psán ve formulacích toho, co jsou studující „schopni dělat“ na konci úseku studia a to buď v jednom předmětu nebo v souboru kompetencí, jež zahrnují některé nebo



všechny předměty. Zřetel na kompetence jako na to, co jsou studující „schopní dělat“ dovoluje přístup k hodnocení, jenž se zaměřuje na výkonnost studujících a tedy na to, co může být hodnotitely pozorováno.

V tomto přístupu jsou kompetence (hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění) považovány za vzájemně provázané. K tomu, aby člověk mohl jednat kompetentním způsobem, musí zapojit relevantní hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění v konkrétní situaci, například při interpretaci jevu, analýze a řešení problému, nebo při navrhování alternativních řešení.

Model KDK je koncipován v rámci přístupu založeného na kompetencích, nicméně v praxi žádný z těchto přístupů neexistuje samostatně a v čistém stavu. Ve skutečnosti jsou tyto kurikulární přístupy často kombinovány, a je tedy vhodné zmínit, že model KDK lze použít ve všech přístupech ke kurikulu.

V případě kurikula založeného na znalostech mohou tvůrci kurikula například zdůrazňovat důležitost porozumění vědomostem. V takovém případě mohou vyučující zdůrazňovat znalosti o hodnotách (deklarativní znalosti) a vyučovat spíše schopnost analyzování a přemýšlení o hodnotách, než aby vyžadovali prokázání způsobilosti v některých z nich. Kritické porozumění hodnotám nezavazuje vyučující ani studující k přijetí či odmítnutí určitých hodnot.

Organizace kurikula

Kurikulum jako plán pro učení se může být organizován v předmětech, v disciplínách, v oblastech studia, v průřezových tématech či v projektech, v nichž jsou pak získávány kompetence – mohou to být například ty, které jsou popsány v modelu KDK. Následující seznam zahrnuje pouze hlavní typy organizace kurikul.

→ **Předměty nebo disciplíny.** Kurikulum může být organizováno v tradičních předmětech, jako je matematika, jazyk, fyzika, historie, filozofie atd.. a všechny tyto předměty se mohou vztahovat ke KDK. Například dovednosti nabyté v předmětu matematika, jako je odhadování, rozpoznávání vzorců opakování, proporcionální uvažování nebo zacházení s nástroji v počítaci, souvisí s KDK, protože vyžadují, aby studující kriticky přemýšleli a sdělovali své vlastní myšlenky.

→ **Studijní oblasti.** Studijní oblast je prostor pojatý jako celek a vymezený z hlediska učení se, spíše než z hlediska předmětů a disciplín. Učení se je pak definováno podle toho, co je třeba si osvojit pro určitý druh zkušenosti jako je například výtvarné vzdělání, věda, společenské vědy nebo podle specifické skupiny kompetencí nebo dovedností, např. jako jsou kompetence pro život.

→ **Průřezová témata a kompetence.** Průřezová témata mohou být koncipována z hlediska jevů nebo problémů, jako je třeba „výchova k demokracii“, „environmentální a ekologická výchova“ a „vzdělávání pro mír“. Učení se založené na jevech a učení se založené na problémech jsou přístupy, v nichž je pojetí výuky a učení se spjata s holistickým přístupem a to na základě jevů a problémů reálného světa. Za výchozí bod slouží v tomto přístupu otázky nebo problémy, o které se studující zajímají. Kurikulum je strukturováno dle těchto jevů a problémů, mezi nimi mohou být např. „migrace“ nebo „zásobování vodou a potravinami“. Předměty jsou pak organizovány kolem těchto ústředních témat. Nejvhodnější pedagogické metody pro tento typ kurikula jsou badatelsky orientovaná výuka, učení skrze řešení problému, projektové učení a portfolia.

Kurikulum může být také organizováno s ohledem na průřezové kompetence, jako jsou například kompetence pro demokracii, komunikační kompetence či schopnost učit se.

V tomto pojetí kurikula se průřezová kompetence učí ve všech předmětech či oblastech studia a je tedy



vyučována všemi vyučujícími. Předpokládá se, že „klíčové kompetence“ budou rozvíjeny jako průřezové kompetence v rámci kurikul. U tohoto druhu kurikula se předpokládá, že bude překračovat hranice jednotlivých předmětů a že bude posouvat přemýšlení o kurikulu napříč disciplínami.

Každý typ organizace kurikula poskytuje určitý koncepční prostor a čas pro učení toho, co je považováno za vhodné na určité úrovni vzdělávání. Vlády a orgány veřejné správy rozhodují, které z těchto typů kurikula, nebo jejich kombinace, je považováno za nejlepší pro strukturování a organizaci vzdělávání. To dělají s ohledem na to, co považují za podstatu učení, a s ohledem na to, co by se podle nich mělo učit a tudíž jaký přístup nebo kombinace přístupů jsou pro jejich účel nejvhodnější.

Využití rámce KDK pro kurikulum

Model KDK lze využít buď částečně nebo celkově jako způsob pro obohacení kurikula skrze jeho navrhování, revidování a rozvíjení. Otázka, kterou si musíme položit před tím než začneme využívat model KDK je, jaký druh vzdělávání pro demokratické občanství a demokratickou kulturu potřebujeme rozvíjet v našich vzdělávacích institucích. Je nezbytné, aby uživatelé modelu KDK vztáhli cíle Rámce k cílům svého vzdělávacího systému, zejména k cílům institucí a jejich předmětů, studijních oborů či jakékoli jiné formy výuky.

Cíle a logika kurikula, které zahrnuje model KDK, zdůrazňuje důležitost vzdělávání dětí a mladých lidí k tomu, aby byli schopni žít v demokratické společnosti ve vzájemném respektu. Cíle kurikula a výběr jeho obsahu jsou zčásti určovány principy demokracie a lidských práv. V důsledku toho je kurikulum zaměřeno na a spojeno s každodenními situacemi a okolnostmi, ve kterých se studující a vyučující společně nacházejí.

Revidování

Prvním krokem je provést revizi. V tomto textu je revize definována jako systematické přezkoumání kurikula a jeho hodnocení a to od formulace cílů a záměrů přes pedagogiku až po jeho hodnocení. Při revizi je pozornost kladena na koherenci, srozumitelnost a transparentnost všech složek. Lidé, jež jsou na jedné z výše zmíněných úrovní za kurikulum odpovědní, mají možnost dané dokumenty revidovat za účelem identifikování možných zlepšení v oblasti mezikulturního a demokratického vzdělávání. V ideálním případě by z této revize mělo být zřejmé v jakém rozsahu, kdy a jak studující během své školní docházky KDK rozvíjejí.

Vytváření

Model KDK lze ze své podstaty nejlépe využít v kurikulu založeném na kompetencích. Návrh kurikula se v tomto přístupu zaměřuje na učení, tedy výběr složek kurikula je soustředěn na studující. Úkolem těch, kdo sestavují kurikulum, je vymyslet, vybrat a zformulovat součásti kurikula tak, aby zajistili koherenci mezi přístupem ke kurikulu, kurikulem samotným a vzdělávací praxí. Rada Evropy již jinde podpořila aktivní učení o demokratickém občanství (srovnání www.coe.int/en/web/edc), nicméně úkolem tohoto Rámce není podporovat jeden konkrétní přístup ke kurikulu.

Kompetence jsou podmíněny kontextem (kompetence jednotlivců se vyvíjejí v různých situacích a jsou potřebné v různých kombinacích), jsou podmíněné časem (rozvíjejí se v čase), jsou podmíněné situacemi (kompetence musí být přenositelné napříč různými situacemi).

Projevy kompetencí a vnitřních předpokladů studujících se mohou v různých kontextech lišit. To znamená, že jedním z kritérií pro výběr obsahu kurikula, jež se bude učit, by mohlo být to, že při uvádění do praxe jsou reflektovány každodenní životní situace a problémy a témata s nimi úzce spojené.



Kromě toho si v demokratických kulturách jednotlivci často uvědomují své kompetence v interakci s ostatními, a proto je důležitá kompetence „znalostí a kritického porozumění jazyka a komunikace“. To znamená, že jednotlivci si uvědomují a mohou realizovat společensky vhodné verbální a neverbální komunikativní konvence a to v jazycích nebo jazykových variantách, které v konkrétní situaci potřebují.

Principy tvorby

Pro plánování dokumentů kurikula a pro vytváření podmínek pro získávání zkušenosti, které rozvíjí KDK v rámci učení, existuje několik zásad. Tyto jsou:

► **Relevance.** Všichni ti, kdo se podílejí na tvorbě kurikula a kteří jej píší, např. pro předměty či oblasti studia, jsou odpovědní nejen za učení a rozvoj kompetencí pro daný předmět, ale také za učení a rozvoj KDK. To znamená, že např. v případě že vyučující se podílejí na tvorbě kurikula, vybírají ze studijního programu (syllabu nebo kurikula předmětu) svého předmětu to, co považují za relevantní pro své studující. Následně mohou také využít KDK Rámec pro výběr relevantních kompetencí z KDK a propojit je s kompetencemi specifickými pro daný předmět. Vytváří tak soubor kompetencí z KDK a kompetencí daného předmětu.

► **Zamezení přetížení kurikula.** Jedním z hlavních problémů tvorby kurikula je výběr nových složek kurikula a jejich včlenění do existujících cílů a obsahů kurikula. V tomto smyslu, když se používá KDK ke změně nebo obohacení kurikula konkrétních předmětů, existuje riziko přetížení kurikula kompetencemi pro DK. Cílem však není toho do kurikula přidat co nejvíce, spíše jde o to, abychom navrhli kurikulum tak, aby bylo realistické pro danou časovou dotaci. Najít správnou rovnováhu a množství vybraných složek je velmi důležité, protože studující potřebují příležitosti a čas své KDK rozvíjet.

► **Koherence a transparentnost.** Koherenci chápeme z hlediska vztahu mezi cíli, přístupem ke kurikulu a vybranými složkami kurikula. Výběr z modelu KDK by měl být v souladu s dovednostmi a znalostmi v daném předmětu a způsob jakým kompetence předmětu a kompetence z modelu KDK souvisejí by měl být transparentní. Z toho pak vyplývá, že tyto soubory vybraných kompetencí se koherentně a transparentně vztahují k celkovým cílům kurikula. Vysvětlení souborů kompetencí konkrétních předmětů, modelu KDK a cílů, kterých má být dosaženo skrze ně, je zásadní pro snížení neochoty vyučujících a studujících s nimi pracovat a pro zamezení případných nedorozumění.

► **Vertikální a horizontální koherence.** Při navrhování kurikula je klíčová vertikální a horizontální koherence vybraných složek kurikula. Horizontální koherence zajišťuje, že podoba vzdělávacích aktivit souvisejících s kompetencí z modelu KDK v jedné části kurikula je v souladu s tím, co se odehrává v jiné části kurikula v daném období. Vertikální soudržnost pak zajišťuje kontinuitu v rozvoji a rozšiřování kompetencí v průběhu vzdělávání.

► **Vývoj v KDK.** K tomu, aby bylo možné navrhnout postup (např. zdokonalení či zlepšení) a rozšíření (např. zvýšení počtu) v kompetencích očekávaných na různých úrovních vzdělávání, mohou ti co navrhují kurikula rozhodnout, které kompetence jsou vhodnější pro mladší studující a které pro starší studující. KDK pak mohou být organizovány napříč kurikulem jako spirála, kde se některé kompetence opakovaně vrací a jiné jsou v určitý moment přidány. Všechny kompetence jsou toho druhu, že je studující mohou dále rozvíjet po celý život. Proto je důležité, aby se studující naučili KDK rozumět, stát se samostatnými a podílet se na svém celoživotním učení.

► **Jazyk a dialogová dimenze.** Psaní kurikula vyžaduje, aby byla použita co nejpřesnější slovní zásoba pro vyjádření toho, co je myšleno, protože to usnadňuje čtenářům výklad a zamezuje se tak nedorozuměním. Vymýšlet a psát kurikulum vyžaduje participativní postupy pro tvoření kurikula. Zúčastnění – zejména ti, kteří jsou cílovou skupinou – by měli mít možnost se vyjádřit a dokonce rozhodovat o jeho obsahu. Účast na tvorbě kurikula vyžaduje konsenzus účastníků na významu každého slova a konceptu, který je užít v textu, a to v



průběhu celého procesu. Vzdělávací instituce musí zajistit, aby jejich organizační struktury a postupy umožňovaly tyto participativní procesy a to s důrazem na transparentnost a koherenci, pokud mají tvořit vytvořit skutečně demokratickou kulturu.

► **Kontextualizace KDK.** Kompetence pro demokratickou kulturu je třeba vykládat s odkazem na národní, kulturní a institucionální kontexty, ve kterých se kurikula vyučují, s důrazem na řešení problémů a otázek reálného světa. Problémy v reálném světě se v místních podmínkách projevují různými způsoby a formami a mají specifické historické kořeny, důvody a příčiny. Některé z nich lze nalézt v rozličných kontextech, například extrémní násilí a šikana. Ve všech případech však mohou být základní hodnoty demokratických a lidských práv přinášeny a KDK mohou být rozvíjeny k tomu, aby pomohly řešit místní problémy. Rámec tedy může být přizpůsoben a využit v místních podmínkách dle místních okolností.

► **Bezpečná prostředí pro učení KDK.** Některé aspekty KDK jsou citlivé a kontroverzní a návrh kurikula proto musí zahrnovat plánování bezpečného prostředí pro diskuzi a debatu a nenásilných řešení případných konfliktů či neshod (viz kapitola 5 o celoškolním přístupu).

Soubory kompetencí

Je nepravděpodobné, že by kompetence pro DK byly rozvíjeny samostatně. Kompetentní chování se pravděpodobně objeví při flexibilním užívání souborů kompetencí v reakci na nároky v určité situaci. V oblasti navrhování a rozvoje kurikula poskytuje dělení do souborů základ pro provázanost kompetencí se všemi oblastmi předmětů v kurikulu a to skrze konkrétní podskupiny kompetencí, které jsou relevantní pro danou oblast. To umožňuje, aby KDK byly explicitně začleněny do navrhování a vývoje i tam, kde neexistují hodiny občanského vzdělávání jako samostatná součást kurikula.

Odkazy na soubory kompetencí mohou být vytvářeny v dokumentech kurikul pro jednotlivé předměty a soubory kompetencí mohou být také propojeny s celkovou misí vzdělávacích institucí. Není nutné tyto soubory pevně stanovit, ale poskytování obecných principů – třeba spolu s příklady – umožňuje vyučujícím převzít zodpovědnost za přizpůsobení dělení do souborů vzhledem k jejich kontextu a pro potřeby studujících.

Tvorba a rozvoj kurikula

Jak používat rámec KDK při tvorbě a rozvoji kurikula

Jak je uvedeno ve svazku 1 Rámce, vzdělávání má několik účelů: podporovat osobní rozvoj, zajišťovat širokou a pokročilou znalostní základnu ve společnosti a připravovat studující na trh práce. Vzdělání má také za úkol připravit jednotlivce na roli aktivního občana v demokracii. Kompetence pro demokratickou kulturu tedy mohou být považovány za klíčové kompetence, které je třeba rozvíjet napříč všemi předměty a oblastmi studia. V tomto smyslu jsou za výuku, učení a hodnocení KDK zodpovědní všichni vyučující všech předmětů. Na druhé straně může být KDK soustředěno i do jediného předmětu, jako je např. občanská nauka či společenské vědy.

Na systémové úrovni mohou tvůrci kurikula vybírat kompetence specifické pro předmět nebo průřezové kompetence pomocí modelu KDK. Také mají možnost při psaní nových kurikul sdružovat oba typy kompetencí s kompetencemi z modelu KDK.

Revize současného předepsaného kurikula je vždy prvním krokem. V případě, že má stávající vzdělávací systém již jako předmět nebo oblast studia zavedenou výchovu k občanství či oblast studia, která pokrývá různé společenské obory nebo kompetence pro demokracii, může být model KDK užít jako nástroj pro nacházení nových perspektiv, které v současném kurikulu ještě nejsou



zahrnutý či zohledněny. Těmi mohou být např. právo a lidská práva, konkrétní jednotlivé kompetence nebo složky kurikula

Využití modelu KDK se musí řídit logikou konkrétního kurikula a tím, co jsou v daném prostředí nejdůležitější znalosti a kompetence pro demokracii. Rámec může pomoci konceptualizovat, analyzovat a reflektovat kurikula různými způsoby, a tedy vybrat složky kurikula s ohledem na nové perspektivy. To může znamenat jiné způsoby konceptualizace než je uspořádání kompetencí do předmětů. Například s cílem přejít ke globálnějšímu a komplexnějšímu přístupu k výběru předepsaných součástí kurikula.

Příklad dobré praxe z Rumunska

Participativní občanství představuje základ kompetencí nového kurikula společenského vzdělávání pro druhý stupeň a vzdělávacích aktivit, které podporuje. Cílem nového kurikula je rozvíjet kompetence studujících ve spolupráci s jejich spolužáky, podílet se odpovědně na rozhodovacích procesech, využívat osvojené znalosti a dovednosti ze společenského vzdělávání jako nástroje pro kritické zkoumání faktů, událostí, myšlenek a procesů z osobního života studujících nebo různých skupin či komunit, jež se jich týkají. Znalosti a porozumění konceptů obsažených v modelu KDK (jako jsou lidská práva, občanství, práva a povinnosti, nutnost existence zákonů a předpisů a právního státu) se v tomto kurikulu výslovně projevují na úrovni jednotlivých složek – obecné a specifické kompetence, vzdělávací aktivity, základní znalosti (a práce s nimi) a metodická doporučení.

Příklad dobré praxe z Ukrajiny

V roce 2016 bylo uvedeno do praxe nové národní kurikulum založené na kompetencích, které stanovuje obecné vzdělávací cíle (tzv. „Portrét absolventa“). Toto kurikulum představuje osm kompetencí, jež mají být rozvíjeny napříč všemi předměty a ročníky. Demokratické občanství je jednou z těchto osmi kompetencí.

Prvně v historii je ukrajinské národní kurikulum napsáno a prezentováno ve formě pokroku v učení. Ten začíná definováním vzdělávacích cílů založených na kompetencích pro 2. ročník školy, následně pro 4., 6., 9. a 12. (absolvent). Model KDK Rady Evropy byl využit podskupinou pro společenské vědy a historii k vypracování návrhu kurikula. Očekávané vzdělávací cíle byly formulovány za využití modelu KDK a přístupů Rady Evropy.

Jak užívat Rámec KDK ve tvorbě a rozvoji kurikula instituce

Studující nezískávají KDK jen prostřednictvím výuky, ale také skrze širší zkušenosti ve škole, což odkazuje ke kurikulumu jako „souhrnu zkušeností“. Interdisciplinární projekty, institucionální projekty, mezinárodní projekty, účast studujících v institucionálních řídicích orgánech, účast studujících ve studentských sdruženích atd. Proto hrají důležitou roli při poskytování příležitostí studujícím nabývat a rozvíjet KDK.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Vytvoření kurikula instituce vyžaduje od vedení dané instituce odhodlání zprostředkovat tento druh vzdělávání se a také odhodlání spolupracovat a koordinovat se mezi vyučujícími a vedením. Jsou zodpovědní za vytváření prostředí vzdělávací instituce jako demokratického prostředí, kde se studující mohou podílet na činnosti a správě instituce. K tomu, aby vyučující mohli vyučovat demokratické kompetence a rozvíjet demokratickou kulturu na úrovni instituce, je nutné, aby se koordinovali a spolupracovali na organizaci vzdělávacích situací v rámci kterých mohou studující získat a praktikovat KDK. V tomto případě je model KDK využit pro plánování rozvoje průřezových kompetencí a vyučující působí při plánování a realizaci aktivit na úrovni instituce.

Příklad dobré praxe z Andorry

Globální projekty na druhém stupni základní školy (lower secondary). Na druhém stupni škol v Andoře (studující ve věku 12 a 13 let) je kurikulum celé školy organizováno kolem dvou globálních projektů. Jeden projekt stanovuje problém z oblasti společenských věd a druhý řeší problém věd přírodních. Obsah všech školních předmětů je vybrán z předepsaného kurikula tak, že řeší nebo pomáhá řešit tyto dva problémy. Studující na projektech pracují každý týden a to ve dvou setkáních, vždy na začátku a na konci týdne, přičemž jedno setkání trvá 2 až 3 hodiny. Metodika těchto projektů je vždy kooperativní a všechny projekty jsou sdělovány a sdíleny se všemi třídami ve škole a dokonce jsou sdělovány i místní komunitě. Každý projekt trvá čtyři nebo pět týdnů, celkově tedy proběhne šest společenskovědních globálních projektů a šest přírodovědeckých. Příklady společenských a přírodovědních globálních projektů jsou: výzvy interkulturního soužití, ekosystémy a vliv lidské činnosti. KDK jsou přítomny ve všech globálních projektech a také v metodice učení a výuky.

Jak používat Rámec KDK při navrhování a rozvoji předmětu nebo interdisciplinárního kurikula

Jak kurikulum předmětu (nebo disciplíny) tak interdisciplinární kurikula nejsou jen plány pro výuku, ale zahrnují také aktivity a úkoly, které jsou v učebnicích a dalších výukových materiálech.

Součástí kurikula jsou dále také všechny zkušenosti, které studující zažívají v rámci vzdělávání – interakce a způsob soužití ve třídě. Vyučující pak identifikují potřeby studujících a plánují kurikulum tak, aby navrhli posloupnost činností a úkolů nebo projektů.

Model KDK zde může být využit k návrhu jediné aktivity ve třídě, jako jsou simulační aktivity, diskuzde, výklad či vysvětlování nebo složitější úkoly, jako jsou projekty nebo činnosti, které kombinují práci ve třídě s aktivitami v místní komunitě. Model KDK může být také využit při navrhování a rozvoji mimoškolních aktivit, jako je komunitní služba a učení se službou, nebo pro aktivity, které probíhají zcela mimo školu jako je např. dobrovolnictví.

V těchto úkolech, aktivitách nebo projektech lze KDK rozvíjet samostatně nebo společně s kompetencemi specifickými pro jistý předmět nebo v průřezových tématech a kompetencích. Kompetence pro daný předmět a kompetence KDK mohou být vzájemně provázány a s kompetencemi jednoho předmětu může být zacházeno v souborech společně s KDK pro potřeby plánování kurikula. Tyto soubory jsou vytvořeny tak, aby splňovaly vzdělávací potřeby v konkrétním kontextu, ať už na národní, regionální nebo místní úrovni.

KDK lze vyučovat, osvojovat si a hodnotit prostřednictvím demokratických, interkulturních a reálných problémů a témat. Při výuce těchto otázek je zásadní vytvořit ve třídě bezpečné prostředí



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



pro diskuzi a dialog a řešit případné konflikty a neshody klidným způsobem.

Ve všech přístupech vyučující vytvářejí a plánují kurikulum s ohledem na kurikulum zjevné i skryté, nicméně studující také mohou mít v tomto procesu slovo. Může jim být nabídnuta účast na rozhodování o tom, co a jak se budou učit, a o tom zda se rozhodování budou účastnit se též mohou rozhodnout. Tento postup může být založen na zákonných požadavcích v kurikulu nebo může být rysem pedagogiky a metodologie, kterou vyučující sledují.

Vzhledem k tomu, že demokratické prostředí a kultura ve třídě zahrnují určitý stupeň zapojení studujících a jejich volbu ohledně vlastního vzdělávání, je tato účast na plánování kurikula nosným způsobem realizace KDK.

Příklad dobré praxe z Portugalska

Projekt „Narvujeme“ o občanství a inovacích v zeměpise na druhém stupni (lower secondary) a odborném vzdělávání a přípravě (15 let). Jedná se o národní projekt realizovaný na několika školách v zemi, jehož cílem je aby studující identifikovali lokální problémy a navrhovali jejich vlastní řešení. Projekt začíná tím, že studující si uvědomí a identifikují místní problémy. Studenti rozdělí do malých skupin si vybírají nejdůležitější problémy ve škole a jejím okolí, následně hledají a získají informace od starosty a provedou malý výzkumný projekt k vybranému problému, aby na jeho základě navrhli řešení. Příklady vybraných problémů: změna trasy dopravy nebo oprava opuštěné budovy.

Situace vysokoškolského studia je poněkud odlišná. Principy autonomie univerzit a akademické svobody se uskutečňují v míře autonomie, která je předána těm, kteří vytvářejí kurikula pro své kurzy. Vysokoškolští vyučující, profesorky a profesori mají obvykle svobodu a kontrolu nad výběrem a navrhováním učiva konkrétního předmětu. Kurzy, jež připravují, berou v úvahu priority výzkumu a společenské otázky a mají také vztah k oblasti práce. Rozvíjení KDK by mělo být bráno v úvahu i při tvorbě kurikul specifických pro jednotlivé předměty vysokoškolského studia.

Jak mohou studující využívat Rámec KDK k plánování svého vlastního vzdělání

Studující by neměli být pouze středem pozornosti ve vzdělávání, ale měli by také přebírat větší zodpovědnost za své vlastní vzdělání, například identifikovat své potřeby a zájmy v oblasti vzdělávání, být iniciativní a zapojovat se do projektů. V takovém případě se pak studující stávají tvůrci a navrhovateli svého vlastního kurikula. Mohou rozpoznávat a uvědomovat si, o kterých kompetencích by se chtěli dozvědět více. Mohou také zaujmout roli hodnotitelů tím, že budou shromažďovat své nejlepší práce a ty schraňovat např. v osobním portfoliu. Mohou se vzdělávat ve studijních kroužcích, ve kterých mají vliv na svůj vlastní proces učení a rozhodovat o něm. Mají příležitost se aktivně podílet na rozhodování o svém vlastním vzdělávacím procesu, když se např. učí metodou spolupráce, rozvíjejí přístup otevřenosti a porozumění k odlišným názorům. Mohou se také podílet na rozhodování na institucionální úrovni společně s vyučujícími a pedagogickými pracovníky, což přispívá k demokratické kultuře dané vzdělávací instituce.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Doporučení

Pro tvůrce vzdělávací politiky

- ▶ Vezměte demokracii a demokratické občanství jako základ pro cíle ve vzdělávání a v předepsaných kurikulech.
- ▶ Poskytujte přiměřenou podporu pro využití a zahrnutí KDK do všech forem výuky a to jak vedením institucí, tak vyučujícím, studujícím a dalším zainteresovaným stranám.
- ▶ Zapojte vyučující do rozhodování a do psaní předepsaného kurikula.

Pro vedení škol, ředitele a děkany

- ▶ Umístěte demokracii a demokratické občanství do jádra cílů vzdělávání a vzdělávacích programů.
- ▶ Zapojte zainteresované strany do rozhodování a psaní kurikul institucí, a to zejména vyučující a studující.
- ▶ Poskytujte vyučujícím a studujícím adekvátní podporu pro využití a začlenění KDK do výuky a do učení.
- ▶ Vytvořte nové nebo rozvíjejte stávající demokratické a participativní struktury a postupy tak, aby byla zajištěna demokratická kultura ve všech vzdělávacích institucích.

Pro tvůrce kurikula

- ▶ Skrze revizi předepsaného kurikula identifikujte stávající demokratické a občanské kompetence a využijte KDK k jeho rozvoji. V případě potřeby kurikulum změňte.
- ▶ Zapojte zainteresované strany do rozhodování a tvorby kurikula.

Pro vyučující

- ▶ Vyberte vhodný pedagogický přístup a metodiku učení, které respektují demokratické hodnoty a které jsou založené na jasně vyjádřené teorii učení, která je vhodná pro všechny studující.
- ▶ Vytvořte pro učení demokratické klima.
- ▶ Integrujte hodnocení do výuky a učení, protože tyto jsou vzájemně provázané a sdílejí stejné cíle. Berte při tom ohled na KDK a jejich užití.
- ▶ Podněcujte studující k tomu, aby se aktivně podíleli na rozhodování o svém vlastním učení.

Zdroje

Akker J. (vanden) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLONetherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing,



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

Další literatura

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 2

KDK a pedagogika

Přehled obsahu:

Pro koho je tato kapitola určena?

Cíl a přehled

Obsah a klíčové pojmy

Metody a přístupy

Užití kompetenčních deskriptorů

Výhled do budoucna

Zdroje

Další literatura

Dodatky

Pro koho je tato kapitola určena?

Tato kapitola je určena všem odborníkům v oblasti vzdělávání, konkrétněji pro ty, kteří pracují ve třídách, pro vyučující a budoucí vyučující všech předmětů, pro pedagogy vyučujících, pro tvůrce kurikul, pro tvůrce předpisů a zákonů a pro ředitele škol a to v praxi na primární úrovni (1. stupeň ZŠ), na nižší a vyšší sekundární úrovni (2. stupeň ZŠ a střední školy), tak pro odborné vyučující na vysokých školách.

Cíl a přehled

Záměrem této kapitoly je podporovat a posilovat vyučující, kteří chtějí integrovat KDK do své pedagogické praxe. Upozorňuje na řadu metod a pedagogických přístupů, které mohou být využity pro rozvoj KDK na základě obecných doporučení a principů uvedených ve svazku 1 Referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu. Model KDK může přispět k rozvoji inovačního a tvůrčího potenciálu, neboť kompetence vyučované ve strukturách školních předmětů mohou být doplněny kompetencemi, které rozvíjejí schopnost jednat demokraticky. Úspěch začleňování vzdělávacích a výukových aktivit, které usilují o zohlednění hodnot a o rozvíjení postojů, dovedností a znalostí a kritického rozumění pro demokratickou kulturu učení, závisí na tom, jak se vyučujícím daří plánovat a rozvíjet takové vzdělávací aktivity a jak se jim daří je přizpůsobovat



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



svým potřebám a potřebám svých studentů. Kompetence pro demokratickou kulturu mohou být rozvíjeny jako součást hlavních školních činností a ve všech předmětech. Není třeba, aby vyučující přestali dělat to, co v současnosti dělají, ale je jim nabídnuto, aby zvážili obohacení své současné praxe tím, že do výuky zahrnou KDK.

Kapitola:

- ▶▶ vysvětluje několik různých pedagogických principů a výběr pro výuku a rozvoj kompetencí, jakož i logiku, která za tímto výběrem stojí;
- ▶▶ představuje doporučené pedagogické metody a přístupy pro výuku a rozvoj kompetencí;
- ▶▶ nabízí odkazy pro vyučující a také navrhuje vzdělávací a výukové aktivity pro různé vyučovací styly.

Obsah a klíčové pojmy

Pojem „pedagogika“ se zde používá ve svém širším významu a to jako celková organizace procesu učení. Pedagogika se proto zaměřuje na to jak organizovat výuku, učení se a evaluace ve vztahu ke kurikulu. Tato kapitola nepojednává o hodnocení a o celoškolním přístupu, těmi se zabývají kapitoly jiné. Hlavním tématem je to jak se vyučující a studující zapojují do učení. Rozvoj KDK lze chápat jednak jako jasné pojmenované samostatné téma, tak jako přístup proltnutý do všech procesů výuky a učení, kde probíhá v rámci sdílené odpovědnosti. Tato sdílená odpovědnost za vzdělávání umožňuje zjišťovat, co je pro děti důležité se učit. Též je takto možné do práce na cílech vzdělávání zapojit rodiče, vzdělávací instituce, občanskou společnost a mladé lidi, kteří tak spolupracují a podílejí se na rozhodování o tom, jaké hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění jsou relevantní a důležité a tudíž se s nimi měli děti a mladí lidé v dané době a společnosti seznámit.

Níže uvedené pedagogické přístupy nejsou vhodné pouze pro rozvoj KDK, ale také pomáhají vytvářet hravější a bezpečnější prostředí pro učení a hledají způsoby, jak pojmenovat a zacházet s násilným, diskriminačním či antidemokratickými strukturami v rámci prostředí. Vyučující se ke KDK mohou snadno vztáhnout a tím lépe propojit své postupy a hodnoty a vyhnout se tak případnému pokračování a udržování diskriminačních praktik. Mohou i zvýšit svoji citlivost a uvědomování si všemožných předsudků či zaujatosti, které možná mají, a stát se tak vnímavějšími vůči studujícím. Vyučující a další relevantní zainteresované strany mohou tyto pedagogické přístupy využít k reflexi toho, co dělají ve své každodenní praxi:

- ▶ vyhodnotit do jaké úrovně dělají věci;
- ▶ identifikovat to, co si mysleli, že dělají, ale ve skutečnosti nedělají;
- ▶ zamyslet se nad tím, co by místo toho mohli dělat;
- ▶ zaměřit se na to, co by mohli dělat lépe.

Následující otázky mohou být vodítkem pro reflexi toho, jak organizovat procesy učení.

- ▶ Do jaké míry byste řekli, že vaše výuka přispívá k tomu, aby se studenti stávali aktivními občany



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



/ k respektování lidských práv?

- Jak často mají studenti možnost vyjádřit svůj vlastní názor a naslouchat názorům ostatních a diskutovat o jejich rozdílech ve třídě?
- Jak často se v hodinách, které vyučujete, objevují otázky týkající se lidských práv, demokratického občanství, spravedlnosti, rovnoprávnosti či právního státu?
- Jak vaše současná praxe umožňuje rozvoj intelektuálních, osobních a sociálních schopností, které umožní studentům podílet se jako aktivní občané?
- Jak zajišťujete studujícím čas pro spolupráci, zlepšování svého porozumění a pro praktické zkoušení a využívání svých sociálních dovedností, a tedy podporujete jejich individuální a sociální procesy a výsledky?
- Jak často zahrnujete praktické aktivity a zážitkové přístupy?
- Přinášíte dřívější zkušenosti studujících do výuky efektivně?

Pedagogické přístupy a metody pro rozvoj KDK povzbuzují studující, aby se aktivně zabývali zkušenostmi a zapojovali se do objevování, výzev, analýz, srovnávání, reflexe a spolupráce. Jsou mířeny na celou osobu studujícího a zapojují je na rovině kognitivní, emocionální a zkušenostní (hlavou, srdcem a rukama). Použité metody, komunikační styl a strategie samy o sobě nesou obrovský potenciál pro rozvoj demokratických kompetencí. Nicméně, způsobů, jak mohou vyučující podporovat rozvoj KDK existuje mnoho. KDK mají možnost aktivně využívat vyučující a vyučující pedagogů při plánování a evaluaci své výuky: mohou se zaměřit na obsah výuky za využití přístupů ke kurikulu. V něm mohou vyřešit témata mezikulturního porozumění, lidských práv, spravedlnosti atd. a to napříč celým současným kurikulem. To mohou udělat tak, že jej upraví v rámci určitého kurzu nebo společně prostřednictvím kombinace oblastí předmětů. KDK lze začlenit do všech školních předmětů.

Kompetence pro demokratické občanství můžeme rozvíjet jak skrze přístupy zaměřené na proces učení, tak skrze přístupy zaměřené na obsah výuky. Často rozvíjejí vzdělávací aktivity KDK díky kombinaci prvků souvisejících jak s obsahem, tak s procesem. Plánování a snaha o rozvoj KDK mezi studujícími jsou proto důležité mezi všemi zprostředkovateli učení a většinou zahrnuje některé principy plánování. Vyučující, jako zprostředkovatelé učení, naplňují své vzdělávací aktivity tak, aby zahrnovaly příležitosti pro:

- **Zkušenost.** Vhodný způsob jak rozvíjet postoje respektování a otevřenosti a také empatii, je skrze příležitosti k učení se prostřednictvím zkušeností. Ty mohou být buď skutečné, nebo modelové (vymyšlené). Studující získávají tyto zkušenosti například prostřednictvím her, aktivit, tradičních médií a sociálních médií, osobní interakce s ostatními nebo prostřednictvím korespondence. Vyučující mohou vybírat knihy pro své studující nebo pro ně zorganizovat kontakt s širší komunitou, jinými částmi města, regiony a zeměmi, fyzicky nebo online. Mohou pořádat události a mezinárodní setkání mládeže a například vyučující historie mohou provádět divadelní rekonstrukce nebo aktivity mířené na rozvoj multiperspektivity (pozn. překladatele: Multiperspektivita je „schopnost a ochota posoudit situaci z různých úhlů pohledů“, viz. např. příručka R. Stradlinga *Multiperspektivita ve vyučování dějepisu: příručka pro vyučující*). Všechny zmíněné příklady poskytují příležitosti k učení se pomocí srovnávání a analýzy.



► **Srovnávání.** Studující mohou mít prospěch z vystavení se „jinakosti“. Často srovnávají to, co je jim neznámé s tím, co jim známé je. Neznámé hodnotí jako „bizarní“, „horší“ nebo i za „necivilizované“. Je nutné, aby si vyučující uvědomovali tento druh srovnávání hodnot a nahradili jej srovnáváním za účelem pochopení, které zahrnuje vidění podobností a odlišností nesoudícím způsobem a podívání se na situaci z perspektivy někoho jiného. Jinými slovy, studující mohou být povzbuzováni k tomu, aby porozuměli tomu, že co je pro ně normální může být z pohledu někoho jiného považováno za bizarní a naopak, a že obě je v některých ohledech jednoduše rozdílné a v některých ohledech podobné. Studující se tak zamýšlejí a zabývají se vědomým srovnáváním svých vlastních hodnot a postojů s hodnotami a postoji jiných lidí a to pro to, aby si lépe uvědomovali způsob, jakým konstruují realitu.

► **Analýza.** Pod podobnostmi a odlišnostmi jsou důvody a vysvětlení pro praktiky, myšlenky, hodnoty a přesvědčení. Zprostředkovatelé učení mohou podporovat své studující v analýze toho, co je za tím, co vidí ostatní dělat a říkat. Toho lze dosáhnout například pečlivou diskuzí a analýzou písemných nebo audiovizuálních zdrojů, při užití metod založených na zkoumání a dotazování. Analýzu je možné následně promítnout zpět na studující tak, aby mohli zvažovat a reflektovat vlastní praktiky, hodnoty a přesvědčení.

► **Reflexe.** Srovnávání, analýza a zkušenost musí doprovázet čas a prostor pro reflexi a rozvoj kritické uvědomělosti a porozumění. Zprostředkovatelé učení, zejména v neformálním a formálním vzdělávání, musí tento čas a prostor zajistit a to plánovaně a promyšleně. Vyučující mohou například vyzvat studující, aby diskutovali o svých zkušenostech, povzbudit studenty v tom, aby si vedli zápisník k zaznamenávání svých poznatků a psali, kreslili, sdíleli či jinak reagovali na to, co se naučili. Také rodiče si mohou se svými dětmi o zážitcích v klidu povídat.

► **Akce.** Reflexe může a měla by být základem pro jednání, pro účast v dialozích s ostatními a pro zapojování se do kooperativních činností. Facilitátoři na sebe mohou vzít odpovědnost za podporu a dokonce i vedení kooperativních aktivit, například při zlepšování sociálního a fyzického prostředí prostřednictvím „celoškolních“ přístupů nebo partnerství škol (viz kapitola 5 o celoškolním přístupu).

Metody a přístupy

Tato kapitola představuje osm podrobných příkladových oblastí, ve kterých mohou vyučující a vyučující pedagogů podniknout kroky, pokud chtějí aplikovat KDK ve své výuce.

Metody a přístupy orientované na proces

- Modelování demokratických postojů a chování

- Demokratické procesy ve třídě

- Kooperativní učení

- Projektové učení

- Učení službou



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Metody a přístupy založené na obsahu

- Využití stávajícího kurikula - v rámci oborů

- Týmová výuka a integrované kurikulum

- Práce se „skrytým kurikulem“.

Jakýkoliv vyučující může využít těchto osmi metod a přístupů k rozvoji kompetencí studujících pro demokratickou kulturu a to aniž by potřeboval vnější zásah či podporu institucí. Pět prvních metod a přístupů rozvíjí KDK především způsobem organizace procesu učení, zatímco následující tři se vztahují ke konkrétnímu obsahu.

Metody a přístupy orientované na proces

V průběhu implementace Rámce KDK se vyučující mohou zaměřit na struktury vzdělávacího procesu, které vedou či které navrhuji studujícím. Zvláštní pozornost při rozvoji KDK je třeba věnovat efektivitě, účinnosti a spravedlnosti vzdělávacích procesů.

Modelování demokratických postojů a chování

Způsob, jakým vyučující komunikují a interagují se studujícími, má velký vliv na hodnoty, postoje a dovednosti, které studující získávají. Demokratické hodnoty, postoje a dovednosti nemohou být nabyty pouze při formální výuce o demokracii, ale musí být praktikovány.

Hodnoty jsou implicitně přenášeny způsobem, jakým vyučující jednají a komunikují. Vzdělavatelé mohou zvýšit své povědomí o hodnotách, které vyjadřují a které ukazují ve své každodenní praxi, v hodnotách, v postojích, v dovednostech a ve znalostech a kritickém porozumění, které je třeba rozvíjet. Volby, které pedagogové dělají, mohou podporovat - nebo bránit - rozvoji demokratického étosu se studujícími. Na úrovni třídy dochází k přenosu hodnot a principů Rady Evropy, které podporují udržitelné demokratické společnosti, spíše na základě vztahů s vyučujícími spíše než z vlivu a právní moci kurikula. Přístupy learning-by-doing (pozn. překladatele: činnostní učení či učení praxí) a zkušenostní učení zapojují studující do procesu zkušenost, výzva a reflexe, které mají významný potenciál pro rozvoj KDK. Svými postoji, chováním a praktikami mohou vyučující vytvořit bezpečné prostředí pro učení, zabývat se diskriminací a podporovat individualizované učení rozsáhlého základu a základních složek humanismu.

Plánování a vyjednávání cílů, obsahu, učebních materiálů, hodnocení a evaluace programu všemi účastníky zapojenými do procesu učení vytváří podmínky pro transformování role vyučujících a studujících a pro překračování toho, co tyto role ve třídách tradičně znamenají. Tímto způsobem dochází k učení pro demokracii a skrze demokracii, přičemž pedagogové projevují demokratické chování a přispívají tak k rozvoji KDK studujících.

Vyučující by se mohli zamýšlet nad tím, jak se v jejich praxi hodnoty z modelu KDK projevují a jak s nimi zacházejí. Například vyučující, který se rozhodne prozkoumat, jak se jeho či její hodnota „spravedlnosti“ projevuje v každodenních činnostech se studujícími, může vyzkoušet nový postup založený na této hodnotě, zkušebně jej zavést a reflektovat jej. Pokud si vyučující přeje dělat něco více, může shromážďovat data z rozhovorů se studujícími či pomocí anket o tom, jak nový postup



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



změnil nastavení třídy a analyzovat tato data tak, aby mohl pokračovat v dalším výzkumu své praxe. Tento cyklus akčního výzkumu vytváří pro vyučující prostor k reflektování a dalšímu zlepšování své praxe, a stali se tak agenti změny při rozvoji demokratické kultury školy, která umožňuje studujícím stát se samostatnými občany v demokracii.

Vzdělávací prostředí má vliv na angažovanost studujících a na jejich učení. Je důležité vytvářet otevřené a bezpečné prostředí pro inkluzivní a efektivní učení a pro zvládání náročných a emocionálních rozhovorů tak, aby si studující byli jistí tím, že mohou vyjádřit své myšlenky a spory. V celoškolním přístupu jsou bezpečí a pohoda studentů klíčové (viz kapitola 5 o celoškolním přístupu). Vyučující budou těžit ze vzájemné spolupráce a postupně se budou cítit dostatečně sebevědomě na to, aby se ve třídách mohli zabývat kontroverzními tématy a otázkami a podstupovat rizika spojená s takovými aktivitami a to kvůli dalšímu rozvoji KDK u sebe a u svých studujících (viz kapitola 4 o vzdělávání vyučujících). Vedení třídy, prevence konfliktů, spolurozhodování, společná zodpovědnost za učení, respekt při komunikaci ve třídě atd. jsou zužitkovány při výuce hodnot, postojů a dovedností obsažených v modelu KDK, v holistickém přístupu přesahujícím funkci pouhého organizování učební posloupnosti. Holistická perspektiva se projevuje koherencí vyučovacích procesů a procesů pro vyhodnocování.

Jinak řečeno „médium je zprávou“. To, jak přijímač zprávu vnímá, je ovlivněno volbou média. Kromě obsahu a zaměření, vyučují metody, jež si vybíráme, i určité hodnoty a postoje. Například když vyučující zapojují inkluzivní metody, předávají tak studujícím významnou zprávu a nepřímě říkají: „všichni jste důležití a hodnotní“, „všichni se můžeme učit jeden od druhého“. To je zvláště důležité ve třídách s kulturní a jazykovou rozmanitostí, kde jsou potřeba pedagogické přístupy, které si váží specifického kulturního zázemí studujících. Na straně druhé, v případě, že vyučující tráví většinu času přednášením před třídou a psaním na tabuli, zatímco studující poslouchají a opisují, předávají tím také důležité ponaučení a to: „Já mám znalosti“ a „vy se budete pasivně učit a poslouchat“, tedy zprávy, které nepodporují rozvoj interkulturních a demokratických hodnot, postojů, dovedností, znalostí a kritického uvědomění.

Být si plně vědom svých vlastních praktik vyžaduje zvědavost, motivaci a kapacitu. Většina vyučujících si přeje být inkluzivní a dělat to nejlepší pro své studující. Mají porozumění pro to, že veškeré učení se odehrává v rámci vztahu a že smysluplné učení nejlépe probíhá, pokud je ve vztahu určitá míra souladu (pokud je vztah tzv. kongruentní). Díky rozvíjení KDK se vzdělavatelé mohou cítit lépe připraveni pro vyjednávání způsobů interakce se studujícími a jak znovu propojit své hodnoty se svou praxí, a to poznáváním sebe sama jako osoby a jako vyučující, zvyšováním míry uvědomění své profesní a osobní identity a své záměry a cíle jako vyučující a jako člověk.

Vyučující budou uplatňovat hodnoty KDK při zahrnutí modelování demokratických postojů a chování ve své každodenní praxi. Budou uvědoměle rozvíjet vlastní povědomí o svých hodnotách, přivádět v soulad své praktiky a hodnoty a podporovat rozvoj těchto skupin kompetencí:

- Vážít si lidské důstojnosti a lidských práv

- Vážít si kulturní rozmanitosti

- Vážít si demokracie, spravedlnosti, čestnosti, rovnosti a právního státu

- Empatie, respekt a kladný ohled na ostatní lidi



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- Naslouchání a pozorování nesoudícím způsobem

- Otevřenost vůči ostatním

- Tolerance k nejednoznačnému.

Demokratické procesy ve třídě

Velmi účinným způsobem pro rozvoj celé řady KDK je přímé zažívání demokratických procesů. Tyto přímé zkušenosti také umožní a podoří studující v tom, aby tyto kompetence využívali ve třídě, ve škole a ve společnosti. Zkušenosti s demokratickými procesy, které by měly být zakotveny celkově v životě školy (jak je uvedeno v kapitole 5 o celoškolním přístupu), se mohou odehrávat také ve třídě jako součást managementu třídy a vyučovacího procesu.

Každý den se ve třídách objevuje mnoho situací, ve kterých je nutné si vybírat a rozhodovat. Rozhodnutí mohou být přijímána různými způsoby: autoritativně vyučujícím, „nejsilnějšími“ nebo „nejlepšími“ studenty a nebo držením se demokratických postupů. Konflikt nebo rozdílné názory mohou být rozsouzeny nejsilnějším, nebo mohou být hledána řešení, která jsou přínosná pro všechny, a to prostřednictvím vyjednávání nebo mediací. Pravidla ve třídě mohou být zavedena vyučujícím nebo přijata demokraticky prostřednictvím reflexe a diskuse studujících a vyučujících. Obdobně studující, kteří mají ve třídě určité povinnosti, může jmenovat vyučující nebo je mohou demokraticky zvolit vrstevníci. Vliv studujících může být zvýšen pomocí jednoduchých prostředků jako je „schránka návrhů a připomínek“ (která může být i online) umístěná tak, aby měl každý student možnost sdílet své nápady a to případně i anonymně. Vyučující tak účinně přispívají k rozvoji KDK studujících tím, že na úrovni tříd zavádějí a využívají postupy, které zajišťují poctivost, rovnoprávnost, nediskriminaci a inkluzivitu a poskytují příležitosti všem mladým lidem.

Demokratické procesy mohou být také aplikovány v rámci výukových a učebních metod užívaných v různých oblastech. Vzdělávací aktivity mohou zahrnovat simulace voleb, které mohou být případně i doprovázeny simulací politické kampaně, imitaci parlamentu a soudu, definování a používání spravedlivých postupů pro rozhodování o výběru mezi různými možnostmi, hraní rolí a simulace zahrnujících například vyzkoušení si pozice autority (na den starostou), právo na svobodu projevu (simulace práce novinářů) atd. Všechny tyto metody mohou sloužit specifickým učebním cílům v kurikulu, přičemž zároveň rozvíjí KDK.

Zažíváním demokratických procesů budou studenti rozvíjet následující soubor kompetencí:

- Vážít si demokracie, spravedlnosti, rovnosti a právního státu

- Odpovědnost a občanská uvědomělost

- Komunikační a kooperační dovednosti a dovednosti pro řešení konfliktů

- Znalosti a kritické porozumění demokracii a politice.

Kooperativní učení

Vyučující rozvíjejí u studujících dovednosti spolupráce, ale také otevřenost vůči kulturním rozdílům, respektu, zodpovědnosti, toleranci k mnohoznačnosti a také dovednost naslouchat a pozorovat, komunikační dovednosti a schopnost řešit konflikty, a to skrze vzdělávací procesy a



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



aktivity ve třídě, které jsou založené na principech kooperativního učení. Buď jednotliví vyučující nebo malé týmy vyučujících mohou začít měnit své praktiky tím, že se budou učit a experimentovat v kolaborativním procesu a za sdílení zkušeností a to v prostředí, kde je experimentování povzbuzováno. Proces spolupráce umožňuje vyučujícím rozvoj otevřenosti a poskytuje motivaci k přijetí změny, což jim dodává síly a podporuje je.

Aplikováním principů kooperativního učení ve své práci dekonstruuji vyučující tradiční praktiky pro práci ve třídě a odstraňují zděděné a hluboce zakořeněné myšlenky a přesvědčení o učení a o studujících. Při tom odstraňují hierarchické a protidemokratické systémy a systémy odsuzování a transformují praxi ve třídách. Takové strukturní změny nepovedou jen ke změnám v postojích, dovednostech a znalostech vyučujících a jejich kritickému porozumění, ale také ke změnám v úspěších a vztazích studentů, což zase pomůže dosáhnout výsledků prosociálních. Spolupráce je důležitou součástí sociální soudržnosti: rozvíjí vztahy mezi lidmi.

Prohloubení spolupráce umožní osobní růst a transformaci a podpoří toleranci a úctu k ostatním.

Aby k tomuto mohlo dojít, je třeba vytvořit struktury. Práce ve skupinách nebo ve dvojicích ve třídě bude zlepšena, pokud bude pozornost věnována vlastním interakcím, které se v těchto skupinách odehrávají a to s cílem zajistit, aby studující rozvíjeli svoji dovednost spolupráce. Pro efektivní kooperativní učení je proces učení strukturován a organizován podle konkrétních kooperativních principů, které mohou pomoci zkoumat, vyhodnocovat a vylepšovat dostupné vzdělávací aktivity.

Pozitivní interdependence: každý musí přispívat

Ve třídě bez kooperativních struktur může vyučující nechat pracovat studující samostatně a individuálně každého na svém pracovním listu. V případě, že studující pracují samostatně každý na svém úkolu a situace se odehrává v kompetitivním prostředí, vzájemně si nepomáhají a nepodílí se na dobrých výsledcích svých vrstevníků. Ve skutečnosti někdy tajně doufají, že ostatním se zadaná práce příliš nedaří, protože pak ve srovnání vypadají lépe. V situaci tohoto typu se studující snaží samostatně něco naučit nebo získat nějakou dovednost. Práce bez kontaktu s ostatními studujícími může vést k pocitu frustrace a nedostatku vzájemné podpory. Ve třídách s kooperativními strukturami pracují studující společně, přičemž se střídají v tom řešení problému za podpory partnera, který slouží jako kouč. Jejich sdíleným cílem je dosáhnout řešení, odpovědi a vysvětlení, přičemž vědí, že to, co je dosaženo jedním, je dosaženo i druhým. V této situaci je pravděpodobnější, že studující, pro kterého je učení se náročnější, se bude více snažit a dostane se tak do kolotoče úspěchu.

Individuální odpovědnost: žádné schovávání se!

V postupech založených na otázkách a odpovědích vedených vyučujícím směřuje vyučující otázky na třídu jako celek. Následně se malá část studujících hlásí o slovo a přitom doufají, že budou vyvoláni, ale jen několik z nich je k odpovědi vyzváno. Ačkoliv je od vyvolaných vyžadováno samostatné veřejné vystoupení, ne každý studujících se do takové situace dostane, a některým se i uleví, že má odpovědět někdo jiný. Pokud se vyučující na něco ptá či zadává úkol systémem spolupráce, má každý studující možnost se do jejich plnění zapojit a tedy je oceňováno úsilí a přínos každého jednotlivého studujícího. Tento proces vyžaduje, aby si každý studující připravil individuální veřejné vystoupení v každém kole odpovědi či prezentací.



Všichni stydliví či zdrženliví studenti jsou podporováni a mají příležitost dát hlavy dohromady s ostatními členy své skupiny, aby se na prezentaci svého příspěvku připravili. Studenti, kteří by se v jiných prostředích neprojevovali, se také zapojují.

Rovný přístup: účast bez diskriminace

Vyučující na začátku uvedl téma a následně vyzval studující, aby „O tématu diskutovali v týmech“. Výsledek je předvídatelný: většinou mluví studenti s lepšími vyjadřovacími schopnostmi, extravertní studenti a studenti pro které je dané téma důležitější. Studenti s horšími vyjadřovacími schopnostmi, introvertní studenti a studenti pro které téma není živé přispějí k diskusi jen málo nebo vůbec. Na rozdíl od toho vyučující, který činnost organizuje kooperativně, umožňuje každému studentovi se zapojit ve stejné míře, například tím, že nechá každého studenta, aby si na minutu stoupl a jeho kolegové z týmu mu kladli dotazy. Tímto způsobem se aktivně zapojují studenti, kteří by se jinak neúčastnili.

Souběžné interakce: větší prostor pro zapojení se na studujícího

Když vyučující vyvolává po jednom ve třídě o 30ti studujících, výsledkem je, že pouze jedna ze 30ti osob se v danou chvíli aktivně zapojuje, zatímco dalších 29 studujících přihlíží. Například vyučující chce, aby se studující cvičili ve čtení s tak jeden po druhém čte každý student nahlas a vyučující je tak může hodnotit a koučovat. Ve třídě se 30ti studujícími to během 50ti minut vychází na jednu osobu maximálně na méně než 2 minuty! V kooperativním uspořádání vyučující rozdělí studující do dvojic, kteří čtou jeden druhému. Vyučující se pohybuje po třídě, hodnotí a pomáhá. V tomto uspořádání může každý ze studujících číst nahlas větší množství času a vyučující má více příležitostí hodnotit a pomáhat s procvičováním.

Vyučující nedosáhne toho, aby spolu studující vycházeli tím, že jim řekne, že „předsudky a diskriminace jsou špatné“. Studie ukázaly, že využívání kooperativních principů ve vzdělávacích aktivitách (například „Jigsaw Classroom“, jež je popsána v příloze této kapitoly), nejméně dvě hodiny denně snižuje ve škole napětí a agresi mezi studujícími a je prevencí násilí, úspěšně snižuje množství konfliktů a zvyšuje pozitivní výsledky. Pedagogové, kteří přijali tento přístup, tvrdí, že pomáhá studujícím nejen lépe zvládat akademický obsah učiva, ale také zaznamenávají, že metoda značně zmírňuje nepřátelské a netolerantní postoje ve třídě.

Kooperativní principy též přispívají ke zlepšení učení v heterogenních třídách. Když studenti pracují v malých skupinách, interagují a obohacují se navzájem. Studující, kteří nečtou nebo neovládají jazyk výuky na očekávané úrovni mohou dosáhnout lepšího porozumění a plnit úkoly a tím získávat více příležitostí k účasti na skupinové práci. Kooperativní učení však může vést k situacím, kdy jsou studenti, kteří dosahují nízké akademické úrovně nebo kteří jsou sociálně izolováni, vyloučeni z interakcí ve skupině. V takových případech je proto důležité, aby vyučující kooperativní učení vědomě podporoval tak, aby byla zajištěna rovnost a aby předešel posilování stávajících vzdělávacích a sociálních nerovností.

Jak může vyučující vědět, zda se vzdělávací aktivita řídí těmito principy pro zapojení žáka? Některé z následujících otázek odpovídají souboru kritérií podle nichž lze hodnotit vzdělávací a vyučovací aktivity a jež mohou pomoci vyučujícím při plánování:

► Je pro žáky nemožné splnit úkol a dosáhnout svého cíle bez vzájemné spolupráce?

Mohou účastníci a různé skupinky navazovat na vzájemné spolupráci, myšlenkách, nápadech?



Je tato vzájemná provázanost dosažena stanovením cíle, úkolem, rolí, prostředky nebo jiným způsobem?

► Splňují vzdělávací aktivity potřeby a přání studujících?

Je individuální úkol každého studujícího všem srozumitelný a má vyučující / facilitátor příležitost sledovat, co každý studující bude dělat či již udělal v rámci svého vzdělávacího procesu?

Jsou v procesu učení plánovány vzájemně se doplňující role a role založené na kooperativním partnerství?

► Je proces učení strukturován tak, že podporuje stejnou míru zapojení každého studenta?

Může se každý studující jednoduše zapojit a aktivně se účastnit aktivit?

Je povaha činností a možností dostatečně různorodá pro to, aby umožňovala rovný přístup?

► Může se každý studující zapojit a dosáhnout svých osobních vzdělávacích cílů?

Probíhá během plánované aktivity několik souběžných interakcí?

Je možné počet interakcí zvýšit?

Jsou všichni studující osobně zapojeni do všech kroků vzdělávacího procesu?

Tím, že se studující do těchto procesů zapojují rozvíjejí tyto soubory kompetencí:

Otevřenost k přesvědčením a myšlenkám druhých

Odpovědnost za vlastní činy

Samostatné učení

Empatie a vztahování se k myšlenkám, přesvědčením a pocitům druhých

Flexibilita a přizpůsobivost

Dovednosti spolupráce

Dovednosti pro řešení konfliktů

Kritické porozumění sobě samému.

Projektové učení

Projektová práce nebo učení prostřednictvím projektů je pedagogický přístup zvláště vhodný pro rozvoj KDK, protože přispívá jak k získávání kombinace postojů, dovedností, znalostí a kritického porozumění, tak i k rozvoji hodnot. Lze jej využít v rámci specifické oblasti, ale také je velmi vhodný pro průřezový přístup a pro řešení průřezových otázek.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Projektové učení je nejlépe využito v malých skupinách nebo celé třídě. Obvykle je strukturován do po sobě jdoucích kroků rozložených napříč několika týdny:

- ▶ výběr tématu studia nebo otevřené otázky a plánování práce;
- ▶ sběr informací, uspořádání sesbíraných informací a rozhodování (zahrnující jak individuální odpovědnost, tak i spolupráci ve skupině a zvládání případných rozdílů v názorech či neshody);
- ▶ příprava produktu, který může mít například podobu plakátu, videa, podcastu, publikace, webové stránky, portfolia, textu, divadelního představení nebo události;
- ▶ prezentace produktu;
- ▶ reflexe zkušeností.

V závislosti na výběru tématu lze také rozvíjet prvky znalostí a kritického porozumění světa z modelu KDK. Pokud téma zahrnuje jazykovou a kulturní rozmanitost, může tento proces také podněcovat vážení si rozmanitosti a otevřenosti vůči rozdílnostem a jinakosti.

Úloha u vyučujícího v procesu projektového učení je být facilitátorem procesu učení. Studující postupují dle instrukcí od vyučujícího, jež se týkají kroků, jimiž si mají projít, ale z hlediska obsahu by rozhodnutí měla být činěna převážně studujícími. Hlavním nástrojem vyučujícího není odpověď, ale otázka. Principy zmíněné výše platí i zde by vyučující měl sledovat jak spolupráce ve skupinách probíhá. Měl by studující povzbuzovat k tomu, aby spolupracovali, vzájemně se podporovali, poskytovali si zpětnou vazbu a reflektovali to, co objevili, a to, jak vzájemně interagují.

Zapojením se do projektového učení (bez ohledu na zvolené téma) studující rozvíjejí kromě konkrétních znalostí a dovedností také následující soubory kompetencí:

- samostatné učení a sebedůvěra: žáci identifikují informace, ověřují jejich spolehlivost a organizují jejich sběr a rozhodují o designu produktu;

- analytické a kritické myšlení: ty souvisejí s porozuměním, zpracováním a organizováním informací, ale také s reflexí zkušeností ze vzdělávací aktivity;

- aktivní naslouchání, zejména ve fázi sběru informací;

- empatie, flexibilita a přizpůsobivost, spolupráce, řešení konfliktů, respekt, odpovědnosti a tolerance k nejednoznačnému;

- komunikační dovednosti: ústní, písemné, veřejné mluvení, jazykové;

- znalost a kritické porozumění sobě samému, jazyku a komunikaci, tyto především ve fázi reflexe vzdělávací aktivity.

Učení se službou



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Dalším účinným způsobem jak rozvíjet celou řadu KDK je učení se službou, protože to dává studentům příležitost propojit znalosti a kritické porozumění a dovednosti získané ve třídě se smysluplnými aktivitami zaměřenými na reálné problémy. Toto propojení posiluje a dále rozvíjí nejen znalosti, kritické porozumění a dovednosti, ale také zavádí procesy, jež podporují rozvoj a kritickou uvědomělost postojů a hodnot. Učení službou je něčím více než jen komunitní službou. Jedná se o poskytování komunitní služby podle strukturovaného souboru kroků, v nichž hraje vyučující důležitou roli organizátora a facilitátora. Zachovává si přitom přístup zaměřený na studující a umožňuje jim rozhodovat a jednat dle vlastního uvážení ve spolupráci se spolužáky.

Vzhledem k tomu, že učení službou je formou projektové výuky, obdobná posloupnost kroků slouží jako struktura pro tuto aktivitu:

- Posouzení potřeb komunity a identifikace možných zlepšení nebo změn, jež mohou být provedeny;
- Přípravná fáze toho, co má být provedeno: probíhá sběr informací, identifikace a kontaktování klíčových zainteresovaných stran v komunitě, analýza možných řešení problému a plánování intervence;
- Provedení akce, tedy zapojení se do komunitní služby, jež studující považují za smysluplnou, a jež podporuje vzdělání a rozvoj hodnot, postojů, dovedností a znalostí a kritického porozumění. Akce může mít různé podoby, včetně:
 - přímá podpora poskytovaná skupině příjemců v nouzi (například návštěva domova pro seniory, organizace vzdělávacích aktivit pro mladší děti ve znevýhodněné lokalitě, dávání dárek dobrovolníkům)
 - nepřímá podpora nebo změna v komunitě (například sbírka hraček pro neziskovou organizaci, která podporuje znevýhodněné děti, pomalování zdi v blízkosti hřiště tak, aby bylo přátelštější dětem, zřízení webové platformy nebo aplikace umožňující seniorům požádat o pomoc dobrovolníky, fundraising podporu místní iniciativy);
 - prosazování změn (například prosazování veřejných politik přijímaných místními úřady, varování místních občanů před určitými riziky nebo prosazování změny určitého chování občanů);
- Představení aktivity a jejích výsledků komunitě a oslava dosažených úspěchů;
- Reflexe zkušeností, nejlépe průběžně během celého procesu, a zhodnocení odvedené práce. Hodnocení by mělo vést k závěrům a doporučením pro zvýšení efektivity a zlepšení podobných aktivit prováděných v budoucnu.

Efektivní učení se službou má několik charakteristik, jež přispívají k rozvoji celého spektra hodnot, postojů, dovedností a znalostí a kritického porozumění zahrnutých v modelu KDK:

- občanská uvědomělost, ale také odpovědnost, otevřenost, empatie, schopnost pozorovat, znalosti a kritické porozumění světa jsou rozvíjeny skrze zaměření na významná témata a reagování na skutečné potřeby komunity;
- sebedůvěra, analytické a kritické myšlení: prostřednictvím akcí a přijímáním rozhodnutí podporuje učení službou studující v plánování a organizování různých složek procesu;
- tolerance k nejednoznačnému, samostatné učení a kritické myšlení: umožnění studujícím zkoumat a zakoušet různé možnosti, poučit se ze svých chyb a snažit se najít nejvhodnější řešení;



- dovednosti spolupráce a řešení konfliktů, flexibilita a přizpůsobivost, komunikační dovednosti: učení službou vyžaduje d studujících, aby spolupracovali, vzájemně se podporovali a překonávali své neshody;

- znalosti a kritické porozumění světu: činí explicitním spojení mezi koncepty, znalostmi a dovednostmi nabytými ve třídě a potřebami komunity a činností v rámci komunity;

- otevřenost ke kulturní rozmanitosti, aktivní naslouchání, jazykové a komunikační dovednosti: poskytuje příležitosti ke komunikaci s různými zainteresovanými subjekty a zahrnuje veřejnou prezentaci dosažených výsledků;

- reflexe hodnot a znalosti a kritické porozumění sobě samému: zajišťuje, že všichni studující jsou podporováni v reflexi toho, co jim proces přinesl, v reflexi vlastní motivace a toho, jak mohou využít nabyté poznání v budoucnu.

Metody a přístupy založené na obsahu

Rozvoj KDK není nutné vnímat jako konkurenci výuky základních jazykových dovedností, matematiky, vědy a všech ostatních školních předmětů jako je historie, zeměpis, tělesná výchova a cizí jazyky, abychom uvedli alespoň některé z nich. V dnešní Evropě je nezbytné poskytnout dětem a mladým lidem hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění, které jsou nutné pro navigování jejich životů a to jak individuálně, tak kolektivně v budoucích generacích a k tomu, aby se vyhnuli opakování chyb a katastrof dějin. Vyučující mohou využít širokou škálu příležitostí k tomu, aby zahrnuli témata důležitá pro rozvoj KDK. Způsob, jakým mají být níže uvedené příklady implementovány se může lišit v závislosti na věku, stupni vzdělání/ třídě a preferencích studentů, jakož i na kontextu třídy.

Využití stávajícího kurikula - v rámci oborů

Všechny předměty mohou v rámci svého stávajícího kurikula, pokud jsou vyučovány uvědoměným a smysluplným způsobem, být prostorem pro vzdělávací aktivity, jež učí hodnoty, postoje, dovednosti a znalosti a kritické porozumění, jež studující potřebují k tomu, aby se mohli podílet a přispívat k demokratické kultuře. Pokušení „kropit“ výukou pro KDK tu a tam, věnovat několik hodin ročně tématům jako jsou mezikulturní kompetence či demokratické občanství, může mít negativní dopad v podobě nevyhnutelné povrchnosti, jež znejasňuje a rozptyluje zásadní důležitá sdělení. Týmová výuka a tvorba procesů, jež zahrnují model KDK napříč kurikulem a tam, kde se překrývají kurikula konkrétních předmětů, jsou předvídatelným přístupem.

Pro začátek mohou všechny školní předměty využít krátkých icebreakerů, technik pro dělení studujících do skupin a dalších team-buildingových a reflektivních aktivit pro podporu třídy jako podpůrné komunity studujících, kteří jsou tak stále motivovanější k tomu, aby se společně učili, přispívali a zapojovali se ve vzdělávacích aktivitách, a kteří si vzájemně věří a chtějí spolu spolupracovat.

Vyučující mohou získat metody pro nalezení prostoru ve stávajícím kurikulu. Mezikulturní vzdělávání, vzdělávání k demokratickému občanství a vzdělávání v oblasti lidských práv lze například pokrýt v některých předmětech jako je dějepis, společenské vědy či občanská výchova. Nicméně všechny školní předměty mohou podporovat rozvoj KDK a to včetně jazyka a literatury, matematiky, vědy, zeměpisu, umění, dramatické výchovy, cizích jazyků, tělesné výchovy, hudby a informačních a komunikačních technologií.

Níže nabízíme konkrétní příklady z oblasti jazyka a literatury, matematiky, geografie a přírodních věd.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Jazyk a literatura

Vyučující jazyka a literatury se mohou rozhodnout, že vyberou texty, jež se zabývají společenskými tématy jako je diskriminace, rasa, gender či násilí a dívat se na to jak spisovatelé a básníci přistupují k sociálním a politickým otázkám a tím podnítit zabývání se sociálními a morálními otázkami. Cvičení zaměřená na čtenářské dovednosti mohou pracovat s texty, které podporují zkoumání problémů z různých perspektiv. Jiné texty mohou studujícím rozšiřovat povědomí o psychologických fenoménech, jež se mohou studujících týkat a jichž si možná nejsou vědomí. Například pomoci jim zamýšlet se nad jejich vztahem k (a slepému následování?) autority, skupinového nebo davového chování nebo tlaku vrstevníků. Písemné úkoly a diskuze lze též zaměřit na sociální otázky.

Matematika

Vyučující matematiky mají možnost mluvit o historickém významu a vlivu různých civilizací. Procvičování matematických výpočtů mohou založit na příkladech ze současných demografických údajů. Mohou zahrnout cvičení, kde klasifikace slouží ke zvýšení povědomí žáků o kognitivních reflexech jako jsou stereotypy, a aktivit, které podporují uvědomění žáků, že jedinec tak komplexní jako je člověk nemůže být redukován na jediný rozměr jako je pohlaví, etnický původ, finanční status, sexuální orientace, náboženská příslušnost či povolání.

Dal jsem svým studentům tabulku, kde každá řada měla jinou funkci. Každý sloupec měl vlastnost, podle které se dala funkce klasifikovat z hlediska toho, zda tuto vlastnost má (či nemá), například to, zda je funkce sudá, lichá, rostoucí, klesající, spojitá, nebo splněná: $f(a + b) = f(a) + f(b)$. Při vyplňování „ano“, nebo „ne“ do tabulky, studující zjistili, jak je obtížné najít jednu jednoduchou vlastnost, kterou sdílí všechny, nebo najít řádek, který je jednoznačně definován některou z jeho vlastností. A přesto, nepramení nejvíce nesnášenlivosti z předpokladů ve formě „všichni lidé ve skupině Y mají znak X“? Matematické rovnice se přičítají k tomu, aby pomohly naučit toleranci. Tato aktivita může být snadno upravena pro jiné hodiny matematiky změnou záhlaví řádků a sloupců v tabulce.

Studující nižších ročníků mohou dostat místo funkcí variantu s použitím základních celých čísel (tj. 1 až 10). Možné „vlastnosti“ čísel zahrnují to, zda je číslo sudé, prvočíslo, složené, čtvercové, dokonalé, trojúhelníkové, Fibonacciho nebo faktoriál.

Zeměpis

Vyučující zeměpisu se mohou zabývat tématem tolerance vůči imigraci za pomoci inovativních metod: například při procházení cesty člověka, který opouští svou zemi za lepším životem, mají studující příležitost poznávat domovskou zemi (ekonomiku, topografii, demografii), sledovat jejich cestu, studovat mapy a topografii zemí, kterými cestuje a tak dále. Tyto aktivity mohou studující povzbudit v tom, aby zhodnotili, jak se formovala jejich vlastní země zápasem mnoha národů. Bez znalosti geografie máme přirozeně sklon sebe sama vnímat jako střed a zbytek světa stavět na periferii. Při nahlížení do starých map, kde středověcí tvůrci map dokreslovali do jim neznámých krajín to, co si představovali, lze pracovat s povědomím o tématech jako jsou stereotypy a s náhledem na decentraci naší perspektivy. Navazující aktivity mohou doporučit, aby studující zkoumali svá města a čtvrti pro to, aby identifikovali a pochopili etnické a socioekonomické rozdíly, neviditelné bariéry a historii jejich vzniku.

Přírodní vědy

Vyučující přírodovědných předmětů mají možnost integrovat různé oblasti kurikula pro to, aby zpřístupňovali témata a otázky související s diskriminací a sociální spravedlností. Environmentální témata jsou k takové reflexi obvykle vhodná. Například vyučovací hodina o kvalitě ovzduší umožňuje studujícím porovnat a analyzovat rozdíly a nerovnosti v morbiditě a mortalitě související se znečištěním ovzduší na základě faktorů jako je



společenská třída a rasa, jež určují lokalitu kde žijeme, pracujeme a chodíme do školy. Studující mohou studovat vědecké pojmy jako je Index kvality ovzduší (Air Quality Index), zkoumat kvalitu ovzduší různých měst v Indexu, vztahovat se k teplotě, uvažovat o tom, zda existuje vztah příčin a následků nebo korelace atd. - všechny metody srovnávání a analýzy, jež studující budou schopni přenést do společenských otázek spravedlnosti a rovnosti.

Týmová výuka a integrované přístupy ke kurikulu

Kromě toho, co může každý vyučující dělat v kontextu konkrétního předmětu, kooperace mezi vyučujícími různých předmětů může vést k dalším cenným a účinným výsledkům v oblasti rozvoje KDK. Tato kooperace může probíhat mezi několika z nich, jež mají výuku ve stejné třídě a kteří koordinují své působení s cílem posílit KDK. Může to ale být i kooperace mezi vyučujícími pracujícími v různých třídách, ty jsou podporovány v tom, aby se zapojily do partnerství a spolupracovaly na vzdělávacích aktivitách, jež vedou k rozvoji KDK.

Vyučující pracující ve stejné třídě si mohou společně naplánovat výuku, aby zajistili, že se budou vzájemně doplňovat a že budou pokrývat všechny složky KDK. To povede k postupnému rozvoji třídy ve všech aspektech a lze tak předejít jak překrývání, tak i k přehlížení KDK. Mohou také společně plánovat rozsáhlejší vzdělávací projekty nebo pokrývat z perspektivy různých disciplín a v delším časové období průřezová témata, která jsou zvláště relevantní pro KDK jako jsou lidská práva, genderová rovnost, udržitelný rozvoj, sociokulturní a jazyková rozmanitost, prevence diskriminace a násilí atd.

Tato koordinace by se v ideálním případě měla odehrávat v rámci plánu školy. Způsoby organizovace s ohledem na maximalizaci dopadu na rozvoj KDK jsou popsány v kapitole 5 o celoškolním přístupu.

Práce se „skrytým kurikulem“

Skryté kurikulum je velmi často nezpochybnitelným statutem quo. Protože je tento Rámec založen na třech principech a to transparentnosti, koherenci a komplexnosti, a zaujímá holistický pohled na demokratické vzdělávací procesy, je důležité, aby se školy podívaly na své skryté postupy a poselství a sladily étos školy s hodnotami a postoji KDK.

Nic, co se učí, není osvobozené od sociálních konotací. Předsudky založené na genderu, etnické a rasové příslušnosti a kulturní dominance jsou nejčastěji zjištěnými neduhami v kurikulech a v jejich používání ve školách.

Vyučující by si měli uvědomovat nezamýšlený obsah, který je předáván v jejich prostředí, a aktivně si jej všímat. Vzdělavatelé mohou mít tendenci vybírat materiály z omezené skupiny zdrojů, čímž posilují sociální nerovnosti nebo kulturní dominanci, a také stereotypy a diskriminaci.

Například mnoho vyučujících matematiky a přírodních věd trvá na tom, že to, co vyučují, je bez sociálních konotací. Studujícím jsou zadávány matematické „problémy“ k řešení, které se týkají něčeho z reálného života jen zřídka. Výsledkem takového skrytého či implicitního a pravděpodobně neúmyslného poselství je, že řada studujících dojde k závěru, že obsah není pro jejich život relevantní. Mohou tak ztratit zájem nejen o daný problém, ale o matematiku jako celek, protože se zdá, že nemá žádné spojení s realitou. Mnoho studií tvrdí, že navrácení matematiky do sociálního kontextu je jednou z cest jak čelit tomuto typu „skrytého kurikula“.

Jiným způsobem, jak kontrolovat implicitní poselství skrytého kurikula, je věnovat bližší pozornost tomu, jaké zdroje a ilustrace jsou v materiálech použity. Pokud například v hodině literatury nikdy nejsou zahrnuti autoři z různých oblastí života a z různých geografických míst nebo pokud učebnice cizích jazyků obsahují pouze obrázky



a příběhy bílých rodin ze střední třídy, které navštěvují turistická místa, pak se můžeme zamýšlet nad tím, zda nejsou studenti vystavováni skrytému kurikulu a zda vyučující nepokračují v diskriminačních praktikách skrze mocenské struktury vzdělání a kultury.

Užití kompetenčních deskriptorů

Při přípravě svých hodin a aktivit, jež se zaměřují zároveň na proces i na obsah, mají vyučující k dispozici soubor ověřených a škálovaných deskriptorů kompetencí. Způsoby využití deskriptorů a i jejich možných nesprávných použití, jímž je potřeba se vyhnout, jsou popsány v hlavním dokumentu Rámce. Podrobnosti a seznam deskriptorů jsou uvedeny ve Svazku č. 2. Ty deskriptory jsou zvláště užitečné pro pedagogiku KDK, neboť jsou formulovány z hlediska studijních výstupů a mohou tak být využity při definování vzdělávacích výstupů pro různé vzdělávací aktivity. Zvláštní pozornost je třeba věnovat skutečnosti, že ve většině případů je nutné, aby při přípravě vzdělávací aktivity byly deskriptory odpovídající skupině kompetencí kombinovány. V dodatku jsou uvedeny příklady toho, jak lze deskriptory propojit s různými typy postupů výuky a s různými vzdělávacími aktivitami.

Výhled do budoucna

Vyučující mohou připravovat širokou škálu pedagogických postupů, jež jsou vhodné pro rozvoj KDK, a tak pomoci vytvořit příjemnější a bezpečnější vzdělávací prostředí a zároveň pracovat s násilnými, diskriminačními a antidemokratickými strukturami v kontextu třídy. Skrze plánování a usilování o rozvoj KDK mezi studujícími a skrze vyhodnocování aktivit se vyučující jako zprostředkovatelé vzdělávání budou soustředit na principy Rámce a zavedou pedagogické postupy a metody, jež podporují studující v tom, aby se aktivně podíleli na zkušenostech, na objevování, výzvách, analýzách, porovnávání, reflexi a kooperaci. Budou znovu uvažovat o své roli ve třídě s ohledem na to, aby lépe přistupovali ke studujícímu jako celému člověku a zaujali hlavy, srdce a ruce dětí a vyvinuli postupy, jež jsou co nejvhodnější pro rozvoj autonomie a odpovědnosti studujících v oblasti kompetencí pro demokratickou kulturu.

Odkazy

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, accessed 19 December 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80–86.

Council of Europe (2010), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 19 December 2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of*



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Statistics Education Vol. 15, No. 1, pp. 1–21.

McLuhan M. and Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1st edn), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), “Using ‘objects’ to object to objectification”, available at www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification, accessed 19

December 2017.

Zdroje

Council of Europe

EDC/HRE pack

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance>

[-of-schools/16804915a4](https://rm.coe.int/democratic-governance).

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1–6 (2007–11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Youth sector

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education

(2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth>

[-partnership/t-kits](http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth).

Pestalozzi Programme



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



A selection of training units from the Pestalozzi Programme trainer training modules for education professionals:
www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (Pestalozzi series No. 5) (2017):
<https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Dodatky

Příklady praxe

Tento oddíl představuje možnosti a nabízí řadu vzdělávacích / výukových aktivit, jejichž cílem je učit a rozvíjet postoje, dovednosti a znalosti a kritické porozumění a také jak vyhodnocovat učební postupy tak, aby bylo možné posoudit dopad aktivit za účelem zlepšení jejich struktury, obsahu nebo užití v budoucnu a to v rámci každého z přístupů uvedených v této kapitole.

- ▶ Příklad kooperativního učení: „Skládková“ třída (Jigsaw classroom)
- ▶ Příklad projektového učení: Projekt Občan
- ▶ Příklad rozvoje dovedností kritického myšlení

„Skládková“ třída: příklad kooperativní struktury učení

„Skládková“ třída je technika kooperativního učení, která má za sebou již čtyři desetiletí, kdy úspěšně snižuje rasové a etnické konflikty ve školách a zlepšuje pozitivní výsledky. Příklad, který zde uvádíme, je příkladem pro skupinky čtyř studujících, nicméně je možné jej přizpůsobit pro skupiny třech či pro dvojice. Vyučující by se měli vyhnout příliš velkým skupinám, protože ty neumožňují rovné zapojení a participaci studujících. Během přípravy vyučující rozdělí obsah hodiny do počtu částí, který odpovídá počtu plánovaných skupin (v tomto případě čtyři).

Krok 1 (10 až 15 minut)

- ▶ Rozdělte třídu do „domácích skupin“: jedná se o skupiny maximálně tří nebo čtyř studentů. V tomto příkladu budou čtyři skupiny po čtyřech členech: skupina A, skupina B, skupina C a skupina D. Přiřaďte role v rámci každé skupiny a to způsobem, jaký je uveden níže a zadejte studentům, že se musí zaměřit jak na úkol, tak i na svoji roli, když pracují ve skupině.
- ▶ Rozdejte pracovní listy s vybraným učebním obsahem: členové jedné „domácí skupiny“ dostanou každý jinou část úkolu.
- ▶ Zadejte každému studentovi, aby se naučil svoji část: každý student si nejprve přečte svoji část úkolu samostatně.

Krok 2 (20 minut)

Vytvořte dočasné „skupiny specialistů“: jedná se o nově sestavené skupiny studentů (čtyři v tomto případě) tvořené jedním členem každé „domácí skupiny“ a to podle následujícího modelu:

- ▶ Odborná skupina 1 se skládá z členů A1, B1, C1, D1, jsou to ti, kteří studovali část 1
- ▶ Odborná skupina 2 se skládá z členů A2, B2, C2, D2, ti, kteří studovali část 2



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- Odborná skupina 3 se skládá z členů A3, B3, C3, D3, ti, kteří studovali část 3
- Odborná skupina 4 se skládá z členů A4, B4, C4, D4, ti, kteří studovali část 4

Krok 3 (15 minut)

- Nechte studující vrátit se zpět do jejich „domácích skupin“ A, B, C a D. Vyučující vyzve každého „odborníka“ (člena skupiny, který pracoval na konkrétním obsahu), aby svoji práci a získané poznatky z „odborné skupiny“ prezentoval ostatním členům domácí skupiny. Tímto způsobem získají všichni členové domácí skupiny hlubší porozumění obsahu. Tato fáze aktivity poskytuje všem členům skupiny pochopení vlastního materiálu a také poznatky, které vyplynuly z diskuse v rámci „skupiny odborníků“.
- Pozorně sledujte skupiny a všimněte si interakcí: vyučující podporuje samostatnou práci a zasahuje pouze v nutných případech. Pomáhá s pracovním procesem, začleněním a zapojením všech studujících pouze pokud zaznamená problém.

Krok 4 (20 minut)

Společné uzavření: každá skupina poskytne zpětnou vazbu. Buď mohou mít skupiny delegáta nebo to udělají společně. Diskutujte nad sadou otázek. Nebo si třeba udělejte rychlý kvíz.

Přiřazování rolí ve skupinách

V menších skupinách je časté, že instruktor řekne studentům ve třídě, aby vytvořili skupiny pro práci na nějakém úkolu. Neexistuje žádná strukturovaná provázanost, žádná individuální odpovědnost a komunikační dovednosti jsou buď předpokládány nebo ignorovány. Někdy může skupina nebo instruktor jmenovat jednoho vedoucího. Důraz je kladen na úkol, nikoli na studujícího a na sociální průběh, a proto má menší potenciál pro rozvoj KDK než s kooperativně strukturovanou skupinovou prací.

Pokud chcete nastavit role, jedním z možných postupů je:

- A. Připravte pro každou skupinu sadu různých barevných značek, která se rovná počtu členů skupiny (v příkladu výše, například červená, modrá, zelená a černá). Požádejte účastníky, aby si vybrali jednu ze značek.
- b. Zeptejte se účastníků, kteří si vybrali určitou barvu, aby zvedli ruku: budou jim přiřazeny role / úkoly. Přiřaďte každé skupině barev jednu z rolí. Požádejte je, aby zopakovali svůj úkol celé skupině, aby se tím ujistili, že úkol všichni chápou. Postupujte stejně s každou barvou / rolí / úkolem:

Příklady možných rolí pro každého člena skupiny:

Hlídač: jeho úkolem je facilitovat skupinový proces a udržet skupinu u daného úkolu. Hlídač může například pravidelně připomínat, aby byly dosavadní výsledky shrnuty, což pomáhá v procesu plnění úkolu.

Povzbuzovač: jeho úkolem je se starat o rovnoměrné zapojení a účast všech členů skupiny. Například může povzbuzovat členy, kteří nemluví v tom, aby se vyjadřovali, a hovorné členy v tom, aby v případě potřeby chvíli přemítali v tichosti.

Časovač: má na starost pomoci skupince včas najít společné řešení, hledat účinné způsoby plnění úkolů v daném časovém rámci. Například pomáhá členům skupinky vytvářet rychlejší způsoby dokončení aktivity.

Spisovatel: má za úkol zajistit, že bude zohledněn a zaznamenán hlas každého člena skupiny.



Bez ohledu na to, o jaké téma se jedná a jaké znalosti studující nabývají, přispívá tento proces k rozvoji řady kompetencí.

| Kompetence | Deskriptory |
|-------------|--|
| Odpovědnost | Odevzdává zadanou práci včas Plní termíny |
| Sebedůvěra | Vyjadřuje důvěru ve vlastní schopnost porozumět tématům a problémům Vyjadřuje důvěru v to, že může vykonávat činnosti, které si plánuje |

| Kompetence | Deskriptory |
|-----------------------------------|--|
| Tolerance k nejednoznačnému | Cítí se pohodlně v nových situacích Vyjadřuje ochotu vzít v úvahu protichůdné nebo neúplné informace, aniž by je automaticky odmítl nebo udělal předčasný závěr |
| Samostatné učení | Plní studijní úkoly samostatně Hledá objasnění nových informací u jiných lidí v případě, že to potřebuje |
| Analytické a kritické myšlení | Dokáže identifikovat logické vztahy v analyzovaných materiálech Dokáže vyvodit závěry z analýzy argumentu |
| Aktivní naslouchání | Aktivně naslouchá ostatním Pozorně poslouchá ostatní lidi |
| Flexibilita a přizpůsobivost | Pokud něco nepostupuje podle plánu, mění svoji činnost tak, aby se pokusila dosáhnout cíle Když je třeba, upravuje způsob interakce tak, aby interagoval s ostatními lidmi efektivněji Pokud to situace vyžaduje, mění způsob jakým vysvětluje myšlenku či nápad |
| Jazykové a komunikační dovednosti | Dokáže sdělit svoji myšlenku tak, že je pochopena Pokud mu něco není jasné, žádá mluvčí, aby zopakovali to, co bylo řečeno |



| | |
|--|--|
| Spolupráce | Vytváří kladné vztahy s ostatními lidmi ve skupině Když pracuje jako člen skupiny, vykonává svůj díl práce |
| Řešení konfliktů | Pomůže ostatním při řešení konfliktů tím, že zlepší jejich pochopení dostupných možností |
| Znalosti a kritické porozumění jazyku a komunikaci | Dokáže popsat některé dopady, jež mohou různé styly užívání jazyka mít sociálních a pracovních situacích Dokáže popsat sociální dopad a vliv různých komunikačních stylů na ostatní Dokáže vysvětlit jak může tón hlasu, oční kontakt a řeč těla pomoci komunikaci |

Příklad projektového učení: Projekt Občan

Projekt Občan je metoda projektové výuky, který je používán v mnoha zemích v kontextu občanské výchovy. Přispívá k rozvoji značného množství složek KDK.

Třída nebo skupina žáků se v průběhu 10-12 týdnů zabývá procesem sestávajícím z dále vyjmenovaných kroků a je zaměřen na řešení problému místní komunity, který může být vyřešen veřejnou politikou přijatou na místní úrovni:

- Pochopení koncepce veřejné politiky a vytvoření seznamu témat ovlivňujících místní komunitu.
- Výběr jednoho komunitního problému, jenž lze vyřešit skrze místní politiku, a jeho prostudování do hloubky. Volbu provádějí studenti s využitím demokratických procesů rozhodování.
- Shromáždění informací k vybrané problematice z různých zdrojů, včetně místních orgánů samosprávy s příslušnou odpovědností, občanů, jichž se problém týká, odborníků, zainteresovaných stran občanské společnosti, internetu atd. Studující zorganizují informace tak, aby byla provedena analýza možných řešení. Následně se rozhodnou o návrhu veřejné politiky, která se zaměřuje na vybranou problematiku a navrhnout advokační plán pro získání podpory zvoleného řešení.
- Tvorba portfolia a prezentace skládající se ze čtyř částí:
 - popis problému a vysvětlení toho proč je důležitý a kdo má odpovědnost za jeho řešení;
 - analýza několika možných řešení s poukázáním na výhody a nevýhody;
 - popis navrhované veřejné politiky, očekávaný dopad této politiky, náklady, proces přijetí a skutečnost, že je slučitelná s principy lidských práv a s vnitrostátními a evropskými právními rámci;



- návrh advokačního plánu, který vysvětluje, co mohou občané udělat pro to, aby přesvědčili odpovědné orgány k přijetí navrhované veřejné politiky.

► Prezentace výsledku na místním setkání, jež je zorganizováno studujícími a případně i na větších veřejných událostech.

► Reflexe hodnot, postojů, dovedností, znalostí a kritického porozumění, jež byly rozvíjeny během celé aktivity.

V různých fázích musí žáci spolupracovat ve skupinkách, komunikovat různými způsoby a s různými zainteresovanými stranami, sdělovat a vysvětlovat ostatním svá zjištění a své návrhy a vést společně celý proces.

Tento proces rozvíjí všechny složky KDK, jež byly zmíněny pro projektové učení. Kromě toho kultivuje využití demokratických rozhodovacích postupů, zaměření na veřejnou politiku a výslovnou podmínku dodržovat ústavní, právní a lidskoprávní standardy. Podporuje rozvoj následujících kompetencí:

- hodnota lidské důstojnosti a lidských práv

- hodnota demokracie, spravedlnosti, čestnosti, rovnosti a právního státu

- občanská uvědomělost a znalosti a kritické porozumění lidským právům, demokracii, spravedlnosti a politice

- znalosti a kritické porozumění světu: záleží na tématu, jež si studující zvolili, to se může týkat životního prostředí, udržitelného rozvoje, kulturní rozmanitosti, migrace, médií atd.

Rozvoj analytického a kritického myšlení

Analytické a kritické myšlení se utváří na vyšších úrovních kognitivní domény. Tyto dovednosti jsou zásadní a jdou napříč všemi tématy předmětů. Stát se kritickým myslitelem je osobní cesta. Každý jednotlivec si musí projít svými vlastními procesy. Kritické myšlení se objevuje, když studující zažívají, analyzují, evaluují, interpretují a syntetizují informace a uplatňují tvůrčí myšlení k vytvoření argumentů, řešení problémů nebo formulování závěru. Výstup tohoto procesu se u každého studujícího liší: „Vytvářím vědění pro sebe“.

Některé pedagogické přístupy

Vzhledem k charakteristikám analytického a kritického myšlení, jmenovitě to, že výuka zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivých studujících, vyučující by mohli vzít v úvahu následující:

► analytické a kritické myšlení se vytváří skrze širokou škálu přístupů a strategií učení; cílem je podpořit učení se pomocí zpracování informací nebo zkušeností a cestaou za hranice memorování se informací a faktů.

- Jednoduchým přístupem je identifikace výstupů vzdělávacího procesu. Za tímto účelem (i) nahlédněte do deskriptorů a vyberte jeden z nich, např. „185 – řadí možnosti dle priority před tím



než učiní rozhodnutí“; a (ii) rozdělte výsledek do učitelných / naučitelných se operací, například „sepsání“ nápadů, „výběr“ nápadů, „seřazení“ vybraných nápadů, „zdůvodnění“ výběru a řazení a jejich vztahy k „rozhodnutí“.

Komplexnější přístup je (i) zkombinování dvou deskriptorů. Například „203 - umí vyhodnotit předporozumění a předpoklady, na nichž se materiály zakládají“ v kombinaci s „180 – umí kriticky hodnotit informace“; (ii) vyberte různé písemné, vizuální, audio a / nebo digitální materiály; a (iii) položte jasnou otázku, vyvolejte pochybnosti nebo dejte podnět. Tímto postupem se studenti zaměří na: a) třídění různých materiálů, b) rozebírání významu jejich obsahu a zkoumání předpokladů, jež se skrývají pod povrchem a c) posuzování správnosti předávaných informací.

► Ať už je přístup jakýkoliv, je možné použít rozdílné vzdělávací strategie, které zohledňují zájmy či silné stránky jednotlivých studujících.

► Uvědomování si svých vlastních postupů umožňuje vyučujícím být sebevědomí, zlepšovat se a dávat studujícím užitečnou a smysluplnou zpětnou vazbu. Klíčovými úskalími jsou zkreslení v procesu hodnocení práce studentů; vlastní předsudky (předpoklady a přesvědčení, jež jsou považované za jisté) mohou zkreslovat následná rozhodnutí.

Je důležité, aby praktikující kultivovali své povědomí o vlastních skrytých předsudcích, aby pracovali na míře empatie a empatické komunikace a neinteragovali se žáky negativními způsoby. Užitečné otázky ke zvážení jsou:

Jak si mohu být více vědomý svých skrytých předsudků?

Předpokládám něco, co bych předpokládat neměl?

Jsou mé předpoklady logické a spravedlivé?



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 3

KDK a hodnocení

Přehled obsahu:

Pro koho je tato kapitola určena?

Cíl a přehled

Proč je hodnocení důležité?

Některé otázky hodnocení

Zásady hodnocení

Přístupy k hodnocení

Význam kontextu pro hodnocení v KDK

Dynamická povaha doborů kompetencí

Použití deskriptorů

Metody hodnocení

Příklady dynamických seskupení kompetencí

Závěr

Další literatura

Pro koho je tato kapitola určena?

Tato kapitola je zaměřena na následující čtenáře:

- ▶ vyučující na všech úrovních vzdělávání
- ▶ pedagogové vyučujících
- ▶ tvůrci politik, kteří jsou odpovědní za hodnocení ve vzdělávání
- ▶ odborníci, kteří tvoří posudkové testy ve vztahu k Referenčnímu rámci kompetencí pro demokratickou kulturu (dále jen Rámec).

Cíl a přehled



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola začíná vyjasněním některých konceptů a úvodem ke klíčovým principům, které je třeba vzít v úvahu při posuzování kompetencí pro demokratickou kulturu (KDK). Dále zkoumá dopad hodnotových základů Rámce na postupy hodnocení. Následuje popis řady přístupů a metod hodnocení a zahrnuje jejich výhody, možné potíže a rizika. Kapitola je uzavřena příklady toho, jak lze provádět hodnocení dynamických souborů kompetencí a doporučení pro další četbu.

Proč je hodnocení důležité?

Má-li být Rámec používán ve vzdělávacích systémech a systematicky uplatňován ve školách a třídách prostřednictvím vzdělávacích postupů, je důležité vyhodnocovat pokrok, dosažené výsledky a schopnosti vyučujících. Je tomu tak proto, že hodnocení poskytuje zásadní informace o procesu učení, jenž mohou vyučující dále využít pro podporu dalšího pokroku studujících. Hodnocení má navíc značný dopad na chování studujících a vyučujících. Ti považují za důležitější a věnují větší pozornost oblastem kurikula, jež jsou hodnoceny. Hodnocení KDK je tedy důležité pro efektivní začlenění a propagaci Rámce ve formálním vzdělávání.

Rámec si klade za cíl přispět k rozvoji vzdělávacích postupů, které podporují kompetence studujících a z tohoto důvodu je třeba věnovat zvláštní pozornost výběru vhodných přístupů a metod hodnocení. Ačkoliv jsou některé metody hodnocení užitečné pro měření dosažených výsledků studujících v jiných oblastech, nejsou nezbytně nutně kompatibilní s výukou a učením zaměřující se na demokratické postupy a respekt k lidským právům. Některé metody hodnocení mohou také postrádat transparentnost, mohou být nerespektující (nebo tak být vnímány) ke studujícím a mohou poškozovat osobní integritu a budoucí vyhlídky studujících. Z tohoto důvodu je zásadní, aby si uživatelé Rámce vybrali pro hodnocení vhodné přístupy a metody.

Některá témata v hodnocení

Hodnocení a evaluace

Hlavním problémem běžného diskurzu hodnocení je, že „hodnocení“ je považováno za synonymum „testování“. To je ale pouze jednou z forem hodnocení.

Druhým problémem je, že „hodnocení“ je často zaměňováno s „evaluací“, což je zmatení zvláště časté kvůli tomu, že v některých jazycích - například ve francouzštině „evaluation“ - se stejné slovo používá jak pro hodnocení tak pro evaluaci. (pozn. překladatele: i v češtině se potýkáme s podobným problémem, z toho důvodu se tento překlad drží užívání slova „evaluace“ a „evaluovat“ tam, kde se v originále setkáváme s „evaluation“ a „evaluate“. Slovo „hodnocení“, „hodnotit“ a jsou pak především překladem anglických slov „assess“ a „assessment“).

V této kapitole se „hodnocením“ rozumí systematický popis nebo měření úrovně odborné způsobilosti nebo úspěchu studujícího, zatímco „evaluace“ se týká systematického popisu nebo měření efektivity vzdělávacího systému, instituce nebo programu (ten může zahrnovat jak studijní úsek trvající několik let, tak sérii vyučovacích hodin v rámci několika dnů či dokonce jen jednu vyučovací hodinu nebo vzdělávací aktivitu). Hodnocení a evaluace jsou si blízké, protože výsledky hodnocení lze použít jako jeden z prvků evaluace. Hodnocení pomáhá vyučujícím rozumět tomu, jestli a do jaké míry jim vyučovací proces skutečně pomohl při rozvíjení zamýšlených kompetencí. To jim dále poskytuje informace pro plánování a úpravu dalších kroků v jejich výuce. Pro více



informací o prvcích evaluace se podívejte do kapitol tohoto svazku o pedagogice, vzdělávání vyučujících a celoškolním přístupu.

Účely hodnocení

Hodnocení může sloužit k mnoha účelům. Níže je uveden seznam některých z těchto účelů (seznam není vyčerpávající), přičemž každý z nich může být sám o sobě nebo v kombinaci s ostatními:

- ▶ Získání popisu a porozumění pokroku studujících v rozvoji jejich kompetencí.
- ▶ Posouzení toho, zda studující dosahují očekávaného pokroku při osvojování daných kompetencí.
- ▶ Zjištění současného pokroku studujících a budoucích učebních cílů pro to, aby následná výuka mohla být upravena tak, aby umožnila studujícím těchto cílů dosáhnout.
- ▶ Rozpoznání jakýchkoliv specifických problémů s učením, jež studující případně zažívají. Následná výuka tak může být přizpůsobena, aby pomohla žákům překonat tyto problémy.
- ▶ Evaluovat postupy vyučujících s cílem poskytnout jim zpětnou vazbu v oblasti toho, jak by mohli svoji výuku upravit za účelem dosažení vyšší efektivity.
- ▶ Evaluovat efektivitu konkrétní akce nebo programu výuky a učení.

Výsledek jediného hodnocení může sloužit více než jednomu účelu a výsledky hodnocení mohou být použity různými způsoby a ve všech fázích vyučovacích a vzdělávacích procesů.

Hodnocení jako způsob zvýšení vlivu studujících

Rámec je prostoupen celkovým přístupem Rady Evropy k výchově k demokratickému občanství a výchově k lidským právům, se zvláštním zaměřením na zlepšení postavení studujících jako aktivních demokratických občanů. Rámec je založen na třech principech – transparentnost, koherence, komplexnost - a zaujímá holistickou perspektivu na procesy demokratického učení (viz Kapitola 2 o pedagogice) a na institucionální kontexty (viz Kapitola 5 o celoškolním přístupu). To znamená, že vzdělávací procesy a kontexty by měly odrážet hodnoty demokracie a lidských práv a že by měly poskytovat vzdělání založené na zkušenostech a to napříč celým spektrem KDK. Tyto rozměry zmocnění mají konkrétní dopady na hodnocení KDK.

Za prvé, výuka, učení a hodnocení KDK by mělo být vnímáno a organizováno jako koherentní proces. Metody výuky a učení musí odpovídat rozvoji kompetencí, které si přejeme hodnotit. Například dovednost spolupráce lze nejlépe rozvíjet prostřednictvím vzdělávacích aktivit, které dovolují studujícím spolupracovat a podporují je v tom. Z toho vyplývá, že součástí procesu hodnocení by také měla být spolupráce. Příležitosti k interakci s ostatními, zapojení se do rozhovorů a podílení se na rozhodování vytváří kontexty, ve kterých mohou studující uplatňovat své dovednosti spolupráce a hodnotitelé mají možnost je při tom pozorovat.

Za druhé, holistický pohled odkazuje na koherenci mezi metodami výuky a metodami hodnocení. Například za výukovou jednotkou, jež je založena na metodologii kooperativního učení (popis viz Kapitola 2 o pedagogice), může následovat typ hodnocení, ve kterém jsou individuální reflexe žáků o jejich vlastních dosažených cílech kombinovány s vrstevnickým hodnocením, aby byla udržena atmosféra vzájemné podpory a důvěry. Dalším příkladem je empatie. Aby žáci mohli rozvíjet



empatii a respekt, musí dostat příležitosti k tomu, aby si „stoupili do bot někoho jiného“, což je pak zdrojem informací pro postupy hodnocení.

Výše uvedené příklady jsou spojeny s otázkou zvyšování vlivu. Za prvé, hodnocení by mělo umožnit studentům, aby si nejen uvědomili svůj úspěch nebo úroveň dovedností z KDK, ale také aby se zamysleli nad procesem vzdělávání, který vedl k tomuto konkrétnímu výsledku. Za druhé, hodnocení by mělo určit, co je potřeba pro další rozvoj těchto kompetencí. Za třetí, hodnocení by mělo studentům umožnit, aby přijali vhodná opatření ve vztahu k vlastnímu vzdělávání. Jinými slovy, hodnocení by mělo přispět k odpovědnosti žáků za vlastní proces učení.

Za tímto účelem by mělo být hodnocení prodchnuto souborem principů, jenž umožní studentům zakoušet postup jako platný, spolehlivý, spravedlivý, transparentní a respektující. Tyto principy jsou představeny v následující části.

Principy hodnocení

Aby bylo hodnocení vzdělávání přijatelné pro studující a v případě menších žáků pro jejich rodiče nebo opatrovníky, je důležité, aby splňovali řadu kritérií. Tato kritéria zahrnují validitu, spolehlivost, spravedlnost, transparentnost, praktičnost a respektování.

Validita

Validita znamená, že hodnocení by mělo přesně popsat nebo změřit úroveň nabyté odbornosti nebo dosažení zamýšlených výstupů učení, a nikoli jiných, nezamýšlených, výsledků nebo vnějších faktorů. Validní hodnocení je takové, které hodnotí to, co má záměr hodnotit. Zadávaný úkol, jehož cílem je hodnotit soubor KDK, může například vyžadovat, aby studující pochopil jazykový materiál a vytvořil verbální odpověď. Může se stát, že takový úkol bude hodnotit jazykové kompetence studujících spíše než jejich demokratické kompetence. To má za následek, že pouze jazykově zdatnější studující mají vysokou úroveň demokratických dovedností. Obdobně, pokud je měřena četnost příspěvků studujícího v rámci úkolu, který vyžaduje, aby žáci spolupracovali, komunikovali a hovořili s vrstevníky, může dojít k tomu, že se hodnotí osobnosti těchto studujících spíše než jejich demokratické kompetence.

Ve vztahu k Rámci je zásadní používat metody hodnocení, které hodnotí demokratické kompetence studujících a nikoli jiné, nezamýšlené faktory. Pouze validní hodnocení umožňují vyvodit přesné a spravedlivé závěry o úrovni dovedností nebo výsledky studujících. Neplatné metody hodnocení by neměly být používány, protože tyto metody poskytují zavádějící popis úrovně studujících v určených kompetencích. To by pak mohlo nasměrovat budoucí vzdělání studujících nevhodným směrem, podkopat jejich důvěru ve vzdělávací proces nebo dokonce ohrozit jejich ochotu zapojovat se do dalšího vzdělávání.

Běžným nedorozuměním je, že validita se týká pouze kvantitativního hodnocení. Nicméně nejen výsledky a známky mohou být neplatné. To se může stát i u kvalitativního hodnocení, pokud je hodnocení ovlivněno irelevantními faktory.

Spolehlivost

Spolehlivost znamená, že hodnocení by mělo přinést konzistentní a stabilní výsledky. Spolehlivé hodnocení je hodnocení, jehož výstupy jsou spolehlivé, a těchto výstupů by bylo možné dosáhnout



znovu pokud by stejný postup hodnocení byl proveden u stejného studujícího a jiného hodnotitele.

Existují různé příčiny pro to, že hodnocení spolehlivé není. Například se může stát, že je hodnotitel unavený, nebo třeba nemá jasno v tom, co přesně jsou sledované výstupy. V případě, že by byl stejný hodnotitel méně unavený nebo lépe informovaný o významech výstupů, došel by k jiným závěrům.

Spolehlivost se liší od validity. I když se ví, že nějaká metoda hodnocení je spolehlivá, ještě to nemusí znamenat, že je validní (tedy, že nemusí přesně popsat dosažení zamýšlených výsledků vzdělávání, ale nějakého jiného faktoru jako jsou jazykové schopnosti nebo osobnost studujícího, jak je popsáno výše). Na druhou stranu v případě, že je hodnocení nespolehlivé, nemůže být ani validní. Je tomu tak proto, že pokud je postup posuzování nespolehlivý, výsledek hodnocení je ovlivněn něčím jiným než úrovní kompetence studujícího (například míru bdělosti hodnotitele).

Obdobně jako u validity se u spolehlivosti často předpokládá, že platí pouze pro kvantitativní metody hodnocení, přičemž tomu tak není. Výsledky kvalitativních hodnocení mohou být jak spolehlivé tak nespolehlivé. Příkladem nespolehlivosti může být například případ, kdy se závěry hodnotitele liší v čase a jsou nekonzistentní.

Rovnost

Rovnost znamená, že hodnocení by mělo být spravedlivé a nemělo by zvýhodňovat ani znevýhodňovat určitou skupinu či jednotlivce. Spravedlnost metody hodnocení zajišťuje, aby všichni studující, bez ohledu na své demografické nebo jiné charakteristiky, měli stejnou příležitost k prokázání své úrovně kompetence.

Nerovnost v hodnocení může nastat z různých důvodů. Například hodnocení, které vyžaduje, aby studující měli doma přístup k různým zdrojům informací, může diskriminovat ty, kteří přístup k informacím doma nemají. Hodnocení, jež od studujících vyžaduje, aby měli základní znalosti o kultuře většinové společnosti, může diskriminovat studující jež náleží k menšině. Metody hodnocení, jež jsou nespravedlivé a jež diskriminují znevýhodněné studující nebo příslušníky různých druhů menšin, by neměly být používány.

Hodnocení KDK by mělo být nedílnou součástí vzdělávacích procesů, které odrážejí demokratické hodnoty a posilují pozici studujících, a proto je důležité, aby byl respektován princip spravedlnosti.

Transparentnost

Transparentnost znamená, že by studenti měli předem získat jasné, přesné a srozumitelné informace o hodnocení. Transparentní postup hodnocení je takový, ve kterém jsou studenti předem informováni o účelu hodnocení, o výstupech učení, které budou hodnoceny, o typech postupů hodnocení, jež budou požity, a o kritériích hodnocení. Metody, které vyžadují, aby žáci odhadovali, co se od nich požaduje k tomu, aby mohli v hodnocení podat dobrý výkon, nejsou transparentní.

Transparentnost je důležitým principem, který prostupuje demokratické procesy a demokratickou kulturu. Proto by se hodnocení KDK mělo vždy řídit tímto principem a používat metody, které jsou pro studující pochopitelné.

Praktičnost



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Zásada praktičnosti znamená, že jakákoli metoda hodnocení, která je použita, by měla být uskutečnitelná v rámci dostupných prostředků, času a praktických omezení. Proces praktické metody hodnocení neklade nepřiměřené nároky na prostředky a čas, které mají studující nebo hodnotitel k dispozici. Omezení, jež činí nějakou metodu nepraktickou, ji také pravděpodobně činí nespolehlivou a ne-validní.

Respekt

Dalším principem, který má v kontextu rozvoje kompetencí pro demokratickou kulturu zvláštní význam, je respekt. Hodnocení, které je prostoupeno respektem, má potenciál motivovat hodnocené osoby k tomu, aby přijaly a pochopily hodnocení a jeho cíle. Tento princip platí pro všechna hodnocení, která se týkají rámce. Vzhledem k tomu, že zásada respektu nebývá zahrnuta mezi principy hodnocení, je zde rozvinuta podrobněji než předchozí principy.

Postupy hodnocení by vždy měly respektovat důstojnost a práva studujícího, který je hodnocen. Tato práva jsou definována Evropskou úmluvou o lidských právech¹ a Úmluvou o právech dítěte² a zahrnují kromě jiného práva na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání, svobodu projevu a zákaz diskriminace. Metody a postupy hodnocení (a další vzdělávací praktiky), které porušují jedno nebo více z těchto práv studujících, by neměly být používány.

Evropský soud pro lidská práva výslovně povoluje ve svém výkladu Evropské úmluvy o lidských právech svobodu projevu i v případech, kdy jsou vyjádřované názory považovány za urážlivé, šokující či znepokojující a to proto, že svoboda projevu představují jeden ze základů demokratické společnosti. Nicméně, tento Soudní dvůr rovněž konstatuje, že v případě projevů, které šíří, podněcují, podporují nebo ospravedlňují nenávist založenou na nesnášenlivosti, může být nezbytné takové druhy vyjádření postihovat či jim dokonce předcházet a bránit. Je tomu tak proto, že tolerance a respekt k rovnosti v důstojnosti všech lidí představují další základní složku kulturně rozmanité demokratické společnosti.³

Princip respektu tedy znamená, že studující by neměli být postihováni či odsuzováni v rámci hodnocení jen proto, že názory, které v hodnocení vyjadřují, jsou urážlivé, šokující nebo znepokojující. Studující však mohou být v rámci hodnocení kritizováni v případě, že vyjádření jejich názorů šíří, podněcuje, propaguje nebo ospravedlňuje nenávist založenou na nesnášenlivosti. Pokud u studujících dochází k nenávistným projevům, měly by tyto názory být zpochybňovány a využity jako příležitost k učení, aby bylo možné zjistit jak je možné studujícího podpořit v rozvoji empatie, vzájemného respektu a smyslu pro lidskou důstojnost všech. Hodnocení takto může, v případě, že probíhá s respektem, proměnit problémové chování ve zlomový okamžik vzdělávacího procesu.

V případě hodnocení založených na Rámci musí pracovníci ve vzdělávání opatrně formulovat závěry týkající se hodnocení, v nichž je zjištěno, že studující vyjadřují nesouhlas či odpor k respektování lidské důstojnosti a lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracii, spravedlnosti, čestnosti, rovnosti a právnímu státu. Je velmi důležité, aby tento odpor byl brán v úvahu při hodnocení pouze v případech, kdy studující šíří, podněcuje, propaguje nebo ospravedlňuje nenávist na základě nesnášenlivosti.

Princip respektu zahrnuje nejen respektování lidských práv studujících, ale také respektování jejich důstojnosti. Proto by hodnocení, která jsou s Rámcem spojena, měla dodržovat tato obecná

1 Dostupné na : www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf

2 Dostupné na : www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf

3 Podívejte se na: European Court of Human Rights (2016), *Hate speech*, Council of Europe, Strasbourg. Dostupné na: www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf



pravidla:

- ▶ Studující by neměli být podrobováni stresu neustálým hodnocením.
- ▶ Studující mají právo na soukromí a důvěrnost, zejména ve vztahu k jejich hodnotám a postojům.
- ▶ Při sdělování výsledků hodnocení studujícím je potřeba citlivosti.
- ▶ Zpětná vazba z hodnocení směrem ke studentům by měla být zaměřena spíše na pozitivní než negativní výsledky. Měla by se soustředit především na úspěchy studujících, nikoli na jejich nedostatky.
- ▶ Mohou existovat případy a témata, kdy by se hodnocení nemělo provádět, protože dané problémy nebo témata jsou pro dotyčné studující příliš citlivé.
- ▶ Zvláštní opatření by měla být také přijata v případech, kdy výsledky hodnocení rozhodují o tom, zda studující může postoupit na další úroveň vzdělávání.

Uživatelé Rámce mohou za účelem respektování důstojnosti sudujících kromě toho také zvážit, zda studující mají právo na to, aby byly zapomenuty hodnoty, postoje, přesvědčení a chování, které vyjádřili dříve ve svém vývoji. Lze tvrdit, že by neměl existovat trvalý záznam hodnot, postojů a přesvědčení studujících, protože to porušuje jejich právo na soukromí. Případně lze tvrdit, že pouze přijatelné nebo pozitivní hodnoty, postoje a přesvědčení by mělo být možné vysledovat v hodnotících záznamech (a že tyto záznamy by proto neměly dokumentovat žádný nepřijatelný projev nebo chování, které porušilo nebo mělo za cíl porušit důstojnost nebo lidská práva někoho jiného, protože tato dokumentace by mohla studujícího v budoucnu poškodit). Třetí možností je, že pokud se studující chovali demokraticky nepřijatelně nebo zaujímalí hodnoty, postoje nebo přesvědčení, která jsou demokraticky nepřijatelná, ale následně je v rámci svého rozvoje změnili, měli by mít právo na odstranění předchozího chování, hodnot, postojů nebo přesvědčení z jejich záznamů o vzdělávání. Uživatelé Rámce musí zvážit různé možnosti a rozhodnout se o postupu, který je v jejich vlastním kontextu nejvhodnější a to s ohledem na nutnost zajištění toho, aby hodnocení vždy respektovalo důstojnost a práva studujícího, který je hodnocen.

Na závěr je nutné zmínit, že čtyři z těchto šesti principů hodnocení se nevztahují pouze na metody hodnocení, ale že také platí pro adekvátnost a vhodnost závěrů vyvozovaných z výsledků hodnocení. Závěry o studujících, které jsou ne-validní, nespolehlivé, nespravedlivé a bez respektu, by nikdy neměly být vyvozeny z hodnocení, které bylo provedeno ve vztahu k Rámci. Například užití výsledků z hodnocení studujícího k formulaci tvrzení, že studující je více či méně kompetentní než většina ostatních studujících stejného věku, je neplatný závěr v případě, že nejsou dostupné informace o výsledcích stejného hodnocení u reprezentativního vzorku studujících. Obdobně by byla obecná tvrzení o rozdílech v kompetencích mužů a žen či většinové a menšinové etnické skupiny, jež byla vyvozena z výsledků hodnocení v jedné třídě, neplatná a nespravedlivá

Přístupy k hodnocení

Kromě úvah o důsledcích těchto šesti principů hodnocení budou uživatelé Rámce muset zvážit který konkrétní přístup si pro hodnocení KDK zvolí. Existují přístupy k hodnocení, jež jsou v kontrastu. Některé z nich utváří dichotomie a jiné kontinua. Obecně lze typy hodnocení charakterizovat pomocí těchto dichotomií a stupnic.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Tabulka 1: Pojmy a kontrasty

| | |
|---|---|
| S velkým dopadem, tzv. rozhodné (např. národní zkoušky) | S malým dopadem (např. důvěrná portfolia) |
| Výsledky výuky (např. test na konci kurzu) | Odborná způsobilost (např. test v reálném kontextu mimo školu) |
| Dle normy (např. zkoušky pro postup do dalšího stupně vzdělávání) (Norm-referenced) | Dle kritérií (např. Portfolio ukazující profil kompetencí) (Criterion-referenced) |
| Sumativní (např. závěrečná zkouška) | Formativní (např. hodnocení v průběhu kurzu) |
| Objektivní (např. test na počítači) | Subjektivní (např. pozorování chování) |

Hodnocení s vysokým a nízkým dopadem

Jedna z důležitých stupnic je ta mezi mezi hodnocením s nízkým a s vysokým dopadem. Hodnocení s vysokým dopadem, neboli rozhodná, jsou ta hodnocení, jejichž výsledky jsou použity k důležitým rozhodnutím o studujícím a která proto mají pro studujícího významné důsledky. Zkoušky na národní úrovni, které vedou k získání diplomu či certifikátu, který umožňuje další studium či profesní uplatnění, jsou na jednom konci této stupnice. Portfolia či zápisníky, které jsou pro studujícího důvěrné a ke kterým mají přístup jen ti, kterým studující dá povolení, jsou na druhém konci, protože nejsou nikým využity k rozhodování s dopadem na studujícího. Hodnocení, kdy vyučující poskytuje zpětnou vazbu pouze studujícímu – ať už se známkou či bez – je někde ve středu rozpětí. Stejně tak leží někde kolem středu jiné varianty jako je „hodnocení ostatními“, s různými druhy zpětné vazby. „Vrstevníkové hodnocení“ - s pozorováním a zpětnou vazbou sdělovanou v soukromí - je blíže hodnocení s nízkým dopadem, stejně jako „sebehodnocení“. „Hodnocení vyučujícím“ v testech, s výsledky v podobě veřejných známek, leží na druhou stranu na stupnici blíže konce s vysokým dopadem a to zejména pokud výsledky testů ovlivňují postup v rámci vzdělávacího systému a dalších životních příležitostí.

Uživatelé Rámce musí zvážit, do jaké míry by měli používat hodnocení s vysokým dopadem. Je možné usoudit, že je důležité pozvednout výchovu k demokratickému občanství ze statusu záležitosti ve vzdělávání s nižší prioritou, a že toho lze nejlépe dosáhnout pomocí hodnocení s velkým dopadem, protože to má mnohem větší dopad na chování vyučujících i studujících. Pokud něco není podrobováno hodnocení s velkým dopadem, je pravděpodobnější, že to bude podceňováno a že se tomu nedostane nutná pozornost vyučujících a studentů. Má-li však hodnocení velký dopad, je nezbytné, aby použité metody hodnocení byly vysoce spolehlivé a validní. Bylo by neetické dělat významná rozhodnutí o budoucnosti studujících na základě nespolehlivých nebo nevalidních výsledků hodnocení. Z toho důvodu by mělo hodnocení s vysokým dopadem probíhat jen



v případě, že jsou k dispozici spolehlivé a validní metody hodnocení.

Na druhou stranu lze argumentovat, že jediné vhodné typy hodnocení pro Rámec leží na tom konci stupnice dopadu, kde je nízký dopad, a že by nikdy nemělo být používáno hodnocení s vysokým dopadem pro to, aby bylo zajištěno, že je dodržována zásada respektu. Tento argument by se mohl týkat především hodnocení hodnot studujících a to zejména kvůli obavám o práva studujících na svobodu myšlení, svědomí a náboženství, jež jsou zmíněny výše. Vzhledem k tomu, že postoje se skládají z několika složek a vztahů mezi nimi, a vzhledem k tomu, že jsou komplexní a osobní, mohl by se na ně vztahovat úplně stejný argument. Hodnocení postojů by proto mohlo být vnímáno spíše jako hodnocení dané osoby než jako hodnocení jejich kompetencí, a tak by hodnocení s vysokým dopadem mohlo poškodit studujícího a jeho budoucí vyhlídky.

Uživatelé Rámce mohou zvážit užití směsi různých typů hodnocení tak, že ve vztahu k hodnotám a postupům využijí pouze hodnocení s malým dopadem, ale k hodnocení dovedností a znalostí a kritického porozumění použijí hodnocení s velkým dopadem.

Uživatelé tohoto Rámce musí při výběru přístupů k hodnocení zvážit řadu otázek. Jejich volba by měla brát v úvahu různé aspekty týkající se hodnocení hodnot, postojů, dovedností a znalostí a kritického porozumění. To, co je vhodné pro jeden soubor kompetencí, nemusí být vhodné pro jiné. Kromě toho musí být všechny metody hodnocení validní, spolehlivé, spravedlivé, transparentní, praktické a musí respektovat důstojnost a práva hodnocených studujících.

Hodnocení výsledků a odborné způsobilosti

Hodnocení vyučujícím je obvykle hodnocením výsledků, kdy se vyučující snaží zjistit kolik a čeho z vyučování se studující naučil. Obvykle je to úzce spojeno se sylabem nebo studijním programem, například jak je uvedeno v učebnici. Hodnocení dosažených výsledků je rozdílné od hodnocení odborné způsobilosti, které podává zprávu o úrovni výkonu, kterou studující prokázal a to bez ohledu na konkrétní průběh učení. Hodnocení odborné způsobilosti je často vázáno na předvedení znalostí, porozumění a dovedností při užití v situacích mimo třídu, například skrze simulace nebo projektové aktivity, jež probíhají v místní komunitě. Z toho důvodu je hodnocení odborné způsobilosti užitečné pro zaměstnavatele, což má za následek, že může jít o hodnocení s velkým dopadem. Hodnocení způsobilosti zohledňuje výsledky vyplývající z výuky a učení, ale zahrnuje i výsledky učení mimo třídu.

Jak hodnocení výsledků, tak hodnocení odborné způsobilosti může být vhodné pro KDK, protože mají různé cíle: informovat vyučující a studující o úspěchu studujících v průběhu vzdělávání a informovat vyučující, potenciální zaměstnavatele nebo jiné zainteresované strany o širších kapacitách jednotlivců. V případě, že má být hodnocení odborné způsobilosti užito k informování externích zainteresovaných stran o širších kapacitách studentů, je nezbytné pro tento účel použít velmi spolehlivé a validní metody hodnocení, protože výsledky tohoto hodnocení mají velký dopad. Také je při zvažování užití metod s velkým dopadem důležité vzít v úvahu zásadu respektu, proto aby tyto metody byly používány pouze v případě, že respektují důstojnost a práva žáka.

Hodnocení dle normy a dle kritérií

Výkon při plnění úkolů hodnocení, ať už v testech nebo v jiných druzích hodnocení, může být klasifikováno dle normy, nebo dle kritérií. První z nich zahrnuje porovnání výkonnosti jednotlivce s výkonem referenční skupiny vrstevníků. Výkonnost referenční skupiny je někdy standardizována



do normálního rozložení Gassovy křivky, ve které je menšina blízko spodní hranice, většina je na kolem středního bodu (průměru) a menšina je blízko horního konce stupnice. Porovnání výsledků jednotlivce s výsledky referenční skupiny umožňuje výkonnost jednotlivce umístit v celkovém rozsahu výkonu, který je možný. Pro to je ale zásadní, aby hodnocený dostal stejné úkoly za stejných podmínek jako je dostali vrstevníci pro vytvoření distribuce. Kromě toho je také důležité, aby pro stanovení distribuce byl použit dostatečně velký reprezentativní vzorek dané vrstevnické skupiny, kde byla zastoupena celá škála úrovně schopností vrstevníků. A konečně, tyto vrstevníci by měli mít stejné demografické charakteristiky jako jednotlivci, kteří mají být testováni. Z tohoto důvodu je musí být provedeno velké množství přípravných prací před tím než je hodnocení dle normy možno použít.

Podtyp hodnocení dle normy je hodnocení dle kohorty. K tomu dochází, když je výkon studujícího v hodnocení porovnán s výkonem ostatních studujících ze stejné skupiny (kohorty) a pouze určitá část této skupiny, neboli kohorty, která je hodnocena, může získat určité známky (např. pouze 30% může získat nadprůměrnou známku, 40% může získat průměrnou známku a zbývajících 30% musí dostat podprůměrnou známku). Vzhledem k tomu, že výsledek studujícího tak závisí nejen na tom, co on sám prokázal, ale také na tom, jak zdatní jsou ostatní v jeho kohortě, může mít stejná úroveň výsledků za následek známky, které se výrazně liší mezi různými kohortami.

Hodnocení dle kritérií vyžaduje, aby byl výkon studujících hodnocen na základě souboru předem stanovených kritérií. Výsledek je odvozen pouze z vlastního výkonu studujícího a nikoli z toho jak úkol splnili ostatní studující. Užívání hodnocení dle kritérií při hodnocení odborné způsobilosti studujících vyžaduje, aby úrovně byly popsány jasnými a explicitními kritérii pro každou úroveň odbornosti. Odbornost může být popsána celkově nebo může být rozdělena do souboru různých prvků.

Deskriptory, které byly vyvinuty pro Rámcový rámec, lze použít jako hodnotící kritéria pro tři úrovně způsobilosti - základní, střední a pokročilé. Deskriptory prošly rozsáhlým procesem testování, aby bylo zajištěno, že jsou spolehlivé a validní a proto tedy mohou poskytovat spolehlivý základ pro hodnocení dle kritérií.

Je možné argumentovat, že hodnocení studujících pomocí hodnocení dle normy nebo kohorty je v rozporu s principem respektu, protože tyto metody se nesoustředí na studující a na jejich stávající kapacity a na to, na čem lze dalším procesem vzdělávání stavět a co lze posilovat. Místo toho poskytování jednotlivým studujícím představu o jejich vlastních schopnostech, může vést hodnocení dle normy a kohorty k pocitu deficitu a k perspektivě soutěže. Zejména pro studující s horšími výkony může být toto velmi odrazující. Zpráva „Podívejte se jak jste si zlepšil své komunikační schopnosti od té doby, co jsme spolu mluvili naposledy“ může být znehodnocena informací „jste ale stále pod průměrem“.

Z hlediska principů kooperativního učení má hodnocení dle normy a kohorty tu nevýhodu, že studující jsou vedeni k tomu, aby se spolu porovnávali a soutěžili, spíše než že by byli vedeni k tomu, aby hledali ve všech to nejlepší. Vzhledem k těmto obavám mohou uživatelé Rámcového rámce zvážit,



zda by hodnocení dle normy a kohorty měli používat v souvislosti s hodnocením KDK.

Formativní a sumativní hodnocení

Formativní hodnocení (tj. hodnocení pro vzdělání) je proces shromažďování a interpretace informací o rozsahu a úspěchu vzdělání jednotlivce, které pak může studující nebo jejich vyučující použít k nastavení dalších vzdělávacích cílů a plánování budoucích vzdělávacích aktivit. Cíle formativního hodnocení předpokládají, že studující mohou mít prospěch z výsledků, jsou-li jim představeny ve formě zpětné vazby. To vyžaduje zvýšení povědomí studujících o jejich vlastním vzdělávání, o kompetencích, jichž mají dosáhnout a o příležitostech k učení se. Kritéria musí být specifikována způsobem, který je užitečný pro další plánování, tj. být dostatečně konkrétní tak, aby bylo možné identifikovat slabé stránky k jejich zlepšení a silné stránky k rozvíjení.

Formativní hodnocení je v kontrastu se sumativním hodnocením (tedy hodnocením vzdělání), jehož cílem je shrnout dosažené výsledky nebo dovednosti studujícího v daném časovém okamžiku. Sumativní hodnocení je často používáno v závěru studijního programu, nicméně může být použito i v průběhu programu k tomu, aby studujícím nebo jejich vyučujícím umožnilo zhodnotit své výsledky nebo zdatnost v daném okamžiku v programu. Sumativní hodnocení může být založeno na kritériích, na normách nebo na kohortě. Někdy se předpokládá, že sumativní hodnocení je ekvivalentní hodnocení s velkým dopadem, což tak ale vždy nutně není. Například když se během programu používá sumativní hodnocení pouze za účelem poskytnout informace o aktuální úrovni výsledků nebo zdatnosti studujícího.

I když pojmy „formativní“ a „sumativní“ jsou často používány jako kdyby popisovaly různé druhy hodnocení, výsledek jediného hodnocení může sloužit více než jednomu účelu. Proto tyto dva termíny nejsou popisem různých druhů hodnocení, ale jsou spíše popisem různého užití, k němuž se vztahují informace vyplývající z hodnocení. Stejné informace, získané pomocí stejné metody hodnocení, se nazývají „formativní“, pokud jsou využity k podpoře učení a výuky. A nazývá se „sumativní“, pokud se používá pro shrnutí a podávání zpráv o vzdělání. Formativní i sumativní hodnocení může být vhodné pro KDK a to v závislosti na účelu, kterému má sloužit.

Subjektivní a objektivní hodnocení

Vzhledem k citlivosti hodnocení hodnot a postojů je rozdíl mezi subjektivním a objektivním hodnocením zásadní. Subjektivní hodnocení je obvykle považováno za hodnocení osobou (to může být vyučující, studující sám, vrstevník nebo externí hodnotitel), jehož subjektivita může ovlivnit jejich úsudek. Oproti tomu za objektivní hodnocení je považováno takové hodnocení, kdy je odstraněna subjektivita a možné zkreslení osobou provádějící hodnocení a to ať už vědomé nebo ne.

Subjektivní hodnocení je často spojeno s kvalitativními údaji získanými z výkonu studujícího ve výstupech typu text, který hodnotící čte, nebo činnost, která je pozorována vyučujícím nebo jiným hodnotitelem a posuzována, zpravidla dle kritérií. Subjektivní úsudky však mohou vzniknout i při shromažďování kvantitativních údajů, například pomocí stupnice hodnocení. Subjektivní hodnocení



vyžaduje, aby vyučující nebo jiní hodnotitelé byli řádně vyškoleni v metodách hodnocení, které mají používat. V případě, že to tak není, existuje nebezpečí, že spolehlivost hodnocení bude ohrožena.

Objektivní hodnocení je často spojeno s kvantitativními daty, které produkují studující tým, že reagují na otázky nebo podobné podněty, které mají pouze jednu správnou odpověď a lze je tedy snadno posoudit jako správné. Častý je případ, že toto posouzení provádí osoba (vyučující, studující, vrstevník nebo externí hodnotitel), ačkoliv v některých případech to lze provést i mechanicky (například počítačovým programem). Objektivní hodnocení se nemusí týkat jen u kvantitativních dat, ale i u kvalitativních údajů. To platí v případě, že kategorie, které jsou používány k interpretaci nebo kódování kvalitativních materiálů, jsou jasně a explicitně definovány a neponechávají mnoho prostoru pro víceznačnost nebo osobní interpretaci (například pokud se v hodnocení portfolia použijí jasná a transparentní kritéria, hodnocení může být i objektivní).

Deskriptory, které poskytuje Rámec, mohou být použity k vytvoření společného porozumění kritérií pro hodnocení studujících. Proto mohou přispívat ke zvýšení spolehlivosti a tím i objektivity hodnocení, která jsou prováděna různými hodnotiteli.

Zjevná validita a koherence

Ve většině hodnocení ve vzdělávání je nutná zjevná validita jako součást koherence mezi výukou, učením a hodnocením, jak bylo uvedeno výše. To znamená, že úkoly, které studující v rámci hodnocení dostanou, by se měly podobat úkolům, pomocí kterých se učili, a také by měly mít význam pro to jak budou kompetence využívány mimo třídu a studující sami by to měli být schopni vidět.

Obzvláště důležitá je zjevná validita při hodnocení KDK. Studující bude očekávat, že uvidí souvislost mezi tím, co se učí, a svým životem ve společnosti. Při užívání úkolů ze „skutečného života“, které mají dobrou zjevnou validitu, může být těžší zajistit některé jiné principy hodnocení, nicméně i tak je důležité princip zjevné validity zachovat.

Shrnutí

Uživatelé tohoto rámce musí při výběru přístupů k hodnocení zvážit řadu faktorů. Výběr by měl vzít v úvahu různé aspekty týkající se hodnocení hodnot, postojů, dovedností a znalostí a kritického porozumění. To, co je vhodné pro jeden soubor kompetencí, nemusí být vhodné pro jiný. Kromě toho musí být všechny metody hodnocení validní, spolehlivé, transparentní, praktické a musí respektovat důstojnost a práva hodnocených.

Důležitost kontextu pro hodnocení KDK

Kromě výše uvedených obecných faktorů musí být ve volbě metody hodnocení přítomny konkrétnější úvahy, které vyplývají z charakteristik kompetencí, jež jsou zahrnuty v Rámci, a ze způsobu, jakým studující budou pravděpodobně tyto kompetence získávat.

Je nepravděpodobné, že by tyto kompetence studující získali přímočarým způsobem. Kompetence také nejsou něčím, co člověk nabyde v určitém okamžiku a co mu od tohoto okamžiku zůstane na



zbytek života. V Rámci jsou kompetence definovány jako schopnost mobilizovat a nasazovat relevantní hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti nebo porozumění tak, aby bylo možné adekvátně a účinně reagovat na požadavky, výzvy a příležitosti, jež jsou v daném kontextu přítomné. To znamená, že kontext je pro hodnocení vždy zásadní.

Prostředí vzdělávání poskytuje celou škálu kontextů, ve kterých lze KDK mobilizovat, rozvíjet a projevat. Navíc lze kompetence vyjadřovat v různých kontextech různými způsoby. Kvůli tomu není dostatečné provést jedno hodnocení jednomu kontextu. Vyučující a jiní hodnotitelé musí pozorovat kompetence v různých časových okamžicích a napříč různými situacemi. Rovněž musí vzít v úvahu skutečnost, že konkrétní úkol nebo vzdělávací prostředí spustí souhrn více kompetencí, které nelze posuzovat individuálně. To znamená, že místo vytváření celkového hodnocení, či dokonce opakovaného hodnocení všech 20 kompetencí, by vyučující měli usilovat o vytvoření profilů kompetencí studujících napříč více kontexty.

Kromě toho je zde důležité rozlišení mezi hodnocením výsledků a hodnocením zdatnosti. Jak jsme viděli, hodnocení výsledků se zaměřuje na výkonnost studujících ve vztahu ke konkrétní vzdělávací aktivitě, úkolu nebo programu, zatímco hodnocení zdatnosti je hodnocení prokazující nabyté kompetence bez ohledu na to, kde je studující získal. Zatímco vyučující se často zajímají o hodnocení výsledků, uživatelé Rámce mohou zvážit, zda by se hodnocení mělo zaměřit spíše na zdatnost, protože kontexty v širším sociálním, občanském nebo politickém světě mimo školu jsou zvláště důležité a relevantní pro hodnocení ve vztahu k Rámci.

Všechny kontexty, které jsou užity pro hodnocení, budou specifické pro konkrétní prostředí, ve kterém se hodnocení odehrává. Kontexty hodnocení nemohou být určeny abstraktně a uživatelé Rámce proto budou muset identifikovat kontexty ve svém místním prostředí, které jsou nejvhodnější pro účely hodnocení.

Dynamická povaha souboru kompetencí

Další komplikace hodnocení KDK je, že jednotlivci, mají-li adekvátně a účinně reagovat na požadavky a příležitosti, jež jsou v konkrétním kontextu přítomny, musí mobilizovat a rozvíjet své kompetence dynamickým způsobem. Demokratické a meziterkulturní situace nejsou statické. Plyně se mění a vyvíjí s tím jak lidé interagují a přizpůsobují své chování v souladu s proměnlivými nároky situace. Při tomto přizpůsobování se často potřebují upravit své chování pomocí mobilizace a nasazení dalších kompetencí, přičemž možná již nepoužívají některé jiné, protože se situace změnila. Některé příklady toho, jak je třeba flexibilně a dynamicky uplatňovat kompetence prostřednictvím souborů, jsou uvedeny v Příkladech dále v této kapitole.

Tento pohled na kompetence studujících představuje pro hodnocení výzvu. Znamená, že studující musí být vybaveni nejen schopností uplatnit své kompetence v demokratických a mezikulturních situacích, ale také schopností jejich využití v rámci situace přizpůsobit novým okolnostem, které vznikají. V důsledku toho je nutné, aby hodnocení poskytlo obraz toho, jak je studující zdatný v mobilizaci a uplatnění souboru příslušných kompetencí v různých kontextech, a také o tom, jak je schopný tyto kompetence přizpůsobovat měnícím se okolnostem v rámci daných kontextů. To znamená, že metody hodnocení, které poskytují pouze statický popis kompetencí studujícího v



jednom časovém okamžiku, pravděpodobně nebudou adekvátní.

Uživatelé Rámce budou muset zvolit metody hodnocení, které jsou vhodné pro zjišťování dynamického využívání souborů kompetencí v rámci kontextů a napříč kontexty a které mohou poskytnout profil výkonu studujícího.

Použití deskriptorů

V Rámci byly vyvinuty deskriptory pro všech 20 kompetencí. Tyto deskriptory poskytují soubor pozitivních popisů pozorovatelného chování, jež naznačují, že člověk dosáhl určité úrovně zdatnosti v určité kompetenci. Byly formulovány jazykem „vzdělávacích výstupů“. To znamená, že mohou být využity nejen pro účely hodnocení, ale také pro rozvoj kurikula a za účelem pedagogického plánování, a tedy přispívají k vytvoření koherence.

Hodnocení založená na pozorování chování specifikovaného v deskriptorech může ukázat zdatnost studujících, pak-li že se uskuteční v přiměřeném časovém úseku a napříč různými podmínkami. Tato hodnocení mohou také poukazovat na témata, na něž potřebují vyučující zaměřit své aktivity a mohou být využity jako zdroj informací pro návrh vzdělávacích aktivit. Jinými slovy, hodnocení založená na deskriptorech mohou být použita jak pro sumativní tak i formativní účely.

Je důležité se vyhnout zneužití deskriptorů pro hodnocení. Seznam deskriptorů by neměl být používán jako kontrolní seznam pro záznam chování studujících, nebo na jeho základě vypočítávat celkové skóre. Cílem není, aby studující projevovali co největší počet z chování, které jsou specifikované deskriptory. Ty by měly být používány spíše k hodnocení zdatnosti a pokroku studujících s použitím metod, jež umí zachytit profily souborů kompetencí při tom jak jsou dynamicky mobilizovány, využívány a přizpůsobovány v různých kontextech.

Další informace o používání a nevhodném používání deskriptorů v hodnocení jsou uvedeny ve svazku 1 Rámce (viz Kapitola 7 „Deskriptory - jejich použití a účely“).

Metody hodnocení

Existuje mnoho metod hodnocení, které jsou potenciálně dostupné pro hodnocení hodnot, postojů, dovedností, znalostí a kritického porozumění. Patří mezi ně kontrolní seznamy, žebříčky a třídící úkoly, Likertova škála, otázky s více odpověďmi, otázky s konstruovanou odpovědí, testy situačního úsudku, počítačové testy, volné deníky, reflektivní zápisníky, strukturované autobiografické úvahy, hodnocení pozorováním, dynamické hodnocení, hodnocení založené na projektu a hodnocení portfolia.

Nicméně některé z těchto metod nejsou schopny popsat dynamickou mobilizaci, nasazení a flexibilní přizpůsobení souborů kompetencí napříč kontexty. To je činí nevhodnými pro hodnocení kompetencí studujících jak jsou popsány v Rámci. Metody, které lze na základě tohoto důvodu vyloučit, jsou kontrolní seznamy, žebříčky a třídící úkoly, Likertova škála, otázky s možností výběru z několika odpovědí, otázky s konstruovanou odpovědí a situační testy. V zásadě mohou být vhodná počítačová hodnocení za předpokladu, že je k dispozici nezbytný software. Všechny



zbývající metody mohou splnit potřeby hodnocení aktivace, užití a flexibilního přizpůsobení souborů kompetencí napříč různými kontexty.

Deskriptory poskytnuté Rámcem mohou být použity pro systematizaci hodnocení. Je to proto, že poskytují koherentní referenční základ pomocí něž lze hodnotit chování studujícího podle kritérií specifikujících tři různé úrovně zdatnosti pro každou z 20 kompetencí.

Otevřené deníky, reflektivní zápisníky a strukturované autobiografické úvahy

Tyto metody vyžadují, aby studující zaznamenával a reflektoval své vlastní chování, učení a osobní rozvoj. Obvykle má záznam podobu psaného textu, ale může zahrnovat i neverbální projevy nebo umělecká díla. Tyto úvahy mohou být volně strukturovány studujícím, nebo mohou být strukturovány pomocí předem určeného formátu, který byl navržen tak, aby zajistil, že úvahy poskytují důkazy o konkrétních výstupech učení, jež jsou hodnoceny. Při používání těchto metod k hodnocení KDK by tedy formát mohl od studujících vyžadovat, aby strukturovali své příběhy nebo úvahy tak, aby zaznamenávali a reflektovali celou škálu kompetencí, jež zapojili napříč řadou situací nebo kontextů, a také to jak je přizpůsobily nebo upravily v rámci vývoje situace.

Při využívání deníků, zápisníků a autobiografických úvah je však problémem to, že jsou zranitelné vůči odpovědím formovaným dle společensky žádoucích reakcí. Jinými slovy, studující mohou zaznamenávat pouze obsah, který bude podle jejich názoru hodnotitel vnímat příznivě. Proto je v případě, že má hodnocení provádět někdo jiný než-li studující sám, zajištění dostatečné validity výzvou.

Hodnocení pozorováním

Hodnocení pozorováním zahrnuje vyučujícího nebo jiného hodnotitele, jež pozoruje chování studujících v různých situacích pro to, aby zjistil do jaké míry studující správně zapojuje soubory kompetencí a aktivně přizpůsobuje tyto soubory vzhledem k měnícím se okolnostem situace. Užití takové metody vyžaduje, aby hodnotitel vypracoval plán řady situací, kterým má být studující vystaven, a aby zaznamenal jeho chování. To může být písemný záznam s použitím strukturovaného listu pro záznam pozorování nebo volnějšího zápisu, ve kterém je popsáno chování studujícího. Případně může být proveden přímý záznam pozorovaného chování pomocí audio nebo video záznamu, takže hodnocení může být provedeno až po události.

Potenciální riziko hodnocení pozorováním je, že může být ovlivněno pozorností, předporozuměním a očekáváním hodnotitele, což může vést k selektivnímu vnímání a nevhodným závěrům o studujícím. Důležitým faktorem může být v tomto případě velikost třídy. Rovněž může docházet k nesrovnalostem v hodnoceních, jež jsou prováděna v různých situacích nebo kontextech. Jinými slovy, zajištění dostatečné spolehlivosti může být u tohoto typu hodnocení výzvou.

Dynamické hodnocení

Dynamické hodnocení zahrnuje vyučujícího nebo jiného hodnotitele, který aktivně podporuje studujícího během procesu hodnocení tak, aby umožnil studujícímu předvést svou nejvyšší úroveň zdatnosti. Toho je dosaženo tím, že je studující vystaven plánované škále situací nebo kontextů, v nichž vyučující spolupracuje se studujícím. Studující musí provádět průběžný komentář o jejich chování, kompetencích, které používají, a o tom, jak přizpůsobují své kompetence vzhledem k tomu



jak se situace posouvá a mění. Hodnotitel zkoumá komentář studujícího pomocí otázek a implicitních a explicitních pobídek; hodnotitel také analyzuje a interpretuje výkon studujícího a dle potřeby poskytuje zpětnou vazbu. Chování hodnotitele může vést studujícího k tomu, že předvede vyšší úroveň zdatnosti, než by prokázal, kdyby mu nebyla poskytnuta žádná podpora.

Tato metoda má omezenější použití než-li pozorování, protože situace, jež jsou nutné pro dynamické hodnocení, musí umožňovat interakci s hodnotitelem. Kromě toho pakliže vyvolaná situace vyžaduje podporu hodnotitele, obecná validita metody může být omezena. Co se týče spolehlivosti čelí dynamické hodnocení stejným výzvám jako hodnocení pozorováním.

Hodnocení založené na projektu

Pro účely této kapitoly je hodnocení založené na projektu definováno jako nedílná součást projektového učení (na rozdíl od hodnocení provedeného na konci studentských projektů). Může být využito k zajištění toho, aby se studující zapojili do činnosti nejen ve třídě, ale i v širším sociálním, občanském nebo politickém životě. Projektová výuka (viz Kapitola 2 o KDK a pedagogice) je tedy zvláště vhodným přístupem pro kombinování učení a hodnocení v rámci stejného procesu. Aby studující předvedli co nejlepší výkon a k tomu aby mělo hodnocení zjevnou validitu musí být projekty založeny na problémech nebo situacích, jež jsou smysluplné a poutavé pro studující samotné. Také je nutné, aby byly sestaveny tak, aby studující museli využívat hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění v celé řadě situací. Projekty mohou být provedeny buď samostatně, nebo ve spolupráci s ostatními studujícími, a mohou vyžadovat, aby jako součást projektu samotní studující plánovali, navrhovali, rozhodovali a zkoumali aktivity a řešení problémů. Projekt obvykle vede k vytvoření zaznamenaných produktů. Je také možné od studujících vyžadovat, aby poskytli dokumentaci o průběhu práce na projektu a o procesu učení a i kritickou sebereflexi. Aby bylo možné tuto metodu využívat, musí být projekt sestaven tak, aby produkty a doprovodná dokumentace poskytly informace o tom, jak byly soubory kompetencí mobilizovány a zapojeny napříč kontexty a jak byly během času upravovány dle potřeb situací s nimiž se během projektu setkali.

Hodnocení založené na projektu má nicméně i nevýhody. Například je obtížné zjistit, zda kompetence, které studující během projektu zapojil, užívá daný studující i v situacích mimo hodnocený projekt. To je problém validity. Vyučující a další hodnotitelé mohou navíc shledávat obtížným hodnocení produktů a dokumentace, jež je výsledkem projektu, a hodnocení jako takové může být velmi časově náročné. Pokud vyučující nebyli dostatečně vyškoleni v provádění hodnocení, může mít i nízkou spolehlivost.

Hodnocení portfolia

Portfolio je systematický, kumulativní a průběžný sběr materiálů, jež vytváří studující jako důkaz svého učení, pokroku, výkonu, úsilí a zdatnosti. Pro umístění do portfolia jsou materiály vybírány dle souboru pokynů, přičemž studující musí vysvětlit a reflektovat obsah portfolia. Pokyny určují jak kompetence, jež jsou hodnoceny, tak i výsledky učení a kritéria hodnocení, jež má portfolio dokládat. Mohou také specifikovat kontexty, z nichž má být obsah portfolia vyvozen. Kromě toho můžou pokyny upřesňovat, že vstupy v portfoliu mají být v souladu s určitým formátem a že by měly obsahovat určité typy důkazů. Zadání tedy může být napsáno tak, aby zajistilo, že studující doloží mobilizaci, nasazení a flexibilní přizpůsobení kompetencí v různých kontextech a situacích.



Využití e-portfolia má navíc tu výhodu, že umožňuje studujícím přikládat elektronické vstupy jako jsou audio a multimediální soubory. Portfolia mohou být přizpůsobena potřebám konkrétních studujících, úrovni vzdělání, vzdělávacích programů a vzdělávacích kontextů.

Používání portfolií pro účely hodnocení ve vztahu ke KDK má několik výhod:

- ▶ pomáhá studujícím prokázat svoji zdatnost a zároveň nabízí opěrnou konstrukci, která může usnadnit jejich další rozvoj;
- ▶ vybízí studující k tomu, aby kriticky reflektovali svůj výkon;
- ▶ umožňuje studujícím postupovat vlastním tempem;
- ▶ mohou studujícím pomoci dokumentovat rozvoj svých kompetencí v průběhu toho jak jsou používány, upravovány a přizpůsobovány v různých kontextech uvnitř i vně školy;
- ▶ umožňují samotným studujícím převzít odpovědnost za materiály k hodnocení;
- ▶ mohou být použity pro formativní i sumativní účely hodnocení.

Jednou z nevýhod portfolií je, že jsou potenciálně náchylná k efektu společensky žádoucích jevů, kdy si žáci vybírají nebo mění obsah svých portfolií tak, aby obsahovali pouze materiály, o nichž si myslí, že je bude hodnotitel hodnotit kladně.

Hodnocení portfolií vyžaduje speciální školení pro hodnotitele, a proto může být pro vyučující bez odborné přípravy velmi náročné s důsledkem toho, že může mít nízkou spolehlivost. Hodnocení portfolia může být také časově náročné.

Maximalizace validity a spolehlivosti v hodnocení

Existují obecná opatření, která mohou být zavedena pro maximalizaci platnosti a spolehlivosti hodnocení bez ohledu na metodu, jež je použita pro hodnocení KDK. Ta zahrnují:

- ▶ poskytování vzdělání vyučujícím o principech hodnocení a o rizicích týkajících se validity a spolehlivosti, jež jsou s jednotlivými metodami hodnocení spojeny;
- ▶ poskytnutí řady ohodnocených příkladů vybraných z celé škály úrovně zdatnosti;
- ▶ moderation meetings (setkání za účelem srovnávání hodnocení) využívající blind review (to znamená, když hodnotitel nezná identitu studujícího, jehož výkon nebo produkty jsou hodnoceny);
- ▶ srovnávání, projednávání a řešení posudky vyučujících v celém rozsahu úrovně zdatnosti.

Kromě toho, pokud je hodnocení užíváno jako hodnocení s velkým dopadem, další opatření zahrnují:

- ▶ diskuse a porovnávání postupu a standardů hodnocení mezi vyučujícími z různých institucí;
- ▶ pravidelná / periodická revize nástrojů hodnocení / způsobů / metod, aby bylo možné je přizpůsobit měnícím se kontextům / vzdělávacím prostředím a sdílení příkladů hodnocení napříč institucemi;



► externí moderace.

Kdo by měl provádět hodnocení?

Často se předpokládá, že hodnocení musí provádět vyučující nebo speciálně vyškolení hodnotitelé. Hodnocení však může provádět i jeden nebo více vrstevníků, nebo samotní studující, nebo může být použito spolu-hodnocení (to dává příležitost vrstevníkům nebo studujícím provést hodnocení, ale umožňuje vyučujícímu ponechat si určitou kontrolu nad konečným hodnocením).

Hodnocení mezi vrstevníky a sebe-hodnocení má výhody, protože může vést k tomu, že studující získají mnohem lepší a jasnější pochopební kritéria hodnocení (a tím i výsledků učení) a kvality práce, jež je očekávána. Mohou též zlepšit zapojení studujících do procesu vzdělávání. Je však důležité zajistit, aby v případě že hodnocení provádí osoby, jež nejsou vyškolenými vyučujícími či hodnotiteli, nebyla ohrožena validita a spolehlivost. To je důvod, proč je spolu-hodnocení atraktivním řešením.

Příklady dynamických souborů kompetencí

V této části uvádíme dva příklady, které ilustrují, jak kompetence pro demokracii zahrnuje dynamickou mobilizaci souborů kompetencí, které jsou pružné a dynamicky zapojovány a přizpůsobovány potřebám situací v demokracii. Výuka KDK musí podporovat nabývání a využívání dynamických souborů kompetencí, zatímco hodnocení KDK musí využívat metody, jež mohou zachytit flexibilní mobilizaci, zapojení a přizpůsobení souborů kompetencí podle situačních potřeb.

Příklad 1⁴

Aktivity a programy týkající se širší komunity jsou obzvláště vhodné pro rozvoj souborů kompetencí, které kombinují získávání nových znalostí a kritického porozumění s rozvojem dovedností, postojů a hodnot založených na zkušenostech. Setkání s neznámými lidmi a jevy je také příležitostí pro sebereflexi a přizpůsobení postojů. V tomto příkladu škola realizuje projekt o náboženské rozmanitosti v místní komunitě. Studující si vyberou jedno z náboženství zastoupených v jejich městě, kterým se budou zabývat po jeden týden. Nejprve prostudují literaturu o tomto náboženství a kriticky zreflektují, jak je toto náboženství zobrazováno v různých médiích. Následně skupiny studujících navštíví bohoslužby spojené s náboženstvím, které si vybrali. Zde provedou etnografické pozorování, mluví se členy a s náboženskými vůdci této komunity. Na závěr studující pracují ve skupinkách, aby představili svá zjištění a zkušenosti související s vybraným náboženstvím a náboženskou komunitou svým kolegům. Během tohoto procesu je zapojeno, koordinováno a přizpůsobováno několik kompetencí, a to následovně: V počáteční fázi při studiu literatury se rozvíjí tyto kompetence:

- Znalosti a kritické porozumění kultury, náboženství a historie

- Autonomní učení

Během návštěvy bohoslužby / při setkání s příslušníky náboženské komunity je zapojena další skupina kompetencí:

- Znalosti a kritické porozumění kultury, náboženství a historie

- Aktivní naslouchání

- Respekt

- Komunikační dovednosti.

Setkání s žitým náboženstvím pravděpodobně zpochybní, bude v rozporu či v konfliktu s některými předpoklady studujícího. To vyžaduje ústřední kompetence Rámce:

- Tolerance nejednoznačnosti.

Během procesu přípravy prezentace pro své kolegy studující rozvíjejí:

- Spolupráce

- Komunikační dovednosti

- Sebedůvěra.

Napříč celým procesem jsou zapojeny následující kompetence:

- Otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování

- Občanská uvědomělost

- Hodnota kulturní rozmanitosti.

Hodnocení

V tomto prvním příkladu je možné použít a kombinovat celou řadu metod hodnocení. Na všechny aktivity je možné užít projektové hodnocení. Studující by mohli dostat konkrétní úkoly, na kterých by pracovali v průběhu každém kroku a po každém kroku projektu, což by jim umožnilo zaznamenávat a uvažovat o svém procesu učení a o jejich schopnosti přizpůsobit své kompetence situaci. Studující by si také mohli vést studijní deník podle zadání, které se zaměřuje na konkrétní hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění, jež jsou rozvíjeny a uplatňovány. Kromě toho by mohli využít řízený nástroj sebereflexe jako je Autobiografie mezikulturních setkání⁵, o nějž by se reflexe mohla opírat. Protože některé z aktivit v projektu se odehrávají v menších skupinách studujících, mohli by si také studující navzájem poskytovat zpětnou vazbu a vzájemně hodnotit své kompetence. To by jim dále pomohlo seznámit se s deskriptory KDK. Produkty vytvořené v rámci těchto různých aktivit by mohly být začleněny do většího portfolia, jež je sestavováno v delším časovém úseku (například po celý školní rok).

Příklad 2⁶

Současné vzdělávání v matematice podporuje porozumění matematice, které přesahuje rámec pamatování si faktů a postupů, což bylo běžné ve 20. století. Důraz je nyní kladen na rozvoj matematických schopností a návyků myslí, které jsou nezbytné pro spolupráci s ostatními při analýze problémů autentického světa pomocí matematiky. Schopnost zapojit se do matematických diskusí a argumentů je klíčová jak pro pokrok v řešení problémů tak i pro interpretaci a prezentaci

5 www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp

6 Příklad poskytl Manuela Wagner a Fabiana Cardetti, University of Connecticut, USA.
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR

výsledků. Příkladem tohoto přístupu je projekt, ve kterém studující používají matematické uvažování pro prozkoumání místních a globálních problémů s vodou (např. dostupnost, nedostatek, znečištění a další). Studující používají a zlepšují své dovednosti v oblasti poměrů, algebry a statistiky a rozšiřují své znalosti matematického zobrazování. Počínaje jejich osobní spotřebou vody studující vypočítají „vodní stopu“ vytvořenou v domácnosti každého jednotlivce, v domácnostech skupiny studujících a v domácnostech celé třídy. Ty jsou pak porovnány za účelem objevení vzorců a potenciálních problémů. Následně skupiny studujících zkoumají problémy spojené s vodou ve své komunitě a vyberou si jeden, který prostudují hlouběji na národní a globální úrovni. Na základě svých objevů a na základě podložených argumentů (matematických) studující vyberou a rozvinou řešení pro zvolenou lokální problematiku. Studující mohou též provádět experimentální testování zpracovaných řešení (ve třídě nebo na místě), prezentovat výsledky komunitě, podnikat kroky ke zvýšení povědomí a obhajovat řešení konkrétního problému, který zkoumali. V průběhu procesu jsou zapojeny KDK. Například, aby se účastníci mohli zapojit do diskusí, musí být schopni vyjádřit své matematické úvahy tak, aby jim ostatní rozuměli, hledat nové pohledy při zacházení s problémem, být otevření přemýšlení o přízvěncích ostatních, a klást otázky, které jim pomohou objasnit způsob uvažování někoho jiného. Následující kompetence jsou zapojeny:

- Otevřenost ke kulturní rozmanitosti a k odlišným přesvědčením, názorům a chování

- Aktivní naslouchání

- Tolerance k nejednoznačnému

- Spolupráce

- Komunikační dovednosti.

Zkoumání a hledání řešení nových problémů zahrnuje srovnávání a vztahování různých perspektiv, rozvíjení nového porozumění pro interakci s novými materiály a vyjednávání o obsahu s ostatními. Zapojeny jsou následující kompetence:

- Analytické a kritické myšlení

- Respekt

- Řešení konfliktů.

Studující se naučí dělat kritické závěry na základě explicitních kritérií. Učí se podporovat svá tvrzení argumenty, jež využívají platné matematické poznatky a jsou podpořeny jejich interpretacemi a interakcemi s relevantními otázkami, které souvisí s daným problémem. Následující kompetence jsou zapojeny:

- Znalosti a kritické porozumění kultury, náboženství a historie

- Občanská uvědomělost

Hodnocení



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Vzhledem k tomu, že do tohoto druhého příkladu jsou zapojeny jak KDK, tak kompetence specifické pro předmět, může být použit přístup k hodnocení založený na kombinaci metod. Studující by v průběhu projektu mohli pracovat na konkrétních úkolech zahrnujících různé prvky souborů kompetencí a mohli by se zamýšlet nad vlastním procesem učení formou studijního deníku. Na konci projektu by bylo možné hodnotit jak dovednosti a znalosti specifické pro daný předmět tak i některé KDK a to prostřednictvím prezentací a ústních či písemných zkoušek. Mohlo by být použito sebehodnocení, vrstevnické hodnocení nebo spolu-hodnocení. Na základě pozorování a referátů by mohli vyučující poskytnout studujícím formativní zpětnou vazbu o jejich silných a slabých stránkách a o možnostech rozvoje. Případně by vyučující mohl použít dynamický přístup k hodnocení pro to, aby povzbudil studující k dosažení vyšší úrovně výsledků nebo zdatnosti. Produkty, které jsou výsledkem všech těchto činností, mohou být opět začleněny do širšího portfolia, jež je sestavováno v delším časovém úseku.

Závěr

Pro každé hodnocení KDK je nanejvýš důležité, aby bylo nedílnou součástí vzdělávacích prostředí a vzdělávacích procesů, které zlepšují postavení studujících – mělo by podněcovat a podporovat jejich sebedůvěru a pomoci identifikovat perspektivy pro další učení.

Hodnocení by mělo být vždy založeno na validních, spolehlivých, spravedlivých, transparentních a praktických metodách. Nicméně v případě hodnocení KDK je také důležité zajistit, aby použité metody respektovaly důstojnost a práva studujících. Rovněž spravedlnost a transparentnost mají zvláštní význam v případě posuzování KDK. Jakákoli praxe hodnocení, která se od těchto principů odchyluje, by byla v rozporu se standardy a hodnotami vzdělávání, jehož cílem je posílit a prosazovat demokratické hodnoty a respektování lidské důstojnosti a lidských práv.

Hodnocení KDK může přispět ke zlepšení postavení a ke zviditelnění vzdělávání k demokratickému občanství a vzdělávání v oblasti lidských práv v rámci vzdělávacích systémů, jimž dominují měřitelné výsledky. Existují však jak rizika spojená se sumativním přístupem a přístupem s velkým dopadem, tak problémy (zejména spojené s hodnotami a postoji), které vyplývají z nutnosti chránit svobodu myšlení, svědomí a náboženství studujících.

Pedagogové musí mít při zvažování vhodných hodnocení v kontextu Rámce na paměti silné a slabé stránky různých přístupů a metod. Kombinované metody, včetně sebehodnocení a vrstevnického hodnocení mohou být v mnoha případech nejvhodnější.

Hodnocení prováděná externími zainteresovanými subjekty mohou poskytnout další informace o celkových výsledcích a pokroku skupiny studujících, a v případě, že jsou anonymizovány, se mohou vyhnout některým případným rizikům pro jednotlivé studující.

Externí hodnocení může být obzvláště užitečné pro hodnocení efektivity konkrétního vzdělávacího systému, instituce nebo programu. V holistickém pohledu na demokratické vzdělávání může být hodnocení KDK také cenným zdrojem informací pro vlastní evaluaci výuky a může tak vyučujícím pomoci při plánování a hodnocení výukových procesů.

Další literatura

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, available at www.aacu.org/value-rubrics, accessed 23 December 2017.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.
- Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.
- Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.
- Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.
- Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3rd edn), Elsevier, Oxford.
- Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.
- Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.
- Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 4

KDK a vzdělávání vyučujících

Shrnutí obsahu

- Pro koho je tato kapitola určena?
- Cíl a přehled
- Proč je KDK relevantní pro vzdělávání vyučujících a vzdělavatele vyučujících?
- Integrace a aplikace rámce KDK ve vzdělávání vyučujících
- Praxe - Jak těchto cílů dosáhnout
- Doporučení
- Doporučená literatura

Pro koho je tato kapitola určena?

Tato kapitola je určena současným a budoucím pedagogům vyučujících a institucím pro vzdělávání vyučujících, tvůrcům vzdělávací politiky, vedením škol a praktikujícím vyučujícím ve školách a studujícím jež se na praxi připravují.

Pojem „vyučující“ se v této kapitole používá v obecném smyslu a zahrnuje všechny odborníky zapojené do procesu vzdělávání a to jak ve formálním tak i v neformálním kontextu. Podobně pojem „škola“ se vztahuje na všechna vzdělávací zařízení, zatímco pojem „instituce vzdělávání vyučujících“ zahrnuje všechny (vysokoškolské a jiné) instituce, které se věnují oblasti přípravy již pracujících vyučujících a oblasti přípravy budoucích vyučujících.

Cíl a přehled

Tato kapitola vysvětluje roli a mnohé úkoly jak vzdělání vyučujících ve fázi před pedagogickým působením (počáteční vzdělání), tak i dalšího (průběžného) vzdělávání již pracujících vyučujících. Týká se také školení vyučujících v prosazování a zavádění vzdělávání na základě Rámce KDK. Vysvětluje, proč je KDK relevantní pro vzdělávání vyučujících a vyučujících pedagogů. Je zdůrazněn dvojitý rozměr KDK ve vzdělávání vyučujících: KDK pro budoucí i současné vyučující a KDK pro instituce pro vzdělávání vyučujících. Dále se zabývá integrací a aplikací rámce KDK ve vzdělávání a přípravě vyučujících. Ve své každodenní praxi se vyučující snaží poskytovat kvalitní



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



vzdělání v jim příslušejících oblastech, nicméně jsou také vyzýváni k tomu, aby uplatňovali a zaváděli hodnoty, které tvoří základ školského systému (například lidská práva, demokracie, kulturní rozmanitost, spravedlnost a právní stát). Pro efektivní řešení této výzvy je důležité, aby nebyly opomíjeny znalosti, dovednosti a kompetence, jež nespádají do úzce vymezených oblastí předmětů. Uplatňování přístupu KDK znamená, že toto není ponecháno pouze na předmětech, jež jsou tímto směrem zaměřeny (jako je občanská výchova, historie, etika). Právě naopak, přístup KDK musí být uplatňován všeobecně jako průřezový rozměr vzdělávání a odborné přípravy budoucích a současných vyučujících. Tato část se také snaží odpovědět na některé klíčové otázky týkající se implementace rámce KDK ve vzdělávání vyučujících.

Tato kapitola představuje tři případy dobré praxe z různých evropských zemí z různých perspektiv, které by mohly inspirovat instituce při zavádění principů KDK a vývoji nových postupů. Nakonec jsou nabídnuta některá doporučení tvůrcům vzdělávací politiky a institucím pro vzdělávání vyučujících, vedením škol, současným a budoucím vyučujícím. Na závěr je uveden seznam další literatury.

Proč je KDK relevantní pro vzdělávání vyučujících a pro vzdělavatele vyučujících?

Bez řádně vzdělaných a vyškolených vyučujících by přístup KDK zůstal pouze teorií, protože vyučující jsou jedinými osobami, které mohou implementovat KDK v terénu. Přístup KDK se vztahuje nejen na vzdělávání studujících a studujících ve školách, ale také na přípravu budoucích vyučujících a profesní rozvoj současných vyučujících. A konečně, katedry pedagogiky mohou také hrát důležitou roli při implementaci KDK na vysokých školách obecně. Role institucí vzdělávajících pedagogy je tedy komplexní a má mnoho aspektů: nejde jen o to, aby vyučující byli vyškoleni k tomu, aby byli schopni efektivně využívat rámec KDK ve školách a dalších vzdělávacích institucích (tedy „technická“ stránka), ale také je vybavit souborem kompetencí nezbytných pro společný život demokratických občanů v rozmanitých společnostech (tedy „podstatná“ stránka). Vyučující, kteří sami zdárně jednají v každodenním životě v demokratických a kulturně rozmanitých společnostech, nejlépe splní svoji roli ve třídě. V tomto smyslu jsou instituce pro vzdělávání pedagogů odpovědné za rozvoj studijních programů, v nichž jsou vzdělávání a školení budoucí vyučující, a za poskytování kvalitního dalšího vzdělávání, nově vyvinutých studijních materiálů a pomůcek, nových učebních metod atd. již praktikujícím vyučujícím. Stejně důležité je zapojit se do výzkumných a inovačních projektů, které poskytují podklady pro zlepšení stávající praxe ve školách i v samotných institucích vzdělávání pedagogů.

Je proto nutné zdůraznit tuto dvojí dimenzi KDK ve vzdělávání vyučujících: na jedné straně kompetence pro demokratickou kulturu umožňují budoucím a současným vyučujícím úspěšně řešit řadu výzev ve svých školách a třídách. A na straně druhé jsou KDK stejně důležité pro instituce vzdělávající vyučující a pedagogy vyučujících, kteří čelí podobným problémům, s tím rozdílem, že se jedná o vysokoškolskou úroveň a o mírně jiný úhel pohledu.

Jinými slovy, k tomu, aby mohli vyučující vzdělávat děti a mládež způsobem, který podporuje



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



rozvoj KDK, musí tyto kompetence rozvíjet sami u sebe. A to se týká i vyučujících budoucích a současných pedagogů. Role pedagogů vyžaduje především (ale nejen), aby:

- ▶ si vážili lidské důstojnosti, lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracie, spravedlnosti a právního státu
- ▶ aby byli otevření kulturní rozmanitosti, odlišným přesvědčením, názorům a chování, byli respektující, odpovědní a byli občansky uvědomělí atd
- ▶ rozvíjeli dovednost samostatného učení a zejména dovednosti analytického a kritického myšlení, včetně spolupráce, řešení konfliktů a dalších souvisejících dovedností;
- ▶ rozvíjeli znalosti a kritické porozumění sebe sama, jazyka a komunikace a světa.

Jelikož je kompetence vždy dosahována souhrou různých aspektů ze čtyř skupin hodnot, postojů, dovedností a znalostí a kritického porozumění, předpokládá Rámec KDK holistický přístup. Je proto nezbytné věnovat náležitou pozornost všem jeho aspektům.

Je také třeba znovu zdůraznit, že rozvoj KDK u budoucích a praktikujících vyučujících i vyučujících pedagogů je nedílnou součástí odborné přípravy, a proto je průběžná (sebe) reflexe a (sebe) hodnocení tohoto procesu nesmírně důležitá.

Využití KDK pro profesionální rozvoj

V rámci vzdělávání budoucích a současných vyučujících se mohou vyučující zamýšlet nad tím, jak rozvíjejí své vlastní KDK. To může mít například podobu učebních deníků nebo zápisníků, kde vyučující / budoucí vyučující pravidelně reflektuje nad:

- složkami kompetencí, které jsou v kurzu studijním programu nebo konkrétní činnosti rozvíjeny
- jejich úrovní zdatnosti;
- tím, co mohou udělat pro další rozvoj těchto dovedností.

Budoucí vyučující a vyučující mohou používat deskriptory pro sebereflexi a sebehodnocení. Tímto způsobem se také seznámí s různými prvky Rámce kompetencí a bude pro ně snazší použít ho ve své výuce.

Kromě kvalitního vzdělávání v oblasti různých školních předmětů je hlavním posláním vzdělávání a přípravy vyučujících zvyšování kompetencí v oblasti kurikula, pedagogiky, hodnocení a celoškolního přístupu. Rozvojem KDK a souvisejícími tématy v těchto oblastech se zabývají kapitoly 1, 2, 3 a 5 tohoto svazku. Na tyto kapitoly by proto měly být brán ohled při práci s oddíly této kapitoly (kapitola 4), a to bez ohledu na to, že se často zaměřují primárně na povinné vzdělávání: obecné principy a pokyny jsou snadno přenositelné do oblasti vzdělávání vyučujících.



Integrace a aplikace Rámce KDK ve vzdělávání vyučujících

Jedním z cílů této kapitoly je podpora institucí vzdělávajících pedagogy a s nimi souvisejících zainteresovaných stran přivedením pozornosti ke strukturám, politikám a postupům, jež jsou nutné k implementaci modelu KDK. Národní legislativa pro oblast školství vždy mimo jiné definuje hodnoty, na nichž je školský systém založen, a zajišťuje dodržování lidských práv, demokracie, kulturní rozmanitosti, spravedlnosti a právního státu. Pro vyučující je dobrá znalost oblasti, kterou vyučují, nedostatečným základem pro potýkání se s každodenními výzvami, které se zajišťováním dodržování výše zmíněného v praxi souvisejí. Proto se doporučuje, aby integrace a aplikace modelu KDK byla důsledně začleňována do vzdělávání a přípravy budoucích vyučujících a do profesního rozvoje praktikujících vyučujících. Klíčovou roli v tom hrají instituce pro přípravu budoucích pedagogů a pro další vzdělávání současných pedagogů.

Vzdělávání budoucích a současných vyučujících napříč Evropou a dokonce i uvnitř některých státních systémů je organizováno velmi různorodě. Určitý počet zemí se nedávno rozhodlo, že kvalifikace budoucích pedagogů odpovídá úrovni magisterského stupně vzdělání, to však neplatí ve všech zemích nebo pro profily všech vyučujících. Existují také rozdíly v institucionálním kontextu: programy vzdělávání vyučujících probíhají na univerzitách i na institucích neuniverzitního typu. Existují jak paralelní tak i konsekutivní způsoby poskytování vzdělávání vyučujících. Všechny tyto přístupy mají své výhody a nevýhody.

To je zvláště důležité ve vzdělávání vyučujících pro předměty. V této oblasti mohou být často opomíjeny znalosti, dovednosti a porozumění, které nespádají do vymezení oblasti předmětu. Uplatnění přístupu KDK ve vzdělávání vyučujících znamená, že tato témata nejsou zahrnuta pouze do programů určitých předmětů (například občanské vzdělávání, historie, etika). Naopak, přístup KDK musí být uplatňován jako průřezový rozměr vzdělávání a přípravy budoucích vyučujících obecně.

Tento bod je speciálně zdůrazněn v úvahách o celkových cílech vzdělávání (viz kapitoly 1 a 5), jak jsou vyjádřeny ve školských zákonech všech evropských zemí. Tyto hodnotové základy vzdělávání souvisejí s jeho všeobecnou myšlenkou: ideálem *Bildung* (z něm.), tedy celoživotního procesu, který lidem umožňuje svobodně činit volby pro svůj vlastní život, přistupovat k ostatním jako k sobě rovným a mít s nimi smysluplné interakce. K tomuto vzdělávacímu cíli přispívají všichni vyučující a pedagogové vyučujících a to bez ohledu na to, jaký předmět vyučují. To, jakým způsobem to souvisí s konkrétními předměty, by však neměl být ponecháván pouhé intuici. Rámec KDK nabízí konkrétní podporu institucím vzdělávajícím pedagogy a jednotlivým pedagogům vyučujících při vytváření komplexních kurikul a pedagogik (viz kapitoly 1 a 2). Navíc může budoucím vyučujícím pomoci rozvinout jejich uvědomění celého rozsahu toho, co je jejich role jako vyučujících a jejich profesionálního étosu.

Je důležité rozlišovat mezi vzděláváním budoucích vyučujících a dalším vzděláním praktikujících pedagogů. Role těchto dvou fází vzdělání vyučujících jsou velmi odlišné a proto je nutné je při zavádění principů KDK ve vzdělávací praxi pečlivě rozlišovat. Vzdělávání budoucích pedagogů (přípravné) by se mělo zaměřit zejména, ale nejen, na přípravu budoucích vyučujících k pochopení důležitosti KDK a to bez ohledu na jejich oborovou specializaci. Také by mělo zajistit, aby byli schopni tento přístup uplatňovat v každodenní školní praxi. Proti tomu další vzdělávání pedagogů (tedy vzdělávání již praktikujících pedagogů) by se mělo zaměřit zejména, ale nikoli výlučně, na současné výzvy konkrétních situací na konkrétních úrovních vzdělávání a v konkrétních prostředích



a tak pomoci vyučujícím, aby se stali kompetentnějšími a profesionálnějšími ve své každodenní praxi. V každé škole společně pracují vyučující různého věku a tudíž jejich studium před zahájením pedagogické činnosti i dalším vzděláváním v jejím průběhu je v mnoha ohledech zcela odlišné. Různé způsoby a režimy dalšího vzdělávání, včetně komunit pedagogů pro sdílení postupů, mohou a musí tyto rozdíly překlenout. Soustavný profesní rozvoj hraje v tomto ohledu při rozvoji KDK vyučujících obzvláště důležitou roli.

Z toho tedy vyplývá, že různé typy vzdělávání vyučujících navrhnou různé způsoby zavedení KDK do jejich kurikul (viz kapitola 1, například **Využití rámce KDK pro kurikulum**). Tyto různorodé přístupy je třeba pečlivě zvážit a přizpůsobit pozdější pedagogické práci s žáky a věkovými skupinami studujících. Implementace rámce KDK vyžaduje motivaci a odhodlání, posuny perspektivy – vyučující musí hrát více rolí - a také osobní a sdílenou odpovědnost vyučujících. V tomto ohledu je několik důležitých otázek, jež se týkají úlohy institucí, které vzdělávají pedagogy, a které by měly být zodpovězeny.

Zásadní otázkou je: Co mohou a co by měly instituce pro vzdělávání pedagogů v tomto ohledu dělat? Mohou a měly by:

1. podporovat praktikující pedagogy v kvalitních a efektivních postupech prostřednictvím kurzů dalšího vzdělávání, rozvíjením výukových materiálů, prosazováním nových vyučovacích metod atd.
2. rozvinout kurzy pro přípravu budoucích pedagogů, v nichž jsou budoucí vyučující vzdělávání a školení
3. zapojit se do výzkumu a inovací a to jak pro zlepšení výzkumného charakteru studijních programů, tak pro informování osob s rozhodovací pravomocí, kteří tvoří politiky, tvůrců programů a dalších zainteresovaných stran.

Další problematika v této oblasti se týká komplexity a množství úloh institucí vzdělávajících pedagogy, které jsou vyzvány, aby:

- a. motivovaly a podporovaly praktikující a budoucí vyučující a vyučující pedagogy (zejména zaměstnance daných institucí) v tom, aby rozvíjeli své vlastní kompetence pro demokratickou kulturu a tím se stávali schopnějšími v pomoci studujícím, budoucím vyučujícím a praktikujícím vyučujícím v rozvoji jejich hodnot, postojů, dovedností a porozumění, které jsou popsány v modelu kompetencí požadovaných pro demokratickou kulturu (viz svazek 1)
- b. (pro)školily praktikující nebo budoucí vyučující k tomu, aby byli schopni podporovat rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu a mezikulturní dialog prostřednictvím (budoucí) každodenní práce s dětmi a mládeží na školách;
- c. integrovaly rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu a mezikulturní dialog do svého institucionálního poslání (viz kapitola 5), protože rozvoj těchto kompetencí není jen otázkou předávání znalostí budoucím nebo praktikujícím vyučujícím skrze vzdělávací kurzy, ale týká se instituce ve všech jejích cílech a funkcích.

Tato mnohonásobná role vyvolává řadu dalších otázek, na které se musí instituce pokusit odpovědět



pro to, aby se mohly vypořádat s výzvami rozvoje KDK, například:

- ▶ Jsou KDK vhodně integrovány do stávajícího kurikula?
- ▶ Jsou si vzdělavatelé pedagogů vědomi tohoto úkolu a jsou na něj dostatečně připraveni?
- ▶ Věnují dostatečnou pozornost tomuto rozměru ve své každodenní práci?
- ▶ Je tento úkol spíše nařízen, nebo je formulován způsobem, který vyžaduje kreativitu a akademickou svobodu?
- ▶ Je tento úkol integrován do jejich výzkumné a inovativní práce? Zahrnují studující?
- ▶ Je s tímto úkolem zacházeno jako s úkolem, který se týká pouze akademických pracovníků, kteří se zabývají přímo ve svých kurzech různými tématy souvisejícími s demokratickou kulturou (např. filozofie vzdělávání, sociologie vzdělávání, občanská výchova, etika, vzdělávání a média) nebo je tento úkol chápán šířeji jako úkol, který by měl být odpovídajícím způsobem řešen ve všech oblastech? Jakými způsoby?
- ▶ V oblasti kurzů dalšího vzdělávání: Mají všichni praktikující vyučující bez ohledu na předmět, který vyučují, přístup ke školení v KDK? Je toto školení spojeno s jejich učitelskou praxí a situacemi ve třídě?

Toto je otevřený seznam, a tedy je možné se zabývat dalšími otázkami a diskutovat o nich v různých prostředích napříč různými státy a na různých úrovních vzdělávání.

Využití KDK k revizi stávajících kurzů nebo studijních programů

Pokud se instituce vzdělávající pedagogy rozhodne systematicky zaměřit ve svých kurzech a studijních programech na demokracii, mohou být KDK použity k dosažení komplexního a vyváženého výsledku.

V prvním kroku je možné současné kurzy evaluovat pomocí 20 složek kompetenčního modelu:

- Které kompetence jsou již přítomny v obsahu, vyučovacích metodách nebo aktivitách či úkolech studujících?

- Které prvky chybí?

Ve druhém kroku lze přidat obsah, změnit výukové metody nebo zahrnout úkoly, jež se týkají dalších prvků kompetencí či dokonce celé rozpětí modelu.

V případě revize studijních programů mohou tyto dva kroky přispět k lepší koherenci a synergiím mezi různými kurzy v rámci daného programu.

Pokud je tato revize provedena způsobem, který zahrnuje pedagogické pracovníky instituce nebo fakulty, připravuje vyučující/vzdělávatele velmi efektivním způsobem pro to, aby do své výuky



zahrnuli KDK.

Úspěch jednotlivých institucí v rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu závisí na odpovědích na tyto a na podobné otázky. Co se týče fungování institucí pro vzdělávání pedagogů, je možné provádět následující formy aktivit:

- ▶ šíření informací o institucích, u kterých byli v této oblasti rozeznány dobré postupy (na vnitrostátní i mezinárodní úrovni);
- ▶ povzbuzení k provedení pilotních projektů (projektové skupiny v rámci instituce, mezi-institucionální konsorcia, spolupráce mezi institucemi pro vzdělávání vyučujících a školami úrovní místní, regionální, národní i evropské / mezinárodní úrovni);
- ▶ uznání potřeby integrovat KDK do studijních programů nebo kurzů celou řadou různých způsobů, začlenit participaci a komunitní dosah jako nedílnou součást programů / kurzů s kreditovým systémem (např. ECTS): někdy může být rozvoj KDK efektivnější, pokud jsou v programech nebo kurzech integrovány akce / participace v ekonomické, sociální a politické sféře a pokud je do studia zahrnuto širší prostředí, ve kterém instituce působí.

V oblasti studijní programů nebo kurzů lze na všech institucích vzdělávajících vyučující provádět některé aktivity související s rozvojem KDK:

- ▶ vytvářet a poskytovat specializované kurzy dalšího vzdělávání pedagogů (rozlišených podle různých hledisek, např. kurzy pro vyučující společenských věd a jiných oborů; pro vyučující na různých úrovních)
- ▶ integrace a implementace nezbytných složek či témat do studijních programů budoucích vyučujících (povinné předměty)
- ▶ vytváření a poskytování specializovaných, pokročilých či volitelných předmětů (např. na magisterské úrovni), které by se mohly zaměřit na (budoucí) vyučující, jež se později ujmou role šířitelů (diseminátorů, koordinátorů) na úrovni jednotlivých škol
- ▶ podpora relevantních témat na úrovni doktorského studia ve vzdělávání pedagogů a pedagogiky.

Využití KDK pro výzkum vzdělávání a pro akční výzkum vyučujících

Instituce vzdělávání pedagogů jsou do výzkumů zapojeny v různé míře. V některých zemích jsou pedagogické fakulty součástí univerzit a mají magisterské a doktorské programy a vyučující na těchto místech mají tedy možnost provádět vlastní výzkum. V těchto případech může být KDK rámcem pro empirické studie na širokou škálu témat, jako např. na způsoby rozvoje skupin kompetencí v určitých předmětech nebo v rámci průřezové výuky ve školách, na to jak školy pracují s demokratickou kulturou školy atd. Poznatky z těchto výzkumů mohou být dále použity v přípravě budoucích pedagogů a v dalším vzdělávání pedagogů. V institucích bez akreditace pro výzkumnou činnost mohou vyučující používat KDK pro systematickou reflexi své vlastní pedagogické praxe, například ve formě akčního výzkumu.



Instituce vzdělávající pedagogy mohou také spolupracovat se školami a podporovat pedagogické pracovníky při využívání KDK pro akční výzkum nebo pro jiné formy systematické evaluace jejich pedagogické praxe nebo jiných aspektů života školy.

V této náročné práci mohou instituce poskytnout podporu pro implementaci všech tří svazků. Kromě modelu kompetencí (viz Svazek 1) budou velmi užitečné deskriptory kompetencí pro demokratickou kulturu, zvláště ty pro pokročilou úroveň (viz Svazek 2). Při obnově nebo restrukturalizaci studijních programů, kurzů a dalších aktivit mohou být užitečné kapitoly Svazku 3: Organizace a návrh kurikula (viz kapitola 1), Pedagogické metody a přístupy (viz kapitola 2), specifické aspekty hodnocení v KDK (viz kapitola 3) a celoškolní přístup k rozvoji KDK (viz kapitola 5). Konečně, ve specifickém kontextu programů vzdělávání vyučujících může zaujmout důležité místo také posilování odolnosti vůči násilnému extremismu a terorismu (viz kapitola 6).

Spolupráce mezi institucemi vzdělávajícími vyučující z různých evropských zemí by měla být zvláště podporována. Velmi doporučovaným nástrojem je program Erasmus +, ale samozřejmě existují i další programy, jež tento druh aktivit podporují. Konkrétně program EU Comenius by mohl podpořit rozvoj KDK v institucích a u vyučujících tím, že umožní pedagogům účastnit se studijních návštěv za účelem sdílení dobré praxe (sharing best practices) a vytváření profesních kontaktů.

Implementace Rámce KDK je na úrovni institucí vzdělávajících vyučující náročným úkolem a v důsledku toho i rozvoj KDK. Tato náročná práce bude výrazně usnadněna, pokud budou instituce systematicky zkoumat výše zmíněná témata, propojí je s vlastní praxí a přeformulují je vhodným způsobem, najdou komplexní odpovědi a na jejich základě připraví vlastní strategii pro oblast rozvoje KDK.

Praxe - Jak dosáhnout těchto cílů

Ačkoliv bylo právě řečeno, že implementace Rámce KDK je náročným úkolem, musíme si uvědomit, že nejsme zcela na začátku dlouhé a neznámé cesty. Řada kroků již byla učiněna a také se můžeme hodně učit od sebe navzájem. Následují tři praktické příklady případů dobré praxe.⁷

Příklad č. 1: Projekt ladění

Mezi výše uvedenými důležitými otázkami jsme se ptali: Jsou KDK integrovány do stávajících kurikul vhodným způsobem? Jedním z obtížných problémů, se kterými se jednotlivé instituce vzdělávající pedagogy setkávají, je to jak sestavit studijní program zaměřený na rozvoj kompetencí a na výstupy učení. Projekt ladění (zahájený v roce 2000 a stále probíhající, viz níže uvedená webová stránka) může velmi pomoci: jedná se o projekt původně určený k „vyladění“ vysokoškolských studijních programů v různých oborech po celé Evropě, který se později úspěšně rozšířil po celém světě. Jednou z oblastí zapojených od projektu hned od první fáze bylo vzdělávání pedagogů. Výsledky projektu zahrnují mimo jiné dva „vyladěné“ seznamy klíčových kompetencí

(obecných i specifických pro předmět), které by instituce připravující budoucí vyučující měly implementovat do svých kurikul. Tyto seznamy kromě jiného obsahují řadu kompetencí souvisejících s KDK. Pro více informací se podívejte na Project Tuning (2009), s. 40 a 42–43. Na základě toho v posledních letech mnoho evropských institucí vzdělávajících vyučující modernizovalo nebo aktualizovalo své studijní programy a udělalo je vzájemně kompatibilní a srovnatelné. U těchto institucí je pravděpodobnější, že snadněji implementují současný rámec KDK, protože některé z nich mají v této oblasti již značné zkušenosti. Mohou se také podílet a poskytovat rady při podobných snahách institucí, jež takové zkušenosti zatím nemají. Evropská spolupráce může být velmi důležitým prostředkem podpory a usnadnění při zavádění rámce KDK.

Další informace viz: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Příklad č. 2: Síť studujících Život je rozmanitost (Leben ist Vielfalt)

Již jsme zdůraznili výše, že je spolupráce a zapojení všech aktérů ve vzdělávání vyučujících důležité. Bylo zmíněno, že rozvoj KDK by měl být integrován do výzkumu a inovací a že do aktivit by měli být zapojeni budoucí vyučující. Síť Život je rozmanitost je příkladem dobré praxe v této oblasti: byla založena v roce 2011 skupinou budoucích pedagogů (studentů) a praktikujících vyučujících a to ve spolupráci se sítí vyučujících s migrantským pozadím (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte) v Severní Porýní-Vestfálsku v Německu a Centrem pro výzkum a vzdělávání vyučujících (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung - PLAZ) na univerzitě v Paderbornu v Německu. Tato síť se stala v roce 2016 registrovanou univerzitní skupinou a nachází se na univerzitě v Paderbornu, nicméně její aktivity se neomezují pouze na univerzitní půdu a mají přesah i do místní komunity a města Paderbornu. Hlavní cílovou skupinou aktivit sítě jsou sice budoucí vyučující, ale síť se zaměřuje také na praktikující vyučující a další relevantní skupiny jako jsou zaměstnanci univerzity. Síť byla původně určena budoucím pedagogům s migrantským pozadím, ale brzy se zaměřila na veškeré budoucí vyučující. Hlavním cílem této sítě je připravit budoucí vyučující na práci s diverzitou ve třídách. Konkrétněji síť pomáhá budoucím pedagogům rozvíjet mezikulturní citlivost, inspirovat je k nápadům a podporovat zavádění mezikulturních postupů ve školách. Funguje také jako fórum pro diskuzi a výměnu informací o výzvách a výukových přístupech k diverzitě ve třídách, poskytuje budoucím pedagogům konkrétní vědomosti, praktické zkušenosti atd.

Další informace viz: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?N=2921

Příklad č. 3: Zacházení s rozmanitostí studujících na prvním stupni

Výuka ve třídách, jež jsou charakterizovány sociálními, jazykovými, kulturními a jinými rozdíly je jedním ze složitějších problémů, se kterým se dnešní vyučující ve školách musí potýkat. Jsou si toho vyučující a vyučující pedagogů vědomí a jsou na tento úkol dostatečně připraveni? Maltský projekt Zacházení s rozmanitostí studujících v primární třídě poskytuje v této oblasti důležité zkušenosti. Projekt byl poprvé rozvinut na Maltě v roce 1996 a byl zaměřen na vyučující na prvním stupni základního vzdělávání, přičemž byl původně zaměřen na přípravu vyučujících pro začleňování studujících s postižením. Nicméně s nárůstem počtu přistěhovalců na Maltě od roku



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



2002 a skrze projekt Comenius v letech 2004–2007 obrátil pozornost k zacházení s rostoucí etnickou a kulturní rozmanitostí studujících. Nejprve byla studijní jednotka nabídnuta jako volitelný předmět a později se stala povinnou pro studující programů pro vzdělávání na prvním stupni základní školy a to v druhém a ve třetím ročníku bakalářského studia na Maltské univerzitě. Od října 2016 je tato výuková jednotka nedílnou součástí nového magisterského studia teaching and Learning. Cílem je připravit budoucí vyučující, aby učili studující s rozmanitým zázemím jak skrze získávání teoretických znalostí, tak skrze praktické zkušenosti s diverzitou. Jednotka má dvě hlavní složky: teoretický a praktický výcvik. V prvním semestru jsou budoucí vyučující seznamováni s tématy diverzity a inkluze a s přístupy k tomu, jak s nimi lze zacházet ve třídě, například pomocí individuálních plánů vzdělávání (IEP) (prostřednictvím reflexe o vlastním zázemí, diskuse a skupinové práce). Ve druhém semestru studia během šestitýdenní praxe musí identifikovat studujícího, jenž má problémy se zvládnutím učení a implementovat IEP pro začlenění tohoto studujícího do vzdělávacího procesu.

Další informace viz “Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom”, University of Malta, 2015, available at: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Doporučení

Obecná

► Výchozím bodem pro implementaci a rozvoj KDK ve vzdělávání jsou motivovaní, vhodně podporovaní a dobře vyškolení vyučující na všech úrovních vzdělávání, včetně pedagogů vyučujících v institucích vzdělávajících vyučující. Podmínkou úspěšného pedagogického působení vyučujícího při práci s žáky a studujícími je práce vyučujícího na sobě: vyučující stejně jako pedagog vyučujících musí rozvíjet své kompetence pro demokratickou kulturu. To by mělo být považováno za důležitou součást kontinuálního profesního rozvoje (například prostřednictvím komunity vyučujících, akčního výzkumu atd.) a nejen za úkol institucí poskytujících vzdělávání pedagogů. Všichni aktéři se proto musí snažit přispět svou činností a na různých úrovních k posílení kompetencí vyučujících v této oblasti.

Pro tvůrce vzdělávací politiky

► Přezkoumejte stávající národní (regionálních či místní, pokud je to na místě) strategie a předpisy, které se týkají organizace studijních programů nebo kurzů, jež poskytují budoucím (studujícím) vyučujícím či praktikujícím vyučujícím rozšiřování a prohlubování kompetencí v oblasti KDK. Na výsledky přezkoumání reagujte vhodným způsobem.

► Připravte akční plán pro implementaci Rámce KDK do národního vzdělávacího systému a v této souvislosti věnujte zvláštní pozornost vzdělávání budoucích pedagogů a dalšímu vzdělávání pedagogů a úzce spolupracujte jak s institucemi pro vzdělávání vyučujících tak se školami.

► Poskytněte materiální a lidské zdroje nutné pro implementaci Rámce KDK. Zejména zajistěte podmínky pro vzdělávání a školení profesionálů ve všech oblastech a na všech úrovních.

Pro instituce vzdělávající pedagogy

► Prohlédněte si nabídku vzdělávacích kurzů a školení a věnujte pozornost rozdílu mezi



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



specifickými potřebami budoucích (studujících) vyučujících a praktikujících vyučujících a podle toho upravte své programy pro budoucí pedagogy a programy dalšího vzdělávání pedagogů.

► Přezkoumejte rozsah a hloubku do jaké vaše studijní programy nebo kurzy poskytují budoucím (studujícím) vyučujícím nebo praktikujícím vyučujícím rozšiřování a prohlubování kompetencí v této oblasti. Na výsledky přezkoumání reagujte vhodným způsobem.

► Zajistěte, aby témata týkající se KDK byla pravidelně zařazována do programu příslušných rozhodovacích orgánů vaší instituce. Analyzujte zjištění a zvažte možná vylepšení vašich studijních programů a výzkum nebo rozvojové projekty (včetně akčního výzkumu ve spolupráci s praktikujícími vyučujícími nebo doktorskými výzkumnými projekty tam, kde je to vhodné).

► Ve svém kontaktu se školami a jinými institucemi, v nichž vaši studující podstupují stáž nebo v nichž jsou vaši absolventi zaměstnáni, věnujte náležitou pozornost otázkám KDK. Při zlepšování programů a dalších relevantních aktivit zvažte potřeby a pozorování těchto subjektů.

► Budoucí (studující) vyučující i praktikující vyučující musí být podporováni při rozvíjení otevřenosti k odlišným názorům. K tomu mohou značně přispět mezinárodní výměnné programy pro studující a mezinárodní výměnné programy pro vyučující.

► Věnujte pozornost nejen běžným studijním programům a kurzům, ale také vaší spolupráci při organizaci jiných relevantních aktivit (např. letní školy, tábory pro mládež, workshopů, projektů akčních výzkumů ve spolupráci s vyučujícími ve školách).

Pro ředitele a vedení škol

► Nejdříve vytvořte ve své škole demokratickou kulturu.

► Zvažte potenciální problémy spojené s KDK, s nimiž se vaši vyučující setkávají, identifikujte příslušné kurzy dalšího vzdělávání pedagogů, workshopy a jiné aktivity a pomozte svým vyučujícím, aby se těchto aktivit mohli účastnit (podpora organizace a financování účasti).

► Zvažte potenciální výzvy v oblasti KDK, se kterými se vaši vyučující setkávají, poskytněte jim podporu a povzbudte je, aby organizovali studijní kruhy, které by mohly zlepšit jejich kompetence v této oblasti.

► Zajistěte, aby témata týkající se KDK byla pravidelně zařazována do programu setkání pedagogů ve vaší škole. Analyzujte zjištění a podávejte zprávy o vašich potřebách a pozorováních příslušným institucím, jež vzdělávají pedagogy, tvůrcům vzdělávací politiky a dalším zainteresovaným stranám.

► Snažte se zlepšit možnosti dalšího vzdělávání pedagogů (mimo školu i v rámci školy) a profesního rozvoje pedagogů ve vaší škole.

Praktikujícím vyučujícím

► Zvažte potenciální výzvy ve spojení s KDK, se kterými se setkáváte ve své práci, a seznamte se s nabídkou příslušných kurzů, workshopů, školení na pracovišti a jinými aktivitami v rámci systému dalšího vzdělávání vyučujících ve vaší škole nebo zemi.

► Zvažte potenciální výzvy v oblasti KDK, se kterými se setkávají vyučující ve vaší škole (nebo



vyučující určité oblasti předmětů v sousedních školách atd.) a pokuste se uspořádat společné studijní kruhy, které by mohly zlepšit vaše kompetence v této oblasti.

- Iniciujte projekty akčního výzkumu souběžně s vaší pedagogickou prací. Pokud je to možné, připojte se s těmito projekty k institucím vzdělávajícím pedagogy.
- Zjistěte, jaké možnosti rozvoje vašich kompetencí v oblasti KDK jsou k dispozici v neformálních aktivitách, např. jako je účast jako vyučující na odpovídajících letních školách, táborech pro mládež, seminářích atd.

Pro budoucí (studující) vyučující

- Zjistěte možnosti pro rozvoj vašich kompetencí pro demokratickou kulturu, které jsou součástí vašeho studijního programu. Věnujte zvláštní pozornost termínům přihlášovaná.
- Zjistěte jaké možnosti vylepšení KDK vám umožní účastnit se výměnných programů Evropské unie typu Erasmus +.
- Zjistěte jaké možnosti pro zlepšení vašich KDK jsou k dispozici v různých neformálních aktivitách (včetně těch, které pořádají nevládní organizace), např. jako jsou relevantní letní školy, tábory pro mládež, workshopy atd.

Další literatura

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4–5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, accessed 17 December 2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

CDC supporting documents on curriculum, pedagogy, assessment and on preventing radicalisation and violent extremism.

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006–2009), 26–28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, available at [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf), accessed 17 December 2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project "Education for democratic citizenship", Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, available at www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, accessed 17 December 2017.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, accessed 17 December 2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, accessed 17 December 2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, available at www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, accessed 17 December 2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), "Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes", *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, available at www.jsse.orhttp://www.jsse.org/index.php/jsse/

[article/view/994](#), accessed 17 December 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, available at www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, accessed 17 December 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, accessed 17 December 2017.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 5

KDK a celoškolní přístup

Přehled obsahu

- ▶ Pro koho je tato kapitola určena?
- ▶ Účel a přehled
- ▶ Přidaná hodnota celoškolního přístupu
- ▶ Klíčové pojmy
- ▶ Jak v praxi aplikovat celoškolní přístup k rozvoji KDK u studujících
- ▶ Závěry do budoucna
- ▶ Zdroje

Pro koho je tato kapitola určena?

Tato kapitola je určena především vše zinteresaným stranám ve školách - vedení škol, vyučující, nepedagogičtí zaměstnanci, studující, rodiče a osoby z místní komunity, jako jsou místní úřady pro oblast školství, nevládní organizace, sdružení rodičů, školní rady atd.

Přestože se tato kapitola zabývá konkrétně celoškolním přístupem, je její velká část relevantní i pro instituce vyššího vzdělání prostřednictvím celo-institucionálního přístupu.

Účel a přehled

Kapitola zkoumá přidanou hodnotu celoškolního přístupu při rozvoji demokratické kultury ve škole a kompetencí, které musí studující získat, mají-li se efektivně zapojit do kultury demokracie a žít v míru s ostatními v kulturně rozmanité demokratické společnosti.

Existují podstatné důkazy o tom, že celoškolní přístupy, jež integrují demokratické hodnoty a principy lidských práv do výuky a učení, správy školy a celkové atmosféry, významně přispívají u mladých lidí k získávání zkušeností, rozvoji a praxi v oblasti demokratických kompetencí.

V této kapitole jsou zkoumány klíčové koncepty, které běžně přispívají k celoškolnímu přístupu: výuka a učení, správa a kultura školy, spolupráce s komunitou. Uvádí několik příkladů toho, jak mohou soubory kompetencí z modelu KDK vstoupit do hry v těchto třech oblastech, a zkoumá možné výhody uplatnění celoškolního přístupu k rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu u studujících, pro demokratickou kulturu školy a konečně i pro udržitelnou demokratickou a inkluzivní společnost.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Přidaná hodnota celoškolního přístupu

Jaká je přidaná hodnota přijetí celoškolního přístupu za účelem rozvoje demokratické kultury školy a kompetencí pro demokratickou kulturu studujících? Kompetence pro demokratickou kulturu jsou důležité pro studující, ale též pro školy jako instituce a pro komunitu jako celek. Pokud se mají občané efektivně podílet na kultuře demokracie a žít v míru s ostatními v kulturně rozmanitých demokratických společnostech, musí být občané schopni rozpoznávat a uplatňovat demokratické principy. Tyto principy jsou formálně stanoveny v Chartě Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a vzdělávání v oblasti lidských práv.

Aby se demokracie a lidská práva staly skutečností v každodenním životě společnosti, měly by se stát skutečností v každodenním životě škol. Ty jsou místem, kde získávají mladí lidé mimo svou primární rodinu první příležitosti k tomu, aby mohli rozvíjet a praktikovat své demokratické kompetence, jež potřebují pro to, aby se aktivně zapojili do (nejen) kulturně rozmanitých společností a společně v nich žili.

Realizace demokracie a lidských práv v každodenním životě škol není jen otázkou výuky ve třídě. Je to funkce všech aspektů života ve škole. Participace na sdíleném rozhodování a správě školy například pomáhá všem aktérům ve škole a zejména mladým lidem získat praktické znalosti a rozvíjet důvěru v demokratické a participativní procesy. Podporuje je také k užívání vlastních demokratických kompetencí se zvyšující se důvěrou.

Celoškolní přístup ke KDK zajišťuje, že všechny aspekty školního života - kurikula, metody výuky a zdroje, struktury a procesy vedení a rozhodování, politiky a kodexy chování, vztahy mezi zaměstnanci, vztahy mezi zaměstnanci a studujícími, extrakurikulární aktivity a vztahy s komunitou - odrážejí principy demokracie a lidských práv. To může z druhé strany vytvořit bezpečné učební prostředí, kde lze tyto principy zkoumat, zažít a dokonce i zpochybnit v klidné atmosféře.

Zapojení celé školy do vytváření pozitivního a bezpečného vzdělávacího prostředí může také pozitivně ovlivnit výsledky studujících a dokonce i zvýšit jejich životní spokojenost. U studujících, kteří se cítí být součástí školní komunity a mají dobré vztahy se svými rodiči a vyučujícími, je vyšší pravděpodobnost, že budou mít lepší akademické výsledky a šťastnější život.

Klíčové pojmy

Celoškolní přístup znamená aktivní zapojení a angažovanost všech zainteresovaných stran ve škole. Společné úsilí a kooperace správy škol, vyučujících, studujících, rodičů a členů místní komunity jsou zásadní.

Školní život má mnoho stránek. Alespoň tři klíčové oblasti je nutné považovat za součást celoškolního přístupu k rozvoji demokratické kultury školy a kompetencí k demokratické kultuře u studujících: výuka a učení, správa a kultura školy, spolupráce s komunitou.

Tyto tři oblasti od sebe nejsou zcela odděleny, ale překrývají se, což znamená, že počín v jedné oblasti bude mít dopad na oblasti ostatní. Nicméně je důležité si uvědomit, že vytvoření demokraticky fungující školy, a tedy integrace principů demokracie a lidských práv do všech oblastí, je proces postupný a vyžaduje čas.



Stejně tak je důležité vzít v úvahu, že kompetence pro demokratickou kulturu pravděpodobně nebudou zapojovány jednotlivě. Kompetentní chování nejspíše vyplývá z flexibilního využívání souborů kompetencí v reakci na konkrétní nároky, jež se objevují v konkrétních situacích. To je platné pro všechny tři oblasti, jak je uvedeno v rámečcích níže.

Výuka a učení

Formální program školy, včetně kurikula a plánování hodin, metodiky výuky a učení a extrakurikulárních školních aktivit, poskytuje příležitosti k učení se o demokracii a lidských právech na formální úrovni.

Kompetence pro demokratickou kulturu mohou být v kurikulu začleněny do akademického programu školy:

- ▶ ve formě nového předmětu nebo kurzu
- ▶ do různých předmětů kurikula
- ▶ jako průřezové téma začleněné do všech nebo některých předmětů kurikula.

Další informace viz kapitola 1 o kurikulu.

Metody výuky a učení a učební prostředí mají potenciálně velký dopad na rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu u studujících, zejména tím, že poskytují studujícím příležitosti učit se skrze získávání zkušeností s demokracií a lidskými právy v akci ve třídě. Toho lze dosáhnout:

- ▶ zaručením toho, že třída je bezpečným prostředím, kde jsou studující schopni otevřeně diskutovat o svých názorech, i v případě, že by jejich názory mohly být kontroverzní, vytvořením otevřeného, participativního a respektujícího prostředí, jež všem umožňuje sdílet zkušenosti, vyjadřovat vlastní názory a emoce, a kde se studující podílejí na stanovování a dodržování základních pravidel jako je poslouchání a respektování ostatních
- ▶ vytvářením příležitostí, aby se studující podíleli na vlastním učení, např. prostřednictvím vrstevnického hodnocení, otázek vytvořených studujícími nebo společným výzkumem
- ▶ umožňováním druhů kooperativního učení napříč kurikulem pomocí různých forem skupinové a týmové práce, např. práce v párech, v malých a velkých skupinách;
- ▶ nacházením způsobů pro to, aby vyučující spolupracovali a zapojili KDK napříč kurikulem, přemýšleli o tom, jak jejich činnost může umožnit nebo znemožnit spravedlnost a rovný přístup ke vzdělání, a zapojili se do akčního výzkumu s cílem rozvíjet vlastní přístupy k začlenění KDK do své vyučovací praxe do jejího hodnocení
- ▶ vytvářením příležitostí pro to, aby studující získali velmi kvalitní pozitivní zkušenosti s participací prostřednictvím projektů, v nichž jsou zkušenosti zaměřeny na témata, která jsou pro studující samostatně důležitá
- ▶ poskytnutím příležitostí studujícím k tomu, aby se dozvěděli o a prozkoumali alternativní způsoby vnímání témat a tím, aby uvažovali a diskutovali o alternativních úhledech pohledu s ostatními, aby se podíleli na rozhodování skupiny a instituce a aby se podíleli na akcích zaměřených



na dosažení změn v daných tématech.

Další informace viz kapitola 2 o pedagogice.

Extrakurikulární aktivity jsou prostředím, které je důležité pro rozvoj a praktikování demokratických kompetencí a pro aktivní zapojení do záležitostí školy a společnosti. Například:

- naplánujte a proveďte celoškolskou aktivitu nebo aktivitu části školy v oblasti vzdělání k demokratickému občanství a lidským právům, např. terénní program nebo studii ekonomických podmínek v místní oblasti;
- organizujte skupiny mimo vyučování, aktivity nebo projekty týkající se vzdělání k demokratickému občanství a lidským právům, např. diskusní skupina, debatní klub nebo akční skupina mladých občanů.

Soubory kompetencí mohou vstupovat do hry skrze praktiky demokratické výuky a učení. Například konverzace na citlivé nebo kontroverzní téma, která se odehrává v atmosféře bezpečí a dává prostor všem argumentům a perspektivám, přičemž zároveň podporuje zaujímání úhlů pohledu, by mohla:

podporovat rozvoj sebedůvěry a empatie

podporovat analytické a kritické myšlení

rozvíjet toleranci k nejednoznačnému

přispívat k vážení si demokracie a spravedlnosti

posilovat znalosti a kritické porozumění diskutovanému tématu.

Správa a kultura školy

Organizační kultura školy může pomoci lidem v komunitě školy mít vliv na způsob, jakým je spravována a řízena - prostřednictvím přístupu k vedení, vizi, systému správy a rozhodovacím procesům, participaci studujících a všeobecné atmosféry. Demokratický přístup ke správě školy pomáhá ve škole vytvářet kulturu otevřenosti a důvěry a zlepšuje vztahy mezi jejími členy.

Inkluzivní školní étos, který je bezpečný a vstřícný, kde jsou vztahy mezi zaměstnanci navzájem a mezi zaměstnanci a studujícími pozitivní, kde všichni cítí, že mají svou roli, a kde jsou respektována jejich lidská práva, lépe zprostředkuje rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu. Za tímto účelem se může správa škol, vyučující, rodiče, studující a další zainteresovaní strany zapojit do úsilí o demokratizaci správy a prostředí školy, včetně jejího přístupu k řízení a rozhodování, školních politik, pravidel a postupů, participace studujících a obecného školního prostředí. Takové snahy mohou zahrnovat konkrétní akce, které jsou navrženy níže.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Vedení a správa školy (včetně plánování, evaluace a rozvoje školy)

- Rozvíjejte styl vedení živený respektem lidských práv, demokratických principů, rovného zacházení, participativního rozhodování a odpovědnosti.
- Povzbuzujte participaci všech zainteresovaných stran při přezkoumání celoškolského prostředí a jeho schopnosti podporovat demokratické občanství a respekt k lidským právům - včetně koherence programů, extrakurikulárních aktivit a správy školy, například prostřednictvím setkání k revizi, pozorování, kontaktem se zástupci studujících, celoškolskými průzkumy a zpětné vazby od rodičů a aktérů z místní komunity atd.

Rozhodování

- Vytvořte inkluzivní a participativní rozhodovací struktury a postupy, včetně pravomocí pro vyučující, studující a rodiče při ustanovování agendy a účasti na rozhodnutích o politikách, například prostřednictvím zastoupení ve školních radách a pracovních skupinách, fokusních skupinách nebo konzultacích.

Politiky, pravidla a postupy

- Vypracujte a revidujte školní politiky tak, aby odrážely hodnoty a principy demokratického občanství a lidských práv, včetně obecných politik v otázkách jako je rovnost a sexuální orientace a zvláštní intervence, například programy proti šikaně.
- Zaveďte ve škole fungující pravidla, která zaručí rovné zacházení a rovný přístup všem studujícím, vyučujícím a ostatním zaměstnancům bez ohledu na jejich etnický původ, kulturní identitu, životní styl nebo víru. Stanovte postupy pro mírové a participativní řešení konfliktů a sporů.

Participace studujících

- Rozvíjejte příležitosti pro studující tak, aby mohli vyjádřit své názory na záležitosti, které se jich týkají a to jak ve vztahu ke škole, tak v širších otázkách, a aby se mohli podílet na rozhodování ve škole a v komunitě, například prostřednictvím diskuze ve třídě, studentské rady, průzkumů a schránky návrhů, zástupců v pracovních skupinách, prezentací na školních shromážděních a debatních klubů.
- Zajistěte, aby participativní přístupy, ve kterých jsou studující zapojeni, byly autentické, jinak řečeno, aby účast v nich znamenala výkon moci a přebírání zodpovědnosti. Musí zde být jasné podmínky a stanovené limity tak, aby bylo zamezeno pseudo-participaci a dojmu „pouhého předstírání“.

Účast studujících a inkluzivní formy rozhodování mají velký dopad na rozvoj KDK, protože umožňují učení založené na zkušenostech (učení prostřednictvím). Tato dimenze školního života pomáhá rozvíjet několik souborů kompetencí, včetně:

- Občanská uvědomělost, odpovědnost a sebedůvěra



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- Analytické a kritické myšlení a komunikační dovednosti
- Znalosti a kritické porozumění politice (rozhodovací mechanismy)
- Vážení si demokracie a čestnosti.

Spolupráce s komunitou

Vztahy školy s širší komunitou - včetně rodičů, úřadů, nevládních organizací, univerzit, firem, médií, zdravotnických pracovníků a dalších škol - mohou napomoci rozvoji kultury demokracie ve škole. Například školy, které spolupracují s nevládními organizacemi, mohou těžit z takových věcí jako jsou lepší příležitosti ke školení, návštěva odborníků a podpora projektů. Úzké vazby s komunitou mohou také pomoci školám řešit relevantní komunitní problémy. Školy mohou s komunitou spolupracovat mnoha způsoby.

Participace rodičů a komunity

- Povzbuzujte rodiče nebo členy komunity, kteří mají odborné znalosti týkající se aspektů vzdělání k demokratickému občanství a lidským právům, aby na dobrovolné bázi přispívali k výuce a učení, například právníky, zdravotníky, politiky nebo charitativním pracovníky.
- Podporujte studentské projekty určené k řešení komunitních problémů nebo témat, například v souvislosti s osobní bezpečností, kriminalitou mládeže nebo starými či zranitelnými občany atd.

Partnerství mezi školami

- Buď vytvořte, nebo se připojte k síti škol, která má za cíl sdílení zdrojů a zkušeností.
- V případě kulturně nebo nábožensky homogenních škol navazujte kooperativní a studijní vazby s jinými školami tak, aby studující mohli zažívat smysluplné interakce a kontakt se studujícími z odlišného etnického a náboženského zázemí.
- Podporujte online dialog se studujícími ve školách v jiných státech, aby studující měli příležitost diskutovat o sociálních, kulturních a globálních otázkách z různých národních a kulturních perspektiv a možná společně podnikli kroky v záležitostech, které studující sdílejí.

Partnerství s institucemi v komunitě

- Rozvíjet partnerství například s nevládními organizacemi, mládežnickými organizacemi, vysokoškolskými institucemi atd. a to za účelem rozšíření aspektů školního programu pro vzdělávání k demokratickému občanství a lidským právům ve škole i mimo ni.
- Rozvíjejte partnerství s místními úřady za účelem povzbuzení participace studujících ve formálních strukturách správy, jež zastupuje mladé lidi, například rady mládeže nebo místní samosprávy, a povzbuzujte místní úřady v tom, aby se aktivně zajímaly o a sbíraly názory studujících na občanské záležitosti, které mají význam pro život mládeže s cílem podpořit jejich



aktivní občanství a politickou participaci.

- ▶ Rozvíjejte partnerství s náboženskými organizacemi a organizacemi víry v místní komunitě a umožňujte návštěvy studujících v náboženských institucích a na bohoslužbách a návštěvy členů náboženských komunit ve škole.
- ▶ Rozvíjet partnerství se skupinami prosazujícími lidská práva, např. LGBTQ, antirasismus, práva žen, práva dětí a další témata, o která studující projevují zájem.

Aktivity a programy vztahující se k širší komunitě jsou zvláště vhodné pro rozvoj souborů kompetencí, které kombinují získávání nových znalostí a kritického porozumění, ale také rozvoj dovedností a postojů založený na zkušenostech. Setkávání se s neznámými lidmi a jevy je kromě toho příležitostí k sebereflexi a k přizpůsobení postojů. Například studentské projekty určené k řešení komunitních problémů nebo výzev mohou:

- přispívat k občanské uvědomělosti, odpovědnosti a sebevědomí
- posilovat empatii
- rozvíjet flexibilitu a přizpůsobivost, jakož i dovednosti spolupráce
- podporovat znalosti a kritické porozumění sebe sama, kultury, společnosti a prostředí.

Níže uvádíme několik příkladů možných výhod uplatnění celoškolního přístupu k rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu u studujících, ve školách a komunitách.

Jednotlivci

- ▶ Zvýšení empatie mezi studujícími
- ▶ Zlepšení spolupráce mezi studujícími, mezi studujícími a vyučujícími atd.
- ▶ Studující se vzájemně více poslouchají
- ▶ Silnější pocit odpovědnosti (za vlastní učení a za školní prostředí)
- ▶ Zvýšení občanské uvědomělosti (studující projevují větší zájem o komunitní záležitosti)
- ▶ Studující projevují větší respekt vůči sobě navzájem a vůči svým vyučujícím

Školy a třídy

- ▶ vyučující se cítí sebejistěji v uplatňování vzdělání k demokratickému občanství a lidským



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



právům

- ▶ Třídy, které zahrnují prvky demokratického občanství a výchovy k lidským právům, mají tendenci častěji používat interaktivní metody pro výuku a učení
- ▶ Pozitivnější prostředí ve školách založené na otevřenosti a důvěře
- ▶ Lepší spolupráce, včetně spolupráce mezi studujícími a vyučujícími, vyučujícími mezi sebou, vedením školy a zaměstnanci a mezi vyučujícími a rodiči.

Komunita

- ▶ Partnerství s nevládními organizacemi a místními úřady, které vede k tomu, že studující mají možnost zažít jak demokracie funguje v praxi.
- ▶ Partnerství s aktéry v místních komunitách vede k více možnostem školení pro vyučující a odborné podpory při zavádění demokratických a lidskoprávních iniciativ.

Jak v praxi aplikovat celoškolní přístup k rozvoji KDK u studujících

Na úrovni provozu přesouvá celoškolní přístup ke KDK pozornost od zaměření na rozvoj individuálních kompetencí k formování demokratického vzdělávacího prostředí, kde mohou být soubory demokratických kompetencí učeny a praktikovány.

Z tohoto hlediska poskytují KDK a celoškolní přístup pro školy cenou perspektivu na to, jak se stát demokratičtějšími s ohledem na klíčové oblasti školního života, jako je výuka a učení, správa a kultura školy a spolupráce s komunitou. Rozvoj demokratické kultury školy a kompetence demokratické kultury u studujících se tak stávají posláním školy.

Je mnoho způsobů jak ve škole uplatňovat celoškolní přístup. Níže jsou uvedeny některé klíčové principy a pět možných fází aplikace.

Klíčové principy

- ▶ *Respekt k místnímu kontextu a místním způsobů práce.* Demokratická kultura nemůže být společnosti vnucena zvenčí, ale musí být vytvářena občany samotnými, stejně tak i demokratická kultura školy nemůže být zřízena zvenčí, ale musí být tvořena při zapojení všech zainteresovaných stran.
- ▶ *Umožnit všem zainteresovaným stranám, aby vyvinuly vlastní řešení problémů na základě vyhodnocení situace.* Neexistuje jedno všeobecně platné řešení problémů, kterým čelí lidé v různých institucích a v různých státech. Skrze hodnocení současné situace ve škole, včetně jejích potřeb a kapacit, získají klíčové zainteresované strany lepší porozumění konkrétních problémů a záležitostí a jsou podporováni v tom, aby vyvinuli svůj vlastní postup šitý na míru. To na druhé straně zvyšuje jejich pocit odpovědnosti a vlivu na situaci a motivaci ke změnám.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR

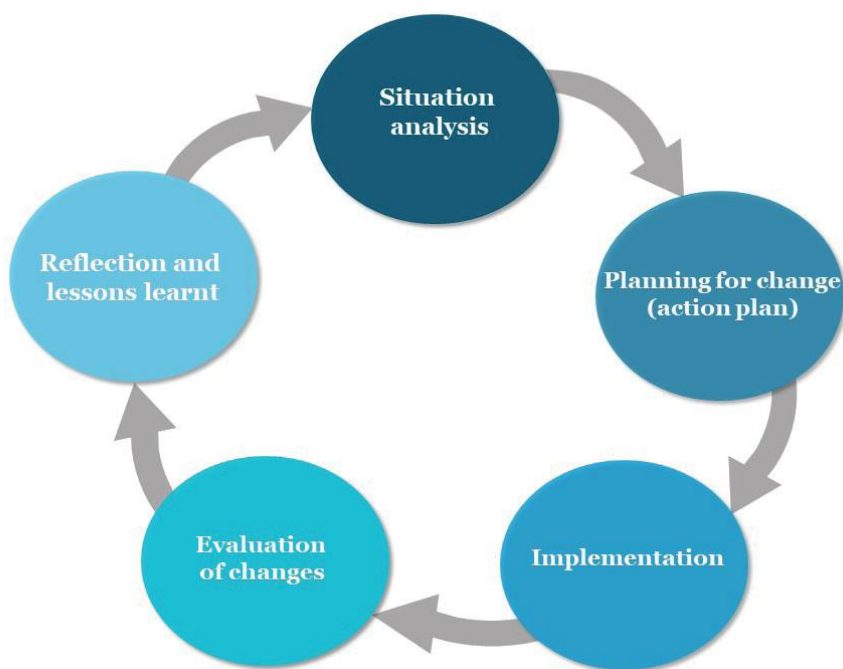


- *Podporovat learning-by-doing (učení se vykonáváním skutečné činnosti/práce) všech zainteresovaných stran.* Demokratické kompetence jsou nejlépe rozvíjeny každodenní praxí, mimo jiné prostřednictvím participativního rozhodování, respektujících a rovných vztahů a metod demokratické výuky a učení. To znamená pevné partnerství všech zainteresovaných stran, od studujících, vyučujících, vedení škol a rodičů až po místní úřady a další subjekty v komunitě, což vysvětluje důležitost přistupování ke vzdělávacím institucím jako celku v oblasti učení a podpory kultury demokracie.
- *Integrovaní tvorby a rozšiřování kapacit do školního procesu plánování.* Změny v kultuře školy jsou udržitelnější, pokud jsou začleněny do formálního procesu plánování ve škole.
- *Dlouhodobá podpora místních projektů a iniciativ.* Pro překonání odporu ke změnám a transformace vztahů a praktik ve školách vyžaduje čas a úsilí. Systémové změny nelze dosáhnout jednorázovým vypětím sil, dlouhodobá podpora je zásadní pro hmatatelné a udržitelné výsledky a dopad.

Pět kroků aplikace

Níže je uvedeno pět kroků, které může škola udělat pro to, aby se stala demokratičtější skrze uplatňování celoškolního přístupu k rozvoji demokratické kultury školy a rozvoji kompetencí pro demokratickou kulturu studujících.

1. Proveďte analýzu situace, abyste zjistili, jak jsou principy demokracie a lidských práv integrovány do života školy a to včetně silných a slabých stránek. Analýzu provádějte za účasti všech zainteresovaných stran (např. hodnocení celé školy, analýza SWOT⁸).
2. Identifikujte potenciální oblasti změn a vytvořte akční plán s konkrétními aktivitami, které podniknete k dosažení těchto změn (např. KDK jako očekávaný výsledek vzdělávání).
3. Implementujte akční plán při zapojení školní komunity.
4. Proveďte evaluaci pokroku a hodnocení dopadu vaší práce.
5. Sdílejte získané zkušenosti se všemi zainteresovanými stranami, které se podílejí na vaší práci, a také s jinými školami, a dle toho planujte další kroky.



Obr.: Analýza situace → Plánování změny (akční plán) → Implementace → Evaluace změn → Reflexe a ponaučení

Závěry do budoucna

Doporučujeme, aby všechny zainteresované strany zvážily přidanou hodnotu celoškolního přístupu k rozvoji demokratické kultury školy a kompetencí pro demokratickou kulturu studujících. Je mnoho výzkumů, jež dokazují, že když studující zažívají bezpečné prostředí pro učení, ve kterém mohou zkoumat, porozumět a prožívat hodnoty a principy demokracie lidských práv, je pravděpodobnější, že:

- ▶ mají vyšší úroveň občanských znalostí
- ▶ podporují demokratické hodnoty
- ▶ rozvinou porozumění svých vlastních práv a povinností vůči jiným lidem
- ▶ podporují práva druhých
- ▶ rozvinou dovednosti kritického myšlení a argumentace vyššího řádu
- ▶ rozvinou pozitivní a společensky odpovědné identity



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- rozvinou pozitivní a kooperativní vztahy se svými vrstevníky na základě naslouchání, respektu a empatie
- přijmou odpovědnost za svá rozhodnutí
- rozvinou pozitivní postoje k inkluzivnosti a k diverzitě ve společnosti

Zdroje

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.): [www.theewc.org/Content/Library/](http://www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making) Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), “Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”, *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme 'Learning Democracy and Human Rights'*, commissioned by the Council of Europe and the European Wergeland Centre, United Kingdom:
www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015, Making reforms happen*:
www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*:
www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.):
www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HREWHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-ANDVIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York:
www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva:
www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; provides a short comparison of three existing programmes including impact and challenges, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



[respecting-schools/](#).

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), “Participation in formal education: no false promises, please!”, *Coyote* Issue 14, March, Council of Europe and European Commission: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kapitola 6

KDK a posilování odolnosti vůči radikalizaci vedoucí k násilnému extremismu a terorismu

Přehled obsahu

- ▶▶ Komu je určena tato kapitola?
- ▶▶ Cíl a přehled
- ▶▶ Proč je Rámec relevantní pro posilování odolnosti vůči radikalizaci?
- ▶▶ Definice radikalizace, násilného extremismu a terorismu
- ▶▶ Proměnlivost v procesu radikalizace
- ▶▶ Podmínky, jež mohou vést k radikalizaci
- ▶▶ Odolnost vůči radikalizaci
- ▶▶ Relevance Rámce pro posilování odolnosti vůči radikalizaci
- ▶▶ Praxe - Jak dosáhnout těchto cílů
- ▶▶ Doporučení
- ▶▶ Zdroje
- ▶▶ Další čtení

Komu je tato kapitola určena?

Tato kapitola je určena:

- ▶▶ politikům s rozhodovací pravomocí a tvůrcům politik, kteří jsou odpovědní za demokratickou správu, orgány veřejné správy, sociální integraci, sociální soudržnost, zajišťování bezpečnosti, činnost policie a vzdělání
- ▶▶ pedagogům odpovědným za sociální integraci, sociální soudržnost, péče o studující a jejich bezpečnost (např. ředitelé a vedoucí pracovníci vzdělávacích institucí)
- ▶▶ pracovníkům ve vzdělávání
- ▶▶ rodičům, rodičovským sdružením a školním radám



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



►► policii, příslušníkům bezpečnostních složek a dalším státním subjektům, které jsou zapojené do prevence násilného extremismu a terorismu.

V této kapitole jsme se záměrně vyhnuli používání technického jazyka k diskuzi o radikalizaci, jež vede k násilnému extremismu a terorismu pro to, aby tyto problémy byly srozumitelnější pro laické čtenáře.

Cíl a přehled

Tato kapitola vysvětluje, proč má vzdělávání založené na Referenčním rámci kompetencí pro demokratickou kulturu (dále jen Rámec) hrát ústřední roli v prevenci radikalizace vedoucí k násilnému extremismu a terorismu. Rámec zdůrazňuje využití vzdělávání k tomu, aby mladí lidé byli vybaveni kompetencemi pro demokratickou kulturu. Tyto kompetence zvyšují odolnost jedinců vůči podmínkám, které mohou spustit radikalizaci, a posilovat odolnost vůči chování, které dehumanizuje, a odpor k používání násilí jako prostředku pro řešení konfliktů. Kromě toho rozvoj těchto kompetencí dává jedincům kapacity a dispozice pro přispívání k inkluzivní společnosti a pro provádění změn mírovými demokratickými cestami spíše než násilným jednáním. Aby byl tento přístup úspěšný, musí státní instituce zajistit, aby jejich struktury reagovaly na obavy občanů a posílily svoji legitimitu skrze dialog a silnou demokratickou angažovanost. Doprovodné aktivity také musí řešit širší problémy znevýhodnění, diskriminace a vyloučení, s nimiž se marginalizované skupiny občanů setkávají. Ústředním rysem strategie je vytvoření společnosti, která je demokratická a která má ve svých základech lidská práva. Přístup zastávaný v této kapitole je zaměřený na prevenci spuštění radikalizace a násilného extremismu (spíše než využití vzdělávání k deradikalizaci již ve fázi po spuštění radikalizace). Jinými slovy, přístup založený na Rámci je preventivní (spíše než reaktivní). Kapitola se zabývá dvěma akčními plány, jež zveřejnila Rada Evropy: Akční plán boje proti násilnému extremismu a radikalizaci vedoucí k terorismu a Akční plán pro vytvoření inkluzivních společností.

Proč je Rámec relevantní pro posilování odolnosti vůči radikalizaci?

Rámec je důležitý pro posilování odolnosti vůči podmínkám, které mohou spustit radikalizaci, protože kompetence obsažené v Rámci jsou přesně těmi kompetencemi, které od mládeže vyžadují:

►► kriticky analyzovat, evaluovat, zpochybňovat a odmítat násilnou extremistickou a teroristickou komunikaci, propagandu a rétoriku

►► vyhnout se ve svém myšlení zjednodušujícímu uvažování „my versus oni“, pochopit komplexnost sociálních a politických záležitostí a akceptovat, že tyto problémy nelze vždy vyřešit pomocí jednoduchých odpovědí nebo řešení

►► nápaditě chápat, rozumět a oceňovat přesvědčení, perspektivy a pohledy na svět ostatních lidí a uvědomovat si, že perspektivy jiných lidí mohou být z pozice těchto lidí stejně platné jako jejich vlastní



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- ▶▶ porozumět a vážit si toho, že nenásilné demokratické prostředky jsou účinnějšími nástroji k nenásilnému vyjádření pohledů a názorů občanů, ke zvládnutí rozdílů v názorech a k prosazování politických a sociálních záměrů
- ▶▶ vážit si lidské důstojnosti, lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracie, spravedlnosti a právního státu.

Definice radikalizace, násilného extremismu a terorismu

Čtyři z klíčových pojmů, které jsou použity v této kapitole (radikalizace, extremismus, násilný extremismus a terorismus) se potýkají s obtížemi, protože různí autoři je používají k označení různých základních pojmů. Tyto čtyři pojmy jsou v této kapitole užívány ve významu, který je dále rozveden, a mají za cíl vyzdvihnout jejich vztah ke konceptům lidských práv a demokracie.

Co je radikalizace?

Radikál je někdo, kdo obhajuje zásadní a rozsáhlou změnu nebo restrukturalizaci společenského nebo politického systému. Termín tedy označuje nejen lidi, kteří užívají násilí ve snaze dosáhnout zásadní reformy, ale také lidi, kteří k těmto cílům užívají legitimní a mírové prostředky. V této kapitole se nicméně zabýváme pouze radikály, kteří prosazují nebo používají násilný extremismus nebo terorismus k pokusu o dosažení společenské nebo politické změny. S ohledem na to je v této kapitole „radikalizace“ definována jako proces, jímž se jedinec přibližuje k podpoře, prosazování, asistování nebo užívání násilného extremismu nebo terorismu za účelem uskutečnění společenských nebo politických změn.

Co je extremismus?

Z hlediska lidských práv může být termín „extremismus“ definován jako jakákoli pozice, která se do velké míry odchyluje od norem hlavního proudu ve společnosti, která přijímá velmi nekonvenční přesvědčení, které jsou v rozporu s přesvědčeními většinové společnosti, nebo se snaží o dosažení nepřiměřených cílů nebo prosazuje nepřiměřené prostředky pro dosažení těchto cílů. Pokud tedy chování, které je spojeno s extremistickou pozicí, neporušuje nebo nezhoršuje postavení lidských práv ostatních lidí nebo neusiluje o zavedení nedemokratické společenské nebo politické změny, měla by být tato pozice respektována. Podle Evropské úmluvy o lidských právech mají jedinci, kteří zastávají extremistické pozice, stejně jako všichni ostatní právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání, na svobodu projevu a na svobodu od diskriminace a to bez ohledu na to, jak neobvyklé nebo zvláštní se mohou jejich názory jevit ostatním. Nicméně v případech, kdy extremistická pozice zhoršuje postavení, ohrožuje nebo porušuje lidská práva a svobody ostatních, užívá nedemokratických prostředků nebo usiluje o nedemokratickou společenskou nebo politickou změnu, je nutné osoby s takovými názory či pozicí omezit. Tato omezení by měla být stanovena zákonem a jsou to omezení nezbytná pro ochranu ostatních lidí v demokratické společnosti a měla



by být přiměřená této potřebě.

Co je násilný extremismus?

„Násilný extremismus“ je extremistická pozice, které schvaluje, prosazuje nebo užívá násilí. Násilný extremismus nutně nemusí mít jasný společenský nebo politický cíl. Může být například užít k vyjádření nenávisti vůči příslušníkům určité rasové, etnické, národní, náboženské nebo jiné kulturní skupiny, na kterých je násilí pácháno a to bez dalšího explicitního cíle. Nicméně mnoho násilných extremistů nějaký hlavní společenský nebo politický cíl má a tohoto cíle se snaží dosáhnout pomocí násilí. Páchání násilí na jiných lidech je nejvíce antidemokratickým činem a vrcholným porušením důstojnosti a práv druhých. V jakékoli demokratické společnosti musí být vyvíjen odpor vůči násilnému extremismu a musí mu být zabráněno.

Co je terorismus?

Terorismus je složitějším jevem než násilný extremismus - jedná se o speciální typ násilného extremismu, jehož cílem je vytvářet teror pro dosahování politických cílů. Výraz „terorismus“ lze definovat jako násilný čin nebo hrozbu násilného jednání bez zákonného nebo morálního omezení, jehož cílem je způsobovat strach, hrůzu, úzkost nebo teror v populaci. V terorismu jsou přímé oběti násilí vybírány buď náhodně, nebo selektivně z cílové populace pro to, aby byla vytvořena politická zpráva založená na přítomnosti hrozby. Cílem této zprávy je manipulovat jejími příjemci (buď vládou, veřejností nebo částí veřejnosti) a zastrašit, demoralizovat, destabilizovat, polarizovat, vyprovokovat nebo donutit k něčemu tyto příjemce v naději, že díky vzniklé nejistotě pachatel dosáhne výsledku, který požaduje. V průběhu let byl terorismus využíván mnoha různými druhy skupin a aktérů, včetně jednotlivců, částí států, států, skupin sponzorovaných státem a nadnárodních aktérů (se státním terorismem využívaným ve válkách za účelem dobýt a podřídit si obyvatelstvo a protivníky).

Cíle prosazované násilným extremismem a terorismem

Násilný extremismus a terorismus byly v průběhu let využívány pro snahy o dosažení mnoha různých radikálních cílů. Nejsou spojeny s jednou unikátní příčinou a ani se nejedná o nové jevy, obé bylo v evropských společnostech přítomno v průběhu historie. Tato kapitola se týká radikalizace vedoucí k násilnému extremismu a terorismu bez ohledu na konkrétní sledované cíle.

Variabilita radikalizačního procesu

Výzkum radikalizačního procesu ukázal, že neexistuje žádná běžná cesta, kterou by všichni radikalizovaní jedinci prošli při cestě k přijetí násilného extremismu nebo terorismu. Neexistuje ani



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



jeden psychologický profil a žádný soubor demografických charakteristik, které by byly společné všem lidem, kteří se vydají cestou násilného extremismu nebo terorismu. Namísto toho radikalizovaní jedinci pocházejí z různých typů sociálních prostředí, mají různou osobní motivaci k přechodu k násilnému extremismu nebo terorismu a zažívají rozmanitou škálu okolností nebo podmínek, které je buď tlačí nebo přitahují k násilnému extremismu nebo terorismu. Navíc přesně stejný soubor podmínek, které by mohly vést jednu osobu k radikalizaci, by se mohl vztahovat na mnoho dalších lidí, u kterých však radikalizaci nedojde. A ještě k tomu radikalizace není nutně přímočarým lineárním procesem, ve kterém by docházelo k postupné, ale stále hlubší oddanosti k násilnému extremismu nebo terorismu, který pak kulminuje konverzí k danému násilnému cíli. Místo toho někteří lidé postupují plynulejší a komplexnější cestou a do násilného extremismu se zapojují a jej opouští v závislosti na konkrétním prostředí a na lidech, se kterými se setkávají v každodenním životě. Navíc ne všichni jednotlivci, kteří nakonec adoptují násilný extremistický nebo teroristický pohled, se sami dopustí násilných činů - ti, kteří přijmou za svou nějakou násilnou extremistickou nebo teroristickou věc, mohou v této věci místo toho projevovat různé úrovně zapojení nebo závazku. Někteří jsou připraveni a odhodláni používat násilí, jiní jsou ochotni pomáhat s používáním násilí (například poskytováním finančních prostředků nebo zboží těm, kdo páchají násilné činy), zatímco jiní mohou prosazovat použití násilí, ale nikoli být ochotní se sami do násilných činů zapojit či jim pomáhat. Násilné extremistické a teroristické skupiny, stejně jako všechny ostatní sociální skupiny, obvykle zahrnují velkou vnitřní různorodost. V tomto ohledu je nutné upozornit, že poskytování podpory násilným extremistům nebo teroristům má stejné morální a právní důsledky jako samotné páchání násilných činů.

Podmínky, jež mohou vést k radikalizaci

Výzkum ukázal, že existuje mnoho podmínek, jež mohou vést k radikalizaci. Tyto podmínky lze rozdělit do dvou hlavních typů: predispoziční podmínky a podmínky umožňující (enabling conditions). Při čtení následujících popisů je důležité nezapomínat, různé podmnožiny podmínek hrají roli u různých jedinců, žádná z podmínek sama o sobě pravděpodobně nepovede k radikalizaci, a i v případě, že je přítomno velké množství těchto podmínek, stále to ještě nemusí nutně vést danou osobu k násilnému extremismu a terorismu, zejména pokud je tento jedinec vybaven kompetencemi, které podporují odolnost vůči násilné extremistické a teroristické propagandě a rétorice. Následující popis podmínek je založen na důkazech z odborné literatury a to u každé jednotlivé podmínky. Čtenáři, kteří mají zájem dozvědět se o nich více, si mohou prohlédnout zdroje uvedené na konci této kapitoly v části Doporučená literatura.

Predispoziční podmínky

Radikalizace může vzniknout z jedné nebo z více z následujících podmínek, které se nacházejí na škále od osobních přes sociální po politické (všimněte si ale, že toto uspořádání nemá žádný zvláštní význam).

Problematické rodinné zázemí

V některých případech jsou lidé vychováváni v rodinách, které mají v anamnéze vztahové konflikty, domácí násilí, zneužívání látek rodiči, duševní nemoci rodičů nebo hrubé zacházení. Je



nepravděpodobné, že by jedinci z rodin s jednou či více z těchto charakteristik dostali během svého vývoje odpovídající intelektuální, emocionální a výchovnou podporu –častěji budou mít špatný dohled a drsnou a nepředvídatelnou disciplínu. Lidé z těchto prostředí mají větší riziko neúspěchu ve vzdělání, je u nich častější delikventní chování a projevují větší připravenost k užití násilí a agrese.

Odcizení se od ostatních lidí nebo od společnosti

Odcizení se od rodičů a dalších členů rodiny, odcizení se od vrstevníků, prožívání pocitu izolace, postrádání pocitu sounáležitosti s jakoukoli sociální skupinou a odcizení se od společnosti, to vše může vést k emoční nejistotě, zranitelnosti a osamělosti. Lidé, kteří jsou sociálně odcizeni, mohou být náchylnější k radikalizaci, protože členství v násilné extremistické skupině snadno poskytuje pouta přátelství a kamarádství, která tito jedinci mohou potřebovat.

Potíže s osobní identitou

Lidé někdy zažívají rozptýlenou, zmatenou, nejistou nebo nestabilní identitu, kdy nemají jasné pojetí a bezpečný pocit sebe samých a nejsou si jistí tím, jak by se sami popsali nebo definovali, co je jejich cíl života, co jsou jejich skutečné zájmy nebo jaké by měly být jejich budoucí ambice. V určitém okamžiku se nejistota ohledně identity může týkat pouze několika málo aspektů, nebo může být rozsáhlejší a týkat se na mnoha různých aspektech. Problémy s identitou tohoto druhu jsou běžné během dospívání a rané dospělosti a mohou být spojeny s pocity sebepochybování, nejistoty a nestability. Protože násilné extremistické a teroristické organizace nabízejí pocit jistoty a poskytují svým členům pevnou identitu založenou na tvrdé loajalitě věci, mohou přitahovat jedince, kteří sami se svou osobní identitou bojují.

Zjednodušující styl myšlení

Ve způsobech myšlení a uvažování lidí existují značné rozdíly. Někteří lidé používají styl, který je velmi zjednodušující. Tito jednotlivci dávají přednost jednoduchým, jednoznačným a jasným odpovědím na otázky, spíše než víceznačné nebo kvalifikované odpovědi. Používají příliš zjednodušující uvažování „my versus oni“ při přemýšlení o sociálních skupinách a ostatní lidé jsou snadno obratem považováni za přátele nebo nepřátele. Dělají široká zobecnění a ignorují výjimky a alternativy, rychle odmítají konkurenční názory a často nechtějí měnit svůj způsob myšlení. Bylo zjištěno, že u lidí se zjednodušujícím stylem myšlení je větší pravděpodobnost, že se zapojí do konfliktu, a že je méně pravděpodobné, že k řešení konfliktu využijí spolupráci a kompromis. Také postrádají empatii pro lidi, kteří patří k jiným sociálním skupinám, a častěji přijmou dogmatické a autoritářské názory a pohledy. Bylo také zjištěno, že tito lidé častěji podporují násilný extremismus.

Nedostatek kontaktu s pozitivními vzory a alternativními úhly pohledu

Někteří lidé během svého vyrůstání postrádají pozitivní vzory a setkávají se pouze s omezenou



škálou názorů a perspektiv ve svém běžném prostředí. Nejsou vystaveni analýze, reflexi nebo dialogu o hodnotách, postojích či sociálních otázkách ve své rodině nebo ve škole. Být vystaven či být v kontaktu s jinými lidmi, kteří modelují altruistické a respektující chování, mít přístup k lidem s širokými znalostmi a být vystaven široké škále myšlenek, názorů a reflexí jiných lidí a textů, může nasměrovat jinam osoby, které zvažují, zda se vydat cestou násilného extremismu. U těch, kteří tyto výhody postrádají, je tedy větší pravděpodobnost, že k násilnému extremismu přejdou.

Rasismus a diskriminace

Pokud jsou příslušníci rasové, etnické nebo náboženské skupiny, k níž jedinec patří, neustále vystaveni rasismu, diskriminaci a nepřátelství nebo pokud často zažívá osobní obtěžování, viktimizaci nebo útok kvůli své rase, etnickému nebo náboženství, může být náchylnější k radikalizaci. Je to proto, že pocity ponížení, nenávisti a hněvu, které vzbuzují rasismus a diskriminace, mohou působit jako významné motivační faktory pro přidání se k násilnému extremismu.

Deprivace a marginalizace

Je možné, že rasismus a diskriminace vedou k nezaměstnanosti nebo nižší než-li průměrné zaměstnanosti. To může dále vést k ekonomické deprivaci, blokové sociální mobilitě, omezeným sociálně-ekonomickým příležitostem, vyloučení a marginalizaci. Všechny tyto podmínky mohou učinit jedince náchylným k radikalizaci. Vnímání blokové sociální mobility a omezených příležitostí může nastat i bez rasismu a diskriminace, například v případě znevýhodněných členů většinové skupiny. Když lidé porovnají své postavení s postavením ostatních a uvědomí si, že ve srovnání s nimi mají mnohem méně zdrojů, než by mít měli, vidí překážky, které brání jejich začlenění do běžné společnosti a absenci vyhlídek na úspěšnou nebo prosperující budoucnost, pocit nespravedlnosti a nerovnosti může způsobit celou škálu emocí, včetně frustrace, zášti a hněvu. Tyto emoce pak mohou motivovat proces radikalizace, zejména pokud se jedinec domnívá, že jeho osobní situaci legitimními prostředky nelze zlepšit.

Křivdy a nespravedlnosti

Nejen rasismus, diskriminace, deprivace a marginalizace můžou motivovat radikalizaci. Tento proces může být také motivován rozhořčením, pobouřením a hněvem nad jinými nespravedlnostmi. Například stížnosti na policii, stížnosti na sdělovací prostředky a jejich zkreslené pokrytí záležitostí menšin, vztek kvůli porušování lidských práv, antagonismus, hněv nebo dokonce nenávist vůči zahraniční politice a zámořské agresi země a vnímání dvojího standardu v politikách vlády atd. mohou motivovat touhu jednat proti nespravedlnosti. Křivdy a nespravedlnosti, které jsou páčány vůči členům kulturní skupiny jedince, mohou být zvláště silným motivačním faktorem. Když lidé pociťují vážnou nespravedlnost a vnímají křivdy vůči pachatelům, je pravděpodobnější, že u nich dojde přechodu k násilnému extremismu.



Deziluze ohledně politiků a z konvenční politiky

V současné době dochází k deziluzi ohledně konvenčních politických procesů a na hlavní proud politiky se často pohlíží jako na oblast dominovanou elitami, které jsou vzdálené od každodenních starostí a životů občanů. Pokud jsou běžní politici vnímáni tak, že selhávají v reagování na obavy občanů nebo pokud existuje přesvědčení, že kroky, které politici podnikají, nestačí k tomu, aby tyto obavy vyřešily smysluplným způsobem, může dojít k nedůvěře v politiky a k nespokojenosti s politickým systémem. To může vést k pocitům frustrace a k pocitům ztráty možnosti něco ovlivnit, k odmítnutí demokratických norem, které jdou vyznávány ostatními, a k uchýlení se k alternativním způsobům jednání, jež mohou zahrnovat i násilný extremismus.

Deziluze ohledně demokratických forem participace občanů

Lidé mohou také cítit zklamání a ztrátu iluzí ohledně demokratických forem participace občanů. Například mohou mít pocit, že institucionální cesty, jejichž prostřednictvím lze vyjádřit svůj názor, jsou neúčinné a že nemohou mít žádný významný vliv na veřejnou politiku. Pocit bezmoci může vyústit v to, že osoba nevidí žádný smysl zapojování se do konvenčních politických aktivit (např. hlasování, psaní volenému zástupci) nebo alternativních mírových forem politických akcí (např. účast na protestech, podepisování peticí). Za těchto okolností může členství v násilné extremistické skupině poskytnout pocit vlivu a moci, který nelze získat jinými prostředky.

Umožňující podmínky

Pokud se jedinec ubíral po osobní dráze vstříc radikalizaci v důsledku jedné nebo více predispozičních podmínek, může k posunu k násilnému extremismu nebo terorismu dojít v případě, že se setká s jednou nebo více umožňujícími podmínkami. Tyto podmínky zpravidla zahrnují vystavení ideologii, jež ospravedlňuje užívání násilí.

Vystavení násilné extremistické ideologii skrze sociální skupinu, která poskytuje pocit společenství a sounáležitosti

Spojení s podobně smýšlejícími lidmi (kteří mohou být členy rodiny, členy místní komunity nebo náboženské skupiny a nebo členy nespokojené marginalizované skupiny) může poskytovat přátelské vazby a pocit přijetí. Přátelství, se kterým se lze setkat v rámci násilné extremistické skupiny, může přinášet pocit sounáležitosti a může také kompenzovat efekty sociálního odcizení. K radikalizaci touto cestou může dojít na takzvaných „místech zranitelnosti“. Těmi jsou místa náboru do náboženských skupin, vězení nebo jiná prostředí, jež jsou neviditelná pro úřady a kde mohou být nově příchozí vyvedeni z rovnováhy nebo znepokojeni a cítit se nejistě nebo úzkostně. Vedoucí představitelé skupin nebo charismatické postavy někdy hrají roli při přivítání a vtahování nováčka do skupiny. Případně může několik členů skupiny působit jako vzor a pomáhat při udržování angažovanosti jedince v raných stádiích, usnadnit jeho začlenění do skupiny a představit jim násilné extremistické myšlenky a přesvědčení skupiny. Vnímavost nováčků k těmto myšlenkám může být velká v případě, že již sdílejí stejnou nespokojenost jako ostatní členové skupiny a pokud se



ztotožňují s těmi, kteří jsou vnímáni jako oběť.

Vystavení násilné extremistické ideologii prostřednictvím internetu nebo písemných materiálů

K radikalizaci může také docházet kontaktem s násilnou extremistickou ideologií na internetu nebo v brožurách a jiných písemných materiálech. Jedinec bude vnímat ideologii, se kterou se setkává na internetu nebo v písemných materiálech v případě, že mu to pomůže pochopit nesnáze a křivdy, se kterými se potýká, nebo vlastní zkušenosti ze sociálního nebo politického světa. Násilné extremistické ideologie obvykle legitimizují extremistické pozice tím, že přehánějí rozdíly mezi extremistickou skupinou a těmi, na které má být násilí cíleno, za užití rámování „my vs. oni“. Konkrétní obsah ideologie se samozřejmě mezi extremistickými skupinami liší, ale většina násilných extremistických ideologií vykresluje a vyzdvihuje užívání násilí jako záslužné a prestižní. Ospravedlnění násilí je obvykle založeno na vyprávění o útlaku, které tvrdí, že „my“ jsme pod útokem „z jejich strany“, dává násilnou reakci za povinnost a zobrazuje násilí jako nezbytný a účinný prostředek k dosažení cílů skupiny. Ideologie tedy buduje kolektivní identitu založenou na vyprávění o násilném boji, přičemž násilí je racionalizováno jako „defenzivní“. Ospravedlnění předefinovává koncepty dobra a zla, což může pomoci překonat potenciální morální zábrany, které by jedinec mohl mít vůči prosazování nebo používání násilí. Navíc násilné extremistické ideologie často dehumanizují ty, na něž má být násilí cíleno, a přirovnávají je ke zvířatům, což dále snižuje morální zábrany členů skupiny vůči užívání násilí. Některé násilné extremistické a teroristické skupiny se staly extrémně důmyslnými v používání internetu k šíření svých ideologií. Internet nabízí těmto skupinám řadu výhod, včetně snadného přístupu, nízkých nákladů, nízké regulace, anonymity, rychlých informačních toků, interaktivity a potenciálně velkého publika. Je také vysoce flexibilní, takže hned poté, co úřady odstraní propagandu na jedné webové stránce, je stejný materiál publikován na jiné.

Vystavení násilné extremistické ideologii, která naplňuje další základní psychologické potřeby jedince

Násilné extremistické nebo teroristické ideologie mohou být pro některé lidi atraktivní také proto, že naplňují další základní psychologické potřeby. Například osobám, které mají potíže se svojí osobní identitou, jsou zmatení či si nejsou jistí tím, kdo jsou, nebo zažívají pocity nejistoty a pochybování o sobě, může násilná extremistická nebo teroristická ideologie poskytnout jasný a přesvědčivý pevný bod a pocit smyslu, který by jim jinak scházel. Ideologie jim také může poskytnout pocit kontroly a vlivu a i pocit sebedůvěry. Oddání se ideologii může být dále posíleno v případě, že daná osoba věří, že používání radikálního, vzpurného nebo násilného jazyka a jednání jim v rámci jejich sociálního prostředí poskytuje vysoké společenské postavení.

Vystavení násilné extremistické ideologii, která stimuluje morální, náboženské nebo politické probuzení

Bylo také zjištěno, že k radikalizaci někdy dochází v důsledku vystavení ideologiím, které stimulují morální, náboženské nebo politické probuzení. K tomu může dojít, pokud ideologie představuje morální nebo posvátnou povinnost pozvednout zbraně na ochranu pronásledovaných lidí, se kterými se osoba ztotožňuje. V některých případech může probuzení spočívat pouze v zesílení existujícího náboženského závazku, který jedince vede k stále přísnějšímu dodržování náboženských pravidel.



U jiných lidí může probuzení spočívat v konverzi od stavu bez víry k přijetí velmi přísného a nekompromisního souboru přesvědčení nebo názorů. I když bylo zjištěno, že tyto druhy probuzení hrály klíčovou roli v radikalizaci některých násilných extremistů a teroristů, mnoho dalších lidí podstupuje velmi podobné morální, náboženské nebo politické probuzení, ale přitom se neradikalizuje. Proč v důsledku toho právě někteří jedinci a ne jiní konvertují k násilnému extremismu nebo terorismu, není jasné.

Vystavení násilné extremistické propagandě, která nabízí pocit dobrodružství, vzrušení a hrdinství

A konečně, zvláště mladí muži mohou být radikalizováni tím, že jsou vystaveni ideologiím, které vytvářejí pozitivní emocionální lákadlo tím, že jim nabízejí vyhlídky na hrdinství a pocit dobrodružství, vzrušení, rizika, a nebezpečí. To jsou přesně ta lákadla, která mohou oslovit mladé muže, jež jsou v procesu vývoje a zkoumání své vlastní mužnosti. Bylo zjištěno, že teroristická propaganda často hraje přímo na tuto přitažlivost tím, že prezentuje výcvikové tábory teroristů způsobem, který je nápadně podobný prostředí outdoorových dobrodružných aktivit, kde mladí lidé mají příležitost zažívat vzrušení a stát se součástí představ o slávě a hrdinství. Některé násilné extremistické a teroristické skupiny se staly velmi schopnými v přizpůsobování svých online materiálů a videí pro publikum mládeže. Jejich techniky střihu videa by mohly být vypůjčeny od mainstreamové televize a kina, vyobrazené násilí může být zrežírováno a inscenováno a divadlo války proměněno v arénu, která se podobá „hernímu prostředí“. Tyto důmyslné metody zvyšují přitažlivost online videí pro mladé lidi. Nejsou to ale jen muži, koho přitahuje prvek vzrušení. Některé mladé ženy jsou tím též přitahovány (např. myšlenkou cestovat do jiné země na podporu hrdinských bojovníků v první linii, žít sebeobětující duchovní život v rámci kalífátu). Výše zmíněné kategorie umožňujících podmínek se samozřejmě vzájemně nevylučují a je vysoce pravděpodobné, že v každém jednotlivém případě bude jedinec radikalizován vystavením propagandě, jejímž cílem je naplnit velký počet těchto potřeb současně. Například jeden propagační materiál divákovi současně nabídne pocit sounáležitosti, narativ, který mu pomůže interpretovat jeho rozhořčení z politiky, pocit účelu a nabytí moci, sebevědomí a navíc kouzlo dobrodružství, vzrušení a hrdinství. Kromě toho je třeba opět zdůraznit, že jednotlivce je jen zřídka radikalizován přítomností pouze jedné predispoziční nebo umožňující podmínky. Častěji je radikalizace důsledkem kombinace několika podmínek, jež se navzájem prolínají různými a někdy komplexními způsoby v závislosti na konkrétních okolnostech dotyčného jedince. Pro různé osoby jsou navíc účinné různé podmnožiny podmínek. Jednotlivci však mohou mít interní prostředky, které jim propůjčují odolnost proti těmto podmínkám. V takovém případě pak, i když bude platit velká podmnožina zmíněných podmínek, k radikalizaci nedojde. Rámec poskytuje prostředky ke zvyšování odolnosti jednotlivců vůči predispozičním i umožňujícím podmínkám. Ačkoli se tato kapitola zaměřuje na analýzu na úrovni jednotlivce (protože to je úroveň, na níž lze Rámec využít k rozvoji odolnosti studujících), nesmíme přehlédnout, že institucionální struktury, nerovnosti, diskriminace, rasismus a chudoba hrají významnou roli při pěstování podmínek, jež k radikalizaci vedou. To je zejména případ, kdy institucionální struktury neřeší problémy znevýhodnění a chudoby, kdy jsou zaujaté tak, že vylučují znevýhodněné jednotlivce nebo když cílí na konkrétní menšiny diskriminačním a nespravedlivým způsobem. Jinými slovy, samotné institucionální struktury mohou přispět k marginalizaci jednotlivců, k jejich pocitu odcizení, a tím i k jejich radikalizaci.



Odolnost vůči radikalizaci

Koncept odolnosti

Termín „odolnost“ referuje k situacím, kdy se jednotlivci vyvíjejí normálně nebo prakticky fungují, i přes to, že zažili značné nevýhody nebo nepříznivé podmínky. Odolnost lidí je běžná, protože mnoha lidem se daří nacházet strategie pro vypořádávání se s podmínkami, s nimiž se setkávají, i když jsou tyto podmínky velmi nepříznivé, a díky tomu je často dosaženo společensky žádoucích výsledků navzdory nesnázím. Negativní nebo společensky nežádoucí výsledky se objevují tehdy, když jednotlivci nenajdou vhodné strategie pro řešení nepříznivých podmínek. K tomu může dojít, pokud jsou tyto podmínky obzvláště nepřátelské, pokud jednotlivec postrádá dostatečnou sociální podporu od ostatních lidí ve svém prostředí nebo pokud jednotlivec postrádá psychologické kapacity, které jsou potřebné pro nalezení vhodných strategií pro řešení problémů.

Rozvíjení odolnosti vůči radikalizaci

Odolnost vůči radikalizaci se tedy objevuje v případech kdy jsou lidé vystaveni jedné nebo více predispozičním nebo umožňujícím podmínkám radikalizace, ale nepřejdou k násilnému extremismu nebo terorismu. Výzkum ukázal, že existuje řada opatření, jež mohou být přijata za účelem zvýšení odolnosti lidí vůči radikalizaci. Patří sem následující.

Zbavení násilného extremismu a terorismu přitažlivosti

Násilný extremismus a terorismus lze zbavit kouzla odstraněním jeho tajuplnosti a vysvětlením toho, jaké to ve skutečnosti je být členem násilné extremistické nebo teroristické organizace. Může to zahrnovat vysvětlení toho, jak takové organizace manipulují se svými členy, zkreslují pravdu a hlásají nepravdy, jak navádějí své členy k páčání násilných činů, a vysvětluje dopady, které má spojení s takovou organizací na každodenní životy rekrutů a na jejich vztahy s rodinami a přáteli. Nicméně jenom vybavení jednotlivců vědomostmi o tvrdé skutečnosti násilného extremismu a terorismu nemusí být samo o sobě dostačující k vypěstování odolnosti vůči radikalizující ideologii a propagandě - jednotlivci se také musí kriticky zamýšlet nad tím, jak by se změnili jejich životy a životy jejich blízkých v případě, že by se oni sami připojili k násilnému extremismu a terorismu.

Dekonstrukce násilných extremistických narativů a poskytování kontra-narativů

Odolnost lze také posilovat dekonstrukcí příliš zjednodušujících narativů „my versus oni“, které jsou obvykle obhajovány násilnými extremistickými a teroristickými organizacemi, a poskytováním kontra-narativů, a to zejména pokud jde o zklamání, rozhořčení a nespravedlnosti, jež jsou často motivací pro vstup do těchto organizací. Kontra-narativy musí používat silné protiargumenty proti násilným extremistickým myšlenkám, vysvětlit, proč se mýlí, a pokud je to vhodné, musí poskytnout důkladné teologické vyvrácení násilné ideologie. Kontra-narativy budou pravděpodobně neúčinné, pokud jsou předávány veřejnými agenturami nebo představiteli moci, jež požívají nízkou míru důvěry - je mnohem pravděpodobnější, že budou účinné, pakli-že jsou představovány respektovanými a důvěryhodnými osobnostmi komunity, které jsou vnímány jako nezávislé na vládě a na státu.

Trénink v používání komplexnějšího stylu myšlení



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Jak bylo dříve zmíněno, společnou charakteristikou těch, kdo přijímají násilný extremismus, je to, že používají styl myšlení, který je příliš zjednodušující. Tito jednotlivci mají tendenci upřednostňovat jednoduché odpovědi na otázky spíše než nejednoznačné nebo kvalifikované odpovědi, vytvářet příliš široká zobecnění a odmítat alternativní nebo konkurenční názory. Bylo zjištěno, že lidé, kteří používají zjednodušené myšlení, mohou být vyškoleni k tomu, aby používali styl komplexnější. Například jedno takové školení na začátku požaduje, aby účastníci identifikovali více úhlů pohledu na problém, následně přemýšleli o hodnotách, které jsou základem všech identifikovaných hledisek (ta mohou zahrnovat názory násilných extremistů), a poté vytvořily zastřešující rámec, který osvětluje, proč na danou problematiku lidé zastávají a nechávají si různé názory. Bylo zjištěno, že tento druh školení může výrazně zvýšit komplexnost myšlení lidí o sociálních otázkách. Aby bylo školení úspěšné, musí být nenormativní a mělo by jednotlivcům umožnit rozvíjet své vlastní nezávislé myšlení. Mělo by je také povzbuzovat k tomu, aby sami shromažďovali své vlastní informace, aby byli otevření a prozkoumali širokou škálu názorů a aby tyto názory podrobili kritickému hodnocení, a aby tolerovali a akceptovali nedostatek jasných odpovědí na složité sociální a politické otázky.

Vzdělávání v oblasti identifikace a dekonstrukce propagandy

Odolnost vůči radikalizaci lze také vytvářet prostřednictvím konkrétnějšího vzdělávání o tom, jak rozpoznat a kriticky rozebrat politickou a ideologickou propagandu. Dekonstrukce propagandy vyžaduje schopnosti v přístupu a vyhodnocení dalších nezávislých zdrojů informací, zejména pak zdrojů, které poskytují alternativní narativy k těm, jež nabízí propaganda. Kromě toho musí být jednotlivci schopní kriticky rozebrat hlavní a skryté motivy, záměry a cíle těch, kteří propagandu vytvořili, což vyžaduje pochopení a interpretaci širšího politického a sociálního kontextu, ve kterém byla propaganda vytvořena. Jednotlivci musí být také schopní koherentním způsobem shrnout výsledky své analýzy pro to, aby vyhodnotili propagandu, jež je zkoumána. Vzdělávání studujících o propagandě lze využít k vybavení jednotlivců těmito důležitými schopnostmi.

Vzdělávání v digitální gramotnosti

Jak již bylo uvedeno, internet je klíčovým zdrojem informací a propagandy pro násilné extremistické a teroristické organizace a je také používán pro přímou komunikaci s potenciálními rekruty. Internet může fungovat jako „komnata ozvěn“, která zesiluje a potvrzuje násilné extremistické a teroristické přesvědčení. Vzdělání v digitální gramotnosti je zásadní pro to, aby jednotlivci mohli jednat nejen s doslovným významem materiálů, s nimiž se setkávají na internetu, ale také s jejich komunikačním záměrem. Dále potřebují schopnosti pro identifikaci smyšlených zpravodajských příběhů na internetu (například kontrolou autorství, kontrolou, zda uváděné zdroje skutečně podporují vyjádřené názory, kontrolou dalších nezávislých informačních zdrojů pro potvrzení příběhu, kontrolou dat užitých fotografií atd.). Jedinci také potřebují dovednosti pro rozpoznávání technik online groomingu, jež násilné extremistické a teroristické organizace používají. Online grooming takových organizací s sebou často nese užívání barvitého jazyka a obrazů za účelem podnícení silného hněvu v divákovi a poskytování pečlivě přizpůsobených informací, jež jsou záměrně navrženy tak, aby oslovovaly osobní potřeby potenciálních rekrutů (například potřeba pocitu sounáležitosti, sebedůvěry, společenského postavení nebo dobrodružství).

Proces online groomingu obvykle vede k interaktivní komunikaci prostřednictvím chatovacích místností, fór nebo sociálních sítí, jež organizaci umožňují prověřit potenciální rekruy a postupně upravit jejich komunikaci způsobem, který zvyšuje jejich přitažlivost pro nové rekruy a postupně je vtahuje dovnitř. Vzdělání v digitální gramotnosti je nezbytné pro vybavení jednotlivců



kompetencemi, které jsou nutné pro přiměřené zacházení s materiály a komunikačními prostředky násilných extremistických a teroristických organizací, s nimiž se lze setkat v online prostředí.

Vzdělávání ve využívání demokratických prostředků k vyjádřování politických názorů

Další krok, který lze udělat pro vytvoření odolnosti jednotlivců vůči radikalizaci, je poskytnout jim vzdělání v tom, jak přezkoumat a poznávat složité společenské a politické problémy, jak používat nenásilné demokratické prostředky k vyjádření politických názorů, frustrací a zklamání a jak se politicky organizovat a jak se zapojovat do aktivit pro zlepšování společnosti. V mnoha případech může být rozhořčení mladých lidí (například v souvislosti s porušováním lidských práv, porušováním mezinárodního práva států, absence jednání u zjevně diskriminačních politik) odůvodněné. Mladí lidé se musí naučit jak kriticky prozkoumat a porozumět problémům, jež se daného tématu týkají, a jak přijímat v těchto otázkách smysluplné politické kroky. Výchova k demokratickému občanství (EDC) a k lidským právům (HRE) musí hrát zásadní roli při posilování kompetencí, které jsou pro tyto účely nezbytné. Mladí lidé si vždy neuvědomují všechny možnosti, jež mohou využít pro vyjádření svých názorů těm, kteří jsou u moci. Patří sem nejen hlasování a psaní voleným zástupcům, ale také účast na pokojných demonstracích a pochodech, podepisování peticí, kontaktování médií, psaní článků nebo blogů pro média, založení nové skupiny, která vede kampaň za politickou změnu, využívání sociálních sítí v politických záležitostech, zapojení se v organizacích, které se věnují politickému lobbingu a kampaním, účast na fundraisingových událostech, jež získávají finance na politické účely atd. Kromě toho mohou jedinci, kteří se zabírají určitým společenským problémem nebo cílem, organizovat místní akční skupiny, věnovat se dobrovolné službě, zapojit se do fundraisingu nebo jiných aktivit politických nebo komunitních organizací či nevládní neziskové organizace, darovat zboží nebo osobní čas charitativním organizacím, zapojit se do spotřebitelského aktivismu bojkotováním nebo upřednostňováním konkrétního zboží atd. Stručně řečeno, existuje široká škála možností pro to jak vyjádřit svůj politický názor, pro to jak se snažit o prosazení politických a společenských cílů a pro naplnění touhy přispět. V případě lidí, kteří se zajímají o problémy v cizích zemích, jsou k dispozici další možnosti, například spolupráce s mezinárodními charitativními organizacemi a nevládními neziskovými organizacemi, které nabízejí příležitost cestovat a dobrovolně pracovat v zahraničí. Stručně řečeno, Výchovu k demokratickému občanství a Výchovu k lidským právům lze využít k tomu, aby jedince vybavili širokou škálou kompetencí, jež jsou nutné pro politické zapojení se a pro jednání v rámci mírových demokratických prostředků.

Význam rámce pro vytváření odolnosti vůči radikalizaci

Všechny předchozí metody, o nichž bylo zjištěno, že jsou efektivní pro vytváření odolnosti vůči radikalizaci, mají za cíl rozvíjet kompetence tak, aby jednotlivci měli schopnost chránit se před predispozičními a umožňujícími podmínky radikalizace. Pěstováním těchto kompetencí a budováním této kapacity jsou minimalizovány negativní výsledky, které by mohly jinak nastat při vystavení těmto podmínkám, a místo toho je dosaženo společensky žádoucích pozitivních výsledků.

Kompetence, na něž se metody zaměřují

Konkrétní kompetence, na které se tyto různorodé metody zaměřují, jsou následující. Zbavení násilného extremismu a terorismu přitažlivosti poskytuje jednotlivcům znalosti a porozumění tomu, co násilný extremismus a terorismus v praxi znamená, a povzbuzuje je v tom, aby kriticky



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



uvažovali o sobě a o tom, co by zapojení do takových organizací znamenalo pro jejich vlastní osobní a rodinné vztahy a budoucí životy. Cílem dekonstrukce násilných extremistických narativů a poskytování protinarativů je povzbudit jednotlivce, aby analyzovali a kriticky hodnotili příliš zjednodušující narativy typu „my versus oni“ a byli otevřeni vůči alternativním narativům a vysvětlením společenských a politických otázek. Trénování jednotlivců k tomu, aby používali komplexnější styl myšlení, spočívá v tom, že je jim pomáháno rozvíjet své vlastní nezávislé myšlení - shromažďovat vlastní informace, být otevřený a prozkoumat širokou škálu názorů, podrobit je kritickému hodnocení a rozvíjet svoji toleranci vůči nejednoznačnému (tj. akceptování nedostatku jasných odpovědí) ve složitých společenských a politických otázkách. Vzdělávání v oblasti identifikace a dekonstrukce propagandy vybavuje jednotlivce dovednostmi v oblasti analýzy a kritického hodnocení propagandy a v samostatném přístupu k dalším zdrojům informací. Také podporuje jejich kompetence pro porozumění zpráv v médiích (zejména hlavní a skryté motivy, záměr a cíl tvůrců zprávy), pro porozumění komunikačním strategiím, které používají ti, kteří propagandu produkují, a v porozumění politickým a společenským kontextům, ve nichž je propaganda produkována. Vzdělávání v digitální gramotnosti rovněž podněcuje a podporuje rozvoj široké škály kompetencí, včetně schopnosti porozumět komunikačním záměrům těch, kdo zveřejňují materiály na internetu, schopnosti analyzovat a hodnotit obsah těchto materiálů, schopnost vyhledat další nezávislé zdroje informací a schopnost porozumět jazykovým a komunikačním procesům v online prostředí. A konečně, vzdělávání v používání demokratických prostředků k vyjádření vlastních politických názorů zahrnuje vybavení jednotlivců znalostmi a porozuměním demokratickým procesům a zákonům, porozumění komunikaci (tedy jak musí být komunikace zaměřena a přizpůsobena zamýšlenému publiku) a dovednosti pro vhodné přizpůsobení vlastní komunikace. Takové vzdělání by mělo jednotlivce v ideálním případě také vybavit dovednostmi v oblasti spolupráce a řešení konfliktů (aby mohli společně se spoluobčany podnikat demokratické akce) a smysl pro občanskou uvědomělost (aby měli predispozice k podnikání demokratických akcí), odpovědnost (aby podnikali pouze odpovědně akce) a sebedůvěru (aby měli pocit, že jejich cíle lze dosáhnout zcela či alespoň částečně, a to prostřednictvím demokratického jednání).

Stručně řečeno, metody, které jsou účinné při vytváření odolnosti vůči radikalizaci, jsou metody, jež zvyšují následující specifické kompetence:

- ▶▶ Znalost a kritické porozumění násilného extremismu a terorismu
- ▶▶ Znalost a kritické porozumění sebe sama
- ▶▶ Analytické a kritické myšlení
- ▶▶ Otevřenost k jiným přesvědčením a perspektivám
- ▶▶ Samostatné učení
- ▶▶ Tolerance k nejednoznačnému
- ▶▶ Znalosti a kritické porozumění médiím
- ▶▶ Znalosti a kritické porozumění politice a právu
- ▶▶ Znalosti a kritické porozumění jazyku a komunikaci



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



- Jazykové a komunikační dovednosti
- Dovednost spolupráce
- Řešení konfliktů
- Občanská uvědomělost
- Odpovědnost
- Sebedůvěra

Je pozoruhodné, že kromě první jsou všechny tyto kompetence zahrnuty v Rámci. Rámec předkládá, že je 20 kompetencí, které jednotlivci potřebují k tomu, aby fungovali jako demokraticky a mezikulturně kompetentní občané (viz. svazek 1 této publikace). Tyto zahrnují všechny kromě první z výše uvedených kompetencí. Tento seznam kompetencí zahrnuje řadu postojů, dovedností, znalostí a kritického porozumění. Všimněme si, že ale nezahrnuje hodnoty, které jsou však nedílnou součástí Rámce. Výchova k demokratickému občanství a Vzdelání k lidským právům jsou navíc zaměřeny právě na to, aby studující podpořili ve vážení si lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracie a právního státu. Charta Rady Evropy (2010) o výchově k demokratickému občanství a vzdělání k lidským právům definuje výchovu k demokratickému občanství jako vzdělávání, trénink, zvyšování povědomí, informace, postupy a činnosti, jejichž cílem je posílit studující v uplatňování a hájení jejich demokratických práv a povinností ve společnosti, oceňovat rozmanitost a hrát aktivní roli v demokratickém životě se zřetelem k prosazování a ochraně demokracie a právního státu. Charta rovněž definuje Vzdelání k lidským právům jako vzdělávání, trénink, zvyšování povědomí, informace, postupy a činnosti, jejichž cílem je umožnit studujícím přispívat k vytváření a obraně univerzální kultury lidských práv ve společnosti s cílem podporovat a chránit lidské práva a základní svobody.

Využití celoškolního přístupu k rozvoji kompetencí

Výzkum odhalil, že Výchova k demokratickému občanství a Vzdelání k lidským právům jsou nejúčinnější při plnění svých cílů, pokud jsou probíhají za využití celoškolního přístupu. Tento přístup zahrnuje integraci demokratických hodnot a zásad lidských práv do všech aspektů školního života, včetně kurikul, výukových a studijních metod a materiálů, hodnocení, vedení, správy a procesů rozhodování, politik a kodexů chování, vztahů mezi zaměstnanci a vztahů mezi zaměstnanci a studujícími, mimoškolních aktivit a vazeb s komunitou. Celoškolní přístup vytváří studijní prostředí, v němž mohou studující bezpečně a klidně zkoumat, porozumět a zažívat hodnoty a principy demokratických a lidských práv. Existují početná opatření, jež je třeba podniknout při implementaci celoškolního přístupu k Výchově k demokratickému občanství a Vzdelání k lidským právům. Mezi jinými zahrnují:

- Zavedení otevřeného klimatu ve třídách. To je takové klima, ve kterém jsou studující schopni otevřít témata, jež jsou pro ně důležitá, mohou diskutovat o kontroverzních tématech, jsou povzbuzováni k tomu, aby vyjadřovali své vlastní názory a vzájemně si naslouchali, a ve kterém mají možnost zkoumat různé úhly pohledu. S učebnou je zacházeno jako s bezpečným prostorem, který je otevřený, participativní, respektující a inkluzivní, kde se studující účastní nastavování a implementování základních pravidel, která poskytují nezbytné zásady chování pro případy, kdy dojde k příliš plamenné diskuzi nebo v případě vážného nesouhlasu.



- Zavedení étosu respektování práva ve škole, ve kterém jsou politiky a postupy založené na principech lidských práv a povinností kladeny do centra školních aktivit a přístupů k výuce a učení. Jsou také uplatňovány ve všech vztazích, včetně studujících, vyučujících, rodičů, správců a širší lokální a globální komunity.
- Vyžadování od studujících, aby v rámci svého formálního vzdělání dělali ve svých komunitách projekty organizovaného učení se službou nebo akční projekty. Takové projekty vyžadují od studujících, aby se účastnili organizovaných činností, ze kterých má jejich komunita užitek. Tyto aktivity jsou založeny na tom, se studující naučili ve třídě. Následně musí kriticky přemýšlet o svých zkušenostech získaných během aktivity k tomu, aby mohli rozvíjet své akademické vzdělání, získat další porozumění obsahu kurzu a posílit svůj smysl pro osobní hodnoty a občanskou odpovědnost.
- Poskytnutí příležitostí k tomu, aby se studující mohli podílet na formálním rozhodování a to jak ve škole, tak v místní komunitě, například prostřednictvím studentských rad, zastoupení v pracovních skupinách a politických skupinách atd. Další opatření, která mohou být přijata při implementaci celoškolského přístupu je popsán v kapitole 5 tohoto svazku o celoškolském přístupu. V současné době existuje velké množství výzkumných dat, které ukazují, že pokud studující zažívají otevřené klima ve třídě, navštěvují školu, která má étos respektování práva, účastní se učení službou a účastní se školských rad, budou pravděpodobně:
- mít vyšší úroveň občanských znalostí;
 - podporovat demokratické hodnoty;
 - rozvinou porozumění svým vlastním právům a povinnostem vůči ostatním lidem;
 - podporovat práva druhých;
 - rozvinou dovednosti kritického myšlení a uvažování vyššího řádu;
 - rozvinou pozitivní a společensky odpovědné identity;
 - rozvinou pozitivní a kooperativní vztahy se svými vrstevníky, založené na naslouchání, respektu a empatii;
 - přijmou odpovědnost za svá vlastní rozhodnutí;
 - rozvinou pozitivní postoje k inkluzivnosti a rozmanitosti ve společnosti;
 - stanou se angažovanými v politických a společenských otázkách;
 - cítit se schopně a oprávněně jako občané, kteří se mohou potýkat s nespravedlností, nerovností a chudobu;
 - zapojení v budoucnosti do demokratických aktivit.

Jinak řečeno, Výchova k demokratickému občanství a Vzdělání k lidským právům poskytované prostřednictvím celoškolského přístupu, pomáhají studujícím stát se dobře informovanými, přemýšlivými, odpovědnými, angažovanými a zmocněnými občany (pro více informací o



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



výzkumných důkazech, které podporují tento závěr, by měli čtenáři nahlédnout do relevantních zdrojů uvedenými na konec této kapitoly v části Další literatura).

Budování odolnosti vůči radikalizaci za užití Rámce

Rámec byl vytvořen jako úplný, systematický a koherentní prostředek pro implementaci Výchovy k demokratickému občanství a Vzdělání k lidským právům za užití celoškolského přístupu k rozvoji kompetencí, jež studující potřebují k obraně a podpoře lidské důstojnosti, lidských práv, kulturní rozmanitosti, demokracie a právního státu. Skrze kompetenční model, deskriptory a návody pro kurikula, pedagogiku a hodnocení poskytuje Rámec materiály, jež jsou potřebné pro systematické zavádění Výchovy k občanství a Vzdělání k lidským právům ve formálním vzdělávacím systému, a to v rozsahu od předškolního vzdělávání až po vzdělávání vysokoškolské. Kromě toho, jak jsme viděli výše, je-li Rámec vhodně implementován, poskytuje také prostředky k tomu, aby studující nabyli kompetence, které zvyšují odolnost vůči širokému spektru predispozičních a umožňujících podmínek radikalizace, které byly uvedeny v této kapitole. Rámec zejména poskytuje komplexnější a systematictější prostředky pro rozvoj těch kompetencí studujících, které jsou nutné pro získání odolnosti, než kterákoli z jednotlivých metod, jež byly shrnuty v oddíle Rozvíjení odolnosti vůči radikalizaci. Ve skutečnosti vzdělávání založené na Rámci nezbytně zahrnuje čtyři ze šesti metod, které byly v této části představeny (a to podpora komplexního myšlení, vzdělávání o propagandě, vzdělávání v oblasti digitální gramotnosti a vzdělávání v demokratických prostředcích), a zároveň neexistuje důvod, proč by vzdělání založené na Rámci nemohlo být doplněno a rozšířeno využitím dalších dvou metod (jmenovitě zbavení násilného extremismu a terorismu přitažlivosti a dekonstrukce násilných extremistických narativů a nabízení kontra-narativů). V krátkosti, Rámec poskytuje komplexní systém pro podporu odolnosti mladých lidí vůči podmínkám potenciálně vedoucím k radikalizaci. Existuje mnoho důkazů toho, že lidé, kteří jsou vybaveni kompetencemi popsány v Rámci, budou odolní vůči široké škále predispozičních a umožňujících podmínek radikalizace, jež jsou uvedeny v této kapitole.

Praxe - Jak dosáhnout těchto cílů

Ti, kteří si přejí vytvořit odolnost mladých lidí vůči radikalizaci, by měli zvážit zavedení kurikula založeného na kompetencích do formálního vzdělávacího systému, které bude podporovat rozvoj 20 kompetencí obsažených v Rámci. Pokyny k tomu, jak lze Rámec použít pro audit a revizi stávajícího kurikula nebo pro plánování kurikula nového, jsou uvedeny v kapitole 1 tohoto svazku o kurikulu. Pro maximalizaci dopadu na studující, musí být toto kurikulum založené na kompetencích provedeno v rámci celoškolského přístupu. Kapitola 5 o celoškolském přístupu vysvětluje, jak tento rámec implementovat tímto přístupem. Kromě toho by mělo být kurikulum založené na kompetencích poskytováno za použití vhodných pedagogických metod a pokrok studujících v nabývání kompetencí by měl být hodnocen pomocí vhodných metod hodnocení. Pokyny a doporučení k těmto metodám jsou uvedeny v kapitolách 2 a 3 o pedagogice a o hodnocení. Také vzdělávání vyučujících je třeba přizpůsobit tak, aby bylo zajištěno, že vyučující mají potřebné kapacity a odborné znalosti k tomu, aby mohli kurikulum založené na kompetencích uvádět do praxe. Kapitola 4 o vzdělávání vyučujících poskytuje doporučení k tomuto tématu. Rámec tedy poskytuje ucelený soubor materiálů, které, pokud jsou použity k vedení vzdělávacích politik a praxe, mohou umožnit systému formálního vzdělávání podporovat odolnost studujících vůči radikalizujícím vlivům a násilné extremistické komunikaci, propagandě a rétorice.

Doporučení



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Politikům s rozhodovací pravomocí a tvůrcům politik, kteří jsou odpovědní za demokratickou správu, veřejné orgány, sociální integraci, společenskou soudržnost, policii, bezpečnost a vzdělávání

►► Přezkoumejte, revidujte a obnovujte systémy formálního vzdělávání ve vaší zemi tak, abyste zajistili, že tyto systémy jsou v souladu s Rámcem, a umožněte studujícím, aby byli vybaveni kompetencemi, jež jsou potřebné k posílení jejich odolnosti vůči radikalizujícím vlivům a násilné extremistické a teroristické komunikaci.

Politikům s rozhodovací pravomocí a tvůrcům politik odpovědným za vzdělávání

►► Zajistěte, aby všem profesionálům v oblasti vzdělávání bylo poskytnuto vhodné vzdělávání v principech a praktikách Rámce - včetně vzdělavatelů vyučujících, ředitelů, vyučujících a těch, kteří se na připravují na profesi vyučujících.

►► Zajistěte, aby bylo poskytnuto vhodné vzdělávání všem pedagogickým pracovníkům v problematice radikalizace vedoucí k násilnému extremismu a terorismu a v tom, jak lze tento Rámec využít k zápasu s touto radikalizací.

►► Zajistěte materiální podporu a zdroje, které jsou potřeba pro implementaci Rámce napříč formálním vzdělávacím systémem ve vaší zemi.

Pracovníkům ve vzdělávání, policii, příslušníkům bezpečnostních složek a dalším státním aktérům, jež jsou zapojeni do prevence násilného extremismu a terorismu

►► Zajistěte, že jste obeznámeni s principy a praktikami Rámce.

Politikům s rozhodovací pravomocí a tvůrcům politik, kteří jsou odpovědní za demokratickou správu, veřejné orgány, sociální integraci, společenskou soudržnost, policii a bezpečnost

►► Využijte Rámec jako základ pro kooperaci s tvůrci vzdělávací politiky k tomu, abyste zajistili, že politiky v oblasti sociální integrace, sociální soudržnosti, policie a bezpečnosti neohrozí vzdělávací cíle Rámce a metody, jež lze využít k podpoře kompetencí pro demokratickou kulturu studujících (například klima ve třídě, étos respektu k právu).

Politikům s rozhodovací pravomocí a tvůrcům politik odpovědným za demokratickou správu, veřejné orgány, sociální integraci a společenskou soudržnost

►► Zajistěte, aby struktury státních institucí byly vnímavé k zájmům občanů a posílily jejich legitimitu prostřednictvím dialogu a silného demokratického zapojení.

►► Poskytujte systémy a struktury k tomu, aby studující mohli ovlivňovat rozhodnutí, jež na ně mají vliv.

►► Dělejte kroky k řešení širších problémů znevýhodnění, diskriminace a vyloučení, se kterými se setkávají marginalizované skupiny.

Zdroje



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), *Teaching controversial issues*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Council of Europe (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices*: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ranbest-practices/docs/ran_collection_approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Další literatura

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, London, available at www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, accessed 30 December 2017.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, available at www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, accessed 30 December 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, London, available at www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISC%20Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, available at [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), accessed 30 December 2017.

Covell K. (2013), “Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, available at https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikkeri-ekstremistiske_miljoer-web_1.pdf, accessed 30 December 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, available at www.connectjustice.org/UK-Formers-&-Families.pdf, accessed 30 December 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, available at



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, accessed 30 December 2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, available at http://pure.diiis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, accessed 30 December 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), "Uncertainty and extremism", *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, available at https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, accessed 30 December 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Journal of Strategic Security* Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), “Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim”, *Journal of Strategic Security* Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rightsrespecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, accessed 30 December 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, accessed 30 December 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, accessed 30 December 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, available at www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, accessed 30 December 2017.



Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -

The European Bookshop

Rue de l'Orme, 1

BE-1040 BRUXELLES

Tel.: + 32 (0)2 231 04 35

Fax: + 32 (0)2 735 08 60

E-mail: info@libeurop.eu

<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services

c/o Michot Warehouses

Bergense steenweg 77

Chaussée de Mons

BE-1600 SINT PIETERS LEEUW

Fax: + 32 (0)2 706 52 27

E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com

<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.

Marka Marulića 2/V

BA-71000 SARAJEVO

Tel.: + 387 33 640 818

Fax: + 387 33 640 818

E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.

22-1010 Polytek Street

CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1

Tel.: + 1 613 745 2665

Fax: + 1 613 745 7660



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kurz „Průvodce demokratickou kulturou ve škole“
PRACOVNÍ VERZE DOKUMENTU PRO ÚČASTNÍKY KURZU

Toll-Free Tel.: (866) 767-6766

E-mail: order.dept@renoufbooks.com

<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.

Marasovičeva 67

HR-21000 SPLIT

Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803

Fax: + 385 21 315 804

E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.

Klecakova 347

CZ-180 21 PRAHA 9

Tel.: + 420 2 424 59 204

Fax: + 420 2 848 21 646

E-mail: import@suweco.cz

<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD

Vimmelskaflet 32

DK-1161 KØBENHAVN K

Tel.: + 45 77 66 60 00

Fax: + 45 77 66 60 01

E-mail: reception@gad.dk

<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa

PO Box 128

Keskuskatu 1

FI-00100 HELSINKI

Tel.: + 358 (0)9 121 4430

Fax: + 358 (0)9 121 4242

E-mail: akatilais@akateeminen.com

<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kurz „Průvodce demokratickou kulturou ve škole“
PRACOVNÍ VERZE DOKUMENTU PRO ÚČASTNÍKY KURZU

Merci de contacter directement

Council of Europe Publishing

Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81

Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10

E-mail: publishing@coe.int

<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1, rue des Francs-Bourgeois

F-67000 STRASBOURG

Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88

Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80

E-mail: librairie-kleber@coe.int

<http://www.librairie-kleber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.

Stadiou 28

GR-105 64 ATHINAI

Tel.: + 30 210 32 55 321

Fax.: + 30 210 32 30 320

E-mail: ord@otenet.gr

<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service

Pannónia u. 58.

PF. 1039

HU-1136 BUDAPEST

Tel.: + 36 1 329 2170

Fax: + 36 1 349 2053

E-mail: euroinfo@euroinfo.hu

<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA

Via Duca di Calabria, 1/1

IT-50125 FIRENZE

Tel.: + 39 0556 483215

Fax: + 39 0556 41257



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kurz „Průvodce demokratickou kulturou ve škole“
PRACOVNÍ VERZE DOKUMENTU PRO ÚČASTNÍKY KURZU

E-mail: licos@licos.com

<http://www.licos.com>

NORWAY/NORVĚGE

Akademika

Postboks 84 Blindern

NO-0314 OSLO

Tel.: + 47 2 218 8100

Fax: + 47 2 218 8103

E-mail: support@akademika.no

<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC

25 Obroncow Street

PL-03-933 WARSZAWA

Tel.: + 48 (0)22 509 86 00

Fax: + 48 (0)22 509 86 10

E-mail: arspolona@arspolona.com.pl

<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda

Rua dos Correios 61-3

PT-1100-162 LISBOA

Tel: 351 21 3224040

Fax: 351 21 3224044

E mail: apoio.clientes@marka.pt

www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/

FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir

17b, Butlerova ul. - Office 338

RU-117342 MOSCOW

Tel.: + 7 495 739 0971

Fax: + 7 495 739 0971

E-mail: orders@vesmirbooks.ru

<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Srl

16, chemin des Pins



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Kurz „Průvodce demokratickou kulturou ve škole“
PRACOVNÍ VERZE DOKUMENTU PRO ÚČASTNÍKY KURZU

CH-1273 ARZIER

Tel.: + 41 22 366 51 77

Fax: + 41 22 366 51 78

E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.

5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road

Taipei, Taiwan

Tel.: 886-2-8712 8886

Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777

E-mail: info@tycoon-info.com.tw

orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd

PO Box 29

GB-NORWICH NR3 1GN

Tel.: + 44 (0)870 600 5522

Fax: + 44 (0)870 600 5533

E-mail: book.enquiries@tso.co.uk

<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES and CANADA/

ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co

670 White Plains Road

USA-10583 SCARSDALE, NY

Tel: + 1 914 472 4650

Fax: + 1 914 472 4316

E-mail: coe@manhattanpublishing.com

<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Model/MOTÝL

Rada Evropy prosazuje a chrání lidská práva, demokracii a právní stát. Tyto principy jsou základními kameny evropských společností a politických systémů po desetiletí. I tak je třeba je udržovat a pečovat o ně a to v neposlední řadě v dobách hospodářské a politické krize.

Většina lidí by souhlasila s tím, že demokracie je formou vládnutí lidu nebo v jeho zastoupení a že nemůže fungovat bez institucí, jež zajišťují pravidelné, svobodné a spravedlivé volby, vládnutí většiny a odpovědnost vlády. Tyto instituce však nemohou fungovat, pokud nejsou občané sami aktivní a oddaní demokratickým hodnotám a postojům. Ústřední roli hraje vzdělávání a tento referenční rámec podporuje vzdělávací systémy ve výuce, učení a hodnocení kompetencí pro demokratickou kulturu a poskytuje koherentní zaměření široké škále používaných přístupů.

Tento **třetí svazek** nabízí rady, jak může být model kompetencí a korespondující deskriptory, jež jsou zahrnuté ve svazku prvním a druhém, použit v šesti kontextech vzdělávání. Dohromady tyto tři svazky tedy nabízejí vzdělávatelům doporučení a soubor nástrojů pro navrhování, implementaci a hodnocení vzdělávacích aktivit ve formálním i neformálním prostředí.

Rada Evropy je přední lidskoprávní organizací na tomto kontinentu. Skládá se ze 47 členských států, z nichž 28 je členy Evropské unie. Všechny členské státy Rady Evropy podepsaly Evropskou úmluvu o lidských právech, smlouvu, jejímž cílem je ochrana lidských práv, demokracie a právního státu. Evropský soud pro lidská práva dohlíží na implementaci Úmluvy v členských státech.

Svazek 3 ze souboru tří svazků

Neprodejné jednotlivě



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR

