

- c) *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy,*
- d) *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,*
- e) *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.*

Z předchozích dvou vymezení kompetence k učení je zřejmé, že tato kompetence je výrazně nadoborová (transoborová). Svědčí o tom např. požadavek na získávání a asimilaci nových poznatků a dovedností [bod 1) výše]; poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok... [bod e) výše] aj.

Na druhou stranu lze identifikovat i prvky (požadavky) typické pro oblast přírodních věd (a vzdělávání v nich), zejména bod d) – samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že reflexi toho, zda byla (a do jaké míry) rozvinuta u žáků kompetence k učení, lze provést v podstatě dvojím způsobem: buď bude tato reflexe prováděna na základě přístupů a nástrojů, které nejsou vázány na oborový kontext, nebo bude kontext oboru (včetně oborových poznatků) zohledňován. Obecně lze také pochopitelně postupovat tak, že bude využívána kombinace obojího.

2.6.4.1 Hospitační arch

Příkladem nástroje, pomocí kterého je možné provést evaluaci rozvoje kompetence k učení, je hospitační arch s manuálem Kasíkové a Žáka (2011). Autoři vychází z předpokladu, že „*podmínkou pro rozvoj kompetence k učení je dostatečné množství a kvalita příležitostí poskytovaných ve výuce*“. Tyto příležitosti jsou pro pozorování v reálné výuce nazvány *situacemi*, čímž je zvýrazněna vztahová podstata příležitostí, která se realizuje interakcí mezi učitelem a žáky.

Situace pro pozorování jsou v evaluačním nástroji rozděleny do dvou oblastí (Kasíková, Žák, 2011, s. 7):

- a) *situace podporující* – situace, které přispívají k rozvoji kompetence k učení (např. zda se pracuje s obtížemi, které se vyskytly při učení, zda žáci a učitelé ve výuce reflektují učební procesy);
- b) *situace tlumící* – situace, které žáky omezují v tom, aby se u nich kompetence k učení rozvíjela (např. zda se v průběhu výuky objevují situace, které jsou pro žáky ponižující).

Pro pozorování a posuzování výuky byla navržena dále ještě kategorie tzv. *souhrnných charakteristik* výuky. Nejde o jednotlivé situace, neboť tyto charakteristiky jsou základnou pro vytváření situací, vnímány jsou v celku výuky, nejen v časově omezených situacích (např. zda ve třídě panuje pozitivní atmosféra pro učení, existuje přiměřený čas na učení).

Kategorie *výskyt situací a charakteristik*, se kterou nástroj dále pracuje, umožňuje zaznamenat, zda se jednotlivé situace pro rozvoj kompetence k učení ve výuce objevují a jak zdařile mohou ve vztahu k rozvoji kompetence k učení působit.

Kategorie *zásah žáků* se týká možného vlivu situace na žáky. Tato kategorie umožňuje zaznamenat dosah situace na žáky z hlediska jejich počtu (zda může ovlivnit všechny žáky či jen jednotlivce apod.), týká se tedy především kvantitativního hlediska.