

- b) Pokud si máš v zeměpise *plánovat učení a rozvrhnout si čas*, vybereš si následující způsob:
- Než se začnu učit, odhadnu čas, který budu věnovat učení a odpočinku.
  - Poznámky si rozdělím na více částí.
  - Začnu se učit a učím se do té doby, dokud se vše nenaučím.
  - Více času věnuji látce, která je obtížnější.
  - Samostatně se rozhoduji o tom, kolik času věnuji učení se zeměpisu.
  - O množství času, který věnuji učení se zeměpisu, rozhodují rodiče.
  - Jiné:
- c) Pokud máš *zhodnotit svoje zeměpisné znalosti*, vybereš si následující způsob:
- Než se začnu učit, zeptám se, co už znám a co ještě ne.
  - Když končím s řešením testu, zkusím odhadnout, jakou dostanu známku.
  - Můj odhad dosažené známky se shoduje se známkou, kterou nakonec dostanu ve skutečnosti.
  - Jsem si velmi dobře vědom/a toho, co mi v zeměpise jde dobře a co hůře.
  - Svoje znalosti ohodnotím slovně (např. všechny oceány jsem uvedl dokonale a dobře jsem je zakreslil do mapy).
  - Znalosti, které získávám v zeměpise, jsou velmi užitečné v každodenním životě mimo školu.
  - Jiné:

### 2.6.4.3 Doporučení

Při reflektování rozvoje kompetence k učení (obdobně i u dalších KK) je možné se v zásadě orientovat jak nadoborově, tak tuto reflexi úžeji svázat s oborovým obsahem. V souvislosti s prvním přístupem můžeme doporučit nástroj Kasíkové a Žáka (2011) založený na pozorování výuky, který je diskutován v oddílu 2.6.6. Mezi jeho přednosti patří mimo jiné to, že byl standardizován v českém prostředí celkem ve 106 vyučovacích hodinách (podrobněji Kasíková, Žák, 2011, s. 8) a jsou známy jeho psychometrické vlastnosti (Kasíková, Žák, 2011, s. 33–34). Tento nástroj je využitelný v rámci výuky i dalších oborů, nejen přírodovědných.

Práce Kneze (2015) operuje s dotazováním žáků a s jejich vnímáním samoregulační kompetence. Položky v dotazníku je zřejmě možné velmi organicky propojit s řešením úloh (problémů), které budou výrazně oborově zaměřeny (nejen na oblast geografie, v souvislosti s níž byly původně vytvořeny).

### 2.6.5 Kompetence pracovní

Přes poměrně značné množství literatury zabývající se dovednostmi potřebnými pro budoucí profesní život žáků, respektive přímo pracovními kompetencemi žáků (někdy rovněž označovány termínem profesní kompetence), nalezneme pouze velmi omezený počet zdrojů, které by se věnovaly jejich hodnocení. Zároveň se většina autorů zaměřuje na rozvoj a případně identifikaci úrovně pracovní kompetence u žáků posledních ročníků středních škol a zejména pak vysokoškolských žáků (viz např. Allen, 2000; Schaub-de Jong a kol., 2009; Lane, 2010; Casado-Lumbreras a kol., 2015; Applegate, 2016).