

Výsledkem by pak mohly být minimálně dvojdimenzionální „referenční rámce“, kde jednu dimenzi zastupují požadované klíčové kompetence (tj. určité obecné dovednosti žáků) a druhou dimenzi věcná stránka KK zastoupená oborovými koncepty (tj. klíčovými pojmy oboru). Tabulka č. 12 uvádí návrh trojdimenzionálního referenčního rámce (příklad za biologii), kde obsahovou stránku výuky zastupují klíčové pojmy oboru (klíčové koncepty) a zároveň oborově specifické kompetence, resp. dovednosti. Třetí dimenzi pak tvoří obecné nadoborové kompetence. Je zřejmé, že z takto specifikovaného rámce vyplývají požadavky na procvičování a hodnocení KK v daném předmětu i možné způsoby hodnocení.

Tabulka č. 12 Vzájemná provázanost oborových konceptů a oborově specifických kompetencí při rozvíjení nadoborových klíčových kompetencí (dosud nepublikováno).

OBOROVÝ KONCEPT	OBOROVĚ SPECIFICKÁ KOMPETENCE
Buněčná teorie – buňka je základní stavební a funkční jednotkou všech živých organismů	Pozorování mikroskopem – žák samostatně pozoruje mikroskopem různé typy buněk a buněčných organel
KLÍČOVÁ KOMPETENCE (nadoborový charakter)	
<p>Kompetence k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti (RVP ZV, 2017, s. 10); - žák na základě samostatného pozorování mikroskopem porovná tvar škrobových zrn vybraných druhů rostlin a přiřadí pozorovaný typ škrobového zrna k jeho slovnímu popisu. <p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> - žák samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy (RVP ZV, 2017, s. 11); - žák s pomocí učitele navrhne a samostatně provede a vyhodnotí jednoduchý pokus, kterým ověří, zda hruškový džus obsahuje hruškovou dužinu, jak je uvedeno na obalu nápoje. 	

Realizace tohoto přístupu vyžaduje navržení základních oborových konceptů a oborově specifických kompetencí (resp. dovedností za jednotlivé předměty, popř. za vzdělávací oblast), neboť s těmito kategoriemi se v RVP ZV ve VO Člověk a příroda neoperuje. Tento úkol nemá jednoznačné řešení. Podle Řezníčkové (2017) klíčové pojmy školního předmětu jsou obvykle navrhovány v souvislosti s tvorbou jeho koncepce. Tyto pojmy a jejich počet tak mj. odráží zvolené obsahové priority a míru obecnosti daného dokumentu. Příklady klíčových pojmů školní geografie obsahuje poznámka pod čarou⁶¹.

⁶¹ *Thinking Geographically* (2012) prezentuje národní koncepci geografického vzdělávání Spojeného království. V tomto dokumentu, který garantuje Geografická asociace Spojeného království, pozici hlavních organizujících konceptů zastávají pouze tři geografické pojmy: místo, prostor a prostředí (*place, space, environment*). Autoři *International Charter on Geographical Education* (1992) zdůrazňují šest klíčových výrazů: poloha a rozmístění (*location and distribution*), místo (*place*), vzájemný vztah mezi lidmi a prostředím (*people-environment relationships*), prostorové interakce (*spatial interaction*) a oblast (*region*). Příkladem dokumentu, který operuje se širokou škálou pojmů, je australské geografické kurikulum (*Shape of the Australian Curriculum: Geography*, 2011, s. 6). Vzdělávací obsah je organizován pomocí devatenácti pojmů: změna (*change*); vzdálenost (*distance*); rozmanitost (*diversity*); vzájemné působení (*interaction*); vzájemná závislost (*interdependence*); krajina (*landscape*); poloha (*location*); prostorové vzorce (*pattern*); vnímání (*perception*); místo (*place*); proces (*process*); blízkost (*proximity*); vztah (*relationship*); riziko (*risk*); měřítko (*scale*); prostor (*space*); prostorové rozložení (*spatial distribution*); udržitelnost (*sustainability*); systém (*system*). (pokračování poznámky z předchozí strany) Mezi klíčové pojmy školní geografie je možné zařadit i další – jako např. funkce, hierarchie, struktura, faktory aj. Výčet klíčových pojmů nabývá více či méně jiného významu i tím,