



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Rozvoj klíčových kompetencí u žáků základní školy ve výchově k občanství

Vypracovala: Bc. Karolína Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 21. dubna 2023

Bc. Karolína Nováková

Poděkování

Děkuji Mgr. Lukáši Laibrtovi za odborné vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, kteří se mnou ochotně spolupracovali. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mě po celou dobu studia plně podporovala.

Abstrakt

Cílem práce bude zjistit, jak učitelé rozvíjejí klíčové kompetence svých žáků ve výchově k občanství. Důraz bude kladen zejména na kompetenci komunikativní či občanskou. Práce bude rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části bude zmíněna komunikace, klíčové kompetence, zmíněn bude také rámcový vzdělávací program či školní vzdělávací program. V části empirické bude použita případová studie, jejímž cílem bude zjistit, jak učitelé rozvíjejí klíčové kompetence u svých žáků a jak tento rozvoj žáci vnímají, práce tedy bude mít charakter kvalitativního výzkumu. Vzorkem budou učitelé a žáci II. stupně ZŠ z Jindřichova Hradce a jeho okolí. Závěr práce se bude zabývat odpověďmi na výzkumné otázky.

Klíčová slova

klíčové kompetence, rozvoj, výchova k občanství, žáci

Abstract

The aim of this thesis will be to find out how teachers develop their pupils' key competences in citizenship education. The emphasis will be on communicative or civic competence. The thesis will be divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical part, communication, key competences will be mentioned, the framework curriculum or the school curriculum will also be mentioned. In the empirical part, a case study will be used in order to find out how teachers develop key competences in their pupils and how pupils perceive this development, so the work will be qualitative research. The sample will be teachers and pupils of the second level of primary schools in Jindřichův Hradec and its surroundings. The conclusion of the thesis will deal with the answers to the research questions.

Keywords

key competences, development, citizenship education, pupils

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	7
1.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	7
1.1.1 Revize RVP	9
1.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	11
2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.1 ČLOVĚK A SPOLEČNOST	12
2.1.1 Výchova k občanství	13
2.1.2 Historie výchovy k občanství	14
2.1.3 Průřezová témata	14
3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	16
3.1 DĚLENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	18
3.1.1 Kompetence k učení	18
3.1.2 Kompetence k řešení problémů	19
3.1.3 Kompetence komunikativní	20
3.1.4 Kompetence sociální a personální	25
3.1.5 Kompetence občanské	26
3.1.6 Kompetence pracovní	27
3.1.7 Kompetence digitální	28
3.2 HODNOCENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	29
3.3 ROZVOJ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	30
3.4 NÁPADY NA ROZVÍJENÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ	32
4 VÝUKOVÉ METODY	37
4.1 DIALOG	37
4.2 SAMOSTATNÁ PRÁCE	37
4.3 DIDAKTICKÉ HRY	38
EMPIRICKÁ ČÁST	39
4.4 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	39
4.4.1 Výzkumná otázka	39
4.4.2 Dílčí výzkumné otázky	39
4.5 METODIKA	39
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.7 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	41
4.8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ	52
DISKUZE	61
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH

ÚVOD

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozvoj klíčových kompetencí u žáků základních škol ve výuce občanské výchovy. Klíčové kompetence provází lidstvo od samého počátku, v této práci však bude kladen důraz na klíčové kompetence žáků základních škol ve výchově k občanství. Právě předmět výchova k občanství přímo vybízí k rozvoji těchto kompetencí. Toto téma jsem si vybrala, protože jednou mou specializací je právě výchova k občanství. Dalším důvodem je aktuálnost tématu, s čímž souvisí nadcházející revize RVP, v níž také hrají roli právě ony klíčové kompetence. Velikou roli na utváření a rozvoj klíčových kompetencí má především učitel.

Práce je dělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou definovány klíčové kompetence, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program. Poté je vymezen předmět výchova k občanství, který je stěžejní pro tuto práci. Dále je nutno si přiblížit tzv. Velkou revizi RVP. Důležitým pojmem je také komunikace, která je velmi důležitá pro kompetenci komunikativní. Teoretická část se opírá o důvěryhodné zdroje, které zkoumají danou problematiku.

Druhou částí je empirická část, ve které byla využita případová studie. Práce má tedy charakter kvalitativního výzkumu. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem dochází k rozvoji klíčových kompetencí ve výchově k občanství. V této části se budou objevovat především rozhovory s učiteli, které přinesou jasnější vhled do této problematiky. Zároveň se zde také objeví postoje žáků, které jsou rovněž důležité.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Nejprve je stěžejní charakterizovat, co to kurikulum vůbec znamená. Výstižná definice je od Zormanové (2014, s. 68), která tvrdí, že „kurikulum je stěžejní pojem evropské i české pedagogiky, který se u nás užívá od roku 1990. Pod pojmem „kurikulum“ je označován souhrn dokumentů a materiálů vymezujících cíle, obsah a podmínky vzdělávání, instituce a nástroje, kterými se vzdělávání realizuje, a způsoby hodnocení.“

Mezi takové dokumenty patří např. Bílá kniha, rámcové vzdělávací programy či školní vzdělávací programy apod.

Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice) zaujímá první příčku z hlediska důležitosti a významu. Důvod je ten, že z Bílé knihy vychází ideje, ze kterých vznikají rámcové vzdělávací programy.

Obsah Bílé knihy je tvořen základními strategiemi tuzemské politiky, která se zabývá vzděláváním. Tento dokument vznikl pod hlavičkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), konkrétně se jednalo o rok 2001. Cílem Národního programu rozvoje vzdělávání je, aby odrážel zájmy celé společnosti, a zároveň pobízel určitými podněty k činnosti jednotlivé školy.

Dále se tento dokument zabývá obecnými cíli výchovy a vzdělávání. Je nutné podotknout, že se Bílá kniha nesoustřeďuje pouze na školní zařízení, ale i na zařízení mimoškolního charakteru. Zejména proto, že tato zařízení ovlivňují trávení volného času dětí a mladistvých (Zormanová, 2014).

1.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy jsou takové dokumenty, které si kladou za cíl vymezení výsledků edukace a souhrn učiva k jejich získání, přičemž školy jsou povinny je začlenit do vlastních školních vzdělávacích programů a poskytnout je k přivlastnění každému žákovi (Skalková, 2007). Rámcový vzdělávací program, zkráceně také RVP je kurikulární dokument. V České republice jsou vytvářeny i další kurikulární dokumenty, které navazují na Bílou knihu. Rámcové vzdělávací programy určují cílové zaměření edukace na určitém

stupni. Slouží pro konkrétní obor. Pro RVP jsou charakteristické cíle, priority či klíčové kompetence v obširnějších oblastech (např. Člověk a společnost). Díky rámcovým vzdělávacím programům si školy vytvářejí svoje školní vzdělávací programy, které se dále přizpůsobují dalším okolnostem. V tomto případě se to týká především toho, v jakém regionu se škola nachází (Průcha, Walterová a Mareš, 2003). Rámcový vzdělávací program je veřejným dokumentem, který je přístupný veřejnosti (www.revize.edu.cz, 2021).

Jak už bylo výše popsáno, tak Rámcové vzdělávací programy kladou velký důraz na klíčové kompetence, následně jejich propojení s obsahem vzdělávání a v neposlední řadě jejich užití v praktickém životě. Mimo jiné např. koncepce celoživotního vzdělávání je výchozím bodem pro Rámcové vzdělávací programy (www.edu.cz, 2021).

Každý svůj Rámcový vzdělávací program má své principy, avšak pro tuto práci je stěžejní přiblížení principů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mezi takové zásady patří, že RVP ZV je pokračovatelem z hlediska obsahové stránky RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Dále RVP ZV vymezuje výši klíčových kompetencí, kterou by žáci měli získat po zakončení základního vzdělávání. Je také důležité uvést, že RVP ZV specifikuje obsah vzdělávání, konkrétně se hovoří o očekávaných výstupech a učivu. V neposlední řadě takové RVP slouží jako podklad pro jakékoliv střední školy, které stanovují požadavky pro přijímací řízení ke vstupu do středního vzdělávání (www.edu.cz, 2021).

Podstatnou úlohou je umožnit každému žákovi odpovídající edukační základ, který se netýká pouze učiva, ale také žákova seberozvoje (Skalková, 2007).

Müllerová a Slavík (2020) uvádí, že se pro Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navrhuje, aby byly provedeny změny z hlediska obsahu. To se týká např. očekávaných výstupů, podpory matematického, jazykového, polytechnického či občanského vzdělávání.

1.1.1 Revize RVP

Cílem revize rámcových vzdělávacích programů je určitá změna či změny. V této práci budou uvedeny dvě revize, tzv. malá a velká revize RVP, které jsou popsány níže.

Právě těmi změnami jsou technologie, které se do značné míry změnily. RVP by právě mělo reagovat na současné trendy aktuálního světa, kam zcela jistě lze zařadit ony digitální technologie (www.ucimeonline.cz, 2021).

Zároveň jsou důležité termíny, dle kterých se školy musí řídit. V lednu roku 2021 došlo ke schválení nově revidovaného rámcového vzdělávacího programu. V září toho samého roku se uskutečnila na prvních školách výuka dle nového programu. V září roku 2023 byly školy povinné zahájit výuku na prvních stupních dle inovovaného školního vzdělávacího programu. O rok později, v září roku 2024, budou školy povinné zahájit výuku také na druhých stupních dle nového školního vzdělávacího programu (www.revize.edu.cz, 2023).

1.1.1.1 Malá revize RVP

Důvodem malé revize RVP ZV byla potřeba začlenit digitální kompetenci mezi stávající klíčové kompetence, které by si žák měl osvojit na konci základního vzdělávání.

Došlo tak k zavedení nové vzdělávací oblasti Informatika, jejíž časová dotace činí čtyři hodiny na druhém stupni ZŠ. Kvůli tomu bylo nutné snížit minimální počty hodin u jiných vzdělávacích oblastí, a to např. společenskovedních (www.pedagogicka-komora.cz, 2021).

Co se týče vzdělávací oblasti Informatika, tak ta je založena hlavně na rozvíjení informatického smýšlení, dále na pochopení základních principů digitálních technologií. Právě informatickým myšlením se rozumí např. plánování a řízení činností, používání jazyků, se kterými se lze domluvit s počítačem, robotem nebo umělou inteligencí. V informatickém myšlení se používají různé metody. Jedním z příkladů je metoda pokus – omyl, taková metoda nutí žáky vymýšlet další řešení. Žáci se zde učí pracovat s chybou, tím zjistí, že způsob, kterým se vydali, není vhodný (www.imysleni.cz, 2018).

Informatika disponuje různými postupy a nástroji např. ke zhotovení dat apod. Porozumění fungování digitálních technologií vedou nejen k pochopení digitálního prostředí, ale i ke spolehlivému a účinnému používání (www.msmt.cz, 2020).

1.1.1.2 Velká revize RVP

Pro revidování rámcových vzdělávacích programů budou výchozím bodem nynější rámcové vzdělávací programy. Při revizi RVP nedojde ke změně pojmů či ke změně úrovní kurikula. Podstatou revize je, aby došlo k úpravám a redefinování jádrového a rozvíjícího učiva. Jádrovým učivem se rozumí takové učivo, které je společné pro všechny žáky. Naopak rozvíjící učivo má sloužit jako jistá příležitost podporovat žáka individuálně a dát mu tak prostor pro rozvíjení se v dílčích vzdělávacích oblastech. Kurikulum pro základní vzdělávání pojímá kvantum obsahu, ze kterého všechno nebude součástí hromadného jádra učiva. Z toho důvodu bude obsah kurikula zvážen. Může nastat i v některé z jeho částí přehodnocení. Z hlediska RVP tak bude docházet ke kontinuálnímu aktualizování, důvodem je, aby obsah a cíle vzdělávání reálně odrážely vzdělávací požadavky žáků. Pro větší efektivnost se do revize RVP zapojí kantoři z praxe a ostatní znalci z oboru vzdělávání. Za zmínku stojí i tzv. uzlové body, ty lze definovat jako nástroj pro identifikaci rizik a následnou podporu pro konkrétní žáky.

Revize si také klade za cíl snížit objem učiva, který je obsažen ve školních vzdělávacích programech. Díky tomu tak dojde k vyšší kvalitě výuky a zároveň učitelé budou moci používat nespočet výukových metod. Co se týká školních vzdělávacích programů, tak jednotlivé základní školy mohou postupovat již dle vypracovaných školních vzdělávacích programů. Ve druhém případě si škola může zvolit variantu, že si program vypracuje sama, samozřejmě škole bude poskytnuta náležitá podpora. Druhý případ je vhodný pro takové školy, které jsou více pokrokové či mají specifické podmínky.

Dále se revize dotkne také hodnotící složky. Tím se rozumí posílení formativního hodnocení (www.msmt.cz, 2020). Kolář a Šikulová (2009) uvádí, že formativním hodnocením se rozumí takové hodnocení, které je cílené na podporování žáka, jelikož tím dojde ke zvýšení žákovy účinnosti dalšího učení. Formativní hodnocení je orientováno na odkrývání nedostatků žáka. Naopak sumativní hodnocení je hodnocení finální, které se používá na konci určitého úseku vyučování. Příkladem sumativního hodnocení je vysvědčení.

1.2 Školní vzdělávací program

Dvořáková a kol. (2015) ve své publikaci uvádí, že ředitelé i učitelé jednotlivých škol mají kompetence pro vytváření školních vzdělávacích programů, ve kterých se mohou objevit určité odlišnosti. Ty vychází z určitých předpokladů konkrétní školy. Škola tak rozhoduje např. o takovýchto náležitostech:

- Co bude z hlediska vzdělávacího obsahu pro žáky nejpodstatnější.
- Kterou látku konkrétní škola přidá ke stávající.
- Ve kterých ročnících a předmětech se bude dané učivo probírat.

Také Zormanová (2014) uvádí, že si každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program, který ale vychází právě z rámcového vzdělávacího programu. Zároveň školy mají určité směrnice, podle kterých si vytváří onen školní vzdělávací program. Tou směrnicí se rozumí Manuál pro tvorbu ŠVP, který zformovalo MŠMT.

Školní vzdělávací program by měl mít určité náležitosti, do kterých lze zařadit údaje o identifikaci, charakteristice školy, charakteristice ŠVP, učebních plánech, učebních osnovách, žákovském hodnocení a autoevaluaci školy.

2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Portál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy uvádí, že základní vzdělávání je fází edukace, která je povinná pro každého žáka. Zároveň základní vzdělávání je pokračovatelem rodinné výchovy i předškolního vzdělávání.

Základní vzdělávání se rozděluje na první a druhý stupeň, přičemž základní vzdělávání prvního stupně klade důraz spíše na rozvoj potřeb jednotlivce, toleranci či poznání. Co se týká druhého stupně základního vzdělávání, tak to je založeno především na získání vědomostí, kultivovaném chování či respektu. Cílem je, aby žák např. dokázal propojit vzdělávání ve škole se životem mimo školní prostředí.

Je nutno podotknout, že žák by měl zažít úspěch, neměl by mít strach z chybování, jelikož právě díky práci s chybou se může posunout dál.

Základní vzdělávání si klade také určité cíle. Mezi ně lze zařadit např. vedení žáků ke komunikaci, rozvíjení spolupráce mezi žáky a následné respektování, podněcování žáků vyřešení určitého problému apod. (www.edu.cz, 2021).

Autorky Vališová a Kasíková (2011) ve své publikaci zmiňují, že základní školy jsou poskytovatelem základního vzdělání v průběhu devíti let. První stupeň je tvořen 1. – 5. ročníkem. Druhý stupeň je tvořen 6. – 9. ročníkem.

Podle Skalkové (2007) se základním vzděláním rozumí takové vzdělání, které je poskytováno jedincům do 15. – 16. roku života. V České republice se tím rozumí období tzv. povinné školní docházky.

2.1 Člověk a společnost

Výchova k občanství spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost, do které je zahrnut také obor Dějepis. Oblast Člověk a společnost klade důraz na osvojení znalostí a dovedností, které jsou potřebné pro aktivní začlenění do demokratického světa. Cílem je, aby byl žák seznámen s dějinnými, sociálními a kulturně historickými hledisky. Stěžejní je, aby taková hlediska dokázal žák vidět v souvislostech. V neposlední řadě je velmi důležité, aby toleroval a respektoval lidská práva. Také je podstatné, aby žák neprojevoval

extremistické postoje, kam lze zařadit rasismus či xenofobii. Oblast Člověk a společnost také rozvíjí finanční gramotnost, dochází k přisvojení různých pravidel.

Jak již bylo zmíněno výše, tak tato oblast v sobě zahrnuje obory Dějepis a Výchova k občanství. Dochází i k určitým přesahům do jiných vzdělávacích oblastí, konkrétně se jedná o obor Zeměpis, který se nachází ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Tento přesah je zcela logický, jelikož vzdělávací obor Zeměpis v sobě zahrnuje také značnou sociální složku (www.edu.cz, 2021).

2.1.1 Výchova k občanství

Výchova k občanství je vzdělávacím oborem, který se orientuje na utváření hodnot související se společenskou realitou a se zapojováním se do různorodých sociálních poměrů. Zprostředkovává realistické sebepoznávání a poznání individuality ostatních jedinců. Také vede k porozumění nejen svého jednání, ale i jednání ostatních. Žák je seznámen s poměry v rodině, s ekonomickým děním. Žákům se přiblíží politické instituce a orgány, dále jsou ukázány jednotlivé cesty, kterými se lze zapojit do života občana. Žák se naučí respektu a uplatnění pravidel spoluzití, také je schopen přebrat zodpovědnost za svá rozhodnutí. Rovněž dochází k rozvoji právní a občanské vědomosti žáka (www.edu.cz, 2021).

Z hlediska realizování Výchovy k občanství je předpokládáno, že je obor zařazen v každém ročníku s minimální časovou dotací, která činí jednu hodinu týdně.

Výchova k občanství je ve velmi úzkém spojení s průřezovými tématy (Horská, 2004).

Předmět výchova k občanství je takovým předmětem, který si klade za cíl podpořit spoluzití v harmonii. V demokratické zemi je hlavní úlohou výchovy k občanství podpořit žáka, aby byl aktivním, informovaným a odpovědným občanem, který je schopen a ochoten ujmout se odpovědnosti. Taková zodpovědnost se netýká pouze sebe samotného, ale také celého společenství na vícero úrovních. Konkrétně se může jednat o úroveň evropskou, jak tvrdí Eurydice (www.dzs.cz, 2018).

Podle Piňhy a kol. (1992) je výchova k občanství dosti společensky významná. Je to hned z několika důvodů, přičemž lze uvést například ten, že se tento předmět snaží o utváření

a výchovu takových jedinců, kteří jsou poctiví a morálně vyspělí. Jen takoví lidé mohou v dobrém slova smyslu ovlivňovat celou společnost.

Daný jedinec je nejen vzdělaný v oblasti ekonomiky či práva, ale i ve sféře morálky a čestného jednání, díky kterému může žít klidným životem. Díky výchově k občanství lze vychovat čestné příslušníky státu, kteří mají vysoký podíl na ovlivňování veškerého dění v daném státu. Takoví občané mají zásluhu na vytváření státního bohatství.

2.1.2 Historie výchovy k občanství

Malý školský zákon z roku 1922 v tehdejší Československu uzákonil občanskou nauku a výchovu. Výuka předmětu probíhala v každé obecné a občanské škole od roku 1923. Občanská nauka a výchova byla povinná. Co se týká obsahu, tak se vyučovaly např. státní formy a zřízení, zásadní informace o Československu. Samozřejmě výjimkou nebyly ani poznatky z hospodářství, politiky nebo kultury.

Předmět vedl každého žáka k pochopení svých občanských práv i povinností. Velký důraz se kladl na lásku k národu, k demokracii a vzájemnou úctu.

Předmět byl dotován dvěma hodinami týdně. Zároveň se výuka tohoto předmětu potýkala s několika problémy, jednalo se např. o nedostatek učebních materiálů. Další svízelnou situací byli kantoři, kteří nebyli připraveni na nový vyučovací obor. Proto se vedl důrazný apel na učitele, aby si prohloubili svoje znalosti.

Po válce byla občanská nauka a výchova silně ovlivněna marxismem (Piřha a kol., 1992).

2.1.3 Průřezová témata

Průřezová témata představují v RVP ZV oblast současných problémů dnešního života a tím pádem jsou velmi podstatné pro základní vzdělávání. Kladou si za cíl pomáhat k rozvoji osobnosti jedince.

Průřezová témata jsou jednotná, např. obsahují jednotlivá témata. Jednotlivé školy si tak mohou vybírat, která témata zařadí do výuky. Ale je nutné podotknout, že průřezová témata jsou povinným prvkem pro základní vzdělávání. Ovšem nemusí se vyskytovat v každém ročníku.

Do základního vzdělávání je zařazeno celkem šest průřezových témat. Jedná se o Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchovu multikulturní, Environmentální výchovu a Mediální výchovu.

Prvním průřezovým tématem je Osobnostní a sociální výchova, která cílí především na utváření praktických životních dovedností žáka. Jejím dalším cílem je pomoci žákům najít způsob k životnímu uspokojení.

Dalším průřezovým tématem je Výchova demokratického občana, ta má značný mezipředmětový přesah. Toto průřezové téma klade důraz na vybavenost základním stupněm občanské vzdělanosti každého žáka. Žák je tak kompetentní ke konstruktivnímu řešení problémů v rozmanité společnosti.

Třetím tématem je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, které má především charakter evropského rozsahu. Právě to je podnětem podpory myšlení v globálním měřítku (www.digifolio.rvp.cz, 2016). Právě do tohoto průřezového tématu by skvěle zapadala výuka Globálního rozvojového vzdělávání (GRV). Belhová a kol. (2009) popisují, že GRV je takový proces, jenž vede k porozumění vzájemných souvislostí mezi svým životem a životem ostatních osob po celém světě.

Následuje průřezové téma s názvem Multikulturní výchova, která dává žákům možnost seznámit se s odlišnými kulturami. Žáci se dozví více o tradicích a zvycích ostatních kultur. Žákům se tak vštěpují hodnoty jako solidarita, tolerance, pochopení.

Environmentální výchova je úzce spjata se životním prostředím a společností. V oblasti Člověk a společnost je dbáno především na seznámení se s udržitelným rozvojem společnosti.

Posledním průřezovým tématem je Mediální výchova, jak již název napovídá, je zde značná souvislost s prací s médii. Mediální výchova by měla žákovi poskytnout alespoň základní schopnost mediální gramotnosti. Dále by žák měl chápat mediální sdělení a v době dezinformací by žák měl být schopen zhodnotit důvěryhodnost zdroje (www.digifolio.rvp.cz, 2016).

3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Autoři Belz, Siegrist (2001) uvádějí, že klíčové kompetence nejsou českým vynálezem. Roku 1974 je jako první popsal Němec Dieter Mertens. Nutno podotknout, že v té době klíčové kompetence nebyly primárně směřovány ke školnímu vzdělávání. Znamená to, že klíčové kompetence se dají libovolně použít na jakýkoli obsah. Již zmiňovaný Mertens kladl důraz především na klíčové kompetence spojené s flexibilitou práce. V té samé publikaci lze spatřit i samotný koncept klíčových kompetencí podle Mertense:

- Kompetence základní – primární myšlenkové pochody jako podmínka kognitivního osvojování si různých okolností a nároků.
- Kompetence horizontální – klade důraz na získávání informací, jejich porozumění, zpracování a pochopení.
- Rozšiřující prvky – kladou důraz na získání základních vědomostí a posléze vědomostí, které jsou důležité pro určitý typ povolání.
- Dobové faktory – tyto kompetence se zaměřují na doplnění mezer ve vědomostech.

Čechová (2009) zmiňuje, že klíčové kompetence v sobě zahrnují především schopnost spolupráce, učení se novým poznatkům, samostatnost v řešení problémů či flexibilitu. Autorka nahlíží také na problémy, které jsou spojené s klíčovými kompetencemi. Zde lze uvést pár příkladů. Jedná se především o obavu, jak zvládnout učivo spolu s klíčovými kompetencemi. Dalším problémem mohou být klíčové kompetence versus kontext. V neposlední řadě obavou může být hodnocení oněch kompetencí.

Kompetence jsou určitým souborem znalostí, stanovisek, kde je vše spojeno tak, že díky tomu může žák zvládat různé situace, do kterých se dostane nejen ve školním prostředí. Znamená to, že se žák dokáže v konkrétní situaci adekvátně orientovat, žák dokáže provést vhodnou činnost a dokáže se k tomu náležitě postavit. Konkrétně klíčové kompetence jsou tedy tím, co žák zdokonaluje a používá ve všech vyučovacích předmětech. Jedná se o jistý druh umění: umění se učit, dorozumět se či kooperovat (VÚP, 2007).

Podle Dvořákové a kol. (2015) představují kompetence těsnou provázanost pochopení, způsobilosti či chování s významnou orientací na praktický život.

Vyučující by měl vědět, že škola neslouží pouze jako nástroj pro jakousi reprodukci vědomostí. Velmi důležitou úlohou školy je, aby skrze ni žáci získávali prostředky, které budou potřebovat v životě mimo školní prostředí. Mezi takové prostředky se řadí např. řešení problémů, spolupráce nebo kvalitní komunikace (Kolář, Šikulová, 2007).

Autoři Tureckiová a Veteška (2008) zmiňují, že podstatou klíčových kompetencí je především důraz na kvalitní vzdělávání. Dalším důvodem může být i stále se zrychlující rozvoj v oblasti vědy a techniky. Právě klíčové kompetence zajišťují to, aby nedocházelo k vyloučení ze společnosti, a tudíž by se lidé měli věnovat celoživotnímu vzdělávání.

Klíčové kompetence jsou především orientované na praktický život, proto se v základním vzdělávání usiluje např. o to, aby žáci vedli otevřenou a efektivní komunikaci. Dále by žáci měli být schopni spolupráce s ostatními apod.

Vedralová (2019) podotýká, že klíčovými kompetencemi se rozumí určitý souhrn atributů, které danému jedinci, jenž si je osvojí, dávají možnost optimálnímu jednání v praktickém životě.

Česká školní inspekce zmiňuje, že klíčové kompetence slouží k doplnění oborových učebních obsahů a umožňují žákům si přivlastnit také jejich použití v praxi. Klíčové kompetence vědomě rozvíjí takové způsobilosti a hodnoty, ke kterým dochází zrovna ve škole (www.csicr.cz, 2018).

V publikaci od Čechové (2006) se lze dočíst, že koncept klíčových kompetencí se zrodil v oblasti ekonomie, konkrétně se jednalo o trh práce. Je důležité si uvědomit, že mezi ekonomikou a vzděláním je velmi úzká vazba, jelikož obě tyto oblasti se bez sebe neobejdou, svým způsobem na sebe i vzájemně působí.

Společným rysem všech klíčových kompetencí je, aby byly užitečné pro všechny jedince. To znamená, že se nebere ohled na společenský status, pohlaví či barvu pleti.

Pod pojmem klíčové kompetence se schovává mnohem více, než jen nabytí určitých znalostí a dovedností. Klíčové kompetence znamenají schopnosti, které daný jedinec využije ve svém praktickém životě. Jedinci tak potřebují velké množství kompetencí. Díky nim mohou čelit složitostem dnešního světa. Proto je důležité, aby každá klíčová kompetence splňovala určité podmínky. Mezi tyto podmínky lze např. zařadit, aby taková kompetence přispívala k hodnotným výsledkům pro společnost i jednotlivce. V neposlední řadě je podstatné, aby ona kompetence byla stejně důležitá pro každého jedince (www.oecd.org, 2005).

3.1 Dělení klíčových kompetencí

V základním vzdělávání je hned několik klíčových kompetencí. Je důležité podotknout, že tyto kompetence nejsou od sebe striktně oddělené, ale naopak dochází k jejich prolínání. Jejich podoba je mnohoúčelová a nadpředmětová. K jejich utváření a rozvoji je zapotřebí přizpůsobení veškerého vzdělávacího obsahu, aktivit i činností, které se ve škole uskutečňují. Co se týká samotných kompetencí, tak se jedná o kompetenci k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanskou, komunikativní, pracovní a digitální (www.edu.cz, 2021).

3.1.1 Kompetence k učení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje několik bodů, které by měl daný žák na konci základního vzdělávání zvládnout. Např. by měl být žák schopen:

- Užívat adekvátní způsoby pro efektivní učení; připravovat se; být ochotný se dále vzdělávat.
- Hledat a rozdělovat informace, které díky jejich porozumění a prolínání nadále může využít nejen v dalším studiu, ale také v praktickém životě.
- Poznat smysl a záměr učení; mít kladný vztah ke studiu; posoudit svůj rozvoj či určit překážky, které brání učení se.

(www.edu.cz, 2021)

Konkrétně z této kompetence vyplývá, že žák by si sám měl nalézt vhodný způsob pro učení, který jemu vyhovuje. Dále by měl umět hledat informace a přistupovat k nim kriticky. Na základě těchto informací by mohl postupovat i v praktickém životě. V neposlední řadě by si žák měl být vědom svých chyb, které mu brání v procesu učení.

Výše zmíněné informace také uvádí Vedralová (2019), konkrétně se jedná o to, aby si žák našel motivaci a význam učení. To znamená, že by žák měl porozumět smyslu učení se a následně ho dokázat propojit se životem v praxi. Dále se sem zahrnuje i motivace žáka, která by měla být především motivací vnitřní než vnější. Vnitřní motivaci si jedinec tvoří sám. Na vnější motivaci se nepodílí žák samotný, ale např. rodiče, kteří žáka mohou prostřednictvím odměny pobízet k lepším výkonům (Průcha, 2020).

Žák skrze tuto kompetenci sleduje průběh svého progresu, pozoruje, experimentuje, zapamatovává si, učí se s pochopením, uplatňuje již naučené, vytváří si vhodné podmínky pro učení, pracuje se stresovými situacemi, dokáže relaxovat, účinně vyhledává, kriticky posuzuje, zaznamenává, uchovává a využívá informace, předává a prezentuje informace (Vedralová, 2019).

3.1.2 Kompetence k řešení problémů

Co se týká kompetence k řešení problémů, tak by si žák po skončení povinné školní docházky měl osvojit:

- Vnímání nejrůznějších problémových situací nejen ve školním prostředí; rozpoznání a pochopení problému; přemýšlení o nejasnostech; promýšlení a naplánování, jak daný problém vyřešit.
- Vyhledávání informací, které jsou vhodné k vyřešení problému; vytrvalost k hledání konečného řešení problému.
- Kritické myšlení; obhájení svých rozhodnutí; uvědomění si zodpovědnosti za svá rozhodnutí.

(www.edu.cz, 2021)

Z těchto názorných příkladů lze usoudit, že se klade důraz především na to, aby žák dokázal vnímat problémovou situaci, která může nastat ve škole nebo kdekoli jinde. Úkolem žáka je adekvátně vyhodnotit, jak bude postupovat při řešení daného problému. Dále je kladen důraz na vytrvalost žáka při konečném hledání řešení problému. S tím se pojí i nezdár, který žák zmůže zažít, ovšem jeho cílem je nevzdat se. V neposlední řadě je velmi důležité, aby si žák stál za svým názorem, dokázal ho obhájit. Na druhou stranu je stěžejní, aby za své činy a rozhodnutí přijal určitou odpovědnost.

3.1.3 Kompetence komunikativní

Ke konci základního vzdělávání by žák měl ovládat např.:

- Formulaci a vyjadřování svých názorů v logickém pořadí; jasně se vyjadřovat; plynulost a vytříbenost.
- Naslouchání ostatním lidem, jejich porozumění; aktivní zapojování do diskusí; obhajování svých názorů; vhodné argumentování.
- Porozumění jakéhokoli textu či obrazového materiálu apod.
- Využívání komunikačních, informačních prostředků a technologií pro komunikaci s okolím.
- Používání nabytých komunikačních schopností k utváření vztahů, které jsou potřebné k plnohodnotnému soužití a zároveň jsou vhodné pro kooperaci s dalšími lidmi.

(www.edu.cz, 2021)

Z kompetence komunikativní lze usoudit, že se apeluje na jasnou formulaci a vyjádření žakových myšlenek v logickém pořadí, dále je velmi důležité se vyjadřovat jasně, plynule a vytříbeně, to samozřejmě platí i v projevu písemném. Dalším důležitým bodem je umění naslouchat druhým a zároveň porozumění ostatním. Za stěžejní bod je považována obhajoba svých názorů a následně vhodná argumentace. V neposlední řadě je kladen důraz na to, aby žák dokázal porozumět např. zvukové stopě, obrazovému materiálu či textu. Poté je velmi podstatné, aby docházelo ke komunikaci s okolním prostředím skrze komunikační prostředky či technologie.

Tato tvrzení shrnují také Belz a Siegrist (2001), jelikož podle autorů dělíme klíčovou kompetenci komunikativní do dvou oblastí. První z oblastí je oblast způsobilosti, kam je zařazena schopnost komunikovat. Druhá oblast je tvořena dovednostmi, kam lze zařadit, že se žák dovede jasně vyjádřit, všímá si nonverbálních podnětů, opakuje, shrnuje, naslouchá a dává zpětnou vazbu.

Saleh (2022) zmiňuje, že komunikativní kompetence vznikla na přelomu 60. a 70. let minulého století. Dále autor definuje, co vůbec kompetence komunikativní znamená. Komunikativní kompetence znamená schopnost komunikovat, přičemž kompetence se dá chápat jako jakási schopnost, do které je zahrnuta jazyková znalost a dovednost. Slovo komunikativní se vztahuje ke sdílení myšlenek.

Také je nutné uvést, že do komunikativní kompetence nelze zařadit pouze znalost gramatiky, která je ovšem velmi důležitá. Ale naopak sem patří i určitá spontánnost a automatizace využívat komunikaci v nejrůznějších životních situacích.

3.1.3.1 Komunikace

Komunikaci lze chápat jako prostředek, kdy osoba další osobě či osobám něco sdělí a předá. Dotyčný, kterému je něco sdělováno, informaci přijímá. Taková komunikace se odehrává dvěma způsoby, první je komunikace napřímo, druhá je komunikace zprostředkovaná (Jedlička, Koťa a Slavík, 2018).

Jelikož se téma této práce pohybuje ve školním prostředí, tak je stěženi si přiblížit spíše komunikaci pedagogickou. Tímto pojmem se zabývá a vysvětluje ho řada autorů, jejichž pohledy se různí. Nelešovská (2005) ve své publikaci zmiňuje, že pedagogickou komunikaci lze chápat jako komunikaci, při které dochází k výchově, vzdělávání a sledování pedagogických cílů. Taková komunikace zcela logicky probíhá mezi dvěma účastníky, v tomto případě tedy mezi učitelem a žákem. Ovšem pokud dojde ke komunikaci mezi dvěma žáky, tak se též jedná o pedagogickou komunikaci.

Jak je zmíněno výše, komunikace se děje vždy alespoň mezi dvěma účastníky. Z toho lze vyvodit, že se nejedná o jednosměrný akt. Je tedy zapotřebí, aby mezi učitelem a žákem probíhala komunikace. Pokud komunikace probíhat nebude, tak jeden ze subjektů (učitel či žák) nedostane zpětnou vazbu např. o pochopení látky apod. V tomto případě lze hovořit

o jednosměrném procesu, komunikace tedy chybí. Zcela jasně z toho vychází, že s absencí spolupráce učitele a žáka nejde pedagogickou komunikaci provádět.

Z pohledu psychologie lze konstatovat, že komunikaci mezi dospívajícími jedinci a dospělými osobami, tedy i učiteli, brání vzájemné nepochopení. Na jedné straně se jedná o nezáměr komunikace ze strany dospívajících. Ovšem na druhé straně se může jednat také o netrpělivost či autoritativnost ze strany dospělých.

Dále je nutné uvést i komunikaci mezi vrstevníky, protože i výše je popsáno, že pedagogická komunikace probíhá nejen mezi učiteli, ale také mezi žáky. Komunikace s podobně starými žáky je značně odlišná od komunikace mezi dospívajícím a dospělým. Charakteristickými rysy této komunikace jsou hlučnost nebo doteky (Vágnerová, 2012).

Z hlediska pohlaví lze konstatovat, že u dívek je větší převaha vývoje řeči než u chlapců. Začátek mluvení u dívek bývá časnější, než je tomu tak u chlapců. Také verbální schopnosti mají děvčata lepší než chlapci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.3.2 Verbální komunikace

Z pojmu verbální komunikace zcela jistě vyplývá, že se jedná o takovou komunikaci, při které se používá řeč. Verbální komunikace tedy spočívá v mluvení. Základem je slovo, proto lze hovořit o slovní či verbální komunikaci.

Ve školní prostředí má verbální komunikace několik dílčích etap. První etapa je založena na záměru. Učitel něco sděluje svému žákovi či žákům. Poté je na řadě vlastní sdělení, které patří žákovi či žákům. Posléze na řadu přichází dekódování sdělení, v toto případě se o dekódování snaží žáci (Nelešovská, 2005).

Šed'ová a kol. (2020) se zabývají výukovou komunikací a uvádí specifické rozvržení časového úseku z hlediska komunikace. Jedná se především o komunikační čas mezi vyučujícím a žáky. Existuje taková pravidelnost, ve které je zmiňovaný čas rozdělen do třetin. V prvních dvou třetinách vyučující mluví, vykládá. Naopak ve zbylé třetině dochází ve třídě k tišším či hlučnějším činnostem. Poslední třetina se odehrává pod taktovkou žáků, z toho tedy lze vyvodit, že značnou část vyučovací hodiny hovoří učitel. Děje se tak

i navzdory tomu, že se v dnešní době vyučující snaží o větší aktivizaci žáků, aby právě získali větší komunikační prostor.

Další specifičnost lze spatřovat v organizaci projevu, hovoří se o tzv. strukturách. Tou první strukturou je IRF, jedná se o zkratku, pod kterou se ukrývají slova jako iniciace, odpověď a zpětná vazba. Dále lze uvést strukturu IRE, v níž byla zpětná vazba nahrazena evaluační činností, tedy hodnocením.

Dalším specifikem je neustálé hodnocení žákovských promluv. Jestliže žák ví, že veškerá jeho promluva podléhá evaluaci, tak dochází k ovlivnění komunikační aktivity.

Co se týká učitelových otázek, tak ty lze rozdělit do dvou skupin. Do první skupiny patří autentické otázky, kdy se vyučující ptá žáka na konkrétní otázku, přičemž neví odpověď. Druhou skupinu tvoří elicitální otázky. To je taková otázka, na kterou vyučující zná odpověď.

3.1.3.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace v sobě zahrnuje komunikaci, která se nezprostředkovává slovy, nýbrž řečí těla, tam lze zařadit např. mimiku, gesta, doteky atd. Nonverbální komunikace je velmi důležitá, protože řeč těla dokáže mnohdy prozradit více než slova.

Při mimoslovní komunikaci se jedinci vyjadřují např. skrze:

- mimiku,
- pohled,
- pohyby,
- postoji daného člověka,
- gesta,
- doteky,
- blízkostí a vzdáleností,
- vzhledem,
- tónem řeči

(Nelešovská, 2005)

Ovšem nejedná se o všechny metody nonverbální komunikace. Jako další příklady lze uvést posunky rukama, nohama či typ intonace.

Autor dále popisuje, k čemu je vhodná neverbální komunikace. Jedinec ji využívá k většímu důrazu samotné řeči, k úplnému nahrazení řeči, k vyjádření emocí, k vyjádření postojů, k představení se (Vybíral, 2009).

Neverbální komunikace je ve vyučovací hodině do značné míry omezena, a to jak ze strany vyučujícího, tak i žáků. Učitelovy neverbální náznaky nemusí být k žákovi doručeny, protože daný jedinec nemusí na kantora zrovna hledět. Mnohem větší omezení mají již zmiňovaní žáci, ti jsou dost často limitováni prostorovým uspořádáním třídy.

3.1.3.4 Pravidla pedagogické komunikace a množství pravidel

V pedagogické komunikaci musí být jasně stanovena pravidla, podle kterých zmiňovaná komunikace probíhá (Nelešovská, 2005). Podle Mareše a Křivohlavého (1995) se jedná o tato pravidla komunikace:

- Školní prostředí,
- společnost,
- vztah mezi žáky a učitelem.

Co se týká školního prostředí, tak taková pravidla lze vyhledat ve školním řádu. Ovšem řád školy je příliš obsáhlý a pro žáky jsou některé pasáže leckdy nepochopitelné.

Dalším důležitým bodem je společnost, ta se také řídí danými pravidly. V tomto případě je to právě pedagogický pracovník, který zvládne posoudit nepatrné odlišnosti z hlediska chování žáků pocházející z jiné kultury či z hlediska náboženského.

Posledním bodem je postupně vyvíjející se vztah mezi žáky a učitelem. Stejně jako se vyvíjí vztah mezi učitelem a žáky, tak se i stejně vyvíjí určitá pravidla. Žáci samozřejmě svého kantora testují, co všechno snese. Proto je tedy nutné, aby učitel společně s žáky nastavil pravidla, dle kterých se budou řídit (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Podle Nelešovské (2005) přehršel stanovených pravidel ztrácí svůj účel. Žáci taková pravidla nedodržují, neřídí se dle nich. Autor Cangelosi (1996) uvádí několik důvodů, proč je lepší užít menšího počtu pravidel:

- Méně pravidel je lepší k zapamatování než hodně pravidel.
- Určitá pravidla se v menším množství pravidel budou ukazovat jako podstatná.
- Pravidla mající smysl vedou žáky k přemýšlení o svém chování.

Stanovování pravidel není snadným úkolem. Úlohou učitele je přemýšlet, zda daná pravidla nejsou příliš konkrétní či příliš univerzální. Existují tři způsoby, dle kterých se pravidla vytváří:

- Kantor stanovuje pravidla.
- Žáci mohou rozhodnout o pravidlech.
- Učitel spoluvytváří pravidla s žáky.

(Cangelosi, 1996)

3.1.4 Kompetence sociální a personální

Žák po skončení základního vzdělávání:

- Efektivně kooperuje v kolektivu; účastní se spolu s pedagogickými pracovníky na utváření pravidel aktivit ve skupině.
- Má podíl na vytváření příjemné atmosféry v kolektivu; díky úctě k druhým lidem se podílí na utužování kladných vztahů mezi ostatními žáky; dokáže poskytnout pomoc a zároveň si o ni dokáže říct.
- Utváří si kladné mínění o své vlastní osobě, to má za následek podporu sebedůvěry a vlastního rozvoje; je schopen jednat a chovat se tak, aby byl sám se sebou spokojený.

(www.edu.cz, 2021)

Z této kompetence je patrné, že jde primárně o to, aby žák dokázal efektivně spolupracovat v týmu a zároveň, aby spolu s pedagogickými pracovníky zavedl jasná pravidla, která se ve skupině budou dodržovat. Je důležité, aby se žák podílel na utváření kladných vztahů mezi ostatními spolužáky. Na druhou stranu, pokud si žák s něčím neví rady, tak je dobré si říct o pomoc a současně pomoc poskytnout ostatním. Dalším významným bodem je efektivní kooperace s ostatními žáky a jejich respektování.

Tato kompetence se výrazně prolíná také s kompetencí občanskou, jelikož i zde je kladen důraz na to, aby nedocházelo např. k diskriminaci. Zároveň je velmi stěžejní, aby žák projevoval toleranci, chápal jiné názory, byl empatický (www.eur-lex.europa.eu, 2006).

3.1.5 Kompetence občanské

Žák na konci základní školy dokáže:

- Respektovat druhé lidi; vážit si hodnot ostatních; být empatický; se stavět negativně k nátlaku a hrubosti.
- Chápat principy demokracie, na kterých stojí zákony a společenské normy; si uvědomovat svá práva i povinnosti nejen ve školním prostředí.
- Rozhodovat se uvážlivě dle určitých okolností; poskytnout pomoc; chovat se odpovědně v těžkých situacích, ale i v situacích, které ohrožují zdraví jedince či dokonce jeho život.
- Respektovat, chránit a oceňovat české tradice; mít iniciativu se zapojovat do kulturních a sportovních činností.
- Pochopit podstatné problémy spojené s životním prostředím.

(www.digifolio.rvp.cz, 2016)

Co se týká občanské kompetence, tak ta je zaměřena na respektu a toleranci ostatních žáků. Zároveň by žák měl mít schopnost být empatický. Žák by se měl postavit proti nátlaku a hrubému jednání. Dále by měl chápat principy naší společnosti, měl by být seznámen se svými právy a povinnostmi. Z hlediska aktivního života by měl ctít české kulturní bohatství. Také by měl být obeznámen se zásadními problémy týkající se životního prostředí, kam lze např. zařadit také trvale udržitelný rozvoj společnosti.

Podle portálu EUR-Lex sem lze zahrnout veškeré osobní, mezilidské a mezikulturní kompetence, dle kterých je jedinec schopen se zapojit do rozmanitého společenského života. Občanská kompetence umožňuje jedinci se zapojit do občanského života na základě sociálních a politických znalostí. Také mu umožňuje aktivně se podílet na demokratickém dění společnosti.

Konkrétně je tato kompetence založena na znalosti pojmů demokracie, spravedlnost, rovnost, občanství či práva občanů. Také je velmi důležité se zajímat nejen o současné dění světa, ale také o světovou a evropskou historii. Stěžejní je znát i evropskou integraci, struktury a cíle Evropské unie.

Zároveň se také jedná o schopnost spolupráce s ostatními, být solidární a nápomocný k řešení určitých problémů. Také je velice podstatné respektovat lidská práva (www.eur-lex.europa.eu, 2006).

3.1.5.1 Občan a občanství

Balík (2009) ve své publikaci definuje, kdo to je občan. Občan je fyzickou osobou, která má v dané obci trvalé bydliště. Zároveň se také jedná o občana státu Česká republika. Pokud občan nabyl plnoletosti, tedy 18. roku života, může volit a být volen. Také má právo na hlasování o otázkách obce, které je uskutečňováno pomocí místního referenda. Také není výjimkou podávání návrhů.

Občanstvím se rozumí vztah mezi fyzickou osobou a státem, který je z časového hlediska trvalý. Z toho vycházejí určitá práva a povinnosti vůči státu a naopak. Příkladem závazku občana ke státu se považuje jeho oddanost (www.zakonyprolidi.cz, 2010 - 2023).

Jedinec může získat státní občanství České republiky vícero způsoby. Lze uvést pár příkladů pro získání státního občanství ČR, jedná se o narození, osvojení, udělení atd. (www.czso.cz, 2021).

3.1.6 Kompetence pracovní

Žák na konci základní školy:

- Užívá nářadí a zařízení bezpečně; dbá vymezených pravidel; splňuje povinnosti; dokáže se přizpůsobit jiným pracovním podmínkám.
- Užívá vědomosti a získané zkušenosti ve prospěch sebezvoje; rozhoduje se např. o následném vzdělání.
- Vyzná se v podstatě podnikání, rozumí jeho cíli, je si vědom rizik spojených s podnikáním.

(www.digifolio.rvp.cz, 2016)

Kompetence pracovní si klade za cíl několik bodů, které by žáci měli na konci základního vzdělávání zvládnout. Jedná se např. o bezpečné užívání náčiní a vybavení, žáci respektují a tolerují daná pravidla. Žáci jsou schopni použít dosažených vědomostí a zkušeností k rozhodování o dalším vzdělávacím procesu či výběru pracovního místa. V neposlední řadě žáci rozumí problematice podnikání.

3.1.7 Kompetence digitální

Žák je schopen na konci základního vzdělání:

- Ovládat běžné digitální technologie, aplikace; používat je např. při edukaci.
- Získat, vyhledat, posuzovat, spravovat a sdílet data.
- Vytvářet a upravovat digitální obsah; vyjadřovat se pomocí digitálních technologií.
- Používat digitální prostředky za účelem usnadnění práce, zautomatizování běžných činností, zefektivnění a zjednodušení svých pracovních postupů.
- Chápat důležitost digitálních technologií; seznamovat se s dalšími prostředky; kriticky nahlížet na klady a zápory spojené s digitálními technologiemi.

(www.edu.cz, 2021)

Z této kompetence vyplývá, že si žák během základního vzdělávání osvojuje technické řešení daného problému. Dále žák dokáže být více otevřený dalším postupům, které vedou k postupnému zlepšování se. V neposlední řadě se žák naučí hledat různá řešení, z něhož dokáže vybrat nejvhodnější pro konkrétní situaci.

Podle Evropského parlamentu je digitální kompetence důležitá nejen z hlediska pracovní stránky, ale také z hlediska volného času a komunikace. Jedinec by zcela jistě měl umět pracovat s textem, s tabulkami, ale zároveň by měl být také seznámen s riziky internetu. Mezi základní schopnosti je umět si informace vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat. V tomto ohledu je důležité kritické vnímání, jelikož v digitálním světě je nutné uvědomovat si, co je a není skutečné (www.eur-lex.europa.eu, 2006).

3.2 Hodnocení klíčových kompetencí

Nejčastějším problémem je odevzdanost základních škol na rozvíjení klíčových kompetencí. Dochází k tomu, že jsou ony kompetence přehlíženy. Pokud k jejich rozvoji vůbec dochází, tak většinou bezděčně. Jestliže se vezme v potaz vědomé rozvíjení klíčových kompetencí, tak i zde nastává jedno úskalí. Tím úskalím je hodnocení, protože pro klíčové kompetence nejsou žádné prostředky, které by zaručily jejich klasifikaci. Zároveň nelze konstatovat, že by se žádná škola nezabývala hodnocením klíčových kompetencí. Ovšemže některé školy a někteří pedagogové hodnotí klíčové kompetence podle již existujících nástrojů, ale stejně to hodnocení nepokryje všechny dílčí prvky klíčových kompetencí. Avšak je nutno podotknout, že hodnocení oněch kompetencí je v kompetenci samotné školy. Proto dochází k nesystematickému hodnocení klíčových kompetencí na školách (www.csicr.cz, 2018).

Čechová (2009) se ve své publikaci věnuje i hodnocení klíčových kompetencí. Autorka tvrdí, že hodnotit klíčové kompetence je mnohem více choulostivější, než hodnotit konkrétní znalosti. Proto ve své monografii přichází s nápadem, aby se žák sebehodnotil. Zároveň upozorňuje také na jednotlivá úskalí, která se sebehodnocení týkají.

Hodnocení klíčových kompetencí může být formativního nebo sumativního charakteru. Oba tyto způsoby hodnocení jsou popsány výše. Právě hodnocení klíčových kompetencí dává žákům zpětnou vazbu. Evaluace klíčových kompetencí je trochu odlišná od hodnocení znalostí např. z diktátu z českého jazyka. V tomto případě jde především o metody, které žák použil např. při řešení problémů či uvažování. Hodnocení probíhá třeba skrze portfolia, eseje. Klíčové kompetence a jejich ohodnocení je významným prvkem pro učitelovu práci,

protože díky tomu může reflektovat své výukové aktivity (Scheerens, Glas a Thomas, 2003).

3.3 Rozvoj klíčových kompetencí

Pro začátek je podstatné pochopit, že k rozvíjení klíčových kompetencí nedochází pouze ve školním prostředí, nýbrž i v prostředí mimoškolním, kam lze zařadit rodinu nebo jiné činnosti. Mezi takové volnočasové činnosti lze zařadit různé kroužky, brigádu apod. Z toho důvodu si učitel nemůže být jistý tím, zda k rozvoji přispěl přímo on svými výukovými aktivitami, nebo se to stalo tím, že žák začal navštěvovat např. určitou zájmovou organizaci. Zároveň rozvíjení klíčových kompetencí se neděje pouze v době výuky. Děje se tomu tak např. o přestávce nebo ve školní jídelně. Zásadním způsobem tomu tak přispívá i celkové prostředí školy.

Pro rozvoj určité klíčové kompetence zcela jistě pomůže i to, že si ji vyučující rozdělí na větší množství dílčích prvků, které v sobě zahrnují určité postoje, znalosti a dovednosti. Logicky je pak jednodušší pozorovat, jak má daný žák rozvinutou konkrétní kompetenci. Rovněž je velmi stěžejní mít na paměti, že každý žák je jiný. Znamená to, že se ve třídě sejde mnoho individuálních osobností, z nichž jeden může být extravertní, zatímco druhý může být introvert. Těch příkladů různých osobností je opravdu mnoho. Právě proto vyučující musí počítat s tím, že každý žák bude mít větší předpoklad pro rozvoj jiné klíčové kompetence. Z toho důvodu je podstatné, aby byly posuzovány konkrétní možnosti daného žáka (Čechová, 2006).

Podle Bednaříka (2004) dochází k rozvoji klíčových kompetencí v jednotlivých úrovních. Prvním krokem je vydefinovat si problém a následně vybrat klíčovou kompetenci. Zde dochází k tomu, že vyučující vybere klíčovou kompetenci, která bude rozvíjena. Taková vybraná klíčová kompetence může pomoci k odstranění chyb, kterých se žáci dopouští. Druhou úrovní je, že kantor zavede klíčovou kompetenci. Učitel následně seznámí žáky s danou klíčovou kompetencí, objasní žákům, co se pod danou kompetencí skrývá atd. V dalším kroku dochází k samotnému rozvíjení, zde je brán zřetel především na užití vhodných aktivit a jejich následnou aplikaci. Ovšem s rozvíjením se musí začít nejdříve na malých úkolech, jedině tak žáci poznají jednotlivé prvky kompetence. Poté se pokračuje

na ucelenějších úkolech, zde již žáci uplatní získané dovednosti. Posléze následuje poslední krok, ve kterém je stěžejní vyhodnotit si úspěšnost toho, co si žák osvojil. Jelikož se jedná o poslední krok, tak je zde důležitá reflexe. Společně dochází k promítnutí toho, co se žáci naučili.

Podle Čechové (2006) je důležité postupovat v určitých krocích, které povedou k úspěšnému rozvoji klíčových kompetencí. První úroveň je paměť, která se u žáků musí neustále posilovat. V tomto ohledu velmi záleží na učiteli, který by měl střídat různé přístupy a učební strategie. Zde je velmi podstatné tzv. hlubší učení, ve kterém u žáka dochází k seberozvoji. Mimo jiné v hlubším učení žák získá i určitý pohled na společnost. Dá se tedy konstatovat, že je žák schopen přemýšlet o věcech v souvislostech. Více to lze pochopit na konkrétním příkladu. Ve výuce zeměpisu bude učitel po žákovi chtít, aby se naučil státy Asie, v hlubším učení nedojde pouze k tomu, že žák vyjmenuje hlavní města asijských států. Ale dojde k tomu, že žák např. pochopí, jak chudý či bohatý stát to je, s jakými problémy se potýká. Jestliže žák bude povídat např. o Afghánistánu, tak neřekne jen název hlavního města, ale bude o něm přemýšlet v širších spojitostech. Tím se např. myslí, jaká tam mají ženy práva apod.

Druhým krokem je bezpečí, tím se myslí to, aby učitel nastavil ve třídě takové klima, ve kterém se žádný žák nebude obávat projevení svého názoru apod. Je ale velmi stěžejní, aby vyučující dokázal nastavit takové prostředí, ve kterém se budou respektovat žáci navzájem.

Dalším stupněm, jak dosáhnout rozvoje klíčových kompetencí, je zvládat odlišnosti mezi dětmi. To funguje na bázi prostřídání jednotlivých učebních stylů. Díky tomu se žáci naučí pracovat i s takovými metodami, které jim sice tolik nemusí jít, ale o to více jim pomohou do budoucího života.

Dalším důležitým bodem je uvědomění si, že nejsou žáci, kteří by byli hloupí. Je nutné mít na paměti, že každému žákovi jde něco jiného. Někomu jde např. matematika, zatímco druhý může vynikat spíše v humanitních oblastech. Takových příkladů by se zcela jistě našlo mnohem více.

V poslední řadě se jedná o kooperativní vyučování. Jak již samotný název napovídá, jedná se o učení, které probíhá v menším kolektivu žáků, a je především založeno na kooperaci (Kasíková, 2017). Pro hladký a efektivní průběh kooperativního vyučování musí být

dodržena určitá pravidla. Především se jedná o to, aby členové skupiny pochopili, že jeden bez druhého nemůže dosáhnout úspěchu. Každý žák by si měl tedy uvědomit, že je v dané skupině nepostradatelný. Znamená to, že skupinu tvoří žáci, kteří mají na starosti dílčí úkoly, jež povedou k úspěšnému zakončení celého úkolu. Vyučující to může ovlivnit tím, že jedincům ve skupině přiřadí dílčí část úkolu.

Dále jde o to, aby se žáci vzájemně podporovali, to také zahrnuje vzájemnou pomoc. Žáci jsou schopni o daném úkolu společně přemýšlet. Z toho zcela jasně vyplývá, že se jedná o rozvoj nejen kompetence komunikativní, ale i např. kompetence sociální a personální. Opět do toho vyučující může zasáhnout, aby kooperativní vyučování vedlo k co nejefektivnějšímu výsledku. Např. učitel dá pokyn k tomu, aby si skupiny vytvořily kroužek. Kruh zajistí právě to, že žáci na sebe vzájemně uvidí, uslyší se. Také to povede k lepší diskusi.

Jiným příkladem, který vede k úspěšnému kooperativnímu učení je, aby žák přijal odpovědnost za vypracování svého úkolu, protože jedině tak se docílí vypracování celého úkolu, který byl stanoven na počátku.

Mimo jiné je podstatné, aby žáci byli vedeni k takové výuce. Nelze počítat s tím, že na poprvé půjde vše hladce. Jedná se o dlouhodobý proces, na který si žáci musí postupem času navyknout. Za další je důležité, aby došlo k reflexi, která zhodnotí celý průběh kooperace. V tomto okamžiku je tedy důležité se ptát, čeho žáci dosáhli. Také na druhou stranu je nutné si položit otázku, čeho žáci ještě musí dosáhnout, co lze zlepšit (Gillies, 2016).

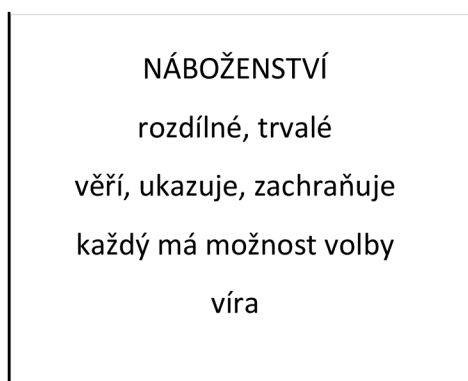
3.4 Nápady na rozvíjení klíčových kompetencí

Pro rozvoj klíčových kompetencí existuje celá řada aktivit, které mohou být v hodině využity. Zcela logicky se ke každé klíčové kompetenci používá rozdílná aktivita. Také záleží na vyučujícím, jak časově náročná aktivita bude. Může se totiž jednat o kratší aktivity a naopak.

Čechová (2006) ve své publikaci zmiňuje aktivitu, jež se váže ke kompetenci k učení a nese název Pětílístek. Jak již název napovídá, tak v této aktivitě figuruje pět věcí. Konkrétně se jedná o pět řádků. Řádek č. 1 obsahuje pojmenování, řádek č. 2 je obsažen ze dvou slov, které popisují dané téma z řádku č. 1. V řádku č. 3 se objevují tři slovesa, které vyjadřují

prvotní téma. Pod řádkem č. 4 se ukrývají žákovy pocity, které jsou složeny ze čtyř slov. Opět se ale vážou k tématu. Poslední řádek se opět skládá pouze z jednoho slova, zde se žák pokusí formulovat podstatu daného tématu. Z časového hlediska tato aktivita zabere přibližně 6 minut. Žáci se posléze podělí se svými výtvary. Ke konci je opět velmi důležité aktivitu zreflektovat. Tato aktivita je velmi jednoduchá a její výhoda tkví v tom, že je aplikovatelná na kterýkoliv předmět.

Obrázek č. 1 Pětílístek



Zdroj: vlastní

Co se týká aktivit, které jsou spjaté s kompetencí k řešení problému, tak i těch je velké množství. Jako příklad lze uvést aktivitu, která je zaměřena na pravdivá nebo lživá sdělení. Vyučující nejprve žákům činnost vysvětlí, sdělí jim, že hlavní úlohou je, aby žáci přemýšleli o probraném učivu, a následně se rozhodli, zda je výrok pravdivý nebo lživý.

Učitel rozdělí žáky do skupin, z nichž každá bude číst čtyři žáky. Všechny skupiny si nachystají výroky, jejich množství stanoví vyučující. Žáci mají na přípravu přidělen určitý limit. Zároveň se výroky musí týkat již probraného tématu. Skupiny si mohou vymyslet taková sdělení, která budou lživá či pravdivá, zároveň by o tom žáci měli více přemýšlet, aby to nebylo příliš jednoduché. Po skončení předem stanoveného limitu na přípravu začne číst první skupina své výroky. Úkolem ostatních je určit, zda se jedná o sdělení pravdivé či nepravdivé. Po skončení první skupiny, přichází na řadu skupiny další, až dojde k úplnému vystřídání všech skupin.

Po skončení je každopádně důležité provést s žáky reflexi, ve které mohou být kladeny otázky typu: Jaká sdělení vás zmátla? Byli jste ovlivněni prezentací dílčích sdělení?

Aktivita je vhodná pro kritické vnímání a hodnocení informací (Čechová, 2006).

Čechová (2006) dále uvádí vhodné aktivity ke kompetenci komunikativní. Např. se jedná o aktivitu, jejíž cílem je vyjádřit se jiným způsobem. Na začátku vyučující vysvětlí princip aktivity a její cíl. Ten spočívá v hledání dalších formulací, ale musí se vázat k té původní. Vyučující na tabuli napíše základní myšlenku, opět to může být využito v jakémkoliv předmětu. Z hlediska výchovy k občanství to může být myšlenka typu: Jaké máme předsudky? Posléze žáci ve dvojicích vymýšlejí nové formulace. Příkladem může být: Jak se zbavit předsudků? Jakým způsobem nás předsudky ovlivňují?

Po skončení časového limitu se dvojice domluví na jedné formulaci, kterou jeden z nich bude prezentovat. Výroky se napíší na tabuli. Tímto stylem se mohou vystřídat všechny dvojice. Poté se žáci s vyučujícím mohou pobavit nad konkrétními výroky. Opět se ale nesmí opomenout na zpětnou vazbu, která celou aktivitu zhodnotí.

Staníček (2020) ve své publikaci přichází s mnoha nápady, které podporují rozvoj verbální komunikace. Jedná se o hry, které lze aplikovat i do školního prostředí. Například se jedná o hru, kdy žáci skládají jména známých osobností. Učitel by předem připravil kartičky, na nichž by byla jména populárních lidí. Tato hra je určena pro sudý počet žáků, hraje se ve dvojicích. Princip hry je následující, vyučující rozloží po třídě lístečky se jmény známých lidí, přičemž od sebe budou oddělená jména a příjmení. Počtu hrajících žáků musí odpovídat také počet lístečků. Vyučující rozloží lístečky na taková místa, která ihned žáci nespattří. Důvod je takový, aby žáci ony kartičky hledali. Po pokynu vyučujícího žáci vstoupí do místnosti, snaží se najít jeden lísteček. Ten žák, který najde lísteček, odchází mimo hrací prostor. Po naleznutí všech lístečků se žáci přiřadí do dvojic dle stanovených jmen. Žáci poté spolu komunikují a radí si, která jména a příjmení k sobě náležejí.

Další takovou hrou může být, že žáci mají za úkol přijít na to, co mají společného s ostatními. Hraje se opět v sudém počtu. Postupuje se tak, že si žáci najdou dvojici, ve které budou hru hrát. Cílem je, aby žáci v dané dvojici přišli na čtyři věci, které je spojují. Toho docílí skrze otázek, které si vzájemně pokládají. Poté co každá dvojice nalezne čtyři věci, které je spojují, hraje se dál, ale hra již probíhá ve čtveřicích. Cíl hry ve čtveřicích je totožný jako ten ve dvojicích, ale nemohou se používat stejné otázky, které někteří použili v předešlé hře ve dvojicích. Pokaždé se skupina zvětší o dva hráče, až dojde k vytvoření jedné velké skupiny, která je složena ze všech hráčů. V tomto momentě se musí dohodnout na čtyřech věcech, které jsou společné pro každého hráče.

Na kompetenci sociální a personální existují také různé aktivity, které vedou k jejímu rozvíjení. Za zmínku stojí např. Komunitní kroužek, jehož smyslem je sdělování různých příhod, zážitků, pocitů a názorů. Jak již samotný název napovídá, tak ideální je vytvořit kruh, ve kterém na sebe všichni uvidí a uslyší se. Posléze učitel stanoví pravidla, která budou dodržována. Jedná se např. o to, že kdokoli smí vyjádřit svůj názor, který se váže k dané tématice. Zároveň vyučující upozorní na to, že nikdo nebude hodnotit to, co bylo řečeno. Každá vyřčená myšlenka je rovnocenná té druhé. Rovněž má každý právo se aktivity neúčastnit, pokud nechce.

Tato aktivita má mnoho využití, slouží nejen jako pomocník pro zpětnou vazbu, ale dá se využít i v průběhu samotné výuky, čímž dojde i k jejímu ozvláštnění.

Jak již bylo napsáno výše, jedná se o aktivitu, která je cílená na podporu rozvoje kompetence sociální a personální. Právě tato činnost přispívá k utváření příjemného klimatu ve třídě apod. (Čechová, 2006).

Podle Čechové (2006) k rozvíjení občanské kompetence pomáhá aktivita, která je založená na bázi cestovní kanceláře. Princip tkví v tom, že vyučující vymyslí námět, který bude pojednávat např. o poznávací cestě po České republice pro zahraniční hosty. Cílem je, aby došlo k propojení znalostí a poznatků o Česku. Žáci jsou buď ve dvojicích, nebo ve skupinách, přičemž konkrétní skupina reprezentuje svou cestovní agenturu. Cílem agentury je vymyslet nejzajímavější náplň dne nebo dní pro zahraniční turisty. Žáci mohou pomocí encyklopedií, odborných časopisů či knih hledat poznatky, které jim usnadní vytvoření programu. Samozřejmě mohou použít také internet na svém mobilním telefonu. Následně je úkolem žáků, aby připravili prospekt, na kterém bude vyznačena trasa, památky a jiné pozoruhodnosti. Také by bylo vhodné, aby žáci do prospektu zanesli ubytovací zařízení či městskou hromadnou dopravu. Rovněž je žádoucí, aby se turisté mohli dočíst něco o českých zvycích, o aktuálním počasí, o měně atd. Každá cestovní agentura bude mít na starosti určitou národnost, např. první cestovní agentura připraví program pro Angličany, zatímco druhá agentura připraví plán pro Švédy atd. Po přípravě jednotlivých programů každá skupina představí, co vytvořila. V závěru proběhne reflexe, kdy se vyučující zeptá žáků, zda zjistili nové poznatky o naší zemi, zda je něco ohromilo, co je na České republice ojedinelé apod. Zde je očividný i mezipředmětový vztah mezi výchovou

k občanství a zeměpisem, jelikož se celá aktivita pohybuje v tématu o české vlasti. V této aktivitě dochází k posilování národního vědomí.

Kompetence digitální a její rozvoj je v době moderních technologií značně žádoucí. Právě ve výchově k občanství mohou žáci pracovat např. s relevancí zdrojů. Žáci jsou schopni od sebe rozlišit méně a více relevantní informace.

Výchova k občanství učí žáky ke vzájemné spolupráci, taková spolupráce však může probíhat také v prostředí digitálním. Žáci si tak mohou sdílet učební texty, aktuální politická témata apod. Žáci si tak rozvíjí nejen digitální kompetenci, ale jsou také v aktuálním obraze o současném dění.

V neposlední řadě si žáci osvojují vytváření prezentací k určitému tématu, mohou také natáčet videa o probírané látce (www.digigram.cz, 2023).

Pro rozvoj kompetence pracovní je vhodná aktivita, která se zabývá volbou profese. Na začátku aktivity je nutné žákům vysvětlit cíl této činnosti. Ten spočívá v tom, že žáci zjistí velké množství informací o jednotlivých profesích. Vyučující každému žákovi rozdá záznamový arch, který si doma vyplní. Následující hodina bude probíhat v kruhu, ve kterém se učitel namátkou zeptá jednoho z žáků, jakou profesi by chtěl vykonávat. Po jeho zodpovězení se vyučující zeptá, zda také někdo jiný nemá tu samou profesi zaznamenanou ve svém listu. Jestliže se žáci shodnou, tak dojde k pokládání otázek, které se vážou k té dané profesi. Jeden se ptá, druhý zodpovídá dotazy. Samozřejmě se mohou zapojit i zbývající žáci. Jestliže se shodne více žáků na téže profesi, tak dojde k porovnání odpovědí. Každou zmíněnou profesi vyučující zapisuje na tabuli.

V další etapě vyučující a žáci sestaví souhrn určujících rysů, který je důležitý pro výběr profese. Obsahem může být např. reprezentativnost profese, peněžní ohodnocení, zda se jedná o užitečnou profesi atd. Následně budou žáci rozděleni do dvojic, přičemž všechny páry vytvoří pořadí např. deseti nejreprezentativnějších profesí.

Závěrem je důležité aktivitu zreflektovat. Lze se ptát, zda žáky něco inspirovalo, zaujalo apod.

Taková aktivita je vhodná do výchovy k občanství, jelikož právě výběr budoucího povolání spadá právě do tohoto předmětu (Čechová, 2006).

4 VÝUKOVÉ METODY

Je nutno zmínit i některé výukové metody, které mohou přispívat k rozvoji klíčových kompetencí. Zormanová (2012) uvádí několik hledisek, dle kterých se výukové metody rozdělují. Jedná se např. o:

- Didaktické hledisko – sem lze zařadit např. metodu monologickou, dialogickou, demonstraci apod.
- Psychologické hledisko – zde lze uvést jako příklad samostatnou práci žáků.
- Logické hledisko – příkladem může být indukce či dedukce.
- Hledisko interakce – sem patří např. didaktická hra, situační metoda, metoda diskuse apod.

4.1 Dialog

Z pohledu komunikace a výuky je důležitý dialog, ten především cílí na kognitivní rozvíjení žáků. Díky dialogu dochází k vysvětlení a demonstraci učiva. Dialog se užívá např. při vysvětlení látky, procvičování látky atd. Dialog také pomáhá rozvíjet žákovy záliby, hodnoty. V jistém slova smyslu dochází k motivaci žáka.

Z hlediska struktury má dialog pevné uspořádání. Znamená to, že vyučující se zeptá na konkrétní věc, kterou žák zodpoví. Následně kantor zareaguje na žákovo tvrzení, pokud se jednalo o správné zodpovězení, dojde k potvrzení ze strany vyučujícího. Pokud odpověď nebyla správná či úplná, tak dojde k jejímu opravení či okomentování. Tyto složky pokaždé obsahují dialog, který probíhá mezi vyučujícím a žákem, takže se z něj stává jistá rutina. Důležitou součástí jsou již zmiňované dotazy ze strany učitele. Dotazování podporuje rozvoj myšlení žáků. Pomocí otázek učitel zjistí spoustu důležitých věcí, kam jistě patří i to, jestli žáci probíranou látku pochopili apod. (Gavora, 2005).

4.2 Samostatná práce

Samostatnou prací žáků se rozumí taková práce, která probíhá díky vlastnímu úsilí a dochází k ní k osvojování vědomostí a dovedností.

Taková činnost má samozřejmě svá pro a proti. Jako jistá pozitiva lze spatřovat v utváření žákových vlastních názorů a postojů. Dále se žáci naučí být více zodpovědní. V neposlední řadě si žák sám nastolí, jak rychle bude pracovat.

Za negativa je považována absence kooperace a také nedochází k podpoře a rozvoji sociálních vztahů mezi žáky (Zormanová, 2012).

4.3 Didaktické hry

Didaktická hra je zvolená aktivita na bázi dobrovolnosti, klade si za cíl, aby si žák osvojil a upevnil konkrétní látku. Mimo jiné se snaží o aktivizaci žáků. Didaktická hra v žácích vzbuzuje pozornost, dochází ke zvyšování motivace, podílí se na podněcování tvořivosti. Dále podporuje spolupráci apod.

Co se týká konkrétních příkladů, tak sem zcela jistě patří luštění křížovek, doplňování, obrázkové hry (Zormanová, 2012).

EMPIRICKÁ ČÁST

4.4 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé základních škol rozvíjejí klíčové kompetence svých žáků ve výchově k občanství. Z toho dále vychází výzkumná otázka, která navazuje na samotný cíl, tedy jakým způsobem dochází k rozvíjení klíčových kompetencí v již zmiňovaném předmětu. Dále v práci figurují dílčí výzkumné otázky, které se zabývají problematikou více do hloubky.

4.4.1 Výzkumná otázka

Jakým způsobem se rozvíjejí klíčové kompetence ve výchově k občanství?

4.4.2 Dílčí výzkumné otázky

- Jaká klíčová kompetence je pro učitele výchovy k občanství nejsnazší pro její rozvoj?
- Jakou klíčovou kompetenci je nejtěžší rozvíjet ve výchově k občanství?
- Jsou klíčové kompetence rozvíjeny spíše intuitivně než úmyslně?
- Jaká forma výuky nejvíce rozvíjí kompetenci komunikativní a občanskou?

4.5 Metodika

V empirické části byla použita případová studie, která má charakter kvalitativního výzkumu. Hladó (2011) uvádí, že případová studie je podrobným popisem a rozbořením případů. Takový počet není zpravidla příliš vysoký. Tato studie je vhodná k lepšímu porozumění jiných obdobných případů.

V této práci byl použit dotazník, dotazovaným vzorkem byli žáci šestých až devátých tříd ZŠ. V dotazníku se vyskytovaly uzavřené i otevřené otázky. Ovšem dotazník byl většinou tvořen otázkami uzavřenými. Samozřejmě bylo také zapotřebí využít i otázek otevřených. Gavora (2010) zmiňuje, že díky otevřené otázce dostane respondent možnost větší volnosti ve své odpovědi. Daná otázka respondenty navede na dotazovaný jev, ale

nedochází zde k výběru alternativních odpovědí. Co se týká podoby dotazníku, tak ten měl papírovou podobu. Vyučující jej rozdali žákům a poté mi je vrátili zpět. Následně probíhalo vyhodnocení.

Dále byl v práci použit rozhovor, který byl proveden celkem se šesti učiteli výchovy k občanství. Zároveň tito informanti byli vyučujícími oněch dotazovaných žáků. To přispělo k tomu, aby se celá práce dala do určitého kontextu. Také především proto, aby se na odpovědi respondentů a informantů nahlíželo v určitých souvislostech. Co se týká samotného uskutečnění, tak rozhovor s informanty probíhal v přímé interakci. Jejich odpovědi jsem si zapisovala do počítače. Podoba rozhovoru byla polostrukturovaná. Hlavní úlohou tohoto typu rozhovoru je zjistit, jak si jedinci vysvětlují realitu, ve které se nachází. Také je zde stěžejní, jakou významnost přiřkládají podstatným událostem, které nastanou v jejich životech. Tím, kdo více mluví, je informant. Ten, kdo výzkum vede, tak naopak spíše naslouchá. Jeví o informanty zájem (Gavora, 2010).

4.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen žáky Základních škol v Jindřichově Hradci. Do výzkumu se zapojilo celkem 170 žáků. Z šestých tříd se zapojilo 43 žáků, ze sedmých tříd bylo zapojeno 40 žáků, v osmé třídě se zapojilo 41 respondentů, v devátých třídách bylo 46 respondentů.

Rozhovory probíhaly s šesti učiteli na téže školách, na kterých bylo provedeno dotazníkové šetření s žáky. Pro zachování anonymity vyučujících se v práci objeví fiktivní jména.

Tabulka č. 1 Učitelé základních škol

	Jméno	Praxe	Aprobace
1.	Paní E.	25 let	ruský jazyk – výchova k občanství
2.	Paní K.	20 let	výchova k občanství
3.	Paní V.	35 let	ruský jazyk – výchova k občanství
4.	Pan D.	přes 1 rok	dějepis – výchova k občanství
5.	Paní E.	2 roky	anglický jazyk – výchova k občanství
6.	Paní M.	3 roky	tělesná výchova – výchova k občanství

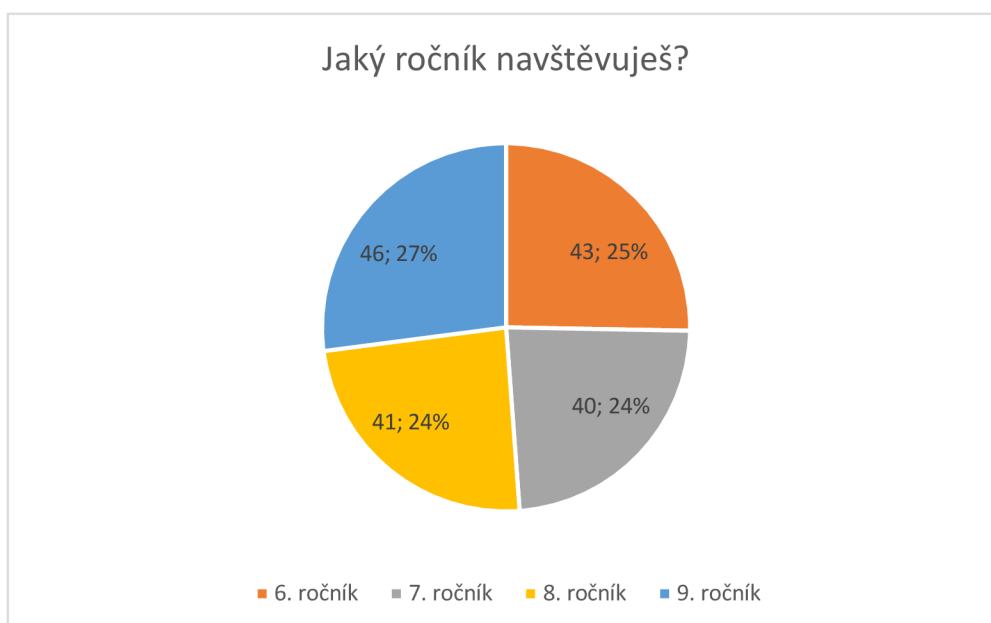
Zdroj: vlastní

4.7 Analýza dotazníkového šetření

Otázka č. 1 Jaký ročník navštěvuješ?

Cílem první otázky je zjistit, jaký ročník dotazovaní žáci navštěvují. Z grafu vyplývá, že je to velmi vyrovnané, nicméně nejvíce respondentů navštěvuje deváté třídy. V procentuálním zastoupení se jedná o 27 % žáků z devátých tříd, poté následují šesté třídy, které zaujmají 25 % respondentů. Dále si dělí o příčku sedmé a osmé třída, které mají 24 % respondentů. V absolutních hodnotách je více žáků z osmých ročníků než ze sedmých, konkrétně se jedná pouze o jednoho žáka.

Graf č. 1 Jaký ročník navštěvuješ?



Zdroj: vlastní

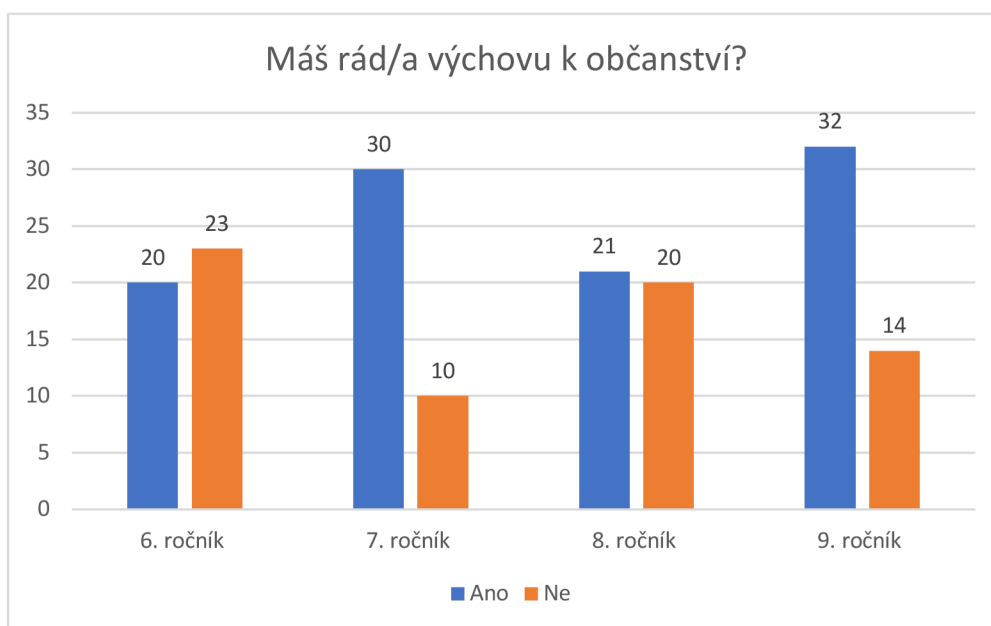
Otázka č. 2 Máš rád/a výchovu k občanství?

Tato otázka směřovala ke zjištění toho, zda mají respondenti rádi výchovu k občanství. Co se týká šestých ročníků, tak zde respondenti byli celkem vyrovnaní. Z grafu je ovšem patrné, že převažuje odpověď „ne“ nad odpovědí „ano.“ Výchovu k občanství má rádo 20 respondentů, což je 47 %, naopak 23 respondentů odpovědělo záporně, konkrétně se jedná o 23 žáků, což činí 53 %. Žáci ze sedmých tříd se převážně shodli, že výchovu k občanství rádi mají. Tato skupina je tvořena 30 žáky, tedy 75 %. Odpověď „ne“ zvolilo 10 žáků, což je 25 % žáků.

Co se týká respondentů z osmých tříd, tak zde odpověď „ano“ zvolilo 21 žáků, což činí 51 %. Na odpověď „ne“ odpovědělo 20 žáků, to je 49 %.

V devátých ročnících kladně odpovědělo 32 žáků, tedy 70 %. Naopak zápornou odpověď zvolilo 14 žáků, což je 30 %.

Graf č. 2 Máš rád/a výchovu k občanství?



Zdroj: vlastní

Otázka č. 3 Považuješ výchovu k občanství za důležitý předmět?

V této otázce jsem se žáků ptala, zda se domnívají, že je výchova k občanství důležitým předmětem. Pokud žáci v předchozí otázce odpověděli, že výchovu k občanství mají rádi, neznamená to, že ji považují za důležitý předmět. To znamená, kdo odpověděl v předchozí otázce kladně, tedy „ano,“ mohl zde odpovědět „ne.“ Ovšem může to platit i naopak, kdo v předchozí otázce odpověděl, že nemá rád výchovu k občanství, mohl zde odpovědět, že mu výchova k občanství připadá důležitá.

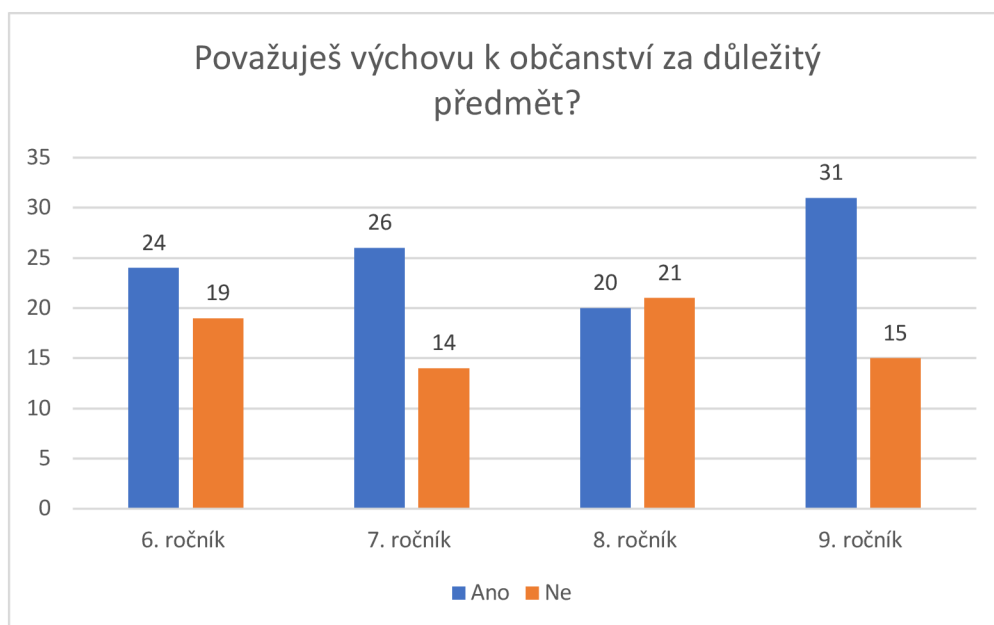
Nyní k samotným výsledkům. 24 respondentů z šestých ročníků odpovědělo, že považují výchovu k občanství za důležitou, v procentech se jedná o 56 %. Zbýlých 19 respondentů označilo, že nepovažují výchovu k občanství za důležitý předmět, konkrétně se jedná o 44 % respondentů.

26 žáků ze sedmých ročníků odpovědělo, že považují výchovu k občanství za důležitou, činí to 65 %. Naopak 14 dotazovaných označilo, že výchovu k občanství nepovažují za stěžejní předmět, jedná se o 35 % dotazovaných.

Co se týká respondentů z osmých tříd, tak zde považuje výchovu k občanství 20 žáků za důležitou, v relativních hodnotách je to vyjádřeno 49 % dotazovaných. Zápornou odpověď zvolilo 21 žáků, tedy 51 %.

Posledními dotazovanými třídami byly deváté třídy. Zde odpovědělo 31 žáků, že výchovu k občanství považují za důležitý předmět, v relativních číslech se jedná o 67 % žáků. Naopak 15 žáků označilo odpověď „ne,“ jedná se o 33 % dotazovaných.

Graf č. 3 Považuješ výchovu k občanství za důležitý předmět?



Zdroj: vlastní

Otázka č. 4 Co si odnášíš z předmětu výchova k občanství?

Zde jsem se žáků ptala, co si odnáší ze samotného předmětu. Také jsem zde nepovažovala za důležité rozdělovat žáky do ročníků, a dle toho posuzovat výsledky. V této otázce jsem neměla předem připravené odpovědi, které by mohli respondenti zakroužkovat, ale ponechala jsem to jako otevřenou odpověď, kde každý mohl sám za sebe napsat, co si z předmětu odnáší. V celkovém součtu zde vyjde více odpovědí, než je žáků. Je to způsobeno tím, že se žáci rozepsali, jelikož jim výchova k občanství toho dává více.

V grafu je jasně patrné, že nejvíce dominuje odpověď „jak se chovat,“ takto odpovědělo 34 respondentů, v závěsu za touto odpovědí je jasně patrné, že žáci shodli na odpovědi,

kteřá je spojena s temperamentem, tedy jakým způsobem určit či rozeznat jednotlivé temperamenty. Dále si 19 žáků odnáší především vědomosti, s tím jsou spojené i zápisky do sešitů. Pro 15 žáků jsou důležité rady a informace do života. 11 žáků odpovědělo, že je zajímavá fungování státu. Docela hojně zastoupenou odpovědí bylo „poučení/ponaučení,“ zde odpovědělo shodně 8 respondentů. Co se týká méně zastoupených odpovědí, tak žáci uváděli příklady jako: finanční gramotnost, různá náboženství, nevím apod.

Pro lepší přehlednost jsou zde vypsané všechny žákovské podněty:

Graf č. 4 Co si odnášíš z předmětu výchova k občanství?



Zdroj: vlastní

Otázka č. 5 Pracujete ve výchově k občanství také ve skupinách?

Touto otázkou jsem zjišťovala, zda žáci pracují či nepracují ve skupinách. Bylo zajímavé pozorovat, že se ze všech tříd našlo pár žáků, kteří neměli dojem, že by pracovali o hodiny ve skupinách.

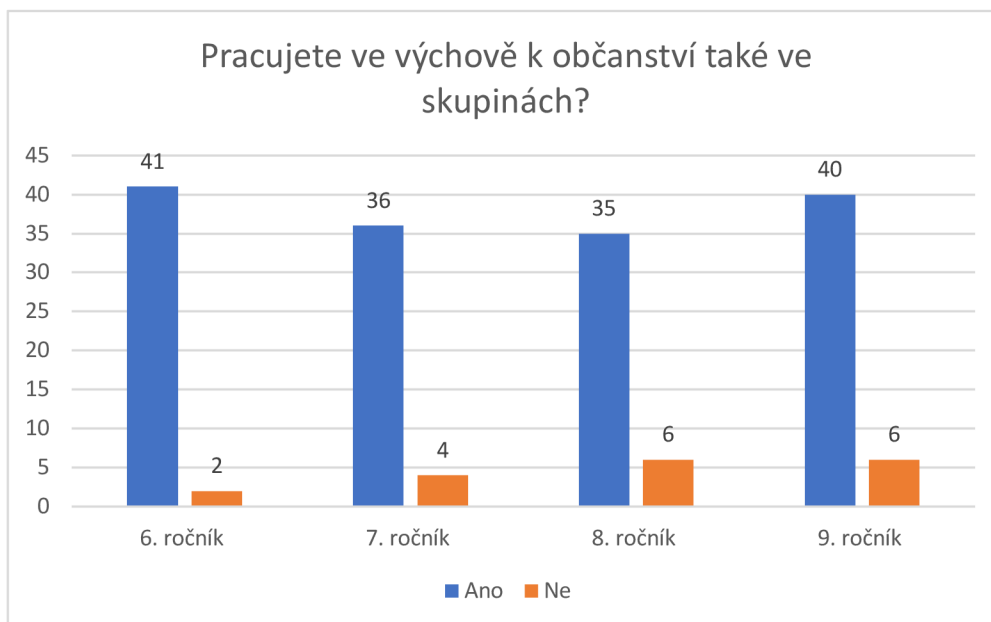
Celkem 41 žáků ze šestých ročníků odpovědělo, že pracují, o vyučovacích hodinách výchovy k občanství, ve skupinách. Relativní hodnota tedy činí 95 % dotazovaných. Zbývá 2 žáci odpověděli, že ve skupinách nepracují, což činí pouhých 5 %.

Co se týká sedmých ročníků, tak i zde se našli žáci, kteří nemají pocit, že pracují ve skupinách. Tato odpověď se týkala 4 žáků, tedy 10 % dotazovaných. Nicméně kladnou odpověď, že pracují ve skupinách, zvolilo 36 žáků. Jedná se tedy o 90 %.

V osmých třídách zvolilo 35 respondentů odpověď, že pracují ve skupinách. V takovém případě relativní hodnota činí 85 %. Naopak 6 žáků označilo odpověď, že nepracují ve skupinách, jedná se tedy o 15 % žáků.

V devátých ročnících odpovědělo kladně, tedy „ano,“ 40 žáků. Takový počet žáků je vyjádřen 87 %. Zatímco zbylých 6 žáků odpovědělo, že ve skupinách nepracují. Tento počet odpovídá 13 % dotazovaných.

Graf č. 5 Pracujete ve výchově k občanství také ve skupinách?



Zdroj: vlastní

Otázka č. 6 Když pracujete ve skupinách, máš pocit, že ti je to k něčemu užitečné? (např. respektování názorů druhých, dokážeš naslouchat, jsi empatický,...)

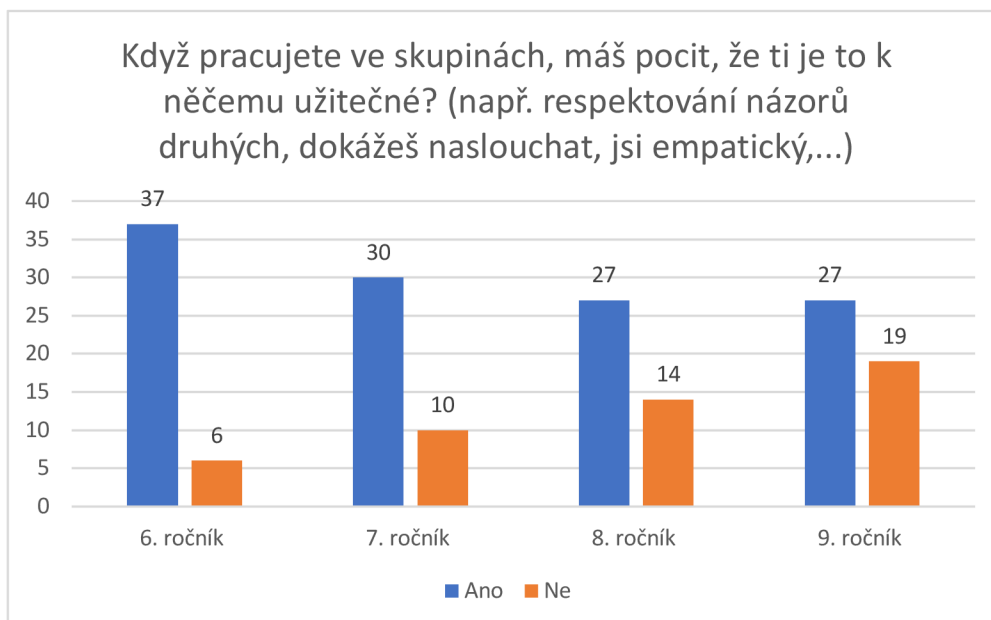
V této otázce již bylo na výběr z odpovědí „ano“ či „ne.“ Respondenti z šestých tříd odpovídali spíše „ano,“ konkrétně se jednalo o 37 žáků, tedy 86 %. Zbývajících 6 žáků odpovědělo záporně, tedy „ne.“ V tomto případě relativní hodnota činí 14 %. Co se týká sedmých tříd, tak 30 respondentů z celkových 40 dotazovaných uvedlo, že

ve skupinách pracují, to tedy znamená, že se jedná o 75 %. Zbývajících 10 žáků uvedlo, že ve skupinách nepracují, to v relativních číslech udává 25 %.

Nyní respondenti z osmých tříd, zde kladně, tedy „ano,“ odpovědělo 27 dotazovaných. Taková hodnota se rovná 66 %. Ostatních 14 žáků odpovědělo záporně, tedy „ne.“ V takovém případě se jedná o 34 %.

Na závěr deváté třídy, zde je celkový počet respondentů tvořen 46 žáky. Kladnou odpověď zvolilo 27 žáků, tedy 59 %. Naopak odpověď „ne“ označilo 19 žáků. To činí 41 %.

Graf č. 6 Když pracujete ve skupinách, máš pocit, že ti je to k něčemu užitečné? (např. respektování názorů druhých, dokážeš naslouchat, jsi empatický,...)



Zdroj: vlastní

Otázka č. 7 Pozoruješ na sobě, že jsi se díky výchově k občanství zlepšil/a v nějakých dovednostech? (např. lepší vyjadřování)

Tato otázka byla zaměřena obecně na celou výchovu k občanství, opět zde byly na výběr dvě odpovědi, jednalo se o „ano“ či „ne.“ Zde žáci odpovídali většinou negativně, tudíž volili odpověď „ne.“ Dalo by se očekávat, že odpovědi na tuto otázku budou velmi podobné té předchozí, ovšem není tomu tak. Lze si to vysvětlit tím, že většina žáků sem nezahrnuje skupinovou práci, ale celý předmět, který se neodehrává každou hodinu ve skupinách, nýbrž vyučující může použít např. frontální výuku apod. Dalším vysvětlením může být to, že po kladném zodpovězení na tuto otázku následuje doplňující poznatek, který žáky vybízí k tomu, aby svoji kladnou odpověď podpořili doplňující informací. Z toho vychází, že je mnohem snazší zakroužkovat odpověď „ne.“

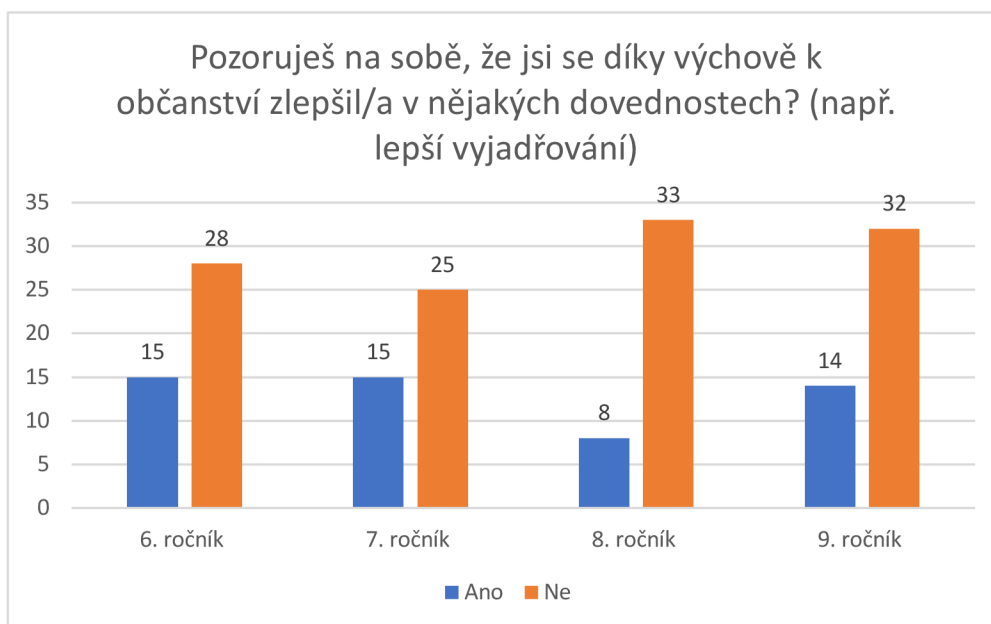
Nyní již k samotným výsledkům, 15 respondentů z šestých tříd odpovědělo „ano.“ Z toho lze vyvodit, že se jedná o 35 %. Zbylá většina dotazovaných, tedy 28 žáků, odpověděla „ne.“ Takový počet vychází na 65 %.

Respondenti ze sedmých tříd odpovídali také většinou negativně, ale již to nebyl tak markantní rozdíl. Odpověď „ne“ zvolilo 25 žáků, což je 63 %. Kladnou odpověď dalo 15 žáků, čemuž odpovídá 37 %.

V osmých třídách je rozdíl velmi patrný, zde zvolilo odpověď „ano“ 8 respondentů, to odpovídá 20 %. Zbýlých 33 respondentů se shodlo na odpovědi „ne.“ To je 80 %.

V ročnících devátých odpověď „ne“ zvolilo 32 dotazovaných, což v relativních hodnotách dosahuje 70 %. Zbýlých 14 dotazovaných odpovědělo kladně, tedy „ano.“ Tato hodnota odpovídá 30 %.

Graf č. 7 Pozoruješ na sobě, že jsi se díky výchově k občanství zlepšil/a v nějakých dovednostech? (např. lepší vyjadřování)



Zdroj: vlastní

Otázka č. 8 Pokud jsi odpověděl/a ano, jaké to jsou dovednosti?

Jak již bylo zmíněno v předchozí otázce, tak pokud žák odpověděl ano, tak v této části jsem chtěla, aby žák napsal, jakou dovednost si díky výchově k občanství odnáší. Odpověď na tuto otázku příliš respondentů nevedlo, to se stalo, i když na předchozí otázku odpověděli kladně. Nicméně i tak to několik respondentů vyplnilo. Ještě je nutné doplnit, že se opět jednalo o otevřenou odpověď, kdy každý mohl napsat, co chtěl. V této otázce nebylo rozlišeno, zda to vyplnil žák se sedmé či osmé třídy.

Mezi nejčastější odpověď, kterou žáci psali, patří: lepší vyjadřování, naslouchání, respekt k ostatním, lepší chování k ostatním.

Graf č. 8 Pokud jsi odpověděl/a ano, jaké to jsou dovednosti?



Zdroj: vlastní

Otázka č. 9 Víš, co to jsou klíčové kompetence?

Tato otázka měla pevně stanovené odpovědi, tedy „ano“ či „ne.“ Někteří žáci, a nebylo jich málo, odpověděli, že ví, co klíčové kompetence jsou. Ovšem v dotazníku již není navazující otázka, která by dávala možnost poskytnout žákům, aby svoji odpověď podpořili otevřenou odpovědí. Samozřejmě je již spekulací, zda by to všichni, kteří dali „ano,“ vyplnili. Na druhou stranu by se díky tomu tak mohlo posoudit, zda se mezi žáci najdou takoví, kteří opravdu ví, co klíčové kompetence znamenají.

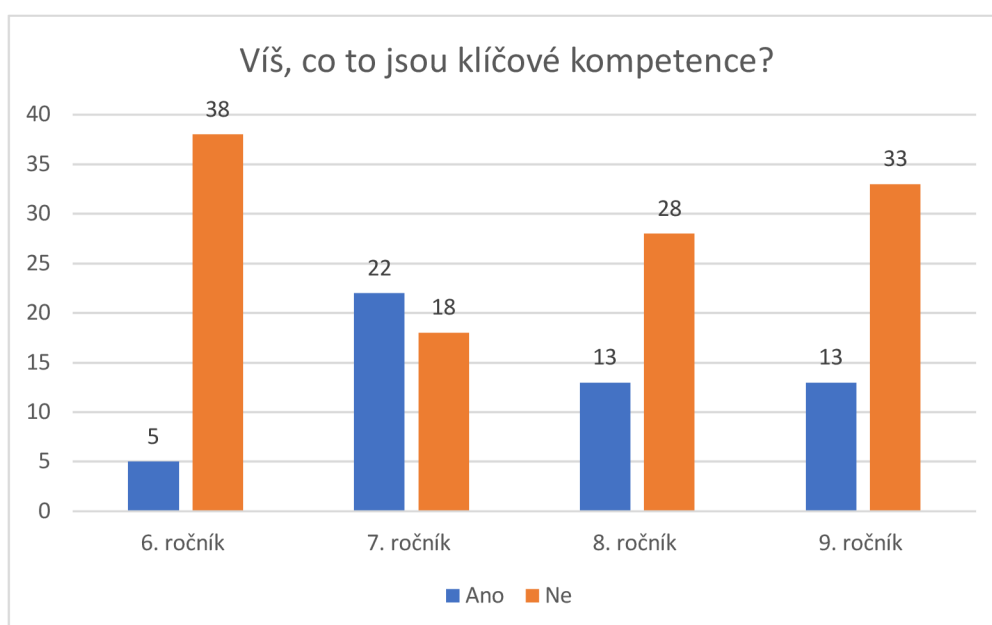
Co se týká výsledků, tak 38 respondentů z šestých ročníků odpovědělo, že neví, co klíčové kompetence jsou. Taková hodnota odpovídá 88 % dotazovaných žáků z šestých tříd. Zbýlých 5 žáků odpovědělo, že ví, co klíčové kompetence znamenají. Tato hodnota se rovná 12 %.

Dotazovaní ze sedmých tříd ovšem spíše vědí, co klíčové kompetence jsou. Jedná se o 22 žáků, kteří odpověděli „ano,“ v relativních číslech se jedná o 55 %. Zbýlých 18 respondentů neví, co klíčové kompetence jsou, proto zvolili odpověď „ne.“ Jedná se tedy o 45 % zastoupení.

Žáci osmých tříd spíše nevědí, co klíčové kompetence znamenají. To dokládají i jejich odpovědi, jelikož „ne“ zvolilo 28 žáků z celkových 41 dotazovaných. Tato hodnota odpovídá 68 %. Možnost „ano“ zvolilo 13 žáků, jedná se tedy o 32 %.

Nejstarší ročníky z dotazovaných také spíše nemají tušení, co klíčové kompetence znamenají. Lze si to demonstrovat na jejich odpovědích, kdy zápornou možnost zvolilo 33 žáků. Relativní hodnota činí 72 %. Kladně odpovědělo 13 respondentů, tedy 28 %.

Graf č. 9 Víš, co to jsou klíčové kompetence?



Zdroj: vlastní

4.8 Interpretace výsledků rozhovorů

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

První otázka byla zaměřena na to, zda vyučující vůbec považují rozvíjení klíčových kompetencí za důležité. Pro větší přehlednost se začne první triádou učitelů, jejichž praxe je delší:

„Ano, rozvíjení klíčových kompetencí považuji za velmi nezbytnou součást své výuky, hlavně proto, že to žákům přinese spoustu pozitivních věcí do praktického života.“ (paní E.)

„Ano, zcela jistě vnímám rozvoj klíčových kompetencí za stěžejní a velmi podstatný bod ve své praxi. Snažím se na to velmi dbát, dalo by se říct, že je pro mě mnohem důležitější, když žák bude např. tolerovat ostatní názory, než když nebude vědět, co znamenají hvězdy na vlajce Evropské unie.“ (paní K.)

„Samozřejmě, vidím velký smysl v rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, jelikož se žáci naučí spoustu dovedností, které využijí mimo školní prostředí.“ (paní V.)

Tato otázka byla samozřejmě položena i učitelům, jejichž praxe není až tak dlouhá. Co se tedy týká druhé triády učitelů, tak ta odpovídala takto:

„Samozřejmě, že je rozvoj klíčových kompetencí důležitý, ale zároveň je nutné si říci, jaké kompetence chceme rozvíjet. Já si myslím, že nejdůležitější pro svůj rozvoj je kompetence komunikativní. Je to z toho důvodu, že dnešní děti jsou v tomto digitalizovaném světě pobláznění, nejsou schopni společně komunikovat. To ovšem vidím i na svojí generaci. Rozvíjení klíčových kompetencí tedy za důležité považuji, ale myslím, že je vhodné si udělat nějaký žebříček klíčových kompetencí od nejdůležitější po tu méně důležitou.“ (pan D.)

„Ano, rozvoj klíčových kompetencí je pro mě důležitý, nicméně musím uznat, že někdy mi nezbyvá čas se na to tolik zaměřit, jelikož mám ještě mnoho práce s přípravami na hodiny.“ (paní E.)

„Určitě považuju rozvíjení klíčových kompetencí za důležitou věc, která je nutná pro žákův život mimo školu, samozřejmě ale velký podíl na tom nesou také rodiče žáků.“ (paní M.)

Z těchto odpovědí vyplývá, že pro všechny zúčastněné vyučující je rozvíjení klíčových kompetencí velmi důležité. Učitelé zde především zohledňují hledisko budoucího života,

kteře se odehrává mimo školní prostředí. Zároveň pro někoho mohou být všechny klíčové kompetence jinak důležité, což se může odrážet i ve vyučovacíh hodinách.

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

Z předchozí otázky je tedy jasně patrné, že všichni informanti považují rozvíjení klíčových kompetencí za velmi důležitou věc. Nicméně cílem otázky č. 2 je zjistit, zda vyučující rozvíjí jakoukoliv klíčovou kompetenci v každé své vyučovací hodině, tedy ve výchově k občanství.

Paní E. *„Ano, je to součást každé hodiny.“*

Paní K. *„Samozřejmě, přicházím do hodiny vždy s jasným cílem, jakou kompetenci budu zrovna rozvíjet.“*

Paní V. *„Určitě, velmi na to dbám, jak jsem říkala v předchozí otázce, tak je to velmi důležité pro budoucí život žáků. Proto se tomu opravdu pečlivě věnuji každou svou hodinu.“*

Učitelé s kratší praxí odpovídali takto:

Pan D. *„Záleží, jak se to vezme. Když nechám děti pracovat a komunikovat, tak ty kompetence jako rozvíjí. Já se snažím především o to, aby děti samy mluvily. Snažím se dbát tedy především na tu klíčovou kompetenci komunikativní a pracovní. Pracovní hlavně proto, že někdo se bude v budoucnu žít rukama, takže i ta je důležitá. Já se tomu tedy věnuji, ale kolikrát je to nevědomky. Když si tu hodinu potom zanalyzuji, tak zjistím, že jsem rozvíjel více kompetencí.“*

Paní E. *„Ano, snažím se, ale jak jsem říkala, tak je pro mě někdy dost náročné se tomu věnovat opravdu každou hodinu. Někdy mi přijde, že je důležitější věnovat se vykládání látky, kterou chci, aby žáci pochopili. Např. vysvětlení pojmů jako ČSR, ČSSR apod. V takovém případě spíš vykládám frontálně. Pokud s žáky probírám např. city a citové vztahy, tak je určitě snazší se rozvíjení v hodině věnovat.“*

Paní M. *„Ano, vždy se snažím v hodinách vymýšlet nějaké aktivity, které podpoří rozvíjení klíčových kompetencí. Ale víš co, jsem ve školství teprve chvíli, je to časově náročné.“*

Z odpovědí je patrné, že učitelé s delší praxí se věnují rozvíjení klíčových kompetencí každou svou vyučovací hodinu. Z jejich odpovědí lze vyvodit, že klíčové kompetence a jejich rozvíjení neberou na lehkou váhu.

Co se týká učitelů s kratší dobou praxe, tak z odpovědí je patrné, že to je velmi individuální a záleží také na délce praxe. Sice se tomu všichni věnují, ale pan D. odpověděl, že to je kolikrát nevědomky. Paní E. se snaží, ale také přiznává, že ne každou hodinu se to podaří, protože ji někdy přijde důležitější oborový cíl. Naopak paní M. má snahu vymýšlet každou hodinu aktivity, které se věnují rozvíjení klíčových kompetencí. Zároveň dodává, že je to pro ni také časově náročné, jelikož její praxe není tak dlouhá.

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

Otázka č. 3 byla vhodná ke zjištění toho, zda je hlavní úlohou učitelů z praxe, rozvíjet především klíčové kompetence než např. oborové znalosti. Pro lepší přehlednost opět začnu prvními třemi vyučujícími, kteří jsou v praxi podstatně déle:

Paní E. *„Ano, tvoří podstatu hodiny a cíl hodiny. Díky tomu tak mohu dále pracovat s cílem oborovým a formovat tak hodinu.“*

Paní K. *„Ano, myslím si, že výchova k občanství si o to přímo říká.“*

Paní V. *„Ano, podstatnou část hodiny tvoří především rozvoj klíčových kompetencí. Samozřejmě je velmi důležité, aby si žáci odnesli nějaké poznatky ze samotného předmětu, ale vždy se snažím o zakomponování nějakých aktivit pro rozvoj kompetencí. Budu se opakovat, ale rozvoj kompetencí je důležitý a přínosný pro budoucnost žáků.“*

Nyní k odpovědím, které říkali učitelé s krátkodobější praxí:

Pan D. *„Tak mým hlavním cílem to určitě není. Mým cílem je naučit děti pracovat a přemýšlet. Také cílím na faktografii, protože chci, aby si děti něco pamatovaly. Určitě nestrávím nad přípravami několik hodin jen kvůli klíčovým kompetencím.“*

Paní E. *„Tak jak jsem zmiňovala v předešlé otázce, někdy se to prostě nepovede. Je to tak půl na půl. Někdy mi přijde důležitější věnovat se informacím, které chci, aby žáci znali, tudíž je upozadován rozvoj kompetencí.“*

Paní M. *„Ano, je to mým hlavním cílem. Zároveň ale požaduji po žácích také určité znalosti z oboru, vždy se to ale snažím dělat spolu s tím rozvojem. Ale jak jsem říkala, záleží na času.“*

Z odpovědí je patrné, že u učitelů s delší praxí se jedná o podstatný cíl jejich vyučovací hodiny. Díky jasně stanovenému kompetenčnímu cíli jsou schopni si postavit zbytek hodiny. Zároveň tedy neopomínají cíl oborový, tedy to, aby si žáci odnesli také informace z výchovy k občanství.

U učitelů s kratší dobou praxe je to docela zajímavé, protože např. pan D. zmiňuje, že to není jeho hlavním cílem. Ale zároveň je jeho cílem, aby žáci byli schopni práce a přemýšlení. To je dost značným způsobem právě ovlivněno rozvojem klíčových kompetencí. Nicméně zmiňuje, že jeho cílem je také to, aby žáci znali určitá fakta. V tomto ohledu se shoduje pan D. s paní M. i s paní E., pro tuto trojici jsou stěžejní i určité oborové znalosti. Jen s tím rozdílem, že někdo je do toho schopen zakomponovat i rozvoj klíčových kompetencí.

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

Cílem této otázky je zjistit, zda mají vyučující dopředu nachystané, která klíčová kompetence bude v hodině rozvíjena. Učitelé s dlouholetější praxí odpověděli:

Paní E. *„Ano, mám to dopředu připravené. Vybírám si, kterou užiji a střídám je.“*

Paní K. *„Určitě, vždy si to před hodinou nachystám. Většinou teda rozvíjím v jedné vyučovací hodině jednu klíčovou kompetenci. Zvolím si ji na základě tématu hodiny.“*

Paní V. *„Ano, před příchodem do hodiny si rozmyslím, jaká kompetence je právě vhodná a přínosná pro její rozvoj. Musí mi to dávat smysl i s tématem hodiny.“*

Naopak kantoři s kratší praxí odpovídali takto:

Pan D. *„Úplně si to nepřipravuji, ale samozřejmě se dětem snažím dát tu možnost. Hlavně je pro mě důležité, aby mohly komunikovat. Takže kladu velký důraz na tu kompetenci komunikativní, protože výchova k občanství je takový předmět, kdy žáci mohou komunikovat více než učitel.“*

Paní E. *„Záleží, jak to stihnu.“*

Paní M. *„Ano, připravuji si určitou klíčovou kompetenci s ohledem na téma.“*

Učitelé, kteří v praxi působí delší dobu, se shodli na tom, že mají předem připravené, jakou klíčovou kompetenci zrovna v hodině chtějí rozvíjet. Co se týká učitelů, kteří jsou v praxi kratší dobu, tak u nich se to dost liší. Pan D. tvrdí, že si to dopředu nechystá, ale zároveň se snaží dát dětem možnost, aby mohly komunikovat. Tudíž je zaměřen především na kompetenci komunikativní. Naopak u paní E. záleží do značné míry na čase. Paní M. má kompetenci předem připravenou, ale velice záleží, které téma právě bude probírat.

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?

Tato otázka je nápomocná ke zjištění toho, jaké klíčové kompetence jsou pro kantory nejněžnější k jejich rozvíjení v hodinách výchovy k občanství.

Paní E. *„V podstatě všechny, záleží na tématu lekce.“*

Paní K. *„Nejjednodušší je určitě kompetence komunikativní, protože výchovu k občanství považuji za dost diskusní předmět.“*

Paní V. *„Samozřejmě komunikativní, jelikož s žáky v hodinách hodně diskutujeme. Dále je snadné rozvíjet např. kompetenci občanskou, protože pokrývá dost témat, která se vyučují ve výchově.“*

Pan D. *„Určitě je nejněžnější ta komunikativní a sociální a personální, protože hodně pracujeme s dětmi ve skupinách. Ale myslím si, že je to leckdy obtížné, když ve třídě mám žáky, kteří jsou spíše introvertní. Pro tyto žáky to není tak příliš komfortní např. prezentovat své myšlenky před ostatními.“*

Paní E. *„Poměrně často s dětmi pracuji ve skupinách, takže určitě sociální a personální. V těch skupinách samozřejmě diskutujeme, takže je lehké rozvíjet kompetenci komunikativní.“*

Paní M. *„Za mě zcela jistě kompetence komunikativní, výchova k občanství je takovým diskusním předmětem, ve kterém se žáci mají možnost vyprávět.“*

Z odpovědí je snadné vyčíst, že za nelehčí kompetenci k rozvíjení učitelé považují především kompetenci komunikativní. Vysvětlují si to tím, že výchova k občanství je spíše diskuzním předmětem. Žáci tak mohou diskutovat např. nad současným děním ve světě apod. Dále byly zmíněny kompetence občanská či sociální a personální. Opět je to z toho důvodu, že žáci mohou pracovat ve skupinách, což se ve výchově k občanství děje poměrně často.

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

Díky této otázce se mi podařilo zjistit, které klíčové kompetence jsou pro vyučující naopak nejtěžší k jejich rozvoji. Tuto otázku jsem opět kladla prvním třem učitelům, kteří působí v praxi delší dobu. Na odpovědi se lze podívat zde:

Paní E. *„Pokud bych přeci jen měla zvolit, tak určitě k učení.“*

Paní K. *„Pro mě asi kompetence k učení, protože je někdy těžké, aby žák sám dokázal rozeznat, co je smyslem hodiny, a proč to vůbec děláme.“*

Paní V. *„Asi kompetence k učení, protože se vždy ve třídě najdou žáci, na kterých je vidět, že je výchova k občanství nezajímá, nebaví je to. Je těžké nějakým způsobem tyto žáky přesvědčit o tom, aby měli k učivu kladný vztah.“*

Další tři učitelé odpovídali tímto způsobem:

Pan D. *„Nejtěžší je podle mě kompetence pracovní, protože žáci jsou dnes více líní. Také si myslím, že je těžké rozvíjet kompetenci k učení, protože si myslím, že v té výchově k občanství se toho moc naučit nedá.“*

Paní E. *„Určitě kompetence k učení.“*

Paní M. *„Pro mě je hrozně těžké rozvíjet kompetenci k učení, protože i já sama občas postrádám smysl tématu.“*

Z výše zmíněných odpovědí lze spatřit jasnou shodu v tom, že nejvíce obtížné je pro vyučující výchovy k občanství rozvíjet kompetenci k učení. Je to především z důvodu, že

někdy hodina nedává smysl samotnému vyučujícímu. Pan D. zmiňuje ještě kompetenci pracovní, protože má pocit, že dnešní děti jsou lenivější.

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

Pomocí této otázky se zjistí, které vyučovací metody učitelé používají pro rozvoj klíčových kompetencí.

Paní E. *„Já používám především klasické, komplexní a aktivizující. Např. dělám diskuzní kroužek, který má jasně stanoven svá pravidla. Používám různé inscenační metody, např. v tématu komunikace nechám žáky předvádět jednotlivá slova, která si vymyslím apod. Já totiž vedu ještě divadelní kroužek, takže využívám často inscenace.“*

Paní K. *„Do výuky zařazuji především skupinové vyučování, brainstorming, diskusi. Nebojím se ani různých předvádění, kdy s žáky hrajeme nějakou situaci, kterou ostatní musí popisovat. Já mám totiž ráda dramatickou výchovu, je to můj koníček. Dokonce jsem v bývalé škole vedla dramatický kroužek, takže simulujeme určitá společenskovední témata.“*

Paní V. *„Docela hojně využívám inscenačních metod, žáky to hodně baví. Také využívám diskusi. Také žáci pracují ve skupinách. Konkrétně mohu uvést jednotlivé příklady, když s dětmi probíráme právo, tak děti rozdělím do dvou skupin, jedni jsou obhájci a druzí žalobci. Dostanou pár minut, aby si ve skupinách přišly na to, proč je dobré daného člověka osvobodit. No a potom mezi sebou tyto dvě skupiny argumentují.“*

Pan D. *„Snažím se to rozvíjet diskusí, využívám různé aktivity, kdy žáci mluví spolu, kde můžou rozvíjet klíčové kompetence, hlavně tu komunikativní.“*

Paní E. *„Používám např. brainstorming, kdy žáci spolu pracují i ve skupinách. Také dovoluji při práci ve skupinách používat mobilní telefony, přijde mi, že žáci jsou do tématu více zapálení.“*

Paní M. *„Využívám různé metody, jako příklad uvedu myšlenkové mapy, diskusi, práci ve skupinách apod.“*

Zvýše uvedených odpovědí vychází, že vyučující používají podobné metody. Jedná se především o diskusi, práci ve skupinách. Výjimkou není ani brainstorming.

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

Paní E. „Skupinová práce.“

Paní K. „Určitě práce ve skupinách, ale je nutné nastavit předem pravidla, podle kterých práce ve skupině bude probíhat.“

Paní V. „Myslím si, že skupinová práce. Ovšem je nutné žákům říci, že práce ve skupinách neznamena volnou zábavu.“

Pan D. „Asi práce ve skupině, ale musí se klást velký důraz na pravidla. Mimo jiné považuji za důležité také uspořádání oněch skupin.“

Paní E. „Určitě skupinová výuka, ale zároveň si na to děti musí zvyknout.“

Paní M. „Za mě osobně skupinová práce, určitě.“

Z odpovědí vyplývá, že si vyučující myslí, že k nejlepšímu rozvoji kompetence komunikativní a občanské přispívá skupinová práce. Zároveň vyučující zmiňují, že je podstatné, aby byla nastavena předem jasná pravidla, která žákům přiblíží, jak práce ve skupinách bude probíhat.

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

V této otázce mě zajímalo, pokud si žák osvojí určitou klíčovou kompetenci, tak jestli ze strany učitele dojde k jejímu ohodnocení.

Paní E. „Ano, v hodnocení a sebehodnocení žákem a učitelem.“

Paní K. „Hodnotím je slovně, ale nikam jim to nezapisuji.“

Paní V. „Snažím se využívat sebehodnocení, ale myslím si, že to žákům dělá víc problémy, než kdybych je ohodnotila já sama.“

Pan D. „Úplně ty kompetence nějak nehodnotím, to bych nedělal nic jiného. Ale poznáš, že se v něčem zlepšili (např. v mluvení).“

Paní E. *„Já žáka maximálně pochválím, když vidím, že se v něčem zlepšil.“*

Paní M. *„Ano, snažím se poskytovat žákům zpětnou vazbu. Např. řeknu, že vidím, že se daný žák v něčem zlepšil. Naopak se také nebojím říct, že si myslím, že by na něčem měl více zapracovat.“*

Zde lze pozorovat, že většinou učitelé se snaží o nějaké hodnocení. Ve většině případů se jedná o slovní hodnocení, pochvalu či sebehodnocení.

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

Na začátku empirické části jsou vypsány předměty, které učitelé vyučují, tudíž lze provést určitou komparaci mezi těmito předměty z hlediska výhodnosti rozvíjení klíčových kompetencí.

Paní E. *„Ano, je variabilní a mohou se využít různé kompetence.“*

Paní K. *„Určitě, výchova k občanství je pro to jako zrozená!“*

Paní V. *„Samozřejmě, není vhodnějšího předmětu pro rozvoj takového množství klíčových kompetencí.“*

Pan D. *„V té výchově k občanství moc toho rozvíjet nemůžeš. Ta sociální a personální může být, stejně ta komunikativní. Ale jinak asi ne. Jinak to spíš rozvíjí druhá aprobace. Hlavně také jiné předměty.“*

Paní E. *„Já si myslím, že určitě. Samozřejmě jsou kompetence, které půjdou hůř.“*

Paní M. *„Domnívám se, že ano. Některé jsou lehčí, jiné těžší. Ostatně to jsem zmiňovala v nějaké té předešlé odpovědi.“*

Zde vidíme jednotlivé odpovědi vyučujících. Vesměs se shodli, že výchova k občanství je vhodným předmětem pro rozvoj všech klíčových kompetencí. Ovšem je nutno podotknout, že některé kompetence půjdou rozvíjet hůř. Jediný pan D. je přesvědčený o tom, že výchova k občanství není příliš vhodným předmětem pro rozvoj všech klíčových kompetencí. Vždy je to ale velmi individuální pohled, který, jak vidíme, se může lišit.

DISKUZE

Tato práce je tvořena základní výzkumnou otázkou: *Jak/jakým způsobem se rozvíjejí klíčové kompetence ve výchově k občanství?* V následujících krocích jsem hlavní výzkumnou otázku obohatila o podrobnější otázky, kterými se také budu zabývat.

Data, která jsem měla k dispozici jasně dokazují, že učitelé rozvíjí klíčové kompetence hned několika způsoby. Dokazuje to otázka č. 7, která byla použita v rozhovoru s učiteli. Vyučující odpovídali, že k rozvíjení klíčových kompetencí jim pomáhají např. komplexní, klasické či aktivizující metody. Do takovýchto způsobů spadá i skupinová práce, kdy jsem se tázala žáků, zda pracují ve skupinách (graf č. 5). Žáci povětšinou odpovídali kladně, to znamená, že ve skupinách pracují. V relativní hladině to znamená, že „ano“ zvolilo 95 % žáků šestých tříd, 90 % žáků sedmých tříd, 85 % žáků osmých tříd, 87 % dotazovaných z devátých tříd. U práce ve skupinách ještě zůstaneme, jelikož jsem se tázala učitelů, jaká forma výuky je nejvhodnější k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské, odpověděli, že se jedná o skupinovou práci. Kantoři se tak shodli, ale zároveň odpovídali, že považují za nutné nastavení určitých pravidel. Dokládá to i graf č. 6, kdy žáci povětšinou odpovídali, že mají pocit, že jim skupinová práce dává určitá pozitiva. Co se týká pravidel, tak to dokládá i literatura. Sitná (2009) zmiňuje, že za taková pravidla se dá považovat např. nastavení žákovských rolí ve skupinách. Vyučující tak může učinit dle svého rozhodnutí, ovšem může dát na výběr žákovi, kterou roli chce. To už záleží na daném vyučujícím, jaký způsob přidělení zvolí. Mezi další pravidla se považuje nastavení toho, jak se žáci budou chovat. Pravidlo ohledně chování by měl nastavit sám kantor. Rovněž by ale vyučující měl dát žákům příležitost, aby ta pravidla mohli formovat všichni společně.

Dílčí výzkumnou otázkou byla položena takto: *Jaká klíčová kompetence je pro učitele výchovy k občanství nejsnazší pro její rozvoj?*

Na získání této odpovědi byla nápomocná otázka č. 5 z rozhovorů s učiteli. Ti se nejvíce shodli na kompetenci komunikativní. To ostatně dokládá i graf č. 8, který byl zaměřený na dotazované žáky. Pokud žáci něco napsat chtěli, tak většinou zmiňovali, že na sobě díky tomuto předmětu pociťují výrazné zlepšení např. v lepším vyjadřování, naslouchání apod. Dokládá to i odpovědi na otázku č. 7 v rozhovorech, kdy vyučující zmiňovali, že s žáky poměrně často diskutují.

Pokud vyučující vedou s žáky dialog, tak se žáci učí především naslouchání. Zároveň dochází k formování osobnosti daného žáka. Utváří si své vlastní postoje, názory (Gavora, 2005).

Další otázka zněla: *Jakou klíčovou kompetenci je nejtěžší rozvíjet ve výchově k občanství?*

Na tuto otázku nalezneme odpověď pod otázkou č. 6 v rozhovorech s kantory. Vyučující se, nehledě na dobu své praxe, shodli, že nejtěžší je rozvíjet kompetenci k učení. Zmiňují, že jim samotným některé lekce nedávají smysl. Ostatně to může doložit i graf č. 3, kdy někteří žáci výchovu k občanství nepovažují za důležitou. To by se dalo chápat tak, že v ní nevidí právě ten smysl. Ostatně s tím může souviset i graf č. 2, který zjišťoval oblíbenost předmětu, i zde odpovědělo poměrně dost žáků, že výchovu k občanství rádi nemají.

Přítom Čechová (2006) ve své publikaci přichází s mnoha nápady, kterými lze rozvíjet kompetenci k učení. Ovšem zmiňuje i něco o samotném učení, tedy především to, že daný jedinec se naučí jen to, na co je plně soustředěn. Velmi důležité je, že se žák naučí to, co chce, co mu dává smysl. Proto se učitelům doporučuje, aby svou výuku začínali evokační činností, která žáky namotivuje.

V tomto případě to dokládá i většina odpovědí z otázky č. 10, kdy se vyučující shodli vesměs na tom, že výchova k občanství je v tomto ohledu flexibilní. Zcela logicky ne každá klíčová kompetence půjde rozvíjet stejně dobře.

Další otázkou bylo: *Jsou klíčové kompetence rozvíjeny spíše intuitivně než úmyslně?*

Tato otázka byla mířena na pedagogy. Zjišťovalo se, zda si učitelé připravují kompetenční cíl hodiny či nikoliv. Na hledání této odpovědi je nápomocná otázka č. 4 a její následné odpovědi získané od vyučujících. Učitelé, kteří jsou v praxi delší dobu, odpovídali, že na přípravu kompetencí velmi dbají, tudíž tak nečiní podle své intuice. Naopak u učitelů s kratší dobou praxe to tak zřejmé není. Velmi záleží na časových podmínkách. Také u jednoho vyučujícího se tak děje spíše nevědomky (odpověď na otázku č. 2). Ale i přes to lze konstatovat, že se učitelé spíše připravují.

Je to samozřejmě velmi individuální věc, ale leckdy začínající učitel neví, co má pořádně dělat. Jedná se zejména o prvních pár let. Převážnou část věcí tak zjišťuje za pochodu (Langová, 1992). Toto tvrzení může vysvětlit např. to, proč se paní E. nestihá vše tak, jak by sama chtěla.

Další otázka byla: *Jaká forma výuky nejvíce rozvíjí kompetenci komunikativní a občanskou?* Zde jsem se tázala vyučujících, jaká forma výuky je nejlepší pro rozvoj kompetence komunikativní a občanské. Odpověď na otázku lze hledat v odpovědích u otázky č. 8. Všichni odpověděli kladně. Avšak vyučující zmiňovali určitá specifika pro práci ve skupinách. Ostatně to se nachází u první výzkumné otázky. Co ale zmíněno nebylo, je to uspořádání třídy, o kterém se zmiňoval pan D. Např. Maňák a Švec (2003) tvrdí, že je velmi výhodné, když je k dispozici větší třída, ve které se mohou přesouvat lavice a židle. Tím pádem má i učitel více prostoru chodit mezi žáky.

Co se týká toho, že žáci volili stejné či podobné odpovědi na otázku č. 4, tak je to především z toho důvodu, že se jedná o spirálové kurikulum. Princip tkví v tom, že ve výchově k občanství dochází k tomu, že se opakují podstatné informace. Ty se následně probírají více do hloubky, informace se stávají podrobnějšími (Bílek a kol., 2022).

Velmi kontroverzním tématem dnešní doby je také to, zda vůbec výchovy hodnotit známkami. Z hlediska hodnocení klíčových kompetencí, kterému jsem se věnovala v otázce č. 9, mohou posloužit např. jednotlivé formuláře, které si hodnotí žáci mezi sebou. Takové formuláře jsou vhodné jako doplněk k nějakému portfoliu, kde samozřejmě obsah je hodnocen vyučujícím (www.csicr.cz, 2018). Dotazovaní učitelé však odpovídali, až na jednu výjimku, že žákovi poskytnou zpětnou slovní vazbu. Dalo by se konstatovat, že dojde ke společné reflexi.

ZÁVĚR

V této práci jsem se zabývala rozvojem klíčových kompetencí u žáků základních škol ve výchově k občanství. Cílem bylo zjistit, jak učitelé rozvíjí klíčové kompetence právě ve výchově k občanství. Směřovala jsem to také ke zjištění, zda je skupinová práce vhodným prostředkem pro rozvíjení klíčových kompetencí. Dále bylo zajímavé sledovat, jaké kompetence učitelům činí největší problémy a naopak. Zjišťovala jsem, zda si při rozvoji klíčových kompetencí vyučující spoléhají spíše na svou intuici či tak činí s určitým rozmyslem, s konkrétní přípravou.

Teoretická část patřila především klíčovým kompetencím, nápadům k jejich rozvíjení, také výchově k občanství, protože i ta hraje velmi důležitou roli v této práci. V neposlední řadě bylo zmíněno základní vzdělávání, různé kurikulární dokumenty apod.

V části empirické jsem zpracovala dotazníky, které jsem rozdala žákům od šestých po deváté ročníky. Posléze jsem vypracovala rozhovory s šesti učiteli oněch žáků. Všechna získaná data, která spolu nějakým způsobem souvisela, jsem se pokusila dát do souvislostí. Následně jsem jednotlivá fakta, která by mohla tvrzení podpořit, vyhledávala v odborné literatuře.

Co se týká cíle práce, tak ten byl naplněn, jelikož se podařilo zjistit, jak dochází u těchto učitelů k rozvíjení klíčových kompetencí. Zjistilo se, jaké metody či způsoby k tomu používají. Také se zjistilo, jak se učitelé připravují na výuku z hlediska klíčových kompetencí. Jsem velmi ráda, že vůbec k rozvoji klíčových kompetencí dochází, zde je i náčrt toho, jak se kompetence dají rozvíjet. Jak to dělají samotní pedagogové. Klíčové kompetence považuji z hlediska praktičnosti do praktického života žáků za velmi důležité. Ovšem je nutné brát v potaz to, že začínající učitelé ne vždy budou stíhat každou hodinu kompetence rozvíjet. Ale zároveň se domnívám, že výchova k občanství je žádoucím předmětem pro takovéto rozvíjení. Jak již v samotném názvu stojí, jedná se o výchovu, takže bychom jako budoucí učitelé výchovy k občanství měli směřovat co nejvíce ke klíčovým kompetencím. V tomto ohledu je tedy také velmi důležité, aby žáci byli seznámeni s klíčovými kompetencemi. Aby věděli, co to je. Dále bychom měli vychovávat

občany, kteří budou čelit každodenním nástrahám reálného světa. Zároveň se však musíme smířit i s tím, že výchova k občanství pro spoustu žáků není atraktivním předmětem. Není pro ně důležitá. Ale můžeme se alespoň pokusit tyto žáky přesvědčit o opaku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Balík, S. (2009). *Komunální politika. Obce, aktéři a cíle místní politiky*. Grada.
- Bednařík, A. (2004). *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať*. Nadácia pre deti Slovenska.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Portál.
- Bělecký, Z., Hausenblas, O., Hučínová, L., Kabeláčová, I., Kargerová, J., Košťálová, H., ... Straková, J. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Cangelosi, J. S. (1996). *Strategie řízení třídy* (2. vyd.). Portál.
- Čechová, B. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Scio.
- Čechová Hansen, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hajerová Müllerová, L., & Slavík, J. (2020). *Modelování kurikula*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Jedlička, R., Kořá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualiz. vyd.). Grada.

- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Karolinum.
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita v Brně.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Piřha, P., Bílý, J., Blažková, M., Hlaváčková, M., Hořejšová, D., Kolář, Z., ... Tichá, M. (1992). *Úvod do výchovy k občanství. Knížka pro učitele a veřejnost*. Orbis.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení. Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Portál.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. aktualiz. a rozš. vyd.). Grada.
- Staniček, P. (2020). *Hry na rozvoj verbální komunikace*. Grada.
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2020). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. aktualiz. a rozš. vyd.). Grada.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie* (2. rozš. a přeprac. vyd.). Karolinum.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Portál.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Grada.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. Grada.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Belhová, M., Čierná, J., Máková, H., Mazáčová, A., Medunová, S., Mocová, D., ... Zelenková, R. (2009). *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách.*

<https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/zaciname-s-grv.pdf>

Bílek, M., Mentlík, P., Ševčíková, J., & Šmahaj, V. (2022). *Model systému profesní podpory pro kabinet. Přírodovědné vzdělávání.*

https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_Model_systemu_prof_podpory_PrV_2022.pdf

Česká školní inspekce (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV.*

https://www.csicr.cz/html/2018/Analyza_klicovych_kompetenci/html5/index.html?&locale=CSY

Český statistický úřad (2021). *Metodika – nabývání státního občanství ČR.*

<https://www.czso.cz/csu/cizinci/metodika-nabyvani-statniho-obcanstvi-cr>

Edu.cz (2021). *RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.*

<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

EUR – Lex (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.*

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Gillies, R. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice.*

<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2902&context=ajte>

Glas, C., Scheerens, J., & Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systematic Approach*.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203971055/educational-evaluation-assessment-monitoring-jaap-scheerens-cees-glas-sally-thomas>

Hlaďo, P. (2011). Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol.

<https://docplayer.cz/66551-Uvod-do-pedagogickeho-vyzkumu-pro-ucitele-strednich-skol-phdr-petr-hlado-ph-d.html>

Horská, V. (2004). *Pojetí vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/77/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-VYCHOVA-K-OBCANSTVI-V-RVP-ZV.html>

Informatické myšlení (2018). *Co je informatické myšlení?*

<https://imysleni.cz/informaticke-mysleni/co-je-informaticke-mysleni>

Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67 (2), 106 – 125.

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Národní pedagogický institut České republiky (2016). *Klíčové kompetence*.

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>

Národní pedagogický institut České republiky (2016). *Průřezová témata*.

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843>

OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*.

<https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

Pedagogická komora (2021). *Aktuální téma: Revize RVP ZV.*

<https://www.pedagogicka-komora.cz/2021/02/aktualni-tema-revize-rvp-zv.html>

Podpora rozvoje digitální gramotnosti (2023). *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Výchova k občanství.*

<https://digigram.cz/moznosti-rozvoje-digitalni-gramotnosti-vychova-k-obcanstvi/>

Revize RVP edu.cz (2023). *Důležité termíny.*

<https://revize.edu.cz>

Revize RVP edu.cz (2023). *Jak jste na tom?*

<https://revize.edu.cz>

Revize RVP edu.cz (2021). *Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů.*

<https://revize.edu.cz/files/k1-rvp-zv-se-zmenami.pdf>

Saleh, S. (2022). *From Communicative Competence to Communication Proficiency: A Theoretical Study.*

https://www.researchgate.net/publication/361368259_From_Communicative_Competence_to_Communication_Proficiency_A_Theoretical_Study

Shrnutí Eurydice (2018). *Výchova k občanství ve školách v Evropě – 2017.*

https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-02/Shrnut%C3%AD_Eurydice_Vychova_k_obcanstv%C3%AD_ve_%C5%A1kol%C3%A1ch_v_Evrop%C4%9B_2017.pdf

Učímeonline.cz (2021). *Co provedou s výukou informatiky změny v RVP ZV?*

<https://www.ucimeonline.cz/co-provedou-s-vyukou-informatiky-zmeny-v-rvp-zv/>

Vedralová, A. (2019). *Umím se učit: Jak rozvíjet ve vaší škole kompetenci k učení.*

https://skolamujprojekt.cz/dwnld/SMP_Umim_se_ucit_ebook.pdf

Zákony pro lidi (2010-2023). *Nález č. 207/1994 Sb.*

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1994-207>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

Milí žáci a žákyně,

jmenuji se Karolína Nováková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Tématem je Rozvoj klíčových kompetencí u žáků základní školy ve výchově k občanství. Vše je anonymní a zjištěné informace poslouží pouze pro zpracování mé práce.

Děkuji za Vaši spolupráci.

SVOJI ODPOVĚĎ ZAKROUŽKUJ

1) Jaký ročník navštěvuješ?

- a) 6. ročník
- b) 7. ročník
- c) 8. ročník
- d) 9. ročník

2) Máš rád/a výchovu k občanství?

- a) Ano
- b) Ne

3) Považuješ výchovu k občanství za důležitý předmět?

- a) Ano
- a) Ne

4) Co si odnášíš z předmětu výchova k občanství? (Napiš stručnou odpověď)

- 5) Pracujete ve výchově k občanství také ve skupinách?
- a) Ano
 - b) Ne
- 6) Když pracujete ve skupinách, máš pocit, že ti je to k něčemu užitečné? (např. respektování názorů druhých, dokážeš naslouchat, jsi empatický,...)
- a) Ano
 - b) Ne
- 7) Pozoruješ na sobě, že jsi se díky výchově k občanství zlepšil/a v nějakých dovednostech? (např. lepší vyjadřování)
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) Pokud jsi odpověděl/a ano, tak jaké to jsou dovednosti? (Napiš stručně)
- 9) Víš, co to jsou klíčové kompetence?
- a) Ano
 - b) Ne

Příloha č. 2 – Otázky vztahující se k rozhovoru s učiteli

- 1) Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?
- 2) Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?
- 3) Zahrnujete rozvoj klíčových kompetencí do běžné vyučovací hodiny?
- 4) Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?
- 5) Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?
- 6) Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?
- 7) Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?
- 8) Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?
- 9) Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?
- 10) Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od vaší druhé aprobace?

1. Rozhovor s paní E.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Ano, rozvíjení klíčových kompetencí považuji za velmi nezbytnou součást své výuky, hlavně proto, že to žákům přinese spoustu pozitivních věcí do praktického života.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Ano, je to součást každé hodiny.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Ano, tvoří podstatu hodiny a cíl hodiny. Díky tomu tak mohu dále pracovat s cílem oborovým a formovat tak hodinu.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Ano, mám to dopředu připravené. Vybírám si, kterou užiji a střídám je.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„V podstatě všechny, záleží na tématu lekce.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Pokud bych přeci jen měla zvolit, tak určitě k učení.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Já používám především klasické, komplexní a aktivizující. Např. dělám diskuzní kroužek, který má jasně stanoven svá pravidla. Používám různé inscenační metody, např. v tématu komunikace nechám žáky předvádět jednotlivá slova, která si vymyslím apod. Já totiž vedu ještě divadelní kroužek, takže využívám často inscenace.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Skupinová práce.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Ano, v hodnocení a sebehodnocení žákem a učitelem.“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„Ano, je variabilní a mohou se využít různé kompetence.“

2. Rozhovor s paní K.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Ano, zcela jistě vnímám rozvoj klíčových kompetencí za stěžejní a velmi podstatný bod ve své praxi. Snažím se na to velmi dbát, dalo by se říct, že je pro mě mnohem důležitější, když žák bude např. tolerovat ostatní názory, než když nebude vědět, co znamenají hvězdy na vlajce Evropské unie.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Samozřejmě, přicházím do hodiny vždy s jasným cílem, jakou kompetenci budu zrovna rozvíjet.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Ano, myslím si, že výchova k občanství si o to přímo říká.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Určitě, vždy si to před hodinou nachystám. Většinou teda rozvíjím v jedné vyučovací hodině jednu klíčovou kompetenci. Zvolím si ji na základě tématu hodiny.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Nejjednodušší je určitě kompetence komunikativní, protože výchovu k občanství považuji za dost diskusní předmět.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Pro mě asi kompetence k učení, protože je někdy těžké, aby žák sám dokázal rozeznat, co je smyslem hodiny, a proč to vůbec děláme.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Do výuky zařazuji především skupinové vyučování, brainstorming, diskusi. Nebojím se ani různých předvádění, kdy s žáky hrajeme nějakou situaci, kterou ostatní musí popisovat. Já mám totiž ráda dramatickou výchovu, je to můj koníček. Dokonce jsem v bývalé škole vedla dramatický kroužek, takže simulujeme určitá společenskovední témata.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Určitě práce ve skupinách, ale je nutné nastavit předem pravidla, podle kterých práce ve skupině bude probíhat.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Hodnotím je slovně, ale nikam jim to nezapisuji.“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„Určitě, výchova k občanství je pro to jako zrozená!“

3. Rozhovor s paní V.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Samozřejmě, vidím velký smysl v rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, jelikož se žáci naučí spoustu dovedností, které využijí mimo školní prostředí.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Určitě, velmi na to dbám, jak jsem říkala v předchozí otázce, tak je to velmi důležité pro budoucí život žáků. Proto se tomu opravdu pečlivě věnuji každou svou hodinu.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Ano, podstatnou část hodiny tvoří především rozvoj klíčových kompetencí. Samozřejmě je velmi důležité, aby si žáci odnesli nějaké poznatky ze samotného předmětu, ale vždy se snažím o zakomponování nějakých aktivit pro rozvoj kompetencí. Budu se opakovat, ale rozvoj kompetencí je důležitý a přínosný pro budoucnost žáků.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Ano, před příchodem do hodiny si rozmyslím, jaká kompetence je právě vhodná a přínosná pro její rozvoj. Musí mi to dávat smysl i s tématem hodiny.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Samozřejmě komunikativní, jelikož s žáky v hodinách hodně diskutujeme. Dále je snadné rozvíjet např. kompetenci občanskou, protože pokrývá dost témat, která se vyučují ve výchově.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Asi kompetence k učení, protože se vždy ve třídě najdou žáci, na kterých je vidět, že je výchova k občanství nezajímá, nebaví je to. Je těžké nějakým způsobem tyto žáky přesvědčit o tom, aby měli k učivu kladný vztah.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Docela hojně využívám inscenačních metod, žáky to hodně baví. Také využívám diskusi. Také žáci pracují ve skupinách. Konkrétně mohu uvést jednotlivé příklady, když s dětmi probíráme právo, tak děti rozdělím do dvou skupin, jedni jsou obhájci a druzí žalobci. Dostanou pár minut, aby si ve skupinách přišly na to, proč je dobré daného člověka osvobodit. No a potom mezi sebou tyto dvě skupiny argumentují.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Myslím si, že skupinová práce. Ovšem je nutné žákům říci, že práce ve skupinách neznamena volnou zábavu.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Snažím se využívat sebehodnocení, ale myslím si, že to žákům dělá víc problémy, než kdybych je ohodnotila já sama.“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„Samozřejmě, není vhodnějšího předmětu pro rozvoj takového množství klíčových kompetencí.“

4. Rozhovor s panem D.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Samozřejmě, že je rozvoj klíčových kompetencí důležitý, ale zároveň je nutné si říci, jaké kompetence chceme rozvíjet. Já si myslím, že nejdůležitější pro svůj rozvoj je kompetence komunikativní. Je to z toho důvodu, že dnešní děti jsou v tomto digitalizovaném světě poblázněni, nejsou schopni společně komunikovat. To ovšem vidím i na svojí generaci.“

Rozvíjení klíčových kompetencí tedy za důležité považuji, ale myslím, že je vhodné si udělat nějaký žebříček klíčových kompetencí od nejdůležitější po tu méně důležitou.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Záleží, jak se to vezme. Když nechám děti pracovat a komunikovat, tak ty kompetence jako rozvíjí. Já se snažím především o to, aby děti samy mluvily. Snažím se dbát tedy především na tu klíčovou kompetenci komunikativní a pracovní. Pracovní hlavně proto, že někdo se bude v budoucnu žít rukama, takže i ta je důležitá. Já se tomu tedy věnuji, ale kolikrát je to nevědomky. Když si tu hodinu potom zanalyzuji, tak zjistím, že jsem rozvíjel více kompetencí.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Tak mým hlavním cílem to určitě není. Mým cílem je naučit děti pracovat a přemýšlet. Také cílím na faktografii, protože chci, aby si děti něco pamatovaly. Určitě nestrávím nad přípravami několik hodin jen kvůli klíčovým kompetencím.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Úplně si to nepřipravuji, ale samozřejmě se dětem snažím dát tu možnost. Hlavně je pro mě důležité, aby mohly komunikovat. Takže kladu velký důraz na tu kompetenci komunikativní, protože výchova k občanství je takový předmět, kdy žáci mohou komunikovat více než učitel.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Určitě je nejsnazší ta komunikativní a sociální a personální, protože hodně pracujeme s dětmi ve skupinách. Ale myslím si, že je to leckdy obtížné, když ve třídě mám žáky, kteří jsou spíše introvertní. Pro tyto žáky to není tak příliš komfortní např. prezentovat své myšlenky před ostatními.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Nejtěžší je podle mě kompetence pracovní, protože žáci jsou dnes více líní. Také si myslím, že je těžké rozvíjet kompetenci k učení, protože si myslím, že v té výchově k občanství se toho moc naučit nedá.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Snažím se to rozvíjet diskusí, využívám různé aktivity, kdy žáci mluví spolu, kde můžou rozvíjet klíčové kompetence, hlavně tu komunikativní.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Asi práce ve skupině, ale musí se klást velký důraz na pravidla. Mimo jiné považuji za důležité také uspořádání oněch skupin.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Úplně ty kompetence nějak nehodnotím, to bych nedělal nic jiného. Ale poznáš, že se v něčem zlepšili (např. v mluvení).“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„V té výchově k občanství moc toho rozvíjet nemůžeš. Ta sociální a personální může být, stejně ta komunikativní. Ale jinak asi ne. Jinak to spíš rozvíjí druhá aprobace. Hlavně také jiné předměty.“

5. Rozhovor s paní E.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Ano, rozvoj klíčových kompetencí je pro mě důležitý, nicméně musím uznat, že někdy mi nezbyvá čas se na to tolik zaměřit, jelikož mám ještě mnoho práce s přípravami na hodiny.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Ano, snažím se, ale jak jsem říkala, tak je pro mě někdy dost náročné se tomu věnovat opravdu každou hodinu. Někdy mi přijde, že je důležitější věnovat se vykládání látky, kterou chci, aby žáci pochopili. Např. vysvětlení pojmů jako ČSR, ČSSR apod. V takovém případě spíš vykládám frontálně. Pokud s žáky probírám např. city a citové vztahy, tak je určitě snazší se rozvíjení v hodině věnovat.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Tak jak jsem zmiňovala v předešlé otázce, někdy se to prostě nepovede. Je to tak půl na půl. Někdy mi přijde důležitější věnovat se informacím, které chci, aby žáci znali, tudíž je upozadován rozvoj kompetencí.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Záleží, jak to stihnu.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejlehčí k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Poměrně často s dětmi pracuji ve skupinách, takže určitě sociální a personální. V těch skupinách samozřejmě diskutujeme, takže je lehké rozvíjet kompetenci komunikativní.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Určitě kompetence k učení.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Používám např. brainstorming, kdy žáci spolu pracují i ve skupinách. Také dovoluji při práci ve skupinách používat mobilní telefony, přijde mi, že žáci jsou do tématu více zapálení.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Určitě skupinová výuka, ale zároveň si na to děti musí zvyknout.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Já žáka maximálně pochválím, když vidím, že se v něčem zlepšil.“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„Já si myslím, že určitě. Samozřejmě jsou kompetence, které půjdou hůř.“

6. Rozhovor s paní M.

Otázka č. 1 Považujete rozvíjení klíčových kompetencí za důležité?

„Určitě považuju rozvíjení klíčových kompetencí za důležitou věc, která je nutná pro žákův život mimo školu, samozřejmě ale velký podíl na tom nesou také rodiče žáků.“

Otázka č. 2 Věnujete se rozvoji klíčových kompetencí každou vyučovací hodinu?

„Ano, vždy se snažím v hodinách vymýšlet nějaké aktivity, které podpoří rozvíjení klíčových kompetencí. Ale víš co, jsem ve školství teprve chvíli, je to časově náročné.“

Otázka č. 3 Je Vaším hlavním cílem rozvíjet klíčové kompetence, nebo je to něco jiného?

„Ano, je to mým hlavním cílem. Zároveň ale požaduji po žácích také určité znalosti z oboru, vždy se to ale snažím dělat spolu s tím rozvojem. Ale jak jsem říkala, záleží na času.“

Otázka č. 4 Máte předem připravené jakou/jaké klíčové kompetence budou v hodině rozvíjeny?

„Ano, připravuji si určitou klíčovou kompetenci s ohledem na téma.“

Otázka č. 5 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejjednodušší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Za mě zcela jistě kompetence komunikativní, výchova k občanství je takovým diskusním předmětem, ve kterém se žáci mají možnost vyprávět.“

Otázka č. 6 Jaká/jaké klíčové kompetence jsou nejtěžší k rozvíjení ve výchově k občanství?

„Pro mě je hrozně těžké rozvíjet kompetenci k učení, protože i já sama občas postrádám smysl tématu.“

Otázka č. 7 Jaké vyučovací metody používáte nejčastěji k rozvoji klíčových kompetencí?

„Využívám různé metody, jako příklad uvedu myšlenkové mapy, diskusi, práci ve skupinách apod.“

Otázka č. 8 Jaká výuková forma je nejlepší k rozvíjení kompetence komunikativní a občanské?

„Za mě osobně skupinová práce, určitě.“

Otázka č. 9 Hodnotíte žákovy nabyté klíčové kompetence? Pokud ano, tak jakým způsobem?

„Ano, snažím se poskytovat žákům zpětnou vazbu. Např. řeknu, že vidím, že se daný žák v něčem zlepšil. Naopak se také nebojím říct, že si myslím, že by na něčem měl více zapracovat.“

Otázka č. 10 Myslíte si, že je výchova k občanství vhodným předmětem pro rozvoj klíčových kompetencí na rozdíl od Vaší druhé aprobace?

„Domnívám se, že ano. Některé jsou lehčí, jiné těžší. Ostatně to jsem zmiňovala v nějaké té předešlé odpovědi.“