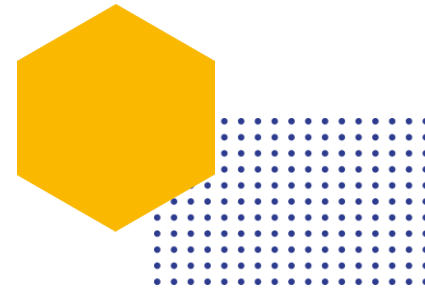




6.+7a - Rozvoj měkkých dovedností žáků – kritické myšlení (I. konstrukt metakognice a II. epistemického myšlení)

Results of two large-scale longitudinal studies ($N=2322$ and $N=2212$) in the United States showed that students' CTskills hardly improved over the college years (Arum & Roksa, 2011; Pascarella et al., 2011).



kritické myšlení (*kritikos* = schopnost rozlišit/rozhodnout)

= porozumět, dekodovat, zaujmout kritický postoj, třídit a zaujmout postoj směrem k rozeznání manipulací (Jirák & Wolák, 2007)

= nepodléhat emocím (viz první dojem, naléhavosti, tlaku), obecnému mínění („takhle se to přeci dělá“; „každý ví, že ...“)

= být otevřený ke změně svého stanoviska

= tvorba vlastního stanoviska na základě více zdrojů (vlastní vědomosti, zkušenosti, ale i znalosti a zkušenosti kvalifikovaných expertů)

...

Když Stacy pracuje sama, tak trávník poseká za dvě hodiny, zatímco její sestra Carole za 4 hodiny. Jak dlouho bude trvat posekat trávník oběma sestrám, když budou pracovat společně? Spousta studentů rutinně aplikuje velmi dobře známou formuli pro získání průměru. Sečtou $2+4$ a výsledek vydělí 2 se závěrem, že sestrám bude trvat sekání 3 hodiny. Jen pár studentů se zastaví a uvědomí si, že se jedná o iracionální odpověď, jelikož implikuje, že sestrám sekání bude trvat dohromady déle, než kdyby Stacy pracovala sama. Proč je většina žáků přesvědčena, že tři hodiny je správná odpověď?“ (Halpern, p. 13).

Říčan, J. (2017). *Didaktické strategie v heterogenních skupinách* [on-line]. Studijní opora pro pozici koordinátor inkluze v rámci projektu OP VVV „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210 – kap. č. 5.

Říčan, J., Chytrý, V., Jindráček, V., Kroufek, R., Janovec, J., & Schreil, Z. (2019). *Metodické provázení oborovými didaktikami*. PF UJEP, s. 49-52.

Říčan, J., Zábranský, V., Pešout, O., Jindráček, V., Märč, J., Makovnský, M., & Myšáková, B. (2021). *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*. PF UJEP, kap. č. 3.

I. Metakognitivní myšlení



„... hlavní zodpovědnost učitelů není dispense znalosti a ani jediný učitel nemůže své žáky naučit vše, co potřebují v jejich životě. [avšak] Vybavit studenty autoregulačními strategiemi jim poskytne nezbytné techniky a přístupy, aby se stali nezávisle myslícími a celý život učícími se bytostmi“ (Server, 2006, p. 221).



- Co znamená „metakognitivně koncipovaná výuka“

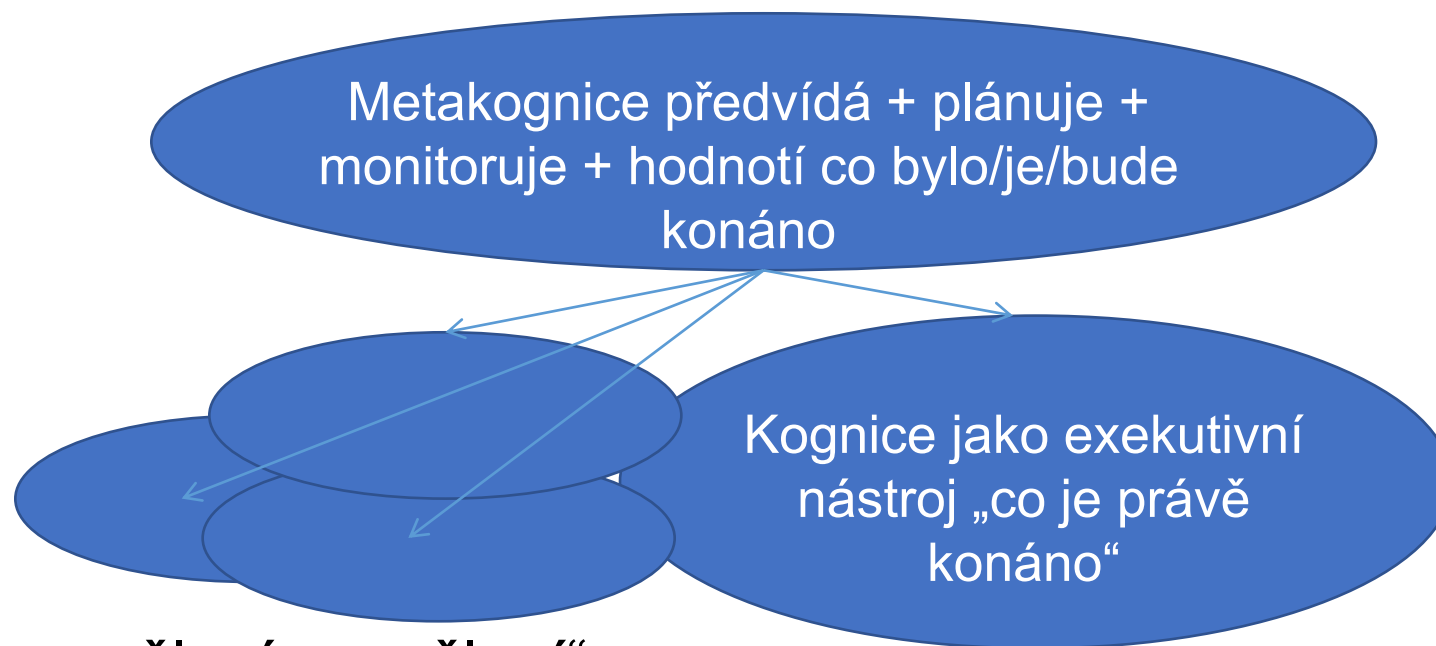
- ... jedná se o zviditelnění žákům obsah a proces jejich vlastního myšlení a podpořit je v tom, aby toto své myšlení sami podrobovali analýze a přizpůsobovali své myšlenky a jednání tomu, aby dosáhli (svého/učebního) cíle (Dole, Nokes, & Dritis, 2009)
- ... přivádí pozornost učitele k **průběhu myšlenkových činností** žáků místo k výsledkům jejich myšlení

- „... **sebereflexe** je proto nedílnou součástí života školy“ (p. 2); ... „žák poznává své silné i slabé stránky a pracuje s nimi“ (p. 5) - Standardy ZŠ a MŠ XXX
- ... termín „sebereflexe“ se objevuje i v množství dalších ŠVP

✓ *Jakou míru sebereflexe prokázal „náš“ citrónový zloděj?*

- V rámci výchovně vzdělávacího procesu a RVP je konstrukt metakognice spjat zejména s kritickým myšlením (Halpern, 2014) a s kompetencemi k učení (Pravdová, 2013) a řešení problémů (Češková, 2016)
 - *„Již nestačí znalosti a dovednosti získané v institucích formálního vzdělávání. Celoživotní učení a kompetence k učení, “naučit se učit“, jsou předpokladem pro zvládnutí životních i pracovních situací.“ (Walterová et al., 2010, p. 15).*
 - *„Součástí žákovy kompetence po absolvování určitého předmětu, ročníku, stupně školy nemohou být jen znalosti faktuální, deklarativní, ale také-a možná především-**procesuální**, znalosti typu ‘jak jednat’ a znalosti **kontextové**, znalosti typu, ‘kdy tak jednat’, ‘kde tak jednat’, ‘proč tak jednat’“ (Mareš, 1998, p. 152).*

KOGNICE X METAKOGNICE



- ✓ metakognice = „myšlení o myšlení“
- ✓ schopnost „dívat se“ s nadhledem jakoby z vyšších sfér na své vlastní poznávací procesy
- ✓ děti s vyšší úrovní metakognice dosahují lepších výsledků v řešení problémů, než děti s nižšími metakognitivními dovednostmi
- ✓ ... přestože disponují srovnatelnými školními výsledky!! (Swanson, 1990)

Jak je toto zjištění myšleno?

Metakognitivní znalosti

a) Znalost svých silných a slabých stránek

b) Znalost úkolu

c) Znalost strategií

Deklarativní znalost

Procedurální znalost

Kontextuální znalost

Znalost „jak“ na úkol

Znalost, za jakých podmínek je možné strategii použít (kdy, kde, proč)

Metakognitivní řízení

(Předvídání)

Plánování

Monitorování

Reflexe/Evaluace



Př.: 14letý Roman chce jet o prázdninách za svým kamarádem Milanem do 20km vzdáleného města ...

Deklarativní

- a) Zvládnou to? Jsem dobrý v takovém úkolu?
- b) Řešil jsem podobný úkol dříve? Jaké má charakteristiky? Co mohu očekávat? Na co mohu narazit?
- c) Jaké strategie znám, které by se daly použít?:
Pojeď na kole? Vlakem? Zeptám se starší sestry, aby mě tam odvezla?

Procedurální

- Pojeď-li na kole – umím na něm jezdit?
- Pojeď-li vlakem, umím si koupit jízdenku?
Fyzicky, on-line?
- Zeptám-li se sestry, aby mě tam odvezla, vím, jak se jí mám zeptat (co na ní platí ☺)?

Kontextuální

- Pojeď-li na kole – jak dlouho bude cesta trvat?
Jak vypadají silnice? Bude pršet? Dorazím za tmy?
- Pojeď-li vlakem – vím, kde mám vystoupit? Jak dlouho to bude trvat?
- Zeptám-li se sestry – má dobrou náladu? Není v práci? Má k dispozici auto?

Předvídání + plánování (v kolik vyjedu; kde a kde vystoupím; na co mohu narazit; jak dlouho u kamaráda budu, abych stihl cestu zpátky)

Monitorování (v průběhu činnosti: jde vše podle plánu? Blížím se cíli? Jak se mi zatím daří plnit cíl?)

Reflexe (zhodnocení po aktivitě – co se podařilo, co méně, co nikoliv a proč)

Metakognitivní znalosti

a) Znalost svých silných a slabých stránek

b) Znalost úkolu

c) Znalost strategií

Deklarativní znalost
Procedurální znalost
Kontextuální znalost

Znalost „jak“ na úkol

Znalost, za jakých podmínek je možné strategii použít (kdy, kde, proč)

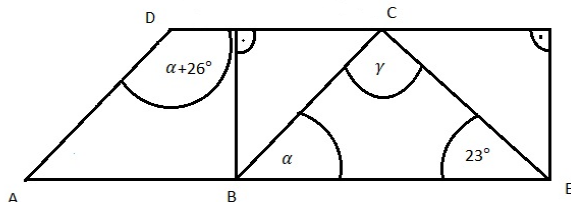


Zadání úlohy:

Vzdálenost Prahy od ostrova Tenerife (Kanárské ostrovy / Španělsko) je 3 520 km. Jak dlouhá by byla nit, která by po přiložení na glóbus s měřítkem 1 : 32 000 000 spojovala Prahu a ostrov Tenerife?

Než začneš úlohu řešit, odpověz na následující otázky:

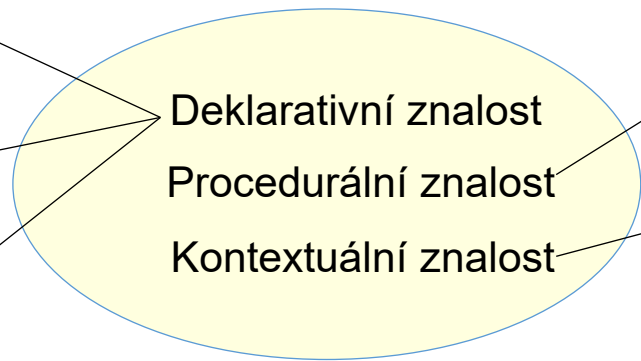
- Ve dvojicích si připomeňte, co víte o výpočtech spojených s měřítkem.
- Jaký způsob řešení Tě napadne jako první?
- Uměl/a bys úlohu řešit i jiným způsobem než tím, který Tě napadl jako první?



a) Znalost svých silných a slabých stránek

b) Znalost úkolu

c) Znalost strategií



Deklarativní znalost
 Procedurální znalost
 Kontextuální znalost

Znalost „jak“ na úkol

Znalost, za jakých podmínek je možné strategii použít (kdy, kde, proč)

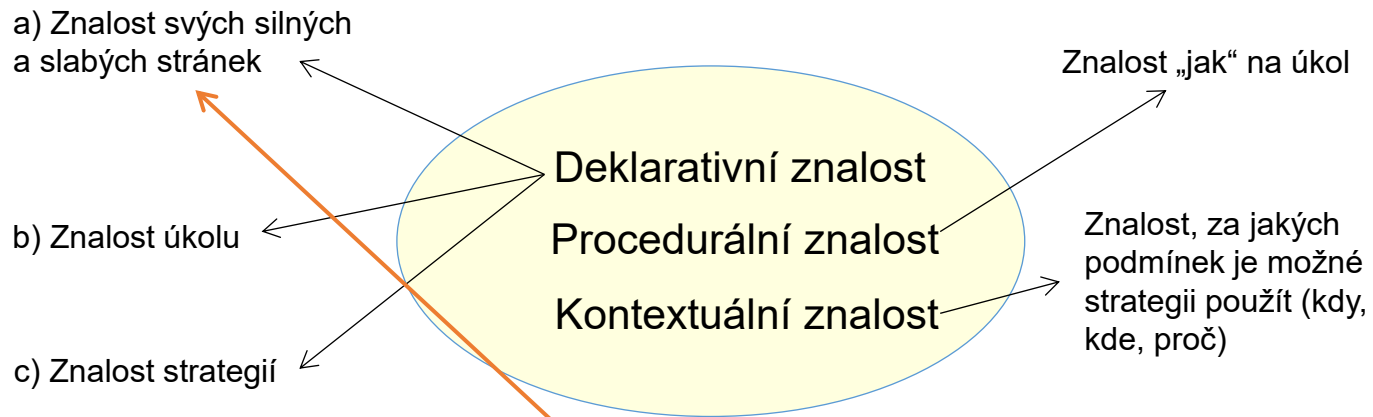


Zadání úlohy

Na obrázku je tvar, složený z rovnoběžníku a dvou trojúhelníků. Velikost strany AE je 26 cm. Spočítejte úhel α a úhel γ .

Než začneš úlohu řešit, odpověz na následující otázky:

- *Zakroužkuj v zadání (i obrázku) údaje, které jsou pro tebe důležité, a naopak škrtni ty nedůležité.*



Zadání úlohy:

Synovi Honzíkovi je 15 let, tátovi Honzovi je pětapadesát. Před kolika lety byl syn Honzík pětkrát mladší než jeho táta Honza?

Než začneš úlohu řešit, odpověz na následující otázku:

- *Jsi silný/á v řešení podobných úloh? Proč ano? Proč ne?*

Metakognitivní řízení

(Předvídání)

Plánování

Monitorování

Reflexe/Evaluace

Ve vyučovacím procesu velice často spjaté s

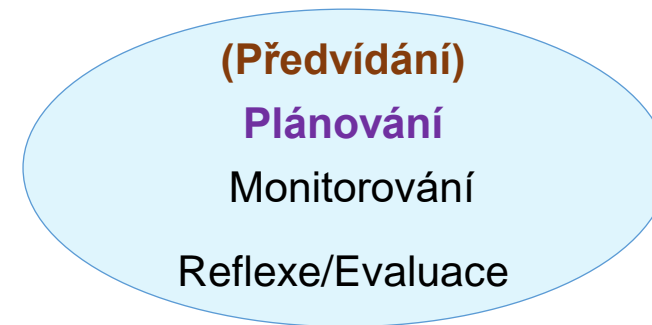
1. předvídat,

- co se v textu bude dít dál
- na jaké bariéry může ve třídním projektu narazit (co skupině půjde, co nikoliv a proč; problémy s dostupností zdrojů apod.)
 - ✓ např. metoda čtení s předvídáním, řízení čtení

2. plánovat,

- ... ačkoliv dané kroky ještě nerealizuje (např. harmonogram v projektové činnosti s uvedením časové náročnosti a zodpovědnosti za úkoly a proč)
 - ✓ např. metoda brainstormingu

Metakognitivní řízení



Zadání úlohy:

Karel se rozhodl chytat dešťovou vodu do dvou stejných válcových sudů o objemu 600 litrů. První sud byl na dešti 1h a 15 minut a nateklo do něj 6/10 výšky. Druhý sud byl na dešti pouze 25 minut. Vypočti a zapiš zlomkem, do jaké výšky sahala voda v druhém sudu a jaký objem do něj natekl?

Než začneš úlohu řešit, odpověz na následující otázky:

- *Kolik času předpokládáš, že Ti úloha zabere?*
- *Odhadni, do jaké části výšky (zapsáno zlomkem) bude v druhém sudu voda sahat a jaký objem do něj napršel:*
Do druhého sudu nateklo vody do _____ výšky a celkem _____ litrů vody.
- *Co bude pro tebe prvním krokem?*

3. monitorovat,

- provádění vědomé a hluboké interakce s učebním materiálem (je si vědom svého ne/porozumění)
 - ✓ metoda I.N.S.E.R.T., podvojný deník
 - ✓ ... nebo práce s tzv. soudy jistoty

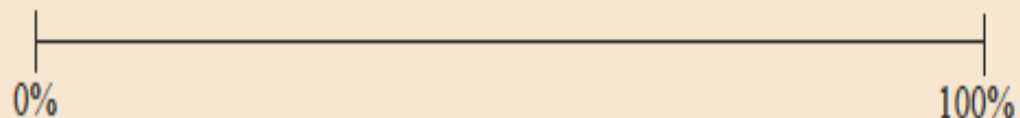
a) Globální odhad (= k celému testu/pracovnímu listu)

- ✓ odhad „kolik úloh správně vyřeším“ (před započítím) nebo odhad „kolik úloh jsem správně vyřešil“ (po skončení)

b) Lokální odhad (= k jedné úloze, otázce)

7. Co z toho, co Gideon Mantell věděl o plazech, udělalo ze zkamenělého zubu záhadu?

- A Plazi nemají zuby.
- B Plazi se nacházeli pod skalami.
- C Plazi žili kdysi dávno.
- D Plazi svou potravu hltají.



$$\text{Bias Index} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N (c_i - p_i)$$

c_i = míra jistoty

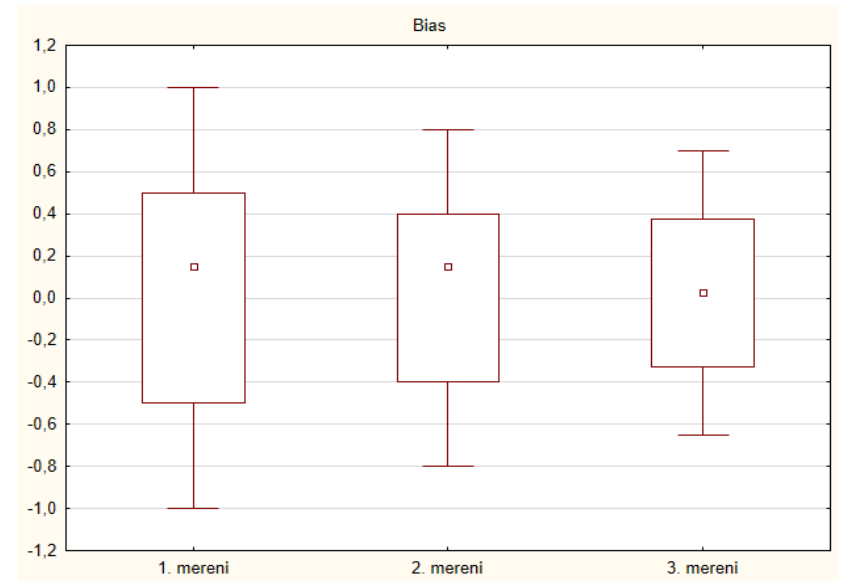
p_i = správná x chybná odpověď

Rostoucí míra kalibrace (tj. směrem k nule) pozitivně souvisí s výkonností

Dlouhodobě získávaná data lze využít k tzv. **individuálně srovnávací normě hodnocení**

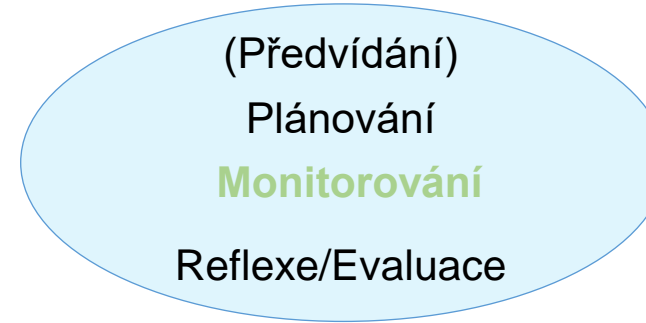
$c_i - p_i$

- $1 - 0 = 1$
- $1 - 1 = 0$
- $0 - 0 = 0$
- $0 - 1 = -1$



Index Vám říká, zda se žák podceňuje nebo přeceňuje

Metakognitivní řízení



Zadání úlohy:

Šesti sourozencům je dohromady 94 let. Dvěma z nich, Lence a Petrovi, je dohromady 37 let. Věkový rozdíl nejstaršího a nejmladšího ze sourozenců je devět let. Každému ze sourozenců je jiný počet let a nejstarší se jmenuje Milan. Kolik let je Milanovi?

Než začneš úlohu řešit, odpověz na následující otázky:

- *Za jak moc obtížnou považuješ tuto úlohu (1 = Velice jednoduchou, 10 = Velice obtížnou):*

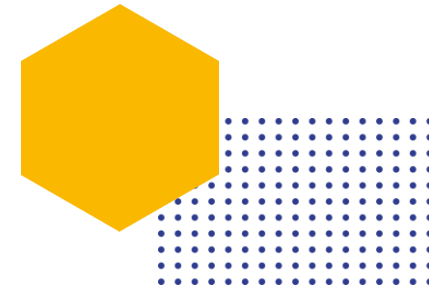
Nebo:

- *Zakroužkuj, jak moc pro tebe bude úloha náročná:
velice náročná – docela náročná – docela nenáročná – velice nenáročná*

Nebo se jedná o deklarativní znalost: posouzení svých silných a slabých stránek??

4. zpětně hodnotit (reflektovat)

- zpětné hodnocení svých kroků
- např. hodnocení predikce, plánování a monitorování
- ...“jak moc dobře jsem předvídal, plánoval, monitoroval“
- co příště učiním jinak a lépe; jaká část úkolu se ne/podařila a proč; jaké obohacení jsem si z aktivity odnesl apod.



K jednotlivým částem Tvého výstupu označ, jak moc dobře sis vedl/a	Velmi dobře	Dobře	Špatně	Velmi špatně
Vystihl/a jsem to nejdůležitější				
Prakticky jsem se nekoukal/a do textové opory				
Mluvil/a jsem jasně, srozumitelně, bez přeréků				
Vešel/a jsem se do časového limitu				
Řídil/a jsem se zásady 6x6				
Komunikoval/a jsem s posluchači				
...				

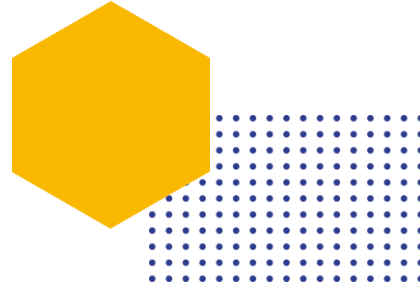
Metakognitivní řízení

(Předvídání)

Plánování

Monitorování

Reflexe/Evaluace



(práce na úkolu ...)

Pokud máš již vše hotové, odpověz na následující otázky:

Jak moc jsi se lišil/a oproti svému odhadu a proč si myslíš, že se to stalo?

Popiš všechny kroky, které jsi při řešení prováděl/a.

Jak udělat úlohu jednodušší, nebo naopak složitější?

Metakognitivní řízení

(Předvídání)

Plánování

Monitorování

Reflexe/Evaluace



(práce na úkolu ...)

Nyní odpověz na následující otázky:

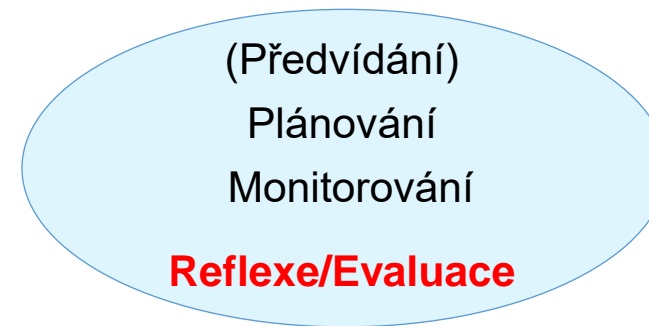
Použil/a jsi lineární rovnici k řešení slovní úlohy? Pokud ano, používáš běžně lineární rovnice pro řešení podobných úloh? A proč?

Přišla Ti úloha složitá? Pokud ano, proč?

Co je pro Tebe při řešení podobných slovních úloh nejobtížnější?

Kolik času ti nakonec vyřešení úloh zabralo? Trefil ses v odhadu?

Metakognitivní řízení



Zadání úlohy:

1. Čtení textu: *Československý rozhlas se pokoušel prohlášení vysílat krátce před druhou hodinou ráno. Všechny vysílače, které však máme k dispozici, byly postupně vyřazeny z provozu. A dosud ani nevíme, kolik z vás tuto informaci slyšelo. Nevíme pochopitelně ...*

2. Vytvořte otázky, které se musejí týkat událostí vycházejících z textu výše.

a) co v textu je a co tam čtenář může vyhledat

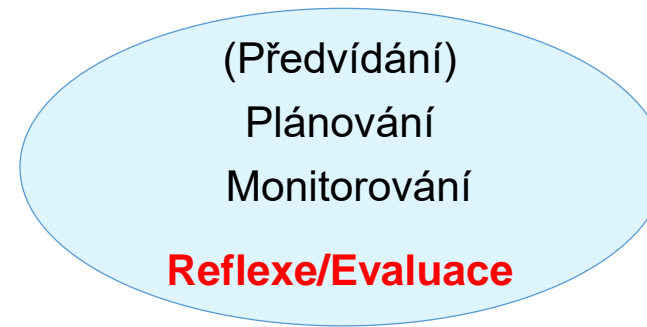
b) co v textu není, ale co z něj vyplývá

c) co v textu není, nelze z něj odvodit, ale pomůže pochopit událost

3. Jak dobře se vám předešlé otázky tvořily? Doplňte k předešlým otázkám emotikony podle zadání: :) :| :(



Metakognitivní řízení



(práce na úkolu ...)

Porovnejte své odpovědi se spolužákem:

a) Které odpovědi máte podobné?

Zkuste vysvětlit důvody, proč tomu tak je:

b) Ve kterých odpovědích se lišíte?

V čem se lišíte a proč tomu tak je?:

2 Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I. – XXII.) označte jednou či více značkami:

👑 srozumitelná část ? nesrozumitelná část 😊 zaujalo mě (líbí se mi) 😞 nezaujalo mě (nelíbí se mi)

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem proklašíjeme, ustanovujeme a blásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

*VI. Abychom nezadávali příčinu zmatků a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekato-
líkům (hugenotům) žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.*

*XXI. Knihy, týkají se náboženství hugenotského [čti ige-
notského], nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovozen výkon řečeného náboženství.*

*XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi nábožen-
stvími při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na uni-
verzitách, školách; a nemocných a chudých do nemocnic
a chudobinců.*



8.2 Ludvík XIV.; Rigaud, 1701.

- AU modely – cyklické ... některé metody/techniky nejsou efektivní bez navazující práce s nimi (např. reflexe)

4 Které značky jsi použil/a častěji a které třeba vůbec? Zdůvodni.

👑 a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil/a značku ___ protože:

.....

.....

.....

.....

b) Občas jsem použil/a značku ___ protože:

**OK, jak tedy příště postupovat,
když je v textu mnoho
„divných/starých“ slov?**

c) Nejčastěji jsem použil/a značku ___ protože:

...jsem textu moc nerozuměla, jelikož se tam objevovalo mnoho divných, asi starých slov, které se kdysi používaly.

.....

.....

Charakteristickým rysem met. konc. výuky – vracíte se a prohlubujete myšlenkovou činnost žáků (jak užívali strategie, jestli to bylo efektivní a proč, co by pomohlo pro zefektivnění, jak to příště udělat lépe a proč)

ANTVERPY A JEJICH KUPCI (ZE ZÁPISKŮ ITALSKÉHO OBCHODNÍKA V DRUHÉ POLOVINĚ 16. STOLETÍ, TISK)

1 Podle nadpisu odhadni, o čem bude text. Doplň věty:

👑 Obchodník si zapisoval...
Z textu se dozvím nové věci o...

2 Jak jsi odhadl/a, o čem neznámý obchodník psal?

- 👑
- 😞 Naprosto jsem neodhadl
 - 😓 Spíše jsem neodhadl
 - 😐 Odhadl jsem tak na půl
 - 😊 Spíše jsem odhadl
 - 😄 Naprosto jsem odhadl

2a Podle čeho jsi učinil/a svoji předpověď o tom, o čem bude text?

...Byla jsem si celkem jistá v tom, že pokud tento text psal obchodník, tak bude mluvit právě o tom, co kupuje a prodává. Na druhou stranu bylo možné, že to je jeho tajemství a bude si to chtít nechat pro sebe.

2b Proč jsi na škále uvedl/a právě tento odhad?

...Právě, že jsem si byla jistá kvůli těm slovům (obchodník, kupci). Teď už vím, že asi není možné vždy odhadnout, o čem bude text, na základě dvou slov.

2c Pokud bys mohl/a svůj odhad do příště zlepšit, co bys musel/a udělat?

...Lépe si zkusím uvědomit, za jakých okolností psal obchodník tento text. Pokud by to byl jeho osobní deník, psal by o svých úspěšných obchodních výměnách. Neuvědomila jsem si ale, že on psal tento text pro jiné lidi, a proto asi chtěl psát více obecně o tom, co se děje v Antverpách.



Výsledky studií a mýty

1. Nízká metakognice souvisí s nízkou inteligencí (fluidní)
 - ✓ Intelektuální schopnosti stojí na počátku rozvoje metakognitivních dovedností - po tomto „*startu*“ již dále neovlivňují jejich vývojové směřování (Veenman et al., 2004)
 - ✓ Tj. jedná se o potencialitu, kterou je možné **rozvíjet**.
2. Zpomalení méně vhodných strategických postupů se daří častěji při interakci s druhými jedinci X při upevňování vhodných strategií není sociální vliv tak znatelný (Pease & Kuhn, 2011).
 - ✓ Upevnění strategií: (i) nevědomé (zažít úspěch), (ii) vědomé (explicitní reflexe strategií) – Crowley et al., 1997
3. Časté opakování posílí strategické chování
 - ✓ Když se žák naučí matematický postup, neznamená to, že ví proč a kdy ho využít (O'Sullivan & Pressley, 1984)
 - ✓ Rutinní opakování postupů může vést k tomu, že žák nerozumí, jak by měl své naučené znalosti přizpůsobit a použít tam, kde potřebuje (Pressley et al., 1992)



4. Strategické chování vznikne tak, že děti nechám pracovat samostatně

- ✓ Předpoklad, že strategické chování (např. užití strategií pro porozumění čtenému, strategie řešení problému apod.) se dostatečně (a přirozeně) vyvine tím, že dáme žákům dostatečnou volnost, je z velké části mylná (Pressley, 2002).

5. Z takto pojaté výuky mají benefit zejména:

- a) Prospěchově více zdatní žáci
- b) Prospěchově méně zdatní žáci
- c) Prospěchově více i méně zdatní žáci shodně
- d) Výzkumy jsou nejednoznačné

Profitují zejména prospěchově méně zdatní žáci (Kramarski et al., 2002; Mevarech & Kramarski, 1997; Zohar & David, 2008; aj.)





6. Z takto pojaté výuky mají benefit zejména:



- a) Žáci předškolního věku
- b) Žáci 1. stupně ZŠ
- c) Žáci 2. stupně ZŠ
- d) Studenti SŠ
- e) Studenti VŠ
- f) Výsledky studií jsou nejednoznačné

Metaanalytické studie dokládají: Záměrné intervence jsou u žáků prvního stupně (a na začátku druhého stupně) vyšší, než u žáků vyšších ročníků či vysokoškolských studentů (Hattie et al., 1996). Dopad záměrné intervence na výkon žáků 1. stupně jsou vyšší, než na 2. stupni (Dignath & Büttner, 2008)



Kritika a negativa

- Výuka strategií se díky výsledkům svědčícím o její efektivitě stala velice populární (NCES, 2015) ...
- ... avšak: věnovaný čas výuce strategií může být disproporční v rámci cílových dovedností, žákům schází základní zautomatizované dovednosti (Willingham & Lovette, 2014)
- „Snaha učit tyto přístupy začátečníky v krátkém čase nemusí vyústit v požadované výsledky, protože procesy řešení problému a strategií se vyvíjejí velmi pomalu“ (Lester, 1994, p. 665)



**„Nejdůležitější je, abychom věděli, jak
přemýšlíme, ne o čem!**

**Poznali člověk sám svou vlastní maketu,
pak rozumí sám sobě a může na sobě
lépe pracovat.“**



(doc. Stránský, Neurovědy ve vzdělávání II)

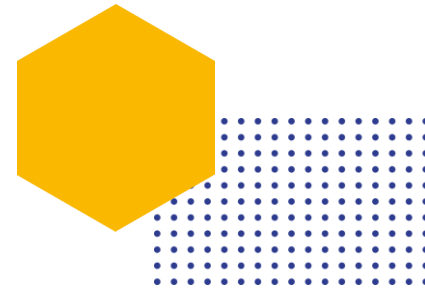
*„Mít znalost je pouze část efektivního učení. Je rovněž důležité
užít tuto znalost strategicky a k porozumění silných stránek
a limitů vlastní znalosti.“*

(Bruning et al., 1999, p. 102).

II. Epistemické myšlení



- 
- 
- 4 % (z 12 mil, USA) – víra v existenci plazích bytostí se schopností přebírat lidskou podobu, které kontrolují náš svět a získávají politickou sílu pro manipulaci se společnostmi (Brotherton, 2015)
 - 42 % Američanů věří, že astrologie je něco vědecké nebo velmi vědecké podstaty (NSF, 2014)
 - 21 % Američanů věří, že americká vláda skrývá mimozemšťany (Van der Linden, 2015)
 - 28 % Evropanů (CZ 14 %) víra, že některé viry byly uměle vytvořeny vládami v laboratořích za účelem kontroly svobody občanů; 26 % Evropanů (20 % CZ) zastávalo přesvědčení, že léky na rakovinu existují, ale nejsou zpřístupněny; 26 % Evropanů (30 % CZ) je přesvědčeno, že změny klimatu jsou více zapříčiněny přirozenými cykly, než lidskou činností (EC, 2021)
 - že 1/3 (VB) dotazovaných věřilo v paranormální jevy (BMG, 2017)



Současná doba (tzv. postpravdivé období) – neomezený přístup k informačním zdrojům

- Zdroje – rozdílné kvality: důvěryhodné, neúplné, manipulující
- Lidé potřebují rozlišit mezi tím, co ví a co si myslí (jsou přesvědčeni), že je pravda nebo nepravda (Strom et al., 2018)
- Tato svá přesvědčení obvykle nereflektujeme (zda-li pro tvrzení, které shledáváme za pravdivé, disponujeme důkazy)
 - Často říkáme, že na to máme svůj *názor x znalost*



Otázka tedy zní: Kdy žák *něčemu* přiřkne atribut *znalost* (= „pravda“)



- = kdy znalost považují za znalost (čím argumentují/odůvodňují)
- „*Matka se ptá svého syna 'Jakou barvu má nebe?' Chlapec odpoví 'Modrou'. Matka se zeptá 'Jak to víš?' Chlapec sebevědomě odpoví 'Protože vidím, že je modré'.*“ (Muis & Franco, 2010, p. 27).
- „*Maminka má vždycky pravdu ...*“
- „*Děda má spíše pravdu, než táta ...*“
- „*... zda-li je daný výrok vnímán správně [feels right].*“ (Hofer, 2004, p. 45)
- Výzkumně:
 - a) některé způsoby odůvodnění nás mystifikují: pocit obeznámenosti; efekt plynulosti; snadnost použití; délka textu; iluzorní pocit srozumitelnosti na základě příjemných pocitů při čtení nebo koukání se na webové stránky (Barzilai & Zohar, 2014)
 - b) ... jiné souvisí s efektivními přístupy (paměť, strategie, znalosti, ...): odůvodňování na základě více zdrojů prostřednictvím spolehlivých procesů (vč. **zdrojování** & **potvrzování**)



- analýza metainformací = centrální role při hodnocení tvrzení z médií (**mediální gramotnost**; Nitsche et al., 2022)
- zároveň samotná analýza metainformací např. v souvislosti se zkreslením ve zdrojích je jednou z forem **kritického myšlení** (Shavelson et al., 2019).

Jan Berwid Buquoy prezentující sebe samého jako historika na blogu Aktuálně.cz (2012) uvádí: „Legendární zaoceánské plavidlo nikdy na žádný ledovec nenarazilo. Lod' byla poslána na dno explozí ve střední části parníku. Spiklenci by sabotáž nemohli provést, kdyby nebyli ve spojení s velením Titaniku. Šlo o největší cynický pojišťovací podvod v dějinách lidstva, při kterém bohužel tragicky zahynulo 1 517 cestujících.“

„Chcete vědět, co vás čeká v nejbližší budoucnosti? Uvařte si čaj a naučte se věštit z čajových lístků. Možná se dozvíte spoustu zajímavých věcí.“ (Shutterstock, 2016)



Wineburg (1994) ve své studii uvádí reprezentativní příklad způsobu uvažování historika ve vztahu k rozboru (zpochybnění) důvěryhodnosti zdroje (deníku britského důstojníka popisujícího události, kterých byl svědkem při bitvě o Lexington v roce 1775):

„Můj odhad je, že tohle nebylo pravděpodobně napsáno danou noc ani příští den. [Byl] příliš zaneprázdněný pochodem, aby se zastavil a psal do diáře, takže měl nějaký čas se zastavit a zapřemýšlet ... a mít čas na přemýšlení, že to, co se stalo, bude pravděpodobně předmětem vyšetřování ... pravděpodobně byl velmi opatrný v tom, co se chystal [do diáře] napsat“ (p. 104).

Žáci a studenti spontánně nehodnotí (důvěryhodnost) zdroje (McGrew et al., 2017)

Př. 1: O příčinách vzniku španělského impéria [pramen 1, obrázek 1]

➤ Zdrojování - Zaujatost autora

1. Čtení ukázky

Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, pročť jste mě, nejvyšebílejší pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanellovy], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].

*...
Když totiž bojovali Španělé za božho přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů, obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božho přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským*

unikl trestu smrti předstíral duševní nemoc a zároveň sepsal toto dílo, na němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. Přesto však ve vězení strávil dlouhých 27 let.

(Autorem informací o Campanellovi je doktor Vilém Záborský, vysokoškolský učitel a badatel zaměřený na dějiny 16. a 17. století.)



2. Hledání zaujatosti autora

2 Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho:

➤ Zda autor užívá citově silně zbarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také místo, kde text psal a jeho záměr (chce něco získat či se něčemu vyhnout).

Užívá autor citově (emocionálně) neutrální nebo silně zbarvená slova? Tato slova vyhledejte a vypište:

Citově neutrální slova

Citově silně zbarvená slova

Uvádí autor jeden nebo více pohledů?

Mohlo nějak místo, kde autor text psal, ovlivnit obsah a formu sdělení?

Zhodnot osobní zájmy autora. Co mohl autor psaním textu chtít (něco získat nebo se něčemu vyhnout)?

3. úkol

Do jaké míry lze podle tebe obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat? Diskutuj svou volbu se spolužákem.

zcela důvěřuji

spíše důvěřuji

spíše nedůvěřuji

zcela nedůvěřuji

Př. 2: Bartolomějská noc [pramen 2]

➤ Zdrojování - kritika (zpochybnění) očitého svědka jako důvěryhodnějšího zdroje informací

Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni [katolíci – Kateřina Medicejská a její syn Jindřich] chtěli zabít pouze admirála [Gaspard de Coligny, vůdce protestantů – hugenotů, čti igenotů] a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz; nepřítel admirála, vůdce katolické ligy], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy [pušky], byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, což se také pak stalo [povraždění tisíců hugenotů]. Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál svým sloužícím řekl, aniž by na obličej ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme prohnal meč tělem, a když jej vytáhl, rozťal mu obličej...

Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano, poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha předtím, než šel dál po ulici..., aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno.

Diego de Zúñiga, španělský velvyslanec ve Francii v dopise ke dvoru španělského katolického krále, přímý svědek události

5. úkol Zaměř se na autorův písemný projev. Zakroužkuj pravděpodobnější odpovědi. U otázek, které začínají nějakým symbolem, označ i pasáž v textu, která ti pomohla se rozhodnout. U poslední otázky odpověď zdůvodni.

Úkol má za cíl podnítit u žáků zájem o autora (jeho názorová východiska, která se promítají do samotného dopisu), který je na první pohled koncipován informativně. Způsob, jakým autor danou událost vypráví, pak také záleží na tom, komu je sdělení adresováno. Tato úloha pak naznačuje potřebu kritické práce s prameny – zdroji informací (zaujatost autora: uvádí jeden úhel pohledu nebo více apod.).

Byl autor zaskočen tím, že zemřelo mnoho tisíc hugenotů? ano - **ne**

Byl autor rád, že se události (vyvraždění tisíců hugenotů) takto staly? **ano** - ne

Souhlasí autor s tím, co vévoda z Guise udělal (zaměř se na poslední větu)? **ano** - ne

Autor je asi: protestant - **katolík**

Autor popisuje událost: **jen ze svého pohledu** – z více úhlů pohledu

Mohl autor zprávou potěšit španělského krále? **spíše ano** – spíše ne

Jsou uváděné informace objektivní, když byl autor svědkem události? ano – **ne**

Svou odpověď zdůvodni: **Protože byl zaujatý a přál jedné ze stran.**

Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám nejvíce naznačí jeho zaujatost:

jak se jmenoval; jakého byl náboženství; jestli to viděl na vlastní oči; kolik za to dostal peněz; komu to psal

Př. 3: České stavovské povstání a hodnocení bitvy na Bílé hoře a jejích důsledků

- Zdrojování – posouzení míry důvěryhodnosti

Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918). Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepříjemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykrešlují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: uveden zkratkou VK.

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů.

... Později období osvícenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako ohrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku).

Zdroj: Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin.

Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Jak moc lze textu důvěřovat?

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost

Jak moc lze textu důvěřovat?
Ohodnot' jako ve škole (1–5):
Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uved' konkrétně na příkladech.

Jak moc lze textu důvěřovat?
Ohodnot' jako ve škole (1–5):
Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uved' konkrétně na příkladech.

autor – jméno a informace o něm naznačí, zdali se jedná o odborníka. Méně důvěryhodný je text, kde není uveden autor žádný, jen jeho přezdívka, nebo se o něm nedá nic zjistit.

A: Autorem je přední český historik a specialista na danou problematiku.

C: Autor je neznámý, takže není možné ověřit, zdali je odborník nebo ne. Také, jestli je třeba zaujatý (píše na objednávku).

soudržnost tématu – důvěryhodný text se zpravidla drží daného problému. Bez zjevného důvodu nemíchá více témat.

A: Téma je soudržné, text má logickou strukturu a směřování.

C: Tematicky je text rozpolcený, vytváří nelogická spojení (např. „nebyla tak vlastenecká a lidová“) a účelové paralely se současností (např. „...české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery před Bruslem, před Izraelem“).

údaje – důvěryhodný text často pracuje s konkrétními daty a odkazuje na jejich zdroj. Méně důvěryhodné údaje jsou uváděny nekonkrétně bez možnosti jejich ověření.

A: Jsou uváděny konkrétně, je dobře rozzeznatelné, co je dobové stanovisko (např. „... Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství...“) a co je stanovisko autora (např. „... změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace...“).

C: Údaje jsou velmi nekonkrétní (např. „... zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků...“), jednotlivé výroky jsou udávány jako všeobecně přijímaná stanoviska (např. „... novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně...“).

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu. ...

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ...

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, odborník na dějiny raného novověku)
Zdroj: *Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin*. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Dne 21. června 1621, popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých Pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. ...

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepřijemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykreslují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruslem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: Uveden zkratkou VK
Zdroj: Článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

jazykový styl – hodnověrný text používá kultivovaný jazykový styl, odborné termíny a emocionálně neutrální slova. Naopak hovorový nebo nespisovný jazyk a emocionálně podbarvená slova naznačují spíše nižší důvěryhodnost textu.

A: Jde typicky o odborný jazykový styl užívající spisovný jazyk (např. „... povstání vyústilo v bitvu...“) a odpovídající terminologii (např. „rekatolizace“).

C: Užívá hovorový jazyk (např. „... jako na běžícím pásu...“) zahrnující emocionálně podbarvená slova (např. „... hrbí před cizí mocí...“). Snaží se o vytvoření senzace (např. „Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí.“).

zdroj – důležité je, kde byl text zveřejněn. Je velký rozdíl mezi odbornou institucí, nakladatelstvím vydávajícím knihy a internetovým serverem, který třeba ani neuvádí, kdo jej provozuje.

A: Zdrojem je odborná přehledová publikace renomované instituce.

C: Zdrojem je anonymně provozovaný zpravodajský internetový server.

Reflexe: zvažování pomyslné úrovně/kvality důvěryhodnosti

Autor (expertíza)

Soudržnost tématu

Údaje

Jazykový styl

Zdroj (nakladatelství)

Jeden x více úhlů pohledu

Názor x podávání důkazů

S x bez odkazů na zdroje

Britt & Aglinskas (2002); De La Paz (2005); Smith et al. (2018)

Př. 4: Objevné plavby

Zapojení strategie potvrzování (shody)

1. Čtení ukázky z deníku K. Kolumba

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě; bned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajín indických, výše zmíněných, za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použítí, aby byli obráćeni na naši svatou víru, a nařídili mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajín a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych

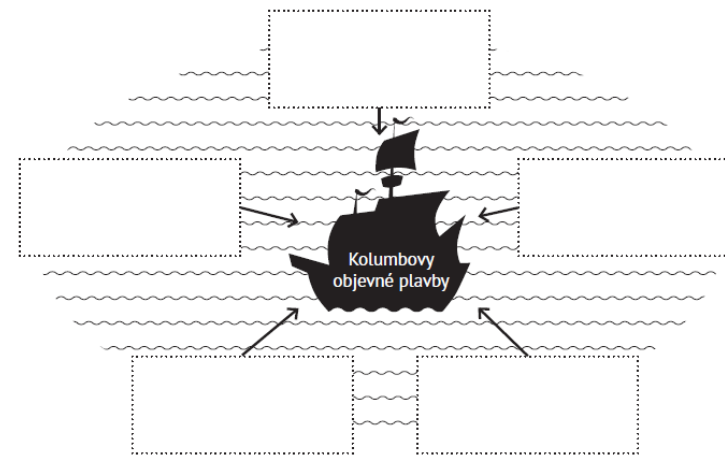
a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Kolumbův lodní deník



2. Nalezení příčin, které ho přiměly k plavbě

Příčiny zapiš do volných rámečků.



3. Nalezení shodných příčin (Jindřich Mořeplavec) [pramen 6]

Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?

...zjistit, jaké země se nalézají jižně za Kanárskými ostrovy. Vypátrat, zdali zde nežijí křesťané, se kterými bychom mohli obchodovat. Odhalit, kam až sahá moc Maurů v Africe. Najít a poznat zdejší křesťanská knížata, která by mu pomohla v boji proti Maurům. Šířit křesťanskou víru. A konečně také konat velké věci, ke kterým jej předurčily hvězdy...

Portugalský kronikář Gomes Eanes de Zurara

Shodné příčiny:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- **Př. 5: Magdeburská svatba** [pramen 7a, 7b, 7c]

- Zapojení strategií zdrojování & potvrzování

MAGDEBURSKÁ SVATBA | PRACOVNÍ LIST I | PRO VARIANTU PRÁCE S PRAMENY A, B, C

1 Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky.

👑 Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Autor:

A) Heřman z Questenberka, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat. V dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníku v protireformační komisi:

B) Nicolaus Michaelis, kalvinistický pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku). Zapsal ve svých pamětech:

C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdruzic, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa. Zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:

Jeho sdělení o události (historický pramen):

7. června 1631, Kolín nad Rýnem

Krvavým bylo dobytí Magdeburku... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine zkáza taková města a království, která úctu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický svatý sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámořským

Všichni protestanti byli nesmírně zarmouceni a zděšeni bídným pádem města Magdeburk, ale papežští [hanlivě katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku stříleli radostné salvy..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná

Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli,... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nevyšší Falkenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města se tlačili, ... Když to měšťané

➤ Zapojení strategie zdrojování

Pramen:	A)	B)	C)
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE			
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?			
c) Je autor zaujatý proti něčemu/ někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?			
d) Proč o události tedy takto píše?			
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.			
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?			

➤ Zapojení strategie potvrzování (hledání shod a rozdílů)

2 Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou (první, druhá, třetí). Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.



a) V čem si jednotliví autoři odporují?

b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?

c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?

d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?

e) V čem všem (chování lidí, údaje, ...) se autoři shodují?

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně a v čem se lišíme?

Závěrem ...



Mé zkušenosti z hodin ... mě naučily to, co vždy tvrdil Yogi Berra [pozn. slavný baseballový trenér], že **problémem není to, co nevíme, nýbrž to, o čem jsme absolutně přesvědčení, že pravdou je, ačkoliv se ve skutečnosti mýlíme.** [...]. Výuka vyžaduje komplexní myšlení ... Zaměřuje se na zajímavé problémy, genezi a třídění faktů o skutečnosti; vyžaduje kritické vážení důkazů a svědectví; pozastavuje se nad našimi názory na porozumění ostatních; používá evidenci, fakta, koncepty a interpretace dat a důkazů, které později mohou sloužit nám [i druhým] ke **změně přesvědčení a názorů, o tom, co vskutku je a co není pravda či realita**“ (Bain, 2005, p. 209).