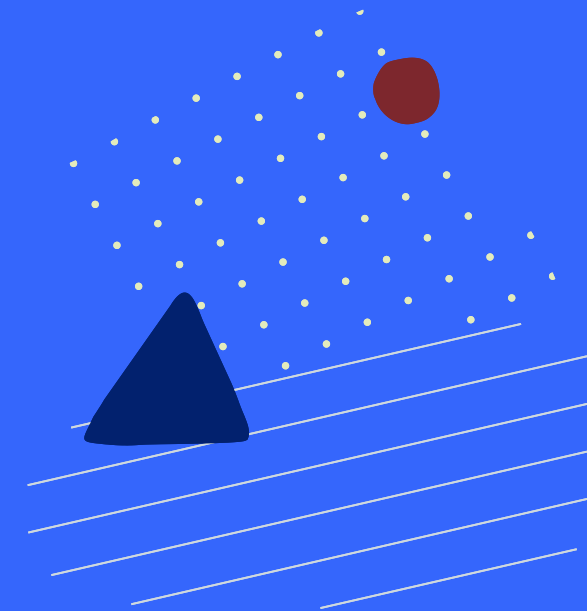


Klíčové kompetence v RVP ZV Jak rozvíjet a hodnotit pomocí 5 pilířů

28. 4. 2026

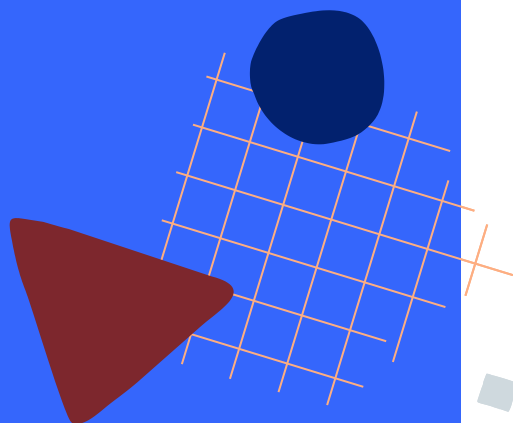
doc. Mgr. et Mgr. Michaela Spurná, Ph.D.



Obsah	Podstata klíčových kompetencí
	RVP a projevy žáků
	Pět pilířů
	Shrnutí
	Čas pro Vaše otázky



Podstata klíčových kompetencí



Klíčové kompetence jako vzdělávací strategie



Co už víme



Klíčové kompetence jsou **vzdělávací strategie**.

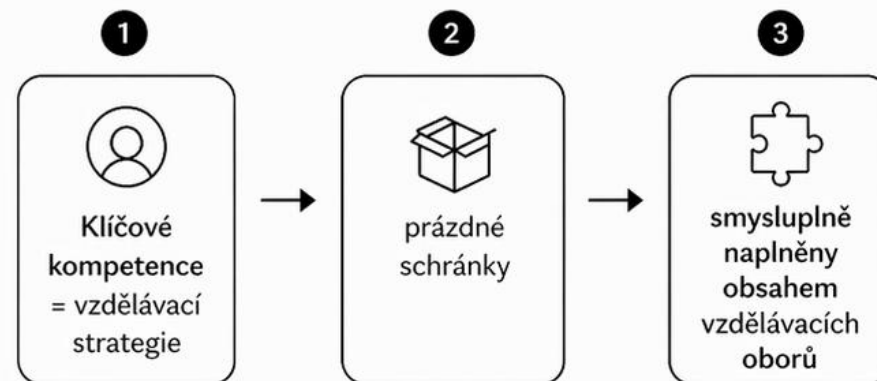


Klíčové kompetence **nemají časové dotace**.



Ve škole ani v profesní přípravě nás nikdo cíleně neovzdělával v klíčových kompetencích, proto jim musíme věnovat **extra pozornost**.

Kompetence jako strategie jsou prázdné schránky a musí být smysluplně naplněny obsahem vzdělávacích oborů.



Klíčové kompetence jsou účinné jen tehdy, když je jejich rozvoj **úmyslně plánován a cíleně podpořen**.

Teoretická východiska následujících slidů



Bernstein – vztah kurikula, pedagogiky a řízení vzdělávacího obsahu



Deng a Young – vzdělávací obsah a jeho kurikulární význam



Vygotskij – zóna proximálního vývoje

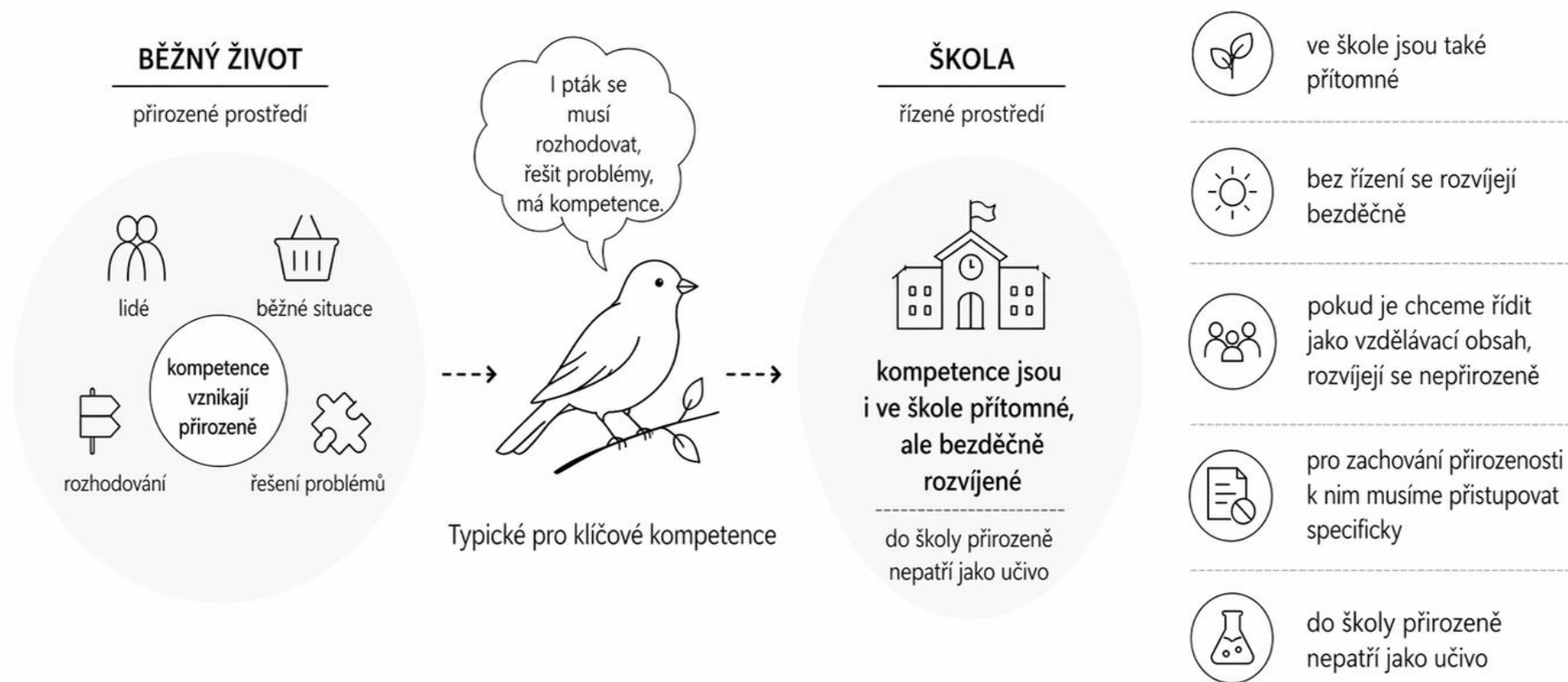


Zimmerman – SRL a postupná internalizace



V následujících slidech vycházím z Bernsteina, Denga, Younga, vývojových teorií (Vygotskij – zóna proximálního vývoje) a SRL modelů (Zimmerman – postupná internalizace).

Podstata klíčových kompetencí



Odlišení klíčových kompetencí od základních gramotností

KLÍČOVÉ KOMPETENCE



přirozené



rozvíjejí se především
v běžných životních situacích



nejsou přirozené
pro školní prostředí

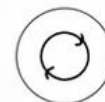


do školy vstupují
jako umělé entity



nelze je fragmentovat,
úzce měřit a testovat

ZÁKLADNÍ GRAMOTNOSTI



jiná charakteristika



typické a bytostně
určené do školy



bez školy bychom čtení,
psaní, počítání a logickou
úvahu nezískali



jsou přirozené ve školním
prostředí a musí se
v něm rozvíjet



lze je více rozkládat,
hodnotit, měřit a testovat

Zvědomění a rozvoj klíčových kompetencí



Klíčové kompetence musí být zvědomělé.



Učitel ví, že jsou přítomné, a vědomě je rozvíjí.



Musí je mít sám osvojené.



Co sám nemám osvojené, nemohu rozvíjet.



Např. neumím komunikovat = nerozvíjím komunikaci.

ROZVOJ REALIZUJEME
TÍM ZPŮSOBEM, ŽE JE
STIMULUJEME.



UČITEL / TEN, KDO
S KOMPETENCEMI PRACUJE



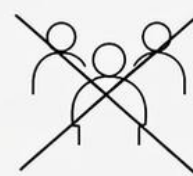
stimulace



vytváříme prostředí
a situace



vědomě, intencionálně
rozvíjíme



Nestačí jen práce
ve skupinách.

Vše musí být
vědomé a řízené.

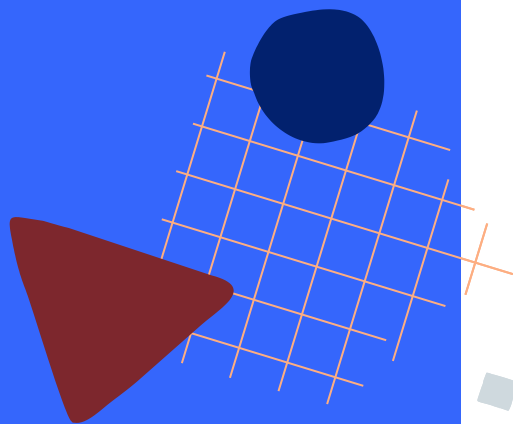


Učitel drží rozvoj
pevně v rukou.

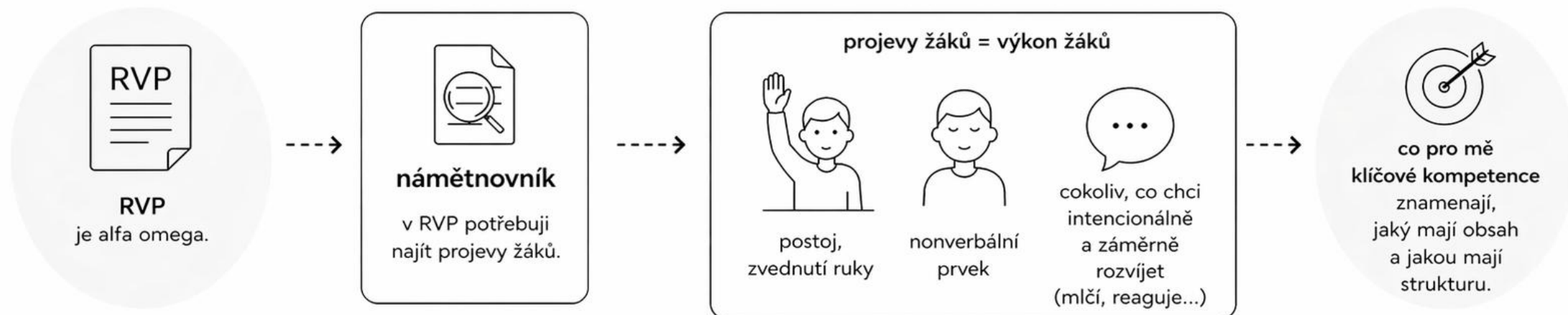
V životě se klíčové kompetence rozvíjejí samovolně.
Ve škole vytváříme umělé situace a proces
vědomě řídíme pomocí stimulace.

Učitelé pracují intencionálně
a rozvoj vědomě řídí.

RVP a projevy žáků



RVP a projevy žáků



RVP je výchozí bod.



V RVP hledám projevy žáků.



Námětnovník pomáhá formulovat očekávané projevy žáků.



Jsou tam i strategie pro vytváření prostředí pro projevy.



O projevech žáků mluvím jako o výkonu žáků.



Výkon může mít různou podobu.



To vše nabízí RVP.

Od RVP k výskytu projevu



U komunikační kompetence sleduji:
vyjadřování, porozumění,
vícejazyčnost,
aktivní naslouchání.



Nerozumím?
Proklikávám se hlouběji.



Ověřuji si vlastní
porozumění.



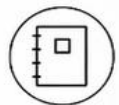
Tyto projevy jsou
pro mě stěžejní.



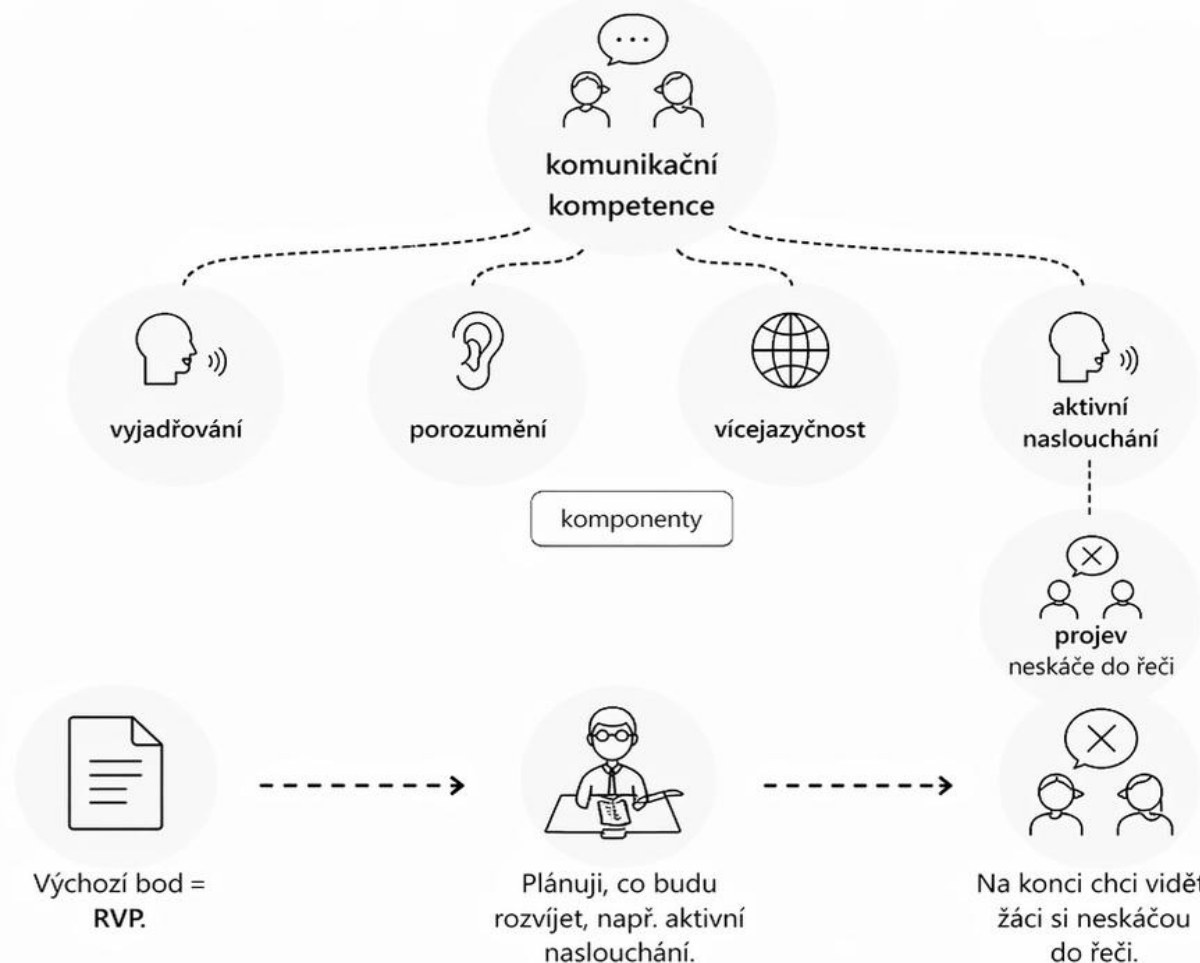
Mohou se objevit
i jiné projevy.



Záleží na **charakteru
předmětu**.



Proto je to
námětnovník.



Výskyt projevu, jeho kvalita a indikátor



VÝSKYT PROJEVU

Sleduji, zda se projev žáka objeví.

Příklad projevu: neskáče do řeči.



**Projev se ukáže / neukáže
projeví / neprojeví**



KVALITA PROJEVU = KRITÉRIUM HODNOCENÍ

Hodnocení kvality se odvíjí od toho, do jaké míry učitel:

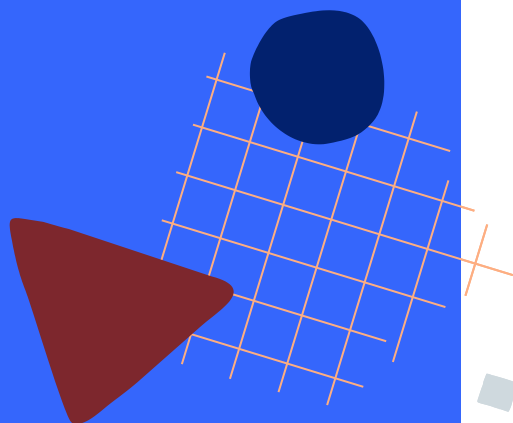
- projevu rozumí
- má jej osvojený
- tvoří jeho promyšlené didaktické zpracování
- si předem plánuje očekávaný projev žáka
- Kvalita projevu není v tom, že se objeví, ale v tom, že splňuje očekávání učitele.



**INDIKÁTOR:
PROJEV SE UKÁŽE / NEUKÁŽE**

Např. skáče do řeči /
neskáče do řeči (mlčí).

Pět pilířů



Pět pilířů



Kvalita projevů žáků je dána profesní a osobnostní zralostí učitele.



Tato zralost ovlivňuje, jak učitel vytváří prostředí pro stimulaci rozvoje klíčových kompetencí.



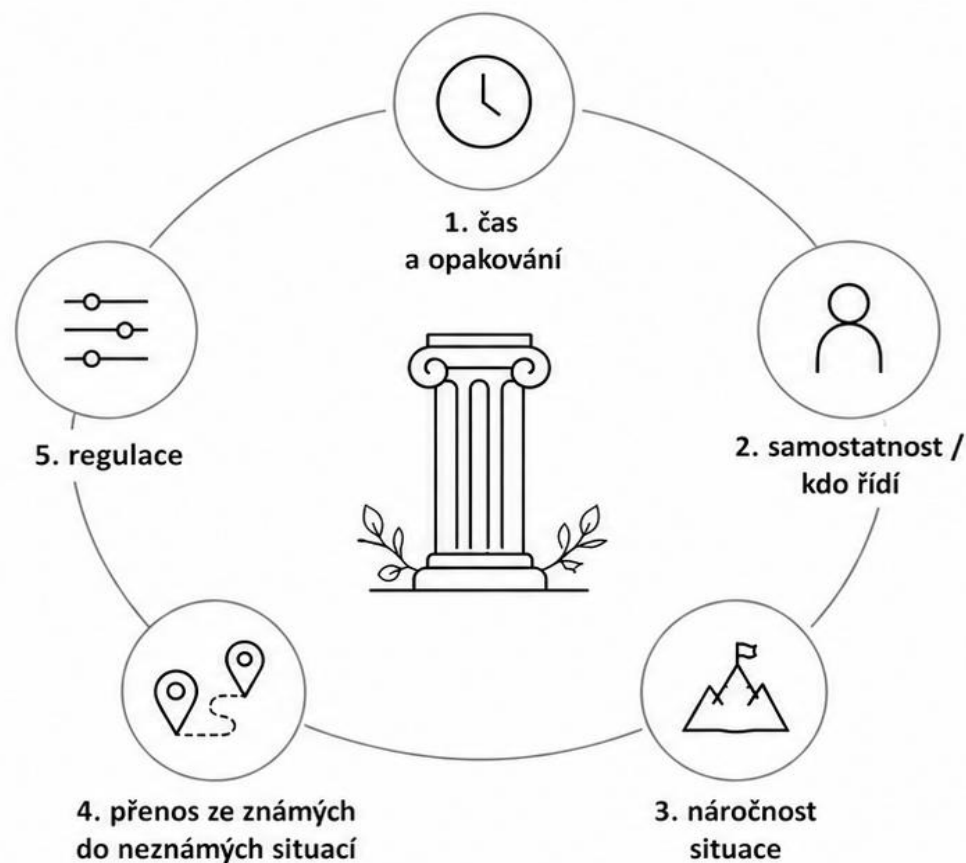
Tvoříme prostředí, aby se žáci mohli projevovat; proto rozvoj klíčových kompetencí plánujeme.



Pět pilířů používáme jako podmínky učení, s nimiž vědomě pracujeme při rozvoji i hodnocení žáků.



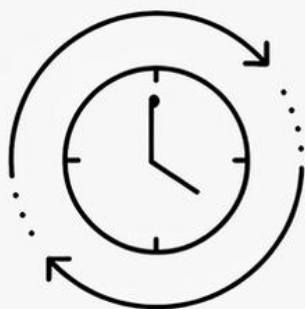
Pilíře jsou vzájemně provázané a rozvíjejí se kumulativně.



Pilíře jsou využitelné pro PV, ZV i SŠ.

Čas a opakování

Pilíř času nepopisuje kvalitu projevu ani jeho přenos do jiných situací, ale pouze četnost a stabilitu výskytu téhož projevu žáka.



**Čas =
jak často se tentýž
projev objevuje?**

1

nízká

význam:
výskyt projevů žáka
sporadický, vázaný na situaci

didaktická kotva:
objeví se občas (5–8)

fáze procesu:
iniciace



2

sdílená

význam:
výskyt projevů žáka
opakovaný, ale navázaný
na strukturu výuky

didaktická kotva:
objevuje se opakovaně (10–20)

fáze procesu:
stabilizace



3

vysoká

význam:
stabilní, spontánní výskyt
projevů žáka napříč situacemi

didaktická kotva:
objevuje se pravidelně (25–40)

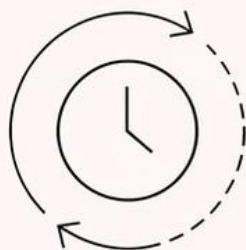
fáze procesu:
automatizace



Čas je nosná osa celého modelu, protože bez opakovaného výskytu nelze mluvit o stabilizaci projevu a ostatní pilíře se nemají o co opřít.

Tady nejde o „kdo řídí“, ale o to, jak často a stabilně se to děje.

Čas a opakování



OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ

Kolikrát se mají tyto projevy zopakovat, aby se stabilizovaly?

žák neskáče druhým do řeči

žák stanovuje kritéria výběru (v badatelství)



Začátek

cca 5–8 situací

Projev se objevuje s výraznou oporou učitele.



Stabilizace

cca 10–20 situací

Projev se opakuje v podobných situacích a začíná být spolehlivější.



Internalizace

cca 25–40 situací

Projev se objevuje samostatně a bez připomínky.

V kolika situacích by měl žák daný projev ukázat na každé z těchto úrovní?

Míra samostatnosti

Pilíř samostatnosti sleduje zdroj řízení jednání. Neřeší, jak kvalitní projev je, ani jak často se objevuje, ale kdo jej řídí: zda je řízení vnější, sdílené, nebo vnitřní.



Tento pilíř odpovídá na otázku kdo to řídí.

Nejde o četnost výskytu, ale o zdroj řízení jednání.

Samostatnost



OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ

Co přesně znamená moje pomoc a jak bude vypadat cesta od vedení k samostatnosti?

žák neskáče druhým do řeči

žák stanovuje kritéria výběru (v badatelství)



Silné vedení

Učitel připomíná pravidlo, modeluje vhodný postup a vstupuje do činnosti.



Sdílené řízení

Žák jedná s oporou, reaguje na otázky a průběžně přebírá odpovědnost.



Samostatnost

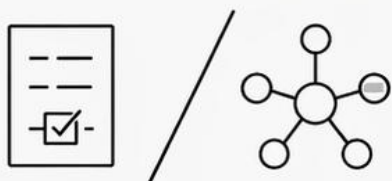
Žák si vstup do hovoru i stanovování kritérií hlídá sám.

Jak budu pomoc postupně ubírat?

Náročnost situace

Pilíř náročnosti sleduje strukturu učební situace nebo úlohy, nikoli novost nebo přenos.

V jednoduché situaci je požadavek přehledný a jednoznačný, v komplexní situaci musí žák zvládat více požadavků současně.



**Náročnost =
kolik toho musí žák
udržet a zvládnout
najednou?**

1

nízká

význam:

jasná struktura,
jeden postup

didaktická kotva:

dělám to tam,
kde jsem zvyklý

fáze procesu:

přímá aktivace



2

sdílená

význam:

omezená volba,
částečná nejistota

didaktická kotva:

dělám to i jinde,
když mi to pomůže
někdo/něco rozpoznat

fáze procesu:

podmíněná aktivace



3

vysoká

význam:

více strategií,
nutnost rozhodování

didaktická kotva:

použiju to kdekoliv,
když to situace vyžaduje

fáze procesu:

samostatná detekce



Tento pilíř odpovídá na otázku, jak jednoduchá nebo komplexní je úloha či situace.

Tady nejde o míru žáka, ale o míru náročnosti prostředí.

Náročnost situace



OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ

Jak budou v mém předmětu vypadat jednoduché a komplexní výukové situace?

žák neskáče druhým do řeči

žák stanovuje kritéria výběru (v badatelství)



Jednoduché situace

Požadavek je zřejmý, kroky jsou jasné a opora je vysoká.



Komplexní situace

Požadavek je méně zřejmý, situace je otevřená a žák musí více rozhodovat.

Jak budu náročnost situací postupně zvyšovat?

Přenos

Pilíř přenosu sleduje rozšiřování projevu do dalších situací a kontextů. Neptá se, jak často se projevuje, ani kdo jej řídí, ale kde už jej žák dokáže použít.



**Přenos =
kam to žák používá?**

Přenos: ze známých
do neznámých situací

1

nízká

význam:
situace odpovídají tomu,
kde se kompetence vytváří

didaktická kotva:
je zřejmé, co mám dělat,
a žák to rozpozná

fáze procesu:
ukotvení



2

sdílená

význam:
situace se rozšiřují
mimo původní kontext

didaktická kotva:
není úplně zřejmé, co mám
dělat, a žák to rozpozná s oporou

fáze procesu:
rozšiřování



3

vysoká

význam:
situace jsou nové,
neznámé a variabilní

didaktická kotva:
není zřejmé, co mám dělat,
a žák to musí rozpoznat sám

fáze procesu:
generalizace



Tento pilíř odpovídá na otázku kam to žák používá.

Sleduje, v jakých situacích už se projev uplatňuje.

Přenos



OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ

Jak budou v mém předmětu vypadat známé a neznámé výukové situace?

žák neskáče druhým do řeči

žák stanovuje kritéria výběru (v badatelství)



Znamé situace

Žák pracuje v kontextu, který už zná, a opírá se o předchozí zkušenost.



Neznámé situace

Žák vstupuje do nového kontextu, musí své jednání přizpůsobit a použít je jinde.

Jak poznám, že se projev skutečně přenáší?

Regulace

Pilíř regulace sleduje, jak žák upravuje své jednání v průběhu činnosti. Regulace je vrcholný pilíř, protože vzniká až na základě předchozích čtyř.



**Regulace =
co žák upravuje a jak?**

1

nízká

význam:

regulace základních,
méně náročných komponent
jednání

didaktická kotva:

upravují nejprve
základní složky jednání

fáze procesu:

reaktivní regulace



2

sdílená

význam:

regulace i náročnějších
komponent jednání

didaktická kotva:

upravují i náročnější
složky jednání

fáze procesu:

regulovaná úprava



3

vysoká

význam:

regulace propojení a
vzájemného provázání
komponent jednání

didaktická kotva:

průběžně upravují složky jednání
i jejich vzájemné souvislosti

fáze procesu:

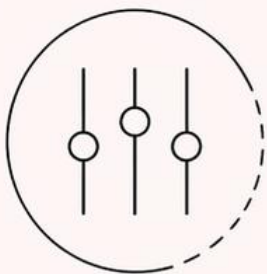
průběžná regulace



Regulace se rozvíjí prostřednictvím čtyř předchozích pilířů: čas a opakování, náročnost, samostatnost a přenos.

Tento pilíř odpovídá na otázku co žák upravuje a jak.

Regulace



OTÁZKA K ZAMYŠLENÍ

Jak budu ve výukových situacích podporovat, aby si žák své jednání uvědomoval a reguloval?

žák neskáče druhým do řeči

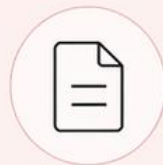
žák stanovuje kritéria výběru (v badatelství)



Sebereflexe



Check-list



Sepsaný postup



Krátké zastavení
během činnosti

Jaká opora pomůže žákovi nejvíce?

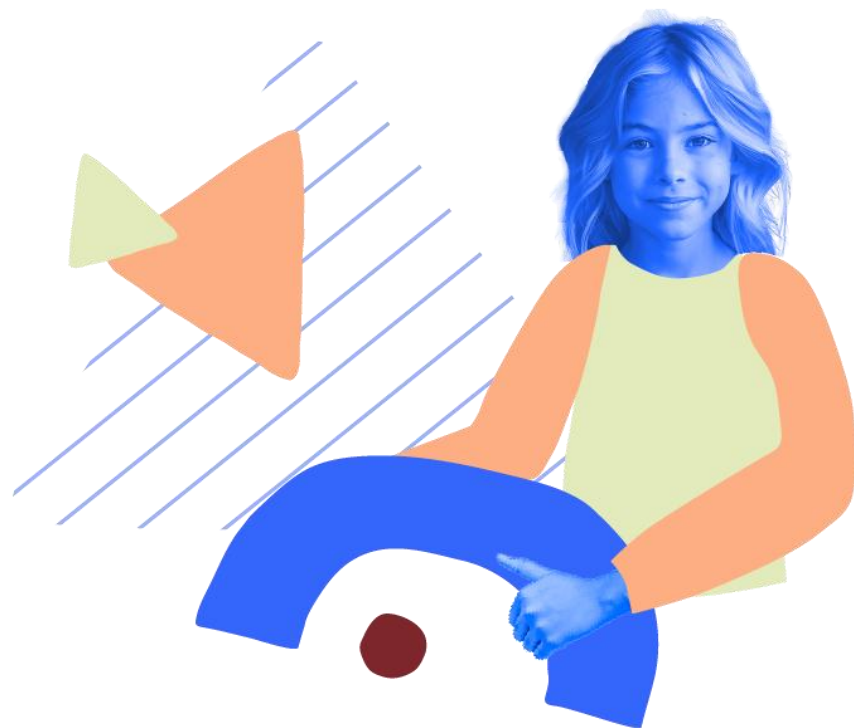
Jeden projev žáka v pěti pilířích



Pilíře se rozvíjejí kumulativně a ve vzájemné souvislosti: opakování stabilizuje projev, vyšší náročnost vytváří tlak na samostatnost, rozšiřování kontextů podporuje přenos a na tomto základě se utváří regulace.

Kompetence vzniká jako důsledek tohoto řízeného procesu, nikoli jako přímý výsledek instrukce.

Shrnutí



Není to jednoduché a je třeba plánovat



Je vidět, že to není jednoduché.



Často nejsem schopna rozlišit, co řídím já a co je řízeno v běžném životě, tedy co spadá do formálního a co do neformálního vzdělávání.



Rozplánovat vše nebude jednoduché.



Musím zexplicitnit to, co jsem doposud považovala za přirozené.



Musím myslet na to, že klíčových kompetencí je osm.



Na všech osm klíčových kompetencí zprvu nejsem sama jako učitelka geografie.



Na škole se to musí naplánovat, systematicky rozdělit a harmonicky rozložit mezi ročníky a obory nebo předměty.

ŠKOLNÍ ROVINA

Plánujeme společně na úrovni školy.

8 KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ



kompetence k učení



kompetence komunikační



kompetence osobnostní a sociální



kompetence k řešení problémů



kompetence k občanství a udržitelnosti



kompetence kulturní



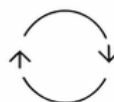
kompetence digitální



kompetence k podnikavosti a pracovní

UČITELSKÁ ROVINA

Já jako učitelka geografie si dle pilířů rozplánuji svou výuku.



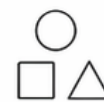
opakování situací



situace s pomocí a samostatné žáky



známé a neznámé situace



jednoduché a komplexní situace



seberegulace



Podpora kurikulární práce škol
Národní pedagogický institut ČR

Sledujte nás. Pojd'te dál...



rozcestnik.rvp.cz/podpora-skol



facebook.com/pojdtedal.npi



instagram.com/pojdtedal



youtube.com/@pojdtedal



Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy



Podpora kurikulární práce škol
Národní pedagogický institut ČR

Děkujeme za pozornost.



Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školy, mládeže
a tělovýchovy