Jürgen Uhlig-Schoenian,
Prof. Dr. Michael Gessler

EVIDENCE A VYHODNOCENÍ **PROJEKTOVÉ ČINNOSTI** NA ODBORNÉ ŠKOLE

PŘÍRUČKA PRO UČITELE

Program celoživotního učení
PIA www.pia-project.eu
GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e. V.
LIS Landesinstitut für Schule Bremen

Bibliografická informace Německé národní knihovny.
Německá národní knihovna uvádí tuto publikaci v Německé národní bibliografii;
podrobné bibliografické údaje lze získat na internetových stránkách http://dnb.d-nb.de

Publikace i všechny její části jsou chráněny autorským zákonem.
Podle autorského práva je jakékoliv použití textu bez souhlasu vydavatele nepřípustné a trestné. Zákaz platí zvláště pro rozmnožování, fotokopie, překlady, záznamy na mikrofilm a jejich ukládání a zpravování elektronickými systémy.
Ochranná práva se mohou v této publikaci vztahovat na použití názvů zboží a značek, i kdyby nebyly takto označeny. Jejich použití v této publikaci neopravňuje se domnívat, že jsou volně k dispozici.

Autoři:
Jürgen Uhlig-Schoenian, Michael Gessler,
ve spolupráci s Georgem Drunkemühlem, Nikolausem Steffenem, Birgit Tölle,
Tobiasem Weigeltem.

Evidence a vyhodnocení projektové činnosti na odborné škole
Příručka pro učitele
1. vydání, 2010

Vydavatel:
GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e. V.
FrankenCampus | Frankenstraße 152, 90461 Nürnberg
www.gpm-ipma.de

LIS Landesinstitut für Schule
Am Weidedamm 20, 28215 Bremen
www.lis.bremen.de
© Bremen 2010
ISBN-13: 978-3-924841-52-2

Překlad byl pořízen ve spolupráci s Fakultou podnikohospodářskou, Vysoké školy ekonomické v Praze, nám. Winstona Churhilla, 4, 130 67 Praha 3, www.fph.vse.cz

OBSAH

ÚVOD **6**

1. Pokus o výklad pojmů 8
   Jak je definována kompetence v oblasti všeobecného vzdělávání? 8
   Jak v tomto pojetí uchopit profesní vzdělávání na odborných školách? 8
   Jaké důsledky vyplývají z kontroly výkonů a jejích vyhodnocení v oblasti všeobecného vzdělání? 9
   Jak je definována kompetence v profesním vzdělávání? 11
   Jaké důsledky vyplývají z kontroly výkonů a jejich hodnocení v oblasti profesního vzdělávání? 14

2. Projekty a projektové řízení na odborné střední škole 16
   Projektové řízení = sebeorganizace v systému 17
   Dokumentace procesů a výsledků 17

3. Kompetenčně orientované hodnocení výkonů v projektovém vyučování 20
   3.1 Zásady projektového hodnocení 20
      Kritéria pro transparentní hodnocení a včasné informování o výsledku 21
      Hodnoťte pouze to, co lze jednoznačně pozorovat! 22
      Formulujte cíle SMART 22
   3.2 Hodnocení výkonu na základě osnov 22
   3.3 Hodnocení výkonu v projektech 24
      Příklad kritérií pro interní týmové hodnocení 28

4. Zpráva projektu jako jádro kompetenčně orientovaného hodnocení projektu 29
   Příkladné členění zprávy projektu 30
   Kontrolní list pro posouzení a vyhodnocení plánování projektu 32
   Prezentace projektu 33
   PŘÍLOHA: Projektová práce jako část závěrečné zkoušky 34

ÚVOD

V době od zavedení výukového konceptu na základě dohody s KMK (1996) až k dnešnímu vývoji profesního návodu se mezitím mnohé změnilo. Došlo k zásadní změně perspektivy ve vztahu ke struktuře profesních vzdělávacích plánů. Ve svém obsahu se výukové koncepty orientují na „významné profesní pracovní situace" a na „provozní podnikové procesy". Tradiční odborně-systematická struktura se přibližuje k praktickým podnikovým situacím, aby tak mohlo docházet k většímu propojení všech významných profesních souvislostí. Paralelně s tímto nasměrováním dochází k posílení samostatnosti učitelů, kteří se v rámci daného cíle vzdělávání mohou sami rozhodovat o postupu výuky. To je jistě rozdíl ve vztahu k dřívějšímu pojetí výuky, které bylo zaměřeno na poučení o tom, co mají žáci vědět (jako instrukce k tomu, co se mají naučit).

V pozadí obou těchto vývojových linií stojí domněnka, že k rozvoji kompetencí žáků dojde na základě samostatného vypořádání se učitele s autentickými profesními problémy. Jako příklad můžeme uvést zpracovávání v rámci hospodářských projektů.. Pro vzdělávání, které je založeno na konceptu výuky, to znamená, že musíme sledovat další důsledný vývoj směrem ke stanovenému evropskému rámci kvalifikace. Ten je definován jako „doložená schopnost využívat znalosti a dovednosti jakož i osobní, sociální a metodické schopnosti v praktických pracovních situacích a pro profesní nebo osobní rozvoj." Nový koncept klade důraz na samostatnost a převzetí osobní zodpovědnosti žáků. V průběhu několikaletých vývojových a zkušebních procesů na odborných školách v Brémách se ukázalo, že systematické získávání těchto kompetencí může být zaručeno především tím, že žáci ve výuce zpracovávají reálné nebo virtuální zadání na základě představených metod projektového řízení. Pedagogické podklady, které během tohoto procesu vznikaly, zrcadlí celkový proces studia a rozvoje žáků. Předložené pomocné materiály tvoří kromě jiného vhodný základ pro zpětnou reflexi a celkové vyhodnocení procesu vzdělávání. A právě z tohoto důvodu klademe důraz na podrobné rozepsání předložené příručky pro vyhodnocení našeho druhu projektu.

Velká samostatnost učitele ovšem neznamená, že jsou cíle a metody výuky naprosto libovolné. Učitelovu samostatnost chápeme tak, že učitel sám si hledá vhodné formy v rámci daného rámce projektu. Pravidelná struktura postupu v projektovém řízení vede nutně k dodržování společně dohodnutých kritérií, postupů a rámcových podmínek. Nastíněný přístup je dokonce podmínkou toho, aby celý proces vyhodnocení projektové činnosti zaručoval potřebnou srovnatelnost a transparentnost.

Předložená doporučení jsou v této příručce založena především na zkušenostech našich kolegů a kolegyň učitelů odborných škol. Naše zkušenosti v oblasti duálního vzdělávání jakož i ve vzdělávání orientovaném na profesní praxi ukazují, že výuka projektového řízení je vhodnou metodou pro trénink samostatného jednání na základě vlastní odpovědnosti.. Touto cestou je možné využít hodnotící tabulky v příloze na konci příručky rovněž pro jiné školy či vzdělávací kurzy.

Příručka je rozdělena do čtyř částí. Nejdříve vysvětluje základní pojmy, které by mohly být ve vědecké a pedagogické diskusi kontroversní nebo by mohly být přinejmenším interpretovány různě. Přesto předkládáme vysvětlení vybraných pojmů jen do té míry, která se nám jeví pro pochopení našeho pojednání jako důležitá. Kapitola se omezuje na některé speciální aspekty, jež jsou důležité pro kontext projektové orientace. V další kapitole jsou shrnuty dosavadní výsledky ze zavádění výuky projektového řízení v našich místních odborných školách. Druhá kapitola tak tvoří základ pro třetí kapitolu , ve které popisujeme nástroje a metody pro vyhodnocení projektové práce žáků v rámci výuky nebo během závěrečné zkoušky. Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny konkrétní návrhy hodnotící tabulky projektové práce jako části závěrečného hodnocení studijních a pracovních výsledků žáků. Vycházíme přitom z návrhů našich kolegů a kolegyň učitelů ze středníchodborných škol.

Uvedené hodnotící tabulky byly sice již ve školní praxi vyzkoušené, přesto je smíme chápat jako naše doporučení pro další regiony a školy. Návrh předložených tabulek (tak jako mnoho dalších kolujících pomůcek po různých školách) není empiricky zajištěn pro stoprocentní použití beze změny na všech školách v jiných zemích. Přesto si myslíme, že mohou vhodně posloužit k vyhodnocení kompetenčně orientovaných činností také v dalších evropských zemích.

Výuka projektového řízení v brémských odborných školách vychází ze Základního curricula projektového řízení. Toto curriculum je profesně orientované na vzdělávací předměty tak, aby připravilo ke studiu na odborných školách. Viz www.lis.bremen.de, které je přeloženo v rámci projektu také do češtiny a je partnerským školám k dispozici. Jako směrodatné skriptum pro výuku slouží praktický návod s názvem Projektové řízení na školách (PŘŠ). Toto skriptum je rovněž přeloženo do češtiny a dáno partnerským školám k dispozici. V nabídce jsou další učební pomůcky, které jsou v originále ke stažení online na www.pm-schule.de a slouží jako nabídka k obohacení při spolupráci na mezinárodním projektu pro výuku projektového řízení.

1. POKUS O VÝKLAD POJMŮ

Pojem „*kompetence*“ je dnes centrální jak v obecně vzdělávací tak také v profesně vzdělávací rovině. Zároveň však má další různé významy. V expertize OECD s názvem „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“ popisuje jen sám Franz E. Weinert asi devět různých významů pojmu „kompetence“ (Weinert, 2001a).

Význam pojmu kompetence je rozhodující pro další výklad. Naše otázka zní, jak lze kompetentce rozvíjet, evidovat a vyhodnocovat. Pro odpověď potřebuje bližší vysvětlení pojmu. Budeme se zabývat následujícími otázkami:

1. Jak je *kompetence* definována v oblasti všeobecného vzdělávání?
2. Jak je *kompetence* definována v oblasti profesního vzdělávání?
3. Jaké důsledky vyplývají z pochopení pojmu pro evidenci a hodnocení projektové činnosti?

Jak je definována *kompetence* v oblasti všeobecného vzdělávání?

V roce 2003 zadalo k vypracování Spolkové ministerstvo pro vzdělání a vědu expertizu s názvem: „Vývoj národního vzdělávacího standardu“. Tato expertiza byla vypracována skupinou autorů pod vedením Eckharda Kliemeho. V souvislosti s tím se expertiza v odborných kruzích také jmenuje po autorovi „Kliemův posudek“ (Klieme, 2003). V této expertize je rozvedeno celkové pochopení kompetence, které má velký vliv na celkové porozumění kompetencí i v obecně vzdělávací oblasti. Logika expertízy spočívá v tom, že vzdělávací cíle tvoří výchozí bod v přípravě vzdělávacího programu. Cíle jsou přesto dost obecné a často nespecifikované. To je důvod ke konkretizaci pomocí vzdělávacích standardů, které mají formu kompetenčních požadavků. Naše otázka pak zní: „*Jakými kompetencemi tedy musí žáci disponovat, když platí, že škola musí dosáhnout sv*ých *nejdůležitějších cíl*ů“ (Klieme, 2003, str. 21). K zodpovězení této otázky musíme znát specifické kompetenční modely domén. Doménami myslíme školní obory. Kompetenční modely domén musí připravit didaktičtí pracovníci jednotlivých oborů. Tolik nejprve k základním východiskům naší logiky.

Kliemův posudek nastartoval několik různých iniciativ. Od podzimu 2007 je požadován od Německé vědecké společnosti program zaměřený na hlavní těžiště s názvem: „*Kompeten*ční modely pro evidenci individuálních výsledků výuky a pro vyhodnocení vzdělávacích proc*esů*“. V dané rámcové smlouvě je definována kompetence *jako „kontextově specifické kognitivní dispozice výkonu*, *které se vztahují funkčně na situace a požadavky uvnitř určitých domén.*“ (Klieme & Leutner, 2006, str. 4). Ohraničení pojmu

kompetence na „*kontextově specifické kognitivní dispozice výkonu*“ je na jedné straně zdůvodněno vědeckou strategií (vývoj v měřících metodách je v této oblasti dnes velmi propracován), na druhé straně je toto soustředění se na kognitivnost (fenomén poznání) určitým výrazem založeným na kognitivně teoretickém pochopení podstaty problému.

Předpoklad kognitivně-teoretického přístupu znamená, že:

1. kompetence individuálních kognitivních dispozic jsou definovány,
2. bychom měli být schopni řešit problémy. Jiný popis pro úkol „umět řešit problémy“ je formulace, že se tyto dispozice vztahují „funkčně na situace a požadavky“ (viz výše uvedené zadání Německé vědecké společnosti se zaměřením na hlavní těžiště problému). Navíc platí, že kompetence
3. jsou specificky kontextové na rozdíl od inteligence, která představuje obecnou kontextově nezávislou a jen omezeně naučitelnou kognitivní dispozici. Pojem kompetence tak uvádíme jako protipól pojmu klasického bádání o fenoménu inteligence. Kompetence jsou proto navíc
4. specificky doménově orientované. Pod pojmem domény chápeme školní obory, které vyplývají z osnov a organizace všeobecného vzdělání. Jinak řečeno: „Tyto obsahové a zkušenostní oblasti jsou dnes reprezentovány ve školském systému především svým rozdělením na obory neboli předměty.“ (Klieme, 2003, str. 134f.)

Původní dimenze Weinertova byla také základem pro Kliemeho posudek. Ten obsahuje navíc ještě motivační, rozhodovací, sociální a morální schopnosti. Kompetence v tomto smyslu znamenají „naučitelné kognitivní schopnosti a znalosti, které si je jedinec s to osvojit pro řešení určitých problémů tak, aby přitom mohl v různých situacích úspěšně a zodpovědně využívat všechny ty s nimi spojené motivační, rozhodovací, sociální a morální schopnosti a znalosti.“ (Klieme, 2003, str. 72, v návaznosti na Weinerta, 2001b, str. 27f.) Stejně tak staví na této obsáhlejší definici Kliemeho posudek, kde je ovšem pojem kompetence v expertize následně, např. při popisu kompetenčních modelů, pojat úžeji s pouhým důrazem na kognitivní schopnosti a znalosti.

Jaké důsledky vyplývají z kontroly výkonů a jejích vyhodnocení v oblasti všeobecného vzdělání?

Naši logiku můžeme shrnout takto: Kompetenční modely tvoří výchozí bod pro zhodnocování sledovaných výkonů. Kompetenční modely se skládají z kompetenčních modelových struktur a kvalitativních rovin získaných kompetencí. Modely kompetenčních struktur odpovídají na otázku „které a kolik různých kompetenčních dimenzí je diferencovaně obsaženo v jedné specifické oblasti.“ (Klieme & Leutner, 2006, str. 6). Kvalitativní úrovně

kompetencí odpovídají na otázku „které konkrétní situační požadavky mohou námi sledované osoby zvládnout a při jakém kompetenčním důrazu." (Klieme & Leutner, 2006, str. 6f.). Kvalitativní úroveň kompetence specifikujeme pomocí „kognitivních procesů a jednání na základě určité kvality, kterou mohou žáci zvládnout na sledovaném stupni, které už ovšem nemohou zvládnout žáci na nižším stupni." (Klieme, 2003, str. 22).

Tento přístup můžeme ilustrovat na příkladu vzdělávacího standardu v matematice pro ukončení střední školy (Usnesení ze 4.12.2003). Rozlišujeme přitom šest kompetenčních dimenzí (K 1: Matematická argumentace, K2: Matematické řešení problémů, K3: Matematické modelování, K4: Používání matematických forem, K5: Používání symbolických, formálních a technických matematických prvků, K6: Komunikace (jako tříúrovňový požadavek, I: Reprodukování, II: Tvorba souvislostí, III: Zobecňování a reflektování). Podobný koncept si můžeme přiblížit na konkrétním grafu o dvou osách — „Dimense" a „Úroveň" (celkem by jich bylo 18).

Když tento model připravíme systematicky podle oborů, můžeme situované úkoly modelově rozvíjet. Výše zmíněné nám pomůže úspěch výuky dobře a komplexně vyhodnotit:

Kompetenční model ➔ Úkoly ➔ Individuální řešení.

Připsání jednotlivých kompetencí pak následuje v přehozeném pořadí:

Individuální řešení ➔ Kompetenční model ➔ Individuální kompetence v řešení úkolu.

Jak v tomto pojetí uchopit profesní vzdělávání na odborných školách?

Na výše uvedeném přístupu je pozoruhodné, že:

1. Výukový koncept je zde pominut (v Kliemeho posudku tento záměr není vůbec zmíněn).
2. Popsány jsou naopak kompetence a to především kognitivní schopnosti a znalosti.
3. Úspěch výuky a kognitivními schopnosti určitého výkonu jsou na stejné rovině.
4. Předkládá jasné vymezení vůči profesně pedagogickému porozumění kompetencím. Klieme m.j. uvádí: „Zde používaný pojem *kompetence* je potřeba jasně vymezit od konceptů, které pocházejí z profesní pedagogiky a v odborné veřejnosti se často používají. Jedná se totiž o konceptualizace věcné, metodické, sociální a personální kompetence." (Klieme, 2003, str. 15).

Odmítnutí profesně-pedagogického pojmu autoři zdůvodňují pomocí jeho domnělé příliš velké závislosti na obsahu a zkušenosti. Myslí tím především koncept „klíčových

kvalifikací", který byl ve své původní verzi na počátku roku 1970 skutečně koncipován v závislosti na obsahu a zkušenosti. Jednotlivé dopady této ideje vidíme dodnes. Současně je zkrácen a zamlžen aktuální stav profesně-pedagogické diskuze. V posledních 35 letech se ovšem naše disciplína vyvinula.

V nových publikacích už ono vymezení vůči profesnímu vzdělávání není tak přísně formulováno. Rovněž diskuze o Německém kvalifikačním rámci, popř. zadání Evropského kvalifikačního rámce (European Qualification Framework – EQF) vykazuje přínos daleko širšího porozumění fenoménu kompetencí. Pomocí výše uvedeného se jim daří celý koncept pozvednout na znalosti. EQF zohledňuje personální a sociální kompetence. Tímto odkazem se konečně dostáváme k pojmu kompetence profesního vzdělávání.

Jak je definována kompetence v profesním vzdělávání?

Východisko profesního konceptu „jednací kompetence" tvoří tři kompetenční aspekty: věcné, sociální a osobní kompetence Heinricha Rotha (1971), které byly později využity Německou radou vzdělávání. Rada definuje kompetenci jako schopnost osobního zodpovědného jednání. Kompetence má označovat u subjektu skutečně dosažený úspěch výuky. Kvalifikace umožňuje ve vymezení objektivní zhodnocení znalostí, schopností a zručností (Německá rada vzdělávání 1974, str. 65). Konference Ministerstva kultury definuje jednací kompetenci jako „připravenost a schopnost jedince se chovat zodpovědně a věcně, promyšleně jako individuum i součást společnosti ve všech svých profesních, společenských a soukromých situacích" (KMK 2000, str. 9).

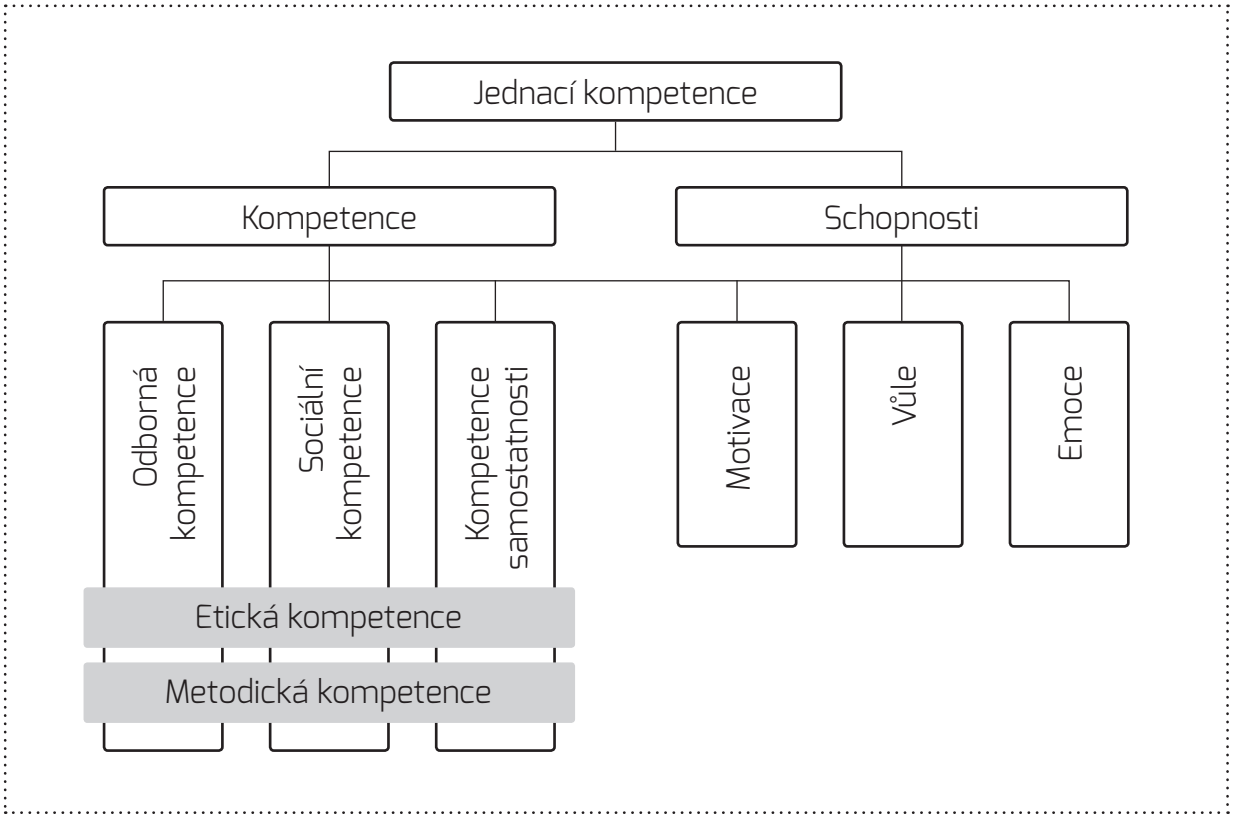
Porozumění pojmu je nasměrováno na vzdělávací cíle. V Kliemeho posudku jsou sice vzdělávací cíle jmenovány jako východiska, ale dál se o nich nehovoří. Navíc jsou popsány příliš všeobecně bez specifikací a to jen proto, aby bylo zmíněno srovnávací hodnocení výkonu. Konkrétně bylo na jedné straně sice velmi precizně a měřitelně vylepšeno porozumění o kognitivně-teoretické kompetenci, na druhé straně byly měřitelné výstupy redukovány.

Weinertova definice kompetence je založena na kognitivním přístupu (Klieme, 2003). Rozlišuje tři kompetenční třídy a uvádí: „Je ovšem sporné, zda tyto kompetenční třídy jsou tak nutné pro dobrý a úspěšný život uvnitř i vně školy." (Weinert, 2001b, S. 28). Jako třídy jmenuje odbornou kompetenci, nad oborovou kompetenci a jednací kompetenci:

- **odborné kompetence** (např. fyzikální, cizojazyčná, hudební apod.)
- **nad oborové kompetence** (např. řešení problémů, týmová spolupráce)

» **jednací kompetence,** které obsahují kognitivní, sociální, motivační, rozhodovací, často i morální kompetence a umožňují nám tyto získané znalosti a schopnosti využívat úspěšně a zodpovědně ve velmi rozličných životních situacích." (Weinert 2001b: str. 28).

Definice jednací kompetence souhlasí se základní definicí kompetence, která tvořila také původní bázi Kliemeho posudku. Podívejme se ještě na grafické znázornění profesního pochopení jednací kompetence.



Obrázek č. 1 – jednací kompetence

Kognitivně a prakticky orientovaný kompetenční přístup ve srovnání

Při kognitivně-teoretickém kompetenčním přístupu vycházíme z toho, že osoba (u nás žák) disponuje naučenou kompetencí. K tomu, abychom pochopili, o jaký druh dispozice se jedná, můžeme prezentovat teoretický kompetenční model podle zadání. Kvalitně vypracovaná řešení umožňují ohodnotit kompetence na základě otázek.:

Jakou úroveň má daná kompetence žáka? Jaké dimenze ovládá? Přitom eliminujeme vlivy okolí, protože by nám falšovaly měřitelné výsledky. V testovací situaci není například dovoleno, aby byly zohledňovány informace od jiných osob (při práci ve třídě je to označován no jako „opisování"). Stejně tak pomíjíme to, že zadané úkoly v souvislosti s projektem jsou schopné vyvíjet nekontrolovanou vlastní dynamiku. Taková dynamika, která se v sociálních situacích objevuje, narušuje srovnatelnost měření.

Tato konstrukce neodpovídá profesním požadavkům. Profesní situace projektů žijí z interaktivity mezi osobou (žákem) a sociokulturním nebo materiálním okolím. Profesní situace jsou dynamické a otevřené (a to nejen dynamicky uvnitř uzavřeného systému). Vědění a umění žáka (něco rozhodovat a jednat) je vstupní podmínkou (předpokladem) a měnící se umění a vědění žáků je výstupní podmínkou (výsledkem) jejich jednání. Různé kompetence a schopnosti řešit problémy jsou vždy specificky doménové (oborové). Nemyslíme zde jen na logiku nějakého oboru (předmětu), nýbrž také na požadavky na praktickou profesní situaci. V praktickém profesním jednání se projevuje vždy kombinace různých odborných a nadoborových kompetencí. Východisko v profesním vzdělávání tedy netvoří nějaký teoretický kompetenční model, který by odpovídal určité pomyslné situaci mimo reálné projektové úkoly a který by byl schopen zachytit status quo individua. Naše východisko tvoří spíše komplexní, dynamické, situační, odborné a sociálně-kulturní uchopení problému, které rovněž dovoluje různorodé řešení. Úspěchem je zde míněna otázka odborné korektnosti, sociální akceptace a sociální i materiální důsledky lidského jednání se všemi jeho dopady. Zabývat bychom se měli i tím, jaké zkoumané jednání implikuje vedlejší účinky.

V konceptu zaměřené výuky je logika profesního vzdělávání organizována osnovou. V našem konceptu výuky jsou zohledněny reálné profesní souvislosti problému, možnost jeho praktického využití, teoretická odborná formulace. Koncept výuky odvozujeme z praktického prostřední a z profesní situace jednání. Definice problému jsou tedy konkretizovány podle reálných profesních výukových situací. Profesní výukové situace slouží jako aplikační příklady kompetencí a jsou interpretovatelné dvojím způsobem: na jedné straně jako aplikovaný případ odborné struktury a na druhé straně jako aplikovaný případ profesních činností (Sloane & Dilger, 2006, str. 25). Cílem profesního vzdělávání je schopnost profesního jednání, popř. jednací kompetence jako schopnost řešit úspěšně a zodpovědně zadané profesní problémy. Vedle kognitivních schopností a kognitivního umění jsou potřebné sociální, motivační, rozhodovací a morální kompetence.

Které důsledky vyplývají z kontroly výkonů a jejich hodnocení v oblasti profesního vzdělávání?

Abychom mohli shrnout profesní jednací kompetence, spolehneme se na metody v hospodářské praxi běžné. Jedná se o metody evidující kompetence podle praktických potřeb jako např. pracovní zkoušky řešící skutečný podnikový úkol. Tato kritéria mohou do určité míry rozhodovat o závěrečném vyhodnocení jednacích kompetencí. Toto může nastat, pokud odpovídají rozhodovacím a jednacím situacím, popř. když je maximálně simulují a jejichž aktéři mohou prokázat své jednací kompetence. Empirické nálezy ukazují, že dokonce i u silně motivovaných osob má na podání maximálního výkonu vliv způsob zadání úkolu a to, zda budou umět v určitých situacích projevit své kompetence. Projektová zkouška může být vnímána jako jedna z pracovních zkoušek, která prokazuje vícedimenziální kompetence.

Jako nutné podmínky pro prakticky orientované posuzování kompetencí můžeme ve shrnutí vypracovat následující aspekty:

- Musí být specifikovány maximálně autentické situační podmínky, za kterých může, popř. musí být vyjádřen způsob chování.
- Musí být popsány sledované způsoby chování, které mají zásadní význam pro naplnění určitých požadavků.
- Musí být uvedeno měřítko posouzení, podle kterého se budeme rozhodovat, zda a v jaké míře bude prokázáno splnění požadavku skrze jednající individuum.

Pokud samotné rozdělení podle oborových, nad oborových a prakticky orientovaných jednacích kompetencí nebude provedeno v dostatečné míře, bude odpovídat diferencované kategorizaci za účelem evidence sledovaných a očekávaných kompetencí. Tak je možné různými způsoby představit konkrétní dopady např. pro uchazeče o práci na projektu. Metodologická kompetence může být interpretována např. jako schopnost systematického přemýšlení. Dále může být interpretována také jako schopnost použít modelační techniky nebo jako schopnost pro výběr metod a jako schopnost rešerše získaných informací. Metodologická kompetence znamená pro vedoucího marketingového oddělení něco zcela jiného než např. pro tiskaře nebo cizojazyčnou sekretářku. Metodologická kompetence nemůže být ovšem definována a zkoušena abstraktně, nýbrž stále jen v profesně orientovaném kontextu dané jednací situace. A dodejme ještě toto: Metodologická kompetence se může stát součástí odborné a/nebo nad oborové kompetence.

V rámci různých kompetenčních dimenzí je potřeba identifikovat postupně konkrétní dílčí kompetence, které slouží k naplnění situačně podmíněných požadavků. Ty lze doplnit o zpřístupnění vzdělání odpovídajících indikátorů na rovině evidence chování. Zde můžeme v rámci příprav na projektové vyučování využít zadání cílové polohy např. plánování pololetí. Každý zodpovědný tým učitelů uvede toto zadání cílové podoby očekávané kompetence a indikátory. Tyto indikátory přiřadí různým jednacím kompetencím projektu tak, že budou moci být na konci také kontrolovány a vyhodnocovány.

Použitá literatura

Weinert, F. E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S.Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 45-65). Seattle, Bern: Hogrefe & Huber.

Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001b): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. (2003): Expertise – Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. 2. nezměněné vydání, Berlin: BMBF.

Klieme & Leutner (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/rahmenantrag

Deutscher Bildungsrat (1974): Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.

KMK (1996/2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultus-ministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Stand: 15. September 2000. http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf

Sloane, P., Dilger, B. (2006): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. ttp://www.bwpat.de.

2. PROJEKTY A PROJEKTOVÉ ŘÍZENÍ NA ODBORNÉ STŘEDNÍ ŠKOLE

V projektovém vyučování na základě metody projektového řízení žáci pracují a učí se na rozdíl od dosavadních vyučovacích forem látku, která není závislá na teoretických tématech, nýbrž na prakticky orientovaných problémech. Východiskem projektu není nějaké teoretické téma (vyučovací téma), nýbrž vždy je to řešení konkrétního problému, které je důležité najít pro účastníky anebo pro zadavatele (ať vnitřního či vnějšího). Často je formulováno v rámci zadání projektu, pro jehož zpracování je naplánován určitý časový rámec a také rozpočet. Výhodou této kombinace pracovního a učebního procesu je možnost získat nutné odborné znalosti a personální či sociální kompetence, které jsou důležité pro úspěšné vyřešení problému projektu.

Projektová práce může být velmi dobře propojena se zavedeným konceptem výuky odborné školy, která se orientuje na definici problému a související oblasti jednání reálné podnikové praxe. Komplexní učební situace mohou být dostatečně zpracovány také ve formě projektů. Projektové řízení může být smysluplně využito za předpokladu, že:

a. profesní zadání problému je tak náročné, že v dohledné době nemůže být vyřešeno jedním člověkem,
b. je potřebná odborná kompetence různých disciplín popř. osob,
c. musí být zajištěna a systematicky rozvíjena kvalita výukového procesu a praktického řešení.

Jmenované podmínky mají důsledky pro přípravu a tvorbu učebního plánu a pro konečné vyhodnocení projektových výsledků. Rozhodujícími body projektové výuky podle metody projektového řízení jsou:

- Orientace na přání a potřeby zadavatele (zpravidla externího).
- Sebeorganizace v rámci předem dohodnutých podmínek.
- Systematické a strukturované projektové plánování je důležitější než samotná realizace.
- Fáze postupné reflexe během projektu a v jeho závěru.
- Propojení práce a učení.
- Spolupráce a dělba práce orientovaná na kompetence v týmu.
- Vlastní časové průběhy přizpůsobené potřebám projektu.
- Definice vlastních cílů v rámci zadání projektu.
- Převzetí zodpovědnosti za individuální práci a za týmovou práci.

Projektové řízení = sebeorganizace v systému

Zaváděné metody projektového řízení na všech odborných či středních školách v Brémách ulehčuje srovnatelnost projektových zkoušek mezi různými studijními skupinami a na různých typech škol. Učební proces v projektu je doprovázen a řízen prostřednictvím pomocného skripta „Projektové řízení na školách".[1] Materiál je sestaven tak, aby žáci mohli samostatně zpracovat jednotlivé kroky projektového řízení. Na základě skripta PŘ a uvedeného vzorového příkladu vytvoří krok za krokem kompletní projektové plánování pro svůj projekt se všemi nutnými dokumenty. Tím bude i přes jednotné postupy vytvořen dostatečný prostor pro kreativní řešení žáků.

Dokumentace procesů a výsledků

Projektová práce na bázi projektového řízení generuje širokou základnu možností zpětné kontroly a hodnocení jednotlivých fází. Dále umožňuje proces, během kterého žáci získávají kompetence a transparentní přístup konečného hodnocení. **Projektová zpráva** se skládá v zásadě ze **tří komponentů**:

a. Deník projektu/deník výuky (personální a sociální kompetence).
b. Dokumenty projektového řízení (metodologická kompetence).
c. Dokumentace výsledku projektu (věcná kompetence).

A. DENÍK PROJEKTU / DENÍK VÝUKY

V deníku projektu a v deníku výuky dokumentují žáci mimo jiné své jednotlivé pracovní kroky, průběžné zprávy, spolupráci s partnery a svůj individuální podíl na týmové práci. Vedení deníků ulehčuje zpětnou kontrolu a historii plánovacích činností podle časových period podporuje sebereflexi v týmu. Pro učitele a učitelky nabízí deníky důležitou možnost se kdykoliv informovat o stavu práce projektového týmu a podle potřeby také do projektové práce zasáhnout (intervenovat) s námitkou či návrhem a pomocí k lepšímu řešení. Po uzavření projektu slouží deníky jako dokumentace procesních kroků, realistické sebehodnocení sama sebe, svého týmu a hodnocení svých případných externích partnerů.

1. Např.: Michael Gessler, Jürgen Uhlig-Schoenian: Projektmanagement macht Schule: Selbstorganisiertes Lernen und Arbeiten mit Plan — ein handlungsorientierter Leitfaden für den Unterricht in der Sekundarstufe II. Siehe auch: Literaturliste im Anhang. (přeloženo do češtiny FPH, VŠE v Praze: Projektové řízení na školách, 2012)

B. DOKUMENTY PROJEKTOVÉHO ŘÍZENÍ

V průběhu projektového zpracování vzniknou četné dokumenty, které se orientují podle mezinárodních standardů projektového managementu. Odrážejí výsledky systematického procesu řešení problémů. Dokumenty se odlišují přece jen obsahově (podle projektu, týmu a způsobu řešení) a umožňují tak sebeřízení ve strukturovaném studijním prostředí. Jednotlivě se jedná o následující dokumenty:

- Analýza prostředí a zájmových skupin
- Cílová matrice
- Plány fází
- Podrobné zadání
- Smlouva projektu
- Plán struktury projektu
- Popisy pracovního zadání
- Plány průběžných termínů
- Plán milníků
- Portfolio rizika
- Organizace projektu

Kromě toho zde máme možnost rovněž sledovat určité pracovní procesy v týmech a začlenit do jejich hodnocení.

Ve fázi instalace projektu:

- Průběh tvorby týmu
- Dokumentace dodržení týmových pravidel
- Rozdělení rolí v projektu
- Pečlivost při vyjasnění zadání
- Užití IT v projektu
- Prezentace

Během provádění projektu:

- Vedení projektového týmu
- Sledování milníků projektu
- Komunikace v projektovém týmu
- Podávání zpráv a informací
- Projektový marketing
- Uzavření projektu

C. DOKUMENTACE VÝSLEDKU

U každého projektu počítáme s výsledkem jako odborně-obsahového řešení problému ve formě produktu, konceptu, technického vybavení, potřebných služeb nebo organizačního plánu. Tyto výsledky jsou – pokud není již předtištěna forma dokumentu – potřeba dokončit v efektivním představení speciálním dokumentem. Typické příklady jsou:

- Komentovaná fotodokumentace z prezentace projektu.
- Rozhodující plánovací kroky s odpovídajícím funkčním popisem potřebných přístrojů a příloh.

3. KOMPETENČNĚ ORIENTOVANÉ HODNOCENÍ VÝKONŮ V PROJEKTOVÉM VYUČOVÁNÍ

3.1 Zásady projektového hodnocení

Projekty poskytují ze svého velmi transparentního vývojového procesu a s ohledem na kritérium „spokojenost zákazníka" (při reálných projektech) velmi mnohotvárné záchytné body pro diferencovaný úsudek a hodnocení, které při soustředění se pouze na jednotlivé známky z předmětů není vůbec postižitelné. Proto doporučujeme, aby někdo ze zodpovědných vyučujících připravil náčrt výkonů vyplývající z rámce projektové práce a doplnil tak regulérní známky na vysvědčení. Projektové řízení nabízí možnost, jak evidovat výkony v několika časových úsecích a v různých situacích. Touto cestou se vyhýbáme jednostranným a pouze bodovým hodnocením. Další perspektivou konečného hodnocení je vtažení samotných žáků do hodnotícího procesu. Oni přece znají celý kontext projektu a svých výkonů a vývoje nejlépe. Přes dialogické formy propojení sebehodnocení a hodnocení druhé osoby dojde k posílení žákovy schopnosti k uvědomění si vlastního výkonu a k jeho ohodnocení. Tato kompetence, která je v dnešních školách stále ještě často zanedbávána, přitom každým dnem nabývá na své důležitosti. To znamená, že posouzení výkonu by mělo být orientováno na výsledek, na samotné žáky a na jejich učební procesy. Je to určitá forma „průběžných bilancí" během celého projektu nebo školního roku s individuálními odkazy na rozšíření popř. posílení jejích kompetencí.

Pojmy jako „posouzení výkonu" a „ohodnocení výkonu" často splývají jako synonyma. Při přemýšlení o podstatě našeho projektu vycházíme z toho, že výkony žáků musí být nejprve sumarizovány v rámci:

1. „Zjištění výkonu" popř. „popis výkonu" (popis pozorovaného výkonu). Na to navazuje bod č. 2.
2. Posouzení výkonu, které je opět předpokladem pro krok č. 3.
3. Ohodnocení výkonu a studijních výsledků pomocí srovnání s vypracovaným hodnotícím měřítkem.

K bodu 1: Co *má být* posouzeno? A co *může* být posouzeno?
K bodu 2: Jak může být něco takového pozorováno, popř. rozpoznáno? A jak to může být strukturovaně dokumentováno?
K bodu 3: V čem se liší „dobrý" výkon od „slabého" výkonu? A jak je možné dokumentovaný výkon žáků převést do kvantitativní veličiny (známky)?

V zásadě jsou ohodnotitelné produkty a procesy jakož i konkrétní výkony jednotlivců a skupin. Hodnotící postupy se liší pouze ve stupni náročnosti a ve stupni své „objektivity“. V podstatě je velmi jednoduché vyhodnotit hotový produkt na konci výkonu jednoho žáka z pozice učitele. Daleko náročnější je dodatečné zohledňování procesů a skupinových výkonů jakož i kombinované sebehodnocení a hodnocení druhou osobou. Cizí hodnocení je především (ale nejen) věc zadavatele. Je založeno na písemně fixovaných dohodách (projektová smlouva) s projektovým týmem. K hodnocení zadavatele však mohou vždy přidat své vlastní vzájemné hodnocení sami žáci, učitelé, vedení školy nebo externí partneři.

Právně závazné dohody týkající se hodnocení výkonu jsou dokonce zakotveny v Brémenském školním zákoně: „Schulgesetz (§ 38 bod: Leistungskontrollen, Zeugnisse) a vztahují se na zkoušku projektového výsledku, která je upravena ve změně nařízení o vyšších odborných školách z 31. srpna 2009 (viz příloha).

Kritéria pro transparentní hodnocení a včasné informování o výsledku

Přeložíme-li nadpis na podmínky projektové práce, znamená to mezi jiným, že ohodnoceny mohou být pouze dosažené výsledky a cíle, které byly předem dojednány. Důležité přitom je, že kritéria pro udělení hodnotící známky žákům umožňují od samého začátku transparentní formu hodnocení jejich výsledků. Jejich výsledky vychází z jejich individuálního učebního vývoje. Předložené nástroje v této příručce nabízejí určitý výběr a zároveň nabídku, kterou v jednom jednoročním učebním kurzu ani nemůžeme v plném rozsahu uplatnit. Doporučujeme vytvořit těžiště svého hodnocení. Hodnocení by se mělo zpracovat v době, kterou máte k dispozici.. Také nám dobře známá klasická forma výuky (kdy stojí učitel před třídou u tabule) má určitá omezení. Tato forma učení zaměřuje především na rozvoj žákových vědomostí, které jsou pak zkoušeny a hodnoceny při písemných testech nebo ústním zkoušením. Výpovědi o schopnostech týmu složeného z žáků však na základě těchto klasických metod vůbec nemohou přicházet v úvahu. Tím je v klasické formě výuky viditelná a schopna posouzení jen velmi omezená výseč spektra ze žákovských výkonů.

Při provádění projektu a jeho dokumentaci jako skupinové práci si musíme předem vysvětlit to, jak může projekt pokračovat a co se stane např. při jeho eventuální redukci nebo redukci členů skupiny. Výpadek účastníků projektu může být zdůvodněn přerušením učebního kurzu z nějakého důvodu např. kvůli nemoci. Ostatní členové skupiny přece nesmí být kvůli výpadku ostatních znevýhodněni.

Hodnoťte pouze to, co lze jednoznačně pozorovat!

Stanovení cíle ze strany učitele tvoří během projektového plánování dobrou bázi pro posouzení a ohodnocení projektové práce žáků. Dobře stanovené indikátory odpovídají na otázku: Jak poznám, že jsem docílil určitého cíle? Z tohoto důvodu je důležité, aby hodnotící kritéria pro výsledky projektu byly dobře čitelné již ze stanovení samotného cíle projektu. Poté bude zřejmé, která konkrétní očekávání budeme od výsledku projektu nebo od produktu mít.

Takto logicky připravený postup je velmi podobný mnoha postupům v reálných hospodářských podnicích, kdy dochází k dojednání o cíli mezi nadřízeným a podřízeným. Nejdůležitějším předpokladem je kritérium kontrolovatelnosti. Poslední požadavek je splněn, když formulace cíle odpovídá následujícím kritériím:

Formulujte cíle SMART!

- **S**pecificky: Cíle musí být jednoznačné, konkrétní a precizně formulované.
- **M**ěřitelně: Cíle musí být měřitelné a schopné posouzení. Konkrétní cíle jsou stanoveny jak pro dobré měření, tak pro dobré posouzení.
- **A**kceptovatelně: Cíle musí být se všemi členy týmu odsouhlasené a dohodnuté vzhledem na schopnost jejich splnění buď pro jedince nebo pro tým.
- **R**ealistické: Cíle musí znamenat určitou výzvu, ale zároveň musí být realistické a dosažitelné.
- **T**ermínově specifikované: Musí být stanoven časová hranice, dokdy má být cíl splněn.

3.2 Hodnocení výkonu na základě osnov

Provedení nových zkušebních forem, které jsme si nastínili, předpokládá, že žáci budou během výuky na konečné hodnocení připraveni. To předpokládá také jisté změny v zaběhlých postupech výuky. Proto byl, jako doplněk k rámcovým plánům odborně orientované výukové oblasti na odborných školách, připraven popis základní osnovy projektového řízení. Vztahuje se výlučně na metodickou část výuky a zahrnuje minimálně rozsah 30 výukových hodin. Obor zaměřený speciálně na výukovou profesní oblast přebírá se zadáním a definicí hlavního problému z odborné praxe vůdčí funkci při zavedení a aplikaci metody projektového řízení. Pokud to bude jen trochu možné, budou využity obory z oblasti nutně přesahující úzké oborové pojetí. Pro hodnocení výkonu budou v rámci plánovacích návrhů dány následující výpovědi:

Žáci odborné školy vykazují výkony, ve kterých jsou viditelné jak získané odborné komp*etence, tak aspekty sociální kompetence a lidské kompetence. Spravedlivé hodnocení výkonu práce se tím musí řídit. Především však musí svá používaná kritéria*

a měřítka předem otevřeně předložit. To se týká stejného ohodnocení oborových i nadoborových kompetencí. Závěrečné ohodnocení projektové práce, která je chápána jako dokumentace a posouzení individuálního studijního vývoje a dosud dosaženého stavu projektu, zohledňuje nejen očekávané výsledky, ale i procesy školní výuky a práce. Slouží jako kontinuální zpětná vazba pro žáky i učitele. Všichni se tak mohou seznámit s pokroky výuky anebo s deficity výuky. Jako další krok získávají odkazy pro další plánování a orientaci v pokračování výuky zvláště za účelem podpory všech zúčastněných žáků.

Úloha odborné konference/vzdělávací konference spočívá v tom, že by měla být *jasně vysvětlena všechna kritéria a zásady hodnocení žákovských prací. Cestou vzájemných dohod a spolupráce si tak všichni zúčastnění zajistili pokud možno vysokou míru jednotného postupu ve věci požadavků na žáky a hodnotící měřítka.*

Jako kritéria hodnocení výkonů žáků přichází v úvahu v zásadě tyto:

- Úplnost *a korektnost poznatků*
- *Samostatnost řešení žáků*
- *Pečlivé a odborně přijatelné provedení (použití odborného jazyka, prezenční formy a použitých prostředků)*
- *Schopnost interpretace, argumentace a prezentace*
- Spolutvorba vyučovacích hodin dle postupu projektu
- Týmová spolupráce
- Schopnosti pro rozvoj strategií pro hledání řešení.

Jako příklady pro kontrolu výuky se pokusíme vyjmenovat následující:

- Spolupráce ve třídě
- Testy
- Protokoly
- Referáty
- Dokumentace
- Projektová zadání a prezentace
- Domácí úkoly a pracovní mapy
- Mediální práce
- Příspěvky k výuce

Některé ze zmíněných kontrol výuky jsou zároveň také komponenty projektové práce např. projektová zadání, dokumentace, protokoly, prezentace. V projektech tedy můžeme využít více posuzovacích nástrojů, které nechávají nahlédnout do různých aspektů pracovního výkonu a kompetenčních projevů, které jsou předpokladem pro zacílenou podporu rozvoje žákových kompetencí.

3.3 Hodnocení výkonu v projektech

Posuzování studentských a žákovských výkonů mají v našem školním systému protikladné funkce:

- Jako popisy informují o individuálním stavu výkonu a dodávají záchytné body k jejich cílenému zlepšení (podpoře).
- Jako hodnocení s pomocí zkoušejících slouží k posílení disciplíny a výběru mezi žáky.

Při kontrole „studijního výkonu", která je zakotvena ve školském zákoně, nejde primárně o přesně evidované výkony a stavy vědění. Jde o rozšíření pojem výkonu, který proces osvojení si nového vědění zahrnuje také individuální nabytí nových kompetencí. Výuka ve třídě v zásadě umožňuje jen velmi ohraničený zrod a vývoj subjektivních a sociálních učebních výkonů mezi žáky. Proto bychom se měli vzdát vyhledávání dokonalosti a sledovat spíše pragmatické postupy, které jsou propojené přece jen s transparentními a kontextuálně vázanými kritérii a jsou nakonec vždy pravidelně s dotyčnými žáky zpětně reflektovány. Pokud je v projektovém vyučování učební proces kontinuálně dokumentován a reflektován, pak se nám podařilo vytvořit dostatečně fundovanou základnu pro naše posuzování a hodnocení žáků.

Které projevy a výkony budeme hodnotit?

- Odborné a nad oborové kompetence, které úzce souvisí s popisem konečných výsledků (produkty, metody, koncepty atd.).
- Fáze projektové práce/průběh projektového řízení.
- Rovněž požadavek na poradenství, rozpoznání chyb (rovněž vlastních), pojmenování těžkostí, vzájemné podpory jsou určité výkony žáků, které mají být zohledněny v konečném hodnocení projektové práce.
- Personální a sociální kompetence mohou být rozpoznány a ohodnoceny na základě pozorování s pomocí sledovacích dotazníků. Ovlivňování individuálních výkonů pomocí faktorů, které jsou určovány rovněž jinými členy projektového týmu, není možno postavit na náhodném názoru či pocitu. Právě proto by neměly být pro tuto hodnotící oblast zavedeny hodnotící známky, ale aditivní metody (např. kladné body či jiné doplňkové a komplementující prvky).

Sebekontrola a sebehodnocení žáků v každé fázi projektu získává v procesu hodnocení stále větší význam.

Posouzení a hodnocení výkonů se může vztahovat na různé dimenze projektové práce. V následující tabulce jsou ještě jednou v přehledné podobě představeny dimenze projektové práce s vyznačením jejich vztahu k jednotlivým částem projektové dokumentace a přiřazeným k důležitým kompetencím žáka (kompetenčnímu těžišti).

DIMENZE PROJEKTOVÉ PRÁCE	KOMPONENTY PROJEKTOVÉ DOKUMENTACE	KOMPETENČNÍ TĚŽIŠTĚ
Spolupráce v týmu	Deník projektu / deník výuky	Personální kompetence Sociální kompetence
Použití metody projektového řízení	Dokumenty projektového řízení	Metodologická kompetence
Prezentace	Představení výsledku	Personální kompetence Věcná kompetence
Výsledky / produkty	Event. popisy produktů	Věcná kompetence

Zpráva projektu se třemi komponenty: Deník projektu/deník výuky, Dokumenty projektového řízení a představení výsledku, představuje vhodnou základnu pro posouzení a hodnocení projektového týmu či jedince.

Na základě analýzy dokumentů a srovnání se vzorovými dokumenty (viz skriptum „Projektové řízení na školách) mohou padnout dokonce i rozdílné výpovědi o kvalitě vystavených podkladů jednotlivých žáků. Navzdory tomu je přirozeně možné pomocí odborných kritérií, více méně objektivně a spravedlivě posoudit a vyhodnotit vlastní výsledek popř. projektový produkt.

Kdo má možnost dokumentovat a posuzovat výkony žáků v projektové práci odděleně, tzn. z různých perspektiv rovněž s ohledem na vývoj v čase, může si dodatečně vypomoci s určením známky na základě strukturovaného portfolia. Toto portfolium lze navíc pro pořádek nechat školou „certifikovat".

Kromě analýzy dokumentů a jejich hodnocení, tvoří dobré základy pro posouzení projektové práce navíc formy a obsahy závěrečné prezentace. Ty mohou být doplněny dalšími prvky:

- Pozorování učitele ve vztahu k spolupráci žáka v týmu
- Posouzení průběžných výsledků projektu nebo produktu
- Posouzení referátů, zpráv, protokolů atd.
- Vzájemné posouzení žáků ve skupině
- Posouzení skupin mezi sebou

Posouzení stupně, jak dalece byly splněny cíle projektu podle původního zadání (v reálných projektech dělá zadavatel).

Schémata posouzení hodnocení, která jsou uvedena v příloze, jsou výsledkem společné práce kolegů a kolegyň z odborných vyšších škol, školského zemského institutu a universitního pracovitě v Brémách. Schémata jsou napojena na trojstupňový dialog mezi učitelem a projektovým týmem:

POČÁTEČNÍ ROZHOVOR:

- Kritéria hodnocení jsou hned na začátku tématem vzájemného rozhovoru mezi žáky a učitelem.
- Učitel dohodne s projektovým týmem termíny pro společný hodnotící rozhovor (neznámkovaný) a společný (známkovaný) závěrečný hodnotící rozhovor.

PRŮBĚŽNÉ ROZHOVORY:

- Každý žák si připraví vlastní sebehodnocení s pomocí dohodnuté tabulky kompetencí.
- Vyučující vystaví na základě stejné tabulky kompetencí vlastní individuální hodnocení žáka.
- Vyučující s žáky individuálně probere jejich hodnocení a srovná svou tabulku s jejich sebehodnocením. Odchylky mezi sebehodnocením žáka a hodnocením učitele slouží jako společný podnět k další reflexi a diskuzi. Samozřejmě, že je nutné v hodnotícím rozhovoru zohlednit určitá pozorování (byť subjektivní) vyučujícího. Jako prostředek kontroly průběžných rozhovorů zde poslouží deník projektu a deník výuky, ve kterém jsou zaznamenány všechny aktivity žáka během projektu.

ZÁVĚREČNÝ ROZHOVOR:

- Jednotliví žáci si připraví své sebehodnocení s pomocí dohodnuté tabulky kompetencí. Hodnocena bude výlučně doba mezi začátkem projektu, průběžnými rozhovory a závěrečným rozhovorem.
- Vyučující si připraví vlastní individuální hodnocení na základě stejné tabulky kompetencí.
- Vyučující probere individuálně s žáky jejich sebehodnocení a srovná je se svými hodnoceními. Odchylky mezi sebehodnocením žáka a hodnocením učitele poslouží jako podnět ke společné reflexi, a pokud je to nutné, měla by být v závěrečném hodnocení zohledněna určitá (subjektivní) pozorování vyučujícího. Jako prostředek kontroly zde slouží opět deník projektu a deník výuky, ve kterém jsou zaznamenány aktivity žáků.
- Nakonec učitel oznámkuje své žáky, nejlépe se závěrečným ústním komentářem.

Tento trojstupňový postup může být přirozeně využit i pro týmové hodnocení.

ODKAZ K POZOROVÁNÍ CELÉHO PROCESU

Ohodnocení vyučujícího, která získal během svého pozorování týmových procesů, by měly být v rámci reflexivních hodnotících rozhovorů se žáky nebo přinejmenším během oficiálních průběžných rozhovorů tématizovány. Různá zjištění a hodnotová posouzení učitele mohou týmu pomoci k tomu, aby optimalizovali své chování a sjednotili jej s očekáváním zadavatele a vyučujícího. Rozhodně však varujeme před hodnocením procesů, které by ovlivňovaly hodnotící známku. Pokud vycházejí tato procesní hodnocení z individuálního pozorování, jsou velmi problematické. Nelze totiž vyloučit přirozená, svévolná a chybná vyhodnocení, která by žáky znevýhodňovala (např. díky emoční nepohodě učitele či vlivem nějakých osobních předsudků) a která pak může jen stěží někdo korigovat. Chybná posouzení však minimalizujeme díky principu kontrolované subjektivity učitele, např. metodou, kterou známe z Assesment centra. Formálně je však tato metoda pro školní prostředí díky svým vysokým personálním a časovým nákladům těžko použitelná. Uvědomme si však, že vyučující vystupuje v naší výuce projektového řízení v několika různých rolích:

- Jako (interní) zadavatel nebo jako „zástupce" externího zadavatele přebírá učitel odbornou a obsahovou stránku hodnocení.
- Jako pedagogická síla zodpovídá za pedagogické hodnocení, zvláště s ohledem na personální a sociální kompetenci žáků.
- Učitel má rovněž úlohu jako doprovod při procesech projektu, jako kouč podporující učební procesy svých žáků, popř. musí při příležitostných konfliktech zasáhnout jako moderátor.

Za těchto podmínek vedou hodnocení procesů na bázi subjektivních pozorování zpravidla k určitým konfliktům rolí a ohrožují přirozeně vztah důvěry mezi učitelem a žáky.

Jako velmi efektivní a často také „spravedlivý" se ukázal způsob sebehodnocení projektového týmu. K tomu může učitel dopřát týmu určitou procentuální část svého hodnocení (např.25 %) jako část vlastní odpovědnosti členů týmu. Touto cestou zpravidla podnítíme interní týmovou procesní reflexi o individuálních přínosech jednotlivých členů do projektu, která se může odvolávat na průběžně sepisovanou dokumentaci projektu. Správně vedený postup probíhá většinou velmi férově, protože členové týmu dokáží ze svého vnitřního pohledu mezi sebou daleko lépe posoudit osobní angažmá než sám učitel.

Příklad kritérií pro interně týmové hodnocení

	KRITÉRIA
PROJEKTOVÉ ŘÍZENÍ / ORIENTACE NA CÍL	Cíle jsou definovány (cílová matrice).
	Cíle jsou formulovány podle principů SMART
	Je vypracován strukturovaný plán projektu.
	Pracovní seznam zodpovědností je definován jednoznačně.
	Je připraven sledovatelný časový plán.
	Jsou identifikovány zájmové skupiny (stakeholders) a rizika s možnými nápravnými opatřeními.
	Pracovní pokrok týmu je jasně rozpoznatelný (deník projektu)
SPOLUPRÁCE V TÝMU	Je vypracována analýza týmového potenciálu (např. metodou META).
	Jsou dohodnuta týmová pravidla a jsou také dodržována.
	Pracovní schopnost týmu je zajištěna[2]
	Probíhají pravidelná týmová jednání.
	Společně je vytvořen deník projektu.
	Členové týmu si navzájem pravidelně poskytují zpětnou vazbu.

2. Např. pravidla o zastupování v případě nemoci nebo jinak zdůvodněné nepřítomnosti, aby byl zajištěn plynulý tok informací.

4. ZPRÁVA PROJEKTU JAKO JÁDRO KOMPETENČNĚ ORIENTOVANÉHO HODNOCENÍ PROJEKTU

Projekt můžeme v zásadě rozdělit do čtyř fází:

- Vyjasnění zadání
- Plánování projektu
- Provedení projektu nebo jeho realizace
- Závěr projektu / jeho prezentace

Ve **zprávě projektu** jsou různým způsobem dokumentovány a reflektovány všechny čtyři projektové fáze. Zpráva projektu obsahuje:

- **Dokumenty projektového řízení:** vznikají v průběhu plánování projektu a tvoří celkový pracovní proces, jakož i průběžné výsledky fáze plánování.
- **Procesní dokumentace:** to jsou dohodnutá týmová pravidla a deník projektu, ve kterém jsou transparentně zaznamenávány kooperující kroky projektového týmu.
- **Produkty** v digitální popř. papírové podobě: koncepty, popisy produktu, dokumentace realizace projektu (např. při různých veřejných akcích nebo akcích na škole).
- **Prezentace** jako závěrečné představení průběhu projektu, projektových výsledků včetně reflexe a sebehodnocení.

Zpráva projektu přináší všechny dokumenty v jedné logické formě a pořadí, čímž doplňuje díky různým dodatečným informacím o počátcích a průběhu projektu, popisu zadání a krátkém představení projektu s jeho výsledky pro zadavatele. Následně může být příkladně představeno členění zprávy projektu.

Příkladné členění zprávy projektu

OBSAH

ÚVOD
Podnět a start projektu

KRÁTKÉ PŘEDSTAVENÍ PROJEKTU
Podstatné informace pro zadavatele

POPIS ZADÁNÍ
Originální text zadání

PÍSEMNÁ REFLEXE
- Popis problému:
  Jak hodnotíte odborné potíže projektu? Co jste se naučili?
- Projektové řízení:
  Jak hodnotíte své projektové plánování a samotné provedení projektu?
  Jak odůvodňujete eventuální odchylky od projektu? Co jste se naučili?
- Angažmá a Spolehlivost:
  Jak hodnotíte svůj individuální přínos a své angažmá? Co jste se naučili o sobě?
- Spolupráce v týmu:
  Jak hodnotíte spolupráci v týmu? Co jste se naučili?

SEZNAM PRAMENŮ

PŘÍLOHA

PŘEHLED (seznam dokumentů)

PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU (dokumenty projektového řízení):
- Rozdělení týmových rolí
- Týmová pravidla
- Deník projektu/deník výuky
- Zadání projektu
- Analýza prostředí a zájmových skupin (stakeholders) se zvážením rizika a příležitostí
- Cílová matice
- Plán fází

- Smlouva projektu
- Strukturovaný plán projektu (SPP)

VOLITELNÉ ČÁSTI:

- Popis pracovních balíků
- Plán průběhu projektu (PPP)
- Plán milníků projektu
- Organizace projektu
- Analýza rizika

DOKUMENTACE VÝSLEDKU

Představení výsledků projektu — např. dokumentace projektu, koncept nebo podrobná dokumentace prezentace.

Protože zpráva projektu dokumentuje celek projektového průběhu, nabízí se ho také využít pro hodnocení projektu. Následně je připravena hodnotící listina, která může posloužit především ke zkoušce z projektových podkladů z hlediska jejich úplnosti (minimální požadavek). Na druhé straně můžeme každou pozici opatřit o předem definovaný hodnotící klíč s odpovídajícím počtem bodů. Tím dosáhneme diferencovaných možností hodnocení projektových kroků a představení konečných výsledků. Procenta uvedena v pravé části tabulky jsou doporučenými hodnotami pro vážené průměry při hodnocení jednotlivých projektových kroků popř. tvorby dokumentů.

Kontrolní list pro posouzení a vyhodnocení plánování projektu

DOKUMENT	INDIKÁTOR KVALITY	VÁHA
Zadání projektu	Zadání projektu je kompletně vyplněno	**5%**
	Zadání bylo korektně a kompletně evidováno	
Analýza okolí a zájmových skupin	Skupiny osob a institucí (stakeholder) jsou identifikovány	**15%**
	Zájmy a možné chování zájmových skupin jsou pojmenovány a vizualizovány	
	Nutná opatření jsou známá a je odsouhlasen další postup	
Cílová matrice	Je pojmenován celkový cíl a dílčí cíle (výsledné cíle)	**20%**
	Cíle SMART jsou formulovány a korespondují s popisem zadání	
	Jsou stanoveny precizní indikátory pro dosažení cílů	
	Jsou známé předpoklady (KO-kritéria)	
	Jsou formulovány rámcové podmínky	
	Prostředí projektu je srozumitelně ohraničeno	
Plán fází	Fáze a milníky projektu jsou plně a korektně vizualizovány	**10%**
Smlouva projektu	Všechny pozice smlouvy projektu jsou vyplněny	**10%**
	Zadání bylo evidováno korektně a úplně	
	Smlouva projektu zohledňuje výsledky hrubého plánování (analýza prostředí, cílová matice, plán fází)	
Plán struktury projektu	Části projektu a pracovní balíky byly kompletně odvozeny z cílové matice	**20%**
	Pracovní balíky jsou srozumitelně označeny	
	Pracovní balíky jsou seřazeny v hierarchické stromové struktuře a účelně uspořádány	
	Jsou jmenovány jednotlivé zodpovědnosti pro hlavní pracovní balíky (event. také pro části projekt)	
Plán průběhu projektu	Činnosti jsou seřazeny v logickém sledu v souladu se strukturovaným plánem projektu	**20%**
	Jednotlivé pracovní fáze jsou realistické	
	Vizualizované fáze a milníky jsou odsouhlaseny s plánem fází	

Prezentace projektu

Projekty jsou zpravidla ukončeny závěrečnou prezentací, ke které je rovněž pozván zadavatel. Prezentace se většinou stává součástí hodnocení celého projektu. Zde je ovšem potřeba dbát na to, že hraje roli v protikladu k hodnocení zprávy projektu daleko silněji také komponenty chování, které běžně nejsou součástí „objektivního" hodnocení. Následující hodnotící tabulka je proto koncipována velmi stručně a vědomě zahrnuje jen několik „měkkých faktorů" jako např. otázka, zda přednášející mluví zřetelně a srozumitelně.

PŘÍKLAD PRO HODNOCENÍ PREZENTACE

STAVBA A OBSAH	ANO	NE	VÁHA
Na začátku prezentace je k dispozici přehled a agenda.			50%
Hlavní části jsou jasné a strukturované. Je rozpoznatelná „červená nit".			
Relevantní odborné obsahy jsou formulovány adresně a přiměřeně.			
Přednáška je obsahově fundovaná (jsou uvedeny prameny) a věcně správná.			
Prezentace končí shrnutím a výhledem.			

PROJEV A OBSAH	ANO	NE	VÁHA
Přednášející oslovuje publikum.			25%
Přednášející mluví zřetelně a srozumitelně.			

TECHNIKA A REŽIE	ANO	NE	VÁHA
Použití techniky je smysluplné a podporuje přednášku.			25%
Forma prezentace je poutavá a má vypovídací schopnost.			
Přednášející ovládá časovou režii a dodržuje časový limit.			
Vhodná skupinová režie: úlohy, pořadí a přechody mezi tématy.			

PŘÍLOHA

Projektová práce jako část závěrečné zkoušky

Výtah z nařízení o odborných školách z 31. Srpna 2009, § 18:

ZKOUŠKA Z PROJEKTU

1. „Zkouška z projektu se koná ve vyučovacím předmětu, který je zařazen do vzdělávacího programu.
   V této zkoušce má žák dokázat, že umí zvládnout praktické zadání projektu, posoudit ho, řešit a v závěru prezentovat jeho výsledky.

2. Zkouška z projektu může být provedena na základě práce jednotlivce nebo skupiny. Pokud bude posuzována skupinová projektová práce, musí zároveň obsahovat prokazatelnou a vyhodnotitelnou část individuální práce člena skupiny.

3. Téma zkoušky z projektu vyplývá z výuky konkrétního oboru během vzdělavatelného programu. Obor je definován odbornými učiteli na základě návrhu zkoušeného. Žák by pak nakonec měl souhlasit s konečným návrhem oboru a jeho zkoušky.

4. Zkouška z projektu obsahuje tři na sebe navazující části:

   a. ***Produkt***
      Vyrobený či zhotovený produkt je samostatným výsledkem projektu, který se místo písemné formy sestává v umělecké oblasti např. z mediálního produktu nebo z vytvořeného grafického objektu nebo ze scénické nebo hudební prezentace.
   b. ***Písemná reflexe***
      Proces výroby produktu je reflektován v písemné formě. Pokud produkt sám žádnou písemnou formu neobsahuje, musí být písemné reflexe dokončena samostatným popisem produktu
   c. ***Kolokvium***
      Kolokvium je založeno na ústní prezentaci produktu. Doba trvání prezentace činí 10 až 15 minut. Na prezentaci navazuje odborný rozhovor, který pro každého zkoušeného trvá zase asi 10 až 15 minut.

5. Zadání úkolu pro písemnou reflexi o vypracování procesu zhotovení produktu musí časově probíhat tak, že kontrola výsledků nesmí proběhnout dříve než čtyři týdny před ústní zkouškou. Po jednom ze dvou vyučovacích týdnů zjištěného ukončení zpracování úkolu, předloží zkoušený písemnou reflexi své práce. Během doby písemného zpracování jsou účastníci zkoušky z projektu osvobozeni od další výuky. Písemná reflexe je posuzována a oznámkována podle německého zákona § 10 odst. 1 členy zkušební komise, která se skládá ze tří odborných učitelů (dle německého zákona § 17 odst. 7 věta 2 až 4.)

6. Produkt prezentuje na zkoušce z projektu v rámci zasedání kolokvia sám zkoušený žák před částí zkušební komise. Tato část zkušební komise pak během kolokvia uděluje na návrh jednoho člena jako odborného učitele podle § 10 odst. 2 číslo 2) závěrečnou známku.

7. Zkušební komise potvrzuje celkovou závěrečnou známku z projektu; jednotlivé známky např. z písemné reflexe jsou stejným poměrem zohledněny v celkové závěrečné zkoušce."

VŠE FAKULTA PODNIKOHOSPODÁŘSKÁ

Program celoživotního učení

PIA www.pia-project.eu

GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e. V.

LIS Landesinstitut für Schule Bremen