

- výukové téma / laboratorní cvičení / domácí úloha / diskuze ve třídě, které má přímý dopad (nějakým způsobem ovlivňuje) na život žáka.

(Zdroj: Shields, 2006, s. 56 – zkráceno)

### 2.6.3.3 Doporučení

Při rozvíjení a hodnocení kompetence k řešení problémů v přírodovědných předmětech je třeba využívat kombinaci různých přístupů hodnocení, např. standardizovaných testů, hodnotících/pozorovacích archů či žákovského portfolia. Rozvíjení této kompetence není možné hodnotit pouze za využití testových úloh.

Nástroje pro hodnocení kompetence k řešení problémů, které byly identifikovány v zahraniční odborné literatuře, nejsou plně přenositelné pro hodnocení kompetence k řešení problémů na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnáziích. Popsané nástroje mohou sloužit jako zdroj „inspirace“, jak k hodnocení této kompetence přistupovat při tvorbě hodnotících nástrojů v rámci projektu.

U všech hodnotících nástrojů, které budou v rámci projektu vytvářeny, je třeba ověřit jejich obsahovou a konstruktovou validitu, provést jejich důkladnou pilotáž přímo ve školách a určit spolehlivost (reliabilitu) hodnotících nástrojů tak, jak je to běžné v zahraničí.

### 2.6.4 Kompetence k učení

Z mnoha možných vymezení kompetence k učení vybíráme dvě, s nimiž se již v českém prostředí určitým způsobem pracuje. První z nich je přímočařeji navázáno na mezinárodní prostředí, druhé je explicitní součástí českých kurikulárních dokumentů.

*Kompetenci k učení* můžeme chápat jako „*dispozici ke zvládnání situací učení*“, které můžeme rozčlenit následujícím způsobem (Kasíková, Žák, 2011, s. 7):

- a) vnořit se do učení,
- b) vytrvat v něm,
- c) organizovat je.

Tato kompetence v podstatě zahrnuje (Kasíková, Žák, 2011, s. 7):

- 1) získávání a asimilaci nových poznatků a dovedností,
- 2) budování poznatků na základě předchozího poznání a zkušenostech tak, aby bylo aplikovatelné v různých kontextech (v následném vzdělávání ve škole, doma, v práci),
- 3) uvědomění si vlastních učebních procesů a potřeb, určení dostupných možností a schopnost překonat obtíže na cestě k úspěšnému učení, včetně hledání vedení v těchto situacích.

Z tohoto vymezení je zřejmé, že kompetence k učení má komplikovanou strukturu, která je založena na třech dimenzích učení: kognitivní, metakognitivní a afektivní (Hoskins, Frederiksson, 2008; Kasíková, Žák, 2011, s. 7).

V současných českých kurikulárních dokumentech (např. *RVP ZV*, 2017, s. 10) je kompetence k učení vymezena následujícími požadavky na žáka, který na konci základního vzdělávání:

- a) *vybírání a využívání pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,*
- b) *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,*