

a vysokoškolských pedagogů (H. Kasíková, J. Straková, M. Chvál, J. Valenta, H. Krykorková, J. Lorenzová, P. Volf), ústící do pojmenování kompetence učit se učit jako kompetence klíčové, tj. kompetence univerzální, flexibilní a trvale udržitelné. Škola by podle této analýzy a přesvědčení týmu měla zásadně přispět k tomu, aby byli žáci vybaveni pro celoživotní vzdělávání. To znamená, aby měli schopnosti a dovednosti „dohlédnout sami na sebe“ – posoudit, jakým způsobem a jak efektivně se učí, a dále tyto schopnosti rozvíjet – ať již ve formálním vzdělávání, nebo v běžných životních situacích. Jde tedy o to, aby výuka obsahovala příležitosti k tomu, aby žáci byli podněcováni k dalšímu učení a aby si ve výuce osvojili znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje důležité pro motivaci, úspěch a pokrok v učení.

Analýza v týmové práci byla založena na komplexní charakteristice kompetence k učení, nebyla zúžena na pouhé osvojování si postupů učení. V této charakteristice byly zakomponovány tři základní dimenze – *kognitivní*, *afektivní* a *metakognitivní*, které jsou nadále členěny (Hoskins & Fredriksson, 2008):

- a) kognitivní dimenze: identifikace nabídky, problému (*proposition*), užití pravidel, testování pravidel a problému, aplikace zdůvodňování i v každodenních dilematech,
- b) afektivní dimenze: učební motivace, učební strategie a orientace ke změně, akademické sebedůvěry (*self-concept*) a sebedůvěra, učební prostředí,
- c) metakognitivní dimenze: metakognitivní monitorování úkolu, metakognitivní přesnost, preciznost, metakognitivní sebedůvěra.

V souhrnu byla tedy kompetence k učení charakterizována jako dispozice ke zvládnutí situací učení: vnořit se do učení, vytrvat v něm, organizovat je.

Následným krokem týmu bylo určení těch stránek výuky, v kterých se může daná kompetence rozvíjet. Byly určeny situace a charakteristiky výuky, které podporují rozvoj kompetence k učení, ale i ty, v kterých je tato kompetence omezována, blokována. Základní metodou pro výzkum výuky z hlediska rozvíjení příležitostí k učení bylo pozorování. Situace a charakteristiky tedy byly včleněny do výzkumného nástroje – pozorovacího archu.

Ověřování metody probíhalo na osmi základních školách, sedmi víceletých gymnáziích a jedné škole zahrnující třídy jak ZŠ, tak nižšího stupně víceletého gymnázia. Pozorování uskutečnilo dvanáct proškolených pozorovatelů. Většina hodin byla odpozorována ve dvojicích ve vyvážené struktuře mezi základními školami a gymnázii.

Výzkumný projekt potvrdil využitelnost metody k hodnocení aspektů výuky z hlediska podpory rozvoje kompetence k učení žáků, a to jak na školách základních, tak středních.

Pro účely praxe – pro tvorbu evaluačního nástroje – byl pozorovací arch zjednodušen v počtu sledovaných situací a charakteristik a formálně také v jejich popisu (jazyk bližší školní praxi). Na úpravě se podíleli přímo učitelé ze základních a středních škol. Upravený nástroj byl pilotován a znovu byla ověřena jeho validita a reliabilita. Nástroj byl v rámci standardizačního procesu ověřován v květnu a červnu 2011 ve 24 vyučovacích hodinách na druhém stupni základních škol a na středních školách. Ověřování proběhlo jak ve výuce přírodovědných předmětů a matematiky, tak v hodinách společenskovedních oborů (včetně cizích jazyků) obdobným způsobem jako u výzkumného nástroje (shoda pozorovatelů).

Popis nástroje

Evaluační nástroj je založen na metodě pozorování formou záznamu do připraveného pozorovacího archu, strukturovaného podle situací a charakteristik výuky umožňujících (nebo limitujících) příležitosti k rozvoji kompetence učit se učit. Evaluační nástroj má i elektronickou