



KOMPETENCE K UČENÍ



KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ



KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

# Klíčové kompetence na gymnáziu



KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ



Výzkumný ústav  
pedagogický  
v Praze

# OBSAH

ÚVOD	5
0 klíčových kompetencích z pohledu učitele-praktika	6
I. Návaznost klíčových kompetencí na základní škole a na gymnáziu	6
II. Jak propojit klíčové kompetence s vyučovacími předměty	7
III. Jak využít ukázkové lekce	9
IV. Hodnocení klíčových kompetencí	11
V. Jak se mi daří rozvíjet klíčové kompetence - vlastní zpětná vazba učitele	12
<b>1. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K UČENÍ</b>	<b>13</b>
Ukázková lekce „Etika a informace“	16
Ukázková lekce „Okrasná zahrada“	23
Ukázková lekce „Optická vlákna a jejich možnosti“	31
<b>2. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ</b>	<b>40</b>
Ukázková lekce „Co nám vadí v naší škole“	44
Ukázková lekce „Řešíme ekologické problémy“	50
<b>3. KLÍČOVÁ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ</b>	<b>53</b>
Ukázková lekce „Český sen“	56
Ukázková lekce „Komunikace a konflikty“	63
<b>4. KLÍČOVÁ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ</b>	<b>72</b>
Ukázková lekce „Postupné rozvíjení sociálních a personálních dovedností žáků při posuzování vlastní práce pomocí portfolia“	77
<b>5. KLÍČOVÁ KOMPETENCE OBČANSKÁ</b>	<b>92</b>
Ukázková lekce „Liška a mřížka“	96
Ukázková lekce „Kultura na ostrově aneb Kulturní relativismus versus etnocentrismus“	108
<b>6. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI</b>	<b>120</b>
Ukázková lekce „Svoboda volby a proaktivita“	122

# O KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍCH Z POHLEDU UČITELE-PRAKTIKA

## I. Návaznost klíčových kompetencí na základní škole a na gymnáziu

Rozvoj klíčových kompetencí je už součástí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jednotlivé kompetence v RVP ZV i v RVP G se více méně shodují, rozdílná by ovšem měla být úroveň, které mají žáci na konci základního vzdělávání a na konci gymnázia dosáhnout. Formulace v obou RVP sice tuto odlišnou úroveň naznačují, ale jsou spíše obecnější, takže ne každý učitel si pod nimi může představit něco konkrétního.

Může se stát, že pro mnohé učitele je úroveň kompetencí něčím z říše utopie – vycházejí z toho, že ani leckterý, byť vysokoškolsky vzdělaný, dospělý člověk, není schopen „při samostatném řešení problému užívat logické matematické a empirické postupy“, čehož by měl dosáhnout žák na konci 9. ročníku, či „účinně se zapojovat do diskuze, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat“, ani „zvážít možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik“, při vzájemné komunikaci „správně interpretovat přijímaná řešení a věcně argumentovat“ či dokonce „odhadovat důsledky vlastního jednání“, přičemž by tři posledně zmíněných dovedností měl dosáhnout již žák gymnázia.

Pravděpodobně se ale i s touto částí učitelů shodneme na tom, že výše uvedené dovednosti nejsou pro život zbytečné. Užitečnou pomůckou může být i pro učitele gymnázia publikace Klíčové kompetence v základním vzdělávání, vydaná VÚP v Praze v roce 2007. Zde jsou rozepsány možné úrovně klíčových kompetencí, jichž by měl žák dosáhnout na konci 5. a 9. ročníku. Právě od úrovně devátého ročníku může vyjít učitel gymnázia – nezačíná pracovat „na zelené louce“, jeho budoucí žáci by za sebou měli mít již nějakou formu rozvíjení klíčových kompetencí.<sup>2</sup> Učitel gymnázia s tím může při svém plánování počítat a úroveň cílových znalostí, dovedností a postojů zvolit tak, aby navazovala na předpokládanou úroveň, již získají žáci na základní škole.

**Jako učitelé se nemusíme obávat „vysokých cílů“, které se za klíčovými kompetencemi skrývají a mohou nám na první pohled připadat velmi nereálné – naším úkolem je představit si za nimi konkrétní činnost, kterou ve svém předmětu můžeme realizovat** a jež přispěje právě např. vhodné argumentaci při diskuzi – diskuze se samozřejmě nemusí týkat světónázoru našich žáků či jejich postojů k nějaké lidsky problematické otázce. Jsme-li např. učitelé chemie, můžeme diskutovat nad způsoby ověření určité hypotézy. Oproti tomu učitel základů společenských věd bude vybírat jiná témata k debatě. Nedovolíme při tom žákům, aby se při vyjadřování svých názorů a možných řešení spokojili s dohady, ale můžeme po nich chtít empirické důkazy, a zvolíme-li i vhodnou formu prezentace, učíme je současně i komunikovat – v tomto případě v terminologii předmětu.

<sup>2</sup> Problematická situace nastane v prvních dvou letech, kdy do 1. ročníků gymnázií budou přicházet někteří žáci, kteří se na svých základních školách dosud podle vlastních ŠVP neučili. Jejich úroveň v oblasti dovedností může být tedy velmi různá.

## II. Jak propojit klíčové kompetence s vyučovacími předměty

Učitelům bývá bližší zabývat se klíčovými kompetencemi skrze svůj vlastní vyučovací předmět. Každý učitel má nějakou představu, co by se jeho žáci měli naučit – co by měli umět poté, co opustí jeho hodiny. V podstatě má na mysli cíl, k němuž je ve svých hodinách chce dovést.

Mnohdy si ale, zvláště jsme-li v roli učitelů začátečníci, tento cíl nedefinujeme, pouze jej intuitivně cítíme a prosazujeme. Tím se stane, že náš cíl – pokud není zaměřený přímo na kontrolu nějakého výkonu – není vždy měřitelný a kontrolovatelný v čase. Dochází tak k situaci, kdy samotní žáci nevědí, k čemu některými činnostmi ve své výuce směřujeme. Např. učitel dějepisu chce, aby jeho žáci uměli zhodnotit, které informace obsažené v historických pramenech jsou hodnověrné (tato dovednost odpovídá dílčí části kompetence k učení). **Pokud si ovšem nezvolí časový horizont, dokdy si mají žáci základy této činnosti osvojit, a neurčí si vhodné, vyhodnotitelné činnosti, stěží se dočká výraznějšího posunu.** Maximálně může být zklamán, že jeho žáci v této dovednosti i po třech či čtyřech letech gymnaziální výuky dějepisu zaostávají.

Je zřejmé, že přinejmenším tak, jak jsou faktografické znalosti důležité, tak jsou samy o sobě pro další život žáků nedostačující. Můžeme mít ve třídě několik talentů, kteří díky naší výuce výborně zvládnou znalostní složku předmětu a sami ji využijí tvůrčím způsobem, ale chceme-li zasáhnout co nejširší skupinu žáků, je na místě předávat některé z faktografických znalostí způsobem, při němž žáci k učivu přistoupí aktivně a více různými způsoby. **Hlubší zkoumání klíčových kompetencí vede k závěru, že nejde tolik o změnu obsahu vlastního učiva, ale spíše o způsob podání.**

Výuka námi vyučovaného předmětu je založena na určitém systému, struktuře a stejně tak platí, že i vzdělávací cíle, které si v předmětu stanovíme, mají mít nějakou konkrétní strukturu. **Velmi prospěšné je si takovou strukturu pro výuku svého předmětu vytvořit – sepsat si nejen základní faktografii, kterou chceme, aby si naši žáci osvojili, ale současně si i ujasnit, jaké dovednosti je ve svém předmětu chceme naučit a jaké postoje u nich chceme pomoci budovat.**

V případě výuky dějepisu může učitel vyjít např. ze základních níže uvedených postupů historikovy práce (heuristika, kritika pramenů, interpretace) a zvolit si vzdělávací cíle pro dějepis například následovně:

**Heuristika:** Žák najde potřebné informace. Pracuje na základní úrovni s tříděním knihoven a archivů. Dovede ocenit historické památky, vidí v nich nejen historický pramen, ale i zdroj vnitřního obohacení.

**Kritika pramenů:** Žák kriticky hodnotí historické prameny, hledá primární intenci, s níž byly napsány. Stejně tak vnímá i současná mediální a odborná sdělení. Svě závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti. Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).

**Interpretace:** Žák vyvodí příčiny historických událostí a dokáže najít jejich konkrétní důsledky. Najde paralely současných událostí v historii. Hledá v historii poučení. Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život. Informuje o událostech co nejpravdivěji, neinterpretuje fakta podle toho, jakého účinku chce dosáhnout. Je schopen napsat krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi

(poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi). Používá odbornou terminologii, při odborné diskuzi vymezí problém. Vyjadřuje své názory, slovem i písmem – kultivovanou formou.

Pokud si své formulace porovnáme s klíčovými kompetencemi v RVP nebo využijeme podrobněji rozepsané klíčové kompetence v této příručce, nalezneme řadu styčných bodů. Dovednosti, které jsme si takto sepsali, můžeme postupně přiřadit k jednotlivým klíčovým kompetencím, například takto:

### Kompetence k učení

Žák:

- Najde potřebné informace.
- Pracuje na základní úrovni s tříděním knihoven a archivů.
- Kriticky hodnotí historické prameny, hledá primárně intenci, s níž byly napsány.
- Svě závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti.
- Napíše krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi (poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi).

### Kompetence k řešení problémů

Žák:

- Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.
- Najde paralely současných událostí v historii.

### Kompetence komunikativní

Žák:

- Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.
- Vyjadřuje své názory, slovem i písmem – kultivovanou formou.
- Používá odbornou terminologii, při odborné diskuzi vymezí problém.

### Kompetence sociální a personální

Žák:

- Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).
- Informuje o událostech co nejpravdivěji, neinterpretuje fakta podle toho, co jimi chce dosáhnout.
- Přijímá zodpovědnost za své chování, názory, postoje.
- Respektuje jiné kultury a vyznání, chápe jejich význam v souvislostech.

### Kompetence občanská

Žák:

- Najde paralely současných událostí v historii.
- Hledá v historii poučení.
- Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život.
- Dovede ocenit historické památky, spatřuje v nich zdroj vnitřního obohacení.

Pokud učitel využije tuto příručku, může do přehledu doplnit ještě další dovednosti a postoje, které by mohl v dějepisu u svých žáků rozvíjet. Do pomocné tabulky si pak kromě všech rozvíjených částí klíčových kompetencí může zapisovat i navržené postupy, jak těchto dovedností nebo postojů u žáků dosáhne.

Např.:

### Kompetence občanská

Co má žák zvládnout? (tj. jaké části klíčové kompetence v mém předmětu)	Jak k tomu mohu jako učitel napomoci?
Upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezvyšují environmentální a kulturní škody.	Učitel nechává žáky vyvozovat důsledky historických událostí, vede je k hledání kořenů současného uspořádání světa.
Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.	Učitel předkládá modelové příklady určitých jednání lidí v historii, které lze pochopit/ vysvětlit jen v širším kontextu, vede žáky k vyvozování souvislostí.
Pro informace o společenských (politických a hospodářských) záležitostech sahá k více zdrojům (noviny, internet, známí).	Učitel předkládá obraz historických témat v několika zdrojích, nechává žáky vyvozovat příčiny rozdílného pojetí.
Atd...	

Tento postup může učitelé pomoci také při hledání **výchovných a vzdělávacích strategií** pro jeho předmět. Pokud například zobecní postupy, které si poznamenal v pravém sloupci, může na jejich základě zformulovat výchovné a vzdělávací strategie. V našem případě by se jednalo o strategii *učitel žákům předkládá informace různého druhu a z různých zdrojů a nechává je na jejich základě vyvozovat závěry, které žáci dávají do souvislostí se svými zkušenostmi.*

Výchovné a vzdělávací strategie společné pro daný předmět se zapisují ke každému předmětu do ŠVP. Tam by se ale již mělo jednat o takové výchovné a vzdělávací strategie, na kterých se shodují všichni učitelé předmětu. Zpřesnění strategií, případně jejich rozšíření je pak v kompetenci každého učitele.

### III. Jak využít ukázkové lekce

V ukázkových lekcích, které doprovázejí klíčové kompetence, je rozvíjení klíčových kompetencí realizováno buď v různých předmětech prostřednictvím oborových očekávaných výstupů, či samostatně, kdy hlavním cílem lekce je rozvíjení obecně potřebných dovedností, které se nutně nemusí pojít s jedním určitým oborem. Lekce mohou učitelům ukázat, jak lze klíčové kompetence s očekávanými výstupy jejich předmětu propojovat a jaké metodologické postupy lze při jejich rozvoji použít.

Pro většinu předmětů je možné nalézt návod k rozvíjení oborových dovedností ve všech lekcích, bez ohledu na odlišnost tématu, jímž se zabývají. Například lekce uvedená u kompetence sociální a personální – vedení portfolia – má napomoci žákům, aby reálně zhodnotili

vlastní pokrok. Do portfolia si žáci mohou zakládat nejen různé varianty slohových prací, ale také návrhy řešení matematických úloh, dějepisné eseje, cvičné argumentace... Popis je vzorově metodologicky zpracován, obsahuje body, na něž by měl pamatovat každý učitel plánující jakoukoliv výukovou činnost, z tohoto důvodu doporučuji začít četbu kapitoly právě popisem této činnosti. U kompetence k učení jsou uvedeny tři různé lekce. První z nich si klade za cíl, aby žák nakládal eticky správně s informacemi, které získal odjinud. Lekci lze použít tak, jak je – např. v českém jazyce nebo v základech společenských věd. Je ale také možné po dohodě s ostatními učiteli tento cíl realizovat i v dalších předmětech. Všichni učitelé odborných předmětů se mohou dohodnout na společných kritériích pro písemné referáty a seminární práci – vědí při tom, že např. zásady bibliografické citace žáci již probrali v rámci zmíněné lekce v českém jazyce.

V jednotlivých lekcích i dlouhodobých projektech je kladen velký důraz na postupné zvládnání dílčích dovedností, které mají napomoci dosažení klíčových kompetencí. V případě kompetence k řešení problémů je představen dlouhodobý projekt procházející napříč předměty. Jeho popis obsahuje metodologicky velmi dobře využitelné rozvržení cílů. Vychází se zde z předpokladu, že pokud si zvolíme nějaký vyšší dlouhodobý cíl, je třeba mít na mysli, jaké dílčí dovednosti a znalosti k jeho zvládnutí žáci potřebují, a těm věnovat patřičnou pozornost. Inspirační je i popis plánování a zhodnocení projektu. U stejné kompetence jsou uvedeny lekce z nejrůznějších oborů, které názorně ukazují, jak propojit znalostní a dovednostní cíle – i zde je ukázáno, na co všechno musí učitel pamatovat, když zadává žákům nějaký zajímavý náročný úkol, aby se nestalo, že pro ně bude nesplnitelný.

Obdobně lze využít všechny lekce i v jiných předmětech, než jak je uvedeno v příručce. To, co mají lekce učitelům nabídnout, je především postupy, metoda, jak s kompetencemi v předmětech zacházet.

V této souvislosti je ovšem třeba upozornit na to, že nestačí, pokud zařadíme určitou aktivitu na rozvoj klíčových kompetencí do výuky jednou, je třeba **postupovat systematicky**. Pomůckou učitelům, kteří jsou zvyklí svou práci více plánovat, může být např. roční plán ve formě následující tabulky.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Každý učitel plánuje různě podrobně, pro názornější ilustraci usilujeme v ukázkách o co největší míru podrobnosti.

## Kompetence občanská

Dílčí dovednost	Probírané téma	Stěžejní činnost	Datum	Ověření cíle
Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.	Volby v Německu v roce 1933	Práce s odborným textem a srovnávací tabulkou. Písemné zdůvodnění vlastního názoru.	20.3.2008	Společná kontrola tabulky. Srovnání písemně formulovaného vlastního názoru s odborným textem.
	První poválečné volby v Československu	Rozdělení rolí podle zástupců jednotlivých částí společnosti. Písemné zdůvodnění vlastního názoru.	15.4.2008	Srovnání písemně formulovaného vlastního názoru s odborným textem.

## IV. Hodnocení klíčových kompetencí

Má-li být rozvíjení klíčových kompetencí efektivně zařazeno do výuky, je třeba k němu přistupovat jako ke každému jinému cíli – tj. určit si nástroje, podle nichž poznáme, že cíle bylo dosaženo, a díky nimž můžeme sledovat vývoj v čase. Je na místě určit si i termín, do kterého chceme daný cíl splnit. Zde vycházíme z toho, že si učitel zvolí pro rozvoj dané klíčové kompetence určité postupy, které si podle úrovně a současně podle probírané látky odstupňuje – tj. nezačne se všemi najednou. Učitel sice rozvíjí klíčové kompetence prostřednictvím různých témat, ale je vhodné, aby si pro daný ročník zvolil několik klíčových činností, které bude pravidelně zařazovat do výuky a na nichž bude sledovat, zda se jeho žáci zdokonalili.

Stěžejní činností pro určitý ročník může být např. týmová práce v rolích (kompetence sociální a personální), pomocné metody práce s textem, např. I.N.S.E.R.T., srovnávací tabulka (kompetence k učení) apod.

Má-li být činnost co nejobektivněji hodnotitelná, je třeba zvolit si nějaké znaky jejího úspěšného zvládnutí – tj. kritéria dobře odvedené práce (hlediska, z nichž práci zkoumáme) – a indikátory, podle kterých učitel i žák poznají, že žák splnil práci na požadované úrovni.

Při tvorbě kritérií je možné vyjít z podrobněji rozepsaných klíčových kompetencí, tak jak jsou uvedeny u jednotlivých lekcí. Ukázkou kritérií přináší například lekce Okrasná zahrada u kompetence k učení.

I v tomto případě platí, že by cíl měl být akceptovatelný pro učitele i žáky (jeho smysluplnost je samozřejmostí) – raději si sledovaných činností zvolit méně a být při jejich plnění důslední. Teprve po zvládnutí určité úrovně dané kompetence přidat další aktivity.



Bohužel z praxe některých škol, které již učí podle vlastních školních vzdělávacích programů, máme příklady, kdy si škola sepsala propracované kompetence ke každému předmětu i strategie k jejich dosažení, ale nikdo se již nezamyslel nad tím, zda chce dané postupy ve výuce skutečně uplatňovat, a pokud ano, zda je vůbec hodlá hodnotit. Vlastní rozvíjení klíčových kompetencí se pak v lepším případě stává snůškou různých více méně zajímavých činností a metod aktivního učení, ale bez nějakého zřejmého cíle a sledovatelného vývoje v čase, v konečném důsledku tedy i bez efektu.

**Jak již bylo řečeno, je lépe zaměřit se na několik konkrétních činností a ty důsledně sledovat. Raději tedy cíleně a s ověřením rozvíjet jen dílčí část klíčových kompetencí, než snažit se postihnout všechno bez toho, že bychom ověřovali, zda se nám to daří.**

## V. Jak se mi daří rozvíjet klíčové kompetence - vlastní zpětná vazba učitele

V případě, že učitel zavádí postupy, které jsou pro něj nové, je velkou pomůckou, pokud podle kritérií hodnotí nejen práci svých žáků, ale vytvoří si kritéria a indikátory i pro hodnocení své vlastní práce. To bezesporu zabere čas, který se ale z dlouhodobého hlediska vyplatí investovat a který se učitel brzy vrátí. Autoevaluační otázky učitele mohou být velmi podobné těm, které dává svým žákům při výuce. Např. *Co konkrétně se moji žáci učí prostřednictvím zvolené činnosti? U jak velké části žáků pozorují nějaký posun? Co moji žáci nejnáze zvládají? Co jim činí největší obtíže? Co může být příčinou obtíží...*

Pomocí může být i postoj koordinátora ŠVP, který v pravidelných, např. půlročních intervalech pomáhá učitelům vytvořit zpětnou vazbu např. prostřednictvím společného dotazníku, v němž jsou otázky typu:

*Které klíčové kompetence jsem v tomto pololetí primárně rozvíjel/a? Na jakých činnostech? Jak jsem si ověřoval/a, že v nich žáci zaznamenávají nějaký posun? Jak tuto zpětnou vazbu dostali žáci?*

Ročník:  
Předmět:

Název klíčové kompetence/její zprávně- ná formulace	Stěžejní činnost	Způsob hodnocení	Způsob zpětné vazby pro žáky

Ač kontrola plnění úkolů patří mezi nejméně populární činnosti, je možné k ní přistoupit také z druhé strany – jako k užitečnému nástroji zpětné vazby, tedy v tomto případě k většímu zdokonalení a stále rostoucí profesionalizaci práce učitele.

*Irena Věříšová, gymnaziální učitel*