

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ NA PRVNÍM STUPNI  
VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Pavla Vyskočilová**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

**Plzeň 2020**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 20. března 2020

.....  
vlastnoruční podpis

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce MgA. Evě Gažákové Ph.D. za vedení a cenné připomínky při zpracování mé diplomové práce. Zároveň děkuji pedagogům a žákům ze ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary a také pedagogům a žákům z Gymnázia, Základní školy a Mateřské školy Mánesova, s.r.o. Sokolov, kteří mi umožnili realizovat výzkumnou část mé diplomové práce.

.....

*podpis*

# ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Pavla VYSKOČILOVÁ  
Osobní číslo: P17M0026K  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Téma práce: Rozvoj klíčových kompetencí na 1. stupni vybrané základní školy  
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky

### Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání DP i v elektronické podobě

Rozsah diplomové práce:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam doporučené literatury:

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0195-3.
- KOŤA, Jaroslav a Alena VALIŠOVÁ. Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: sborník z výzkumného centra projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí“. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995.
- VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 8086106020.

Vedoucí diplomové práce:

MgA. Eva Gažáková, Ph.D.  
Katedra pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: 7. prosince 2018  
Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2020

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

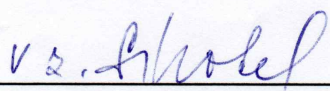
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Pracovní úkol: ...  
Materiál: ...  
Metody: ...  
Literatura: ...  
Pracovní postup: ...

## Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu dle...
2. Zpracování odborné literatury...
3. Zpracování projektu dle...
4. Zpracování odborné literatury...
5. Zpracování odborné literatury...

V Plzni dne 22. ledna 2019



RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.  
děkan





Mgr. Milan Podpera, Ph.D.  
vedoucí katedry

# OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	6
ÚVOD .....	7
I TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ .....	9
1.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR .....	10
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM .....	14
2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE, JEJICH ZAKOTVENÍ V SOUČASNÉM SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ .....	16
2.1 KOMPETENCE K UČENÍ .....	19
2.2 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ .....	20
2.3 KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ .....	21
2.4 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ .....	22
2.5 KOMPETENCE OBČANSKÉ .....	24
2.6 KOMPETENCE PRACOVNÍ .....	24
3 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE .....	26
4 ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ POMOCÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH STRATEGIÍ .....	27
4.1 POPIS TEMATICKÉHO DNE .....	27
5 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ .....	33
6 ROVNOVÁHA MEZI ROZVOJEM KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A VĚDOMOSTNÍM OBSAHEM UČIVA .....	37
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	39
1 CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU .....	40
2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH ŠKOL .....	41
2.1 CHARAKTERISTIKA GYMNÁZIA, ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MÁNESOVA .....	41
2.2 CHARAKTERISTIKA ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ .....	42
3 METODIKA VÝZKUMU .....	44
3.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY .....	44
3.2 DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY .....	45
3.3 POZOROVÁNÍ .....	46
4 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ .....	49
4.1 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ - DOTAZNÍK PRO ŽÁKY .....	49
4.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ - DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY .....	49
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	50
5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY .....	50
5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY .....	53
5.3 INTERPRETACE POZOROVÁNÍ VE VYUČOVACÍCH JEDNOTKÁCH .....	57
6 SHRNUÍ VÝZKUMU .....	63
ZÁVĚR .....	66
RESUMÉ .....	68
SUMMARY .....	69
SEZNAM LITERATURY .....	70
SEZNAM PŘÍLOH .....	74

## **SEZNAM ZKRATEK**

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ČR – Česká republika

NVP – národní vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

ŠVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

KK – klíčové kompetence

ZŠ – základní škola

MŠ – mateřská škola

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

## Úvod

Během mé pedagogické praxe a následné práce na pozici učitelky a třídní učitelky jsem se kromě výuky jako takové začala teoreticky více věnovat problematice klíčových kompetencí (dále KK). Setkala jsem se s různými přístupy k uchopení výuky – ať už u mých kolegů, či na různých školách. Postupem času začalo být mým cílem rozvíjet u žáků očekávané výstupy učiva ve srovnatelné míře jako KK. Zkoušela jsem aplikovat různé vzdělávací strategie a experimentovala jsem s jednotlivými metodami výuky s cílem hledat takové, které umožní žákům aktivně vstupovat do výuky, být její součástí. Díky tomu se mi také lépe dařilo naplňovat můj cíl – rozvíjet KK přímo ve výuce, bez nutnosti zařazování speciálních hodin. Proto jsem se následně rozhodla věnovat se v diplomové práci tématu rozvoje klíčových kompetencí na prvním stupni základní školy s důrazem na praktické uchopení této problematiky.

Hlavním cílem této diplomové práce je zhodnotit uchopení práce s klíčovými kompetencemi na dvou vybraných základních školách.

Vzhledem k primárnímu cíli práce je úkolem její teoretické části prozkoumat ukotvení rozvoje klíčových kompetencí v systému kurikulárních dokumentů a následně jednotlivé klíčové kompetence podrobně charakterizovat. Jedna z kapitol teoretické části se také věnuje možnostem rozvoje klíčových kompetencí pomocí výchovných a vzdělávacích strategií, které mohou jednotlivé ZŠ využívat. Jako důležitou kapitolu teoretické části vnímám i kapitolu věnovanou hledání rovnováhy mezi rozvojem KK a osvojováním vědomostně zaměřeného učiva.

Praktická část diplomové práce je věnována kvalitativnímu pedagogickému výzkumu. Cílem je zmapovat metody rozvoje klíčových kompetencí na dvou vybraných základních školách, konkrétně na prvním stupni základní školy. Kromě popisu samotných vyučovacích metod budou sledovány také jednotlivé výukové strategie, které ovlivňují samotný rozvoj KK. Dále bude výzkum zaměřen na systém hodnocení dosažení KK u žáků. Proto budou v rámci hlavního cíle sledovány také dílčí úkoly: zmapovat jednotlivé metody výuky směřující k rozvoji klíčových kompetencí, porovnat aplikované výukové strategie a vyučovací metody na vybraných dvou školách z hlediska rozvoje klíčových kompetencí, zkoumat systém sebehodnocení a hodnocení z hlediska dosažení KK u žáků.



## **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

Než se začneme věnovat samotným klíčovým kompetencím, je důležité popsat vztahy a souvislosti mezi klíčovými kompetencemi a systémem vzdělávání v českých školách. Pro pochopení vzdělávacího systému v ČR je nejprve potřeba objasnit některé základní pojmy, jako jsou kurikulum, kurikulární dokumenty, Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program. Všechny tyto pojmy se vztahují ke klíčovým kompetencím.

Pojem **kurikulum** je v současné pedagogice velmi používaný a rozšířený, není však jednotně chápán. Slovo kurikulum pochází z latinského slovesa curro, currere, cursum, které má více významů. Nejčastěji označuje běh, závod, závodní dráhu. V češtině se běžně používá slovo kurs hned v několika významech: soubor lekcí z určitého oboru, hodnota peněz nebo stanovený směr. Používáme také slovní spojení curriculum vitae - běh života. V 18. století se termín kurikulum začal pomalu vytrácet a nahradil ho nový pojem - učební plán. Avšak v anglosaských zemích se pojem kurikulum udržel dodnes a odtud se pomalu vrací zpět do Evropy. Do českého školství byl tento pojem zaveden po roce 1989. (JANÍK, MAŇÁK, ŠVEC, 2008).

V pedagogickém slovníku je kurikulum definováno jako „...*obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“ (MAREŠ, PRŮCHA, WALTEROVÁ, 2009, s. 136).

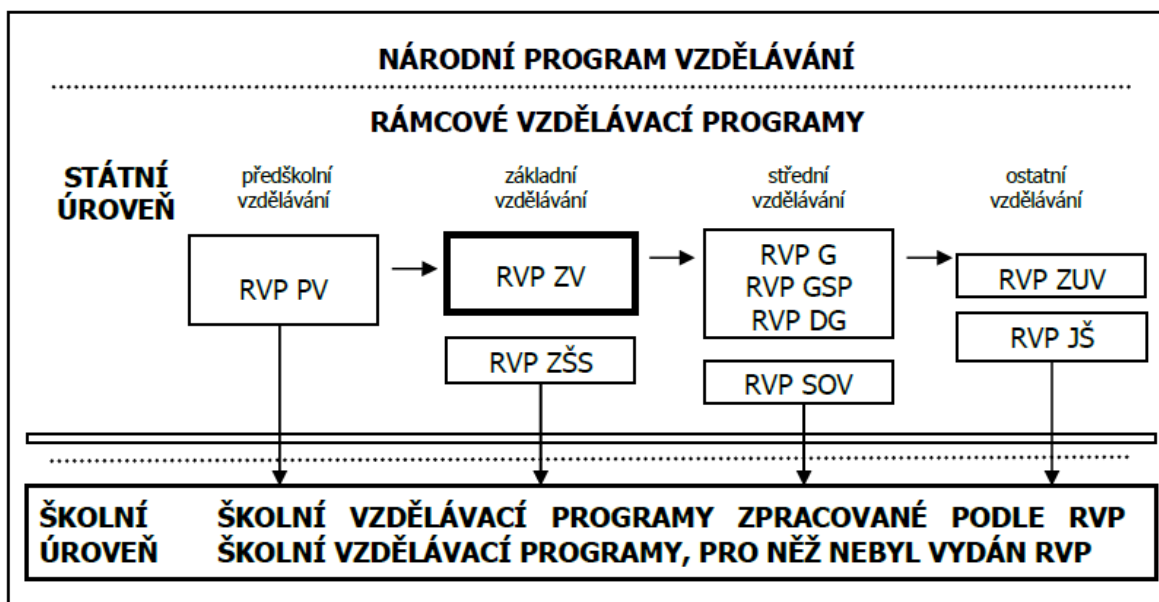
J. Skalková v knize Obecná didaktika chápe pojmem kurikulum jako „...*celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.*“ (SKALKOVÁ, 1999, s. 69).

Pojem **kurikulární dokumenty** vysvětluje slovníček použitých výrazů RVP ZV jako „...*pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu.*“ (RVP ZV, 2017, s. 160).

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních - **státní a školní**. Státní úroveň představují Národní vzdělávací program (NVP) a rámcový vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň tvoří školní vzdělávací program (ŠVP). Systém kurikulárních dokumentů přehledně znázorňuje obrázek 1. Důležité je také zmínit, že „*Národně*

vzdělávací program, rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy jsou dokumenty veřejné, přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost." (RVP ZV, 2017, s. 5). Jsou to pedagogické dokumenty, které vymezují koncepci, cíle a vzdělávací obsah pro danou etapu vzdělávání.

**Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů**



Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

(RVP ZV, 2017, s. 5)

## 1.1 NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice představuje dokument, který se nazývá Bílá kniha. Tento dokument vznikl v roce 2000 na základě analýz a hodnocení českého školství prováděných v posledních pěti předcházejících letech domácími i zahraničními odborníky. Představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR a stal se závazným podkladem pro tvorbu nového školského zákona. Nastavuje změnu směru kurikulární politiky, kdy by stát již neměl direktivně nařizovat školám, co, kdy a jak budou učit. Bílá kniha tedy pouze vymezuje „pravidla hry“, kterými se školy mají řídit při

současném zachování své jedinečnosti. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR však zároveň deklaruje, že všechny školy musí poskytovat srovnatelné výchovně-vzdělávací standardy.

Na základě ustanovení v Bílé knize byl zaveden systém více úrovní vzdělávacích programů. Tento systém popisuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon). Nejvyšší úrovní tohoto systému je **státní program vzdělávání**, za jehož zpracování odpovídá MŠMT. Další úroveň kurikulárních dokumentů, která je zpracována centrálně, jsou **rámcové vzdělávací programy**. Nejnižší úrovní tohoto systému jsou **školní vzdělávací programy**, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole, každá škola si jej vypracovává sama. (Bílá kniha, 2001).

Strategie při tvorbě rámcových vzdělávacích programů klade důraz na nové pojetí kurikula, které není založeno pouze na encyklopedických znalostech a pasivním přejímáním učiva žáky. Úlohou školy by měla být naopak snaha poskytovat vzdělání v souvislostech mezi školou a životní praxí. *„Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.“* (Bílá kniha, 2001, s. 38).

Národní program rozvoje vzdělávání zároveň definuje následující kompetence coby pilíře vzdělávání:

**1. Naučit se poznávat** – nalézt účinný učební styl, používat metody a strategie k efektivnímu učení. Používat nové informační a komunikační technologie, třídit informace podle důležitosti, zpracovávat je, měnit ve znalosti a aplikovat. Zvládnout kriticky myslet a hodnotit.

**2. Naučit se jednat a žít společně** – být schopen pracovat samostatně i v týmech, řešit konflikty, respektovat odlišné názory, otevřeně komunikovat s ostatními a chápat vzájemnou závislost.

**3. Naučit se být** - umět rozlišit různé situace a adekvátně na ně reagovat, umět řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat zodpovědně a samostatně, na základě

vlastního úsudku, ale v souladu s morálními normami a přijetím osobní odpovědnosti. (Bílá kniha, 2001).

Dle Bílé knihy (2001) je důležité podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroj proměny encyklopedického pojetí vzdělávání.

V roce 2008 ministr školství sestavil tým odborníků, kteří měli provést analýzu stavu naplnění cílů stanovených v Bílé knize. Z této analýzy je zřejmé, že cílů nebylo dosaženo. Přesto, že Bílá kniha svou kvalitou i myšlenkovým bohatstvím převyšuje mnohé dokumenty u nás i v zahraničí, bylo mnoho důvodů a překážek, které znemožnily realizovat cíle a strategické linie. Politické podmínky nebyly příliš příznivé k realizaci doporučení v Bílé knize. Za necelých osm let od jejího přijetí se vystřídalo šest různých ministrů školství, vedených pěti různými předsedy vlády. A rovněž analýza sama po obsahové stránce vykazuje značné nedostatky. Zejména ve formulování cílů a jejich možnosti vyhodnocování. Cíle jsou formulovány velmi obecně a jasně definované ukazatele jejich naplnění převážně chybějí. (Straková a kol., 2009).

Po důkladném prostudování Analýzy naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR se domníváme, že společnost v té době nebyla připravena přijmout takové postoje, cíle a myšlenky, které Bílá kniha doporučovala. Chybělo dlouhodobější uvědomělé strategické řízení vzdělávací politiky, které by bylo schopno zajistit kvalitní podmínky pro realizaci.

## 1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V návaznosti na Bílou knihu byl v roce 2005 schválen Rámcový vzdělávací program, který konkretizoval státní požadavky na obsah vzdělávání a vymezoval cíle a očekávané výstupy pro danou etapu vzdělávání. Od roku 2005 prošel RVP ZV četnými změnami; poslední revize byla provedena v roce 2017 a z této verze vycházíme v naší práci. RVP je základním zdrojem pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který si již jednotlivé školy samy tvoří „na míru“ tak, aby si zachovaly svou jedinečnost a měly možnost zohlednit své priority. Konkretizují zde cíle a obsah vzdělávání a také své vzdělávací strategie, kterými směřují k rozvoji klíčových kompetencí.

Základní vzdělávání má žákům pomáhat utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání, které se zaměřuje především na situace z reálného života a praktické jednání. (JANÍK, MAŇÁK, ŠVEC, 2008).

Úroveň klíčových kompetencí, které by si žáci měli osvojit na základní škole, není ukončena, ale celoživotně se rozvíjí. Tvoří základ pro další vzdělávání a především pro život samotný.

V RVP ZV je obsah vzdělávání specifikován a rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Ty se následně ještě člení do jednoho či více vzdělávacích oborů. Přehledně je rozdělení vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů znázorněno v následující tabulce:

**Tabulka 1 – Rozdělení vzdělávacích oblastí a oborů**

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obory
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví a Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

(RVP ZV, 2017)

Dále vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů rozčleňuje ŠVP do vyučovacích předmětů. Na učivo konkrétních vyučovacích předmětů navazují průřezová témata, která reagují na aktuální problematiku společnosti současného světa.

RVP ZV vymezuje tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova

- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Pokud má být zařazení průřezových témat opravdu účinné, je nutné je funkčně propojovat se vzdělávacím obsahem jednotlivých vyučovacích předmětů. (RVP ZV, 2017).

RVP ZV vychází z nového pojetí základního vzdělávání, které zdůrazňuje důležitost klíčových kompetencí a jejich provázanosti se vzdělávacím obsahem a důležitost schopnosti uplatnit nabyté vědomosti v reálném životě. Podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Tendence ve vzdělávání, které rozpracovává RVP ZV, jsou orientovány především na žáka. Poukazuje na odlišné potřeby a možnosti každého žáka při dosahování cílů základního vzdělávání. Upozorňuje na význam zachování přirozené skupiny žáků s využitím podpůrných opatření a eliminuje důvody k vyčleňování žáků do speciálních tříd a škol. (RVP ZV, 2017).

### 1.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Vznik RVP ZV přinesl školám příležitost i povinnost vytvořit si vlastní individualizovaný vzdělávací program. Tento dokument je povinný, závazný a musí být tvořen v souladu s RVP ZV. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Příprava ŠVP a jeho vyhodnocování je projevem pedagogické autonomie a odpovědnosti celé školy za proces a výsledky vzdělávání. Je důležité, aby se na tvorbě ŠVP nebo jeho dílčích částech podíleli všichni pedagogové, aby ŠVP byl výsledkem jejich společné práce, se kterou se ztotožňují (RVP ZV, 2017). Díky realizaci ŠVP mají školy možnost společně vytvořit komplexní a ucelený vzdělávací program, který bude charakterizovat její vzdělávací strategie, bude podporovat samostatnost pedagogů a zohledňovat potřeby žáků. Učitel se již nemusí striktně držet předepsaných osnov, ale sám si promýšlí podle nově vymezených cílů vzdělávání, co bude považovat za nejdůležitější ve své výuce. Určuje si metody práce, kterými se rozhodne proces učení u žáků podporovat. Vedle vědomostí by výuka měla také rozvíjet i složitější dovednosti a celoživotní postoje žáka (VÚP, 2007).

ŠVP pracuje s očekávanými výstupy podle RVP ZV, konkretizuje učivo, které logicky propojuje s průřezovými tématy. Učitel si volí podle vzdělávacího záměru školy vzdělávací strategie a strategie k naplňování a rozvoji klíčových kompetencí.

Každá základní škola měla povinnost připravit si svůj ŠVP pro školní rok 2007/2008 a od 1. září 2007 podle něj začít vyučovat. K tvorbě ŠVP je vydán Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání v roce 2005.

ŠVP musí obsahovat identifikaci o škole, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plány, učební osnovy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků. (RVP ZV, 2017).



## 2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE, JEJICH ZAKOTVENÍ V SOUČASNÉM SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH KOMPETENCÍ

Pojem kompetence není v pedagogice novým ani neznámým pojmem. Zásadní zlom v problematice klíčových kompetencí byl rok 2005, kdy byly oficiálně zakomponovány do RVP ZV. Od této doby jsou učitelé povinni s klíčovými kompetencemi pracovat a u žáků je rozvíjet. Tento úkol mnohdy nemusí být snadný, jelikož kompetence jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Jsou to jisté všeobecné schopnosti: umění se učit, umění dorozumívat se, jednat demokraticky, spolupracovat nebo řešit problémy. Kompetence slouží žákovi v každém předmětu, v celoživotním vzdělávání a dalším životě. (BĚLECKÝ, 2007).

Pedagogický slovník vysvětluje pojem klíčové kompetence jako „*Souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitý pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence mají univerzální charakter, nejsou vázány na jednotlivé vyučovací předměty, nýbrž vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny v celoživotním učení.*“ (MAREŠ, PRŮCHA, WALTEROVÁ, 2009, s. 124).

H. Belz a M. Siegrist uvádějí, že „*Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života.*“ (BELZ, SIEGRIST, 2001, s. 174).

Uplynulo téměř patnáct let od zavedení KK do RVP ZV a mnozí pedagogové, odborná veřejnost, ale i rodiče či samotní žáci si stále pokládají otázku, proč došlo k zavedení KK a jejich upřednostňování před do té doby užívanými osnovami zdůrazňujícími vzdělávací obsah. Zajímavé a dle našeho názoru logické vysvětlení jsme našli v Klíčových kompetencích v základním vzdělávání, z něhož dále citujeme: „*Svět, do kterého dospívají dnešní žáci, bude od každého mladého člověka vyžadovat velkou schopnost řešit neočekávané situace, pracovat v oborech, které dnes ještě nejsou ani známy, stýkat se s lidmi, na které vůbec nejsme zvyklí, a používat zařízení, která budou teprve objevená. Dosud platné postupy a znalosti, kterým jsme se ve škole učili, jsou rychle*

*nahrazovány novými. Současné školství už na rychlost civilizačních změn nestačí. Učitelé právem říkají "děti jsou jiné". A dospělý život dnešních žáků bude také velmi jiný.*"(BĚLECKÝ, 2007, s. 5). Učiva a nových poznatků ve škole neustále přibývá. KK jsou mnohem obecnější, takže jejich obsah se tak rychle nemění. Hodnoty a postoje v lidské společnosti jsou stabilní a jen málo proměnné. Pokud školy zaměří svou pozornost na KK a budou ochotny změnit styl práce na aktivizující a kooperativní metody výuky, žáci si lépe osvojí a trvale pochopí ty vědomosti, které učitelé považují za potřebné a důležité. Žáci se také naučí celoživotně získávat a zpracovávat informace. (BĚLECKÝ, 2007).

Mluvíme-li o KK, máme na mysli schopnost žáků spolupracovat v týmu, samostatně myslet, být zodpovědný za svou práci, umět argumentovat, znát svůj učební styl, soustředit se na práci, dokázat třídít informace na povrchní a podstatné apod. KK nejsou tedy pouhým abstraktním pojmem nebo vrozeným talentem či odrazem rodinného prostředí. Jsou to schopnosti, vědomosti, postoje a hodnotový řád žáka, které můžeme vhodnými metodami smysluplně a v souvislostech rozvíjet v každém vyučovacím předmětu, ve škole i mimo ni.

KK jsou vymezeny v RVP ZV, kde je popsáno, co by měl žák zvládat na konci základního vzdělání. *„RVP ZV po učiteli a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti a postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Výuka podle RVP ZV má hledat vyvážený poměr mezi množstvím znalostí a zvládnutím dovedností i utvářením postojů.*"(BĚLECKÝ, 2007, s. 8). Neexistuje univerzální návod, jak KK rozvíjet. Učitelé jsou postaveni před velký a důležitý úkol, jaké zvolí strategie, metody a postupy pro rozvíjení KK u žáků napříč všemi vyučovacími předměty. Záleží jen na osobní zodpovědnosti každého učitele, jaký k této výzvě zaujme postoj.

**Pro pochopení a uchopení KK nemají, dle našeho názoru, bohužel pedagogové v českém školství zatím dostatečnou teoretickou podporu. V RVP ZV je KK věnováno 5 stran z celkového počtu 167. Klíčové kompetence jsou zde popsány velmi obecně, žádané schopnosti žáka zde nejsou vysvětleny detailně. V RVP ZV a ŠVP jsou velmi konkrétně popsány cíle a očekávané výstupy vzdělávacích oblastí a oborů, které jsou ověřitelné a prakticky změřitelné. U KK nenalezneme konkretizované výstupy vztažené k určitému věku žáků a zatím není propracovaný systém jejich měřitelnosti.**

Je nutné si uvědomit, že zde je potřeba ujít ještě kus cesty a postupovat krok za krokem. Učitelé musí do výuky zařazovat aktivizující činnosti žáka a podporovat kooperativní metody výuky. V rozvíjení KK musí učitel postupovat systematicky a důsledně, aby byly obsaženy všechny části kompetencí. Pokud učitel postupuje jen intuitivně, obvykle zvládne jen některé části kompetencí. Další otázka se nabízí u hodnocení KK. Z historických zvyklostí vyplývá, že české školství má zažito "známkovat" především akademické znalosti a dovednosti. U KK jde především o to, aby žák pochopil vztah mezi sebou, procesem učení se a okolní realitou a sám se zajímal o vlastní pokrok ke známému cíli. Je potřeba pojímat cíle vzdělávání mnohem komplexněji a až v dalších krocích je rozměňovat v konkrétní cíle v podobě učiva rozděleného do izolovaných vyučovacích předmětů. (BĚLECKÝ, 2007).

RVP ZV uvádí, že osvojení KK je dlouhodobý a složitý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu dalšího života. Získaná úroveň KK, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, není ukončena, ale tvoří jen základ pro celoživotní učení a vstup do pracovního života. *„Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:*

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence komunikativní*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence občanská*
- *kompetence pracovní*

(RVP ZV, 2017, s. 11).

## 2.1 KOMPETENCE K UČENÍ

Téma učení je v dnešní době velmi aktuální. Člověk se celý život něčemu učí, je tedy důležité znát, co naše učení ovlivňuje, co nás motivuje a které strategie jsou pro nás nejvýhodnější. Současná společnost zdůrazňuje potřebu celoživotního učení jako jednu ze svých stěžejních priorit. Efektivní způsoby, metody a strategie učení patří k hlavním cílům současných vzdělávacích dokumentů. První z klíčových kompetencí, která je zakotvena v RVP ZV je **kompetence k učení**. RVP ZV uvádí jako jeden z cílů základního vzdělávání „Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.“(RVP ZV, 2017, s. 9).

K tomu, aby se žáci uměli učit, musí nejdříve svému učení rozumět. Odhadnout, které vnější faktory je při učení ovlivňují a jakým směrem (např. teplota v místnosti, osvětlení, poloha těla při učení, denní doba, hluk). Učení ovlivňují i vnitřní faktory (především motivace, psychická nálada, odpovědnost a podobně).

Učitel by měl chápat a zohledňovat různé učební styly žáků a přizpůsobit jim metody práce. Učení o vlastním učení by mělo být stálou součástí každé výuky stejně jako obsahová část učiva. Bylo by velmi krátkozraké učit žáky jen odbornostem, které mohou zestárnout dříve, než je žáci stihnou použít. Úkolem učitele je žáky naučit se učit tak, aby pro ně učení bylo zábavnější, smysluplnější, učili se snadněji, s lepšími výsledky a vědomosti uměli přenést i do jiných situací. (VALENTOVÁ, 2011).

Kompetence k učení je vhodně rozvíjena pouze za předpokladu, že učitel dodržuje ve výuce jistá pravidla. Dle Zdeny Rosecké (2006) je z pohledu pedagoga směrem k žákům důležité:

- *„Klást důraz na porozumění učivu a návaznost mezi jednotlivými poznatky.*
- *Snažit se podporovat čtení s porozuměním.*
- *Je-li to možné, dát všem k učivu vždy konkrétní názor (pomůcku), aby bylo učivo žákům předkládáno s využitím co nejvíce smyslů, zejména zraku, hmatu a sluchu.*
- *Nechávat žáky vyjádřit se k přečtenému textu a stručně převyprávět jeho obsah.*
- *Dát příležitost k využívání žákovských zkušeností ve výuce.*

- *Klást na žáky v učivu přiměřené nároky, vést je k dobrému zvládnutí základního učiva a dát jim k tomu takový časový prostor, který zohledňuje individuální schopnosti jednotlivých žáků.*
- *Podporovat sebedůvěru žáků v jejich schopnostech.*
- *Upozorňovat na konkrétní využití vědomostí a dovedností v životě.*
- *Vést k sebehodnocení a pochopení, proč se danému učivu učí.*
- *Vytvářet návyky k pozdějšímu samostatnému učení.*
- *Domácí úkoly směřovat k procvičení učiva, které žáci ve škole zvládli.*
- *Individuálně vést žáky k získávání poznatků i z jiných zdrojů, než jsou školní materiály."*(ROSECKÁ, 2006).

## 2.2 KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Klíčová kompetence k řešení problémů je typicky nadpředmětovou kompetencí, což znamená, že se může rozvíjet v jakékoliv oblasti lidské činnosti. Oproti ostatním klíčovým kompetencím má poněkud odlišné postavení. Dílčí složky této kompetence nabývají smyslu až v provázání s dílčími složkami ostatních kompetencí. Nelze je tedy poznávat a stavět samostatně, ale rozvíjet současně s ostatními kompetencemi.

Konkrétněji můžeme tuto kompetenci vyjádřit jako hledání a třídění odpovědí na naše otázky, překonávání překážek na cestě k cíli, který není vždy snadno dosažitelný. S tímto přístupem je třeba nacházet několik řešení, třídít a vybírat ta nejvýhodnější a dokázat je aplikovat na konkrétní problémovou situaci. Umění vyhodnotit, zda vybraný postup bude vést k úspěšnému řešení.

Vhodně rozvíjet kompetenci k řešení problémů můžeme například činnostním učením, které je založeno na předkládání problémů a úkolů ke konkrétnímu řešení každým žákem, přitom se klade důraz na to, aby se žáci v úkolu orientovali. Žáci při činnostním učení:

- *„Třídí, rozlišují, seskupují, přidávají určité pojmy, pomůcky nebo připraveně kartičky s údaji vzhledem k tomu, co mají sledovat.*

- *Podle svého uvážení žáci na základě uvedených činností nacházejí shodné, podobné nebo naopak odlišné znaky.*
- *Postupujeme od jednoduchých problémů ke složitějším.*
- *Na základě pochopení žáci sami navrhuji a provádějí obměny činností.*
- *Objevené poznatky aplikují v odborných situacích, které sami vymýšlejí, mají možnost využívat své dosavadní individuální poznatky, dovednosti a zkušenosti.*
- *Žáky vedeme k tomu, aby se nedali odradit případným nezdarem, došli ve své činnosti k závěru, našli řešení.*
- *Různé závěry, řešení a rozhodnutí necháváme žáky obhajovat.*
- *Umožňujeme žákům vyhledání nových informací, jejich třídění i propojování s učivem.*"(ROSECKÁ, 2006).

Při řešení problémů mají žáci šanci zažít radost z objevování, poznávání a učení. S řešením problémů a problémových situací se setkávají ve všech vzdělávacích oborech. Velmi významně je zastoupena např. v matematice, přírodovědných i společenských vědách. Metody k rozvoji kompetence k řešení problémů může učitel zařadit do každého vyučovacího předmětu.

### 2.3 KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

Kompetence komunikativní představuje schopnost vyjádřit své myšlenky, postoje, pocity, obhájit své názory nebo dokázat věcně argumentovat při společné diskuzi ve skupině. Tuto kompetenci využíváme ve školním i pracovním životě, v rodině, mezi přáteli, v různých sociálních kontextech. Komunikativní kompetenci je důležité vhodně rozvíjet v každém vyučovacím předmětu, jelikož ji žák uplatní ve všech oblastech učení.

KK komunikativní se prolíná a vzájemně překrývá se všemi ostatními kompetencemi. Kompetence by měly být tudíž rozvíjeny současně.

Úroveň KK komunikativní ovlivňujeme své sociální postavení ve skupině. Zaujímáme postoj ke svému okolí, ovlivňujeme svou úspěšnost či neúspěšnost. Obzvláště v dnešní době, kdy děti komunikují pomocí sociálních sítí a jiných médií, kde komunikace probíhá velmi zkráceně a především časově výhodně na úkor kvality a objevování hloubky

tématu, je rozvoj této kompetence krucální. Je důležité učit žáky formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu. Naslouchat druhým, porozumět jim, obhajovat svůj názor či vhodně argumentovat.

K utváření KK komunikativní je nutné:

- *„Nechat žáky při každé činnosti hovořit o pozorovaném jevu nebo o vlastním způsobu řešení daného úkolu.*
- *Přijímat často neodborně vyjádřené žákovské názory, upřesňovat je, vyjadřovat uspokojení nad správnými závěry žáků a povyšovat je na objev.*
- *Umožňovat žákům hovořit o poznaných souvislostech a zkušenostech z jejich života.*
- *Dávat žákům možnost k vyjádření vlastního názoru.*
- *Učit žáky naslouchat názorům spolužáků, využívat možností o názorech diskutovat, respektovat se navzájem.*
- *Zkusit hovořit o poznání v přírodě, o zajímavých poznacích z četby nebo ze sledování naučných pořadů.*
- *Do výuky českého jazyka zařazovat jednoduchá mluvní cvičení na zvolené téma.*
- *V matematice vymýšlet slovní úlohy, otázky, vyvolávat se mezi sebou navzájem.*
- *Hovořit o postupu ve složitější početní úloze, zkusit druhým poradit s řešením, ptát se mezi sebou na problémy v učivu.*
- *Ve výtvarné a hudební výchově nechat žáky pokusit se vyjadřovat dojmy z uměleckého díla.“ (ROSECKÁ, 2006).*

## 2.4 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ

Jak už jsme se zmínili výše, KK sociální a personální úzce souvisí s kompetencí komunikativní. Informačně-komunikační prostředky (internet, mobilní telefony, sociální sítě) snižují část přímé komunikace mezi lidmi. Možná má tento fakt za následek, že přibývá dětí, které nedokážou přiměřeně reagovat a komunikovat se svým okolím v různých situacích. Mají problém se přizpůsobit pravidlům v třídním kolektivu nebo jiné

sociální skupině. Nerespektují autority a ani samy mezi sebou se nechovají s respektem. Je tedy důležité, již v předškolním vzdělávání rozvíjet ve velké míře sociální schopnosti a dovednosti. Můžeme si položit otázku, zda sociální dovednosti nejsou v životě člověka a jeho fungování důležitější než klasicky chápaná inteligence, která představuje spíše akademické schopnosti. Sociální kompetenci můžeme chápat jako emoční inteligenci, sociální způsobilost nebo sociální inteligence, jak uvádí Elena Lisá a kol. ve své publikaci Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků (2010).

Člověk s rozvinutými sociálními kompetencemi dokáže spolupracovat ve skupině, rozumí sociálním situacím a dokáže na ně přiměřeně reagovat. Respektuje názory ostatních lidí a dokáže si obhájit své názory. Ke svému okolí se chová spíše jako pozorovatel, než aby posuzoval chování druhých lidí. Volí účinná řešení problémů v rozličných situacích. Dokáže projevit empatii v kontaktu s ostatními lidmi. Je důležité u dětí rozvíjet jejich sebedůvěru a sebeúctu, protože jedinec se sebeúctou bude tvořit tolerantní a respektující společnost.

Pro žáky s rozvinutými sociálními kompetencemi platí tyto charakteristiky:

- *„Uvědomují si své emoce a svou motivaci;*
- *snaží se pochopit emoce jiných lidí;*
- *jsou schopni komunikovat neverbálně;*
- *chápu, že verbální a neverbální komunikace nemusí být významově totožná;*
- *své emoce zvládají i ve stresu;*
- *projevují empatii vůči ostatním;“*(LISÁ, 2010, s. 11).

Při rozvíjení KK sociální a personální žáci pracují v různě velkých skupinách, to vyžaduje spolupráci, vzájemnou domluvu a respektování se. Aby práce žáků ve skupinách byla přínosná a úspěšná, je potřeba dbát na to, aby:

- *„se žáci podíleli na stanovení pravidel pro práci v různě velkých skupinách a aby tato pravidla respektovali;*
- *se učili vzájemné toleranci a zodpovědnosti za plnění dílčích částí společného úkolu;*



- *v případě potřeby dokázali požádat o pomoc a sami byli ochotni pomoc podle svých možností poskytnout;*
- *vzájemná komunikace byla vedena v příjemné atmosféře. Tomu mimo jiné napomáhá i vhodné oslovování žáků mezi sebou."*(ROSECKÁ, 2006).

## 2.5 KOMPETENCE OBČANSKÉ

KK občanské jsou provázány s kompetencemi sociálními a komunikativními. KK občanské si za svůj cíl kladou naučit žáky respektovat přesvědčení druhých, uvědomovat si povinnost netolerovat fyzické a psychické násilí a účinně se proti němu postavit. Rozvíjet vědomí svých práv a povinností, učit respektovat a chránit naše tradice, kulturní a historické dědictví. Pěstovat v žácích povědomí o příslušnosti k vlastnímu národu.

Tuto kompetenci můžeme vhodně rozvíjet v rámci výuky vlastivědy, kde je příležitost prohlubovat respekt k vlastním kulturním tradicím a k vlastnímu kulturnímu dědictví. Je také důležité, aby si žáci uvědomili důležitost otázek udržitelnosti života, ekologických souvislostí a environmentálních problémů, které můžeme rozvíjet v rámci výuky prvouky a přírodovědy. Myšlenkový základ by měl vyústit v praktické celoživotní návyky jako je třídění odpadů a neplýtvání výrobky, vodou a elektřinou. (BĚLECKÝ, 2007, s. 54–58).

Kompetence občanská pomáhá žákům začleňovat se do života ve své blízké společnosti. Musí pochopit, že každá společnost se řídí určitými pravidly, dodržují se určité normy a řády. Za jejich vznik a dodržování si neseme odpovědnost. Pochopení těchto principů zcela jistě žákům usnadní budoucí účinné fungování ve společnosti.

## 2.6 KOMPETENCE PRACOVNÍ

Větší část dospělého života vyplňuje práce. Je tedy velmi důležité rozvíjet u dětí kompetenci pracovní, pracovní návyky a manuální zručnost, které budou běžně využívat v dalším životě. Vzhledem k tomu, že dnešní žáci budou vstupovat do pracovního života za několik let, je možné, že se mnoho pracovních postupů změní. Zároveň digitalizace a komputelizace rychle proniká do všech oblastí lidské činnosti. Žáci musí být připraveni na to, že během života mohou změnit svůj obor nebo se jejich obor může výrazně

proměnit. Je tedy klíčové dbát na rozvoj flexibility, nefixovat se na zavedené návody, ale aktivně vyhledávat nové postupy.

Stěžejní vzdělávací oblastí pro rozvoj KK pracovní můžeme pokládat oblast Člověk a svět práce, kde se žáci seznamují s nástroji, pomůckami a s různými materiály. Učí se postupovat podle návodu, dodržovat bezpečnost práce, organizovat a plánovat svou pracovní činnost. Učí se využívat své pracovní návyky a dovednosti k tomu něco vyrobit tak, aby to fungovalo. K rozvoji dovedností potřebných pro budoucí profesní život jsou však důležité všechny vzdělávací oblasti.

Vhodnou příležitostí k rozvíjení KK pracovní je projektové vyučování, do kterého vstupuje více faktorů, které ovlivňují úspěšné dokončení projektu. Žáci se učí plánovat a organizovat svou práci, rozdělovat ji na dílčí úlohy a promýšlet jejich logickou návaznost. Hospodařit se zdroji, které budou ke své realizaci projektu potřebovat (materiální, finanční, časové, lidské). Učí se hodnotit, do jaké míry se jim podařilo splnit své plány. V projektovém vyučování lze smysluplně využívat mezipředmětové vztahy. (BRYCHTOVÁ, 2018, s. 65–66).

**S možností rozvíjet KK se učitel setkává ve své praxi každý den a záleží jen na jeho osobnosti, kreativitě a zájmu, do jaké míry toho využije. Rozvíjet tyto pro budoucí život důležité dovednosti může výukovými aktivitami, které jsou účelné, zaměřené právě na rozvoj a podporu konkrétní dané kompetence. Často je ale vhodné využít i situace odehrávající se mimo samotný proces vzdělávání při běžných interakcích žáků mezi sebou, při mimoškolních činnostech, školních výletech, školách v přírodě, při řešení konfliktu mezi žáky, při rozhovorech s dětmi apod. Ve všech těchto situacích může učitel cíleně působit na žáky a rozvíjet klíčové kompetence a vlastním jednáním být vzorem jejich budoucího chování. To vše ale činí s plným respektem k individualitě každého žáka, jeho jedinečnosti ve vnímání a prožívání. Nemělo by se tedy jednat o výuku a přímé vedení v pravém slova smyslu, ale spíše o inspiraci a provázení žáků životem.**

### 3 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

Klíčové kompetence žáků jsou ve výuce utvářeny především díky výchovným a vzdělávacím strategiím. Proto považujeme za přínosné je blíže definovat.

Výchovné a vzdělávací strategie jsou na rozdíl od klíčových kompetencí, které jsou tvořeny z pohledu žáka, tvořeny z pohledu učitele. Výchovné a vzdělávací strategie v ŠVP školy nejsou formulovány jako cíle či předpokládané výstupy žáků, ale jako nástroj, který učitelé používají k utváření klíčových kompetencí. Předpokládá se, že je budou ve výuce uplatňovat všichni pedagogové školy. Výchovné a vzdělávací strategie jsou stanoveny ke každé KK, avšak je samozřejmé, že jednotlivé strategie budou zároveň směřovat k více kompetencím. Strategie nemohou stát izolovaně vedle sebe, ale vzájemně se doplňovat a prolínat. Jen tak lze co nejlépe naplňovat potřeby k učení žáků. Popisem těchto strategií škola prezentuje, jakým způsobem má v úmyslu utvářet a rozvíjet KK u všech žáků a všemi učiteli. (CHARALAMBIDIS, 2005).

Nejprve je důležité vysvětlit si pojem výchovné a vzdělávací strategie. Jak uvádí slovníček RVP ZV jsou to: „... *promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí*“. (RVP ZV, 2017, s. 167). V manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání autoři uvádějí: „*Výchovné a vzdělávací strategie představují společně uplatňované postupy, metody a formy práce, příležitosti, aktivity, které vedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků*“. (CHARALAMBIDIS, 2005, s. 34). Obě výše uvedené definice chápou výchovné a vzdělávací strategie v podstatě totožně, takže i my z tohoto pojetí v práci vycházíme.

Výchovné a vzdělávací strategie jsou specifikovány v ŠVP každé školy. Jelikož si jednotlivé školy přizpůsobují své ŠVP své osobitosti, může se i povaha výchovných a vzdělávacích strategií lišit. Zvolené strategie si společně určují pedagogové sami na základě svých zkušeností a charakteristiky školy. Je důležité, aby učitelé byli o výchovných a vzdělávacích strategiích školy přesvědčeni, jedině pak je dokážou efektivně využívat při výuce a stanou se opravdovým nástrojem k utváření KK u žáků.

## **4 ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ POMOCÍ VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH STRATEGIÍ**

V tomto místě teoretického ukotvení problému považujeme za účelné představit konkrétní možné strategie rozvíjení KK. K tomu je potřeba nahlédnout do práce nějaké konkrétní ZŠ. Školou, jejíž řešení nelehkého úkolu rozvoje KK u žáků zde představujeme, je ZŠ Mánesova Sokolov. Byla vybrána proto, že se tomuto úkolu výslovně a pečlivě věnuje a cílem této kapitoly je představit jeden z ověřených způsobů, kterým se dá s KK pracovat. Popsat, jak lze netradičně, aktivně a systematicky začlenit rozvoj KK do výuky.

Na škole probíhají několikrát do roka takzvané tematické dny, kdy se žáci věnují sami sobě a svému rozvoji. Každý tematický den je zaměřen primárně na jinou kompetenci, vždy se však kompetence prolínají a jejich rozvoj probíhá současně. Žáci jsou rozděleni do skupin napříč ročníky, ve kterých pracují celý den. Jsou pro ně připraveny aktivity, při kterých objevují, poznávají, prožívají a nové poznatky se učí hned uplatnit v praxi. Důležitou součástí tematického dne je závěrečná reflexe, kde se žáci společně s učiteli ohlédnou za uplynulými aktivitami. Zhodnotí, co prožili, v čem to bylo přínosné, jak to mohou využít ve škole i mimo ni. Nemusí se jednat o den, do kterého bude zapojena celá škola, učitel si může připravit program jen pro svou třídu. Zaměřit se na vybranou kompetenci, kterou bude chtít primárně rozvíjet. Je třeba si uvědomit, že jednotlivé kompetence nelze omezit jen na rámec konkrétního vyučovacího předmětu, ale přistoupit na možnost, že všechny druhy KK můžeme rozvíjet v každém vyučovacím předmětu, v různých situacích ve škole i mimo ni.

### **4.1 POPIS TEMATICKÉHO DNE**

#### **ORGANIZACE DNE**

Žáci prvního stupně jsou rozděleni do heterogenních skupin napříč všemi ročníky (1. roč. - 5. roč.) tak, aby vznikly různorodé skupiny, ve kterých může probíhat vrstevnické učení. Jedna skupina pojímá cca 10 žáků.

Žáci pracují celé dopoledne ve své skupině. Procházejí postupně stanovišti, která jsou připravena v jednotlivých učebnách. Na každém stanovišti stráví skupina přibližně 30 minut. Po obědě probíhá reflexe ve svých kmenových třídách.

Pro žáky jsou připravena čtyři stanoviště s aktivitami, které podporují rozvoj KK k učení pomocí vzdělávacích strategií, které jsou formulovány v ŠVP. Zároveň jsou rozvíjeny i ostatní kompetence jako komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální.

## **1. STANOVIŠTĚ**

### **Název: Oči, uši, ruka, nos.**

Aktivita je zaměřena na poznávání učebního stylu. Žák poznává, který učební styl mu nejvíce vyhovuje. Které podmínky mu činí učení snazší a zábavnější. Aktivity jsou zaměřeny na auditivní, vizuální a kinestetický učební typ. Žáci zde postupně prožívají tři aktivity.

### **Popis aktivit:**

#### **1. aktivita** - zaměřená na vizuální typ

Žáci obdrží plán krychlové stavby a pěnové krychle, které znají z matematiky Hejného. Plány jsou stupňované podle obtížnosti. Žáci mají za úkol postavit krychlovou stavbu podle plánu.

#### **2. aktivita** - zaměřená na auditivní typ

Žáci staví krychlovou stavbu podle návodu, který čte učitel. Po dokončení práce mají žáci k dispozici nakreslený plán i se slovním návodem. Porovnávají správnost stavby.

#### **3. aktivita** - zaměřená na kinestetický typ

Na podlaze je vytvořen velký plán stavby (maskovací páska, kolečka vystříhaná z barevného papíru nalepená izolepou). Žáci obdrží barevné proužky papíru, které jim jsou připnuty pomocí sešívačky na ruku. Barevný náramek reprezentuje barvu kostky na plánu. Žáci se rozestaví na velký plán podle barev. Snaží se zapamatovat pozice celého plánu. Následně sestaví kostky na svém pracovním místě. Pokud žáci potřebují, mají možnost zhlédnout velký plán na podlaze. Když mají stavbu hotovou, učitel rozdá malý plánek pro kontrolu.

**Mikroreflexe** - za každou aktivitou následuje mikroreflexe, aby měl žák možnost uvědomit si, co pro něj bylo náročné, uvědomil si pocity, které nastaly během aktivity. Co mu při učení nejvíc vyhovuje. Jedná se o malé shrnutí proběhlé činnosti.

## **2. STANOVIŠTĚ**

### **Název: Zdroje informací.**

Aktivita byla zaměřena na práci s informacemi, vyhledávání a třídění mezi informačními zdroji.

### **Popis aktivity:**

Žáci diskutují nad otázkou, jaké informační zdroje mohou při učení využít. Žáci porovnávají, jaké informační zdroje mohli využívat naši předkové a porovnávají rozdíly, hodnotí výhody a nevýhody. Žáci mají k dispozici na kartičkách ikony - kniha, list papíru (pergamen), PC, osobní komunikaci (lidé), internet, obálka/pošta. Jejich úkolem je poskládat na časovou osu ikony ve správném pořadí.

Představení hlavního tématu (žáci vyvodili sami z obrázku/foto upíra - živočicha), brainstorming - co vše víme o upírech. Učitel informace zapisuje na arch papíru. Následuje rozdělení skupiny na podskupiny A, B. Každá podskupina má své otázky, na které odpovídá. K vyhledávání odpovědí mají žáci možnost využít různé zdroje informací - knihy, internet, zkušenost spolužáků, encyklopedie.

### **A /OTÁZKA - Kolik mláďat rodí samice? Čím jsou upírový sliny zvláštní?**

### **B /OTÁZKA - Jak často musí upír shánět potravu? Jak se starají matky upírů o svá mláďata?**

Žáci zapisují své odpovědi na arch papíru. Po dokončení úkolu následuje vzájemná diskuze o tom, kdo zapsal jaké odpovědi. Pokud se dozví ještě něco nového, dopisují do archu papíru jinou barvou.

**Mikroreflexe-** Žáci se zamýšlejí nad otázkami: S jakým zdrojem informací se vám nejlépe pracovalo? Proč? (Možnost uvědomit si, že sami žáci se stali zdrojem informací.) Jaká byla spolupráce? Co vás nejvíc překvapilo na tomto stanovišti?

## **3. STANOVIŠTĚ**

### **Název: Třídím, skládám,... a vím proč.**

Aktivita je zaměřena na tyto dílčí výstupy:

- dokážu pozorovat zkoumaný jev

- když se něco nového učím, snažím se to vědomě zapamatovat
- trénuji svou paměť
- znám postupy, jak se učit s porozuměním
- dokážu poznat, z jakých částí se skládá celek
- chápu souvislost mezi celkem a částmi
- dokážu uplatnit tvořivé nápady

#### **Popis aktivity:**

Žáci společně objevují, jak při učení pracují, jak pozorují věci kolem sebe, jak nad nimi přemýšlejí. Žáci jsou rozděleni do čtyř stejně silných podskupin. Na základě šifry (šifrovací abecedy), skupina rozluštila své téma. Na koberci jsou rozložené materiály (obrázky, fotky, grafy, texty, předměty...). Skupina má za úkol vyslat jednoho svého člena, aby donesl předmět, který se týká jejich tématu. Všechny skupiny pracují najednou, vysílání členové se pravidelně střídají, žáci pracují podle smluveného signálu, kdy vyrazit pro další indicii. Žáci mají čas na promyšlení strategie práce, který předmět a proč souvisí s jejich tématem. Když jsou všechny materiály rozebrány, skupina diskutuje, argumentuje, jakou mají souvislost jednotlivé předměty s konkrétním tématem. Na závěr skupiny prezentují a obhajují svou práci.

**Mikroreflexe** - Byly jednotlivé prezentace pochopitelné? Podařilo se vám přiřadit předměty správně? Dokázali jste vysvětlit jejich zastoupení? Zařadil někdo do svého tématu předmět, který tam dle vašeho názoru nepatřil? Proč? Jaká byla strategie výběru předmětů v jednotlivých skupinách? Jak jste se cítili na koberci, když jste měli vybrat jeden předmět? Co mají všechny čtyři skupiny společného? Je nějaký předmět, který by mohl patřit do všech skupin? Do jakého velkého tématu patří všechny čtyři skupiny?

#### **4. STANOVIŠTĚ**

##### **Název: Co mě motivuje.**

Aktivita je zaměřena na rozlišení vnější a vnitřní motivace, na uvědomění si, co je to motivace, co nás "rozpohybuje" k výkonům. Podle čeho se rozhodujeme.

##### **Popis aktivity:**

Na začátku je žákům předložen úkol, díky kterému se nalaď na nadcházející téma. Vybírají jednu činnost, která je o letních prázdninách bavila, a jednu další, která je nebavila. Proč? Co to mělo za následek? Krátká diskuze o motivaci.

Žáci pracují s pracovním listem a piktogramy. Hlavním úkolem žáků je přiřazovat k jednotlivým větám (např. Máš úkol z matematiky, o kterém víš, že ti zabere půl hodiny času. Blíží se maminy narozeniny, máš jí vyrobit dárek. Ve tvém oblíbeném sportu bude za šest měsíců pořádaná soutěž, ve které chceš uspět.) piktogramy, které vyjadřují jejich motivaci (důvod, který je "rozpohybuje", nutí, dělat činnosti, která nás baví nebo nebaví) v dané situaci. V závěrečné reflexi si žáci rozdělili své odpovědi na dvě skupiny, 1. Co vychází od nich. 2. Co vychází od druhých. Žáci vyvodili za svých odpovědí dva druhy motivace - vnější a vnitřní.

**Mikroreflexe** - Diskuze jaké jsou výhody a nevýhody vnější a vnitřní motivace, co je lepší pro výsledek, co je lepší pro samotnou práci. Co je pro nás v rozhodování důležité, co nás ovlivňuje - emoce, rozum.

Příklady zásobníku piktogramů, které žáci přiřazovali k větám.

- odměna – dárek
- trest – bič
- udělám někomu radost (maminka, paní učitelka, kdokoli) – srdce
- úspěch – stupně vítězů
- vyhnout se neúspěchu – přeškrtnutá slza
- úkol plním, abych byl s někým (vztahy) – dva lidé vedle sebe
- je to zábava, činnost mě baví – smajlík
- je to povinnost – odškrtnutí
- aktivita, nenuďím se – poskakující panáček

### **ZÁVĚREČNÁ REFLEXE**

Závěrečná reflexe probíhá v kmenových třídách. Žáci se vrátí do svého ročníku. Sdílí si zážitky, pocity a zkušenosti, které ve své skupině zažili. Následuje diskuze s učitelem nad tím, co nového jsme se naučili, co jsme společně prožili, k čemu je nám to dobré, jak to můžeme využít. Na závěr reflexi zhmotňuje aktivita, kdy si děti na arch balicího papíru namalují kmen stromu a do koruny otiskují své nabarvené ruce dvěma



různými barvami. Do levé ruky žáci vypisují emoce, které ten den prožili, a do pravé ruky poznání, které ten den získali.

## 5 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

Hodnocení je nedílnou součástí každodenních výukových činností, proto bychom se chtěli v této kapitole zamyslet nad důležitostí a způsobem hodnocení rozvoje KK u žáků. Téma hodnocení KK zároveň vnímáme jako důležitou součást zpětné vazby pro pedagoga.

Žák dostává zpětnou vazbu o průběhu svého učení, naplňování očekávaných výstupů a osvojení učiva prostřednictvím klasifikace nebo slovního hodnocení. Mluvíme-li o obsahu učiva, můžeme vše kvantifikovat, tzn. na hodnotící stupnici určit, na kolik žák naplnil předem stanovené cíle, kolik si osvojil znalostí. Pro učitele je tato zpětná vazba důležitá pro hodnocení své vlastní práce a rozhodování o následném výběru učiva. Hodnocení kompetencí je však náročnější, jelikož se jedná o komplexnější znalosti, dovednosti a postoje. Jak hodnotit složité procesy jako je spolupráce nebo komunikace? Základním předpokladem, jak zvládnout objektivně hodnotit KK, je rozbalení kompetencí na dílčí jednodušší části, do tzv. hladin nebo úrovní. Tímto způsobem můžeme odkrýt, z čeho se kompetence skládá a které dovednosti by si žáci měli osvojit. Takto rozpracované kompetence je již snadnější hodnotit. (BALCAR, 2016).

Možnosti jak rozbalovat jednotlivé KK najdeme v publikaci Klíčové kompetence v základním vzdělávání (2006) nebo Klíčové kompetence na gymnáziu (2008). Čtenáři zde mohou najít např. způsob, jak nahlížet na složitost jednotlivých kompetencí, jejich postupné utváření a vzájemnou propojenost. Zajímavou a přínosnou inspirací jsou rovněž ukázkové lekce, kde jsou konkrétně popsány oborové i kompetenční cíle lekce, průběh vyučovací jednotky a reflexe. Jsou zde popsány také možnosti, jak kompetence hodnotit. Publikace jsou zaměřené na praxi, v čemž sledujeme jejich největší přínos a konkrétní pomoc pedagogům, kteří se chtějí rozvoji KK věnovat.

Barbara Hansen Čechová ve své knize Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků (2009) uvádí, že hodnocení KK může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového. Ve své knize navrhuje aktivity směřující k sebehodnocení žáka, což považuje za hlavní východisko v hodnocení KK. Sebehodnocení žáků však nemůžeme omezit jen na pouhé subjektivní zapisování sebehodnotících soudů. Je to dovednost, které se žáci musí učit a rozvíjet ji.

Jednou z možností, jak hodnotit KK, které jsou rozděleny do několika dílčích úrovní, je diagnostický list, který je použit v knize Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách (2016).

**Tabulka 2 – Diagnostický list**

<b>Kompetence k řešení problému</b>							
<b>Frekvence použitých dílčích kompetencí</b>	<b>nikdy</b>	<b>téměř nikdy</b>	<b>zřídka</b>	<b>občas</b>	<b>často</b>	<b>velmi často</b>	<b>vždy</b>
<i>Je schopen rozpoznat a odhalit problém</i>							
<i>Je schopen pojmenovat a popsat problém</i>							
<i>Odhalí a pojmenuje příčinu problému</i>							
<i>Promýšlí důsledky (ne)řešení problému</i>							
<i>Analyzuje problém z různých hledisek</i>							

Ukázka části diagnostického listu pro 4. - 5. třídu ZŠ

Zdroj: Interní materiály RPIC-ViP s.r.o.  
(BALCAR, str. 33, 2016)

Použitím takového diagnostického listu získá učitel i žák dostatečně přesné výsledky. Diagnostika je založena na hodnocení účinného využívání jednotlivých dílčích úrovní kompetencí. Diagnostiku provádí učitel, který hodnotí frekvenci výskytu požadovaných projevů chování žáka. Tímto získá přehled o tom, jaké činnosti žák zvládá dobře a na jakých je třeba ještě pracovat. Diagnostický list slouží jako systematická pomůcka, která umožňuje vhodně určit strategie rozvoje jednotlivých KK a sledovat její naplňování.

Dalším nástrojem pro hodnocení rozvoje KK a sebehodnocení žáka jsou stupnice a škály. Čechová vysvětluje význam stupnic a škál v sebehodnocení. „V hodnocení klíčových kompetencí je důležitý záznam vývoje. Otázkou zůstává způsob vyjádření a záznam pokroků žáků. Stupnice a škály představují universální pomůcku pro

*sebehodnocení využitelnou v jakékoliv oblasti lidských dovedností, znalostí a postojů."* (ČECHOVÁ, 2009, s. 27).

Výhodou při využívání různých stupnic pro hodnocení a sebehodnocení KK sledujeme především v jejich srozumitelnosti. Žáci jsou se stupnicemi zvyklí pracovat. Body na stupnici dodávají žákům konkrétní a srozumitelné vysvětlení zdánlivě neuchopitelné oblasti, kterou se mohou KK zdát.

Za stěžejní fázi v hodnocení KK považujeme uvědomění si žáka, že nabývání určitých dovedností je proces, ve kterém se může zlepšovat, svůj pokrok sledovat a zaznamenávat. Škály a stupnice nemusí být vyjádřeny jen čísly, především u žáků na 1. stupni je vhodné využívat škály s dějem nebo příběhem. Pohyb na škále můžeme přirovnat k cestě vlakem po zábavním parku nebo vymyslet příběh o cestovateli, který podniká dobrodružnou cestu. První úroveň škály přirovnáme k místu, odkud cestovatel vyráží na svou dobrodružnou cestu, zde neočekáváme nic nového. S přibývajícimi zastávkami poznává cestovatel nové krajiny, překonává překážky a získává zkušenosti. Žák postupně rozvíjí své dovednosti a postupuje blíže ke svému stanovenému cíli. Přirovnáme-li tuto cestu ke kompetenci sociální a personální může start cesty znamenat dílčí úroveň kompetence, ve které se žák nachází - např. „nerad pracuji ve skupině“ nebo „nerad si rozdělují role a spolupracuji s ostatními ve skupině“. Cílem dobrodružné cesty bude „dokážu spolupracovat ve skupině“ nebo „dokážu rozdělit role ve skupině a dokážu přijmout roli ve skupině, která je vymezena v zadání“.

Učitel se škálou pracuje a může se žáků ptát: V jaké části cesty se teď nachází? Kolik zastávek ještě chybí do cíle? Jak pozná, že se nachází na určité zastávce? Celá škála může být vizuálně podpořena nástěnkou s cestovatelskou mapou a zastávkami, do kterých si žáci zapichují vlaječky podle zdolaných úkolů. (ČECHOVÁ, 2009).

V této kapitole jsme si představili možnosti a nástroje, jak lze KK hodnotit. Z literatury, o kterou se tato kapitola opírá, vyplývá, že hodnocení KK je velmi důležité pro získání zpětné vazby jak pro žáka, tak pro učitele. Každý člověk, který v jakékoliv životní oblasti o něco usiluje, má potřebu zpětné vazby. Ta mu ukazuje, zda jeho úsilí je progresivní nebo je potřeba něco změnit.

Pro hodnocení KK je důležité jejich podrobnější definování na konkrétní hladiny. Při promýšlení vhodných výchovných a vzdělávacích strategií, kterými chce učitel rozvíjet KK, je potřeba si přesně definovat konkrétní hladiny dané kompetence. Např. při rozvíjení kompetence k učení si učitel stanoví konkrétní hladinu:

- „nevysmívá se ostatním za nesprávné odpovědi; pokud se jí dopustí sám, nevymlouvá se na falešné příčiny.“ (BĚLECKÝ, 2007, s. 21).

Takto přesně formulovaná část klíčové kompetence se dá objektivně hodnotit. Hodnocení a sebehodnocení KK je důležité pro mapování vlastních pokroků a úspěchů. Není však vhodné pro srovnávání žáků mezi sebou, neboť každý jedinec má jinou vstupní úroveň kompetencí a svůj proces rozvoje a pozitivní změny si musí absolvovat sám za sebe.

## 6 ROVNOVÁHA MEZI ROZVOJEM KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A VĚDOMOSTNÍM OBSAHEM UČIVA

V poslední kapitole teoretické části bychom se chtěli dotknout tématu, které je v dnešní době velmi aktuální, diskutované, a na které se stále hledají odpovědi - jak v praxi vhodně a promyšleně provázat kompetence s učivem. Jak nalézt rovnováhu mezi objemem vědomostí a zároveň žáky vybavit do života důležitými kompetencemi?

Obst a Kalhous (2002) vysvětlují, že společnost potřebuje nalézt rovnováhu mezi uchováním poznání, ke kterému se dopracovaly minulé generace, a poznáním, které je v dnešní době potřebné v nově vznikajících životních podmínkách.

Směrodatný dokument, kterým je RVP ZV, udává závazné očekávané výstupy, pro které je základem zvládnout určitý obsah učiva (ačkoliv učivo v RVP ZV není přesně vymezeno). Požadavky na obsah vzdělávání odpovídají kritériím pro přijímací zkoušky na střední školy, maturitní zkoušku a přijímací zkoušky na vysoké školy, které jsou zaměřeny na ověřování obsahu učiva a vědomostí. Žáci a studenti očekávají od školy to, co jim pomůže k postupu v dalším vzdělávání na preferované škole. Z tohoto pohledu je míra získaných vědomostí velmi podstatná.

Touto problematikou se mimo jiné zabývá strategický dokument s názvem Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, který si vymezuje tyto cíle:

- *„Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.*
- *Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů.“* (VESELÝ, 2019, s. 15)

Tento dokument mimo jiné upozorňuje na současnou situaci ve vzdělávání žáků a studentů z pohledu jejich přetěžování velkým množstvím informací. Probírané učivo je příliš široké a obsahuje celou řadu neaktuálních a v běžném životě málo využitelných poznatků. Učitelé nemají dostatek času všechno učivo procvičit a žáci nemají dostatečný prostor si probrané poznatky osvojit. Snaha učivo stále doplňovat vede k tomu, že žáci nezvládnou probírané látce skutečně porozumět. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že je nutná redukce probíraného učiva. Řešením by byla změna a inovace v RVP ZV, které by

respektovalo nutnost zaměřit pojetí vzdělávání více jako kompetenční než vědomostní. Kompetence ve smyslu životních dovedností vybavujících nás schopností zdárně a s úspěchem dosahovat životních i pracovních cílů, spolupracovat, řešit problémy a nalézat nové souvislosti jsou v tomto pojetí z hlediska dlouhodobého vývoje takřka neměnné. Není potřeba nalézat stále nové kompetence s postupujícím poznáním lidstva tak, jako je tomu u vědomostí a učiva jako takového. Proto by bylo vhodné v zájmu zkvalitnění vyučování redukovat očekávané výstupy, což by přineslo snížení objemu učiva obsaženého v ŠVP a zároveň větší prostor pro osvojení klíčových kompetencí. Tím by zároveň vznikl prostor a dostatek času na to, aby učitel mohl volit vhodné metody k procvičování skutečně potřebného učiva, které by si žák dlouhodobě zapamatoval. (VESELÝ, 2019).

Jak jsme uvedli výše, strategické cíle jsou již srozumitelně naplánované, avšak k dosažení těchto cílů je zapotřebí přistoupit k významné změně a s předstihem na tuto změnu připravit pedagogy.

Každý pedagog by měl hledat rovnováhu mezi obsahem učiva a kompetencemi i z důvodu jedinečnosti každé dětské skupiny a individuálních potřeb každého žáka. Normou by měla být teoretická i praktická připravenost každého učitele pro implementaci různorodých metod vedoucích k rozvíjení kompetencí ve své pedagogické činnosti. Podstatnou vnější podmínkou pro tento proces je dostatečná časová dotace. Jelikož změn na trhu práce, v sociální, kulturní a environmentální sféře stále rychle přibývá, je potřeba na tyto změny reagovat a do kurikula doplňovat aktuální potřeby dnešní společnosti. V tomto případě je však nutné ubrat na encyklopedických podrobnostech a klást důraz na souvislosti, myšlenkový a vědomostní rámec.

## II PRAKTICKÁ ČÁST



## 1 CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU

Praktická část naší diplomové práce je věnována kvalitativnímu pedagogickému výzkumu. **Cílem je zmapovat a porovnat metody rozvoje klíčových kompetencí na dvou vybraných základních školách, konkrétně na jejich prvním stupni.** Kromě popisu samotných vyučovacích metod budou sledovány také jednotlivé výukové strategie, které ovlivňují samotný rozvoj KK. Dále bude výzkum zaměřen na systém hodnocení dosažení KK u žáků. Proto budou v rámci hlavního cíle sledovány také dílčí úkoly:

- Zmapovat jednotlivé metody výuky směřující k rozvoji klíčových kompetencí.
- Porovnat aplikované výukové strategie a vyučovací metody na vybraných dvou školách z hlediska rozvoje klíčových kompetencí.
- Zmapovat systém sebehodnocení a hodnocení z hlediska dosažení KK u žáků.

## 2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH ŠKOL

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dva různé typy škol. Na ZŠ Mánesova jsem pracovala na pozici třídního učitele. V současné době pracuji na pozici třídního učitele na ZŠ Dukelských hrdinů. Prostředí a filosofie obou škol jsou mi dobře známé a zkušenosti z výuky jsem mohla ve výzkumu zúročit.

### 2.1 CHARAKTERISTIKA GYMNÁZIA, ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY MÁNESOVA

Gymnázium, Základní školu a Mateřskou školu Mánesova, s. r. o. Sokolov – dále jen ZŠ Mánesova - navštěvují děti od tří let až po maturitu. Škola byla založena 1. září 1999, financování školy je zajištěno z více zdrojů – dotace MŠMT, příspěvky od rodičů žáků a smluvní dary. Kapacita školy je 216 žáků a maximální počet žáků v kmenové třídě je 24. Škola si je vědoma změn probíhajících ve společnosti, kterých se budou žáci aktivně účastnit nebo jimi budou pasivně ovlivněni. Filozofii školy výstižně vyjadřuje její školní vzdělávací program „Soukromá ZŠ Mánesova – škola globální výchovy“v kapitole 2. Pojetí školního vzdělávacího programu *„Chceme tvořit školu inovativní, školu nakloněnou změnám, která vybaví žáky dostatečnými kompetencemi sociálními, kompetencemi ve vztahu k vlastní osobě i kompetencemi v oblasti metod. Vědomí vlastní autonomie a z toho plynoucí zodpovědnost za průběh svého učení je dalším předpokladem, na nějž je vázáno získávání klíčových kompetencí. Naším úkolem je proto vychovat žáky, kteří učení budou chápat jako výzvu a budou připraveni a schopni učit se celý život. Cílem školy je rozpoznat možnosti, vlohy a nadání každého dítěte, pomáhat mu v poznávání světa a sebe sama tak, aby se vzděláním a výchovou stávalo svobodným člověkem, samostatným a zodpovědným za sebe a svět.“* (ŠVP GYMNÁZIUM, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA MÁNESOVA, 2016, s. 6).

Na rozvoj kompetencí se učitelé nezaměřují pouze v běžné výuce, která je formovaná do integrovaných bloků, ale ve speciálních tematických dnech, zaměřených na rozvoj jednotlivých KK. Škola využívá k mapování, rozvíjení a hodnocení KK tzv. **mapy učebního pokroku klíčových kompetencí**, se kterými pracují učitelé ve výuce i při tvorbě měsíčních tematických plánů, ale také žáci. Mapy učebního pokroku klíčových kompetencí

jsou praktickým vodítkem pro podrobnější představu o tom, co se pod kterou kompetencí skrývá a jak s ní během školní docházky systematicky pracovat. Autorka Andrea Vedralová ve své publikaci *Umím se učit: Jak rozvíjet ve vaší škole kompetenci k učení*, představuje Mapy učebního pokroku klíčových kompetencí takto: „*Rozpracovali jsme každou kompetenci do několika na sebe navazujících konkrétních dovedností. Ty v jednotlivých uzlových bodech pro 3., 5., 7., a 9. ročník doporučují, co by kdy žák měl pro naplnění kompetence zvládnout. To, jak ji nabývají, mohou žáci s pedagogem i rodičem sledovat na názorném grafu - Mapě, kterou mají při práci s kompetencemi vždy před sebou.*” (VEDRALOVÁ, 2019, s. 13).

Hlavním a dílčím cílem vzdělávacího programu je přechod od školy transmisivní ke škole konstruktivního typu. Výchovu a vzdělávání škola chápe jako živý proces působící na žáky přímo, proces, který formuje jejich postoje prožitou zkušeností. Hlavní důraz ve vzdělávací práci klade proto škola na tvořivost, učení prožitkem, kooperativní přístup. (ŠVP GYMNÁZIUM, ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA MÁNESOVA s.r.o., 2016).

## 2.2 CHARAKTERISTIKA ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ

Základní škola Dukelských hrdinů Karlovy Vary – dále jen ZŠ Dukelských hrdinů - je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Na prvním i druhém stupni jsou zpravidla dvě paralelní třídy v ročníku. Kapacita školy je stanovena na 500 žáků.

ZŠ Dukelských hrdinů ve svém školním vzdělávacím programu vyjadřuje své zaměření nejen na pouhé zprostředkování sumy vědomostí a zkoušení žáků z faktografických přehledů, ale především na místo, které žáky motivuje a podporuje k aktivnímu učení. A to nejen k encyklopedickým vědomostem, ale pro život důležitým kompetencím učit se, řešit problémy a sociálními dovednostem. Za svou prvořadou ambici škola považuje vytvořit prostředí, kde se dětem s velmi různorodými vzdělávacími potřebami dostane nejen kvalitní a kvalifikované vzdělávací péče, ale kde se současně budou cítit bezpečně a spokojeně.

ZŠ Dukelských hrdinů ve svém Školním vzdělávacím programu START klade hlavní důraz na komunikaci, kooperaci a práci s informacemi. Chce, aby absolvování tohoto vzdělávacího programu bylo pro žáka dobrým startem do života, stabilní základnou, kterou lze rozvíjet, rozšiřovat a budovat po celý život.

Hlavní a dílčí cíle vzdělávacího programu škola spatřuje především v těchto bodech:

- *„Umožnit žákům osvojit si strategie a motivovat je pro celoživotní učení.*
- *Podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování a ke schopnosti řešit problémy.*
- *Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.*
- *Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.*
- *Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti.*
- *Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.*
- *Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní i sociální zdraví a být za ně odpovědný.*
- *Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.*
- *Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopností v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (ŠVP ZV ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ START, 2016, s. 5 - 12).*

### 3 METODIKA VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme použili dva typy dotazníků - dotazník pro žáky a dotazník pro pedagogy. Oba dotazníky byly vlastní konstrukce. „Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“(CHRÁSKA, 2007, s. 163). Dotazník získává velký počet informací při malé investici času a zároveň je jeho vyhodnocení přehledné. Je důležité uvést, že dotazník musí mít jasně stanovený cíl. Jeho konstrukce musí být promyšlená, otázky systematicky vystavěné, jasně a věcně položené. (CHRÁSKA, 2007, s. 163-164).

#### 3.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dotazník pro žáky se skládal ve finální podobě z padesáti otázek, které pokrývaly všechny klíčové kompetence. V následující tabulce jsou uvedeny jednotlivé KK a čísla otázek, které zjišťují jejich rozvoj.

**Tabulka 1.: Struktura otázek v dotazníku pro žáky**

Název kompetence	Čísla otázek
KK k učení	1. - 9.
KK komunikativní	10. - 20.
KK personální a sociální	21. - 28.
KK občanská	29. - 35.
KK pracovní	36. - 45.
KK k řešení problémů	46. - 50.

Otázky v dotazníku pro žáky, který je v Příloze č. 1, jsme vytvořili na základě podrobněji specifikovaných klíčových kompetencí z VÚP (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, str. 20 - 66). V dotazníku byly kladeny uzavřené otázky. Na položenou otázku byla možnost odpovědět ANO nebo NE, přičemž odpověď ANO znamenala ideální stav. Každá otázka zjišťovala, zda se ve škole žáci učí, jsou vedeni nebo rozvíjí konkrétní dovednosti, které vedou k rozvoji KK. Otázky byly pokládány v množném čísle, aby se vždy

žáci zamysleli nad odpovědí obecně za třídu jako celek. Dotazník měl původně 70 otázek, se kterými jsme provedli pilotní výzkum na pěti vybraných žácích a na základě jejich zpětné vazby jsme otázky zredukovali na počet 50. Zaměřili jsme se na to, aby otázky byly pro žáky srozumitelné a jednoznačné. Jsme si vědomi toho, že dotazník je obsáhlý, a ve třídě, kde jsou žáci na různé úrovni čtenářské dovednosti a gramotnosti, by mohlo množství otázek činit problém. Na základě této skutečnosti se nám nejefektivnější jevílo zvolit strategii, kde jsem žákům četla otázky nahlas a žáci se soustředili na obsah textu a pravdivou odpověď dle svého názoru. Pokud si žák nebyl jistý ve výkladu otázky, vždy jsem její záměr vysvětlila. V každé třídě se nám podařilo dotazník vyplnit za jednu vyučovací jednotku - 45 minut. Pro ukázkou vyplnění dotazníku žákem je jeden v Příloze č. 2.

### 3.2 DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dotazník pro pedagogy, který je v Příloze č. 3, obsahoval šest otázek. Otázky byly jednak uzavřené, kde měl pedagog možnost vybrat z nabídky možností odpovědí, a zároveň se zde vyskytovaly otázky otevřené, kde měl pedagog možnost svou odpověď vyjádřit vlastními slovy. V následující tabulce je uvedeno, na co byly zaměřeny jednotlivé otázky. Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem KK pedagogové rozvíjejí, jak vnímají důležitost rozvoje KK a jak KK hodnotí. Příklad vyplněného dotazníku jedním z pedagogů je v Příloze č. 4.

**Tabulka 2.: Struktura otázek a variant odpovědí v dotazníku pro pedagogy**

	<b>Otázka</b>	<b>Zaměření</b>
<b>1.</b>	Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považuji za...	Zde měl pedagog možnost vyjádřit se ke každé kompetenci škálou, která obsahovala 4 stupně - velmi důležité, spíše důležité, spíše nedůležité, nedůležité
<b>2.</b>	Rozvoji KK se věnuji z hlediska četnosti...	Zde měl možnost pedagog zaškrtnout jednu z 5 nabízených možností nebo si vytvořit vlastní odpověď.
<b>3.</b>	Úkolem pedagoga v základním vzdělávání je dle mého názoru...	Zde měl pedagog možnost vybrat ze třech možností nebo vepsat vlastní odpověď.

4.	Z hlediska zařazení do výuky se rozvoji KK věnuji...	Zde měl pedagog možnost zakroužkovat libovolný počet odpovědí a zároveň vyjádřit další možnosti svými slovy.
5.	Pro rozvoj KK používám nejčastěji tyto vyučovací metody a strategie...	Zde měl pedagog možnost zakroužkovat libovolný počet odpovědí a zároveň vyjádřit další možnosti svými slovy.
6.	Jakým způsobem probíhá hodnocení dosažení KK žáky...	Zde měl pedagog možnost zakroužkovat libovolný počet odpovědí a zároveň vyjádřit další možnosti svými slovy.

### 3.3 POZOROVÁNÍ

Jako další metodu našeho výzkumu jsme použili pozorování vyučovacích jednotek. P. Gavora (in Švec, 2009) uvádí, že „Pozorování znamená sledování činnosti nebo vlastnosti lidí, registrace nebo popis pozorovaného a jeho hodnocení.“ (ŠVEC, 2009, s. 88).

Pozorování je nejpřirozenější výzkumnou metodou, neboť se podobá každodennímu pozorování světa kolem nás. Abychom každodenní pozorování povýšili na výzkumnou metodu, nesmí se dít nahodile a nesystematicky. Ve vědeckém výzkumu jde o objektivní, záměrné, cílevědomé, plánované a systematické pozorování. (ŠVEC, 2009, s. 88).

M. Chráska v knize *Metody pedagogického výzkumu* (2007) rozděluje pozorování vzhledem k časové náročnosti na krátkodobé a dlouhodobé. Z hlediska toho, kdo pozorování provádí, je možné jej dělit na introspekci (sebepozorování) a extrospekci (pozorování jiných). Dále můžeme rozlišit pozorování na:

- standardizované (záměrné, cílevědomé, systematické a relativně objektivní pozorování. Používání specifických observačních technik, které umožňují snížit podíl subjektivity a intuice na únosnou míru).
- nestandardizované (běžná školní pozorování, která jsou poznamenána intuitivním přístupem a subjektivitou. (CHRÁSKA, 2007, s. 151-152).

Podle T. Kimplové je třeba dodržovat určité zásady, aby pozorování splňovalo exaktní diagnostické podmínky.

- Je důležité si nejprve stanovit, co a jak budeme pozorovat. Volíme vhodný obsah, postup a sestavujeme plán.
- Přesně si vymezíme, jak bude pozorování probíhat. Zda bude soustavné, dlouhodobé, v přesně určených časových intervalech atd.
- Určíme kritéria posuzování a způsob záznamu. Pozorování musí být nezávislé na osobě pozorovatele. (ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, 2004, s. 14).

V našem případě se jednalo o pozorování krátkodobé, extrospektivní a záměrné. Pozorování probíhalo ve vybraných vyučovacích jednotkách v různých ročnících na prvním stupni dvou škol:

**Na ZŠ Mánesova jsme pozorovali 3 vyučovací jednotky.**

- Český jazyk, 1. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Český jazyk, 4. - 5. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Integrovaný blok na téma: Lidská práva, 2. ročník, blok 90 min.

**Na ZŠ Dukelských hrdinů jsme pozorovali 5 vyučovacích jednotek.**

- Český jazyk, 1. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Výtvarná výchova, 2. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Český jazyk, 3. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Český jazyk, 4. ročník, vyučovací hodina 45 minut.
- Vlastivěda, 5. ročník, vyučovací hodina 45 minut.

**Při pozorování jsme se zaměřili na těchto sedm otázek:**

1. Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?
2. Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?



3. Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?
4. Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?
5. Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?
6. Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?
7. Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?

Pro přehledné zpracování každé vyučovací jednotky jsme si vytvořili pozorovací arch (Příloha č. 5), kde bylo těchto sedm otázek uvedeno. Dále jsme každou vyučovací jednotku blíže charakterizovali, aby odpovědi na otázky nepůsobily izolovaně a vytržené z kontextu výuky. Kompletní popis všech vyučovacích jednotek je v Příloze č. 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 a 15. Uvádíme je v přílohách všechny pro případné celkové představení vyučovacích hodin ve výzkumu či mohou být inspirací dalším pedagogům do jejich výuky.

## **4 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ**

Výzkum probíhal v únoru 2020, tedy na začátku 2. pololetí školního roku. Pro zachování anonymity jsme v dotazníku pro žáky i v dotazníku pro pedagogy nezjišťovali žádné bližší údaje.

### **4.1 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ - DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**

Ve výzkumu vyplňovalo dotazník celkem 55 žáků pátých ročníků. Na ZŠ Dukelských hrdinů jsme zadali dotazník ve dvou třídách pátých ročníků, celkem 39 respondentů. Na ZŠ Mánesova výzkum probíhal v jednom ročníku, celkem 16 respondentů. Dotazníkové šetření bylo záměrně realizováno jen v 5. ročnících, kdy jsou žáci dostatečně rozumově vyspělí na uchopení otázky týkající se vzdělávacího procesu a odpovědi na ni.

### **4.2 CHARAKTERISTIKA VZORKU RESPONDENTŮ- DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY**

Ve výzkumu vyplňovalo dotazník celkem 15 pedagogů. 6 pedagogů ze ZŠ Mánesova a 9 pedagogů ze ZŠ Dukelských hrdinů.

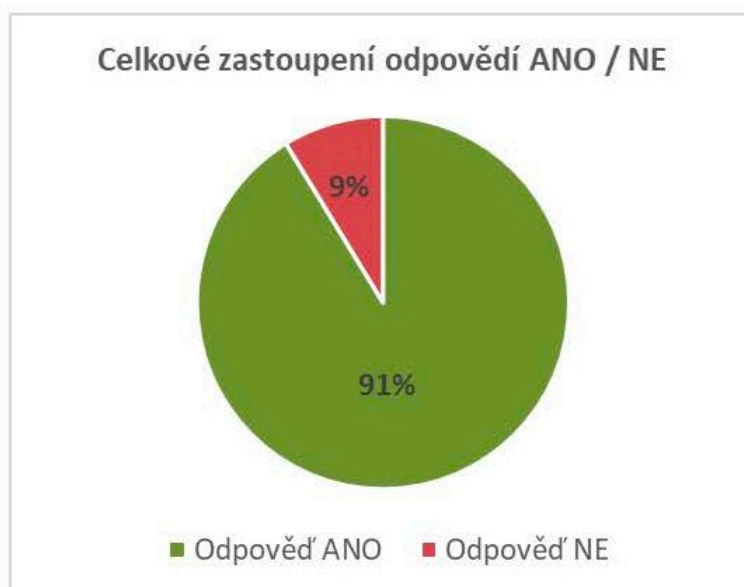
## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pro přehlednost ve výsledcích výzkumu jsem analyzovala zvlášť data získaná z jednotlivých výzkumných metod. Dále byly odděleně interpretovány výsledky získané v obou školách, ve kterých výzkum probíhal.

### 5.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKU PRO ŽÁKY

Data z dotazníku jsem zpracovala do tabulek a znázornila je graficky v procentech. Pro účely našeho výzkumu nejsou podstatné odpovědi jednotlivých žáků odděleně, ale jejich sumarizace. Každý graf tedy znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí všech žáků 5. ročníku z dané školy, resp. žáků, které dotazníky vyplňovali. Graf vždy zahrnuje veškeré odpovědi na všech 50 otázek v dotazníku. Jak jsem již uvedla v kap.3.1, otázky byly koncipovány tak, aby odpověď ANO vždy znamenala ideální stav, tedy situaci, která vede k rozvoji dané klíčové kompetence.

Dotazník pro žáky vyplňovalo na Gymnáziu, ZŠ a MŠ Mánesova, s. r. o. Sokolov (dále jen Škola Mánesova) celkem 16 žáků 5. ročníku. Všichni žáci odpověděli na všechny otázky. Souhrnná tabulka odpovědí této skupiny je v Příloze č. 6. Jak je patrné ze souhrnného grafu, z 91 % žáci odpověděli na všechny otázky ANO a z 9 % odpověděli NE. Celkově je tedy rozvoji klíčových kompetencí na Škole Mánesova věnován značný prostor, resp. žáci to tak vnímají.

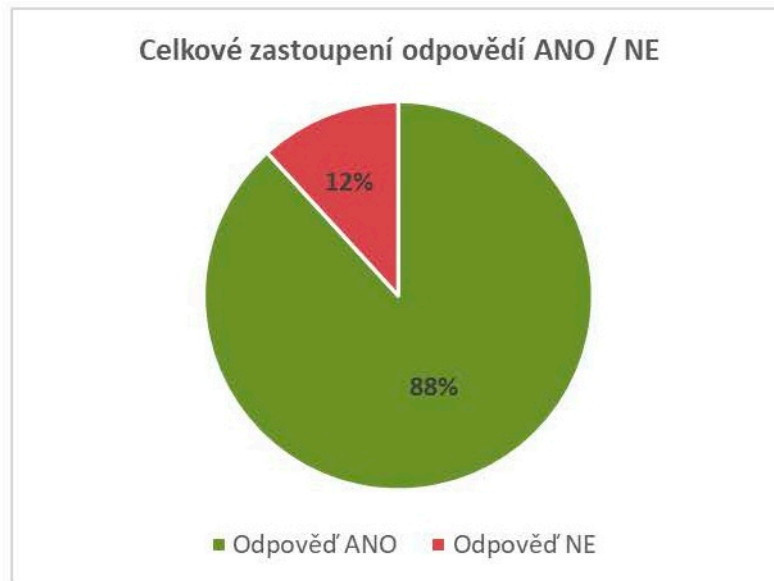


Pro bližší analýzu odpovědí vztahujících se k rozvoji jednotlivých kompetencí jsem data z dotazníku zpracovala dle jednotlivých oblastí – klíčových kompetencí. Procentuální zastoupení odpovědí dle tohoto dělení je uvedeno v následujících grafech:



Bližší analýza odpovědí ukazuje, že žáci vnímají v oblastech všech klíčových kompetencí vedení k jejich rozvoji. Nejmarkantněji je to u KK pracovní, nejméně pak u KK k řešení problémů. I zde je však z 82 % zastoupena kladná odpověď, tedy více než u ¼ žáků. Rozdíly výsledků u jednotlivých KK tedy nejsou zásadní.

Na ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary vyplňovalo dotazník celkem 39 respondentů. I zde odpověděli všichni žáci na všechny otázky. Souhrnná tabulka všech odpovědí je v Příloze č. 7. Následující graf znázorňuje procentuální zastoupení odpovědí:



Jak je patrné, z 88 % byla zastoupena kladná odpověď a z 12 % odpověď záporná. Výsledek je tedy velice podobný jako na škole Mánesova. Při zpracování bližší analýzy dle jednotlivých klíčových kompetencí vypadají grafy následovně:



I na Škole Dukelských hrdinů je věnován (dle odpovědí žáků) prostor rozvoji všech KK v podobné míře. Zde byly nejčteněji zaznamenány kladné odpovědi u KK občanské, nejméně pak u KK k učení a k řešení problémů – i zde je to však z 85 % kladná odpověď.

**Po analýze dotazníku pro žáky na obou školách tedy konstatujeme, že žáci jsou vedeni k rozvoji dílčích dovedností, které ve svém důsledku přispívají k rozvoji všech klíčových kompetencí. Žádná oblast KK není opomíjena či výrazně nevybočuje.**

## 5.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY

Výsledky z dotazníku pro pedagogy jsem pro přehlednost zpracovala dle jednotlivých otázek do tabulek, pro každou školu zvlášť. Zde jsou vždy uvedeny společně, aby bylo možné je nejen zmapovat, ale také porovnat. Data získaná z dotazníků na škole Mánesova jsou vždy znázorněna modrou barvou, data ze ZŠ Dukelských hrdinů mají zelenou barvu.

ZŠ Mánesova Sokolov	6 pedagogů
ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary	9 pedagogů

**První otázka dotazníku zněla:** „Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považují za...“. Pedagogové měli na výběr čtyři škály odpovědí. Všichni pedagogové na Škole Mánesova považují rozvoj všech kompetencí za velmi důležitý. I na ZŠ Dukelských hrdinů považuje většina pedagogů rozvoj všech kompetencí za velmi důležitý nebo spíše důležitý. Na této škole kladou pedagogové nejmenší důležitost na kompetenci občanskou; přesto její rozvoj považuje většina za důležitý. Sumarizace odpovědí pedagogů z obou škol u otázky č. 1 je uvedena v následujících tabulkách:

<b>1. Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považují za:</b>				
	a. Velmi důl.	b. Spíše důl.	c. spíše nedůl.	d. nedůležité
Kompetence k učení	6	0	0	0
Kompetence k řešení problémů	6	0	0	0
Kompetence komunikativní	6	0	0	0
Kompetence sociální a personální	6	0	0	0
Kompetence občanská	6	0	0	0
Kompetence pracovní	6	0	0	0

1. Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považují za:				
	a. Velmi důl.	b. spíše důl.	c. spíše nedůl.	d. nedůležité
Kompetence k učení	6	3	0	0
Kompetence k řešení problémů	9	0	0	0
Kompetence komunikativní	9	0	0	0
Kompetence sociální a personální	6	3	0	0
Kompetence občanská	3	6	0	0
Kompetence pracovní	6	3	0	0

**Druhá otázka dotazníku zněla:** „Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska četnosti)...“. Pedagogové si vybírali z pěti škál odpovědí nebo mohli vypsát vlastní odpověď. Nejčastěji všichni respondenti uvedli variantu odpovědi B, tedy „téměř v každé vyučovací hodině“, konkrétně polovina učitelů ze Školy Mánesova a více než polovina pedagogů ze ZŠ Dukelských hrdinů. Druhou nejčastější odpovědí byla shodně u obou škol varianta A, tedy „v každé vyučovací hodině“. Jen jeden pedagog z každé školy uvedl odpověď „jen v některých vyučovacích hodinách“ a dva pedagogové (z každé školy jeden) ještě doplňovali vlastní odpovědi, které se ale netýkaly přesně otázky a svým významem by měly patřit spíše k otázce č. 4. Pedagogové zde jmenovali situace, kde KK rozvíjejí, např. o přestávkách, na výletech, při řešení nějakého problému apod. I v těchto odpovědích došlo mezi školami ke značné shodě.

2. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska četnosti):		
	Počet	Počet
a. v každé vyučovací hodině	2	3
b. téměř v každé vyučovací hodině	3	5
c. jen v některých vyučovacích hodinách	1	1
d. jen zřídka	0	0
e. vůbec	0	0
f. vlastní odpověď (vypište svými slovy)	1	1
<i>Podle situace, kdykoliv; přestávky, mimo školu, výlety, sport, při řešení problému. Je důležité stanovit si kompetenční cíle.</i>		
<i>Kdykoliv, přestávky, školní akce</i>		

**Třetí otázka dotazníku zněla:** „Úkolem pedagoga v základním vzdělávání je (dle mého názoru)...“. Tato otázka zjišťovala profesní preferenci pedagogů mezi rozvojem vědomostí a klíčových kompetencí. Předpokládala jsem, že většina pedagogů odpoví, že by mělo docházet k rozvoji KK ve stejné míře jako zprostředkovávat vědomosti. Záměrně v této variantě odpovědi nebylo uvedeno, že vědomosti by se měly osvojit, jako u varianty

odpovědi A. I dle pojetí RVP, které je pro všechny ZŠ závazné, si žáci mají osvojit tzv. očekávané výstupy, což jsou vlastně rozpracované dovednosti v různých předmětech. Nejedná se o pouhé učivo ve smyslu vědomostí. Většina pedagogů obou škol odpověděla, že KK by se měly rozvíjet ve stejné míře jako zprostředkovávat vědomosti. Dva pedagogové ze ZŠ Dukelských hrdinů dokonce zvolili odpověď B, která preferuje rozvoj KK. S přihlédnutím k vlastním odpovědím pedagogů a po analýze celé tabulky však můžeme konstatovat (viz tabulka otázky č. 3.), že tendence přiklonit se k rozvoji KK a nepreferovat tím pouhé osvojování vědomostí, je z této otázky značná.

<b>3. Úkolem pedagoga v základním vzdělávání je (dle mého názoru):</b>		
	Počet	Počet
a. věnovat se především vědomostem a jejich osvojení u žáka	0	1
b. věnovat se především rozvoji KK u žáků	0	2
c. rozvíjet KK ve stejné míře jako zprostředkovat vědomosti	5	6
d. vlastní odpověď	2	1
<i>Naučit děti učit se, osvojení potřebných znalostí a dovedností. Klíčové kompetence rozvíjet při vyučování, pobytu ve škole a plánování domácí práce. Rozvoj KK by ve velké míře měli zajišťovat i rodiče.</i>		
<i>Ne pouze zprostředkovávat žákům vědomosti, ale dávat prostor k tomu, aby se žáci učili navzájem nebo si sháněli sami informace. V každém případě by učivo směřující k získávání vědomostí mělo být zároveň (zejména) prostředkem k získávání kompetencí.</i>		

**Čtvrtá otázka dotazníku zněla:** „Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska zařazení)...“. Respondenti v této otázce mohli zvolit libovolné množství odpovědí. Vybírali z nabídky a mohli doplnit i vlastní odpověď. Většina pedagogů se věnuje rozvoji KK v rámci běžné výuky. Druhou nejčastější odpovědí u všech pedagogů byla volba cíleně zaměřených aktivit pro rozvoj KK. Třetí nejčastější aktivitou byly mimoškolní činnosti. Jeden z pedagogů Školy Mánesova ve vlastní odpovědi uvedl odpověď tematický den jako prostředek k rozvoji KK. O tematickém dni na této škole jsem pojednávala v teoretické části v kapitole 4. Přehledné znázornění všech odpovědí pedagogů obou škol je v následující tabulce:



<b>4. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska zařazení):</b>		
	Počet	Počet
a. v rámci běžné výuky	5	8
b. v rámci cíleně zaměřených aktivitách	5	3
c. v rámci speciálních hodin	3	1
d. v rámci aktivit mimo školu	3	3
e. vlastní odpověď	2	0
<i>tematické dny kdykoliv, nečekané situace, které se nedají naplánovat</i>		

**Pátá otázka dotazníku zněla:** „Pro rozvoj klíčových kompetencí používám nejčastěji tyto vyučovací metody a strategie...“. Respondenti mohli opět zvolit jednu či více odpovědí dle své preference. Pedagogové ze Školy Mánesova zvolili téměř všichni celou nabídku odpovědí. I pedagogové ze ZŠ Dukelských hrdinů častěji volili širší výčet aktivit. Blíže jsou odpovědi znázorněny v následující tabulce. Jak je tedy patrné, k rozvoji KK využívá většina pedagogů ve výzkumu řadu různých vyučovacích metod a strategií. Jejich střídání se tedy jeví jako efektivní.

<b>5. Pro rozvoj klíčových kompetencí používám nejčastěji tyto vyučovací metody a strategie:</b>		
	Počet	Počet
a. skupinová práce	6	9
b. práce ve dvojicích	6	8
c. práce na stanovištích	5	4
d. individuální úkoly	6	5
e. projektová výuka	5	5
f. diskuze	5	8
g. reflexe činnosti	6	5
h. drama, hraní scének	2	4
i. jiné	1	0
<i>Všechny příležitosti, i mimo školní budovu</i>		

**Šestá otázka dotazníku zněla:** „Jakým způsobem hodnotím u žáků dosažení klíčových kompetencí...“. V poslední otázce dotazníku došlo ke shodě, kdy všichni pedagogové z obou škol uvedli, že k hodnocení dosažení dané úrovně KK používají sebehodnocení žáků. Naopak absolutně rozdílně – nikdo z pedagogů Školy Mánesova nepoužívá k tomuto hodnocení klasifikaci, zatímco pedagogové ZŠ Dukelských hrdinů téměř všichni ano. Tento rozdíl je dán faktem, že na Škole Mánesova se na 1. stupni ZŠ nepoužívá klasifikace, ale žáci jsou hodnoceni jen slovně (písemnou i ústní formou). Slovní hodnocení užívá i 7 pedagogů z druhé školy. Četnou volbou bylo také hodnocení formou

hodnotícího kruhu – celkem u 9 pedagogů z obou škol. Jak je z následující tabulky patrné, i ve způsobech hodnocení KK jsou pedagogové z obou škol velmi variabilní.

<b>6. Jakým způsobem hodnotím u žáků dosažení klíčových kompetencí?</b>		
	Počet	Počet
a. sebehodnocení žáků	6	9
b. hodnocení navzájem mezi žáky	4	8
c. hodnocení klasifikací	0	8
d. slovní hodnocení	6	7
e. použitím symbolů	1 - mladší žáci	5
f. v rámci hodnotícího kruhu	4	5
g. vlastní odpověď	0	3
<i>žákovské portfolio</i>		
<i>celoroční hodnotící soutěž - sbírání odměn</i>		

Prostřednictvím dotazníku pro pedagogy jsem zmapovala a porovnála metody rozvoje KK na dvou vybraných ZŠ. Srovnání pomocí tabulek se mi jeví jako velmi přehledné jak z hlediska sledování četností odpovědí, tak pro možné porovnání odpovědí respondentů obou škol. Abych získala ještě podrobnější údaje a mohla odpovědět na mé výzkumné otázky, zvolila jsem také pozorování ve vyučovacích jednotkách, jehož interpretace je v následující kapitole.

### 5.3 INTERPRETACE POZOROVÁNÍ VE VYUČOVACÍCH JEDNOTKÁCH

Jak jsem uvedla v kap. 3.3, výzkumnou metodu pozorování jsem realizovala ve třech vyučovacích jednotkách (hodinách) na Škole Mánesova a pěti hodinách na ZŠ Dukelských hrdinů. Nejedná se z hlediska kvantity o velký soubor dat, ale mým cílem bylo získat praktický vhled do metodiky rozvoje klíčových kompetencí na prvních stupních obou vybraných škol.

Při pozorování jsem zaznamenávala volným textem průběh hodiny do pozorovacího archu, který je v Příloze č. 5. Zaměřila jsem se na již zmíněných šest otázek týkajících se rozvoje KK. Ve třídě jsem seděla v zadní lavici v rohu, abych svou přítomností neovlivňovala dění ve třídě. Předem jsem od pedagogů nezískala přípravu hodiny s vymezenými vědomostními nebo kompetenčními cíli. Z tohoto důvodu jsem vyvodila v popisu vyučovacích jednotek ty cíle, které jsem během pozorování vysledovala a byly ať už záměrně nebo nezáměrně naplňovány.

Pozorování na Škole Mánesova probíhalo ve třech dnech ve dvou pracovních týdnech. Jednalo se o běžný typ výuky, která nebyla nijak speciálně připravovaná pro záměr tohoto pozorování. KK pedagog rozvíjel běžným způsobem, kterým je zvyklý pracovat. Pozorování na ZŠ Dukelských hrdinů probíhalo během dvou týdnů, ve čtyřech pracovních dnech. Jako u první zmíněné školy, jednalo se o běžný typ výuky, který nebyl speciálně připravovaný pro mou návštěvu. Pedagogové obou škol byli předem informováni, že účelem mého pozorování není zaznamenat uměle vystavěnou vyučovací jednotku zaměřenou na rozvoj KK, ale běžný způsob výuky, na který jsou zvyklí.

Pro analýzu získaných odpovědí na sedm zvolených otázek jsem vytvořila ke každé otázce tabulku, do které jsem zaznamenala mé stručné závěry pozorování a zároveň četnost pro případ, že se daný jev vyskytoval ve více vyučovacích jednotkách. Některé pozorované jevy byly zaznamenány ve více vyučovacích jednotkách zároveň, proto součet četností vždy nemusí souhlasit s počtem pozorovaných hodin. Údaje jsou vyznačeny pro každou školu odděleně – pro přehlednost je opět použito i barevné odlišení. Pod každou tabulkou s analýzou otázky je uveden můj krátký shrnující komentář k získaným informacím.

<b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Volí přirozené reálné činnosti vyplývající z dané aktivity. Volí takové činnosti, u kterých předpokládá, že bude příležitost rozvíjet KK. Žáky o tom přímo neinformuje.	2x	Učitel neinformuje přímo o záměru rozvíjet KK. Volí takové metody a formy práce, u kterých předpokládá možnost rozvoje KK.	3 x
Učitel o svém záměru rozvíjet KK neinformuje žáky přímo. Spíše čerpá z nastalých situací a kompetence rozvíjí intuitivně.	1x	Učitel vychází z přirozeného chodu hodiny a reakcí žáků. Staví na přirozených a reálných situacích, které vyplývají z dané činnosti. Svůj záměr nepředkládá předem.	2 x

Z hlediska evokace pedagogové žáky neinformují přímo o svém záměru rozvíjet KK. Tato tendence byla pozorována ve všech vyučovacích hodinách. Samotný rozvoj KK se uskutečňoval nejčastěji na podkladě přirozených reálných situací. I tento jev byl pozorován v hodinách na obou školách.

<b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Určitě ano. Vědomostní/znalostní učivo zde bylo použito, jak prostředek k získávání určitých kompetencí.	1 x	Spíše ano. Učitel nechá diskutovat žáky, informace si mohou vyhledat z různých zdrojů. Žáci jsou vedeni k hledání řešení problému a kritickému myšlení.	2 x
Spíše ano. Učitel pracuje s žáky při reflexi. Klade takové otázky, aby si žáci uvědomili důležitost rozvoje kompetencí.	1 x	Spíše ano. Učitel pracuje intuitivně a hodně využívá situací, které vyvstanou. Reaguje na ně a tím rozvíjí kompetence.	2 x
Z pozorování není patrné, zda měl učitel dopředu promyšlené cíle rozvoje KK nebo spíše jedná intuitivně.	1x	Z pozorování není zřejmé, zda měl učitel jasně stanovené kompetenční cíle. Spíše předpokládal u vhodně zvolených metod práce, že nastane příležitost k rozvíjení KK.	1 x

V druhé otázce jsem sledovala, zda se pedagogům daří naplnit jejich záměr rozvoje příslušné KK. Z tabulky vyplývá, že u většiny pedagogů obou škol se tento záměr daří. Nejčastěji k tomu pedagogové využívali přirozeně nastalé situace, diskuse a závěrečnou reflexi.

<b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Spíše ne. Žákyně si nevěděla s úkolem rady, nikoho nepožádala o pomoc, pasivně čekala na změnu činnosti.	1 x	Určitě ano. Individuálně, vyzve žáky k vyslovení svého názoru, snaží se ho "vtáhnout" do děje. Dodává pocit důležitosti při společné práci celé skupiny.	4 x
Určitě ano. Ve třídě pracovali dva asistenti, kteří pečovali o pasivnější žáky.	1 x	Individuální přístup. Ve třídě je velký počet cizinců, kteří potřebují individuální podporu.	1 x
Určitě ano. Žáky téma velmi zajímalo, byli vnitřně motivovaní. Vši žáci si věděli s úkoly rady. Učitel obcházel individuálně každého žáka a zjišťoval, zda správně pochopil zadání.	1 x		

Z analýzy třetí otázky vyplývá, že pedagogové se dokáží věnovat i žákům pasivnějším. K motivaci takových žáků využívali individuální přístup, jejich posilování v rámci skupiny či pomoc asistenta pedagoga. I v této otázce nebyl mezi školami zjištěn významnější rozdíl v jejich práci.

<b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
metoda problémové výuky	1 x	metoda problémové výuky	4 x
brainstorming	2 x	brainstorming	1 x
řízená diskuze	2 x	řízená diskuze	3 x
reflexe činnosti	3 x	reflexe činnosti	-
dramatizace	1 x	dramatizace	-
skupinová práce	2 x	skupinová práce, práce ve dvojicích	4 x
samostatná práce	1 x	samostatná práce	-
práce s textem	3 x	práce s textem	1 x

Z analýzy čtvrté otázky je z tabulky patrné, které metody a strategie pedagogové využívají pro rozvoj KK. Nejfrekventovanější je skupinová práce, metoda problémové výuky a řízená diskuze. Velmi častou je také práce s textem a brainstorming. Pedagogové tedy využívají rozličné metody k rozvoji KK, což jistě zvyšuje atraktivitu a celkovou efektivitu výuky, nejen z hlediska zařazení KK.

<b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Velmi účinné/ určitě ano.	3 x	Velmi účinné/ určitě ano	5 x
Učitel pracoval spíše intuitivně a operativně reagoval na nastalé situace.	1 x	Učitel nechá žáky přemýšlet, objevovat nová řešení. Učitel připouští i jiný způsob řešení problémů.	2 x
		Nabízí žákům pomoc, pokud si o ni dokážou říct.	1 x

Ze souhrnné tabulky k páté otázce zaměřené na účinnost zvolených metod a strategií pro záměr rozvoje KK vyplývá, že pedagogové hodnotí své metody za velmi účinné. V některých hodinách byli žáci intenzivněji podporováni v dovednostech, které přímo souvisí s danou klíčovou kompetencí, např. dovednost hledat nová řešení problému.

<b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Spíše ano. Učitel hodnotí rozvoj KK v rámci reflexe. Žáci sami sebe nehodnotí.	1 x	Spíše ano. Učitel hodnotí rozvoj KK okamžitou zpětnou vazbou k žákovi. Žáci nehodnotili své práce mezi sebou ani sami svou práci.	2 x
Určitě ano. Slovně, žáci hodnotí rozvoj KK mezi sebou navzájem.	2 x	Rozvoj KK učitel nehodnotí. Pokud vznikne nenadálá situace, učitel zhodnotí rozvoj KK slovně.	2 x
Určitě ano. V rámci reflexe po každé aktivitě.	1 x	Slovní (ústní) hodnocení.	5 x

Procentuálně vyšší kladné odpovědi na šestou otázku jsem zaznamenala na Škole Mánesova. I u ZŠ Dukelských hrdinů však pedagogové KK hodnotili. U obou škol bylo nejčastější formou slovní hodnocení. Sebehodnocení KK nebo hodnocení žáků navzájem bylo častěji zaznamenáno na Škole Mánesova.

<b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b>			
<b>Škola Mánesova Sokolov</b>		<b>ZŠ Dukelských hrdinů Karlovy Vary</b>	
<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>	<b>pozorování</b>	<b>četnost</b>
Určitě ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu po každé činnosti.	1 x	Určitě ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu v rámci slovního hodnocení učitelem po aktivitě.	4 x
Určitě ano. Žáci dostali zpětnou vazbu v rámci závěrečné reflexe.	1 x	Určitě ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu v rámci závěrečné reflexe.	1 x
Žáci dostali zpětnou vazbu po opravě práce učitelem.	1 x	Žáci mají možnost hodnotit se navzájem.	2 x
Žáci mají možnost hodnotit se navzájem.	2 x	Žáci dostanou v rámci hodnocení odměnu - bonbon.	1 x

Poslední otázka zaměřená opět na hodnocení žáků navzájem a zpětnou vazbu od pedagoga se vztahovala celkově k průběhu vyučovacích hodin, jelikož se domnívám, že samotný proces vzájemného hodnocení, učení se z chyb, sebehodnocení a práce se zpětnou vazbou je velmi důležitá jak pro KK k učení, tak se týká KK komunikativní, sociální a personální a svou podstatou vlastně i ostatních KK a dovedností přímo se podílejících na procesu učení. V obou školách byla ve všech hodinách zaznamenána některá z forem hodnocení, sebehodnocení, zpětné vazby apod. Často se jednalo o slovní hodnocení ústní formou jakožto okamžité zpětné vazby žákům. Ve dvou vyučovacích hodinách na obou školách jsem zaznamenala možnost žáků hodnotit se navzájem. Na ZŠ Dukelských hrdinů je v jedné třídě uplatňován systém vnějších odměn – sbírání bodů, získávání bonbonů apod.

## 6 SHRNUTÍ VÝZKUMU

Cílem mého výzkumu bylo zmapovat a porovnat metody rozvoje klíčových kompetencí na dvou vybraných základních školách, konkrétně na jejich prvním stupni. V rámci hlavního cíle jsem se zaměřila konkrétně na zmapování jednotlivých metod výuky směřujících k rozvoji KK, porovnání aplikovaných výukových strategií a vyučovacích metod na vybraných dvou školách z hlediska rozvoje KK a zmapování systému sebehodnocení a hodnocení z hlediska dosažení KK u žáků.

K naplnění výzkumného cíle byly použity tři výzkumné metody, díky čemuž jsem získala vyšší výpovědní hodnotu zjištěných údajů – dotazník pro žáky, dotazník pro pedagogy a pozorování. Výzkum byl realizován na Gymnáziu, ZŠ a MŠ Mánesova, s.r.o. Sokolov a na Základní škole Dukelských hrdinů Karlovy Vary.

Dotazník pro žáky pátých ročníků obsahoval 50 otázek s variantami odpovědí ANO nebo NE. Každá otázka zjišťovala, zda se ve škole žáci učí, jsou vedeni nebo rozvíjí konkrétní dovednosti, které vedou k rozvoji KK. Jednotlivé otázky pokryly všechny klíčové kompetence, které jsou součástí RVP a které jsou popsány v teoretické části této práce. Kvantitativní analýza byla zpracována do tabulek pro každou školu zvlášť, následně pro každou kompetenci jednotlivě také v grafech s procentuálním rozložením. Výsledky i grafy byly slovně interpretovány.

Dotazník pro pedagogy vyplňovalo celkem 15 pedagogů – 6 ze Školy Mánesova a 9 ze ZŠ Dukelských hrdinů. Skládal se ze šesti otázek s různými variantami odpovědí – škály, výčet odpovědí, otevřené odpovědi. Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem KK pedagogové rozvíjejí, jak vnímají důležitost rozvoje KK a jak KK hodnotí. Jednotlivé odpovědi byly zpracovány do tabulek, kde je patrná četnost jednotlivých odpovědí pro každou školu zvlášť. Následně byly jednotlivé tabulky a získaná data interpretovány.

Pozorování bylo realizováno ve třech vyučovacích jednotkách na Škole Mánesova a pěti hodinách na ZŠ Dukelských hrdinů. Cílem bylo získat praktický vhled do metodiky rozvoje klíčových kompetencí na prvních stupních obou vybraných škol.

Z analýzy dat dotazníků pro žáky na Škole Mánesova vyplývá, že žáci vnímají ze strany pedagoga značný prostor pro vlastní rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně bylo kladně vyjádřeno 91 % všech odpovědí. Podobně pozitivní zjištění bylo prokázáno



analýzou dat dotazníku pro žáky na ZŠ Dukelských hrdinů, kde žáci odpověděli kladně v 88 % odpovědí. Přístup pedagoga a uplatňované didaktické postupy jsou tedy z výsledků dotazníků pro žáky značně efektivní. Můžeme je tedy považovat za jakousi záruku kvalitního rozvoje KK.

Zmapování těchto vyučovacích metod a pedagogických strategií bylo realizováno v dotazníku pro pedagogy a pozorování vyučovacích jednotek. Z výsledků obou metod vyplývá, že všichni respondenti považují rozvoj všech KK za velmi resp. spíše důležitý. Rozvoji KK se pedagogové věnují v každé nebo téměř každé vyučovací hodině, která je běžnou výukou, příp. se jedná o cíleně zaměřené aktivity. Zároveň se většina pedagogů domnívá, že úkolem pedagoga v základním vzdělávání je rozvoj KK ve stejné míře jako zprostředkování vědomostí. Pro rozvoj KK využívají někteří pedagogové také přestávky a výuku mimo školu, výlety, školní a sportovní akce; na Škole Mánesova jsou to navíc tzv. tematické dny, o kterých jsem pojednala v kap. 4.1. Pro rozvoj jednotlivých KK používají pedagogové nejčastěji skupinovou práci a práci ve dvojicích, individuální úkoly, metodu problémové výuky a reflexi činnosti. Při porovnání výčtu jednotlivých vyučovacích metod na obou školách bylo zjištěno, že pedagogové jsou prakticky jednotní v jejich užívání. Hlavní strategií výuky je v obou školách především příprava pestrých vyučovacích hodin, kde se budou jednotlivé metody výuky střídat v čase a zařazovat dle aktuálních potřeb pedagoga a žáků. Pro rozvoj KK bylo na obou školách užíváno také tradičních metod výuky – práce s textem a diskuze. Další strategií využívanou na obou školách je rozvoj KK v reálných situacích a při různých příležitostech v rámci výuky i mimo ni. Z hlediska hodnocení KK využívají pedagogové na obou školách nejčastěji sebehodnocení žáků jako způsobu získávání zpětné vazby o vlastním pokroku. Při porovnání dalších hodnotících strategií pedagogů jsem zaznamenala rozdíl mezi oběma školami v používání hodnocení formou klasifikace. Pedagogové ze Školy Mánesova tuto formu vůbec neuvžívají, zatímco pedagogové ze ZŠ Dukelských hrdinů téměř všichni ano. Na Škole Mánesova zároveň nebyly zaznamenány žádné prvky vnější motivace žáků ve smyslu sbírání odměn, bodů, bonbonů apod., jako tomu bylo na ZŠ Dukelských hrdinů. Pozitivním faktem je, že na obou školách používají pedagogové k hodnocení KK také (nebo výhradně) slovní hodnocení a KK reflektují ihned po skončení dané činnosti nebo v závěru vyučovací hodiny. Hodnocení pedagoga, sebehodnocení žáka a hodnocení žáků navzájem považují

za významnou část reflexe činnosti i výuky obecně. Tyto formy hodnocení poskytují žákům cennou zpětnou vazbu a informaci, v jaké fázi se na své vzdělávací cestě nachází – ať už se jedná o kompetenční či jiné cíle.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce pojednává o tématu rozvoje klíčových kompetencí v základním vzdělávání, konkrétně na prvním stupni ZŠ. Hlavním cílem je zhodnotit uchopení práce s klíčovými kompetencemi na dvou vybraných základních školách.

Diplomová práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části je popsána problematika ukotvení klíčových kompetencí v systému kurikulárních dokumentů. Jednotlivé klíčové kompetence jsou podrobněji charakterizovány. Součástí těchto charakteristik jsou praktické ukazatele naplnění jednotlivých KK, jejich podrobnější analýza, příp. představení možností rozvoje KK v jednotlivých vzdělávacích oborech. Dále je teorie zaměřena na téma výchovných a vzdělávacích strategií a na možnosti, jak KK pomocí těchto strategií rozvíjet. Součástí kapitoly o rozvoji KK je také konkrétní praktický model možného rozvoje KK na jedné škole – Tematický den. Tento model je podrobněji charakterizován, jelikož se domníváme, že může být praktickým návodem či konkrétní inspirací i pro další školy. Poslední dvě kapitoly se věnují problematice hodnocení KK a hledání rovnováhy mezi rozvojem KK a vědomostním obsahem učiva.

Praktická část diplomové práce je věnována kvalitativnímu pedagogickému výzkumu. Cílem je zmapovat metody rozvoje klíčových kompetencí na dvou vybraných základních školách, konkrétně na prvním stupni základní školy. Kromě popisu samotných vyučovacích metod jsou sledovány také jednotlivé výukové strategie, které ovlivňují samotný rozvoj KK. Dále je výzkum zaměřen na systém hodnocení dosažení KK u žáků. V rámci hlavního cíle jsem se dále zaměřila na zmapování jednotlivých metod výuky směřujících k rozvoji KK, porovnání aplikovaných výukových strategií a vyučovacích metod na vybraných dvou školách z hlediska rozvoje KK a zmapování systému sebehodnocení a hodnocení z hlediska dosažení KK u žáků. K naplnění výzkumného cíle byly použity tři výzkumné metody – dotazník pro žáky, dotazník pro pedagogy a pozorování. Výzkum byl realizován na dvou školách v Karlovarském kraji.

Na základě vyhodnocení dotazníků pro žáky bylo zjištěno, že oni sami vnímají pedagogův záměr rozvíjet u nich dovednosti potřebné pro život a osvojují si klíčové kompetence. Z hlediska zastoupení jednotlivých kompetencí byly všechny rozvíjeny téměř

shodně. Žádná nebyla opomíjena. I tato skutečnost je z hlediska připravenosti žáků na budoucí studium a život velice prospěšná.

Dále bylo zjištěno, že pedagogové vnímají rozvoj klíčových kompetencí stejně významně jako osvojování učiva. Mnozí se jim věnují v běžném vyučování, takže žáci mohou jejich zařazení vnímat jako zcela přirozenou součást vyučovacího procesu.

Ve výzkumu nebyla zjištěna žádná zcela nová strategie výuky, která by zaručovala efektivní osvojování klíčových kompetencí u žáků. Pedagogové uváděli rozličné vyučovací metody, které využívají, takže nejčastější strategií je jejich cílevědomé a promyšlené zařazování. Efektivním plánováním výuky je možné předem určit, kterou vyučovací metodu pedagog aplikuje a v který okamžik je to nejvhodnější, aby si žáci osvojili potřebné kompetence.

Zajímavou inspirací by mohl být tematický den, kterému jsem se věnovala v teoretické části a který je využíván na jedné ze škol. Nejedná se o projektové dny, které spíše zahrnují problémovou výuku a konkrétní obsahové zaměření dle zvoleného učiva. Tematické dny jsou, dle pojetí v mé diplomové práci, určeny k cílenému a hlubšímu seznámení žáků s danou klíčovou kompetencí prostřednictvím různých aktivit a stanovišť.

Věřím, že i další části této diplomové práce mohou být inspirací dalším pedagogům. Mohou provést vlastní pilotní výzkum ve své třídě a zjistit, zda žáci vnímají rozvoj klíčových kompetencí ve výuce. K tomuto účelu je v přílohách dostupný dotazník pro žáky. Dále mohou pedagogové či studenti pedagogických fakult využít některé z aktivit popsanych v pozorování vyučovacích hodin a zařadit je do svých příprav na vyučování.

Při realizaci mého výzkum jsem si uvědomila, že základem rozvoje KK je podpora a provázení žáků v jejich sebedůvěře, cílevědomosti, vytrvalosti a smysluplnosti. A pokud mají být získané KK trvalé a pevné ve svých základech, je prvotní žákova vnitřní motivace, která mu nenásilně a přirozeně ukazuje cestu k cíli. A jako u každé dovednosti, ani zde by se nemělo jednat o soutěžení, jelikož každý žák má své individuální tempo, které je dáno specifičností každého jednotlivce.

## RESUMÉ

Předložená diplomová práce se zabývá hodnocením uchopení práce s klíčovými kompetencemi na dvou vybraných základních školách v kontextu ukotvení klíčových kompetencí v systému kurikulárních dokumentů. Je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou.

Teoretická část je zaměřena na problematiku ukotvení klíčových kompetencí v systému kurikulárních dokumentů. Jednotlivé KK jsou podrobněji charakterizovány, část teorie je věnována také hledání rovnováhy mezi rozvojem KK a osvojování vědomostí a dále problematice hodnocení KK.

Praktická část obsahuje kvalitativně zaměřený pedagogický výzkum. Hlavním cílem je zmapovat metody, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí na dvou vybraných základních školách, konkrétně na prvním stupni základní školy. K naplnění výzkumných cílů jsou použity tři výzkumné metody. Dotazník pro žáky pátých ročníků, na který odpovídalo 39 respondentů, a obsahoval 50 otázek zaměřených na rozvoj KK. Dále dotazník pro pedagogy, který obsahuje 6 otázek, na které odpovídalo 15 respondentů. Třetí výzkumnou metodou je pozorování ve vyučovacích hodinách. Výsledky výzkumu jsou zpracovány do grafů a tabulek a podrobně slovně interpretovány.

## **SUMMARY**

The diploma thesis submitted here deals with evaluation of success in tackling work with key competences in two selected primary schools in the context of embedding key competences in the system of curricular documents. It is divided into two parts, these being theoretical and practical.

The theoretical part is focused on the issue of embedding key competences in the system of curricular documents. Individual KC are characterised in detail and part of the theory is also devoted to searching for a balance between development of KC and acquiring knowledge as well as the issue of evaluation of KC.

The practical part contains qualitatively focused pedagogical research. The main aim is to map methods which lead to development of key competences in two selected primary schools, specifically in stage one of primary school. Three research methods are used to achieve the research objectives. One is a questionnaire for pupils in the fifth year. This was filled in by 39 respondents and contains 50 questions focused on development of KC. The next is a questionnaire for teachers. This contains 6 questions and was filled in by 15 respondents. The third research method is observation during lessons. The results of the research have been elaborated into graphs and tables and detailed verbal interpretation is provided.

## SEZNAM LITERATURY

1. BALCAR, Jiří a Stanislav KNOB. *Rozvoj měkkých kompetencí na základních, středních a vysokých školách*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta, 2016. ISBN 978-80-248-3928-8.
2. BARTÁK, Matěj, Jitka VEBROVÁ a Renata RYCHLÁ, ed. *Nový slovník cizích slov pro 21. století*. Praha: Plot, 2008. ISBN 978-80-86523-89-7.
3. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
4. BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
5. ČECHOVÁ, B. H. *Nápady pro rozvoj hodnocení klíčových kompetencí žáka*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
6. GAVORA, Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
8. HAUSENBLAS, Ondřej, SLEJŠKOVÁ, Lucie, *Klíčové kompetence na gymnáziu*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.
9. HENDL, Jan, *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. CHARALAMBIDIS, Alexandros. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. V Praze: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-x.
11. CHRÁSTKA, Miroslav, *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
12. JANÍK, Tomáš a kol., *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

13. JANIŠ, Kamil, *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-224-9.
14. KYRIACOU, Chris. *Effectiveteaching in schools: theory and practice*. 3rd ed. Cheltenham: Nelson Thornes, c2009. ISBN 9781408504239.
15. LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
16. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
17. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
18. MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
19. MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Nakladatelství Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
20. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009b, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
21. SKALKOVÁ, Jarmila, *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
22. SLAVÍK, Jan, *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
23. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
24. STOILOVA, Michaela. *Mapy učebního pokroku a zpětná vazba. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2013, 19(11-12), [40]-42. ISSN 1211-6858.
25. STRAKOVÁ, Jana a kol., *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, MŠMT, 2009.



26. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a Tereza KIMPLOVÁ. Psychodiagnostické metody v práci učitele primárního vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-372-2.
27. ŠVEC, Štefan a kol., *Metodologie věd o výchově, Kvantitativně-scientistické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8.
28. ŠVP Mánesova - škola globální výchovy - školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Sokolov: Gymnázium, ZŠ a MŠ Mánesova s.r.o., 2016. Dokument je dostupný v sekretariátu Gymnázia, ZŠ a MŠ Mánesova s.r.o. v Sokolově.
29. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
30. VEDRALOVÁ, Andrea, *Umím se učit: Jak rozvíjet ve vaší škole kompetenci k učení*. Praha: Škola můj projekt, 2019.
31. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

#### **Legislativní zdroje**

1. NÚV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2017). Praha: MŠMT, 2017.
2. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262 – 10324. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

#### **Internetové zdroje**

1. FRIEDMANN, Zdeněk, *Úvod do pedagogické diagnostiky* [online], 2006 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag\\_diagnostika.pdf](http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/Pedag_diagnostika.pdf).

2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-03-19]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/41216\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/41216_1_1/)
3. ROSECKÁ, Zdena. *Tvořivá škola II. - Činnostní učení a rozvoj klíčových kompetencí* [online], Praha: Metodický portál RVP, 2006 [cit. 2019-10-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/638/TVORIVA-SKOLA-II---CINNOSTNI-UCENI-A-ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>.
4. *ŠVP pro základní vzdělávání START*. [online], Karlovy Vary: ZŠ Dukelských hrdinů, 2016 [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: [https://www.zsdukla.cz/?page\\_id=49](https://www.zsdukla.cz/?page_id=49)
5. VALENTOVÁ, Lenka. *Učit se jak se učit*. [online], Praha: Metodický portál RVP, 2011 [cit. 2019-10-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14403/UCIT-SE-JAK-SE-UCIT.html/>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník pro žáky

Příloha č. 2: Vyplněný dotazník od žáka

Příloha č. 3: Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 4: Vyplněný dotazník od pedagoga

Příloha č. 5: Pozorovací arch

Příloha č. 6: Přehled odpovědí v dotazníku pro žáky – Škola Mánesova

Příloha č. 7: Přehled odpovědí v dotazníku pro žáky – ZŠ Dukelských hrdinů

Příloha č. 8: Pozorování v hodině, ČJ, 1. ročník, ZŠ Mánesova

Příloha č. 9: Pozorování v hodině, Integrovaný blok, 2. ročník, ZŠ Mánesova

Příloha č. 10: Pozorování v hodině, ČJ, 4. - 5. ročník, ZŠ Mánesova

Příloha č. 11: Pozorování v hodině, ČJ, 1. ročník, ZŠ Dukelských hrdinů

Příloha č. 12: Pozorování v hodině, VV, 2. ročník, ZŠ Dukelských hrdinů

Příloha č. 13: Pozorování v hodině, ČJ, 3. ročník, ZŠ Dukelských hrdinů

Příloha č. 14: Pozorování v hodině, ČJ, 4. ročník, ZŠ Dukelských hrdinů

Příloha č. 15: Pozorování v hodině, VL, 5. ročník, ZŠ Dukelských hrdinů

## **DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**

Odpovězte pravdivě na všechny otázky ANO nebo NE (odpověď zakroužkujte):

1. Učíme se poznávat různé učební styly.(vizuální, auditivní, kinestetický).	ANO	NE
2. S pedagogem si můžeme dohodnout termín pro vysvětlení učiva.	ANO	NE
3. Máme možnost vstupovat do výuky a na něco se zeptat.	ANO	NE
4. Učíme se vypisovat si vlastní poznámky z učebnice nebo z výuky.	ANO	NE
5. To, co se učíme, si zároveň uvádíme na příkladech ze života.	ANO	NE
6. Pokud uděláme chybu, můžeme se z ní poučit pro příště.	ANO	NE
7. Učíme se stanovit si kritéria úspěšné práce.	ANO	NE
8. Učíme se vytvářet vlastní plán svého učení.	ANO	NE
9. Pracujeme s různými knihami, encyklopediemi a slovníky.	ANO	NE
10. Učíme se v textu nebo sdělení hledat klíčové myšlenky a stručně je shrnout.	ANO	NE
11. Učíme se získávat informace z různých komunikačních prostředků a technologií. (internet, e-mail, telefonický rozhovor).	ANO	NE
12. Vystupujeme před třídou (referát, vyprávění, prezentace, objasnění problému).	ANO	NE
13. Vyjadřujeme písemně naše zážitky a myšlenky.	ANO	NE
14. Učíme se shrnout důležité informace, které jsme získali a vyslovit je před třídou.	ANO	NE
15. Jsme vedeni k tomu, abychom druhého vyslechli a zbytečně ho nepřerušovali.	ANO	NE
16. Učíme se odpovídat na položenou otázku a vyjádřit svůj názor.	ANO	NE
17. Když s někým nesouhlasíme, učíme se vyjádřit to tak, abychom ho neurazili.	ANO	NE
18. Jsme vedeni k tomu dodržovat pravidla diskuze (např. hlásit se o slovo).	ANO	NE
19. Podílíme se na tvorbě třídních pravidel.	ANO	NE
20. Učíme se jak reagovat, když je nám komunikace nepříjemná.	ANO	NE
21. Učíme se rozdělovat role ve skupině.	ANO	NE
22. Učíme se dodržovat dohodnuté termíny k odevzdání práce.	ANO	NE
23. Jsme vedeni k nabídnutí pomoci spolužákovi při plnění úkolu.	ANO	NE
24. Učíme se hodnotit svou práci a práci spolužáků ve skupině.	ANO	NE
25. Učíme se při neúspěchu neshazovat vinu na druhého.	ANO	NE
26. Učíme se volit si takové cíle, které vedou k našemu zlepšení.	ANO	NE
27. Učíme se, jak zlepšit své jednání na základě zpětné vazby od učitele nebo spolužáků.	ANO	NE
28. Omluvíme se, pokud své emoce nezvládneme.	ANO	NE
29. Učíme se při posuzování různých situací dívat na "věc" očima druhých (spolužáků, učitele, rodičů).	ANO	NE
30. Učíme se jak jednat v konfliktních situacích. Navrhovat různá řešení.	ANO	NE
31. Učíme se pomáhat spolužákům, kteří nepatří mezi naše nejbližší kamarády.	ANO	NE
32. Učíme se v reálných životních situacích posuzovat, jak byla respektována nebo porušována naše práva.	ANO	NE
33. Jsme vedeni k pravidlům trvale udržitelného života (třídění odpadu, zhasínání	ANO	NE

světla, šetřit vodou).		
34. Učíme se jednat v krizových situacích - známe telefonní čísla přivolání pomoci.	ANO	NE
35. Jsme vedeni k ochraně přírody i prostoru, kde žijeme (nečmáráme po zdech, neničíme výzdobu školy).	ANO	NE
36. Učíme se pracovat podle jednoduchého návodu.	ANO	NE
37. Učíme se při práci dbát na dodržení stanoveného termínu.	ANO	NE
38. Učíme se šetřit při práci materiálem, elektrickou energií apod.	ANO	NE
39. Učíme se dodržovat bezpečnost při práci, abychom předešli úrazu.	ANO	NE
40. Učíme se rozpoznat kvalitní práci a dobře splněný úkol.	ANO	NE
41. Učíme se hodnotit vlastní práci.	ANO	NE
42. Učíme se hodnotit práci spolužáků.	ANO	NE
43. Učíme se na základě zhodnocení celé práce, co bychom mohli příště udělat jinak nebo lépe.	ANO	NE
44. Získáváme informace o různých pracovních profesích a zjišťujeme, v čem spočívá jejich význam.	ANO	NE
45. Učíme se hospodařit s penězi.	ANO	NE
46. Učíme se na různé školní práci objevovat a nacházet řešení daného úkolu.	ANO	NE
47. Jsme vedeni k hledání a posuzování vhodných řešení problémů ( <i>např. pojedeme na výlet vlakem nebo autobusem?</i> ).	ANO	NE
48. Učíme se uvědomit si vlastní chybu při práci a opravit ji.	ANO	NE
49. Při hledání řešení zadaného úkolu využíváme experimentální (pokusnou) práci. ( <i>např. domněnku, že se nám při cvičení zvýší tep, ověřujeme experimentem, kdy cvičícímu spolužákovi v pravidelných intervalech měříme tep</i> ).	ANO	NE
50. Máme možnost vysvětlit spolužákům a učiteli své řešení úkolu.	ANO	NE

### DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Odpovězte pravdivě na všechny otázky ANO nebo NE (odpověď zakroužkujte):

1. Učíme se poznávat různé učební styly.(vizuální, auditivní, kinestetický).	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
2. S pedagogem si můžeme dohodnout termín pro vysvětlení učiva.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
3. Máme možnost vstupovat do výuky a na něco se zeptat.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
4. Učíme se vypisovat si vlastní poznámky z učebnice nebo z výuky.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
5. To, co se učíme, si zároveň uvádíme na příkladech ze života.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
6. Pokud uděláme chybu, můžeme se z ní poučit pro příště.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
7. Učíme se stanovit si kritéria úspěšné práce.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
8. Učíme se vytvářet vlastní plán svého učení.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
9. Pracujeme s různými knihami, encyklopediemi a slovníky.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
10. Učíme se v textu nebo sdělení hledat klíčové myšlenky a stručně je shrnout.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
11. Učíme se získávat informace z různých komunikačních prostředků a technologií. (internet, e-mail, telefonický rozhovor).	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
12. Vystupujeme před třídou (referát, vyprávění, prezentace, objasnění problému).	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
13. Vyjadřujeme písemně naše zážitky a myšlenky.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
14. Učíme se shrnout důležité informace, které jsme získali a vyslovit je před třídou.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
15. Jsme vedeni k tomu, abychom druhého vyslechli a zbytečně ho nepřerušovali.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
16. Učíme se odpovídat na položenou otázku a vyjádřit svůj názor.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
17. Když s někým nesouhlasíme, učíme se vyjádřit to tak, abychom ho neurazili.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
18. Jsme vedeni k tomu dodržovat pravidla diskuze (např. hlásit se o slovo).	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
19. Podílíme se na tvorbě třídních pravidel.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
20. Učíme se jak reagovat, když je nám komunikace nepříjemná.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
21. Učíme se rozdělovat role ve skupině.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
22. Učíme se dodržovat dohodnuté termíny k odevzdání práce.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
23. Jsme vedeni k nabídnutí pomoci spolužákovi při plnění úkolu.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
24. Učíme se hodnotit svou práci a práci spolužáků ve skupině.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
25. Učíme se při neúspěchu neshazovat vinu na druhého.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
26. Učíme se volit si takové cíle, které vedou k našemu zlepšení.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
27. Učíme se, jak zlepšit své jednání na základě zpětné vazby od učitele nebo spolužáků.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
28. Omluvíme se, pokud své emoce nezvládneme.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE

29. Učíme se při posuzování různých situací dívat na "věc" očima druhých (spolužáků, učitele, rodičů).	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
30. Učíme se jak jednat v konfliktních situacích. Navrhovat různá řešení.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
31. Učíme se pomáhat spolužákům, kteří nepatří mezi naše nejbližší kamarády.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
32. Učíme se v reálných životních situacích posuzovat, jak byla respektována nebo porušována naše práva.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
33. Jsme vedeni k pravidlům trvale udržitelného života (třídění odpadu, zhasínání světla, šetřit vodou).	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
34. Učíme se jednat v krizových situacích - známe telefonní čísla přivolání pomoci.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
35. Jsme vedeni k ochraně přírody i prostoru, kde žijeme (nečmáráme po zdech, neničíme výzdobu školy).	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
36. Učíme se pracovat podle jednoduchého návodu.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
37. Učíme se při práci dbát na dodržení stanoveného termínu.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
38. Učíme se šetřit při práci materiálem, elektrickou energií apod.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
39. Učíme se dodržovat bezpečnost při práci, abychom předešli úrazu.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
40. Učíme se rozpoznat kvalitní práci a dobře splněný úkol.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
41. Učíme se hodnotit vlastní práci.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
42. Učíme se hodnotit práci spolužáků.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
43. Učíme se na základě zhodnocení celé práce, co bychom mohli příště udělat jinak nebo lépe.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
44. Získáváme informace o různých pracovních profesích a zjišťujeme, v čem spočívá jejich význam.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
45. Učíme se hospodařit s penězi.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
46. Učíme se na různé školní práci objevovat a nacházet řešení daného úkolu.	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
47. Jsme vedeni k hledání a posuzování vhodných řešení problémů (např. pojedeme na výlet vlakem nebo autobusem?).	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
48. Učíme se uvědomit si vlastní chybu při práci a opravit ji.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE
49. Při hledání řešení zadaného úkolu využíváme experimentální (pokusnou) práci. (např. domněnku, že se nám při cvičení zvýší tep, ověřujeme experimentem, kdy cvičícímu spolužákovi v pravidelných intervalech měříme tep).	ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
50. Máme možnost vysvětlit spolužákům a učiteli své řešení úkolu.	<input checked="" type="radio"/> ANO	NE

## DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dobrý den.

Máte před sebou dotazník týkající se rozvoje klíčových kompetencí na prvním stupni základní školy. Prosim **o pravdivé** zodpovězení otázek. Naším cílem je zjistit Váš názor, nikoliv předem očekávané odpovědi.

Vyplnění dotazníku je anonymní. Údaje získané budou použity pro výzkum v diplomové práci. Děkuji za Váš čas, Pavla Vyskočilová.

Vyberte ke každé kompetenci v tabulce (v každém řádku) jednu variantu odpovědi.

### **1. Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považují za:**

Kompetence k učení	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence k řešení problémů	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence komunikativní	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence sociální a personální	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence občanská	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence pracovní	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité

U každé otázky zakroužkujte jednu z nabízených variant odpovědí.

### **2. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska četnosti):**

- v každé vyučovací hodině
- téměř v každé vyučovací hodině
- jen v některých vyučovacích hodinách
- jen zřídkakdy
- vůbec
- vlastní odpověď (vypište svými slovy)

.....

### **3. Úkolem pedagoga v základním vzdělávání je (dle mého názoru):**

- věnovat se především vědomostem a jejich osvojení u žáků
- věnovat se především rozvoji klíčových kompetencí u žáků
- rozvíjet klíčové kompetence ve stejné míře jako zprostředkovávat žákům vědomosti
- vlastní odpověď (vypište svými slovy)

.....

U každé otázky zakroužkujte jednu či více odpovědí.

### **4. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska zařazení):**

- v rámci běžné výuky



- b. v rámci cíleně zařazených aktivit (např. skupinové práce, projektová výuka apod.)
- c. v rámci speciálních hodin (třídnická hodina, hodina zaměřená na OSV apod.)
- d. v rámci aktivit mimo vyučování (přestávky, akce mimo školu apod.)
- e. vlastní odpověď (vypište svými slovy):

.....

**5. Pro rozvoj klíčových kompetencí používám nejčastěji tyto vyučovací metody a strategie:**

- a. skupinovou práci
- b. práci ve dvojici
- c. práci na stanovištích
- d. individuální úkoly
- e. projektovou výuku
- f. diskuzi
- g. reflexi činnosti
- h. drama a hraní scének
- i. jiné (vypište):

.....

.....

**6. Jakým způsobem probíhá hodnocení dosažení klíčových kompetencí žáky?**

- a. sebehodnocení žáků
- b. hodnocení navzájem mezi žáky
- c. hodnocení klasifikací
- d. slovní hodnocení
- e. použitím symbolů
- f. v rámci "hodnotícího kruhu"
- g. vlastní odpověď (vypište svými slovy):

## DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dobrý den.

Máte před sebou dotazník týkající se rozvoje klíčových kompetencí na prvním stupni základní školy. Prosim o **pravdivé** zodpovězení otázek. Naším cílem je zjistit Váš názor, nikoliv předem očekávané odpovědi.

Vyplnění dotazníku je anonymní. Údaje získané budou použity pro výzkum v diplomové práci.

Děkuji za Váš čas, Pavla Vyskočilová.

Vyberte ke každé kompetenci v tabulce (v každém řádku) jednu variantu odpovědi.

### 1. Rozvoj dané klíčové kompetence v rámci výuky považují za:

Kompetence k učení	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence k řešení problémů	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence komunikativní	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence sociální a personální	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence občanská	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité
Kompetence pracovní	velmi důležité	spíše důležité	spíše nedůležité	nedůležité

U každé otázky zakroužkujte jednu z nabízených variant odpovědí.

### 2. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska četnosti):

- v každé vyučovací hodině
- téměř v každé vyučovací hodině
- jen v některých vyučovacích hodinách
- jen zřídka
- vůbec
- vlastní odpověď (vypište svými slovy)

každá hodina má svůj obsahový a kompetenční cíl

### 3. Úkolem pedagoga v základním vzdělávání je (dle mého názoru):

- věnovat se především vědomostem a jejich osvojení u žáků
- věnovat se především rozvoji klíčových kompetencí u žáků
- rozvíjet klíčové kompetence ve stejné míře jako zprostředkovávat žákům vědomosti
- vlastní odpověď (vypište svými slovy) ~~znalosti~~ naučit děti

mít se, osvojit si potřebných znalostí a dovedností, klíčové kompetence rozvíjet při vyučování, pobytu ve škole, plánování domácí práce. Rozvoj klíčových kompetencí by se měl umět měnit zejména i rodiče.

U každé otázky zakroužkujte jednu či více odpovědí.

**4. Rozvoji klíčových kompetencí se věnuji (z hlediska zařazení):**

- a. v rámci běžné výuky
- b. v rámci cíleně zařazených aktivit (např. skupinové práce, projektová výuka apod.)
- c. v rámci speciálních hodin (třídnická hodina, hodina zaměřená na OSV apod.)
- d. v rámci aktivit mimo vyučování (přestávky, akce mimo školu apod.)
- e. vlastní odpověď (vypište svými slovy): TEMATICKÉ DNY  
zaměřené vždy na jednu kompetenci  
oblasť (mladší)

**5. Pro rozvoj klíčových kompetencí používám nejčastěji tyto vyučovací metody a strategie:**

- a. skupinovou práci
- b. práci ve dvojici
- c. práci na stanovištích
- d. individuální úkoly
- e. projektovou výuku
- f. diskuzi
- g. reflexi činnosti
- h. drama a hraní scének
- i. jiné (vypište): .....

**6. Jakým způsobem probíhá hodnocení dosažení klíčových kompetencí žáky?**

- a. sebehodnocení žáků
- b. hodnocení navzájem mezi žáky
- c. hodnocení klasifikací
- d. slovní hodnocení
- e. použitím symbolů
- f. v rámci "hodnotícího kruhu"
- g. vlastní odpověď (vypište svými slovy): .....

## POZOROVACÍ ARCH

<b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b>	
<b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b>	
<b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b>	
<b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b>	
<b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b>	
<b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b>	
<b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b>	

Dotazník pro žáky – Škola Mánesova 16 respondentů

Otázka	Odpověď ANO	Odpověď NE	KK
1	16	0	K UČENÍ
2	11	5	
3	16	0	
4	16	0	
5	13	3	
6	15	1	
7	15	1	
8	15	1	
9	12	4	
10	15	1	KOMUNIKATIVNÍ
11	16	0	
12	16	0	
13	14	2	
14	15	1	
15	15	1	
16	15	1	
17	15	1	
18	16	0	
19	15	1	
20	12	4	
21	15	1	SOCIÁLNÍ
22	16	0	
23	14	2	
24	15	1	
25	12	4	
26	16	0	
27	13	3	
28	13	3	
29	14	2	OBČANSKÁ
30	15	1	
31	15	1	
32	15	1	
33	13	3	
34	15	1	
35	15	1	PRACOVNÍ
36	16	0	
37	16	0	
38	14	2	
39	15	1	
40	16	0	
41	16	0	
42	16	0	
43	16	0	
44	14	2	
45	16	0	
46	15	1	K ŘEŠ. PROBL.
47	12	4	
48	16	0	
49	7	9	
50	16	0	

Dotazník pro žáky – ZŠ Dukel. hrd. 39 respondentů

Otázka	Odpověď ANO	Odpověď NE	KK
1	29	10	K UČENÍ
2	33	6	
3	38	1	
4	22	17	
5	36	3	
6	39	0	
7	33	6	
8	33	6	
9	35	4	
10	30	9	KOMUNIKATIVNÍ
11	37	2	
12	38	1	
13	35	4	
14	25	14	
15	36	3	
16	31	8	
17	37	2	
18	37	2	
19	35	4	
20	31	8	
21	33	6	SOCIÁLNÍ
22	39	0	
23	36	3	
24	30	9	
25	37	2	
26	38	1	
27	37	2	
28	33	6	
29	36	3	OBČANSKÁ
30	35	4	
31	36	3	
32	39	0	
33	37	2	
34	39	0	
35	38	1	
36	39	0	PRACOVNÍ
37	33	6	
38	33	6	
39	37	2	
40	36	3	
41	31	8	
42	28	10	
43	35	4	
44	33	6	
45	36	3	
46	33	6	K ŘEŠ. PROBL.
47	28	11	
48	38	1	
49	29	10	
50	37	2	

## **ČESKÝ JAZYK, 1. ROČNÍK, ZŠ MÁNESOVA**

**Škola:** Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola MÁNESOVA, Sokolov

**Třída:** první

**Počet žáků:** 18

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min

### **Cíle vědomostní:**

Žák pozná písmeno r v textu a dokáže ho označit.

Žák dokáže vyvodit podobné znaky básně.

Žák chápe co je rým a dokáže tvořit jednoduché rýmy.

Žák se dokáže orientovat v jednoduchém textu.

Žák dokáže přečíst nákupní seznam a porozumět mu.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák je schopen s pomocí učitele stanovit si kritéria úspěšné práce.

Žák chápe souvislosti mezi učením a reálnými situacemi. (nákupní seznam)

#### ***KK k řešení problému:***

Žák dokáže hledat vlastní řešení problematické situace.

#### ***KK komunikativní:***

Žák dokáže vyprávět báseň svými slovy. Odhadne klíčovou myšlenku básně.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák dokáže nabídnout pomoc spolužákovi při plnění úkolu.

Žák si dokáže požádat o pomoc, když ji potřebuje.

#### ***KK občanská:***

#### ***KK pracovní:***

**Organizační formy:** samostatná práce, hromadná.

**Výukové metody:** dramatizace, práce s textem.

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

#### **Aktivita v kruhu na koberci**

Učitel čte básničku. Žáci hledají, co má ta básnička podobného, charakteristického, jestli žáci najdou společný znak.

Brainstorming - hlásí se o slovo a říkají své nápady. Pojmy, které děti neznají, si objasňují mezi sebou nebo jim pomůže učitel. Báseň je zaměřená na písmeno R. Žáci s pomocí

odhalí, že většina slov začíná na písmeno R. Společně si báseň zarecitují. Snaží se říci, co si zapamatovali z paměti.

Práce s textem básně - žáci sledují příběh, snaží se odhalit děj, a co se v básni odehrává. Snaží se vyprávět vlastními slovy, najít v básni hlavní myšlenku. Žáci vymýšlejí další rýmy, které by mohly zaznít v básničce.

### **Aktivita v lavici**

Práce s textem - v textu žáci hledají a kroužkují všechna písmena "r". Žáci mají možnost se doptat na vyjasnění úkolu - malá, velká, ř,... Když mají práci hotovou, odnesou ji učiteli.

Reflexe činnosti - Učitel se ptá žáků, co se tím naučili nového. Co všechno procvičili. Zpětnou vazbu k textu žáci hned nedostali.

Hra na obchod - na tabuli je napsáno 6 slov - nákupní. Společně si stanoví kritéria dobře napsaného seznamu. Žáci si na papír opiší seznam z tabule. Když mají hotovo, jdou po třídě nakupovat a hledají věci ze svého seznamu. Když má někdo hotovo, jde pomoci spolužákovi.

Orientace v textu - učitel pracuje s orientací v textu - najdi předposlední slovo. Najdi slovo, které obsahuje písmeno R. Kolik věcí jsi nakoupil.... Po aktivitě okamžitá reflexe. Co jste se touto aktivitou naučili? Pomohli jste někomu? Pomohl někdo vám? Další nápady, co bychom s touto aktivitou mohli dělat? Jít na skutečný nákup.

Pantomima- Žáci dostanou lístek, kde je napsáno sloveso. Úkol je přečíst sloveso a předvést ho pomocí pantomimy spolužákům. Spolužáci se snaží uhodnout, o co jde.



<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Učitel staví na přirozených reálných situacích, které vyplývají z dané činnosti. Volí takové činnosti, u kterých předpokládá, že bude příležitost rozvíjet KK. Žáky o tom přímo neinformuje.</p>
<p><b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Z pozorování není patrné, zda měl učitel dopředu promyšlené cíle rozvoje KK nebo spíše jedná intuitivně a volí takové metody práce, u kterých předpokládá rozvoj KK.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Spíše ne. Žákyně, která nesplnila úkol a neopsala si všechna slova ze seznamu z tabule, nešla "nakupovat", nikdo si ji nevšiml, aby ji pomohl a žákyně o pomoc spolužáka nepožádala. Požádala ke konci aktivity o pomoc učitele. Učitel poslal žákyni ke svému stolečku. Nesplněný úkol neřešil.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Dramatizaci, reflexi činnosti, diskuzi, brainstorming.</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Určitě ano. Dobrý nápad, kdo má hotovo pomůže kamarádovi. Rozvíjí se KK, přišla okamžitě reflexe.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Učitel hodnotí rozvoj KK během reflexe aktivity. Žáci sami sebe nehodnotili.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>Určitě ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu ke své práci buďto okamžitě nebo až učitel text opraví. Mezi sebou se žáci nehodnotili.</p>

## **INTEGROVANÝ BLOK, 2. ROČNÍK, ZŠ MÁNESOVA**

**Škola:** Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola MÁNESOVA, Sokolov.

**Třída:** druhá

**Počet žáků:** 16

**Časová dotace:** integrovaný blok - 90 min

### **Cíle vědomostní:**

Žák dokáže vyhledat v textu písmeno "c".

Žák dokáže libovolnou technikou (kresba, komiks, zápis, modelování), ztvárnit situaci na zadané téma.

Žák je schopen zpívat již naučené písně sborově se spolužáky za doprovodu klavíru.

Žák dokáže s pomocí vytleskat rytmus písně.

Žák dokáže zopakovat vytleskaný rytmus.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák chápe souvislosti mezi učením a reálnými situacemi ve svém blízkém okolí.

Žák si dokáže vybrat, která technika na plnění úkolu je pro něj nejvýhodnější.

Žák při práci na zadaném úkolu dokáže udržet pozornost.

#### ***KK k řešení problému:***

Žák se snaží hledat sám řešení, nečeká na hotové a předložené řešení.

Žák je schopen s pomocí učitele nebo spolužáků navrhnout různé způsoby řešení a aktivně je vysvětlit spolužákům a učiteli.

Žák je schopen na problém kriticky nahlížet.

#### ***KK komunikativní:***

Žák je schopen dodržovat pravidla diskuze.

Žák dokáže nechat domluvit spolužáka nebo učitele až dokonce a zbytečně ho nepřerušuje.

Žák je schopen odpovědět na zadanou otázku a vyjádřit svůj názor.

Žák je schopen vyjádřit se na dané téma v určitém časovém úseku.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák dokáže zhodnotit svou práci.

Žák dokáže vysvětlit, proč si zvolil právě takový způsob řešení problému.

Žák se pokusí popsat své pocity a pocity druhých ve stejné situaci.

Žák získá představu o tom, že pravda není jednoznačná.

Žák se dokáže vcítit do myšlení druhého.

### **KK občanská:**

Žák je schopen podívat se na zadanou situaci „pohledem toho druhého“.

Žák dokáže vyjádřit svůj názor na to, kdo je to dobrý občan.

**Organizační formy:** Práce ve skupině, práce ve dvojicích, samostatná práce.

**Výukové metody:** Diskuze, vyprávění, metoda řešení problémů, brainstorming.

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

#### **Aktivita v kruhu na koberci**

Ranní kruh - žáci si společně zarecitují říkadlo, při kterém se rozpočítají - podávají si dřevěného panáčka. Začne mluvit ten, komu zůstane panáček v ruce. Děti mají 30 sekund na vyprávění, co zažily včera. Mají volbu panáčka poslat dál a nevyjadřovat se. Učitel hlídá čas - práce s časem.

opakování skupin souhlásek - tvrdé, měkké, obojetné - říkanky, v rytmu.

pohybová aktivita - učitel vyslovuje souhlásky a žáci je třídí do skupin. Tvrdá souhl. - tlesknu, měkká souhl. - tlesknu rukou do podlahy.

ozvěna - učitel vytleská rytmus, žáci opakují. Učitel vyslovuje v různém rytmu věty a žáci opakují, jak význam věty, tak melodii.

#### **Aktivita u klavíru**

Žáci zpívají známé písně. Vytleskávají rytmus. Určují, zda je píseň na 3 nebo 4 doby. Učitel doprovází na klavír. Jedna píseň ve více melodiích.

#### **Aktivita na koberci - kruh**

pomůcka triangl - signál ke změně aktivity, získání pozornosti.

Žák má problém s dírou v sáčku se zrním pro ptáky. Přihlásí se o slovo, nebojí se zeptat, i když jeho problém nesouvisí přímo s probíraným tématem.

Diskuze - Jak bychom mohli vyřešit roztržený sáček? Děti přispívají různými nápady. Učitel navrhuje, že odpoledne při čtení by se mohl sáček podle navržených řešení opravit.

#### **Diskuze na téma: kdo je dobrý občan**

Žáci již téma lidská práva mají zavedeno. Navazují na příběh o Židech, který si vyprávěli v minulém bloku.

Kdo je to dobrý občan? Brainstorming, žáci vyslovují své myšlenky, argumentují a obhajují své názory. Své názory vyvozují mimo jiné i z příběhu o Židech.

Příklady myšlenek žáků:

Dobrý občan je ten, který pomáhá druhým lidem.

Ten, který myslí více na druhé lidi, než sám na sebe.

Ten, kdo sbírá odpadky.

Ten, kdo pomáhá slabším.

Diskuze - Učitel vznesl myšlenku, která navazuje opět na příběh o Židech.

Zamyšlení nad tím, jestli němečtí vojáci, kteří hlídali Židy v koncentračních táborech, byli dobří lidé a občané.

Žáci na základě svých znalostí a zkušeností dokáží posoudit, jaké měli důvody a možnosti němečtí vojáci pracující v koncentračních táborech.

Příklady myšlenek žáků:

Proč to dělali?

Byla to jen jejich práce.

Možná nevěděli, že dělají něco špatného.

**Aktivita v lavici**

Na tabuli je napsaná věta:

Po ulici jdou 4 chodci.

Po silnici jede auto.

Cecilka se bojí.

Úkol - Najděte v textu všechna písmena **c**. Úkol je zadán slovně. Žáci se již nemají možnost na nic doptat. Pracují jen s informací, kterou dostali. Pracují tak, jak pochopili zadání úkolu.

Kdo má hotovo, jde na koberec i se sešitem.

Reflexe úkolu- kolik kdo napočítal písmen? Různé výsledky. Někdo počítal jen malé tvary písmene, někdo i velký tvar, někdo i písmeno č, někdo využil i "c" v písmenu "ch". Následuje barevný rozbor na tabuli, kdy žáci obhajují před třídou svůj způsob řešení problému. Žáci zkoumají problém, posuzují svoje řešení před třídou a diskutují o svém řešení.

Co jsme z tohoto vyvodili? - Žáci vyvodili, že problém může mít více správných řešení. Žáci vytvořili obecné pravidlo, že lidé mohou mít na věc odlišný názor, ale oba mohou mít pravdu. Uvádějí příklady ze života. Maminka si myslí, že mám nepořádek v pokojíčku a chce, abych ho uklidil. Ale já se nejprve musím najíst, abych měl sílu na úklid.

### **Aktivita**

Žáci libovolnou technikou (komiks, zápis, obrázek, modelování) zpracují téma: Dva lidé mají na stejnou situaci rozdílný názor, ale přesto oba mají pravdu.

Žáci mohou pracovat ve dvojicích, pokud mají tu potřebu.

Žáci pracují, učitel obchází a zjišťuje, co má kdo za nápad a zda nepotřebuje pomoci. Všechny děti si dokázaly se zadáním poradit. Všichni pracují. Nebojí se požádat kamaráda o pomoc. Učitel určí, kdy bude práce ukončena, hlásí 5 minut do konce. Žáci si hlídají následně čas sami. V dohodnutý čas se všichni sejdou na koberci i se svými díly.

### **Závěrečná reflexe**

Žáci představují svůj nápad. Nikdo druhého nehodnotí. Úkol je vyslechnout a nepřerušovat druhého. Na závěr učitel položí otázku: Je něco nového, co jste za dnešní blok získali? Naučili se? Žáci se vyjadřují před třídou a předávají si své postřehy z odvedené práce.

<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Učitel staví na přirozených reálných situacích, které vyplývají z dané činnosti. Volí takové činnosti, u kterých předpokládá, že bude příležitost rozvíjet KK. Žáky o tom přímo neinformuje.</p>
<p><b>Jak se učitel daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Určitě ano. vědomostní/znalostní učivo, zde bylo použito, jako prostředek k získávání určitých kompetencí.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Určitě ano. Žáci pracují s časem, takže každý má možnost si svůj vstup předem připravit. Žáci byli po celou dobu vnitřně motivováni a téma je velmi zajímavé. Nestalo se, že by někdo nevěděl, co si počít. Učitel individuálně žáky obcházel a zjišťoval, zda správně pochopili zadání.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Metodu problémové výuky, skupinovou práci, řízenou diskuzí, brainstorming, reflexi činnosti.</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Velmi účinné.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Určitě ano. Za každou aktivitou následuje reflexe činnosti, kde hlavní slovo mají žáci. Diskutují o své práci i práci spolužáka. Učí se obhajovat a argumentovat, proč se rozhodli právě pro toto řešení. Snaží se kriticky nahlížet na problém.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>Určitě ano. V závěrečné reflexi žáci dostali možnost vyjádřit, co nového získali nebo se naučili. Diskuzí se vyjádřit o práci druhého a o svojí práci.</p>

## **ČESKÝ JAZYK, 4. - 5. ROČNÍK, ZŠ MÁNESOVA**

**Škola:** Gymnázium, Základní škola a Mateřská škola MÁNESOVA, Sokolov

**Třída:**čtvrtá a pátá

**Počet žáků:**18

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min.

### **Cíle vědomostní:**

Žák určí z vybraného textu slovní druhy.

Žák dokáže přiřadit k podstatnému jménu příslušný vzor.

Žák dokáže u 5 podstatných jmen určit - rod, číslo, pád vzor.

Žák dokáže najít slovesa, u kterých je schopen určit osobu, číslo čas.

Žák rozumí textu a dokáže určit jeho posloupnost.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák dokáže poprosit spolužáky, aby se ztišili, překračuje-li ruch únosnou hranici.

Žák se dokáže přizpůsobit různým výukovým aktivitám - práce ve skupině, samostatná práce, práce ve dvojicích.

#### ***KK k řešení problému:***

Žák dokáže srozumitelně představit své řešení problému.

#### ***KK komunikativní:***

Žák dokáže vyjádřit svůj názor na to, kdo je hrdina. Dokáže se vyjadřovat před třídou.

Žák je schopen dodržovat pravidla diskuze.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák dokáže nabídnout pomoc spolužákovi při plnění úkolu.

Žák si dokáže požádat o pomoc, když ji potřebuje.

#### ***KK občanská:***

#### ***KK pracovní:***

**Organizační formy:**Skupinová práce, samostatná práce

**Výukové metody:**práce s textem, řízená diskuze.

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

#### **Aktivita v lavici**

Skupinová práce s textem - žáci jsou rozděleni do skupin podle vylosování si barevných lístečků. Vzniklo 6 skupin po 3 členech. Žáci dostanou text zaměřený na české pověsti.

Pověst o Bruncvíkovi byla rozstříhaná na části a skupina má za úkol text poskládat podle posloupnosti a nalepit na papír. Když má skupina úkol splněný, jde si sednout na koberec. Učitel čeká, až budou všichni sedět na koberci.

### **Reflexe na koberci**

Reflexe- kontrola, zda mají všichni stejně poskládaný text. Jedna skupina má jiné řešení, žáci si mezi sebou vysvětlují, argumentují, proč se právě takhle rozhodli. Učitel jen koriguje diskuzi. Žáci vysvětlují, podle jakých klíčových slov poskládali příběh a nakonec přesvědčí o správnosti i skupinu, která má úkol splněný jinak.

Učitel rychlými otázkami provedl zpětnou vazbu k proběhlé aktivitě.

Otázky typu: Postaví se ten, kdo někomu pomohl. Tleskne ten, který se cítil ve skupině zbytečný. Zvedne jednu ruku ten, komu se v týmu pracovalo dobře. Zvedne obě ruce ten, kdo se zapojil do práce.

### **Aktivita v lavici**

Práce s textem, pracovní list - žáci pracují samostatně, pokud se potřebují poradit, neváhají oslovit spolužáka. Žáci dostanou text - úryvek z pověsti o Bruncvíkovi. Pracovní list se vzory podst. jm. Žáci ke vzorům přiřazují podst. jm. z textu. U pěti podst. jm. vlastního výběru určují rod, číslo, pád a vzor- zapíší.

Vlnovkou podtrhnou všechna slovesa v textu. Žáci si vyberou 5 sloves, u kterých určí osobu, číslo čas. Když mají práci hotovou, přijdou na koberec.

### **Reflexe na koberci**

Reflexe - Učitel nekontroluje vědomostní správnost práce, ale reflektuje, zda měl někdo potíže při práci, s čím si nevěděl rady, jestli někdo někomu pomohl nebo si o pomoc požádal. Podle čeho si žáci vybírali svých 5 sloves a podst. jm.

Závěrečná diskuze - v poslední aktivitě se učitel věnuje obsahu textu. Žáci diskutují nad tím, co se v textu dozvěděli, učitel klade otázky, jaký měl Bruncvík vlastnosti? Kdo to je hrdina? Známe někoho takového v našem okolí?



<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Spíše ne, učitel o svém záměru rozvíjet KK neinformuje žáky přímo. Spíše čerpá z nastalých situací a kompetence rozvíjí intuitivně.</p>
<p><b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Spíše ano, učitel pracuje při reflexi s žáky a klade takové otázky, aby si žáci uvědomili důležitost rozvoje kompetencí.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Spíše ne, ve třídě byli dva asistenti, kteří se starali o pasivnější žáky.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Skupinovou práci. Samostatnou práci, při které si kdokoliv mohl požádat o pomoc.</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Zvolené metody se mi jeví jako účinné. Učitel pracoval spíše intuitivně a operativně reagoval na nastalé situace.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Slovně, žáci měli možnost hodnotit rozvoj KK mezi sebou.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>Určitě ano, po každé činnosti žáci dostali zpětnou vazbu a měli možnost se vyjádřit ke své práci nebo práci druhého.</p>

## **ČESKÝ JAZYK, 1. ROČNÍK, ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ**

**Škola:** ZŠ Dukelských hrdinů, Karlovy Vary

**Třída:** první

**Počet žáků:** 18

**Časová dotace:** dvě vyučovací hodiny - 90 min

**Cíl:**

Žák dokáže logicky kladenými otázkami vyvodit, jaký pojem má učitel na mysli.

Žák se dokáže spolupodílet se spolužáky na vymýšlení a vyprávění společné pohádky na zadané téma.

Žák dokáže vymyslet alespoň jednu větu k pohádce a přednést ji nahlas spolužákům.

Žák dokáže zapsat alespoň jednu vlastní větu.

Žák je schopen pokračovat ve vypravování a navázat svou vymyšlenou větou na větu spolužáka.

Žák s pomocí spolužáka dokáže vymyslet vlastní konec pohádky.

**Rozvoj kompetencí:**

***KK k učení:***

Pokud žák něčemu nerozumí, dokáže se během hodiny zeptat učitele nebo spolužáka a požádat o vysvětlení.

***KK k řešení problému:***

Žák se snaží hledat sám řešení, nečeká na hotové a předložené řešení.

***KK komunikativní:***

Žák se snaží se srozumitelně vyslovovat před třídou.

Nepřerušuje zbytečně mluvícího spolužáka.

Dokáže se řídit pravidly diskuze.

***KK sociální a personální:***

Žák si při práci ve dvojici dokáže rozdělit role.

S pomocí dokáže spolupracovat ve skupině a snaží se přispívat svými názory.

***KK pracovní:***

Žák je schopen dodržovat hygienická pravidla při psaní, mít přehled o svých věcech.

**Organizační formy:** Práce ve skupině, práce ve dvojicích

**Výukové metody:** Diskuze, vyprávění, dramatizace, metoda řešení problémů.

## **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

### **Aktivita na koberci**

Vymýšlení pohádky - žáci sedí v kroužku na koberci. Učitel žákům prozradí, že budou vymýšlet společně pohádku. Hlavního hrdinu žáci musí odhalit. Učitel si myslí hlavní postavu pohádky a žáci se doptávají zjišťovacími otázkami (ANO/NE).

Po odhalení hlavního hrdiny žáci postupně v kroužku vymýšlejí každý jednu větu v návaznosti na tu předchozí. Ve vyprávění se pravidelně střídají a tvoří jeden příběh. V určitém momentu učitel vyprávění utne, když ještě není vymyšlený konec.

### **Aktivita v lavici**

Práce ve dvojicích - žáci jsou předem rozděleni do dvojic, ve kterých pracují. U stolu vymýšlí a zapisují konec pohádky na jeden společný papír. Ilustrují pohádku

### **Aktivita na koberci**

Reflexe ke společné práci. Diskuze - jak se vám pracovalo ve dvojici. Cítil se někdo zbytečný. Pomohl někdo někomu. Chtěli byste pracovat v jiném týmu.

<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Učitel staví na přirozených reálných situacích, které vyplývají z dané činnosti. Volí takové činnosti, u kterých předpokládá, že bude příležitost rozvíjet KK. Žáky o tom přímo neinformuje.</p>
<p><b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Z pozorování není zřejmé, zda měl učitel jasně stanovené kompetenční cíle. Spíše předpokládal u vhodně zvolených metod práce, že nastane příležitost k rozvíjení KK.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Určitě ano, učitel si všímá všech žáků, a pokud zaregistruje pokles motivace, zápalu do práce, začne pracovat s konkrétním žákem. Položí mu otázku, snaží se ho vtáhnout do děje. Dodá mu pocit důležitosti ve společné práci celé skupiny.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Metodu problémové výuky, skupinovou práci, řízenou diskuzí.</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Velmi účinné.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Učitel hodnotí rozvoj KK okamžitou zpětnou vazbou k žákovi. Žáci v této hodině nijak svůj rozvoj KK nehodnotili.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>V závěrečné reflexi žáci dostali možnost vyjádřit se přiměřeně svému věku, jak se jim pracovalo ve skupině i ve dvojicích. Co by mohli udělat příště jinak, jak jsou se svou prací spokojeni. Měli možnost se vyjádřit k práci svého spolužáka.</p>

## **VÝTVARNÁ VÝCHOVA, 2. ROČNÍK, ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ**

**Škola:** ZŠ Dukelských hrdinů

**Třída:** druhá

**Počet žáků:** 20

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min

### **Cíle vědomostní:**

Žák dokáže vyjmenovat ve správném pořadí měsíce v roce

Žák dokáže vyjmenovat ke každému ročnímu období měsíce, které mu náleží.

Žák dokáže charakterizovat jednotlivé měsíce. Vyjádřit představu, jak by je výtvarně zpracoval.

Žák zná významné svátky v roce a umí je přiřadit k měsíci, ve kterém se slaví. (např. Vánoce, Velikonoce)

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák je schopen si stanovit kritéria dobře odvedené práce.

#### ***KK k řešení problému:***

Žák je schopen rozdělit práci na dílčí úkoly a naplánovat realizaci plnění.

#### ***KK komunikativní:***

Žáci dodržují pravidla diskuze, hlásí se o slovo.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák je schopen rozdělit práci ve skupině.

#### ***KK občanská:***

#### ***KK pracovní:***

Žák dokáže plánovat svou práci.

Žák má přehled o svých pracovních pomůckách a dokáže si připravit pracovní místo.

**Organizační formy:** hromadná, skupinová práce

**Výukové metody:** problémová výuka, brainstorming

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

Evokace - žáci mají za úkol vzpomenout si, co dělali minulou hodinu prvouky. Téma byl ČAS, MĚSÍCE V ROCE, KALENDÁŘ. Žáci diskutují o tématu, co vše si pamatují.

brainstorming - učitel klade otázku, k čemu slouží kalendář a jakou má funkci. Žáci vyslovují své názory. Na základě této evokace žáci sami vyvodí, co bude tématem VV - výroba kalendáře.

Myšlenková mapa - žáci a učitel tvoří na tabuli myšlenkovou mapu na každý měsíc v roce. Žáci se vyjadřují, co je charakteristické pro jednotlivé měsíce. Učitel doplňuje o zajímavosti ( Den matek, velká pardubická, letní olympijské hry).

Reflexe - učitel provede hned reflexi, proč jsme dělali tuto aktivitu? Abychom převedli myšlenky na tabuli, ujasnili si, co budeme dělat, našli inspiraci.

Rozdělování do skupin- učitel má připravené barevné lístečky, které si žáci losují z obálky. Stejně barvy jsou jedna skupina. Skupinky se přemístí k sobě a vytvoří si pracovní místo. Učitel objasní, že každá skupina vytvoří svůj kalendář. Žáci přijdou na to, když jsou ve skupině 4 musí každý vytvořit 3 obrázky. Rozdělení jednotlivých měsíců ve skupině nechá učitel na žácích, aby si způsob zvolili sami.

Reflexe - Jak jste spokojeni se svou skupinou? Chce se někdo na něco zeptat.

Kalendář se tvořil dalších 6 hodin.

<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Učitel volí takové strategie a metody, které rozvíjí KK, žáky cíleně neinformuje. Hodina z hlediska KK byla zaměřena KK k řešení problémů, KK personální a sociální. Ostatní vyplynulo ze situací.</p>
<p><b>Jak se učitelé daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Učitel pracuje intuitivně a hodně využívá situací, které vyvstanou. Reaguje na ně a tím rozvíjí kompetence.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Určitě ano. Přistupuje k žákům individuálně, vyzve je k vyjádření svého názoru.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Brainstorming, problémová výuka, práce ve skupině</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Metody a strategie vedly k rozvoji KK.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Spíše ne. Žáci neměli prostor pro sebehodnocení nebo hodnocení se navzájem. Učitel rozvoj KK u žáků hodnotí slovně.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>Spíše ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu ke své práci. Nehodnotí se navzájem.</p>

## **ČESKÝ JAZYK, 3.ROČNÍK, ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ**

**Škola:** ZŠ Dukelských hrdinů, Karlovy Vary

**Třída:** třetí

**Počet žáků:** 16

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min.

### **Cíle vědomostní:**

Žák vyjmenuje VS po M

Žák rozumí významu VS po M

Žák rozumí významu slova MÝLIT SE a dokáže ho nahradit synonymem.

Žák vymyslí slova příbuzná ke slovu mýlit se.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

*Žák je schopen požádat okolí, aby se ztišilo, potřebuje-li na práci klid.*

#### ***KK k řešení problému:***

Žák je schopen hledat řešení problému, vyhodnotit zvolené strategie, neočekává hotová řešení.

#### ***KK komunikativní:***

Žák je schopen vyjadřovat k názoru, se kterým nesouhlasí, tak, aby druhého neurazil.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák je schopen rozdělit si role ve skupině.

#### ***KK občanská:***

#### ***KK pracovní:***

**Organizační formy:** hromadná, skupinová práce, samostatná práce.

**Výukové metody:** práce s textem, diskuze.

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

Téma hodiny - vyjmenovaná slova po M, slovo MÝLIT SE.

#### **Aktivita v lavici**

Rozcvička na zahřátí - žáci stojí na úvod hodiny, učitel klade otázky na opakování. Třídění skupin hlásek, abeceda,... postupně si sedají, když uhodnou úkol. Např. sednou si ti, co jejich jméno začíná na samohlásku. Když všichni sedí, hra je u konce.



řada vyjmenovaných slov - na tabuli jsou karty s řadou vyjmenovaných slov po M. Žáci si zakryjí oči a učitel otočí slovo "naruby". Žáci hádají, které je to slovo. Učitel zkouší postřeh a přehazuje i jiná slova.

Žáci určují slovní druhy u daných vyjmenovaných slov.

detektiv - učitel, následně i žáci si myslí vyjmenované slovo již probraných VS. žáci logicky kladenými otázkami odhalují slovo.

### **Aktivita ve skupině**

Učitel rozdělil žáky do skupin. Každá skupina dostala arch papíru s vyjmenovanými slovy a obálku se slovy příbuznými. Úkol - do tabulky na archu papíru přiřadit správně slova příbuzná od VS. Žáci pracují velmi soutěživě. Když jsou všechny skupiny hotovy, přichází kontrola. Všichni obchází jednotlivá pracovní místa skupin a učitel kontroluje správnost. Reflexe činnosti nebo zpětná vazba neproběhla.

### **Aktivita v lavici**

Zavedení nového VS MÝLIT SE - žáci dostanou obrázek a nápis se slovem MÝLIT SE. Nalepí si ho do sešitu. Následuje vysvětlení pojmu. Učitel říká příklady na násobení a žáci výsledky, když se spletou, učitel poděkuje za to, že se zmýlili. Žáci hledají jiný tvar slovesa mýlit se - časují. Žáci vymýšlejí příbuzná slova ke slovu mýlit se.

Doplňování - učitel žákům ukáže pracovní list na doplnění y/i. Žáci mají kartičky se tvary písmene y/ý/i/í. Učitel čte slova na pracovním listu a žáci zvedají správnou kartu. Žáci dostanou pracovní list a doplňují. Mohou si poradit ve dvojicích. Učitel nabídne pomoc těm, kdo si o ni řeknou. Kdo je hotov, spočítá, kolik šupin vybarvil. Učitel prozradí správný počet, kdo ho nedosáhl, stále hledá.

<b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b>	Neinformuje předem.
<b>Jak se učiteli daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b>	Určitě ano. Učitel volí takové výukové strategie, u kterých předpokládá, že bude rozvíjet z KK.
<b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b>	Učitel se věnuje pasivnějším žákům individuálně. Ve třídě je více žáků cizinců, kteří potřebují individuální podporu.
<b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b>	Diskuze, skupinová práce.
<b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b>	Určitě ano. Učitel nabízí žákům pomoc, pokud si o ni dokážou říci. Učitel připouští i jiný způsob řešení problému.
<b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b>	Rozvoj KK učitel nehodnotí. Pokud vznikne nenadálá situace, učitel rozvíjí KK a slovně hodnotí.
<b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b>	Spíše ne, žáci dostali k aktivitě ve skupině zpětnou vazbu a odměnu za bezchybné vypracování bonbon. Bonbon dostali nakonec všichni.

## **ČESKÝ JAZYK, 4. ROČNÍK, ZŠ DUKELSKÝCH HRDINŮ**

**Škola:** ZŠ Dukelských hrdinů, Karlovy Vary

**Třída:** čtvrtá

**Počet žáků:**25

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min

### **Cíle vědomostní:**

Žák určí podstatné jméno rodu ženského, středního, mužského.

Žák vyjmenuje vzory rodu mužského.

Žák odhadne a přiřadí na základě svých zkušeností podst. jm. rodu mužského ke vzorům.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák je schopen aktivně vstupovat do výuky a nebojí se zeptat, pokud něčemu nerozumí nebo je mu nejasné.

#### ***KK k řešení problému:***

Žák nečeká na předložená řešení, ale hledá řešení sám.

#### ***KK komunikativní:***

Žák je schopen shrnout důležité informace, které získal a vyslovit je před třídou.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák je schopen rozdělit si práci ve skupině.

#### ***KK občanská:***

#### ***KK pracovní:***

**Organizační formy:**skupinová práce, hromadná

**Výukové metody:**metoda řešení problémů, práce s textem.

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

Tématem hodiny je zavádění nové látky vzory rodu mužského. Cíl hodiny je žákům představen, ale na podstatu si musí přijít sami.

### **Evokace**

Opakování, co vše vím o hláskách, stavbě slova, mluvnických kategoriích. Zahřátí pomocí měkkého míče. Učitel nahrává dětem a pokládá otázky (Třídění hlásek, vyjmenuj pády, vyjmenuj slovní druhy). Všichni žáci udržují pozornost podpořenou chytáním míčku.

Žabáci - na interaktivní tabuli učitel promítá cvičení na doplňování koncovek podstatných jmen. Všichni žáci mají připravené kartičky s y/ý/i/í a zvedají nad hlavu. Jeden žák je určen

jak kontrolor a kontroluje před tabulí ostatní žáky. Soutěž - dva žáci, ten který správně doplní a odůvodní y/i jako první, skočí dopředu. Vyhrává ten, kdo je první v cíli. Vítězství se nijak neřeší.

### **Aktivita ve skupině**

Hlavní aktivita- žáci dostanou kartičky s podstatnými jmény. Na lístečky si napíší vzory rodu mužského, které jsou připravené na tabuli. Učitel zjednodušeně vysvětlí dělení na životné a neživotné vzory. Žáci ve skupinách přiřazují podstatná jména ke vzorům. Vycházejí ze zkušenosti a informací, které získali v učivu o rodu ženském a středním. Žáci sami hledají pravidla pro rod mužský. Žáci nestihli splnit úkol v jedné vyučovací hodině. Aktivita pokračovala v následující hodině. Žáci dokončili úkol, učitel provedl kontrolu. Chybně zařazené karty odebral a požádal, aby je žáci zkusili zařadit znova.

### **Reflexe**

Závěrečná reflexe probíhala jako shrnutí, co se žáci dozvěděli, podle jaké strategie karty rozdělovali.

<b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b>	Učitel vychází z přirozeného chodu hodiny a reakcí žáků. Svůj záměr nepředkládá předem. Jedná operativně na základě vzniklých situací.
<b>Jak se učitel daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b>	Učitel zvolil skupinovou práci a kritický náhled na problém.
<b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b>	Učitel se věnuje pasivním žákům individuálně. Pokud je žák pasivnější, vyzve ho učitel ke slovu.
<b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b>	Práce s textem. Metoda řešení problémů.
<b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b>	Určitě ano. Učitel nechá samostatně žáky přemýšlet, objevovat možná řešení.
<b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b>	Spíše ne, učitel hodnotí slovně, spíše pokud nějaká situace vyvstane spontánně. Žáci se navzájem v rámci rozvoje KK nehodnotí.
<b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b>	Spíše ano. Žáci dostávají zpětnou vazbu ke své práci v rámci slovního hodnocení. Žáci si mezi sebou svou práci nehodnotí.

## **VLASTIVĚDA, 5. ROČNÍK, ZŠDUKELSKÝCH HRDINŮ**

**Škola:** ZŠ Dukelských hrdinů, Karlovy Vary

**Třída:** pátá

**Počet žáků:** 26

**Časová dotace:** vyučovací hodina - 45 min

### **Cíle vědomostní:**

Žák je schopen na mapě vyhledat danou oblast.

Žák zná základní orientaci na mapě (nížiny - zelená barva, pohoří - hnědá barva).

Žák vyjmenuje státní symboly.

Žák vnímá a popíše rozdíly mezi městem a menší obcí.

Žák s pomocí mapy vyjmenuje a ukáže na mapě všechny kraje ČR.

### **Cíle klíčových kompetencí**

#### ***KK k učení:***

Žák je schopen vyhledat informace z různých zdrojů (atlas, kniha, internet).

#### ***KK k řešení problému:***

Žák se snaží hledat sám řešení, nečeká na hotové a předložené řešení.

#### ***KK komunikativní:***

Žák dodržuje pravidla diskuze.

Žák dokáže srozumitelně obhájit svůj názor před třídou.

#### ***KK sociální a personální:***

Žák dokáže nabídnout pomoc spolužákovi.

Žák dokáže požádat o pomoc spolužáka.

#### ***KK občanská:***

**Organizační formy:** práce ve dvojicích, hromadná

**Výukové metody:** práce s mapou,

### **STRUČNÝ POPIS ČINNOSTI:**

#### **Evokace**

Učitel pokládá informace o ČR, žáci mohou vyhledávat odpovědi v učebnici nebo knize. Co všechno již víme. Když někdo neví, může se poradit se spolužákem. Žáci hodnotí, zda jsou odpovědi správné, pokud mají dojem, že ne, vysvětlují svůj názor.

Správa krajů, měst a obcí - žáci diskutují, kdo zastupuje kraj, město, obec. Jak probíhají volby. Vychází ze své zkušenosti. Učitel řídí diskuzi. Žáci hledají řešení. K získání informací mohou využít internet - interaktivní tabule - sledují všichni žáci.

### **Práce ve dvojicích**

Informace o dané oblasti - žáci napíší na papírek název oblasti (město, pohoří, hora, řeka, nížina,...), o které se učili, něco vědí a dokážou vyhledat na mapě. Lísteček se vhodí do klobouku a žáci si losují. Snaží se povědět co nejvíce o vylosované oblasti. Pokud neví, požádají o pomoc spolužáka. Žáci pracují ve dvojicích.

Hledání dvojic - žáci dostali do dvojic karty s pojmy. Úkolem je najít dvojice pojmů, které spolu souvisí. Pojmy najít na mapě. Když mají žáci hotovo, vysvětlují před třídou své řešení (vždy vyberou jen jednu dvojici) a vysvětlí, proč dali dohromady právě tyto dva pojmy.

### **Reflexe**

Učitel se ptá žáků, zda si zapamatovali alespoň jednu novou informaci. Každý žák si připraví jednu větu. Žáci mají možnost ohodnotit práci spolužáka pokud chtějí. Kdo pracoval aktivně, kdo je rušil při práci.

<p><b>Jakým způsobem učitel evokuje svůj záměr rozvíjet kompetence? Informuje o tom žáky přímo?</b></p>	<p>Učitel neinformuje přímo o záměru rozvíjet KK. Volí takové metody a formy práce, u kterých je možnost KK rozvíjet.</p>
<p><b>Jak se učiteli daří naplnit svůj záměr rozvoje příslušné KK?</b></p>	<p>Spíše ano. Učitel nechá diskutovat žáky, informace si mohou vyhledat z různých zdrojů. Žáci často hledají sami řešení.</p>
<p><b>Věnuje se učitel i žákům pasivnějším z hlediska svého záměru? Jak je motivuje/inspiruje?</b></p>	<p>Určitě ano, individuálně, vyzve žáky k vyslovení svého názoru.</p>
<p><b>Jaké metody a vyučovací strategie učitel využívá pro rozvoj KK?</b></p>	<p>Práce ve dvojicích, diskuze, metoda problémové výuky.</p>
<p><b>Jak účinné se mi jeví zvolené metody a strategie výuky pro záměr rozvoje KK?</b></p>	<p>Účinné.</p>
<p><b>Jak učitel hodnotí rozvoj KK u žáků? Mají žáci prostor pro sebehodnocení v rámci rozvoje KK?</b></p>	<p>Slovně.</p>
<p><b>Dostávají žáci zpětnou vazbu? Hodnotí se navzájem?</b></p>	<p>Určitě ano, žáci ke své práci dostávají zpětnou vazbu a mají možnost hodnotit práci spolužáka.</p>