

Podmínky plnění předmětu KPAD/7820 & 7821 Obecná didaktika

1 Obecné náležitosti

Pojetí kurzu

Náplň kurzu *Obecná didaktika* vychází ze současných východisek zdůrazňujících psychologické kompetence učitelů, neboť pro učitele se pomyslné těžiště důležitosti přesouvá z ontodidaktické roviny (tj. zvládnutí podstaty vědeckého oboru a jeho transformace do vyučovacího předmětu) k tzv. psychodidaktické rovině (tj. „umění“ zprostředkovat poznatky žákům zejména díky psychologickým kompetencím) a rovině pedagogicko-psychologické (učební aktivity související s urč. „měkkými“ dovednostmi/konstrukty: motivace, komunikace, asertivita, argumentace, metakognice, epistemické myšlení, ...). Během kurzu budou studenti/ky seznámeni/y se současnými východisky didaktiky v kontextu psychologie učení žáka. Cílem předmětu je připravit studenty/ky po stránce teoretické i praktické na řízení výchovně vzdělávacího procesu. Student/ka bude seznámen/a se základními didaktickými tématy; průběžně bude seznamován/a s odbornou literaturou; během kurzu bude vyhrazen prostor pro diskuzi a rozbor příkladů z výchovně vzdělávací reality-praxe, včetně individuální a skupinové práce studenta/ky, tedy aplikace poznatků. Cílem kurzu je rovněž zdůraznění významu obecné didaktiky a pedagogické psychologie pro další pedagogické studium. Po absolvování kurzu bude student/ka vybaven/a základními didaktickými a pedagogicko-psychologickými dovednostmi, které jsou nezbytné pro profesní uplatnění.

Strukturace kurzu: semináře

1. Úvod
2. Obsah vzdělávání
3. Výchovně vzdělávací cíle I
4. Výchovně vzdělávací cíle II
5. Didaktické prostředky
6. Organizační formy a vyučovací metody
- Rozvoj měkkých dovedností žáků: kritické myšlení
7. Rozvoj měkkých dovedností žáků I: metakognitivně koncipované vyučování
8. Rozvoj měkkých dovedností žáků II: epistemické myšlení (mediální gramotnost)
9. Analýza modelové hodiny
10. Hodnocení ve výuce
11. Alternativní a inovativní vzdělávací koncepce

Strukturace kurzu: přednášky

1. Kurikulum I
2. Kurikulum II
3. Učitel v současné době
4. Autoregulované učení, metakognice a vybrané nonkognitivní faktory
5. Epistemické myšlení & přesvědčení
6. Současná didaktická paradigmata
7. Motivace
8. Úvod do neurodidaktiky
9. Pedagogická komunikace

Požadavky

I. Docházka (max. 2 absence z celkového objemu realizovaných seminářů).

II. Průběžné plnění úkolů

K jednotlivým seminářům se přimykají **otázky a úkoly** (ne ke všem seminářům). Je povinností studenta/ky dané úkoly vypracovat pro jejich následnou reflexi vždy v rámci příslušného semináře (viz oddíl „Studijní opora, úkoly a samostudium“).

III. Zkouška

Znalostní (didaktický) test. Obsahem testu budou: a) probírané okruhy na seminářích, b) probírané okruhy na přednáškách, c) témata vyplývající ze samostudia a průběžného plnění úkolů.

2 Studijní opora, úkoly a samostudium

1. Úvod: aktuální otázky současné didaktiky

- Otázky a úkoly:

a) Jak je myšlen výrok Sarverové, že učitel by se měl u žáků zaměřit na rozvoj takových technik a strategií, které jim umožní stát se nezávislými a myslícími bytostmi? Jak si takovou výuku konkrétně představujete? Jaké problémy a otázky takto pojatá výuka (u učitelů, žáků, rodičů, veřejnosti ...) generuje?

b) Co se skrývá za Háblovou (2012) myšlenkou, že školní instituce jsou v mnohém ohledu moderní instituce, zatímco žáci jsou již postmoderní klientelou?

„Hlavní zodpovědnost učitelů není dispense znalostí 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.“ (Sarver, 2006, p. 221).

Ohlédneme-li se po proměnách pedagogického myšlení za posledních cca sto let, zřejmě se neubráníme oprávněným dojmům, že šlo o období názorově i uskutečňovanými reformami ve vzdělávání velmi různorodé a jako celek obtížně charakterizovatelné. Důvodů, proč posledních více než sto let přinášelo a dosud přináší pedagogice a psychologii ve vztahu k výchovně vzdělávací realitě nové poznatky, jež v mnoha případech dosud čekají na systematickou a nezatíženou analýzu, je celá řada. Aplikační rovina poznatků více než kdy jindy čerpala ze symbiotického vztahu k dalším společensko-vědním, ale i přírodovědným disciplínám, což vyústilo v utváření nových výchovně vzdělávacích koncepcí, jež stály na mezipředmětovém pomezí. Za posledních sto let se zejména v důsledku technologického pokroku nejpodstatněji změnilo lidské společenství včetně vztahu člověka jako individuality ke společnosti a tyto změny se samozřejmě odrazily i na institucionalizovanou formu vzdělávání. Ignacio, Nieto a Barona v této souvislosti uvádějí, že *„rychle se měnící svět, v důsledku technologického pokroku, produkuje pro člověka i společnost nové a neznámé situace, na které je potřeba se adaptovat“* (p. 16). Z filozofického hlediska se můžeme ptát *„Jakou výchovu a vzdělávání pro jakou společnost?“* Tato otázka se následně projevovala a projevuje do optiky politických a ideových priorit a tendencí. Hábl (2012) obecně v této souvislosti upozorňuje na konflikt kulturně-filozofických paradigmat: škola je v mnohém ohledu stále institucí moderní, zatímco *„klientela“* je již postmoderní, což vyvolává otázky: *„Jaké jsou legitimní nároky školy na žáky?“* Není však možné nevnímat, že některé *„školy“* se snaží reflektovat a vyrovnat s faktickými nároky reality a následně nabyté poznatky začleňovat do svých kurikulárních koncepcí (Školních vzdělávacích programů, tematických plánů, příprav na hodinu, ...). Krajní ideové póly lze popsat následovně: Některé výchovně vzdělávací přístupy se snažily a snaží o integritu a *„splynutí“* s předchozími (historicky staršími) pojetími, jiné historickou kontinuitu programově odmítaly a odmítají a staví své výchovně vzdělávací přístupy na aktuálním vidění a současných potřebách. Nelze nepozorovat, že se často jedná o důsledek posouvání výchovně vzdělávacích akcentů od jednoho krajního pólu k druhému (obvykle jako kritické reakce na předchozí způsoby

výchovy a vzdělávání). Ideové rozdíly mezi proudy vedly k tomu, že zatímco v některých výchovně vzdělávacích institucích nadále převládá transmisivně pojatá výuka (= předávání poznatků v hotové podobě obvykle v podobě učitele stojícího před třídou, který vede monolog o látce), jakožto na tradici navázaný a „osvědčený“ model s důrazem na obsahovou složku (ve kterých má stále dominantní úlohu učitel; viz Herbartismus), jinde naopak staví do centra výchovně vzdělávacího procesu samotného žáka, který se spolupodílí na výběru činností a cílem celého výchovně vzdělávacího procesu je postupný přenos zodpovědnosti za vlastní učení na samotného žáka (již myšlenky Komenského, částečně i Rousseaua, reformní pedagogiky).

Úlohou školy je bezesporu reflexe dynamicky proměňujícího se světa. Jak uvádí Helus (2006), klíčovými úkoly současné školy není pouze naplňovat vzdělávací potřeby svých žáků/studentů (ve smyslu seberealizace a organizace života) či spojovat činnosti ve škole s pocity úspěchu (kladné emoce), nýbrž i vést žáky „*k získání schopnosti učit se, rozvinout jejich **metakognitivní postupy** a upevňovat jejich sebevzdělávací kompetence*“ (p. 195). Přístup ke vzdělání by měl nároky reality reflektovat a postupně tak učit žáky přebírat zodpovědnost za jejich vlastní proces učení. Vnější regulace učitelem by v konečné fázi měla přejít v autoregulaci žáka. Jak uvádí Laiová (2011), tak dovednost řídit vlastní proces učení je jednou z nezbytných kariérních, ale i životních dovedností. Po skončení studií budou mnozí jedinci dalších cca 40 let pracovně činní, budou čelit novým výzvám spjatých s novými technologiemi a rovněž se budou muset adaptovat a reagovat i na změny v běžném „chodu“ společnosti. Představa, že učení končí s výučním listem, maturitním vysvědčením či vysokoškolským titulem, je a priori scestná: požadavky jednadvacátého století vyžadují od jedinců více než mít pouhé obsahové znalosti. „*Studenti potřebují vědět, **jak** číst, rozumět a myslet kriticky ...*“ (Ronzano, 2010, p. 4). Bohužel, v našich podmínkách je tento přístup uplatňován jen zřídka (Vlčková, 2007; Zgarbová, 2011).

Škoda a Doulík (2011) poukazují na nelichotivou podobu školní reality, kdy celý proces učení získává podobu obecně platného lineárního algoritmu, řešení problémů představuje pasivní aplikaci naučených algoritmických kroků. Uvedený výčet doplníme trendem mechanického učení, které ve školách i nadále převládá, přestože rutinní opakování postupů vede např. ke snížení zájmu (Schiefele & Schreyer, 1994) a tomu, že studenti nerozumí, **jak** by měli své naučené znalosti přizpůsobit a aplikovat tam, kde potřebují (Pressley, Harris, & Marks, 1992).

Představme si ilustrativní příklad, který nabízí Halpernová (2014):

„Když Stacy pracuje sama, tak tráví posekání trávníku za dvě hodiny, zatímco její sestra Carole za 4 hodiny. Jak dlouho bude trvat posekat trávník oběma sestrám, když budou pracovat společně? Spousta žáků 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 naznačuje, že sestrám sekání bude trvat dohromady déle, než kdyby Stacy pracovala sama. Proč je většina žáků přesvědčena, že tři hodiny je správná odpověď?“ (p. 13).

Autorka dále pokračuje a zdůvodňuje, že žáci jsou přespříliš trénováni v závislosti na mechanické aplikaci určitých formulí, vzorců. Nejsou učeni se zastavit a přemýšlet o způsobu odpovědi, kterou by měli očekávat (v ilustrativním případě tedy číslo menší než dvě) ani

učení schopnosti postupu práce při řešení problému. Netřeba zdůrazňovat, že pasivní aplikace určitých vzorců a algoritmických postupů jsou pro hluboké porozumění problematiky či rozvíjení schopnosti řešit problémy, naprosto nevhodné. Učitelé často instruuji, co se mají žáci naučit, v jakém rozsahu a na kdy, avšak velmi zřídka jak. Učitelé ojediněle cíleně zavádějí do svých příprav rozmanité strategie učení (strategie při plánování projektových činností, tvorba poznámek a shrnutí, podtrhávání, seskupování, předpovídání běhu událostí, evaluace, reflexe vlastní činnosti, apod.), zřídka systematicky do vyučování zahrnují diskuzi nad tématy, co např. dělají žáci pro zvýšení vlastní motivace apod. Ve vyučovacím procesu tak do dnešní doby zcela dominuje obsah – tedy co se má učit, na úkor toho, jak se příslušnou látku mají žáci učit, což je ostatně celosvětové téma k diskuzi (Sunbul & Caliskan, 2011).

Segal (1996) nabízí do jisté míry paradoxní zjištění, že žáci jsou ve škole většinou schopní získat minimální informace potřebné ke splnění školních požadavků (test), ale většinou nezískají takové porozumění, které by vyústilo ve schopnost použít a transferovat znalosti v rámci nových kontextů (schopnost tzv. nesespecifického transferu, tedy užít získané znalosti v nových situacích). Podobně Swanson (1990) uvádí, že děti s vyšší úrovní metakognice (= uvažování o svém uvažování, schopnost monitorovat své porozumění, plánovat své kroky ještě před započítím vlastního úkolu, kriticky zhodnotit svou práci apod.) dosahují lepších výsledků v řešení problémů, než děti s nižšími metakognitivními dovednostmi, přestože mezi nimi není rozdíl v rámci školní úspěšnosti (splnění testu)! Jaké učební aktivity jsou tedy v podobných vzdělávacích institucích zadávány a odměňovány?

Jsme přesvědčení, že se inertní znalosti, neflexibilní, rigidní a povrchové strategie nemohou stát efektivním prostředkem pro adaptaci na podmínky současné doby. Pakliže žák nerozpoznává a neřeší problémy, s nimiž se při učení setkává, nemůže dosahovat skutečného pokroku (Fontana, 2003). Vzdělání má za úkol připravit každého jedince na změny ve společnosti a vybavit je schopnostmi úspěšně čelit nárokům plynoucím z těchto změn. Vzdělávání je potom v moderním světě jednou z předních společenských priorit ukotvených ve vládních i mezivládních institucích, kde zainteresované osoby řeší, jakou pozornost si tento resort zaslouží a kolik zdrojů mu bude přiděleno.¹ Otázkou odborníků ve vzdělávání není důležitost vzdělání jako takového, o té není sporu, ovšem významné jsou otázky: „*Jaké má tedy škola nároky na žáky? Do jaké míry jsou tyto požadavky relevantní pro žákův každodenní život? Do jaké míry škola připravuje své žáky na řešení problémových situací? Jaké strategie jsou ve škole rozvíjeny, odměňovány, zpevňovány a utvrzovány?*“

V poslední době se objevil přístup ke vzdělávání, kde se podařilo tři základní aspekty, tj. záruka kvalitního, cíleného a na míru přizpůsobeného vzdělávání pokrýt a navíc postupně předávat žákovi smysl pro zodpovědnost za své učení. Termín „**metakognitivně koncipovaná výuka**“, který v určitém slova smyslu představuje „vrchol“ náplně kurzu, bezprostředně odkazuje k výše uvedenému.

2. Obsah vzdělávání

• Otázky a úkoly:

¹ Obama hits the road to push for education reforms, 2013; OECD, 2013; China's \$250 Billion Education Budget, 2013.

- a) Shlédněte audiovizuální prezentaci na téma obsah² vzdělávání (zasláno přes úschovnu). Připravte si (případně) otázky – záležitosti, které Vám nejsou zřejmé; otázky; doplnění; vlastní komentáře k obsahu.
- b) Stáhněte si aktuální verzi RVP ZV (Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání)³.
- Platný dokument s vyznačenými změnami: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> (Kompletní přehled úprav RVP ZV od 2004 po současnost: <http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>)
- c) Stáhněte si RVP (Rámcově vzdělávací program). Vyberte si dvě *Průřezová témata* (PT) a vyhotovte následující tabulku. S touto tabulkou budeme pracovat během 2. semináře.

Cíl PT (max. 5 vět)	Co není aplikace/realizace příslušného PT (chyby)	Jak v mém předmětu mohu zapojit příslušné PT (návrh aktivity)

- d) Podívejte se na zasláné video „Jak Trautenberg vystrojil hostinu pro Štěpanického barona“ + přečtěte si pohádku „Krakonoš a Kačenka“
- e) Přečtěte si článek od prof. Štecha: Štech, S. (2013). Když je kutikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
Hlavní otázky při četbě: (1) Je RVP postaveno na pedagogicko-psychologických výzkumech? Ano x ne – v jakých ohledech? (2) Jak je vnímán v článku konstrukt *kompetencí* v RVP?
- f) Přečtěte si doplňující informace k revizi RVP (souvislost s přednáškami 1 a 2):

RVP 2.0: návrh tzv. velké revize pro základní školy

V 1/2025 představilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem (NPI) novou verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP). Oproti stávající a platné verzi, podle které se bezmála dvě desetiletí na českých základních školách učí, obsahuje nové RVP některé drobné a některé velké změny, které mají na další roky určit směr českému základnímu školství.

Výstupy

² Nelekněte se, v audiovizuální prezentaci označeno jako „téma č. 4“. Video vzniklo během covidové situace, jedná se o formální nesoulad. Podstatné je, abyste se zaměřili na obsah videa.

³ Je mi jasné, že mnozí z Vás plánujete učit na gymnáziích, specializovaných SŠ. Na druhou stranu ZŠ je prostě významně více a je vyšší pravděpodobnost, že začnete učit právě na ZŠ. Kdo se však hodlá pustit do analýzy jiných RVP, bránit mu/ji nebudu!

Stávající RVP pracuje s očekávanými výstupy, které se mohou ověřovat v 3., 5. a 9. ročníku. Nové RVP pracuje s očekávanými výsledky učení (OVU), jež obsahově vypadají podobně, ovšem vedle obsahu vzdělávacích oblastí (např. Člověk a společnost – tvořen vzdělávacími obory Dějepis a Výchova k občanství; VO) je doplňují klíčové kompetence, průřezová témata a nově základní gramotnosti. Každé OVU má nově stanoveny tři úrovně plnění, jimiž žák prochází během vzdělávacího procesu: Začátek, Na cestě a Splněno. V každém OVU je specifikováno potřebné penzum dovedností/znalostí/... pro každou úroveň, čímž je ověřitelné jeho (ne)plnění. Vzájemně jsou OVU provázány s kompetencemi, průřezovými tématy a jinými vzdělávacími oblastmi, což zaručuje užší propojení získávaných znalostí, dovedností.

Klíčové kompetence

Nový RVP stanovuje osm kompetencí (k učení, komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů, kulturní, digitální), kterým má žák dosáhnout s ověřením v 5. a 9. ročníku. Kompetence mají své OVU, jsou tedy měřitelné. Pro celou filosofii RVP jsou kompetence klíčovým pojmem, neboť oproti důrazu na znalostní stránku učiva se nově žáci mají znalostem, dovednostem, hodnotám a postojům učit ve všech VO tak, aby VO naplnily osobnostní rozvoj každého žáka. RVP proto přímo ukládá školám k vypracování strategie zapojení kompetencí do všech VO a k dosahování kompetenčních OVU.

Základní gramotnosti

Zcela novou kategorií RVP jsou gramotnosti, jimiž má být spojena teoretická rovina vzdělávání a praktické využití získaných výsledků učení. Gramotnosti jsou dvě (logicko-matematická a čtenářská + pisatelská), přičemž obě jsou dlouhodobě testovány v mezinárodním srovnání (PISA, TIMSS, PIRLS) i v Česku. Tato kategorie je jako jediná obsahuje OVU pro 3., 5. a 9. ročník. V pracovním návrhu RVP byla jako třetí uvažována ještě přírodovědná gramotnost, ve finální verzi ovšem není.

Průřezová témata

Stávající model šesti průřezových témat byl zcela změněn: nový RVP pracuje pouze se třemi, a to Péče o sebe a druhé (wellbeing), Společnost pro všechny a Udržitelné prostředí. Témata obsahují opět své vlastní OVU s checkpointy v 5. a 9. ročníku. RVP ukládá školám zpracovat průřezová témata napříč všemi VO, aby každý žák během základní školy *potkal* všechna témata.

Vzdělávací oblasti (VO)

Zde došlo k výrazným změnám pro praktické využití dokumentu ve školách. Vznikly nové VO (Geografie, Člověk, zdraví a bezpečí), některé vzdělávací obory byly přejmenovány (Výtvarná a filmová výchova, Polytechnická výchova a pracovní činnosti) a některé byly zeštíhleny (Člověk a příroda přišla o zeměpis > VO Geografie). RVP pak nově neuvádí v učebním plánu přesný počet hodin pro jednotlivé VO, pouze celkový počet za 1. (118 hodin), resp. 2. stupeň (122 hodin). Zcela pak u každého vzdělávacího oboru chybí učivo: zatímco stávající RVP dává školám a učitelům vzdělávací obsah podle jednotlivých sekcí každého vzdělávacího oboru (předmětu), nový RVP rozlišuje v úrovních OVU obsah a výsledek vzdělávání v daném oboru.

Jistou kontroverzi vzbudily posuny jazykové úrovně (Společný evropský referenční rámec, SERR) a pojetí druhého cizího jazyka. Nově se nebude učit ruština, v nabídce je pouze němčina, francouzština a španělština (zůstává výsledná úroveň A1). Další jazyky (např.

polština) se mohou vyučovat pouze jako volitelné předměty. U výuky angličtiny dochází k rozšíření výuky již od 1. třídy s výslednou úrovní B1 (dnešní úroveň je A2) na konci ZŠ. Zároveň je v některých ohledech stanoven metodický postup k dosažení OVU aktivizačními metodami, metodami kritického myšlení, badatelskou výukou apod. tak, že proces učení minimalizuje frontální výuku, memorování a jiné, z dnešního pohledu překonané postupy.

Termíny?

V 12/2024 ministr školství oznámil schválení nového RVP, který byl následně v 1/2025 představen. NPI ČR v 4/2025 představí modelové školní vzdělávací programy ve třech úrovních (konzervativní, inovativní a plně integrovaný přístup), které bude od 9/2025 ověřovat na 100 vybraných základních škol (pochopitelně mohou školy na nový RVP již od 9/2025 přejít dobrovolně). Od 9/2027 pak nabíhají povinně 1. a 6. ročníky všech ZŠ tak, že od školního roku 2031/32 už budou všechny třídy po celé ČR vyučovány podle nového RVP.

Jediná dílčí úprava termínů se zatím týká druhého cizího jazyka, který musí školy povinně učit od 7. třídy (mohou i od 6.), a to nejpozději od 9/2034 (nyní byl povinně od 8. třídy).

3. Výchovně vzdělávací cíle I

- **Otázky a úkoly: Přečtěte si rozšiřující informace k tématu výchovně vzdělávací cíle.**

Výchovně vzdělávacími cíli rozumíme **zamýšlené výsledky výchovně vzdělávacího procesu**, tedy, znamenají a vyjadřují kvantitativní a kvalitativní posun žáka. Cíli obvykle myslíme něco jiného, než výstupy. Cíl je standardně definován jako kontrolovatelná jednotka (lze „měřit“ jeho ne/naplnění), oproti tomu výstupem rozumíme spíše obecné, rámcové vymezení očekávaných znalostí, kompetencí, jednání žáka a studenta.

- ✓ Cílem tedy není „*Alexandr Makedonský*“, to je téma hodiny (kdyby si pedagog skutečně myslel, že se jedná o cíl hodiny, nabízí se iracionální otázka: „*Co znamená kvalitativní a kvantitativní posun žáka v rámci Alexandra Makedonského?!?!*“).
- ✓ Cílem taky není činnost učitele: „*Nejdřív žákům začnu 10 minut o Alexandru Makedonském přednášet, potom jim pustím 8 min. ukázkou z filmu, ke které budou mít pracovní list, který budou následně cca 10 minut vyplňovat, vyplněný pracovní list porovnájí s informacemi z učebnice a na závěr uděláme reflexi a zápis toho nejpodstatnějšího do sešitu.*“
 - nastíněná hodina vypadá skutečně slušně: učitel střídá metody a formy výuky, žáci jsou i aktivní ... ale stále to NENÍ cíl! NENÍ vyjádřen kvalitativní a kvantitativní posun žáka. Můžeme jenom hádat, co učitel „*bude po žácích chtít*“ a v jaké kvalitě).
- ✓ Chyba nastává i v případě, když je cíl stanoven příliš obecně: „*Žák umí druhou světovou válku.*“
 - Jaké dosažené vědomosti a rozvinuté kompetence by si měla neznalá osoba u žáka představit? Zná žák 20 dat a 10 generálů? Z jakého množství? Umí ukázat posun fronty na mapě? Cíl je v tomto případě formulován velmi vágně.

Obecně lze konstatovat, že výchovně vzdělávací cíle jsou podmíněny požadavky společnosti a jsou vymezeny v pedagogických dokumentech.⁴ Podobně, jako v případě vzdělávacích obsahů, má být v cílech uvedeno nejen osvědčené, ale rovněž i prostor pro inovaci (tedy neformulovat cíle rigidně, ale rovněž tak, aby žák mohl příslušný cíl plnit i osobitě). Cíle by měl žák **znát** a dobře chápat (tím vzniká prostor, zda se žák s cílem ztotožní – ztotožní-li se = cíl mu přijde smysluplný, zajímavý ... ústí ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu). Když žák cíl zná, tak se učí lépe, jelikož se opírá o sebeřízení-autoregulaci (viz Berlinerovy výzkumy).⁵

Celý proces formulování cílů může vypadat náročně, ale podstatné je si uvědomit, že učitel nemusí mít cíl na jednu vyučovací hodinu!⁶

Metodické vyjádření pro pomoc při formulaci cílů:

- stanovení cílů spíše od žáka, než od učební látky (jedná se o způsob uvažování nad dvěma různými způsoby při koncipování příprav: „tradičně“ učitel může při konstrukci příprav uvažovat: „Co všechno musím žáky naučit? Co všechno musím probrat? Co budu z obsahu zkoušet? Co musí vědět? Co je podstatné?“, naopak současné pojetí se přiklání k následujícímu způsobu uvažování: „Jak daný obsah pomůže žákovi orientovat se v současné době? Jak prostřednictvím obsahu rozvinu kompetence, které žák pro dnešní dobu potřebuje?“ – v praxi může samozřejmě docházet k urč. prolnutí, nicméně učivo by mělo sloužit žákovi, nikoliv žák učivu)
- každá činnost žáka by měla vést k cíli (problematika úspěchu), tedy dosažitelnost cílů pro každého žáka; jsou-li žákovi pravidelně předkládány nesplnitelné cíle, brzy rezignuje
- cíle svým významem překračují stěny školní budovy (uplatnitelnost a význam pro žákům každodenní život)
- přitažlivost cíle (přitažlivý cíl vede ke zvýšení motivace)
- podporovat v netradičních postupech při plnění cílů - cíle jsou vyjádřeny „obecně“ (je zde urč. volnost ve způsobu jejich dodržení), následně dotvářeny žáky (pevné cíle vedou k mechanizaci postupů při učení)
- náročné cíle nemusí být sdělovány na začátku (zajisté na konci v souvislosti s reflexí učebních aktivit)
- nevyjadřovat afektivní cíle a kognitivní dohromady

⁴ Existují dva modely při formulování výchovně vzdělávacích cílů: buď se jedná o regionální kompetenci (např. školní rady v USA) nebo centrální-parlamentní. Můžeme říci, že přes určitou volnost, kterou RVP nabízí, lze ČR zařadit do centrálního modelu.

⁵ „Sledování vlastního procesu učení je obecně vnímáno jako klíčová podmínka pro autoregulované učení. Platí, že pokud máme informace o formě testu (zkoušky), přizpůsobíme tomu svou strategii učení, vyčleníme si čas na učení, nebo zpracujeme zpětnou vazbu efektivněji, než když tyto informace o podobě testu (zkoušky) nemáme.“ (Dutke, Barenberg, & Leopold, 2010, p. 195).

⁶ Logicky to ani není možné. Představme si širší vyučovací celek – např. Druhou světovou válku, kdy se k některým tématům pedagog cyklicky vrací, prohlubuje, rozšiřuje nebo jen prostě nemá čas na to, aby jeden cíl „vměstnal“ do jedné hodiny. Příkladem může být: Žák je schopen na slepé mapě, do které jsou pedagogem vyznačeny šipky, chronologicky správně určit pořadí ofenzivy německých vojsk v Evropě a to s maximálně jednou chybou v tomto pořadí. Je nasnadě, že pedagog za jednu vyučovací hodinu nestihne „probrat“ události v Polsku, Dánsku, Skandinávii, Francii, Británii, SSSR ...

Realizované cíle žáky informují učitele o výsledcích jeho pedagogické práce. Když pedagog nekonstruuje cíl, tak vzniká pseudoalyby na vlastní činnost (když není řečeno, „kam chce pedagog na začátku probírání nového tematického celku žáky dostat“, nemůže dojít k reflexi a analýze jeho činnosti).

Dělení výchovně vzdělávacích cílů (taxonomie cílů):

Cíle lze dělit podle množství úhlů pohledu na:

Dlouhodobé x krátkodobé; Obecné x dílčí; Individuální x společenské; Autonomní x Heteronomní (subjektivě objektivě vztahy); Adaptační x anticipační (časový význam pro současnost či budoucnost); Podle praktického významu, náročnosti, hierarchie, realizovatelnosti, závažnosti, oblasti, ... **Taxonomie vznikla z potřeby záměrné změny osobnosti.** Z oborových didaktik dosáhla nejvyšší propracovanosti ve fyzice, chemii, matematice, geografii a dějepisu.

Zřejmě nejdůležitější je dělení výchovně vzdělávacích cílů na základě ovlivňované složky: a) rozumové; b) hodnotové a postojové; c) dovednostní.

a) Bloomova taxonomie kognitivních cílů

= záměrné ovlivňování rozumových schopností žáka;

- Níže jsou uvedeny jednotlivé úrovně kognitivních procesů. Obecně lze konstatovat, že náš mozek „jede“ z hlediska náročnosti myšlenkových procesů buď na nižší, nebo na vyšší „obrátky“.

Nižší úroveň uvažování:

1. Zapamatování

- Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: znát, zapamatovat, popsat, vybavit si, vyjmenovat, rozeznat, vybrat, nakreslit, opakovat, určit, doplnit, definovat.

2. Porozumění

- Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: vysvětlit, popsat důvody, doložit, rozpoznat příčiny, jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, zkontrolovat.

Vyšší úroveň uvažování:

3. Aplikace

- Někteří autoři považují aplikaci za nižší úroveň uvažování, jiní za přechodnou (*osobně jsem přesvědčený o tom, že se jedná o vyšší úroveň*). Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: použít, sestavit, vyřešit, vybrat, interpretovat vztahy, navrhnout, použít, řešit, vyzkoušet. Obecně aplikace referuje ke schopnosti užití nabytých poznatků v nových/problémových situacích. Mezi procesem zapamatování, porozumění a aplikací je hierarchický vztah (nelze aplikovat trojčlenku na výpočet slovní úlohy, když si vzorec nepamatuji či mu nerozumím).

4. Analýza

- Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: specifikovat, přirovnat, vyjmenovat části celku, rozlišit mezi, vybrat podstatné x nepodstatné, rozlišit mezi domněnky a fakty, roztrždit, rozdělit.

5. Syntéza

- Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: shrnout, zobecnit, dokázat utřít, navrhnout, sestavit, kombinovat, skládat, modifikovat. Obecně syntéza odkazuje procesu, kdy kombinací části vzniká nová struktura (např. skrze dílčí informace žáka pochopí celek v novém světle; může se rovněž jednat o urč. „aha efekt“ – díky urč. informacím chápe žák problematiku zcela novým způsobem).

6. Zhodnocení

- Za aktivní slovesa, která se vztahují k této úrovni uvažování, lze např. uvést: posoudit, vyhodnotit, uvést argumenty, podrobit kritice, ocenit. Významnou roli hrají hodnoty člověka. Jedná se o úroveň představující spojovací článek k afektivním cílům. Mezi analýzou, syntézou a zhodnocením nebyl potvrzen hierarchický vztah (velmi často se mohou tyto procesy objevovat paralelně).

Za posledních 50 let proběhlo několik revizí Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Snad nejpraktičtější je rozdělení kognitivních operací na úroveň prvního a druhého řádu:

V rámci revidované Bloomovy taxonomie můžeme nalézt praktické dvojí dělení kognitivních procesů na: kognitivní úroveň prvního a kognitivní úroveň druhého řádu. V první úrovni jsou charakterizovány žákovy kognitivní úkony **přímou interakcí s úkolovými situacemi** (vázanost na konkrétní předlohu ať už smyslovou, nebo zkušenostní) a na základě elementárních operací, jako je např. porozumění, zapamatování, hledání souvislostí, třídění, aplikací, ale i aktivace předešlých zkušeností, předvídání důsledků apod. se vytváří zkušenostní základna. V této úrovni se žák opírá o urč. předlohu (např. text, obraz), s kterou pracuje. Ve druhé úrovni žák ve svých intelektuálních aktivitách překračuje vázanost na daný kontext a spíše než předlohou (text, obraz) se zabývá vlastním (způsobem) myšlení. Dochází k prohlubování a přetváření znalostního a zkušenostního základu z první úrovně. Typickými znaky této úrovně je vyšší autonomie, originalita, kreativita, evaluace, indukce a dedukce, generalizace, porozumění paradoxům a metaforám, abstrakce apod. Přestože se nejedná o lineární podobu vývoje, obě úrovně se prostupují, navzájem ovlivňují a hranice jsou značně neostře, tak zejména ve druhé úrovni vede „*defixace*“ na bezprostřední kontext, tj. k myšlenkovým činnostem dochází s minimální oporou o konkrétní předlohu, k utváření metakognice (viz seminář „*autoregulované učení*“). Pro bližší představu uveďme učební aktivity pro kognitivní úroveň I. řádu: žák vyhledává informace z textu pro vyplnění pracovního listu; řešení série matematických příkladů; zakreslování prvků gotické architektury z vizuální předlohy. Naopak pro kognitivní úroveň II. řádu můžeme uvést následující aktivity: žák v diskusi obhájí důvody pro zavedení eutanazie; žák reflektuje svůj skutečně výstup před spolužáky; žák pro spolužáky sestavuje matematickou úlohu s rovnicí o dvou neznámých.

b) Kratwohlova taxonomie afektivních cílů

= záměrné ovlivňování hodnotové složky žáka (ničení stereotypů a předsudků, rozvoj žádaných hodnot – solidarita, tolerance, respekt k jinakosti a k jiným úhlům pohledů, apod.)

- cíle se (oproti kognitivním cílům) explicitně nesdělují, ale vyplývají z povahy aktivit (např. žáci se dovítí morálního poselství příběhu)
- nezbytná je dlouhodobost a důslednost
- cílem je internalizace žádaných vzorců chování, jednání a prožívání (např. respekt k individuálním potřebám každého; tolerance; solidarita; apod.)
- kromě vlastních výchovně vzdělávacích aktivit, ve kterých jsou zanesena urč. morální poselství, tak významnou úlohu má i sám učitel, který je (ať už se to pedagogovi líbí, či nikoliv) vzorem
- konzistenci afektivních cílů věnovaly oborové didaktiky malou pozornost (problém: neexistence lineárního přechodu u žáků, každý je v jiném stupni afektivního rozvoje)
- níže je nastíněný proces osvojování si „morálního poselství“ (od působení hodnoty na žáka až po její zabudování do žebříčku hodnot)

přijímání (vnímání působení) - reagování (jedinec zvyšuje aktivitu) - oceňování hodnoty (skutečnost nabývá vnitřní hodnotu) - integrace hodnoty (hierarchizace hodnot při působení více hodnot; urč. hodnota má své místo v žebříčku hodnot) – internalizace (pevné místo; hodnota dlouhodobě ovlivňuje lidské chování a může nabývat až podoby urč. životní filosofie)

c) Daveho taxonomie psychomotorických cílů

= záměrné ovlivňování „pohybových“ schopností žáka (tedy oblasti, kde se spojuje „hlava s motorikou“, např.: plavání, šplh, rýsování, ... ale i správná artikulace v jazyce)

- Dovednosti aktivně utvrzujeme a pojmenováváme („k čemu jsou“)
- Nutné povzbuzování k vytrvalosti v cvičení
- Kladné hodnocení při začlenění do repertoáru jiných dovedností

Níže je nastíněný proces osvojování si psychomotorických schopností žáka (od seznámení s psychomotorickou dovedností po její plnou automatizaci)

imitace (impulzivní x vědomá) - manipulace (praktická cvičení, např. dle instrukcí, návodu; projevuje se jistá obratnost) - zpřesňování (reprodukce x kontrola dílčích kroků daného psychomotorického úkonu) - koordinace (činnost v požadovaném sledu; několik činností najednou: sekvence x harmonie) - automatizace (maximální výkon, minimální energie – úplná x částečná)

4. Výchovně vzdělávací cíle II

- **Otázky a úkoly:** Celý 4. seminář se budeme věnovat následujícím úkolům, které si připravte:

a) Připravte si 2 aktivity (popis; tak, jak byste je realizovali ve třídě s žáky), z nichž 1 bude na nižší a 1 na vyšší kognitivní operace.

b) V souvislosti s tématem „Kurikulum“ (přednáška 1+2) vyberte očekávaný výstup definovaný v RVP a operacionalizujte ho do podoby výchovně-vzdělávacího cíle tak, že stejný (jeden a ten samý) očekávaný výstup RVP:

- i) Operacionalizujete na cíl na nižší kognitivní operace
- ii) Operacionalizujete na cíl na vyšší kognitivní operace

5. Didaktické prostředky

Bez otázek a úkolů.

6. Organizační formy a vyučovací metody

• Otázky a úkoly:

a) Přečtěte si rozšiřující informace k tématu organizační formy a vyučovací metody (viz další strany).

b) Shlédněte rovněž dvě zaslané audiovizuální prezentace. Během 6. semináře budeme diskutovat organizační formy a vyučovací metody. Napište si poznámky k obsahům audiovizuálních prezentací (co nebylo zřejmé; je zapotřebí dovysvětlit; co si přejí diskutovat; k čemu se chci vyjádřit; apod.)

c) Hlavní úkoly a otázky:

- c1) Pokuste se vytvořit aktivitu v duchu kooperativního vyučování (ilustrativně, stačí na papír – teoreticky, jak bych to udělal/a).
- c2) Zamyslete se nad klady a zápory aktivizujících vyučovacích metod. Pokuste se rozpomenout na své bývalé učitele v souvislosti s tím, jak oni využívali transmisivní a aktivizující metody.
- c3) Doplněte si informace k následujícím vyučovacím metodám: Hobo metoda, Pětílístek, Y-graf, Strom příčin a následků, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, Didaktická hra, Situační metoda, Inscenační metoda, Dramatizace, Diskuze, Heuristická metoda, Problémová metoda, Brainstorming, Snowballing, Buzz groups

6a. Organizační formy

Kooperativní forma výuky

Kooperativní výuku řadíme mezi tzv. organizační formy⁷ vyučování (není to tedy metoda/cesta k cíli, jako je např. výklad, brainstorming, diskuze, didaktická hra). Jedná se tedy o způsob organizace a uspořádání žáků před aplikací urč. metody a řadíme ji do kategorie tzv. skupinové formy vyučování. Problém je v tom, že uspořádat žáky do skupin není synonymem pro kooperativní výuku. Charakter úkolu přidělený skupině je určující,

⁷ Mezi základní organizační formy řadíme: individuální výuku (= 1 učitel – 1 žák), individualizovanou výuku (= jak moc se daří vztáhnout výuku k potencialitám, zájmu apod. každého žáka), hromadnou výuku (= frontální, tedy k celé třídě „najednou“), týmovou výuku (= více učitelů učí najednou), diferencovanou výuku (= rozdělování žáků podle urč. klíče do homogenních skupin), domácí práce žáků, projektovou výuku (komplex na rozhraní vyučovacích metod a forem výuky), mimoškolní výuku a skupinovou výuku.

jelikož skupiny a členové skupin mohou plnit tři typy úkolů-cílů, které vychází z fenoménu tzv. **sociální závislosti**:

1. **Individuální**
2. **Kompetitivní**
3. **Kooperativní**

Za fenoménem konceptu sociální závislosti stojí zejména bratři Johnsové (Johnson & Johnson, 1985), nejspíše nejvýznamnější badatelé na poli efektivity vyučování vycházejícího z rozdílného třídního uspořádání podle toho, jestli žáci plní individuální, kompetitivní či kooperativní cíle. Sociální závislost se liší od vysokého stupně k nízkému (prakticky nulovému) a může nabývat pozitivního a negativního rozměru. Když jedinci plní úkol, existují tři způsoby, jak můžeme definovat v kontextu závislosti k druhým plnění tohoto úkolu: akce jednoho způsobuje úspěch druhých; akce jednoho zabrání úspěchu druhých, akce jednoho nemá žádný efekt na úspěch či selhání druhých. (Deutsch, 1949).

Představme si následující situaci: Žáci jsou rozmístěni při výtvarné výchově do skupin po 4 členech a mají za úkol vyhotovit na papír formátu A3 urč. typ koláže (neřešme nyní detaily úkolu). V této vzorové situaci je klíčové to, jakým způsobem bude učitel koláž hodnotit (ať už formální/oficiální cestou = známka, nebo neformálně např. v rámci závěrečné diskuze v kruhu), např.:

1. Bude-li učitel hodnotit každou koláž nezávisle na kolážích jiných skupin a zároveň každý žák obdrží známku (hodnocení, zpětnou vazbu) pouze za své přispění (urč. část koláže), jedná se o tzv. **individuální cílovou strukturu**. Ta je charakterizována tím, že žák svého cíle může dosáhnout nezávisle na ostatních.
2. Bude-li učitel hodnotit každou část koláže závisle na ostatních částech (posuzování, která část je nejlepší, která druhá, ...), jedná se o **kompetitivní cílovou strukturu**, která charakterizována tím, že žák svého cíle může dosáhnout pouze za předpokladu toho, že druhý selže.
3. Bude-li učitel hodnotit každou koláž jako celek a nezávisle na kolážích jiných skupin, jedná se o tzv. **kooperativní cílovou strukturu** (ne dokonalou; viz níže). Tato forma je charakterizována tím, že žák svého cíle může dosáhnout pouze tehdy, pokud i ostatní dosáhnou svých cílů. Výsledky jedince jsou teoreticky podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jedince (k tomu je však zapotřebí splnit další podmínky – viz níže)
4. Bude-li učitel hodnotit každou koláž závisle na kolážích jiných skupin, jedná se o urč. typ smíšeného designu na rozmezí kooperativní formy (v rámci mikroúrovně žáci spolupracují na své koláži) a kompetitivní formy (v rámci makroúrovně se žáci snaží porazit ostatní skupiny). Nicméně je nutné si uvědomit, že makroúroveň je oním finálním cílem a kompetitivní cílová struktura dominuje.⁸

Kooperativní uspořádání

Vygotský (1978) tvrdí, že proces učení je manifestován sdílením jazyka a komunikace, abstraktních symbolů, sdílených a individuálních hodnot a nemůže tak být oddělován od sociální interakce v rámci urč. kulturního prostředí. Vygotský podporuje vrstevnickou

⁸ Typickým příkladem jsou velmi často praktikované „hry na řady“ založené na tom, že první řada, která první správně odpoví na 10 otázek, tak všichni její členové vyhrávají.

interakci a prohlašuje, že jedinec může mít značný prospěch ze směny informací s druhými, oproti tomu, kdy jedinec získává informace pouze od učitele. Výše uvedené doplňuje Piagetovou teorií kognitivního vývoje (Piaget, Inhelder, & Szeminska, 1948), ve které je zdůrazněna nezbytnost sociokognitivního konfliktu⁹ mezi žáky/studenty, kdy (tento konflikt) stimuluje jejich intelektuální růst, což bylo podpořeno empirickými zjištěními na studentech již v 70. letech minulého století. Když mají žáci a studenti příležitost komunikovat a komparovat jejich vlastní porozumění materiálu s vrstevníky, rozvíjejí své rozumové (kognitivní) schopnosti vyššího řádu daleko efektivněji (King, Staffieri, & Adelgais, 1998).

Rozmístit studenty do skupin a očekávat, že budou kooperovat, v žádném případě nezbytně vede ke vzniku kooperativní formy učení. Johnson a Johnson (1989) bez servítků uvádějí: „*Domněnka, že, k zavedení kooperativního učení stačí posadit žáky kolem stejného stolu, je naivní.*“ Členové skupiny potřebují pochopit, že navzájem na sobě závisí a nemohou uspět do té doby, než všichni členové skupiny nedosáhnou cíle, a že jejich vložené úsilí neovlivní pouze je samotné, ale i ostatní členy skupiny (Gillies & Ashman, 2003). Pozitivní výsledky z kooperativní formy uspořádání nejsou garantovány, když nejsou saturovány základní principy: charakteristiky správně koncipované kooperativní formy výuky (Johnson & Johnson, 1989). Je nutné si uvědomit, že tyto principy nejsou automatické, nýbrž že musí být velmi opatrně implementovány do vyučovacího rámce (Hitchcock, Dimino, Kurki, Wilkins, & Gersten, 2011). Jedná se o tyto základní 4 principy:

1. **Pozitivní závislost** je individuální vnímání spojení s druhými ve smyslu dosažení vytouženého výsledku/výstupu a ve smyslu toho, jakými prostředky může být výsledek dosažen. Když jeden z členů selže, ostatní členové nemohou splnit jejich cíl. Nemůžou prostě a jednoduše odstranit člena ze skupiny, který selhal, s cílem znovu se zapojit do plnění úkolu bez daného člena.
2. **Individuální zodpovědnost** logicky vyplývá, když členové skupiny vnímají sami sebe jako pozitivně závislé na druhých. Pokud členové skupiny plně nerozumí tomu, že jejich úsilí je vyžadováno proto, aby skupina uspěla, mohou někteří členové skupiny vnímat své úsilí za postradatelné a nadbytečné. Ačkoliv kooperativní forma výuky nevyhnutelně generuje množství nežádoucích sociálních fenoménů (tzv. **negativní efekty kooperativního vyučování** - blíže Kasíková, 1997, 2009), tak prosazování individuální zodpovědnosti může tyto negativní faktory zmírňovat. Na druhou stranu, čím více roste pozitivní závislost, tím více se cítí členové skupiny zodpovědní za to, aby přispěli pro splnění skupinového cíle vyšším úsilím. Takové přispívání má pozitivní dopad na motivaci všech členů skupiny (Johnson & Johnson, 1989).
3. **Dynamické interakce** jsou charakteristickým znakem členů skupiny, kteří se navzájem snaží povzbuzovat, pomáhat a usnadňovat vynaložené úsilí pro dosažení skupinového cíle. Bez interakce by žáci a studenti nebyli ochotni navzájem směřovat myšlenky, nabízet své pochopení problematiky, poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu pro zvýšení výkonnosti druhých či povzbuzovat druhého, když je zapotřebí. Tyto vzájemné směny ve skupině vedou žáky a studenty k tomu, aby se cítili

⁹ Sociokognitivní konflikt je urč. typ střetu názorů, představ, pojetí, domněnek, znalostí s názory, představami, znalostmi druhých. Každý jedinec má unikátní pohled na danou záležitost. Tento pohled je obvykle výsledkem nabytých znalostí a zažitých zkušeností (a z nich pramenících emocionálních prožitků).

přijímání¹⁰ a oceňování a zároveň vytvářely menší úzkost a stres během učení (Gillies, 2003).

4. **Skupinové zpracovávání** zadaného úkolu usměrňuje členy skupiny k tomu, aby činili kolektivní rozhodnutí a hodnotili efektivitu skupiny. Skupina může reflektovat své vlastní akce a vyjasňovat si, co bylo pomocné, nosné, co bylo naopak zbytečné apod. či jakým způsobem přizpůsobí své budoucí akce, aby byly funkční. Yager, Johnson a Johnson (1985) již více než před třiceti lety demonstrovali, že když skupiny sumarizují učební materiál a monitorují sumarizace každého člena své skupiny, výkonnost skupiny se zvyšuje. Johnson, Johnson, Stanne a Garibaldi (1990) zjistili, že středoškoláci, kteří byli přiměni k tomu, aby pracovali ve skupině, byli úspěšnější jak v individuálním, tak skupinovém výkonu oproti studentům, kteří nebyli vystaveni podmínkám práce ve skupině.

Kompetitivní uspořádání

Soupeření může být nalezeno v mnoha sférách výchovně vzdělávacího procesu, jako je/jsou testování, známkování, třídní hodnocení, přijímací zkoušky, různé ceny, stipendia, granty, sportovní hry ... Kompetitivní vyučovací modely odkazují k hlubší ideologii např. v americké kultuře, která oceňuje svobodný trh, rivalitu v ekonomii, svobodu projevu a zodpovědnost. Jedinci musí získat kompetitivní schopnosti k tomu, aby byli schopni vyjednávat o výši platu, prosazovat své názory, plnit vytyčené cíle, které mohou být v konfliktu s cíli jiných, a které jim mají pomoci odolat každodennímu vytížení a tlaku (Rich & De Vitis, 1992). Nicméně, někteří vědci zpochybňují potřebu a nutnost kompetice ve výchovně vzdělávacím prostředí (Kohn, 1992). Kompetitivní struktury se objevují frekventovaně a není tak složité je navodit. Allport již mezi válkami (1924) uvedl, že přítomnost jiných je samo o sobě dostačujícím faktorem k vyvolání motivů po soupeření. Když si jsou jedinci vědomi přítomnosti druhých, začnou věnovat zvýšenou pozornost signálům druhých (myšleno jakékoliv verbální i nonverbální projevy) a akt sociálního srovnávání se mezi dětmi rozvine spontánně (Pepitone, 1985). Rich a De Vitis (1992) popsali, jak dosáhnout kompetitivních situací mezi jedinci:

1. dvě či více osob či skupin usilují o zisk/cenu/odměnu,
2. odměny je omezené množství, a tak pouze jeden či limitované množství osob či skupin ji může získat,
3. aktivity v daném sociálním kontextu jsou vytyčeny pravidly.

Je jasné, že kompetice je založena na užití odměn, ačkoliv někteří akademici polemizují nad efektivitou odměn, jelikož cílesměrné chování dětí je častěji ustanoveno jejich individuálními cíli¹¹ a tedy interpretace „co je odměna“ se může u každého jedince lišit (Deutsch, 1949). Akce každého studenta bude v konečném součtu podmíněna jejich zvnitřněnými cíli (Ames, 1992). Když cíl jedince nekoresponduje s učebním cílem v třídním uspořádání, nebo, je nekomplementární se zamýšlenými výstupy učebními aktivity, tak činnost nemůže být efektivní (Wentzel & Watkins, 2002).

¹⁰ Připomeňme, že tímto způsobem je saturována jedna ze základních psychologických potřeb z hlediska Maslowovy pyramidy: potřeba sdílení a přijímání druhými (potřeba sounáležitosti a lásky).

¹¹ Např.: zajímavost aktivity; souvislost obsahu s každodenním životem; shledání, že daný obsah „se hodí“ (subjektivní vnímání významnosti učební látky) atd.

V současné době přetrvává urč. kontroverze, zda má kompetice pozitivní dopad na žákovské výstupy učení, či zda je efekt negativní. Na jednu stranu část vědců se velmi silně staví proti realizaci kompetitivní formy vyučování, jelikož kompetice z dlouhodobého hlediska snižuje žákovu zapojení do úkolových situací: žáci jsou motivováni být lepší než druhý, což snižuje jejich vnitřní zájem, podněcuje negativní emoce, vede k orientaci na ego (spíše než na schopnosti a znalosti) a má nepříznivý dopad na jejich školní výkonnost (Kohn, 1992; Cropper, 1998). Studie, které testovaly efekty kompetitivních her ve snaze podpořit učební výkonnost, neodhalily žádné výhody (Vandercruysse, Vanderwaetere, Cornillie & Clarebout, 2013; Clark, Tanner-Smith, & Killingsworth, 2015). Z teoretického úhlu pohledu jsou tyto výsledky vysvětlovány tím, že kompetitivní podmínky mohou vést k přeceňování významu výkonnosti a zisku vysokého skóru, a že orientace na výkonnost/odměnu/skór odklání žáka od samotného učebního materiálu a od učení jakožto procesu samotného (Aldrich, 2009). Poskytnutá vnější odměna je spojována se snížením studentova citu pro kontrolu, jeho autonomie a vnitřní motivace (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Dále, žáci jsou neustále vystavováni do pozice sociálního srovnávání, které může mít negativní dopad na studentovu motivaci, obzvláště u méně zdatných žáků a začátečníků tím, že dochází ke snížení jejich vnímané osobní zdatnosti (Bandura & Lockl, 2003), zvyšuje se jejich frustrace, stress, úzkost a pocit méněcennosti.

Na druhou stranu některé studie ukazují, že kompetitivní uspořádání, které je implementováno ve správnou chvíli ve spojitosti s neustálým poskytováním pozitivní zpětné vazby může zvýšit jak školní výkonnost, tak participaci na učebních činnostech (Rosol, 2013). Některé studie rovněž odhalily zvýšenou motivaci v kompetitivní formě uspořádání díky zvýšené výzvě (Vandercruysse et al., 2013), která zase vedla k lepší výkonnosti při plnění úkolu. Navíc, někteří studenti mohou mít z kompetitivních aktivit větší benefit, než jiní (viz následující oddíl; Bolocofsky, 1980).

Kooperace vs. kompetice: výsledky výzkumů experimentálních studií

Již ve 20. letech minulého století začaly výzkumy na poli vlivu skupin na chování jedince (Gillies & Ashman, 2003) a byly definovány dva hlavní druhy skupinového chování: kooperace a kompetice (May & Doob, 1937). V kooperativním uspořádání členové skupiny koordinují jejich úsilí a poskytují druhým členům skupiny pomoc a asistenci a z toho důvodu je předpokládáno, že produkují vyšší kvalitu práce než ti, kteří pracují kompetitivně (Deutsch, 1949). Na druhou stranu, první pozorování sociální dynamiky se týkaly kompetice (Triplett, 1898). Výsledky ukázaly, že čas cyklistů byl rychlejší, když závodili každý proti sobě, než když závodily proti závodní časomíře a že např. děti v přítomnosti jiných dětí namotávají rybářský vlasec rychleji, než když jsou sami. Z prvních výzkumů můžeme vyvodit závěr, že chování jedince se mění v závislosti na tom, zda je osoba vystavena vlivu druhých, či nikoliv (Allport, 1924).¹²

¹² Jedná se o sociálně psychologickou záležitost. Např. Rheinberger (2001) v rámci vyučovacího předmětu matematika zjistil, že čas k vyřešení úkolů je podmíněn následujícími parametry:
Jsem-li chválen, zkracuje se můj čas při plnění úkolu x u spolužáka, který mě sleduje, se čas zvyšuje.
Jsem-li kárán, zvyšuje se můj čas při plnění úkolu x u spolužáka, který mě sleduje, se čas snižuje.

Výzkumy věnující se studii skupin v učebním prostředí začaly eskalovat v 70. letech 20. století a to zejména v kontextu vrstevnického vyučování (*peer tutoring* - Brown, Fenwick, & Klemme, 1971; Epstein, 1978). Tyto výzkumy prokázaly, že vrstevníci mohou být trénováni k tomu, aby zvýšili kvalitu učebního úspěchu, redukovali deviantní a rušivé chování, zvyšovali pracovní a studijní výkonnost a vzájemně rozvíjeli žádané sociální dovednosti (Greenwood & Hops, 1981; Damon, 1984). Za **první milník** lze považovat metaanalytickou studii bratří Johnsonů a kolektivu (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981), kteří v rámci 122 studií analyzovali dopad kooperativní, kompetitivní a individuální cílové struktury na výkonnost dětí. Tato metaanalýza demonstrovala, že děti **v kooperativním uspořádání vykazali vyšší výkonnost** oproti jiným dětem, kteří se nacházeli v individualistickém či kompetitivním uspořádání. Tyto výsledky byly navíc konzistentní napříč učebními předměty (jazyky, matematika, vědy o přírodě, vědy o člověku) a věkovými kohortami (od 1. stupně až po vysokoškolské studenty). Autorovi je známo pouze omezené množství studií, které by byly v kontradikci k těmto výsledkům (viz závěr subkapitoly 4.3). Metanalytická studie v kontextu výzkumů na prvním stupni zabývající se vrstevnickým vyučováním (*peer-assisted learning*) poskytuje doklad o výhodách takového přístupu (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). Metaanalýza aplikovaných forem kombinující kooperativní a kompetitivní prvky výuky (Group Investigation, Learning Together, STAD, TGT, atd.) ukazuje, že jak TGT, tak STAD byly úspěšně implementovány v mnoha výzkumných studiích a v tabulce efektivity ve vztahu ke školní úspěšnosti se v rámci analyzovaných studií nacházejí přibližně ve středu (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Navzdory jejich solidní evidenci souhrnné práce bratří Johnsonů dosvědčují, že čisté kooperativní podmínky mají vyšší dopad na žákovu výkonnost, než podmínky kombinující jak kooperativní, tak i kompetitivní prvky.

Shrnutí: Jak to tedy je?

Namísto toho, abychom se ptali: „*Je lepší kompetice nebo kooperace?*“, by měla zaznít otázka: „*Jak, kdy a pro jaké úkoly by měly být kompetice a kooperace ustanoveny, aby poskytovaly učícím se subjektům (= žákům) maximální benefity?*“

Výzkumy na poli kompetitivního uspořádání zejm. v kontextu didaktických her ukazují, že kompetice může v žácích vyvolat zvýšenou výzvu a motivovat je tak k vyšší výkonnosti (Vandercruysse et al., 2013). Je nutné podotknout, že kompetitivní uspořádání může rovněž generovat vnitřní motivaci (Malone & Lepper, 1987). Nicméně, tento efekt se zdá být **závislý na komplexitě a náročnosti úkolu a kompetencích jedince** (méně zdatný x více zdatný) a kompetitivní forma uspořádání nemusí pomoci těm jedincům, kteří nedisponují dostatečnými kompetencemi či dochází k práci na složitějším úkolu. Jednoduché mechanické úkoly mohou být řešeny na základě kompetitivního uspořádání přesněji a rychleji, než na základě jiných podmínek (Johnson & Johnson, 1989). Úkoly, které vyžadují záměrné a konceptuální uvažování, budou úspěšněji řešeny na základě kooperativního uspořádání (již Miller & Hamblin, 1963; Jackson & Williams, 1985).

Závěr č. 1: Z kompetice nejvíce benefítují zdatní jedinci za podmínky práce na úkolech vyžadujících menší komplexitu.

Závěr č. 2: Kompetice obecně není vhodná pro náročnější a komplexní úkoly. Naopak pro jednoduché a mechanické úkoly vhodná může být.

Závěr č. 3: Z kompetitivního nastavení mají užitek zejména ti žáci, kteří disponují širší znalostní základnou vztahující se k doméně, zatímco méně znalí žáci mají vyšší užitek z kooperativního nastavení (Vrugte, Jong, Vandercruysse, Wouters, Oostendorp, Elen, 2015).

V současné době ve výchovně-vzdělávacím procesu jednoznačně dominují individualistické cílové struktury (doprovázeny neosobními vztahy při zpracovávání učebního zadání). Když už učitel vytváří skupinové formy uspořádání, obvykle se jedná o kompetici, kterou je obecně snazší „vytvořit“/navodit. Na základě metaanalýzy dostupné literatury věnující se efektivitě kompetitivního vs. kooperativního uspořádání (záměrná intervence v rámci experimentálního třídního uspořádání) můžeme konstatovat, že vhodnost je podmíněna (a) typem úkolu (snazší x složitý), (b) obecnými schopnostmi jedince a (c) úrovní předchozích znalostí vztahujících se k tématu. Pro schopné jedince, pro jedince s vyšší úrovní předchozích znalostí vztahujících se k tématu a pro snazší úkoly může být kompetice prospěšná. Nicméně, takto nastavený učební kontext bude spíše výjimkou. Jestliže dochází k expozici nového učivo, existuje celkem vysoká míra pravděpodobnosti, že obeznámenost s tématem bude spíše nižší. Náročnost úkolů lze diferencovat uvnitř jednotlivých skupin (náročnější úkoly pro zdatnější žáky, snazší úkoly pro méně zdatné žáky). Naprostá většina studií ukazuje na **efektivitu kooperativní formy uspořádání**, oproti jiným formám uspořádání a tak slibnější cestou se aktuálně jeví pozitivní závislost uvnitř skupin.

6b.Vyučovací metody

Tzv. „tradiční“¹³ učitelé vycházejí z modelu asociační psychologie (základním prvkem psychiky jsou představy). Cílem výuky je tedy osvojování si nových představ + jejich začlenění do okruhu představ příbuzných (osvojování a začleňování nových představ nazýváme apercepci). Přístup je založen na tom, že jen silné představy zůstanou ve vědomí – proto v „tradičním“ pojetí se objevuje takový důraz na opakování. Nabízí se i vysvětlení, proč někteří učitelé upřednostňují „stát před třídou a vykládat“ – z jejich úhlu pohledu: tímto způsobem lze předat největší množství představ. Vlastní výuka je tedy charakteristická tzv. *subjekto-objektovým vztahem, tedy heterodidaktickým*.“ (= transmise informací ze subjektu, tedy z učitele, k objektu, tedy k žákovi; Mojžíšek, 1988).

Verbalizací těchto představ žák (např. při ústním zkoušení) „dokládá“, že danému rozumí (mylně se potom předpokládalo, že když učivo žák rozumí, umí dané také aplikovat). Tento přístup zřetelně zdůrazňuje pouze rozumovou složku žáka (humanista Rogers se k tomu vyjádřil: „*v této výuce není prostor pro celé lidi, ale pouze pro jejich intelekt*“). Je nutné poznamenat, že tento „tradiční“ přístup je z velké míry překonaný model, což dokládají výzkumy na poli psychologie i neurověd ... stejně ale tento model jasně dominuje (na druhém stupni, ještě zřetelněji na středních školách, obzvláště gymnáziích). V krajních intencích je „tradiční“ model napadán za: úsilí, aby dítě nevybočovalo z řady (potlačování individualismu); direktivní a centrální řízení ze strany učitele, vedení; dril a encyklopedismus (vede ke snížení zájmu); vnější disciplína (ne řízení sebe sama; pro některé učitele je velkým úspěchem a hodnotou, když mohou v létě učit při otevřených dveřích do chodby ... jelikož

¹³ Vhodněji spíše jako učitelé uplatňující a preferující transmisivně-instruktivní výuku.

jsou žáci tiší); důraz na vědomosti (ne emoce); frontální forma výuky; chybná práce s chybou (žák opraven učitelem místo toho, aby chybu opravil sám žák); orientace na výkon a zdůrazňování známek (- vyvolávají pocity ohrožení; „selžu, budu potrestán, snížení statutu mezi spolužáky, ...“); rigidní obsahy (ne propojenost); nízká kreativita učitelů, školy; nízká komunikace s žákem i okolním prostředím (rodiče, další instituce v okolí, které by mohly zefektivnit výchovně vzdělávací proces – různé spolky, firmy, sdružení, ...).

Co je tedy vyučovací metoda? Jedná se o „*koordinovaný systém vyučujících činností učitele a učebních aktivit žáků zaměřený na dosažení stanovených cílů.*“ (Maňák, 1997). „Methodos“ je slovo pocházející z řečtiny a znamená cesta. **Vyučovací metoda je tedy cesta k dosažení výchovně vzdělávacích cílů.** Prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu a jsou tedy spjaté se specificitou vyučovacího předmětu.

Vlastnosti každé metody:

- podává nezkreslené informace (viz erudovanost učitele v jeho oboru)
- rozvíjí poznávací procesy (měly by převažovat metody rozvíjející vyšší kognitivní procesy)
- je emotivně a racionálně působivá (jak uvádí Duchovičová, 2010, kognice a emoce jsou dvě strany téže mince)
- respektuje vědu (viz např. při výuce žáků, jak se pracuje s historickými prameny)
- didakticky ekonomická (zvážit „cenu“ za efektivitu vyučovací metody)
- hygienická (z různých úhlů pohledu: např. příliš nezatěžuje žáky takovým způsobem, že z důvodu přetížení nejsou schopni se dále efektivně učit)
- přirozená (vyvěrá z přirozenosti lidského konání)
- výchovná (tj. nedochází k ovlivnění pouze racionální složky žáka, ale v průběhu její realizace dochází ke zkvalitňování i afektivní stránky)
- použitelná v životě (tj. metoda souvisí s každodenní realitou, aplikace metody je pro žáka výhodná, efektivní)
- adekvátní k žákům a učiteli (aneb přiměřenost ve vztahu jak k žákům, tak i k učiteli)

Metody nepůsobí izolovaně, je nutné zohlednit:

- **cíle**
- obsah daného oboru
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků a studentů
- zvláštnosti třídy (etnické, gender, ...)
- osobnost učitele
- hlučnost třídy
- materiální vybavení školy
- ...

Studijní materiál k charakteristice vybraných vyučovacích metod k samostudiu:

1. I.N.S.E.R.T.

a) Popis metody:

Metoda je založená na využití „značek“ (- + ? √) nebo jiných prostředků (barevné podtrhávání, kroužkování), které slouží k tomu, aby si čtenář uvědomil, co ví, co neví, co mu přijde rozporuplné (např. ve vztahu k minulé látce, vlastním zkušenostem/znalostem), důvěryhodné a pochybné zejména pro naučené texty. Metoda „nutí“ čtenáře neustále monitorovat vlastní proces porozumění („co nevím/čemu nerozumím“, „co je pro mě nová, ale zároveň srozumitelná informace“, „co znám jinak, než jak je uvedeno v textu“, „co znám“) - ostražitost vůči textům, aby je četli vždy přemýšlivě a aby zvažovali, zda mohou informacím v textu důvěřovat, nebo je třeba je dále ověřit a doplnit. Každá značka (nebo barva) má svůj předem určený význam, který není striktní, záleží na přístupu každého učitele. Navrhujeme např.:

-  = informace, které žák nerozumí (či červená barva)
-  = nová, ale pochopitelná informace v textu (či žlutá barva)
-  = informace, které se liší od toho, co už žák zná (či modrá barva)
- √ = známá informace (podtržení/kroužkování obyčejnou tužkou)

Je doporučováno, aby značek (nebo barev) nebylo příliš velké množství (značné množství značek/barev by mohlo ohrozit žákovu orientaci ve vlastním porozumění). Metoda pomáhá žákům, aby si uvědomili, že v souhrnných zdrojích informací, jakými jsou texty, mohou najít něco, co znali dřív, než text začali číst (√). Metoda je učí vycházet při četbě nových textů nejen z toho, co autor textu sděluje, ale i ze svých dřívějších životních a čtenářských zkušeností. Učí je porovnávat to, co říká text (autor), s tím, co už dříve znali, a zaujmout k tomu stanovisko (například rozpor mezi tím, co jsem znal, a tím, co tvrdí autor - ). V případě nových informací se žáci učí obezřetnosti: takovou informaci mohou přijmout () , zpochybnit, jelikož odporuje jejich předcházejícím znalostem a zkušenostem () nebo nemusí dojít k pochopení sdělované informace (). Žáci si používáním této značkovací metody zvyknou na to, že texty nemají „vstřebávat“ tak, jak jim byly předloženy, ale že mají neustále promýšlet sdělení textu. Žáci se při práci metodou INSERT naučí velmi důležitou věc: žádná informace není důležitá sama o sobě. **Význam informací dodává až účel, k němuž má být použita.** Žáci to snadno pochopí na příkladu informací důležitých při průmyslové špionáži – informace, za které je ochotná nějaká firma draze zaplatit, jsou zcela bezcenné pro laika, který je nemůže k ničemu využít. Neexistují tedy „objektivně“ důležité informace.

b) Varianty metody I.N.S.E.R.T.

1. Vpisujte do textu a barevně ho zvýrazněte. Využijte tento postup:

Části textu, kterým nerozumíte , podtrhněte...	červenou barvou.
Části textu, které obsahují nové informace , jimž rozumíte, označte...	žlutou barvou.
Části textu obsahující informace, které se liší od toho, co už víte , označte...	modrou barvou.

2. Podtržené části, které vnímáte jako nejdůležitější, opište do tabulky. Pro každý sloupec proveďte alespoň dva záznamy:

Nerozumím.	Tohle je pro mě nové.	Znám to jinak.

3. Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Po samostatné četbě a vyplnění tabulky vytvoří žáci dvojice. Mohou se ve dvojicích buď (a) vrátit na začátek textu a pomocí značek/barev ho znovu projít, nebo (b) si navzájem čtou záznamy v třísloupcové tabulce. Postupně si porovnají, které informace si jeden nebo druhý člen dvojice označil a také porovnají, který typ značky/barvy použil. Navzájem si vysvětlí, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili. Když žáci znovu procházejí text podle značek/barev, mohou buď postupovat chronologicky textem bez ohledu na typ použité značky, nebo mohou nejprve projít informace, které si označili jako ty, kterým nerozumí, pak informace nové a závěrem informace matoucí (které se liší od toho, co již žák zná). Žáci nemusejí procházet podrobně všechny značky, záleží na rychlosti a preciznosti každého žáka.

4. Po práci ve dvojici může učitel(ka) vyzvat žáky v celé třídní skupině, aby uvedli několik příkladů informací podle typu značky/barvy, již si informaci ve svém textu označili. Například může nechat zaznít po třech informacích od každé značky – každou informaci přednese jiný žák. Ostatní žáci se mohou vyjádřit k tomu, zda si také označili stejnou informaci a zda ji označili stejně, nebo použili jinou značku. Podle času může proběhnout diskuse v celé třídě o informacích nejasných apod.

5. Ve skupině nebo ve spolupráci s učitelem může navazující aktivita vypadat následovně:

Kde najít informace, které mi pomohou porozumět?	Dokážu tuto novou informaci popsat vlastními slovy?	V čem se tato informace liší od toho, co už vím?
--	---	--

--	--	--

c) Praktická ukázka

Deník Kryštofa Kolumba, pátek 12. října 1492

1) Za úsvitu jsme na břehu uviděli nahé lidi a já se ozbrojený vydal ve člunu na pobřeží. Doprovázel mě Martin Pinzón, kapitán lodi Pinta, a Vincent Pinzón, jeho bratr, který byl kapitánem Niny. Vztyčil jsem královský prapor a kapitáni vzali vlajky, na kterých byl znázorněn uprostřed zelený kříž, vedle něj písmena F a Y. Nad každým písmenem byla koruna panovníka. Ty se jako královské standardy vozily na všech lodích. Po modlitbě jsem vydal rozkaz, aby se kapitáni Pinty a Niny spolu s písařem flotily a kontrolorem výpravy stali svědky, že беру do državy tento ostrov pro krále a královnu. Vydal jsem nezbytná prohlášení a nechal jsem svědectví pečlivě zapsat písařem. Svědky tohoto aktu se stali všichni členové posádky. Tento ostrov jsem na počest Pána nazval San Salvador [Spasitel].

2) Nestačili jsme ani vyřídit všechny formality ohledně zabrání ostrova pro krále, když se na pláž začali vracet domorodci. Všichni byli nazí, ženy také, ačkoliv jsem spatřil pouze jednu velmi mladou dívku. Všichni, které jsem viděl, byli mladí lidé, nikomu nebylo přes třicet. Byli to lidé dobře stavění, s pěknými těly a velice jemnými rysy. Jejich vzezření je poněkud pokaženo hlavami s čely širšími, než jsem kdy viděl u jiné rasy. Oči mají velké a velice pěkné, jejich pokožka má barvu lidí z Kanárských ostrovů či sluncem osmahlých venkovanů. Rozhodně není černá, jak by se dalo očekávat v této oblasti. Tito lidé jsou vysocí, nohy mají až na výjimky rovné, nikdo z nich nemá hrb. Tělesné schránky mají dobře vyvážené. Vlasy nemají kudrnaté, nýbrž rovné, hrubé jako hříva. Nad obočím nakrátko ostříhané, ale vzadu dlouhé, nikdy je nestříhají. Mnozí si barví tváře, jiní celé tělo; někteří pouze oči a nos.

3) Zdejší nazývají ostrov ve svém jazyce Guanahani; jejich jazyk je plynulý, ale ničemu z něj nerozumím. Jsou přátelští a nám naklonění. Nenosí zbraně, když nepočítám malé oštěpy. Nemají železo. Když jsem jednomu z nich ukázal meč, chytil jej z neznalosti za ostří a říznul se. Jejich oštěpy jsou ze dřeva, na konce připevňují rybí zuby nebo jiné ostré předměty. Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou. Některým jsem dal čapky, jiným skleněné korálky. Zavěsili si je na krk společně s jinými věcmi malé hodnoty, které jsem jim věnoval. Měli ohromnou radost a byli tak přátelští, že to bylo jako zázrak. Vyměnili si s námi spoustu věcí a vše nám dávali s dobrou vůlí. Ale zdá se mi, že jsou chudí. Varoval jsem tedy své muže, aby si od nich nic nebrali, aniž by jim dali něco na oplátku.

4) Všichni bez výjimky jsou pěkného vzrůstu a příjemných tváří, dobře stavění, na tělech několika jsem viděl jizvy. Když jsem se jich posunky ptal, jak k nim přišli, naznačovali, že obyvatelé jiného ostrova přijíždějí na San Salvador a pokoušejí se je zajmout; oni se brání, jak nejlépe umí. Domnívám se, že sem pro ně jezdí, aby z nich udělali otroky. Mohli by z nich být dobří a zruční otroci, protože si velice pamatují a opakuji vše, co jim říkám. Myslím si, že se dají velice snadno převést na křesťanství, protože nemají žádné vlastní náboženství. Dá-li

Bůh, šest jich vezmu s sebou pro Vaše Výsosti, než odjedeme, aby se mohli naučit našemu jazyku. Zvířat jsem kromě papoušků na tomto ostrově žádných nespatrił.

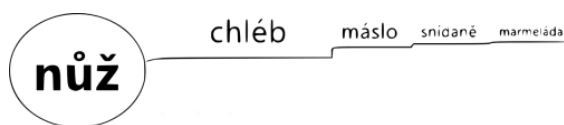
Věděl jsem.	Dozvěděl jsem se.	Udivilo mě.	Chci se zeptat.	Poznámky.
1)	1)	1)	1)	
2)	2)	2)	2)	
3)	3)	3)	3)	
4)	4)	4)	4)	

2. Asociativní metody: clustering

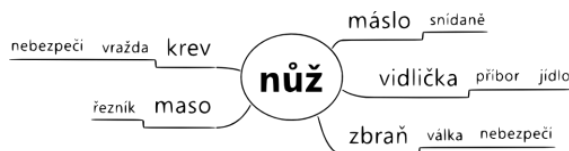
a) Popis metody:

Pokud chceme asociace využít cíleně, nabízí se několik ověřených přístupů. Jednou z nich je metoda sériových a centrovaných asociací. U sériových asociací vychází jedna asociace z druhé a postupně se tvoří tzv. asociační řada.

Př. Sériová asociace na téma „nůž“.



Př. Centrovaná asociace na téma „nůž“.



Zdroj: <http://www.inflow.cz/asociacni-techniky> [2018-07-04]

Centrovaným asociacím se také říká clustering. Zapisují se paprskovitě tak, že doprostřed se napíše ústřední problém a postupně se zapisují jednotlivé sériové řady. Jakmile je jedna sériová řada ukončena (je odchýlena od centrálního pojmu), začne vznikat nová řada. Metodu clustering představila poprvé G. L. Ricová na Stanford University v roce 1976. Metoda je založená na poznatcích z oblasti fyziologie, psychiatrie a kognitivní psychologie. Pracuje tak, že nejdříve je zapojena práce s obrazem, smysly a emocemi, následuje pak práce lineární - rozumové zpracování. Vyhodnocení výsledného díla (clusteru) probíhá individuálně a často velmi subjektivně. Je důležité si všimnout pojmů, které se v clusteru opakují, jsou neobvyklá, významná nebo spadají do stejné kategorie apod. Z těchto pojmů lze vycházet v další fázi řešení problému. Je důležité upozornit na to, že se cluster mnohdy zaměřuje s metodou myšlenkových map. Mezi metodami jsou však jisté rozdíly.

b) Varianty metody

1. Vpisujte do textu asociace, které se Vám vybavily, a barevně je vyznačte.
2. V textu vyznačte slova, k nimž se Vám vybavily asociace, a podtrhněte věty, v nichž se slova nacházejí. Jaké významy může mít slovo, k němuž jste si zaznamenávali asociace? A jaký význam má toto slovo v uvedené větě a v celém textu, který jste četli?
3. Která z Vašich asociací se nejvíce blíží významu věty v přečteném textu? Liší se význam asociací, které se Vám vybavily, a význam sdělení věty v přečteném textu?
4. Srovnajte se spolužákem řady asociací, které se Vám vybavily. Zkuste podle výsledků Vaší práce vytvořit společnou asociační řadu.
5. Ke každému z písmen abecedy zkuste napsat jedno slovo, k němuž Vás inspiroval přečtený text.

c) Praktická ukázka

William Bradford, O příjezd otců poutníků do Plymouthu, po 1620

Překonali širý oceán i všechny obtíže... zde však [Massachusetts] neměli žádných přátel, nebyl zde nikdo, kdo by je přivítal, nebyly zde hostince, kde by osvěžili jejich znavená těla, nebyly zde žádné domy ani města, kde by jim pomohli... Navíc nadcházela zima a ti, kteří znají zdejší zimy, vědí, že jsou velmi kruté s divokými bouřemi. Je v nich velmi těžké cestovat

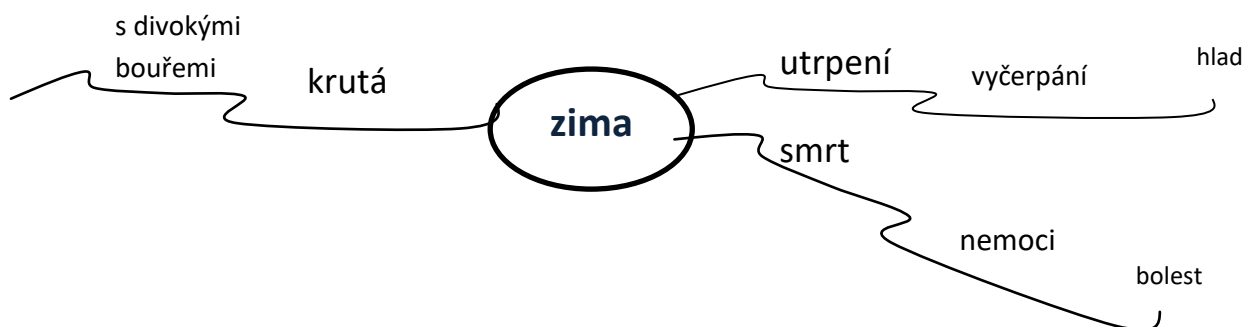
na známá místa, natož v nich prozkoumávat **neznámé pobřeží**. Kromě toho poznali, že kolem je jen pustá divočina plná divokých zvířat a divokých lidí, o jejichž počtu neměli ani ponětí... Širý oceán, který překonali, se nyní stal závorou nebo propastí oddělující je od civilizovaného světa. Jediné, co je zde mohlo udržet, byl duch boží a jeho milost.

Co však bylo nejsmutnější a nejžalostnější, že za dva nebo tři měsíce polovina z nich zemřela, zejména v lednu a únoru, v době největší zimy. Neměli domy a trpěli kurdějemi a dalšími nemocemi, které způsobila tak dlouhá a nepříjemná plavba. Umírali dva tři denně, takže ze sta osob přežilo jen padesát. A z nich v době největšího utrpení zbylo jen šest nebo sedm zdravích, kteří si nestěžovali na žádné bolesti. Tihle ti riskující své zdraví nosili dřevo, rozdělávali ohně, připravovali maso, stlali postele, prali špinavé prádlo a oblékali a svlékali všechny **nemocné**...

K tomu všemu, když se někdy objevili indiáni a naši k nim chtěli jít, ihned utekli. Jednoho dne, když měli naši muži přestávku na **jídlo**, ukradli indiáni jejich nářadí. Ale kolem 16. března se mezi nimi objevil jistý indián, který mluvil lámanou angličtinou, které dobře rozuměli a divili se tomu. Po dlouhé rozmluvě pochopili, že není z těchto končin, ale že pochází z východní oblasti, kam přijíždějí anglické lodi... Jmenoval se Samasett. Řekl jim o dalším místním indiánovi, jménem Squanto, který umí mluvit anglicky lépe než on. Chvíli poté, co ho pohostili a obdarovali dárky, odešel a vrátil se s dalšími pěti, kteří přinesli všechno nářadí, které bylo předtím ukradeno.

Po těchto událostech se Samasett vrátil domů do místa zvaného Sowams nějakých 40 mil odsud, ale Squanto s nimi zůstal a stal se jejich tlumočnickem jako by byl poslaný přímo Bohem za jejich dobrotu. Naučil je, jak sít kukuřici, kde obstarat ryby a další produkty a byl jim průvodcem na neznámá místa. Nikdy je neopustil, dokud nezemřel.

V textu jsou zvýrazněna slova, z nichž si vyberte ta, k nimž se Vám vybavují další slova a věty z přečteného textu.



3. Asociativní metody: kreativní abeceda

a) Popis metody

Tato metoda slouží pro rozvoj kreativních schopností vymýšlet nápady, rozvíjet fantazii a pro uvolnění myšlenkového potenciálu. Metoda spočívá ve vypsání si všech písmen abecedy a následném zápisu pojmů k hlavnímu tématu. Cílem je nalézt ke každému písmenu abecedy min. jednu asociaci, která začíná na stejné písmeno jako písmeno abecedy. Opět platí pravidlo, že není dobré se příliš odchylovat od hlavního problému. Vypsání pojmů (nejlépe podstatná jména, přídavná jména a slovesa) je důležité opět krátce vyhodnotit. Lze pojmy kategorizovat, ale je možné se jimi jen inspirovat a přemýšlet, proč vám vyvstaly na mysl právě tyto pojmy.

b) Varianty metody

Jedna ustálená varianta – vypsání všech písmen abecedy a následný zápis pojmů k hlavnímu tématu

c) Praktická ukázka

Kreativní abeceda (zkrácená verze) na téma „Zámořské objevy“

A - Atahualpa

B – bohatství, Bible, Brazílie

C – Cortéz, conquistadoři

D - Dominikáni

E – ekonomika, Evropa

F – Ferdinand II. Aragonský, flotila

4. Diagram příčin a následků, též Išikawův diagram (Ishikawa diagram; nebo též díky vzhledu „diagram rybí kosti“)

a) Popis metody

Metoda je používána např. při brainstormingu, během něhož jsou hledány všechny potenciální zdroje problému. Při sestavování diagramu tvoří problém hlavu pomyslné rybí kosti a hlavní kosti vedoucí od páteře znamenají oblasti či kategorie, ve kterých se může problém nacházet. Vedlejší kosti pak znamenají konkrétní potenciální příčiny. Pro trénování badatelských dovedností může učitel dát žákům např. variantu pracovního listu nebo obrázek rybí kostry, kde je na každé kosti napsáno jedno úvodní slovo pro otázku: Jak, Proč, Kdo, Kolik, Kde... Úkolem žáků je sestavit otázku ke každé kosti/úvodnímu slovu. Žáci ve dvojicích své otázky sdílejí, mohou se pokusit o zodpovězení některé z nich a na konci aktivity sdílí zajímavé otázky s celou třídou.

b) Varianty metody

1. Žáci mohou být rozděleni do několika skupin a pracovat s totožnými texty. Úkolem žáků je formulovat otázky, na něž lze najít odpověď v textu. Otázky, které vytvoří žáci v jedné skupině, pak mohou sloužit jako zadání učební úlohy pro jinou skupinu.
2. Nabízí se složitější varianta – žáci pracují s rozdílnými texty. Otázky, které vytvoří žáci v jedné skupině, pak mohou sloužit jako zadání učební úlohy pro jinou skupinu.
3. Jelikož každé „žebro“ rybí kosti představuje jednu otázku, je při skupinové práci vhodné rozdělit úkoly pro jednotlivé členy skupiny (každý žák je zodpovědný za urč. počet vytvořených otázek; „velitel“ skupiny potom může rozhodnout o finální podobě právě 8 otázek, pakliže skupina vytvořila otázek více).
4. Vzhledem ke komplexitě a náročnosti se nabízí otázka, zda je metoda vhodná pro párovou výuku.

c) Praktická ukázka

Girolamo Sernigi,

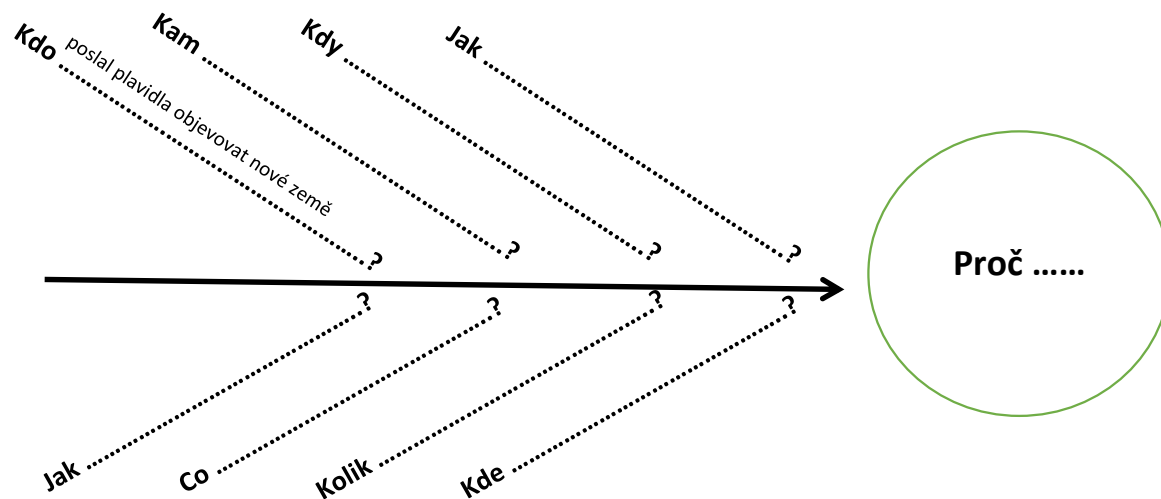
Z dopisu do Florencie o výpravě Vasca da Gamy

Nejslavnější pán Portugalska král Manuel poslal tři nová plavidla objevovat nové země... Posádku tvořilo celkem sto osmnáct mužů a město Lisabon opustili dne 9. července 1497. 10. července 1499 se do Lisabonu vrátila loď o výtlaku 50 tun. Kapitán, Vasco da Gama, zůstal na Kapverdských ostrovech s jedním plavidlem o výtlaku 90 tun, aby si tam odpočinuli, protože jeho bratr Paulo da Gama byl k smrti nemocný. Druhá loď o výtlaku 90 tun byla spálena, protože neměli dostatek lidí, kteří by ji navigovali a řídili. Zásobovací loď spálili také. V průběhu cesty zemřelo padesát pět mužů na nemoc, která napadala nejdříve ústa, a pak sestoupila do hrdla; také trpěli obrovskými bolestmi nohou od kolen dolů.

VYTVOŘTE OTÁZKY, NA NĚŽ LZE NAJÍT ODPOVĚĎ V TEXTU

Postup 1: Každou otázku, kterou vytvoříte, začnete jedním z nabídnutých tázacích slov. Vpisujte přímo do diagramu. Každý člen skupiny se pokusí vytvořit otázky nejdříve sám. Poté se poradí s ostatními.

Postup 2: Žáci jsou rozděleni do skupinky po 4 žácích. Učitel, nebo žáci po vzájemné dohodě, určí, který z žáků bude mít zodpovědnost za vyplnění 2 „žeber rybí kosti“ (každý z žáků má vytvořit 2 otázky).



4. Cornell Notes Template

a) Popis metody

Efektivní, čitelný, snadný a účinný způsob zápisu informací a jejich výtahu z textu. Technika byla vyvinuta v padesátých letech profesorem Paukem z Cornellovy univerzity. Proto se jmenuje "citát Cornell". Metoda umožňuje identifikaci klíčových bodů z textu učebnice nebo přednášky a zpřehledňuje získané informace. Tento způsob zápisu funguje nejlépe při práci s rozsáhlými a obsažnými texty.

b) Varianty metody

Pravidla pro realizaci metody Cornell jsou v celku jednoduchá. Když držíme papír vertikálně, rozdělíme jej na tři části. Vertikálně oddělujeme dva sloupce 1/3 a 2/3 stránky (nebo naopak):

- širší sloupec je prostor pro výpisky (zobecnění, vyvození závěrů).
- užší sloupec je místo pro klíčová slova a otázky.

Použijeme vodorovnou čáru v dolní části pro zvýraznění prostoru pro shrnutí - výška by měla být dostatečná pro to, aby bylo možné psát 5-7 řádků textu.

Příklad

Do pravého sloupce si píšete poznámky, výpisky a postřehy. Na základě těchto poznámek se pak pokuste o zobecnění (vyvození závěru) do levého sloupce. Závěrečné shrnutí napište jako ucelený odstavec, nikoli v bodech.

Zobecnění, vyvození závěru	Výpisky, důkazy
Shrnutí	

c) Praktická ukázka

Masakr kolonistů ve Virginii, 1622

Od počátku, kdy se naši lidé usadili ve Virginii, byli vystaveni velkému množství nepříjemností, obtíží a tvrdé práci; Ale to, co bych chtěl sdělit, se týká jedné z největších překážek, s nimiž se setkali. Na domorodce měl totiž ďábel skrze jejich kněží takový vliv, že ti jen čekali na dobrou příležitost vyhubit cizince. Nejdříve však Powhatan, král divochů, uzavřel smlouvu s Angličany a skrze ní slíbil, že jeho lidé budou věrnými poddanými anglického krále a z vděčnosti budou platit roční tribut... Divoši se radovali, protože naši

v anglickém králi mocného ochránce, který by je bránil před útoky nepřátelských kmenů; cílem Angličanů bylo získat touto smlouvou lepší příležitost pro rychlé dobytí této země.

Z nejrůznějších důvodů, známých nejlépe anglické vládě, v březnu 1622 musel král Anglie připomenout králi Powhatanů články smlouvy o míru, která mezi nimi byla podepsaná, v odpovědi mu král Powhatanů řekl, že by se Země musela nejdříve vzhůru nohama obrátit, než by porušil jediný článek smlouvy. Jak se ale později ukázalo, toto chování divochů nebylo nic jiného než pokrytectví a podvod a jen čekali na příležitost, aby zabili Angličany...

V pátek den před útokem, navštívili divoši, zcela neozbrojení, některé z našich lidí v jejich domech. Nabízeli k výměně kůže, ryby a další věci a naši lidé, kteří vůbec nevěděli o jejich plánech, je přijali přátelsky.

Když nadešel den masakru, přišli divoši do domů našich lidí a ti se s nimi podělili o jídlo. Na daný signál se divoši chopili zbraní a napadli nás. Zabíjeli a vraždili každého, koho potkali venku nebo v jeho domě, aniž by ušetřili ženy a děti. Při tomto útoku bylo zabito 347 Angličanů – mužů i žen, starých i mladých. Pouhé zabíjení našich lidí však neuspokojilo jejich nelidskou přirozenost, tahali mrtvá těla po zemi, odtrhávali z nich končetiny, a ty pak triumfálně nosili kolem...

Ve stejný čas se jiná skupina indiánů se čtyřmi loděmi vydala s úmyslem zaútočit na Jamestown a vyvraždit všechny Angličany v tomto městě i v okolí. Jejich pekelný plán byl však odhalen díky jednomu indiánovi, který přestoupil na křesťanskou víru a který byl zaměstnán u pana Pace... Pan Pace ani minutu neváhal, zorganizoval obranu jeho usedlosti a spěchal v kánoi přes řeku do Jamestownu, aby podal guvernérovi zprávu o přicházejícím nebezpečí. Sotva jsme dokončili naše obranné přípravy, objevily se lodě s divochy. Ti, jakmile jsme na ně zahájili palbu z našich mušket, zbaběle ustoupili. Díky milosrdenství našeho Pána, který vstoupil do srdce na křesťanství obráceného indiána, byly ušetřeny životy více než tisíce našich lidí včetně mého...

Když se o tomto masakru dověděli v Anglii, rozhodli se pro pomstu ohněm a mečem a chtěli zničit vše indiánské. Následně vyrazili na kmen Pamunkeyů, zničili domy a pole indiánů, zajali náčelníka Opechankenougha a zastřelili ho na místě, kde stál jeho dům předtím, než ho spálili. Angličané pak na tomto místě postavili nové město. Takto se indiáni stali velmi krotkými a žili v neustálém strachu z Angličanů...

Angličané se poté stali obezřetnějšími při jednání s indiány. Navíc král Anglie sem poslal mnoho zbraní a střeliva a nařídil svým poddaným, aby rychleji zúrodnili tuto zemi a přiměli indiány k podřízení.

Zobecnění	Poznámky, detaily
Pramen zahrnuje dvě části. První zachycuje napadení anglické lodi Španěly a druhá se již věnuje událostem ve Virginii v souvislosti s válkou s indiány.	popis v 1. osobě – mluví o „našich lidech“ ve Virginii
	lidé ve Virginii vystavení nepříjemnostem
Pramen prezentuje zejména úhel pohledu Evropanů, kdy indiáni v čele s kmenovým náčelníkem Powhatanem jsou označováni	divoši měli příležitost vyhubit cizince
	Powhatan, král divochů a jeho slib
	anglický král vnímán jako ochránce divochů
	pokrytectví divochů

jako úskoční rušitelé míru. Pramen zahrnující popis obou událostí se jeví jako autentický záznam prožitých událostí.	neozbrojení divoši nabídli k výměně kůže, ryby a další věci a lidé ve Virginii je přijali přátelsky
	v den masakru zabito 347 Angličanů
	ve stejný čas se jiná skupina indiánů se čtyřmi loděmi vydala s úmyslem zaútočit na Jamestown
	jejich plán odhalen
	pan Pace – zorganizoval obranu
	divoši zbaběle ustoupili
	Angličané zničili domy a pole Pamunkeyů, zastřelili náčelníka Opechankenougha
na tomto místě vzniklo nové město	
Shrnutí: Cílem textu bylo autenticky zaznamenat svědectví o útrapách, které neznámý svědek musel podstoupit.	

5. Poslední slovo patří mně

a) Popis metody

Tato metoda je vhodná zejména pro motivaci studentů se zábranami a ostychem a k nácviku některých diskusních pravidel. Učitel vyzve žáky, aby si při čtení textu vybrali jednu nebo dvě části (věty, souvislejší pasáže), které se jim zdají být zajímavé a které je podle nich vhodné nějak komentovat. Žáci jsou následně vybídnuti k tomu, aby si zvolenou pasáž zaznamenali, spolu s číslem strany, odstavcem či číslem řádku. Zároveň napíše svou poznámku k citátu, kde vysvětlí, proč je citát zaujal. Mohou také projevit nesouhlas s tím, co se v citátu sděluje. Žák, který je učitelem vyzván, aby vybraný úryvek přečetl, předem oznámí třídě, ze které strany (nebo odstavce) citát pochází, aby spolužáci měli text před očima. Když žák přečte citát, učitel vyzve ostatní ve třídě, aby odhadovali, proč si jejich spolužák vybral právě tento citát. Žáci vždy svůj názor zdůvodní, mohou reagovat na sebe navzájem a vyjadřovat souhlas či nesouhlas s názorem předchozím. Nikdy žádný výběr ani komentář nesmí být zesměšněn. Žáci nesdělují, co si o citátu myslí oni, ale hledají důvody, pro něž si mohl citát vybrat jejich spolužák.

b) Varianty metody

Metoda má jednu ustálenou podobu, lze ji charakterizovat následujícími kroky:

- Jeden student předem oznámí třídě, ze které strany (odstavce, z kterého řádku) citát pochází a pak citát přečte (opravdu jen citát!). Ten, kdo přečte svůj citát, sám vyvolává spolužáky, kteří se hlásí o slovo.
- Ostatní odhadují, proč si jejich spolužák vybral právě tento citát, a snaží se nalézt co nejpravděpodobnější důvod. Nehovoří přitom k celé třídě, ale jen k tomu, kdo dal svůj výpisek všanc. Jako učitelé dbáme na to, aby se spolužáci navzájem nezesměšňovali, neodbíhali od tématu atp. a s důvěrou čekáme, že se o slovo postupně přihlásí více studentů – jen co se jim podaří zformulovat své mínění.
- V závěru diskuse nad citátem přečte student, jenž si ho vybral, ostatním své poznámky – komentář. Toto je definitivní konec diskuse. Poslední slovo opravdu patří tomu, kdo v úvodu četl svůj výpisek z textu, a nikdo už nic dalšího nekomentuje.

Zavádění metody do výuky

Učitel žákovské odhady nedoprovází ani slovně ani mimicky, ale počká si na všechny komentáře. Teprve, když se nikdo nehlásí, přečte doslova svůj záznam, který už nijak dál nerozvádí, nekomentuje. K dalším pravidlům patří:

- Když žák komentuje, proč si spolužák vybral určitý citát, hovořím přímo k němu, dívám se mu při tom do očí: „Pavle, já si myslím, že sis tento citát vybral proto, že...“ A ne: „Já si myslím, že Pavel si to vybral proto, že...“ (žáci si vybírají text podle libosti a ten důvod teprve odhadují spolužáci).
- Žák nezesměšňuje svým komentářem ničí výběr.
- Žák neříká, co si o citátu myslí, ale hledá důvody, pro které si mohl citát vybrat jeho spolužák.
- Při postupném probírání těchto pravidel se učitel žáků ptá, proč je dobré právě toto pravidlo dodržovat.

c) Praktická ukázka

Kryštof Kolumbus, Deník první plavby do Indie

Brzy uzřeli nahé lidi a admirál se blížil k zemi v ozbrojené loďce ve společnosti Martina Alonsa Pinzóna a Vicente Yañeze, jeho bratra, jenž byl kapitánem Niňy. Admirál rozvinul královskou vlajku a oba kapitáni mávali dvěma vlajkami se zeleným křížem... Když vystoupili na břeh, viděli svěže zelené stromy, mnoho vodstva a rozmanité plody... když všichni klečíc na zemi a líbajíce ji se slzami radosti vzdali díky Pánu našemu za nesmírnou milost, kterou jim prokázal, admirál povstal a dal tomu ostrovu jméno San Salvador...

Na tom místě se ihned shromáždilo mnoho lidí z ostrova. To, co následuje, jsou vlastní slova admirálova... „Já,“ praví, „poznáv, že jsou to lidé, kteří by se spasili a obrátili k našemu svatému náboženství lépe láskou než násilím, abych si je přátelsky naklonil, daroval jsem několika z nich červené čepice a skleněné korálky, které si zavěsili na krk a jiné drobnosti nepatrné ceny, z kterých se velice radovali; a stali se tak našimi velikými přáteli, že to bylo s podivem. Přicházeli pak, plovouce k lodím, kde jsme bydleli, a přinášeli papoušky, vlákna bavlníku v klubíčkách, oštěpy a spoustu jiných věcí... Všichni chodí nazí, jak je matka porodila, i ženy, a jedna z nich byla velmi mladá... a všichni jsou velmi dobře stavění, krásného těla a milé tváře. Mají hrubé vlasy, skoro jako koňské žíně, krátké, spadající přes obočí, až na několik čupřin, které sčesávají dozadu a nechávají dlouhé, nikdy jich nestříhajíce. Někteří se malují šedivou barvou... jiní bílou nebo červenou nebo jinou; někteří si malují tvář, jiné celé tělo, nebo jen oči, nebo jen nos.

Nenosí zbraní a ani jich neznají: ukázal jsem jim meče a oni uchopivše je za ostrží, z neznalosti se pořezali. Nemají žádného druhu železa. ... Viděl jsem, že někteří z nich mají na těle stopy po zranění, a ptal jsem se jich pomocí posunků, co znamenají; dali mi na srozuměnou, jak do jejich země přišli lidé z jiných sousedních ostrovů, s úmyslem, aby je odvěkli, a jak se bránili. ... Jsou asi dobří služebníci a nadaní, neboť pozorují, že rychle opakují vše, co jim říkám a že se mohou brzo stát křesťany, poněvadž se mi zdá, že nepatří k žádné sektě.

Učitel vyzve žáky, aby si při čtení textu vybrali věty nebo souvislejší pasáže, které jim připadají složité. Žáci jsou následně vybídnuti k tomu, aby si zvolenou pasáž zaznamenali, spolu s číslem řádku.

Učitel: Která část textu je pro Vás obtížná? Zaznamenejte si tuto část a uveďte čísla řádku. Ostatní odhadujte, proč si Váš spolužák vybral právě tuto část a v čem je obtížná.

6. Dvojité zápisník (Podvojný deník)

a) Popis metody

Metoda dvojitého zápisníku (někdy nazývána také jako podvojný deník) umožňuje čtenářům písemně monitorovat porozumění textu (v procesu čtení text reflektovat). V první řadě to pro čtoucího člověka znamená být v průběhu čtení vnímavý vůči vlastním citovým i myšlenkovým reakcím. Text nám může něco připomenout, něčím v nás rezonovat, nebo nás naopak popudí atp. Cílem je tedy propojovat text se svými vlastními vědomostmi, prožitky, asociacemi a otázkami a ty nejsilnější si zapsat a okomentovat je také písemně. Formou dvojitého zápisníku lze číst libovolně dlouhé texty včetně celých knih. Až na výjimky se doporučuje dělat si zápisky již v průběhu četby, nikoliv až na závěr. Text pak není nutné číst dvakrát. Dvojité zápisník primárně pomáhá (a) číst text vnímavě a (b) formulovat svůj vztah ke čtenému. Metoda je založena na respektování subjektivního pohledu každého žáka, komentáře by se neměly klasifikovat jako nevhodné, nesprávné. Metoda se používá právě proto, aby žáci dostali možnost vyjádřit se zcela otevřeně, bez rizika, že to bude chybné. Metoda je také velmi vhodná ke čtenářskému sdílení dojmů a zážitků. Doplnění čtení o aktivity zaměřené na osobní zkušenosti a prožitky při zadané četbě a poznávání historických informací zdrojů katalyzuje žákovo osvojení znalostí z hodiny (Curwen et al., 2010).

Pro učitele by mělo být prvotní to, že žák rozvíjí písemné formulování myšlenek, než to, že se dopustí chyby při přepisování (zprvu se doporučuje přepisovat přesné citace knihy, později postačí parafráze). Mezi potíže, které žáci musí překonat, patří např.: děti si při čtení nedokáží vybrat úryvek; je pro ně nesnadné se rozhodnout; pokud se rozhodnou, tak neumí ve své mysli zpětně vypátrat, čím je úryvek zaujal apod. V úplném závěru hodiny by žáci měli dostat možnost vyjádřit se k práci s novou metodou: „Bylo pro vás lehké nebo těžké objevit v textu pasáž, kterou jste si vypsali? Proč ano, proč ne? Bylo pro vás lehké nebo těžké zdůvodnit svůj výběr? Utkvěl vám nějaký komentář? Který a proč?

b) Varianty metody

Metoda má jen jednu ústřední variantu: základem je čistá stránka rozdělená uprostřed svislou čarou. Učitel vyzve žáky, aby na levou stranu opsali doslova z textu nějakou pasáž, která na ně silně zapůsobila. Na tomto místě se mohou lišit varianty metody: může se např. jednat o (a) nejdůležitější informace z textu, (b) nejzajímavější informace z textu, (c) rozporuplné pasáže z textu (které nesouhlasí s mými předchozími znalostmi a zkušenostmi), (d) manipulativní pasáže z textu, apod. – nebo kombinace všech uvedených možností. Napravo od čáry si zaznamenají souvislým textem komentář ke zvolené pasáži: Co je přimělo zaznamenat si právě ji? Co jim připomněla? Jaké otázky v nich vyvolala?

Učitel určí minimální počet záznamů v levém sloupci a komentáře k nim. Výpisky si dělají hned při prvním čtení textu. Následně učitel prochází popořadě text a vyzývá žáky, aby doslovně přečetli své zápisy z podvojného deníku. Na komentáře navazuje a ptá se ostatních, zda i oni si pasáže všimli a jaké k tomu mají poznámky. Učitel může upozornit na shody a rozdíly a následně podnítit diskuzi.

Dvojité zápisník

Citace z textu	Komentář
(nejdůležitější/nejzajímavější info; manipulativní pasáž; pasáž, která odporuje mým předchozím zkušenostem/znalostem)	(zdůvodnění: proč je info/pasáž nejdůležitější/nejzajímavější/manipulativní/odporuje mým přechozím zkušenostem/znalostem)
1.	
2.	
3.	

Pozn.: Je výhodné, když děti před touto metodou pracovaly s metodou *Poslední slovo patří mně*. Naučí se při ní, jak reagovat vlastním komentářem a při *Dvojitém zápisníku* jim to pak již nečiní problémy.

Zavádění metody do výuky

- Nejprve si učitel pomocí podvojného deníku sám zkusí reagovat na nějaký text.
- Na úvod je vhodné vybrat text, který žáky zaujme – podle znalosti vyspělosti skupiny učitel dobře zvažuje jeho náročnost. Raději kratší, aby žáci nečetli déle než 20 minut.
- Učitel vysvětlí pravidla psaní poznámek, ukáže žákům přeložený list papíru, aby si mohli metodu snáze představit.
- Učitel si připraví příklad zápisku do podvojného deníku – žákům ho ukáže, aby bylo zřejmé, co po nich chce. Budou-li dosud zvyklí jen na tradiční způsob učení, může jim chvíli trvat, než pochopí, co jim metoda umožňuje.
- Učitel ujišťuje žáky, že mohou reagovat skutečně na cokoliv a jakkoliv – důležitá je právě jejich reakce. Při společném čtení poznámek může učitel svou reakci přechýlit - nemělo by to ale působit autoritativně, nýbrž jako poznámka jednoho z čtenářů.
- Učitel pomáhá žákům s doplňujícími otázkami, snaží se vzbudit diskuzi. Hovoří s nimi o různých možnostech chápání stejného úryvku. Pokud je reakce některého žáka hodně osobní či bizarní, respektuje to.
- Je možné, že se diskuze dostane mimo text, někdy to může být i velmi přínosné, ve většině případů by se učitel měl snažit jemně vrátit žáky zpět k textu, např. výzvou: „Martine, mluvil jsi teď o pocitu nespravedlnosti, ale co přesně v textu ti ho připomnělo?“
- Po použití metody učitel shrne s žáky přínos, např. pomocí některé z níže uvedených otázek pro zpětnou vazbu.

Návrh otázek pro zpětnou vazbu

- Bylo pro tebe lehké nebo těžké najít v textu pasáž, kterou sis vypsál/a? Proč ano, proč ne?

- Našel /a jsi něco, co tě oslovilo, co se ti líbilo nebo nelíbilo, ale nedovedl/a jsi říci proč? Co to bylo?
- Jaké typy úryvků tě zaujaly?
- Chtěl jsi nějaký konkrétní komentář sdělit svým spolužákům?
- Který komentář spolužáků tě nějak zaujal a proč?
- Vidíš nějakou slabinu v použití „Podvojného deníku“? Pokud ano, jakou?

c) Praktická ukázka

Masakr v hlavním chrámu

Španělé nejdříve zaútočili na hudebníky, bili je do rukou a tváří, dokud je všechny nezabili. Zpěváci i diváci byli také zabiti. Tento masakr na Svatém nádvoří trval po tři hodiny. Poté se Španělé dobývali do jednotlivých místností chrámu a zabíjeli další: nosiče vody či píce pro koně, zametače či dohlážitelé těchto prací. Král Montezuma doprovázený Itzcohuatzinem a ti, kteří přinášeli jídlo pro Španěly, protestovali: „Vážení pánové, to stačí! Co to děláte? Tito lidé nemají štíty ani kyje a jsou zcela neozbrojení!“ Slunce zrádně zavraždilo náš lid dvacátý den poté, co kapitán [Cortés] odešel na pobřeží. Dovolili jsme mu navrátit se do našeho města [Tenochtitlan] v míru. Ale následující den jsme jej napadli s celou naší silou a to byl začátek války.

Citace z textu	Komentář
<i>(nej důležitější/nejzajímavější info; manipulativní pasáž; pasáž, která odporuje mým předchozím zkušenostem/znalostem)</i>	<i>(zdůvodnění: proč je info/pasáž nej důležitější/nejzajímavější/manipulativní/odporuje mým přechozím zkušenostem/znalostem)</i>
1. Španělé nejdříve zaútočili na hudebníky, bili je do rukou a tváří, dokud je všechny nezabili. Zpěváci i diváci byli také zabiti.	Ukázka popisuje velmi detailně veškeré kroky Španělů i snahu zajatého Montezumi o uklidnění situace.
2. „Vážení pánové, to stačí! Co to děláte? Tito lidé nemají štíty ani kyje a jsou zcela neozbrojení!“	
3. Dovolili jsme mu navrátit se do našeho města v míru. Ale následující den jsme jej napadli s celou naší silou a to byl začátek války.	Návrat Cortése od pobřeží, kde se vypořádal s trestnou výpravou vedenou proti němu. Ukázka také uvádí, že tento krok Španělů byl definitivní rozbuškou pro povstání ze strany Aztéků a jejich snahu o zabití všech Španělů, kteří byli oblehnuti.

7. Debata s autorem (QtA - *Questioning the Author*)

a) Popis metody

Metoda vytvořená M. McKeownovou, I. Beckovou, J. Worthyovou, R. L. Hamiltonovou a L. Kucanovou v roce 1997. Debata s autorem je přístup k výuce postavený na práci s textem. Cílem práce s touto metodou je usnadnit žákům porozumění myšlenkám obsaženým v textu. Pomáhá žákům budovat porozumění textu tím, že pokládají k textu určitý typ otázek (v originále je použit termín *queries*) a diskutují o různých možných odpovědích. Při práci touto metodou nejde o to najít v textu určité informace. Pochopení rozdílu mezi čtením jako vyhledáváním informací a čtením jako budováním významu je důležité pro pochopení metody QtA. Žáci čtou a hned v průběhu četby reagují na myšlenky v textu. Děje se tak prostřednictvím diskuse o dotazech (viz níže). Četba textu se jako při řízeném čtení zastavuje po určitých úsecích, přestávky v četbě jsou vyplněny diskusí. Žáci se snaží společně dobírat smyslu toho, co čtou. Podstatou metody je **hodnotit, co nám chce autor určitého textu sdělit (a jak) a jak se mu jeho záměr podařil.**

Mezi textem a diskusí jsou tzv. *queries* = dotazy. Tyto dotazy jsou obecnými sondami, které slouží učitelům k tomu, aby rozdmýchal diskusí. Dotazy neslouží k tomu, aby podněcovaly žáky k vyhledávání informací v textu, ale k tomu, aby přiměly žáky uvažovat o smyslu textu a aby sami formulovali vlastní myšlenky týkající se textu. Dotazy jsou otevřené a orientované na autora a přenášejí odpovědnost za myšlení a budování významu textu na žáky. Dotazy jsou typu: „Aha, tak co se nám teď autor snaží říct?“ „Proč nám autor sděluje zrovna tohle?“ apod. Dotazy jsou základním vyučovacím nástrojem v metodě QtA.

b) Varianty metody

Příklady dotazů, které berou v úvahu autora:

- Co mi autor sděluje?
- Co autor předpokládá, že už vím?
- Proč mi to autor sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Proč mi to autor sděluje právě tímto způsobem?
- Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?
- Co je podle autora zjevně nejdůležitější? Jak to naznačuje?
- Odpovídá daná pasáž tomu, co mi autor sdělil dříve? Jak to souvisí s informací, kterou mi autor již poskytl?
- Řekl to autor jasně? Co mohl autor udělat, aby to objasnil?
- Proč nám asi autor tuto informaci sděluje právě nyní? Proč s ní nepřišel dřív nebo proč ji nenechal na později?
- Jak si asi autor představuje nás, svoje čtenáře? Co od nás očekává?

Když žáci nabízejí různé možné odpovědi na tyto otázky, je důležité, aby vždy říkali, z čeho tak usuzují, a aby se co nejčastěji obraceli k textu a jím zdůvodňovali své odpovědi.

c) Praktická ukázka

Vasco da Gama, Deník první výpravy v letech 1497–1499: Kalikut

Té noci [20. května] jsme zakotvili ve vzdálenosti dvou lig [1 légua = cca 5,5 km] od města Kalikut, protože náš lodivod minul Capnu, města v téže oblasti [asi 12 km daleko]...

- Co mi autor sděluje? - Letopočet, přesná informace, místo.

- Co autor předpokládá, že už vím? - Že se orientuji v čase („té noci“), z úryvku by ale nejspíš nebylo možné určit přesný den, proto je informace 20. května v závorkách...podobné to je asi s označením měrné jednotky a s upřesněním místa.
- Proč mi to autor sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Čeho? – Abych se orientoval v čase... úvod k vyprávění, tomu by nasvědčovaly následující věty.
- Proč mi to autor sděluje právě tímto způsobem? - Úsilí o jasnost, výstižnost, snaha o to, aby se čtenář orientoval ve sdělení. Pokud bych neznal název, už tato sdělení by stačila pro to, abych vzal v úvahu, že se jedná o deník.
- Jak si asi autor představuje nás, svoje čtenáře? Co od nás očekává? - Už na základě těchto prvních vět lze soudit, že text počítá s čtenářem, který je schopen snadno se orientovat v čase, v místě události (snad proto, že vše podstatné bylo uvedeno už dříve, proto je zřejmé, že se jedná o úryvek z rozsáhlejšího textu).

Poté se k nám od pevniny přiblížily čtyři čluny. Ptali se nás, jakého jsme národa... Druhého dne přijely znovu a velký kapitán poslal jednoho z odsouzenců s nimi. Odvezly je ke dvěma Maurům z Tunisu, kteří mluvili kastilsky a janovsky. Pozdravili ho těmito slovy: „Kéž by vás ďábel vzal, co vás sem přivedlo?“

- Co je podle autora zjevně nejdůležitější? - Napínavé vyprávění, kratší věty a souvětí, přímá řeč.
- Proč nám asi autor tuto informaci sděluje právě nyní? Proč s ní nepřišel dřív nebo proč ji nenechal na později? - Snad aby se čtenář co nejdříve orientoval ve vyprávění, využívá autor přímou řeč, krátkou uvozovací větu, první věta vybízí čtenáře, aby se seznámil s napínavým příběhem. Klíčovou roli může mít i slůvko „poté“ (hned poté, co jsme zakotvili, můžeme očekávat napínavý děj / příběh / napínavou příhodu). Takto jasné a srozumitelné vyprávění vybízí čtenáře, aby nepřestal věnovat pozornost textu a snažil se dopátrat, co se vlastně stalo...

8. Čtení s otázkami / párové čtení

a) Popis metody

Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou žáky vedeme k tomu, aby si zvykli, že nad textem se vždy vynořují otázky, učíme žáky formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění. Párové čtení lze dobře využít v situacích, kdy text, s nímž mají žáci pracovat, je složitý, přeplněný faktografickými informacemi, velice hutný, popř. zpracovává velice obsažné téma. Metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu nových informací při práci s textem odborným i uměleckým.

b) Varianty metody

Metoda má jen jednu variantu: základem je text, který je rozdělen na dvě části. Žáci si nejprve ve dvojici potichu společně čtou první část textu (učitel dbá na to, aby se vzájemně nerušili). Po přečtení první části jeden z žáků převypráví spolužákovi, co si z přečtení dané ukázky pamatuje (nesmí se přitom dívat do textu – do textu se dívá jen spolužák, který ho poslouchá). Následně druhý z dvojice začne pokládat doplňující otázky. Až budou žáci hotovi s první částí textu, čte se druhá část s tím, že se role vyměňují. Párové čtení lze použít také pro studium textu totožného pro všechny dvojice. Reflexe se v tomto případě nevztahuje k sestavení celku, nýbrž může dát přednost srovnání výsledků jednotlivých dvojic.

c) Praktická ukázka

Tenochtitlan, masakr v chrámu; López de Gómara: Povstání Mexičanů

...několik dní potom, co Cortés odjel ..., nadešel čas svátku, který chtěli Mexičané oslavit tradičním způsobem. [Aztékové] Prosili Pedra de Alvarada, aby jim dal svolení, to proto, aby si Španělé nemysleli, že je chtějí zabít. Alvarado souhlasil za předpokladu, že nebudou obětováni žádní lidé, nikdo nebude zabít a nikdo nebude mít zbraně. ... Připravili se na festival – byli nazí a na sobě měli pouze drahé kameny, perly, náhrdelníky, opasky, náramky a mnoho zlatých, stříbrných a perleťových klenotů a na hlavě bohaté čelenky z peří. ... Drželi se za ruce a tancovali v kruzích na hudbu a zpěv zpěváků, kterým odpovídali. ... Písně byly posvátné, ne světské, a byly zpívány, aby chválili oslavovaného boha, který jim měl zajistit dostatek vody, zrna, zdraví a vítězství.

Zatímco Mexičané tančili na dvoře chrámu ..., přišel tam Pedro de Alvarado. Ať už na základě jeho vlastního názoru nebo na základě dohody, to já nevím, někteří dokonce říkají, že byl varován, že indiánští předáci se sešli, aby připravili vzpouru, kterou později provedli, poručil [Alvarado] obsadit všechny vstupu deseti nebo dvanácti Španěli a vstoupil dovnitř s více než padesáti muži. Bez výčitek a bez jakéhokoli křesťanské zbožnosti brutálně pobodali a zabili indiány a vzali to, co měli na sobě.

Zadání:

Text je poměrně náročný. Abyste se dobře soustředili, vyzkoušejte si následující postup...

Text je rozdělen na dvě části.

Nejdříve si ve dvojici potichu společně přečtete první část textu.

Dbejte na to, abyste se vzájemně nerušili.

Po přečtení první části jeden z Vás převypráví spolužákovi, co si z přečtení této ukázky pamatuje. Nesmí se přitom dívat na text. Do textu se dívá jen spolužák, který poslouchá.

Poté druhý z dvojice začne pokládat doplňující otázky. Až budete hotovi s první částí textu, čtete druhou část a role si obraťte. Jakmile dočtete, přihlaste se.

9. Skládankové čtení

a) Popis metody

Metoda je vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec při porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu. Skládankové čtení pomáhá (a) nalézt v textu podstatné informace a oddělit je od vedlejších, (b) zaujímat různé role ve skupině (učitel/student), (c) propojovat informace, (d) přijímat odpovědnost za učení druhých a za společný výsledek.

b) Varianty metody

Metodu lze charakterizovat následujícími kroky:

- Učitel rozdělí třídu do 4 stejně velkých „expertních“ skupin (A, B, C, D) a každé z nich dáva přečíst jeden z textů (všichni v expertní skupině mají tentýž text!). Po přečtení textu mají žáci cca 10 min. na to, aby se v rámci své skupiny shodli na hlavních myšlenkách, komentářích a zajímavostech z nastudovaného materiálu tak, aby byli schopni předat obsah v nezkreslené podobě a zajímavou formou spolužákům z ostatních skupin.
- Požádejte žáky, aby se přeskupili do tzv. „smíšených“ (domovských) skupin. Tzn., že v každé z nich bude vždy jeden expert A, B, C a D (v případě, že původní počet studentů není dělitelný čtyřmi, přiřaďte zbývající žáky do skupin tak, aby byly počtem a „expertně“ co nejvíce vyvážené.)
- V domluveném čase si studenti vzájemně předávají poznatky ze své části materiálu. Je nutno dodržovat časovou dotaci pro jednotlivé členy skupiny, hlídat, aby si expert stihl v dohodnutém čase ověřit, jestli ostatní ve skupině jeho část pochopili (naučili se ji) správně.
- Následuje ověření znalostí v rámci celé třídy: žáci mohou odpovídat na otázky, které si kladou domovské skupiny navzájem, všichni píšou individuální práci na téma zadané učitelem, vytvářejí individuální myšlenkové mapy nebo tvoří samostatně či ve skupině produkt, na kterém se ukáže míra jejich znalostí.

Postupným skládáním správných částí k sobě vznikne nový poznatek. Jde tedy o kooperativní metodu využívající práci s textem a diskusi.

c) Praktická ukázka

Ve třídě je 24 žáků. Připravený text je rozdělen na čtyři části. Učitel rozdělí žáky do čtyř skupin. Žákům je zadáno, aby si přečetli text a učinili si k němu poznámky. V každé skupině je šest žáků, každý z nich obdrží tentýž text.

Jan Gintzel, První zpráva z misie u řeky Sv. Františka

(1) ...Už tomu bude rok, co jsem Vaší Důstojnosti poslal první dopis z Brazílie. ... Nyní píšu další dopis, a to ze své misie, kam jsem dorazil loňského roku o svátku sv. Jindřicha ve stavu vyčerpanosti po strastiplné a předlouhé cestě. Misie, v níž pečuji o blaho duší, se jmenuje

podle řeky Sv. Františka, protože všechny vesnice v misii se nachází na ostrovech či na březích této řeky. Celkem v nich nežije ani dva tisíce duší. Vesnice mají svůj zvláštní jazyk, neobyčejně spleťtý a obtížný, protože nemá žádné vztažné zájmeno, neexistuje v něm rozlišení slovesných časů ani osob a postrádá většinu výrazů sloužících k vyjádření základních zdvořilostí. A protože zdejší lid nemá potuch o tom, co je vděčnost, postrádá ve svém jazyce také slovo, kterým by ji vyjadřoval. ... Většina obyvatel je doposud pohanská, ... Sám nevím, zda naše křesťanské učení přinese nějaký užitek tomuto zcela divokému a zvířecímu lidu, který si, pokud jde o věci dovážené z ciziny, více váží koně nebo krávy než Boha a posvátných věcí. Dostat je do kostela je možné jen bitím a hrozbami, což jistě působí misionáři pramalou útechu.

(2) Každé ráno je svolám ke mši, po jejímž ukončení všichni odříkáme modlitby a souhrn křesťanské nauky. Potom propustím dospělé a ponechám si jen chlapce a děvčata, abych je důkladněji poučil o víře. ... Tento lid doslova a do písmene potvrzuje tři následující moudrosti: „Čím více jim činiš dobra, tím jsou horší.“ Zkušenost to bohatě potvrdila. Druhá: „Roztlučeš je prutem železným.“ Jednat s tímto lidem láskyplně a mírně je naprosto zbytečná námaha. Třetí, která platí nejvíce: „Jejich Bůh jest břicho.“ Kdo jim dokáže nacpat břicho, je pro ně největším přítelem. Je to ten nejžravější národ. Z potravy, kterou si seženou jednoho dne, si nic neschowají na den druhý. V jídle však nejsou vůbec vybíraví a býka či krávu, které najdou poště v lese, zhltnou stejně dychtivě, jako by je porazili doma. ... Hlavní potravou jsou jim ryby, které ve velkém množství loví udicemi a sítěmi ve zmíněné řece Sv. Františka. ...

(3) Pomocí šípů by však ulovili jen málo ryb, kdyby nebyli znamenitými plavci. Nic podobného nelze v Evropě spatřit. Plavou pod vodou stejně jako nad vodou a téměř je to neunavuje, ..., používají běžně jakési velmi lehké a pórovité dřevo, na něž se položí na břicho a pádlují rukama. ... Seděl jsem na čtyřech výše popsáných dřevech, která vepředu i vzadu poháněli dva indiáni, zatímco napravo i nalevo plula celá tacarubská vesnice. Obklopen takto indiány předvádějícími své plavecké kousky, připadal jsem si jako Neptun. ...

(4) Zdejší misie jsou velmi chudé, protože od města, z něhož se zásobují základními potřebami, jsou vzdáleny stejně jako Praha od Janova. ... Příčinou nedostatku jídla se stal obrovský úhyn hovězího dobytka, způsobený letošními suchy a hladem. Jen v našem sousedství pošlo během dvou měsíců čtyřicet dva tisíc kusů skotu. Musím dodat, že na březích řeky Sv. Františka je nesčetné množství ohrad, v nichž se chová dobytek pro zásobování jediného města Bahie. Ohrady se táhnou až na dvě stě mil daleko a některé čítají přes tisíc kusů dobytka. Nám zdejší pán nedovolí chovat ani jedinou kravičku. ...

Když si žáci dočtou texty v původních skupinách, jsou vybídnuti k tomu, aby sestavili nové skupiny podle čísel, jimiž jsou opatřeny přečtené texty. Tj. vznikne šest skupin, v každé z nich budou čtyři žáci s texty 1–4. Čtenáři se tak mohou seznámit s texty spolužáků a vytvořit si poznámky k celé ukázce. Následuje ověřování získaných informací v původních skupinách.

10. Vyhledávání klíčových slov

a) Popis metody

Metoda je vhodná pro práci s uměleckou literaturou i odborným textem. Žák by si tak měl vytvářet souvislosti a procvičovat si dovednost předvídat obsah textu. Smyslem je, aby žáci uvažovali nad textem, dokázali si položit otázky k textu, opírali se o své zkušenosti, znalosti a své názory podkládali argumenty.

b) Varianta metody

Metoda je využívána ve dvou podobách: před čtením jako nástroj pro (I) předvídaní, a po čtení jako nástroj pro (II) reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z nachystaného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základu mohl každý žák zkusit odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu nebo pojednání. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují s originálním textem, například při čtení s předvídaním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování

Příklad užití:

- Na základě četby výkladu o vytvořte seznam 5 – 10 klíčových slov k textu (mohou, ale nemusí se v textu přímo nacházet).
- Sestavte 6 bodů obsahujících stručné formulace o Mělo by se jednat o informace, které považujete za naprosto nezbytné. Tyto body očísľujte podle důležitosti (první bod je nejdůležitější).
- Návaznost na předchozí bod (práce ve skupině): Seznamte členy skupiny se svým řešením. V diskusi se pak pokuste dohodnout na novém společném seznamu bodů. Tento nový seznam si všichni zapište. Pojměte ho jako minimální a zároveň dostačující přehled informací o tématu přečteného textu.

c) Praktická ukázka

H. Zinn: shrnutí výpravy H. Cortése

Byl to Hernando Cortés. Ze Španělska připlul s výpravou financovanou kupci a statkáři, s požeňáním náměstků božích a s jediným cílem: nalézt zlato. Mysl aztéckého krále Montezumy musely trápit určité pochybnosti, zda je Cortés skutečně Quetzalcoatl, protože ke Cortésovi vyslal stovku běžců s ohromným nákladem skvostů, se zlatem a stříbrem vytepaným do předmětů nesmírné krásy, zároveň ho ale zapřísahal, aby odjel... Načež Cortés zahájil svůj pochod smrti od města k městu. Jeho nástroji byly podvod a klam, šťval Aztéka proti Aztékovi, zabíjel s oním druhem promyšlenosti, jež doprovází strategii, aby neočekávaným hrůzostrašným činem ochromil vůli obyvatel... Když jejich kavalkáda vražd skončila, odpočívali v Mexico City, Montezuma byl po smrti a rozvrácená aztécká civilizace se ocitla ve španělských rukou. Toto všechno se říká ve zprávách sepsaných samotnými Španěly.

Příklady úkolů:

- Na základě četby výkladu o výpravě H. Cortése vytvořte seznam 5 – 10 klíčových slov k textu (mohou, ale nemusí se v textu přímo nacházet).

Sestavte 6 bodů obsahujících stručné formulace o výpravě H. Cortése. Mělo by se jednat o informace, které považujete za naprosto nezbytné. Tyto body očísľujte podle důležitosti (první bod je nejdůležitější). Následuje úkol pro skupinu: Seznamte členy skupiny se svým řešením. V diskusi se pak pokuste dohodnout na novém společném seznamu bodů. Tento nový seznam si všichni zapište. Pojměte ho jako minimální a zároveň dostačující přehled informací o výpravě H. Cortése.

11. Další vyučovací metody v kontextu samostudia:

Hobo metoda, Pětílístek, Y-graf, Strom příčin a následků, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, Didaktická hra, Situační metoda, Inscenační metoda, Dramatizace, Diskuze, Heuristická metoda, Problémová metoda, Brainstorming, Snowbolling, Buzz groups.

7. Rozvoj měkkých dovedností žáků I: metakognitivně koncipované vyučování

Bez dalších doplňujících informací a úkolů.

8. Rozvoj měkkých dovedností žáků II: epistemické myšlení (mediální gramotnost)

Otázky a úkoly: Přečtěte si následující dva textové zdroje a vypracujte úkoly 1 a 2.

<i>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 ...</i> <i>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 vykrešují. 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.</i> <i>... 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.</i> <i>... 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.</i> Autor: uveden zkratkou VK. Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.	<i>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...</i> <i>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.</i> <i>... Později období osvětského 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.</i> Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku). Zdroj: <i>Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin</i>. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.
1. Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoťte jako ve škole (1–5):	1. Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoťte jako ve škole (1–5):
2. Podle čeho jste určil/a důvěryhodnost? Uveďte konkrétně na příkladech.	3. Podle čeho jste určil/a důvěryhodnost? Uveďte konkrétně na příkladech.

9. Analýza modelové hodiny

Bez dalších doplňujících informací a úkolů.

10. Hodnocení ve výuce

Bez dalších doplňujících informací a úkolů.

11. Alternativní a inovativní vzdělávací koncepce

Otázky a úkoly:

Prostudujte si literaturu, videa, on-line příspěvky apod. alespoň k jedné alternativní/inovativní koncepci (Daltonský plán, Montessori, Jenská škola, Waldorfská pedagogika, Freinetovská škola, Svobodné školy, Zdravá škola, Začít spolu, Lesní škola, ...). Zaměřte se na a) obecný popis koncepce, b) výhody, c) nevýhody, d) co Vás zaujalo (překvapilo).