

- solidární občanství (ochrana práv slabších, spravedlnost, dodržování lidských práv, etické otázky apod.).

Společným rysem tohoto vymezení a specifikace občanské KK dle RVP ZV, ve srovnání s ostatními KK v RVP ZV, je větší důraz na jednání založené na určitých hodnotách a vlastnostech jedince – jako např. zodpovědnost, empatie, aktivní zapojení, rozhodování ve prospěch společnosti i přírody aj. K těmto vzdělávacím cílům relativně více inklinují společenskovědní předměty, ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda pak výuka zeměpisu, resp. geografie (viz deklarace⁶⁶ Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie na podporu kulturní diverzity a udržitelného života na Zemi). Tuto roli geografie zastává zvláště pak v zemích, kde nemají samostatný školní předmět typu „občanská výchova“. V odborné geografické literatuře lze proto dohledat metodiku rozvoje určité části občanské kompetence definované dle RVP ZV, a to např. specifickou kompetenci rozhodování se v morálních resp. etických otázkách (Applis, 2016).

Stejně jako i u jiných KK vymezených v RVP ZV, procvičování tří v úvodu zmíněných kompetencí vyžaduje činnostní charakter výuky, během které žáci mají obvykle možnost získat různé zkušenosti (jak komunikují, spolupracují, poznávají a učí se, jednají aj.), jež „drobnými krůčky“ ovlivňují dosaženou úroveň vzájemně propojených obecných klíčových kompetencí. Záleží na tom, které z nich si žáci prostřednictvím reflexe učitele a vlastní sebereflexe uvědomí a tím je „zbytní“ ve své mysli, resp. záleží na tom, které z nich se stanou předmětem hodnocení či sebehodnocení.

Obvykle se při tom používají evaluační prostředky nadoborového charakteru (např. pozorování, hodnotící arch aj., podrobněji viz podkapitola 2.6.4), liší se mezi sebou volbou relevantních hodnotících kritérií.

Příkladem může být výuková situace převzatá z Hesové a kol. (2011, s. 69–72). Její podstata spočívá v tom, že žáci ve výuce biologie zpracovávají a následně svým spolužákům prezentují informace k tématu Mikroorganismy kolem nás. Jsou tak vytvořeny podmínky, aby si žáci mohli zejména rozvíjet určité dovednosti z kompetence komunikativní i kompetence k učení. V citované práci autoři zaměřili pozornost na hodnocení individuálních prezentačních dovedností. Navrhují posuzovat je na základě těchto kritérií: a) jazyková správnost, přiměřené používání odborné terminologie, b) výstižné, souvislé a kultivované vyjadřování, c) hlasitost, artikulace, tempo verbálního projevu, d) prostředky neverbální komunikace.

Současně lze předpokládat, že popsání výuková situace umožní procvičovat dovednost žáků pozorně naslouchat a vnímat druhé tak, aby byli schopni adekvátně reagovat a aktivně se zapojit do věcné diskuze. Tyto dílčí komunikační dovednosti lze podle citovaných autorů hodnotit na základě vlastních záznamů žáků, podle prezentace, hodnocení vystoupení spolužáků, formulace otázek i odpovědí, argumentace či přijímání kritiky a etiky komunikace.

2.6.6.3 Kompetence sociální a personální

Další příklad možných hodnotících kritérií se týká kompetence sociální a personální, resp. zapojení jedince do týmové práce. Použit je hodnotící záznamový arch, který Kocourková a kol. (2011) převzala z Anglie. Vyplňují ho celkem tři osoby – samotný žák za účelem sebereflexe, spolužák a učitel daného žáka. Ve formuláři jsou hodnoceny tato hlediska, resp. dílčí dovednosti:

- spolupráce za účelem dosažení cílů,
- ohled na ostatní a zpětná vazba,

⁶⁶ <http://www.igu-cge.org/charters.htm>