Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra filosofie a společenských věd

Využití metody práce s textem ve výuce Občanského a společenskovědního základu

Diplomová práce

Autorka: Bc. Lucie Hakenová

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Učitelství pro 2. stupeň základních škol – německý jazyk a literatura

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Hradec Králové
2017

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Lucie Hakenová**
Studium:	P14P0802
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura
Název diplomové práce:	**Využití metody práce s textem ve výuce Občanského a společenskovědního základu**
Název diplomové práce AJ:	Application of the Method of Working with Text in the Teaching of Social Sciences

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Metoda práce s textem je v českém školství zmiňována především při interpretaci literárního textu v hodinách českého jazyka a při porozumění textu ve výuce cizích jazyků. Ne tak běžné je používání této metody v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, kde může být užitečným nástrojem k rozvoji různých typů klíčových kompetencí, kritického myšlení nebo sebepoznání. Cílem teoretické části je představit tuto aktivizační metodu, zmapovat a popsat možné způsoby její realizace v rámci výuky základů společenských věd. Praktická část bude obsahovat soubor autorčiných návrhů na aktivity pro realizaci této metody v praxi. Metody: analýza dokumentů.

BELZ, Horst., SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4. PECINA, Pavel. Tvořivost ve vzdělávání žáků. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4. KOTRBA, Tomáš., LACINA, Lubor. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015, 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1. GRECMANOVÁ, Helena., URBANOVSKÁ, Eva., NOVOTNÝ, Petr. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2. STEELOVÁ, Jeannie., KURITS, Meredith. O.S. KRITICKÉ MYŠLENÍ. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Co je kritické myšlení. Praha, 2007. ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

Garantující pracoviště:	Katedra filosofie a společenských věd, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Hana Šebestová
Oponent:	Mgr. Martin Paleček, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 15.5.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 3.6. 2017

Poděkování

Děkuji Mgr. Haně Šebestové za odborné vedení a cenné rady, které mi při tvorbě práce poskytla.

Anotace

HAKENOVÁ, Lucie. Využití metody práce s textem ve výuce Občanského a společenského základu. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 75 s.

Metoda práce s textem je v českém školství zmiňována především při interpretaci literárního textu v hodinách českého jazyka a při porozumění textu ve výuce cizích jazyků. Ne tak běžné je používání této metody v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, kde může být užitečným nástrojem k rozvoji různých typů klíčových kompetencí, kritického myšlení nebo sebepoznání. Cílem teoretické části je představit tuto aktivizační metodu, zmapovat a popsat možné způsoby její realizace v rámci výuky základů společenských věd. Praktická část bude obsahovat soubor autorčiných návrhů na aktivity pro realizaci této metody v praxi.

Klíčová slova: práce s textem, základy společenských věd, výukové metody, kritické myšlení, aktivizační metody, klíčové kompetence

Annotation

HAKENOVÁ, Lucie. Die Verwendung von Textarbeit als Methode im Sozialwissenschaftsunterricht. [Masterarbeit]. Hradec Králové: Fakultät für Pädagogik - Universität Hradec Králové, 2017. 75 S.

Textarbeit als Methode wird im tschechischen Schulwesen vor allem zu zwei Zwecken verwendet: zur Interpretation von Literatur im Eigensprachenunterricht oder zum Verbessern der Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht. Nicht sehr bekannt ist ihre Verwendung im Bereich der Sozialwissenschaften. Sie kann sowohl als Mittel zur Entwicklung verschiedener Schlüsselkompetenzen als auch zur Entwicklung von kritischem Denken oder Selbsterkenntnis dienen. Das Ziel des Theorieteils dieser Arbeit ist die Vorstellung dieser Methode. Es werden vielfältige Möglichkeiten beschrieben, wie man sie im Rahmen der Sozialwissenschaften anwenden kann. Im Praxisteil beschäftigt sich die Autorin mit konkreten Aktivitäten, die sie realisiert hat, und analysiert konkrete Texte und Arbeitsblätter.

Schlagwörter: Textarbeit, Sozialwissenschaften, Unterrichtsmethoden, kritisches Denken, aktivierende Methoden, Schlüsselkompetenzen

Obsah

1 Úvod 9
Teoretická část 11
2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 11
2.1 Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ 11
2.2 Průřezová témata 12
2.3 Klíčové kompetence 14
3 Začlenění práce s textem do výuky 16
3.1 Vymezení základních pojmů 16
3.2 Práce s textem a aktivizující styl výuky 17
3.2.1 Pohled na aktivitu žáka 20
3.3 Práce s textem v Občanském a společenskovědním základu 21
3.3.1 Kritické myšlení 22
3.3.2 Projekt RWCT: „Reading and writing for critical thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ 24
4 Práce s textem v pojetí jednotlivých didaktiků 27
4.1 Práce s textem podle Maňáka a Švece 27
4.2 Práce s textem podle Sitné 29
4.3 Práce s textem podle Kotrby a Laciny 31
4.4 Práce s textem podle Vališové a Kasíkové 32
4.5 Práce s textem v publikaci Moderní vyučování – Geoffrey Petty 34
4.6 Práce s textem podle Čapka 36
5 Metody realizace práce s textem ve výuce 38
Praktická část 57
6 Soubor metodických námětů 57
6.1 Davy 57
6.2 Psychologické uvažování 58
6.3 Temperament 59
6.4 Morální dilema 60
6.5 Nietzsche 61

6.6 Zodpovědnost 62
6.7 Právo v běžném životě 63
6.8 Cesta životem 64
6.9 Ústava 65
6.10 Cenzoři sítí 66
6.11 Reality show 66
6.12 Osmidílná stezka 68
7 Závěr 69
8 Použité zdroje 71
9 Seznam příloh 76

1 Úvod

Současnou tendencí ve vzdělávání na základních i středních školách není jen předávání co největšího množství informací. Kurikulum klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Ty stanovují směr, kterým by se měli učitelé při plánování cílů svých hodin ubírat. Napříč různými předměty by měly být rozvíjeny různé dovednosti žáků včetně postojů a hodnot. Důraz je kladen na propojenost se životem ve společnosti a rozvoj potenciálu každého jedince. V každodenním životě se mnozí z nás přesvědčují o tom, že perfektní znalosti nejsou to jediné, co dělá život člověka kvalitním. Za důležité se považuje umět informace třídit, kriticky posoudit a umět se zjištěným dále pracovat ve prospěch svůj i společnosti. Cílem současného kurikula je připravovat jedince pro život ve společnosti i rozvoj jeho individuálních vlastností.

Ve své práci vycházím ze státního kurikulárního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále RVP G). RVP G poskytuje vhodné podmínky pro to, jak klíčové kompetence u studentů rozvíjet. V souvislosti s požadavky kurikula v posledních letech vzniká mnoho různých publikací, projektů a školení, které si kladou za cíl učitelům pomoci v tom, aby nové tendence ve vzdělávání lépe začlenili do svých hodin. Jedná se především o aplikaci různých aktivizačních metod, které by měly podle množství odborníků být těžištěm současné pedagogiky.

To ale nic nemění na tom, že celou přípravu na hodinu a její vedení nemá v rukách nikdo jiný než učitel. Učitel se musí držet RVP, ale právě on rozhoduje, které materiály, metody a organizační formy použije, jak svoje hodiny uchopí a jak bude jejich realizace vypadat v konkrétní třídě.

Důvodem výběru tématu diplomové práce bylo právě to, že se mi používání metody práce s textem na praxi osvědčilo. Tato metoda je přitažlivá v tom, že umožňuje předat poznatky v souvislostech a struktuře. S adekvátně vybraným textem a vhodným přístupem učitele je následně možné rozvíjet postoje studentů. Dalším důvodem mého výběru je skutečnost, že práce s textem úzce souvisí s kritickým myšlením, které se ukazuje ve společnosti přeplněné informacemi jako nezbytné. Má široké uplatnění nejen ve výuce literatury nebo cizích jazyků, odkud ji studenti znají především. Jsem názoru, že v rámci Občanského a společenskovědního základu může práce sloužit jako velmi

atraktivní a efektivní metoda.

Cílem práce je představit tuto metodu a její místo v současné výuce a didaktických učebnicích. Existuje mnoho starších didaktik, kde za práci s textem označují autoři pouze to, když učitel zadá třídě udělat si výpisky z určených stran, aniž by se s textem dále pracovalo. Případně se pokračuje pouze reprodukcí textu před třídou. Takovému přístupu se chci ve své práci vyhnout a uchopit tuto metodu kreativněji.

V první kapitole práce jsou vysvětleny pojmy týkající se této metody a informace ohledně kurikula. Dále se zaměřuji na to, jak je práce s textem jako metoda pojata v jednotlivých didaktických učebnicích a příručkách a jaká je její pozice vzhledem k jiným metodám.

Jak jsem zaznamenala, existuje široká nabídka knih a periodik pro učitele, v nichž se o práci s textem pojednává. Popisy toho, jak by práce s textem měla vypadat, jsou ale většinou spíše teoretické. Jen velmi výjimečně jsou k dispozici konkrétní texty a aktivity, o které by se mohl učitel opřít.

V praktické části proto podávám vlastní návrhy na různé aktivity, které jsou s touto metodou vždy nějakým způsobem propojené. Snažím se předložit návrhy na to, jak metodu práce s textem začlenit co nejlépe do hodin, aby měla efekt a zároveň žáky práce bavila. Přestože se ve své práci zaměřuji na metodu práce s textem, je nutné upozornit na to, že jednostranné používání metod podle odborníků obvykle nevede k úspěšným výsledkům. Jako důležité se mi jeví propojovat tuto metodu s jinými metodami tak, aby vznikla vyvážená a smysluplná vyučovací hodina.

Teoretická část

2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

2.1 Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ

V RVP G nalezneme vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Je zařazen pod vzdělávací oblastí Člověk a společnost, do které patři také Dějepis a Geografie.

V RVP G jsou dále uvedeny u každého z oborů jeho obsahy (tematické okruhy) a výstupy, kterých by měl žák dosahovat. U vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ (dále OSZ) se jedná o následující tematické okruhy: Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Občan ve státě, Občan a právo, Mezinárodní vztahy, globální svět a Úvod do filosofie a religionistiky. [1]

Vzdělávací oblast Člověk a společnost využívá společenskovědní poznatky a učí studenty zpracovávat je v širším myšlenkovém systému. Ti se učí kriticky reflektovat společenskou skutečnost a posuzovat různé přístupy k řešení problémů. Cílem je umět získané poznatky aplikovat ve vlastním životě. Důraz je kladen na rozvíjení myšlenkových operací, praktických dovedností a vědomí vlastní identity žáka.

Výuka by měla upevňovat pocit odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena společenství. V rámci OSZ jsou tomuto věnovány tematické okruhy Člověk jako jedinec a Člověk ve společnosti. Student by měl například umět objasnit, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování a uvést faktory, které mohou prožívání, chování a činnost člověka ovlivňovat. Jako příklad výstupu z okruhu Člověk ve společnosti je možné uvést schopnost jedince uplatňovat společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řešit konstruktivním způsobem. Za podstatnou je považována schopnost jedince vědomě reflektovat vlastní jednání i jednání druhých lidí, odhalovat předsudky při posuzování druhých lidí či událostí a rozpoznat negativní stereotypy ve společnosti.

[1] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rozvíjena by měla být schopnost zaujímat vlastní stanoviska a kriticky hodnotit společenské události, což souvisí také s dovedností věcně a eticky argumentovat. Tím se částečně zabývá tematický okruh Úvod do filosofie a religionistiky.

V okruhu Občan ve státě je kladen důraz na rozpoznání principů demokracie i projevů politického extremismu. Student mj. dovede vysvětlit funkci ústavy státu a význam plurality politických stran.

V tematickém okruhu Občan a právo se setkáme s rozlišením pojmů právo a morálka. Student se orientuje například v podmínkách vzniku a zániků právních vztahů (vlastnictví, pracovní poměr, manželství), rozeznává, jaké případy se řeší v občanském a jaké v trestním soudním řízení. Témata týkající se mezinárodní spolupráce nebo globalizace pak nalezneme v tematickém okruhu Mezinárodní vztahy a globální svět.[2]

2.2 Průřezová témata

Při utváření výukové jednotky je potřeba zohlednit také tzv. Průřezová témata. Jedná se o témata, která vstupují do vzdělávání, jelikož jsou v současnosti vnímána jako témata aktuální. Promítají se svým obsahem do vzdělávacích oborů a pomáhají propojovat utváření získaných poznatků do celku.

Průřezová témata je možné realizovat v podobě samostatných projektů, seminářů, kurzů, besed apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět. Uvedené formy lze libovolně kombinovat.

V RVP G nalezneme následující průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. [3]

Průřezové téma obsahuje vždy charakteristiku, která zahrnuje jeho význam ve vzdělávání. Následuje popis vztahu ke vzdělávacím oblastem a přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí,

[2] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

[3] Tamtéž

dovedností a schopností.

Adekvátní klima třídy i celé školy je faktor, který podporuje účinnost výchovného působení průřezových témat. [4]

Cílem Osobnostní a sociální výchovy je pomoci žákům vést zdravý a zodpovědný život a to jako jednotlivcům tak i jako členům společnosti. Učí je rozumět mezilidským vztahům, respektovat názory, potřeby a práva ostatních. Toto průřezové téma směřuje k rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.[5]

Jedná se o propojení s tématy týkající se osobnostního vývoje jedince (sebepoznání, seberegulace a sebeorganizace; psychohygiena; rozvíjení osobního potenciálu; promýšlení životní perspektivy a stanovování životních cílů a plánů) a rozvoje sociálních dovedností žáků (komunikace, kooperace).

S Mediální výchovou se OSZ prolíná v dovednosti pracovat s informacemi a posoudit jejich zdroje. Pěstuje u žáků odstup k informacím a médiím, která je zprostředkovávají.

V Multikulturní výchově stejně jako v OSZ nalezneme otázky „jinakosti" druhých lidí. A to jak z hlediska psychologického (chování, myšlení, prožívání), tak sociologického (soužití různých etnických skupin ve společnosti, vztah společenských majorit a minorit). Dále pak zde okrajově nalezneme problematiku právní, politologickou, etickou, filozofickou i religionistickou.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se pak jednoznačně váže na tematický okruh Mezinárodní vztahy, globální svět. Environmentální výchova se do OSZ promítá spíše okrajově (v souvislosti s otázkami životního prostředí a problematikou globalizace a globálních problémů). [6]

---

[4] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

[5] Tamtéž

[6] HORSKÁ, Viola. Pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP GV. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/596/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-OBCANSKY-A-SPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-V-RVP-GV.html/

2.3 Klíčové kompetence

Čechová uvádí, že ve světě, v němž se velmi rychle vytvářejí a šíří informace, je stále těžší určit, které z nich jsou důležité, a měli bychom si je skutečně pamatovat. Za stěžejní považuje umět s informacemi dobře naložit. Uvádí, že fakta sama už nemají takovou hodnotu. Dokládá to např. průzkumy z trhu práce. Vyhledávanými zaměstnanci jsou ti, kteří dovedou rychle přijímat a zpracovávat nové informace a tvořivě reagovat na měnící se podmínky. Vyžadovány jsou dobré komunikační dovednosti, schopnost pracovat v týmu, rozhodovat se a řešit problémy. Právě skrze klíčové kompetence jsou tyto požadavky představovány. *"V posledních padesáti letech se poprvé v historii dostáváme k tomu, že se na pracovním trhu prodává lidská osobnost – naše samostatnost, osobitý přístup k problémům, kreativita, komunikační dovednosti."*[7]

Klíčové kompetence můžeme chápat jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití. Čechová popisuje, jak tyto kompetence umožňují člověku, aby správně využíval a rozšiřoval konkrétní dovednosti a znalosti zaměřené na určitý obor. Dovednosti, které jsou v klíčových kompetencích zahrnuty, jsou důležité i pro úspěch v osobním životě. Klíčové kompetence mají společné to, že jsou potenciálně prospěšné pro každého člověka bez ohledu na pohlaví, společenskou třídu, rasu nebo kulturní zázemí. Samy o sobě jsou tyto kompetence obsahově neutrální, protože je možné je použít na libovolný obsah. S konkrétním obsahem je vždy spjato až jejich zprostředkování.[8]

[7] ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006, s. 8. ISBN 80-86910-53-9.

[8] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 34.

Dle RVP G by si žák měl osvojit následující kompetence:

- Kompetenci k učení;
- Kompetenci k řešení problémů;
- Kompetenci komunikativní;
- Kompetenci sociální a personální;
- Kompetenci občanskou;
- Kompetenci k podnikavosti[9]

[9] *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

3 Začlenění práce s textem do výuky

3.1 Vymezení základních pojmů

Průcha, Walterová, Mareš definují **metodu** jako: *„postup, cestu, způsob vyučování“* Obecně řečeno je tedy metoda chápána jako cesta k naplnění stanovených výukových cílů..[10]

Práce se zaměřuje na metodu práce s textem, nabízí se tedy definovat také samotný pojem text. Brabcová, Martincová definují **text** jako *„celistvý, uzavřený útvar znakové povahy, který je výsledkem záměrné komunikační aktivity jedince nebo partnerů v komunikaci.“*[11]

Dle Pastyříka, abychom mohli mluvit o textu, měl by vykazovat následující znaky:

- komplexnost,
- vnitřní organizovanost, uspořádanost, koherence,
- tematickou a funkční jednotu,
- relativní uzavřenost a ohraničenost textu.[12]

Zmínky o významu práce s textem nalezneme napříč různými předměty. V posledních letech je častým tématem **tzv. Čtenářská gramotnost.** O té se mluví v souvislosti s výzkumem PISA, v němž je mj. zjišťována také úroveň čtenářských kompetencí. V roce 2009 tvořili vzorek pro mezinárodní srovnání patnáctiletí žáci na konci základní školní docházky nebo v prvním ročníku střední školy.

V tomto výzkumu je čtenářská gramotnost definována následujícím způsobem: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a*

[10] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 7. aktual. vydání. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

[11] MARTINCOVÁ, Olga a Radoslava BRABCOVÁ. *Malý slovník jazykovědných termínů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 110. ISBN 80-86039-66-8.

[12] PASTYŘÍK, Svatopluk. *Základní jazykovědné a stylistické pojmy: (výběrový slovník lingvistické terminologie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 58. ISBN 978-80-7435-048-1.

potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“[13]

Byly rozlišovány tři typy dovedností:

- Získávání informací – vyhledání určitých informací v textu
- Zpracování informací – zahrnuje identifikaci ústřední myšlenky textu nebo interpretaci smyslu textu
- Zhodnocení textu – posouzeni obsahu nebo formy textu. Hledání souvislostí mezi informace v textu a vlastní zkušeností čtenáře

Česká republika se celkově ve čtenářské gramotnosti umístila pod průměrem všech zúčastněných zemí, ve spodní třetině žebříčku. [14]

Velká část studentů se určitě setkala s metodou práce s textem v hodinách cizího jazyka, v nichž představuje trénování porozumění struktuře jiného jazyka. Velmi často po přečtení textu následuje v učebnicích tabulka, v niž má žák k určitým výrokům označit, zda je podle textu pravdivý nebo ne. U vyšších úrovní pak žák sám tvoří odpovědi na otázky týkající se textu.

Metoda je často realizována formou dělání si výpisků ze zadaného textu v různých předmětech.

Běžné je také předčítání literárních úryvků před třídou v hodinách českého jazyka. V případě mechanického čtení textu před třídou ovšem není možné mluvit o práci s textem ve smyslu aktivizující metody.

3.2 Práce s textem a aktivizující styl výuky

Velká část studentů se určitě setkala s metodou práce s textem v hodinách cizího jazyka, v nichž představuje trénování porozumění struktuře jiného jazyka. Velmi často po přečtení textu následuje v učebnicích tabulka, v níž má žák k určitým výrokům

[13] PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2017-06-07]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf

[14] Tamtéž

označit, zda je podle textu pravdivý nebo ne. U vyšších úrovní žák sám tvoří odpovědi na otázky týkající se textu.

Dále je metoda často realizována formou dělání si výpisků ze zadaného textu v různých předmětech.

Běžné je také předčítání literárních úryvků před třídou v hodinách českého jazyka. V případě mechanického čtení textu před třídou ovšem není možné mluvit o práci s textem ve smyslu aktivizující metody.

Práce s textem jako taková se jeví jako metoda spíše neoblíbená. Například Sitná uvádí výsledky dotazníku, který dala svým žákům. Jejich úkolem bylo seřadit, jak se jim nejlépe učí a jaká hodina je pro ně nejpříjemnější. Měli seřadit deset způsobů výuky od nejvíce oblíbené po nejméně. Položka nazvaná jako „čtení za účelem získávání informací“ se umístila v oblíbenosti až na předposledním místě. Na prvních příčkách se umístilo skupinové vyučování, využívání počítačů a hraní pedagogických her (přesně v tomto pořadí). Na úplně posledním místě byl výklad. [15]

Výše uvedené má zajisté určitou výpovědní hodnotu. Zároveň nemáme ponětí o tom, s jakým způsobem „čtení za účelem získání informací“ se žáci setkali. Jestli jim bylo zadáno, ať si udělají výpisky, ze kterých se druhý den bude zkoušet, pak se není čemu divit, že jiné aktivity byly úspěšnější. Zrovna tak nevíme, jak přesně vypadá hodina s využíváním počítačů nebo her. Navíc jsou všechny položky nazvány velmi obecně a žáci se nemohli vyjádřit například ještě formou poznámek. Položky jsou od sebe odděleny a nepřipouštějí možnost kombinace.

Je otázkou, zda čtení za účelem získání informací v kombinací s kooperativní formou výuky nebo jinou metodou přijmou studenti pozitivněji. Také nám není známo, o jaký předmět se jednalo. I přes některé negativní zkušenosti s prací s textem ve školách je třeba si připustit, že se jedná o velice potřebnou dovednost.

V didaktických publikacích se setkáváme s různými pokusy o klasifikaci vyučovacích metod podle různých kritérií. V publikacích, které jsou v práci uvedeny, je metoda práce s textem zařazena často k tzv. aktivizačním[16] metodám. Také se můžeme

[15] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 13. ISBN 978-80-262-0404-6.

[16] V některých publikacích se můžeme setkat s označením „aktivizující“ nebo „inovativní“

setkat se zařazením této metody mezi metody tradiční, konkrétně mezi slovní. Je důležité si uvědomit, že v případě různých klasifikací výukových metod podle jednotlivých autorů se jedná pouze o teoretické koncepce. Práce s textem tak může být použita ve spojení s jinými metodami nebo jako kombinace několika metod. V některých publikacích se autoři snaží o efektivní propojení tradiční a aktivizující výuky, tedy o kombinaci obojího.[17]

V případě metody práce s textem není zařazení metody mezi tradiční metody a metody aktivizující vždy jednoznačná. Samotné zařazení metody práce s textem pod jednu z nich nemá výpovědní hodnotu. Rozhodující je, jakým způsobem učitel práci s textem uchopí a jak ji použije a zařadí ve struktuře konkrétní hodiny. Může se stát velmi efektivní aktivizující metodou v zajímavé hodině, ale zrovna tak i nudnou činností bez patřičného výsledku. Roli hraje vhodný výběr metody vzhledem k cíli hodiny a také např. zvolená organizační forma.

Aktivizační metody je označení pro postupy, které by měly podporovat aktivní učení jedince. Sitná uvádí, *„ že aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytvoří své vlastní úsudky. Informace zpracovává a následně začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů. Aktivním přístupem si žáci současně rozvíjejí schopnost tzv. kritického myšlení.“* [18]

Jako další rysy charakteristické pro aktivní učení Sitná uvádí zaměření na žáka a jeho plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žáka nepovažuje za pasivní „objekt“ učitelova zájmu, jako je tomu v případě tradičního vyučování, ale přesouvá jej do centra veškerého vzdělávacího dění ve třídě. Žák se podílí na utváření průběhu, obsahu výuky i na formulaci jejich výsledků. Hodnotí práci třídy i sám sebe. [19]

Sitná pokládá metody aktivního vyučování za kontrast k většině tradičních

---

[17] Např. Maňák a Švec rozlišují vedle tradičních a ativizujících metod ještě metody komplexní

[18] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 13. ISBN 978-80-262-0404-6.

[19] Tamtéž

vyučovacích metod, při nichž je centrem dění učitel. Učitel přebírá většinu aktivit ve třídě a žáci jsou spíše pasivní. Považuje klasické metody pro učitele za pohodlné. „Žák zůstává v pozadí, většinou v roli pozorovatele a pasivního účastníka vyučovacího procesu.[20]“

3.2.1 Pohled na aktivitu žáka

V souvislosti s výše popsaným bych se chtěla podrobněji zaměřit na pojem „aktivita“žáka. Při četbě podobných názorů o důležitosti aktivity žáka v hodině si často lze klást otázku, co se zmíněnou aktivitou rozumí. Že se budou žáci pohybovat po třídě? Že budou sedět ve skupinách místo v řadách v lavicích? To že budou žáci diskutovat? Je potřebné rozlišovat aktivitu fyzickou a myšlenkovou. I zajímavě podaný výklad mohou žáci aktivně poslouchat a přemýšlet nad ním. Na základě toho mohou být rozvíjeny klíčové kompetence. Na druhou stranu při pohybové aktivitě s cílem oživit hodinu sice student bude fyzicky aktivní, ale zmíněnou myšlenkovou aktivitu sama o sobě nezajistí. Ne vždy je efekt aktivizačních metod snadno prokazatelný stejně jako u výkladu. V některých didaktikách se píše, že by žák měl být aktivní, ale autoři už se nezabývají tím, co je vlastně aktivitou míněno a jak je prokazatelná. To jestli je zmíněná metoda aktivizující, je možné považovat v určitých případech za diskutabilní a nejednoznačné.

Učitel například v dobré víře může použít skupinovou práci, aby hodinu oživil. Ovšem pokud ji nepojme jako kooperativní činnost, tak se z takové hodiny může stát pro většinu žáků hodina bez efektu, kdy nejschopnější dva ze skupiny pracují a ostatní ze skupiny si povídají o něčem, co se výuky ani netýká. Pecina a Zormanová považují za zásadní při zavádění aktivizujících metod stanovení si vzdělávacích i výchovných cílů, k jejichž realizaci je metoda prostředkem.[21] Kotrba a Lacina poukazují mimo jiné na to, že

[20] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 13. ISBN 978-80-262-0404-6.

[21] PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 111. ISBN 978-80-210-4834-8.

pouhé využití aktivizační metody bez závěrečného výstupu je didakticky nesprávné. [22]

Autoři jednotlivých didaktických publikací nejsou jednotní v tom, jaký poměr využívání aktivizačních metod a frontální výuky je optimální. Existuje mnoho publikací, kde jsou zmiňovány klady i slabiny frontální výuky s výkladem, ale i nedostatky aktivizačních metod.

Kotrba a Lacina jsou názoru, že aktivizační metody nelze použít pro veškeré učivo nebo jen omezeně.[23] Jako příklad uvádějí vysvětlování náročnější látky. Jedině výkladem poskytne učitel látku systematicky a didakticky upravenou.[24]

Jiní autoři jsou výhradně pro využívání moderních metod s minimalizací výkladu. Například Čapek ve své publikaci Moderní didaktika kritizuje současné didaktické učebnice pro studenty. Podle něj se v existujících didaktikách dočteme především slova chvály na výklad, zatímco o skutečně moderní výuce se mlčí. Také kritizuje způsob, jak je většina didaktik vystavěna. Za přínosný pro začínající učitele nepovažuje ani rozsáhlé klasifikace metod podle četných českých i zahraničních autorů.

3.3 Práce s textem v Občanském a společenskovědním základu

Právě výuka Občanského a společenskovědního základu nabízí řadu možností, jak pojmout práci s textem zajímavě. Informace získáváme v podobě čtení kratších či delších textů dennodenně. Jsme jimi doslova zavaleni, a proto se nabízí trénovat práci s textem v hodinách v rámci tohoto vzdělávacího oboru. S tím se ztotožňuje Milan Fujda, autor článku „Cílem občanské výchovy a ZSV je naučit studenta „číst“. Jako stěžejní považuje učit studenty umět interpretovat informace a dešifrovat smysl sdělení. To považuje za umění, kterému je potřeba studenty učit. Uvádí, že žáky již není možné naučit celý systém poznatků, které byl vytvořen různými společenskými vědami. Učitel by měl spíše klást vhodné otázky, než podávat studentům definitivní odpovědi. Při práci

[22] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015, s. 42. ISBN 978-80-7485-043-1.

[23] Tamtéž

[24] Tamtéž

s textem by měl učitel studenty vést k hledání interpretací a domýšlení důsledků. *„Věřím, že tím mohou napomoci výchově člověka, který dokáže rozpoznat, proč se o něčem hovoří tak a tak, co z toho, plyne, co takovou interpretaci umožňuje, a co to znamená pro něj osobně, a který díky této schopnosti dokáže přijmout za svá rozhodnutí odpovědnost, protože si bude uvědomovat, jak k nim dospěl.“*[25]

3.3.1 Kritické myšlení

Podstatou metody práce s textem by nemělo být pouze porozumění textu. Za zásadní se považuje, aby žák dovedl s textem rozmlouvat a podívat se na něj z více perspektiv. Měl by být schopný informace analyzovat a zhodnotit jejich význam pro vlastní život. Učí se získané informace vyhodnotit a ve svém dalším životě použít. Maňák řadí kritické myšlení k tzv. komplexním metodám. Jedná se o metody, které „ … *poskytují na didaktickou kategorii metod praxeologický pohled, který je výrazněji začleňuje do konkrétních situací edukační praxe*.“[26] Komplexní metody více než ostatní skupiny metod reflektují celkové cíle výchovy a vzdělávání. Rozšiřují také prostor výukových metod o různé organizační formy a didaktické prostředky. [27]

Kritickým myšlením se zabývá mj. Marie Homerová. Upozorňuje na to, že pojednání o kritickém myšlení se objevují zatím spíše v podobě teoretických úvah. Chybí konkrétní materiály, skrze které by bylo kritické myšlení u žáků. Zároveň považuje přípravu takových materiálů za velmi náročnou. Homerová uvádí, že není vhodné vidět kritické myšlení jako intelektuální teoretizování. Naopak by mělo pomáhat jedinci i v běžném životě. Například umožňuje realisticky zvážit a vyhodnotit životní situaci a naplánovat strategii jednání do budoucna. Kritické myšlení vychází z racionálního uvažování, vede k rozumnějšímu rozhodování a plánování vlastní

[25] FUJDA, Milan. Cílem občanské výchovy a ZSV je naučit studenta "číst". *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2003, roč. 9, č. 4, s. 7. ISSN 1211-6858.

[26] MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 131. ISBN 80-7315-039-5.

[27] Tamtéž

budoucnosti.[28]

Dále Homerová uvádí, že společenskovědní problém by měl být zasazen do reálného kontextu, ale je možné řešit i problém hypotetický. Doporučuje začít nejprve s řešením jednoduchých realistických případů a teprve časem zařadit do výuku i složitější hypotetickými problémy. Je třeba brát v úvahu, že společenskovědní problémy, na rozdíl od věd exaktních, nemají vždy pouze jedno řešení. Většinou se nabízí vícero variant.[29]

Jako zajímavá témata pro zařazení do hodin společenských věd považuje Homerová například působení reklamy na zákazníka, úlohu médií v reklamě, psychologii davu apod. Vzhledem k tématu předložené práce je možné zprostředkovat pomocí práce s textem.

Homerová upozorňuje na to, že ve světě zahlceném informacemi mladí lidé často nerozeznávají věrohodnost informací, které jsou často zmanipulované politikou nebo médii. Zahlcení informacemi, o nichž vědí, že mohou být účelové nebo záměrně matoucí, pak může vést mládež k apatii a nezájmu k věcem veřejným nebo dokonce k nepřátelským postojům. Negativní přístup se může projevit tíhnutím k určitým formám extremismu. Homerová uvádí, že rozvoj kritického myšlení může pomoci snížit riziko extrémních názorů, které jsou založeny na nevědomosti, stereotypech a předsudcích. [30]

V souvislosti s prací s textem v hodinách Občanského a společenskovědního základu zmiňuje Homerová důležitost toho učit žáky aktivně číst. Kdo se takovému čtení vyhýbá, nenaučí se většinou zpracovat informace z textu a správně jej vnímat. Schopnost kriticky číst patří mezi intelektuální kompetence vyššího stupně, protože kriticky usuzující čtenář dovede posoudit kvalitu textu, záměr autora. Na základě toho posoudí, jaký může mít text význam pro praktický i duchovní život. [31]

Student by se měl ve škole seznámit s takovými texty, které mají za cíl čtenáře

[28] HOMEROVÁ, Marie, Rozvoj kritického myšlení ve výuce společenskovědních předmětů. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. 2009, roč. 112, č. 19, s. 16-17. ISSN 0139-5718

[29] Tamtéž

[30] Tamtéž

[31] HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenskovědních předmětů.: metodicko – didaktická učebnice pro učitele všech typů škol.* Praha: M. Homerová, 2013. s. 15. ISBN 1978-80-260-5103-9.

indoktrinovat. Měl by se učit rozpoznávat techniky manipulace a slovník typický pro autora, který se snaží čtenáře manipulovat. Jako příklad uvádí Homerová rozeznávání znaků, které jsou charakteristické pro populistické projevy. [32]

Východiskem pro kritické čtení může být například to, že se student učí rozeznávat mezi faktem, názorem a komentářem. Pokročilejší studenti mohou zvládnout i ověřit faktografii a zdroje studovaného textu. „*Student se stává kritickým čtenářem tehdy, když odhalí proč a za jakým účelem byl text napsán, pro koho je určen a jaké cíle jeho autor sleduje.*“[33]

Za nejobtížnější stupeň v práci s textem považuje Homerová tvoření hypotetických úvah, například předpověď možných alternativ vývoje určitého problému ve společnosti do budoucna. Takové „cvičení v myšlení“ může student později využít v budoucí profesi nebo v občanském životě, např. Hypoteticky uvažovat o následcích svého rozhodnutí.

Jako předpoklad pro úspěšnou výuku považuje Homerová přípravu didakticky vhodných a zajímavých textů. [34] Homerová se také zaměřuje například na to, jakým způsobem vhodně pokládat otázky. Některé příklady jsou uvedeny v praktické části v pracovních listech.

3.3.2 Projekt RWCT: „Reading and writing for critical thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení“

Tento mezinárodní projekt má svůj původ v USA, kde byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání. Za účinný prostředek pro rozvoj kritického myšlení považuje právě čtení a psaní. Cílem RWCT je také naučit učitele jednotlivým metodám,

[32] HOMEROVÁ, Marie. *Výchova k občanství ve výuce společenskovědních předmětů.: metodicko – didaktická učebnice pro učitele všech typů škol.* Praha: M. Homerová, 2013. s. 15. ISBN 1978-80-260-5103-9.

[33] Tamtéž, s. 16.

[34] Tamtéž

aby byli schopni je efektivně využívat v prostředí, ve kterém pracují. [35]

V rámci tohoto projektu bylo vydáno celkem osm příruček, které poskytují učitelům teoretické informace týkající se kritického myšlení i praktické rady, jak jej v hodinách rozvíjet. Všechny příručky byly vydány v upravené podobě také v České republice.

Předpokladem pro kritické myšlení je porozumění informacím. *„Myslet kriticky znamená uchopit informaci (myšlenku) a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko. “*[36]

Následující body jsou charakteristické pro kritické myšlení[37]:

- Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Každý jedinec ve třídě si vytváří vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Tuto činnost je možné vykonávat jen sám. To souvisí s pocitem svobody myslet za sám za sebe, kterou by každý student měl pociťovat.
- Získání informací je východiskem, nikoli cílem kritického myšlení. Studenti potřebují znát poměrně dost informací ještě předtím, než začnou o věci přemýšlet.
- Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Obtížným úkolem je rozvíjet studentovu vnímavost k problémům, které existují kolem něho. Pro skutečné učení je charakteristická snaha řešit problémy a odpovídat na otázky, které vycházejí z žákova vlastního zájmu nebo jeho potřeb.
- Kritické myšlení hledá rozumné argumenty. Kdo myslí kriticky, vytváří vlastní řešení problémů a shromažďuje pro ně argumenty a důvody. Je si vědom toho, že neeexistuje jen jediné řešení.
- Kritické myslení je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Učitel kritického myšlení by tak měl podněcovat

[35] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 387. ISBN 978-80-247-3450-7.

[36] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke **kritickému myšlení***. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 6.

[37] Tamtéž s. 7- 8.

plodnou výměnu myšlenek mezi studenty, podporovat schopnost tolerance, naslouchání druhým a odpovědnost za vlastní názor.

Realizace kritického myšlení ve výuce by měla probíhat skrze tzv. třífázový model učení. Tyto fáze jsou charakteristické pro každý proces učení.

1. Fáze evokace – Cílem této fáze je vyvolat zájem o problematiku a zjistit, co žáci zatím o tématu vědí, nebo co si myslí, že vědí.
2. Fáze uvědomění si významu - Cílem je udržet zájem žáka. Student získává nové informace, které konfrontuje se svými původními představami.
3. Fáze reflexe – Získané poznatky jsou v této fázi systematizovány, tříděny a upevňovány tím, že jsou přetvořeny do vlastní poznatkové struktury každého studenta. Vzniká nový rámec souvislostí a vazeb.

Studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu. [38]

[38] *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. Kritické myšlení, 2001 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://kritickemysleni.cz/oprogramu.php

4 Práce s textem v pojetí jednotlivých didaktiků

V didaktických publikacích se setkáváme s různými pokusy o klasifikaci vyučovacích metod podle různých kritérií. Tyto pokusy jsou stále otevřeným problémem.[39]

V následující části se práce zabývá tím, jaké informace můžeme o práci s textem a jejím místě mezi metodami nalézt v jednotlivých didaktických učebnicích a v odborné literatuře pro učitele. Je ovšem nutné brát v úvahu, že v konkrétní vyučovací hodině se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a v různých kombinacích. Prolínají se nebo přecházejí jedna v druhou. To je také jeden z důvodů, proč se zařazení této metody podle autorů liší. Může se stát, že určitou aktivitu řadí jeden autor pod jiné metody než jiní autoři. Takže metody, které jeden autor řadí pod kapitolu práce s textem, můžeme vidět u jiných autorů například pod problémovou metodou nebo pod metodami kritického myšlení.

Přestože se ve své práci zaměřuji na metodu práce s textem, je nutné upozornit na to, že jednostranné používání metod podle odborníků obvykle nevede k úspěšným výsledkům.[40] Dle Grecmanové by se *„metody výuky neměly ve výchovně vzdělávacím procesu aplikovat izolovaně. Učitelé by neměli používat stále jenom jednu „osvědčenou" metodu. Měli by však různé metody kombinovat"*[41]

4.1 Práce s textem podle Maňáka a Švece

Maňák a Švec řadí metodu práce s textem pod klasické výukové metody, konkrétněji pod metody slovní. Uvádějí, že klasické varianty této metody jsou založené

[39] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. s. 184. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

[40] Tamtéž, s. 185.

[41] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. s. 44. ISBN 80-85783-28-2.

na práci s učebnicí, odbornými texty nebo krásnou literaturou (beletrií, poezií). Tyto texty jsou v dnešní době velmi rozšiřovány o texty zprostředkované internetem. Didaktickou funkci mohou převzít jakékoli texty neučebnicového charakteru. Pod pojmem didaktický text se míní text vytvářený pro didaktické účely. *„Prací s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracování textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, ...“*[42]

Maňák, Švec uvádějí, že práce s textem nespočívá jen v zapamatování si informací, nýbrž také v tom, že se žáci zdokonalují ve využívání textových informací při řešení různých problémů. Pří práci s textem jde hlavně o to, aby mu žák porozuměl. *„Porozumění je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.“*[43]

Za přínosné lze považovat, v jejich publikaci zmínku o různých strategiích práce s textem. Je vhodné věnovat se i v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ tomu, jakým způsobem text čtou a že existují různé cesty, jak číst. Většinou je volíme podle cíle, kterého chceme dosáhnout. Maňák a Švec uvádějí základní strategie pro práci s textem podle Heluse a Pavelkové (1992)
Jsou označovány akronymem SQ4R:

S (Survey): cílem je rychlá, předběžná orientace v základní struktuře textu (orientovat se podle nadpisů a toho jak je text členěn), úvaha nad tím, jaký by text mohl mít smysl

Q (Questions): klást si otázky týkající se toho, co už známe a co je nám dosud neznámé,

4R (Read – Reflect – Recite – Review): jedná se o podrobnější čtení textu, je možné si pořizovat poznámky a poznamenávat otázky, které nás k textu napadají a zkoušet na ně odpovídat, nalézat vztahy mezi informacemi, zapamatovat si klíčové informace a zpětně si je vybavit, následně pak jde o přehledné shrnutí informací.[44]

[42] MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 64. ISBN 80-7315-039-5.

[43] Tamtéž, s. 65.

[44] Tamtéž, s. 66.

Maňák a Švec rozlišují tři dělení výukových metod. Jedná se o již zmiňované klasické výukové metody a běžně uváděné aktivizující výukové metody. Ne všechny publikace rozlišují vedle toho ještě komplexní výukové metody. Co se týká metody práce s textem, je důležité zmínit, že je samozřejmě použitelná i v rámci jak aktivizujících metod, tak metod komplexních. A to v rámci různých kombinací metod a aktivit.

V koncepci výukových metod autorů se tzv. komplexní metody odlišují od tradičních a aktivizujících především tím, že se jedná o „ (…) s*ložité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace,* jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe.[45] V rámci tzv. komplexních metod stojí za zmínku kapitola Kritické myšlení, kterému věnuji samostatnou kapitolu.

4.2 Práce s textem podle Sitné

Sitná ve své publikaci Metody aktivního vyučování věnuje práci s textem zvláštní kapitolu. Rozlišuje dva různé přístupy k práci s textem:

1. Pasivní, povrchový přístup – úkol žáky příliš nemotivuje, žáci přistupují k textu pasivně. Jako příklad uvádí pročíst si učitelem zadaný text, odpovědět na otázky pod textem a vypsat si nové informace do sešitů, případně vypsat neznámé pojmy.

2. Intenzivní čtení – vyznačuje se aktivním přístupem žáků. Žáci řeší zajímavé úkoly a často pracují v týmech. Společně mohou např. hledat ústřední myšlenku, snaží se postihnout celkový význam textu, klíčové momenty, o které se opírá informace, souvislosti, logiku argumentů. Formulují k textu otázky a zabývají se oblastmi, které jim nejsou jasné.

[45] MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 131. ISBN 80-7315-039-5.

Podle Sitné existuje ještě jeden přístup, který označuje jako **„nulový“**, kdy žáci čtou v časově vymezeném úseku bez zájmu a motivace. *„Spolu s učitelem doufají, že informace se z textu bez jejich přičinění „vstřebají“ do mozků žáků. Přístup žáků ke čtení je při takové výuce chabý, práce s textem se jim zdá jednoduchá, nezajímavá, ukončí ji tak rychle, jak je to jen možné“*[46] Výsledky takového učení jsou zcela bez efektu.

Sitná považuje za důležité, aby se ze čtení ve školách stal aktivní proces namísto pasivní aktivity. Žák by měl být schopný text vědomě a soustředěně prostudovat a jeho obsahu porozumět. Získané poznatky by měl umět přetransformovat do vlastního pojetí a závěry a souvislosti pak být schopen samostatně vyjádřit. Aktivní čtení vyžaduje absolutní koncentraci na text. Žák je nucen přijmout zodpovědnost za porozumění a vlastní učení (čtení s porozuměním).

Podle Sitné by měli učitelé neustále myslet na to, že proces učení souvisí s emocionálním vztahem žáka k látce, s možností vyjádřit vlastní názory a s pozitivní motivací k učení. Jako předpoklad pro úspěšné zařazení práce s textem do výuky považuje neustálou snahu učitele propracovávat možnosti, jak tuto metodu didakticky využívat. [47]

Na této publikaci lze ocenit, že Sitná uvádí příklady práce s textem, přestože některé z příkladů jsou nekonkrétní a mnohdy není jasné, jak přesně by měla aktivita vypadat. Zde uvádím některé z nich:

- sumarizovat text různými způsoby vyjádření, např. mentální mapou, barevným zpracováním textu, grafy, fóliemi pro zpětný projektor, plakáty, taháky apod.;
- text přeorganizovat, zpracovat jej jinak (např. pokud je zpracován v časové posloupnosti, přepracovat jej např. Podle klíčových událostí);
- hledání konkrétních informací v textu, odpovědí na specifickou otázku;
- kriticky posoudit text z různých pohledů, např. jak je text uspořádán z hlediska faktů, přehlednosti, srozumitelnosti jazyka, uvedených příkladů;

[46] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 133. ISBN 978-80-262-0404-6.

[47] Tamtéž, s. 136.

- číst text s cílem připravit prezentaci, doporučuje práci ve dvojicích číst s cílem připravit materiál pro diskuzi – formulovat téma a cíle diskuze, připravit diskuzní lístky s otázkami pro ostatní apod.[48]

Sitná upozorňuje, že čtení může být opravdu velmi efektivní metodou aktivního učení a to ve všech předmětech. „Pokud se práce s textem v hodinách ignoruje, jsou žáci ochuzeni o velmi cenný zdroj informací a nenaučí se s textem pracovat.“[49]

4.3 Práce s textem podle Kotrby a Laciny

Ve své publikaci Aktivizační metody ve výuce se zabývají porovnáním klasické vyučovací hodiny a hodiny doplněné o metody aktivizační. Analyzují silnější i slabší stránky obou pojetí. Zabývají se také tím, jak by učitel měl při zavádění aktivizujících metod postupovat a jak předcházet nejčastějším chybám.

Práci s textem zařadili pod metody aktivizující. Konkrétněji ji najdeme pod kapitolou Problémové vyučování.[50] Kotrba a Lacina považují problémové úlohy za základ všech aktivizačních metod. *„V každé z nich se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě pojat, zpracován a řešen.“*[51] Existuje více možností, jak studentům problém zprostředkovat.

Dále podotýkají, že problémové vyučování lze brát jako samostatnou metodu a to i v rámci frontální výuky. Jedná se o používání vhodných problémových otázek. Například: Dokaž..., Jak souvisí..., Čím se liší..., Jak lze použít..., Co je příčinou... apod.[52] Podobné otázky považuji za zajímavé používat i pro práci s textem například v pracovním listu,

[48] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 136-137. ISBN 978-80-262-0404-6.

[49] Tamtéž, s. 137.

[50] Je ovšem zřejmé, že by práci s textem bylo možné použít v kombinaci s mnoha jinými metodami a zařadit ji tedy případně i jinam

[51] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015, s. 98. ISBN 978-80-7485-043-1.

[52] Tamtéž, 98-99.

který učitel pro žáky sám vytváří. Takové otázky zpestřují monotónní výklad učitele a tvoří základ problémových úloh. Problémové vyučování tak oproti tradiční výuce vytváří prostor pro tvořivou činnost. [53]

4.4 Práce s textem podle Vališové a Kasíkové

Nejednoznačností dělení jednotlivých metod se zabývá Vališová v publikaci Pedagogika pro učitele.

Vyjadřuje se k množství kritérií klasifikace vyučovacích metod. Je názoru, „(…) *že žádný klasifikační přístup neumožňuje dostatečně postihnout místo metod výuky v celém systému výchovně vzdělávacím.*“[54] Právě proto se doposud nepodařilo vytvořit obecně platnou klasifikaci. Příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu. Přesto určitý význam ve vytváření množství klasifikací Vališová vidí. Přemýšlení nad těmito klasifikacemi může pomoci učiteli při přípravě konkrétní výuky.

Vališová se chce pokusit překlenout mnohotvárnost klasifikací metod tak, že si pracovně rozčlenila metody podle vnějšího, jevového – podle ní nejpochopitelnějšího kritéria. Jedná se o následující dělení, podle nejtypičtější činnosti učitele či žáka:

- Metody monologické (založené na využívání souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele či žáka),
- metody práce s textem (založené na práci s textovými pomůckami jako základní činností),
- metody dialogické (založené především a principu rozhovoru),
- metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků (založené na pozorování žáků a na vlastní praktické činnosti),
- metody rozborové, situační, projektové a inscenační (založené na analytické-syntetické činnosti žáka a na principu „hraní rolí“),

[53] KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015, s. 99. ISBN 978-80-7485-043-1.

[54] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 194. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

- didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody.[55]

Vališová si je vědoma toho, že i zde bude docházet k určitému prolínání jednotlivých typů. Také podotýká, že kritéria „typických činností“ jsou kategoriálně nesouměřitelná. Následně se věnuje jednotlivým typům. [56]

Jako druhou skupinu metod Vališová člení *„postupy, při nichž je podstatou činnosti* ***práce s textem*** *(případně s grafickými znázorněními) a kde zdrojem poznání je především slovo, (...) “* [57] Zároveň upozorňuje, že tyto postupy jsou většinou uplatňovány ve spojitosti s jinými metodami, případně jsou součástí jiné metod. Vališová rozlišuje dva druhy práce s textem dle její povahy. První z nich nazývá jako „reprodukční“. Charakterizuje jej tak, že žák se učí informacím v textu obsaženým. Druhým případem je „produktivní“ práce s textem, kde je cílem podpořit mimo jiné tvořivou činnost žáka. To je možné buď prostřednictvím toho, co je obsahem textu (řešení problémů, o nichž text pojednává) nebo tím, jak je zpracován (hodnocení textu nebo učebnice z hlediska struktury). Další možností je, že žák bude sám text vytvářet (zpracování recenze, písemné práce aj.).[58]

Vališová uvádí, že používané texty mohou být různé povahy – například učebnice, metodické materiály, časopisy, historické prameny, krásná literatura, ale i texty, které za tímto účelem vytvoří sám učitel. Jako specifický text zmiňuje tzv. pracovní sešity. Ty charakterizuje částečně jako učebnici, částečně jako pracovní materiál. Mohou mít podobu i volných pracovních listů, které může učitel sám vytvářet. Práci s textem může usnadnit i grafická úprava. Text může zpřehlednit jeho vnitřní členění, výrazné tištění hlavních myšlenek nebo důležitých pojmů, použití různého typu písma apod. K tomu patří i využívání názorného doprovodného textu jako jsou například různé ilustrace, diagramy, schémata, plánky, mapy či tabulky.[59]

---

[55] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 195. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

[56] Tamtéž, s. 199.

[57] Tamtéž

[58] Tamtéž

Podle Vališové by se měl učitel snažit v žácích rozvíjet dovednost pracovat samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. Považuje tuto dovednost za předpoklad dalšího sebevzdělávání a seberozvoje člověka. Tomu by měla předcházet dobrá čtenářská dovednost, plynulé čtení s porozuměním, interpretace a hodnocení čteného textu.[60]

4.5 Práce s textem v publikaci Moderní vyučování – Geoffrey Petty

Na práci s textem se, jak uvádí Geoffrey Petty, ještě donedávna pohlíženo jako na něco zastaralého. Výjimku tvoří jen vysoké školy. V současné době používají učitelé tuto metodu více díky skutečnosti, že se více pracuje s různými projekty. Metoda práce s textem je také použita v případě, když učitel poskytuje žákům „instruktážní balíčky" sumarizující základní fakta.[61]

Jestliže jsme přečetli nějaký text, rozhodně si podle autora nemůžeme být jisti, že jsme se jej také naučili. Pokud učitel učí aktivizujícím způsobem a vede žáky k porozumění klíčovým pojmům, může se stát, že nemá dostatek času na to zabývat se všemi podrobnostmi. Petty hodnotí práci s textem jako efektivní prostředek, jak to napravit. [62]
Petty uvádí různé druhy přístupu ke čtení[63] podle autorů Marton a Saljo (1976):

- povrchní zpracování – u žáků převládá pasivní přístup, cílem je naučit se celé téma, najít správné odpovědi, vstřebat předem stanovené porce vědomostí, často je spojené s učením doslova;
- hluboké zpracování – žáci jsou duševně aktivní, zabývají se především hlavní myšlenkou, argumentací a logikou, téma je pojato jako celek a v souvislostech, rozebírá se oprávněnost závěrů. Žáci, kteří přistupují k hlubokému zpracování,

[59] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 200. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

[60] Tamtéž

[61] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, s. 283. ISBN 978-80-262-0367-4.

[62] Tamtéž

[63] S velmi podobnou kategorizací se setkáme u Sitné

bývají úspěšnější u zkoušek a také jsou více všestranní.

- nulové zpracování – autor zmiňuje i tuto kategorii, kdy žák pouze mechanicky přečte text s cílem „mít to za sebou“ a věří, že porozumění přijde automaticky bez úsilí.[64]

Aby se zvýšila šance, že se žáci čtením textu opravdu něco naučí, mělo by čtení být aktivním procesem. Následující postupy mohou posloužit k podpoře tohoto procesu:

- **Výběr zajímavé čtecí činnosti.** Petty nabádá k tomu, aby učitel žáky například vyzval k vyřešení nějakého problému nebo záhady nebo nalezení odpovědi na zajímavou otázku.
- **Vyžadování zápisků z četby.** Učitel by měl od žáků chtít, aby byli schopni mu svými slovy obsah textu shrnout. Mohou například popsat myšlenkovou mapu přečteného textu nebo záznam jeho nejdůležitějších bodů.
- **Odlišné uspořádání materiálu.** Například text uspořádat chronologicky namísto obvyklého postupu.
- **Vyhledávání informací.** Učitel může zadat žákům vyhledat v textu specifické informace, např. odpovědi na konkrétní otázky.
- **Kritika textu.** Je vhodné vyzvat žáky, aby se vyjádřili například k tomu, jaké je stanovisko autora textu a o jaké důkazy se lze opřít. Chybí něco v autorově argumentaci? Měli by stejný názor i ostatní odborníci?
- **Prezentace.** Žáci mohou ve skupinách připravit prezentaci textu pro zbytek třídy. Nebo může učitel zadat, aby každá skupina zpracovala zápisky, které potom zkontroluje a ostatním nakopíruje.
- **Diskuze.** Učitel zadá žákům text, ze kterého se bude vycházet v diskuzi. Petty doporučuje zadat žákům dopředu otázky, které se soustředí na důležité body.[65]

Jak uvádí Petty: *„čtení na žákovi vyžaduje, aby převzal osobní odpovědnost za*

[64] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, s. 284. ISBN 978-80-262-0367-4.

[65] Tamtéž, s. 285.

to, že textu porozumí a že se z něho něco naučí.“[66] Jako výhodu této metody vidí Petty to, že jedinec může postupovat vlastním tempem. Ti, které učivo zaujme, toho zvládnou prostudovat více a do hloubky, zatímco slabší a pomalejší jedinci mohou dostat jednodušší a kratší text vybraný speciálně pro ně.

Petty zmiňuje několik dalších výhod práce s textem. Jedná se například o to, že se zvyšuje pravděpodobnost, že žákům ty texty poslouží k jejich dalšímu soukromému využití. Je názoru, že práce s textem se nemusí omezovat jen na některé předměty. V každém předmětu jsou podle něj k dispozici nějaké vynikající texty. Učitel by neměl žáky připravit o tento cenný zdroj informací. Petty doporučuje neomezovat se na knižní publikace. Doporučuje použít odborné časopisy, noviny, internet apod.[67]

4.6 Práce s textem podle Čapka

Způsob, jakým je tato publikace vytvořena se naprosto vymyká všem ostatním didaktikám. Čapek kritizuje současné didaktiky s tím, že nejsou zaměřené na praxi. Proto jeho didaktika neobsahuje různorodé klasifikace metod, jako je tomu u ostatních autorů.

Čapek by podle sebe dělil metody pouze na dvě skupiny. V první jsou metody, které učitel ovládá a používá. Do druhé řadí metody, které učitel nezná, nebo zná a nepoužívá. Moderní didaktika je zaměřena na praxi. Většinu z publikace tvoří tipy na konkrétní aktivity, (viz kap. 4). Z teorie týkající se práce s textem definuje cíle této metody. Především se jedná o schopnost čtení s porozuměním. Také považuje za důležité trénovat komunikativní dovednosti a analytické (kritické) myšlení.[68]

Čapek se zaměřuje na zcela jiné didaktické aspekty než je obvyklé u ostatních autorů a to se týká i práce s textem. Za zmínku stojí např. to, že kritizuje střídavé čtení

[66] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, s. 285. ISBN 978-80-262-0367-4.

[67] Tamtéž

[68] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 300. ISBN 978-80-247-3450-7.

nahlas v hodinách. Žáci, kteří zrovna nečtou, si jedou prstem v textu, aby věděli, kde pokračovat, až je paní učitelka vyvolá. Takovou aktivitu považuje za popření individuálního přístupu k žákům a upozorňuje na to, že může vést až k odporu verbálního projevu před třídou.[69]

Jako úskalí čtení textu nahlas před třídou lze vnímat to, že se někteří žáci na text plně nesoustředí. Všichni žáci většinou nečtou stejným tempem a každý i jinak rychle obsah textu chápe. Proto je pro někoho rušivé, když jiný žák čte paralelně nahlas. Nabízí se upřednostnění čtení textu sama pro sebe. Tak mu lze nejlépe a nejrychleji porozumět. Čtení nahlas má zajisté význam v případě, že všichni žáci nemají text k dispozici, anebo mají někteří z nich se čtením potíže. Jinak je tomu při výuce cizích jazyků, kde čtení nahlas může sloužit k procvičování výslovnosti. Platí to ale jen v případě, že žáky učitel opravuje.

Komentář

Jako úskalí většiny publikací lze vyhodnotit to, že všechny postupy jsou popsané na velmi obecné rovině. Je například zmíněno, že žáci by měli k textu přistupovat aktivně a ne pasivně. Ale jen velmi těžce se následně dozvídáme, jak by měly vypadat konkrétní úlohy a také jak postupovat při jejich realizaci v hodině.

[69] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 313. ISBN 978-80-247-3450-7.

5 Metody realizace práce s textem ve výuce

Tato část práce se zabývá různými druhy metod, které lze použít jako východiska pro konkrétní aktivity.

Většina metod pro práci s textem se v různých didaktikách opakuje. Proto je uveden pramen, v němž se mi aktivita jeví jako nejsrozumitelnější. Často se jedná o kombinaci více didaktik. Případně jsou zmíněny její modifikace, pokud aktivita není podávána všude stejně. Do této kapitoly jsou zahrnuty nejčastěji zmiňované, metody které se týkají práce s textem, a které mohou rozvíjet klíčové kompetence.

Zpřeházené věty

Dle Čapka je tato metoda je vhodná pro evokační fázi, než se začne pracovat s textem samotným. Ale může být prospěšná i jako reflexe textu. [70]

V prvním případě spočívá aktivita v tom, že učitel rozdá žákům lístečky, na nichž je jednoduše popsána nějaká událost (situace) z textu, kterým se budou později zabývat. Košťálová, Rutová, Věříšová uvádějí, že se může jednat o chronologický postup nebo o nějaký logický řetězec. Úkolem studentů je pokusit se uspořádat jednotlivé lístečky tak, jak si myslí, že by v textu mohly jednotlivé části na sebe navazovat, tedy podle toho, jaký by mohl mít smysl. Když se žáci shodnou na pořadí, dostanou celý původní text, který čtou a porovnávají, jestli pořadí v textu odpovídá tomu, k čemu dospěli.[71]

Tato aktivita je ve většině didaktických publikací u metody práce s textem velmi rozšířená. Většina autorů doporučuje, aby učitel nepřipravoval zbytečně velké množství lístečků. Uvádějí, že stačí pět nebo šest. Stejně je důležité nepopisovat jednotlivé lístečky příliš složitě, ale pomocí jedné nebo dvou vět nebo souvětím. Jedná se o evokační aktivitu, jejímž úkolem je motivovat, není třeba hned na začátku zacházet do detailů.

[70] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 315. ISBN 978-80-247-3450-7.

[71] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 30.

.

Čapek uvádí, že touto metodou je u žáků rozvíjena schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Text může být jak odborný, tak umělecký.[72]

Grecmanová a Urbanovská uvádějí, že předpokladem pro poskládání lístečků je jejich analýza, srovnání a hledání souvislostí. Také je potřeba tvořivé myšlení. Tato aktivita mimo jiné napomáhá zapamatování si informací, které tvoří text, jelikož si žáci opakovaně čtou myšlenky na útržcích.[73]

Z hlediska sociálních forem je možné aktivitu pojmout různě. Nabízí se například skupinová forma práce na způsob tzv. **„Bzučících skupin (Buzz Groups).“** [74] nebo **„Sněhové koule“ (Snowballing).**[75] Metody spočívají v tom, že žáci pracují na řešení úkolu nejprve ve dvojicích a postupně se skupiny spojují a zvětšují. U metody „Sněhové koule“ jde spojování až tak daleko, že se nakonec může sjednotit celá třída na jednom řešení. Za důležité lze považovat to, aby nepracovaly vždy stejné čtveřice spolu, ale aby se učitel snažil dělit žáky různě. Je vhodné, aby si vyzkoušeli spolupracovat vždy s jinými spolužáky.

Pro kontrolu při práci ve skupinách je vhodné, aby skupina obdržela dostatečný počet textů ke kontrole. Je samozřejmě možné přečíst přede všemi text nahlas, ale tak ztratí žáci vlastně možnost s úplným textem pracovat. Jak bylo již zmíněno, každý vnímá jinak a málokdo zachytí z přečteného všechny informace, proto je žádoucí, aby měl každý text před sebou. Případně je možné text promítat na zpětném projektoru. Rozhodující je, jak se s textem bude dále pracovat.

Jako poslední organizační tip lze doporučit rozdat žákům lístečky v obálkách a požadovat opět vrácení všech lístečků v obálkách.

---

[72] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 315. ISBN 978-80-247-3450-7.

.

[73] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 77. ISBN 978-80-85783-73-

[74] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, s. 76. ISBN 978-80-262-0404-6

.

[75] Tamtéž, s. 71.

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

Tato metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu. Slouží k systematizaci textu a poznámek. Zkratka I.N.S.E.R.T. znamená Interactive Notice System for effective Reading and Thinking – interaktviní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. [76] Čechová uvádí, že metoda učí žáky číst text aktivně a uvědomovat si význam jeho částí vzhledem k vlastním poznatkům a zkušenostem.[77]

Žáci dostanou za úkol každý samostatně pracovat na textu. Ještě předtím je jim představen systém značek, které budou při tom používat k označení různých informací v textu. Dle Košťálové, Rutové, Věřišové si „fajfkou“ v textu odškrtnou informace, které potvrzují, co už věděli. Plus je označení pro novou zajímavou informaci.[78] Minusem označí informaci, která je v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí, případně pokud našli v textu nějaké rozporuplné informace. Otazník napíší tam, kde něčemu nerozuměli nebo kde by chtěli získali další informace. [79]

Další variantou dle Čapka je následující rozlišení značek:[80]

✔ rozumím tomu, to jsem vědět

? tomu nerozumím, potřebuji se doptat a něco z toho vysvětlit, nerozumím slovu

! - to mě překvapilo

+ souhlasím

- nesouhlasím

---

[76] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 304. ISBN 978-80-247-3450-7.

[77] ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. s.56. ISBN 80-86910-53-9.

[78] Jsem si vědoma toho, že nová informace neznamená, že je vždy zajímavá. Sama bych žákům zadala vyhledávat buď nové, nebo zajímavé informace. Spíše se přikláním k označování nových informací

[79] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s.21.

[80] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 304. ISBN 978-80-247-3450-7.

To kterou z variant učitel zvolí by se mělo odvíjet od charakteru textu. Texty, které můžeme využít například k tvorbě postojů, budou vybízet k využití druhé varianty, kde může žák dát najevo svůj souhlas nebo nesouhlas, vyjádřit se k nějakému kontroverznímu tématu. Učitel by měl rozhodnout podle charakteru textu, které značky použije. Dalšími aspekty při rozhodování by měl být věk a tyto učební látky. Není podstatné kolik a které značky učitel použije. Důležité je, aby je učitel vybral adekvátně situaci.

Je vhodné zmínit, že není nutné, aby žáci dělali značku u každé informace, kterou text obsahuje. Určitě to není nutné za každou větou. To, jak k textu žáci přistoupí, je jen na nich. Je žádoucí stanovit, že minimálně jedna značka by měla být u každého odstavce. Doporučeno je také určit minimální počet znaků za celý text.

V příručce „Co je kritické myšlení" se dle Košťálové a kol. setkáme s následujícím postupem:

Po přečtení článku by měla následovat diskuze o svých značkách s partnerem. Následně každý vytvoří přehlednou tabulku, do které zanese heslovitě informace z textu a zařadí je pod jednotlivé značky. Pak může následovat porovnání se spolužákem a následně se skupinou. Každá skupina projde, co si u které značky studenti poznamenali.[81]

Existuje více způsobů, jak aktivitu uchopit. Například Čapek ve své Moderní didaktice nespojuje dělání INSERT značek do textu s následným vytvářením tabulky, což se jeví jako mnohem jednodušší a efektivní způsob. Zmiňuje oba způsoby, ale odděleně. Buď budou studenti psát značky do textu a nevytvářet tabulku, anebo budou psát informace rovnou do tabulky.

Ve druhé fázi doporučuje Čapek projít s žáky text po částech. Učitel označí určitou pasáž a ptá se, kdo má v této části otazník. Doporučuje začít u nejasností, jelikož v hodině nemusí vyjít čas na to projít všechny značky. Další pořadí záleží na tom, jaký má konkrétní hodina cíl.[82]

---

[81] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s.22.

[82] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 304. ISBN 978-80-247-3450-7

Variantou této aktivity může být, že se žáci mají ve skupinách shodnout na jedné INSERT tabulce. Zde lze doporučit první variantu o čtyřech položkách. Další modifikací může být umístění velké plachty s tabulkou na jedno místo ve třídě. Po zpracování textu do ní žáci budou psát své poznámky. Případně mohou psát čárky k myšlence, která už je tam zastoupena. [83]

Grecmanová, Urbanovská vidí přínos metody v tom, že *„je patrné, že informace nejen vnímají, ale také vyhodnocují a třídí, systematizují a zasazují do původního schématu vědomostí a zkušeností. Znaménky vyjadřují svůj vztah k údajům.“*[84]

Klíčová slova

Tuto aktivitu je možné uchopit dvěma odlišnými způsoby. První z nich je založen na tom, že učitel vybere z textu, který žáci ještě nečetli, několik klíčových pojmů. Většinou se doporučuje čtyři nebo pět. Tato slova zapíše na tabuli. Úkolem žáků je ve dvojicích je promyslet, v jakých souvislostech by se tato slova mohla objevit v rámci textu. Je vhodné prozradit charakter textu, např. jestli se jedná o text odborný nebo o beletrii. Když se dvojice shodnou na možných vztazích mezi pojmy, jsou seznámeni s textem. Úkolem je text pročíst a sledovat, jak korespondují jejich tipy se skutečným obsahem.

Zormanová doporučuje nechat žáky pracovat ve skupinách, aby se shodli na kontextu vybraných pojmů. Následně by pak prezentovali svoje návrhy před třídou.[85] Aktivitu je ovšem možné použít i jako práci jednotlivců nebo dvojic.

V příručce Další strategie k rozvoji kritického myšlení najdeme následující dovednosti, které tato metoda rozvíjí: Žák propojuje nabízená slova i se svou zkušeností (čtenářskou, životní) a tvoří vlastní hypotézy/závěry. Obhajuje svou hypotézu před

---

[83] Tamtéž, s. 305.

[84] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 79. ISBN 978-80-85783-73-5.

[85] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 127-128. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ostatními, používá argumenty. Posoudí, v čem se hypotéza potvrdila a v čem ne.[86]

Další variantou této aktivity je vymýšlení klíčových slov samotnými žáky po přečtení textu. Cílem je, že si žáci v těchto pojmech shrnou, čeho se týkal text, který četli. Pojmy by měly obsahovat to podstatné z textu.[87]

Čapek nazývá tuto aktivitu Filtr klíčových slov. Učitel rozdá žákům text do dvojic či skupin. Určí počet klíčových slov, které každá skupina vymyslí. Mělo by se jednat o slova, která nejlépe vystihují význam a obsah textu. Učitel na tabuli nakreslí trychtýř a pod ním nádobu. Když je skupina hotova, jde k tabuli napsat do nádoby své klíčová slova. Pojmy v nádobě se nemohou opakovat. Skupiny, které přišly později, mohou jen doplnit, co ještě chybí. Poté co jsou na tabuli slova od všech skupin, bude se třída snažit sjednotit na výběru pěti (nebo tří) opravdu klíčových pojmů. Toto je možné provést například tak, že se bude hlasovat. Ale může to být i zajímavý podnět k diskuzi. Čapek dále uvádí, že formou vyfiltrovaných slov je možné udělat zápis do sešitu. *„Dovednost dobře určit klíčová slova zároveň hovoří o žákově dovednosti rozumět textu a vyjmout z něj důležité prvky.“*[88]

Podvojný deník

Tato aktivita je vhodná pro jednotlivce. Každý žák si sám přečte předložený text. Ten může být odborný nebo umělecký, vhodná může být i poezie. Následně si každý vezme sešit nebo papír, který rozdělí svislou čarou na dvě části. Do levé části zapíše myšlenky z textu, které ho zaujaly nebo na něj nějak zapůsobily. Je ovšem žádoucí, aby z každého odstavce byla vybrána aspoň jedna myšlenka.[89] Zormanová proto doporučuje

[86] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji krtického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 30.

[87] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 128. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

[88] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 304. ISBN 978-80-247-3450-7.

[89] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 74-75. ISBN 978-80-85783-73-5

určit minimální počet záznamů, které bude učitel požadovat.[90]

V příručce Další strategie k rozvíjení kritického myšlení se píše o doslovném opsání pasáže. Je ke zvážení, zda přepisovat celou pasáž textu, zvlášť pokud je rozsáhlejší. Nabízí se proto přiklonit se k heslovitému popisu pasáže.

Do pravé části by pak měl žák zapsat nějaký svůj komentář ke zvolené části. Může se jednat o zdůvodnění, proč žáka zaujala právě tato pasáž. Může vyjádřit, co v něm myšlenka evokovala nebo vyjádřit vlastní postoj k ní, například souhlas nebo nesouhlas., připomínku nebo otázku.[91]

Grecmanová a Urbanovská doporučují kolektivní vyhodnocení, které bude probíhat nahlas. Učitel se bude ptát podle jednotlivých částí textu na to, kdo si co vypsal. Současně jsou sdělovány i poznámky z pravé strany textu. *„(...) kdo si vybral myšlenku z prvního odstavce, kterou a jaké si k k ní napsal poznámky?“*[92] Takto autorky doporučují postupovat, než se projde celý text.

Dále tyto autorky upozorňují na to, že může nastat situace, kdy si nikdo z žáků nevypíše velmi významný údaj. To by mohlo znesnadnit pochopení textu. Proto doporučují, aby byl učitel na to připraven a zapomenutou informaci okomentovat.[93]

Tato metoda umožňuje žákům si lépe spojit obsah textu s vlastními prožitky a tím, co je zajímá.[94] Čapek uvádí, že díky spojení zkušenosti žáka s učebním textem posiluje tato aktivita vědomí žáka, že učivo má vztah k reálnému životu. Učitel může upozornit na to, jak rozdílné reakce mohou vyvolat stejné pasáže. Otázky mohou na závěr směřovat k textu jako takovému. *„O čem text pojednával? Jaká je jeho*

---

[90] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 128. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

[91] Tamtéž, s. 74-75.

[92] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 75. ISBN 978-80-85783-73-5.

[93] Tamtéž, s. 75.

[94] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 36.

nejdůležitější myšlenka? Jaké praktické poznatky přinesl? Jak se vám text četl? (...)"[95] Čapek považuje za vhodné využít na rozbor například nějaký článek z časopisu. Žáci tak mohou hodnotit u textu literární styl nebo objektivitu autora a posuzovat jeho argumenty.[96]

Párové čtení[97]

Čapek doporučuje tuto metodu použít v případě, že bude text, se kterým mají žáci pracovat, spíše náročnější. Metoda je vhodná pro fázi uvědomění si významu nových informací, především při práci s odborným textem.[98]

Učitel si sám před hodinou rozdělí text na několik částí. Žáci pracují ve dvojicích. Každá dvojice dostane jednu část textu. Tu si rozdělí na polovinu. Oba žáci čtou současně první část. Následně se jeden z žáků snaží tuto část shrnout, aniž by se díval do textu. Snaží se reprodukovat text vlastními slovy. Druhý žák nahlíží do textu a navádí mluvícího k informacím, které zapomněl a klade doplňující otázky. Poté čtou oba druhou polovinu s tím, že si role vymění. Mluví ten, který předtím kladl otázky.[99]

Úkolem obou žáků nyní je shodnout se na zápisu toho nejpodstatnějšího z jejich textu. Zápis jim pak slouží jako podklad pro výrobu propagačního letáku (plakátu). K jeho tvorbě mohou použít i samotný text.[100] Plakát by měl obsahovat vysvětlení části textu tak, aby byl srozumitelný i pro ostatní. Tyto plakáty pak budou jednotlivé dvojice prezentovat před třídou podle logické návaznosti textu. Tímto způsobem je na základě

[95] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 311. ISBN 978-80-247-3450-7.

[96] Tamtéž

[97] V některých didaktikách je tato aktivita pojmenována „Učíme se navzájem"

[98] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 311. ISBN 978-80-247-3450-7.

[99] Tamtéž

[100] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. s. 78. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

jednotlivých částí, sestaven text jako celek.[101]

Existují menší odlišnosti této aktivity podle jednotlivých autorů. Například v pojetí Čapka dělají žáci výukový plakát hned po rekapitulaci textu. Zápis vůbec nezmiňuje. V publikaci Grecmanové a Urbanovské zase najdeme, že by vypisování z odstavců mělo probíhat bez opory textu. Ale při tvorbě plakátu je opět povoleno původní text použít.[102] Lze studentům doporučit dělat si poznámky podle potřeby. Stěžejní je, aby se vyznali v plakátu, který budou prezentovat. Ovšem někomu to může pomoci, jinému ne. Proto bych to nechala na studentech. Při tvorbě plakátu je žádoucí je vyzvat ke kreativitě. Měli by však dodržet, aby plakát obsahoval v bodech výstižné shrnutí zadané části textu.

Přínos aktivity lze spatřit v práci ve dvojicích, jelikož velké množství aktivit je v současnosti zpracováno spíše pro skupiny. Některým žákům vyhovuje lépe práce ve dvojici. Mohou tak lépe prosadit svoje myšlenky a zároveň nemusí mít pocit, že jsou na práci sami. Na druhou stranu je tato aktivita těžko realizovatelná, pokud bude ve třídě mnoho žáků. Pokud by byl text rozdělen na příliš mnoho částí, mohlo by hrozit, že se prezentace stane nudnou a nepřehlednou. Bylo by ale možné vytvořit nějakou variantu. Například to, že více dvojic dostane stejný text a plakát budou pak vytvářet společně. Dále lze na aktivitě ocenit, že vede k jasnému výstupu – seznámit ostatní žáky s textem, který je pro ně nedostupný. Pokud dvojice text nezpracuje nebo jej zpracuje nedostatečně, promítne se to na kvalitě celého textu. Dává proto smysl se textem zabývat.

Řízené čtení

Metoda je vhodná především pro práci s uměleckým textem, ale je možné ji použít i pro text odborný.[103] Učitel má připravený text, který vhodně rozdělil na několik

[101] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 310. ISBN 978-80-247-3450-7.

[102] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 78. ISBN 978-80-85783-73-5.

[103] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 72. ISBN 978-80-85783-73-5.

částí. Ke každé části textu má také předem připravené otázky a úkoly. Před zahájením čtení se může žáků zeptat na jejich odhad ohledně tématu textu. V otázkách, které učitel pokládá, mají žáci za úkol předvídat, co bude v textu následovat. Nebo se otázky mohou týkat právě přečtené části. Tímto způsobem se projde postupně celý text.[104]

Grecmanová a Urbanovská uvádějí, že je možné pracovat už s názvem textu. Kromě obsahu textu mohou na základě názvu textu například odhadovat, kde se bude děj odehrávat a proč. O čem by psali žáci, kdyby měli být autory textu s tímto názvem?[105] Učitel nechá žáky uvést jejich nápady. Následně čtou žáci první pasáž textu. Buď si čte každý potichu nebo jeden nahlas pro celou třídu. Druhou variantu doporučují Grecmanová a Urbanovská v případě, že některé děti mají se čtením potíže.[106]

Následně učitel klade otázky. Ty se týkají nejprve přečteného. Poté co je pasáž zrekapitulována, pokládá otázky k předvídání toho, co přijde ve druhé části. Učitel povzbuzuje žáky k diskuzi. Na odpovědi se doporučuje nechat dostatek času a věnovat pozornost každé myšlence nebo nápadu. Učitel může třeba vyzvat žáky, aby v další části sledovali, kde dojde k zásadní změně v obsahu. Po přečtení se učitel ptá, kde došlo v textu k zápletce. Nebo se může zeptat na to, co je dobrého nebo špatného na tom, co se stalo a proč. [107]

Grecmanová a Urbanovská rozdělily v jejich teoretickém konceptu text na tři části. Po druhé části navrhují použít následující otázky: Když zvážíte dosavadní děj, můžete odhadnout, jak text skončí? Jak byste jej zakončili vy? Proč? Po diskuzi nad podobnými otázkami následuje dočtení textu. Po přečtení celého textu je ještě možné se zeptat, zda šlo tento způsob ukončení z předchozích částí nějak předvídat nebo shrnutí, co je nejdůležitějším tématem textu.[108]

---

[104] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 313. ISBN 978-80-247-3450-7.

[105] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 72. ISBN 978-80-85783-73-5.

[106] Osobně upřednostňuji samostatné čtení, protože každý čte a chápe jiným tempem.

[107] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s.72. ISBN 978-80-85783-73-5.

[108] Tamtéž, s. 73.

Grecmanová a Urbanovská dále uvádějí, že tento způsob práce žáky lépe motivuje a lépe se na obsah soustředí. Také je rozvíjeno myšlení, představivost i kreativita. Žáci se učí spolu diskutovat, mluvit k sobě navzájem, naslouchat si a respektovat různé názory. Učitelovy otázky podněcují k předvídání a sdělování představ ostatním. To umožňuje hlubší čtenářský zážitek. Při práci s odborným textem může mít předvídání podobu hypotézy. Čtení textu je jejím ověřováním. Diskuze nad přečteným pak směřuje k přijetí či odmítnutí hypotézy.[109]

Velmi podrobně je tato aktivita zpracována v publikaci Rozvíjíme kritické myšlení.[110] A to nejen teoreticky, zahrnuje také praktické příklady.

Je důležité vybrat a rozdělit text tak, aby se jeho čtení spojené s diskuzí příliš nevleklo. Aktivita je atraktivní z důvodu, že se při ní každý žák může projevit skrze svou kreativitu a životní zkušenost. Na druhou stranu je důležité přiklonit se pro svižnější rozebírání textu, jinak by mohli někteří žáci ztrácet pozornost. Aby se to nestalo, je důležité vybrat adekvátní text a nerozdělovat jej na příliš mnoho částí. Dalším přínosem této aktivity je, že se může jedinec projevit sám za sebe a svá stanoviska konfrontovat v diskuzi. Podstatné je vyjádřit vlastní myšlenky a umět je zdůvodnit. Z aktivity nevyjde nikdo jako celkový vítěz, který byl skutečnému textu svými úvahami nejblíže, ale ani žádný poražený. Čtení textu po částech může přispět k lepší koncentraci žáků, kteří mají se soustředěním problémy.

Studijní průvodci

Aktivita je založena na pracovních listech, které vytvořil učitel ke konkrétnímu textu. Může se jednat o text odborný nebo umělecký. Pracovní list obsahuje otázky nebo nedokončené věty k textu. Učitel rozdá žákům pracovní list současně s textem. Pracovní list může být vystavěn tak, že může být vyplňován už v průběhu četby.

Grecmanová a Urbanovská uvádějí, co by měl studijní průvodce splňovat, aby podporoval a rozvíjel schopnosti kritického myšlení. Jednak by měl žáky směřovat k

---

[109] . Tamtéž

[110] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Rozvíjíme kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 7-13.

tomu, aby nepřehlédli i méně významné myšlenky. Dále by měl probouzet myšlení vyššího řádu (srovnávání, hodnocení, argumentaci). Pracovní list by měl vyvolávat diskuzi.[111]

ANO – NE ???

Tato aktivita se hodí pro práci s textem odborného charakteru. Každý žák obdrží ještě před četbou textu pracovní list[112], na němž budou napsané výroky týkající se textu, který teprve budou číst. Nejprve bude úkolem si výpovědi samostatně přečíst a u každé zaškrtnout, zda si myslí, že je výpověď pravdivá nebo ne. Následně dostane každý nebo do dvojice k dispozici text. Na základě přečtení textu svoje výpovědi opraví. Je třeba možné vytvořit pro každého tabulku s kolonkami „Podle mě" a „ Podle textu". Důležité je jejich práci následně zkontrolovat společně s celou třídou. Je vhodné projít jednu výpověď pod druhé a dotazovat se žáků, která pasáž v textu její pravdivost potvrzuje nebo vyvrací. Případně mohou ještě před tím než kontrola proběhne diskutovat ve dvojicích, aby si vyjasnili případné nejasnosti.[113]

Pozitivní aspekt této aktivity lze spatřit v tom, že je velmi jednoduše proveditelná a organizačně nenáročná. Žáci mají většinou v oblibě hodnotit a opravovat, proto by pro ně tento způsob práce mohl být atraktivní. Navíc jde o poměrně rychlou a efektivní cestu předání informací.

Tuto aktivitu je možné použít také zjednodušeně. Tedy tak, že budou číst rovnou text a až po jeho přečtení nebo v průběhu četby budou hodnotit výroky.

Doplňování

Jedná se o doplňování vynechaných mezer v textu. Mělo by se jednat spíše o text odborný. Úkolem je, aby slova zapadla do textu nejen významově, ale odpovídala i

[111] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 76. ISBN 978-80-85783-73-5.

[112] Může se jednat například o tabulku.

[113] Tamtéž

mluvnické stránce (pád, čas apod.).[114] Snazší variantou je vypsat zvlášť pojmy, které se mají do textu doplnit.

Čapek uvádí, že prostřednictvím této metody je trénováno čtení s porozuměním.[115]

Čtení s otázkami

Aktivita je založena na práci ve dvojicích. Dva studenti si čtou každý pro sebe potichu text. Za každým odstavcem se zastaví a navzájem si kladou otázky k právě přečtenému. V pokládání otázek se střídají. Poté co si vyjasní, co považují za důležité, pokračují ke čtení dalšího odstavce.[116] Čapek doporučuje, aby učitel sám položil po přečtení prvního odstavce několik dobře formulovaných otázek. Poskytuje tím studentům návod, jakým způsobem by se měli ptát. Vede žáky k tomu, aby se vyvarovali povrchních otázek a nasměruje je, jak proniknout do hloubky problému. Je vhodné neptat se na fakta, ale spíše na to, co z přečteného plyne. Variantou této aktivity může být, že celá třída pokládá otázky učiteli. Ten následně pokládá otázky třídě.[117]

V příručce Další strategie k rozvoji kritického myšlení nalezneme tuto variantu pozměněnou tak, že studenti nemají při pokládání otázek text používat. [118]

Čtenářské dopisy

Aktivita spočívá v tom, že studenti po přečtení textu napíšou dopisy, které zachycují jejich bezprostřední reakci na přečtené. Mělo by se jednat o stručnou,

---

[114] Henrici / Riemer et al.: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Mit Videobeispielen. Schneider Verlag, 1996. s. 91. ISBN 978-3-87116-797-3

[115] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 301. ISBN 978-80-247-3450-7.

[116] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 78. ISBN 978-80-85783-73-5.

[117] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 301. ISBN 978-80-247-3450-7.

[118] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 34.

bezprostřední a osobní reakci na to, co právě přečetli. Předpokládá se, že autor dostane na svůj dopis reakci v podobě odpovědi jeho spolužáka. Je také možné, aby každý čtenář dostal jiný text. Účelem dopisu by pak bylo seznámit s textem spolužáka, který jej nečetl. Navzájem si tak sdělí svoje dojmy. Jelikož se jedná o spontánní reakci žáků, nedoporučuje se opravovat chyby, které se v nich pravděpodobně budou vyskytovat. Texty nejsou určeny k širšímu zveřejnění. [119]

Otázkou je, jestli budou vůbec někteří žáci ochotní sdílet svoje subjektivní reakce se spolužákem.V žádné publikaci není uvedeno, jak s touto aktivitou pracovat dále nebo podrobněji. Vzhledem k tomu, že se nedoporučuje zveřejňovat dopisy před třídou, lze předpokládat, že výměnou textů aktivita končí. Cílem aktivity je zřejmě výhradně spontánní reakce na bezprostřední zkušenost z přečteného, zachycení této zkušenosti a pojmenování dojmů, které vyvolala.

Pokud by oba žáci četli stejný text, pak by bylo možné, aby výměna dopisů pokračovala vícekrát. Mohli by se navzájem případně doptávat na nejasnosti. Ovšem tím by už zmizela spontánnost.

Literární kroužek

Aktivitu je možné realizovat ve skupinách nebo s celou třídou. Jedná se o strukturovanou diskuzi nad přečteným textem. Ta probíhá na základě rolí, které si žáci rozdělí nebo je určí učitel. Nejprve si každý sám přečte text. Učitel mezitím napíše na tabuli, co která role obnáší. Čapek uvádí tyto role:

- Hledač citací: Vyhledá v textu několik promluv, které považuje za důležité. Přečte je nahlas před skupinou nebo třídou a svůj výběr zdůvodní.
- Spojovatel: Hledá spojitost mezi textem a vnějším světem. Nemusí se jednat o vztah k současné době.
- Tazatel: Vypracuje seznam otázek pro diskuzi.
- Dohlížitel: Pomáhá ostatním zhostit se dobře úkolu v rámi skupiny: dohlíží na to, aby se drželi tématu, mluvili jeden po druhém a spolupracovali.

[119] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 17-18.

- Badatel: Zjistí informace o tématech, která se k textu vážou.
- Vykladač postav: pečlivě se zamýšlí nad postavami a diskutuje o nich s ostatními.
- Stopař: Sleduje pohyb postav z jednoho místa na druhé.
- Hledač slov: Vyhledává v textu zajímavá, nejasná, důležitá či nová slova, upozorní na ně ostatní a společně o nich diskutují.
- Ilustrátor: Nakreslí obrázky důležitých postav, prostředí či dějů, s ostatními potom o obrázcích diskutuje.
- Zpravodaj: Na konci diskuze podá celé třídě zprávu o tom, jak diskuze proběhla.

Čapek dále uvádí další postup. Poté, co jsou role rozděleny pracují žáci samostatně podle svých rolí. Mohou si vše jen promyslet nebo si udělat zápis. Až uplyne čas pro přípravu, sedne si celá třída do kruhu. Je vhodné, aby učitel připomenul pravidla diskuze: mluví vždy jeden, ostatní poslouchají, držíme se tématu apod. Učitel může zahájit diskuzi z nějaké vybrané role. Následně se postupně vyjadřují zástupci jednotlivých rolí. Učitel by měl diskuzi spíše moderovat a oživovat, neměl by sám moc projevovat svoje názory. Měl by podněcovat žáky, aby sami kladli otázky ostatním. [120]

Pokud by žáci pracovali ve skupinách, pak odpadá role učitele jako moderátora. V případě, že pracuje celá třída současně, pak bude nutné, aby více žáků dostalo stejnou roli. To může být prospěšné v tom, že bude možné porovnat uchopení stejného více studenty. Zároveň bude celá diskuze pravděpodobně zdlouhavější a náročnější na organizaci než ve skupinách. Proto považuji za vhodné upravit počet rolí na míru konkrétní třídě i textu.

Skládankové učení[121]

Metoda je založena na tom, že je text rozdělen na několik částí a teprve jeho

[120] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 307-308. ISBN 978-80-247-3450-7.

[121] Je také možné setkat se s názvem JIGSAW, což v překladu znamená skládanku, puzzle.

složením vznikne nový poznatek.[122] Žáci vytvoří tzv. domovské skupiny. Grecmanová a Urbanovská doporučují skupiny čtyřčlenné.[123] Každá skupina dostane stejný text. Ten učitel už předem rozdělil na přibližně stejné části podle počtu skupin. Každý z žáků si samostatně nastuduje jednu z pasáží. Následně se přesouvá do takzvané expertní skupiny. Ta se skládá pouze z žáků, kteří četli stejnou pasáž. (Můžeme je rozdělit pro přehlednost například „A“, „B“, „C“, „D“). V expertních skupinách diskutují o tom, co přečetli. Kladou si navzájem otázky, jak kdo textu porozuměl. Úkolem každé expertní skupiny je zvolit strategii pro to, jak nejlépe předat pasáž, kterou se zabývají, zbytku třídy. Shrnují nejdůležitější informace. Každý se následně vrací z expertní skupiny do domovské. Tam postupně podle jednotlivých pasáží textu předávají svým spolužákům, na čem se shodli v expertních skupinách. Na závěr si může každá skupina udělat z textu zápisky.[124] V tom případě lze doporučit, aby tvorbě zápisků předcházelo shrnutí před celou třídou. To může proběhnout například tak, že jedna ze skupinek své poznámky přečte. Učitel je případně může uvést na pravou míru.

Skládání textu

Učitel vybere vhodný text. Může se jednat o souvislý příběh ale i o text odborný. Text rozdělí na několik částí. Žáci se sami rozdělí do skupin nebo je rozdělí učitel. Čím více studentů ve skupině bude, tím bude úkol těžší kvůli náročnější spolupráci. Každý žák si sám přečte svou část, snaží se jí porozumět, aby mohl její obsah předat spolužákům. Následně všichni odloží své texty a snaží se jeden po druhé popisovat ostatním, co se dočetli. Poté se všichni dohromady snaží části textu sestavit tak, aby byl obsah smysluplný. Nakonec se učitel ptá skupin, proč se rozhodli právě pro tuto návaznost. Skupiny svůj výběr zdůvodňují. [125]

---

[122] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 329. ISBN 978-80-247-3450-7.

[123] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 101. ISBN 978-80-85783-73-5.

[124] GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. s. 101-102. ISBN 978-80-85783-73-5.

[125] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015.

Čapek uvádí jako výhodu tohoto způsobu práce, že ji lze využít jako diferenciační metodu. Umožňuje přizpůsobit jednotlivé pasáže textu schopnostem jednotlivých žáků. Například ten, kdo je ve čtení a zpracování informací obvykle pomalejší, může dostat kratší nebo jednodušší pasáž adekvátní vlastním schopnostem. *„Tak se může i žák s dyslektickými obtížemi zapojit do práce skupiny a prožívat úspěch ze správně sestaveného příběhu.“*[126]

Svět v mé hlavě

Metoda pracuje s představivostí žáků. Žáci začnou číst text. Po několika odstavcích je učitel zastaví a žáci sdílí obrazy, které si v mysli vytvořili a vyprávějí o nich. Také zmiňují představy, které jim k obrazu pomohly. Zastavení lze několikrát opakovat. Studenti mohou navzájem porovnávat odlišnost představ. Můžeme se dozvědět, jaké konkrétní zkušenosti naše představy ovlivňují. Například při představě lesa si student vybaví procházku, kterou v něm absolvoval, jiný zase hru, kterou v lese prožil na letním táboře. Čapek uvádí, že je důležité tyto rozdíly pochopit a respektovat. Vytvářením mentálních obrazů při čtení může zlepšit porozumění a zafixování učiva. Vyžaduje aktivní zapojení studenta. [127]

SWOT analýza

Tato metoda je známá především v managementu jako nástroj sloužící ke zmapování pozice firmy na trhu. Účelem je podívat se na fungování firmy z několika úhlů a na základě toho zvolit adekvátní strategie pro další vývoj. Jedná se o plánování dlouhodobějšího charakteru. Nejprve se hodnotí silné a slabé stránky současné situace v organizaci - „Strenghts and weakness“. Následuje analýza vnějších faktorů – příležitostí a hrozeb, které závisí na vnějším prostředí - „Opportunities and threads“.

Pedagogika. s. 311. ISBN 978-80-247-3450-7.

[126] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 311. ISBN 978-80-247-3450-7.

[127] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. s. 314-315. ISBN 978-80-247-3450-7.

.

Stejně tak je možné využít tuto metodu i ve školním prostředí. Například může být dobrým pomocníkem při hodnocení vyučovací hodiny, projektového dne nebo jiné školní akce.

Nabízí se také její využití při práci s textem. Základem je vybrat vhodný text. Příklad uvádím v praktické části. Student se používáním této metody učí analyzovat situaci z více úhlů pohledu.

V odborné literatuře nalezneme také zmínku o tom, že ne všechny názory a připomínky zmíněné při této analýze mají stejnou váhu. Každá skutečnost má pro organizaci trochu jiný význam.[128] Proto i student se učí tímto způsobem zvažovat priority, což může být přínosem pro jeho vlastní rozhodovací schopnosti v reálném životě.

Myšlenkové mapy

Aktivitu je vhodné použít v případě, že studenti mají nějakou zkušenost s brainstormingem. Při něm studenti vymýšlejí pojmy na základě ústřednímu pojmu a vytvářejí mezi nimi souvislosti. Je ovšem možné upravit tuto aktivitu pro práci s textem. Studenti využijí myšlenkovou mapu jako nástroj pro zobrazení struktury textu, který přečetli. Účelem této aktivity je zachytit prostřednictvím myšlenkové mapy strukturu textu a vztahy mezi klíčovými pojmy a fakty.[129]

Student se učí nacházet klíčové pojmy jednotlivých pasáží a smysluplně je spojovat. Text analyzuje a snaží se přehledně uspořádat, jak spolu mohou jednotlivé části souviset.

Volné psaní

Při této aktivitě mohou studenti uplatnit svou kreativitu. Nejprve si každý sám přečte text. Poté učitel studentům sdělí, že mají nyní pět minut na to, aby psali vše, co je

[128] SOKOLOVÁ, Marcela. *Základy managementu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, s. 150. ISBN 978-80-7435-553-0.

[129] KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007. s. 38.

k textu napadá. Mohou napsat svůj postoj k textu nebo psát třeba o tom, co jim evokoval, jaké asociace v nich vyvolal.

Doporučuje se říci studentům, aby příliš nepřemýšleli nad stylistickou a gramatickou správností. Spíše je třeba podpořit je v tom, aby zachytili písemně co nejvěrohodněji jejich myšlenkové procesy. V jejich písemném projevu se mohou objevit jakékoli myšlenky. [130]

U volného psaní není vhodné kontrolovat, co kdo napsal. Je vhodné vyzvat k přečtení dobrovolníky, ale v žádném případě nikoho do čtení nenutit.

[130] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. s. 80. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

Praktická část

6 Soubor metodických námětů

6.1 Davy

Tematický okruh: Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti

Téma činnosti: Psychologie v každodenním životě

Cíle: Student uvede tři rysy davového chování z psychologického pohledu a vysvětlí příčiny jejich vzniku. Student rozpozná rysy davového chování ve svém životě. Posoudí klady i zápory davového chování.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – studijní průvodci, diskuze

Organizační formy: Skupinová práce

Pomůcky: Pracovní list s textem a otázkami pro každou skupinu (viz Příloha č.1)

Čas: 25 minut

Průběh: Každá skupina dostane dostatečný počet textů. Nejméně jeden text pro dva žáky. Je důležité, aby do něj mohli neustále nahlížet všichni členové skupiny. Úkolem všech členů skupiny je pročíst text a řídit se podle pracovního listu, v němž mají za úkol doplnit úkoly. Pracovní list by měl studenty navádět, aby se zaměřili v textu na to podstatné. Cílem je, aby se učili jednoduše a výstižně vyjádřit odpovědi a také cvičili dovednost diskutovat.

Důležitá je kontrola odpovědí dohromady s celou třídou, která učiteli dává možnost, odpovědi studentů doplnit, případně uvést na pravou míru. Především považuji za důležité zmínit i pozitivní stránky působení davu v případě, že tak neučiní studenti sami (projevení názoru na poklidné demonstraci, odreagování se v davu na koncertě). Uvedený text sám o sobě může vyznít spíše jako kritika davu.

Zdroj: Iva Kevešová - bakalářská práce

Komentář: Této práci s textem bude předcházet evokační aktivita. Promítneme studentům obrázky, na nichž jsou zachyceny různé davy (fanoušci na koncertu, demonstrace, nákupní horečka, hokejoví fanoušci apod.). Na základě toho je necháme hádat téma hodiny. Je

vhodné, aby před přečtením textu studenti již měli teoretické znalosti o sociologickém pojetí davu, aby mohli obě pojetí porovnávat. Ale není to podmínkou.

6.2 Psychologické uvažování

Tematický okruh: Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti
Téma činnosti: Psychologie v každodenním životě
Cíle: Student vysvětlí, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat. Objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka. Vyjádří své stanovisko v diskuzi, které zdůvodní. Respektuje názory druhých.
Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova
Metoda: Práce s textem – studijní průvodci, diskuze
Organizační formy: Skupinová práce
Pomůcky: Několik verzí psychologických úloh a výsledků (viz Příloha č. 2 A). Pro každou skupinu jeden pracovní list (viz Příloha č. 2 B).
Čas: 20 minut
Průběh: Utvoříme skupiny podle počtu žáků. Každá skupina by neměla mít více než čtyři členy, nejlépe tři. Po třídě umístíme na různá místa (stěny, lavice) několik úloh (v našem případě pět). Skupiny se budou střídat na jednotlivých stanovištích po určeném časovém limitu. Každá skupina dostane pracovní list, který by měla vyplnit. Ve třídě umístíme zvlášť také „výsledky“ psychologických úloh. Úkolem skupiny je nejprve diskutovat o úloze a následně se přesunout k výsledkům a vyplnit pracovní list. Učitel určí způsob, jak se budou na stanovištích střídat. Doporučuji, aby kontrola úlohy proběhla hned po jejím přečtení, když se ještě studenti budou na téma soustředit. Kdyby byla mezi čtením úlohy a výsledku větší prodleva, mohlo by se stát, že studenti ztratí zájem a koncentraci. Také doporučuji ve třídě vyvěsit vícekrát jednu verzí úloh i výsledků, aby se netvořily fronty v případě, že jedna skupina se bude chtít věnovat stejné úloze.
Zdroj: Petr Bakalář - Psychologie v otázkách
Komentář: Považuji za důležité studentům sdělit, že se jedná pouze o trénink

psychologického uvažování. Většina výsledků má výpovědní hodnotu spíše na základě pravděpodobnosti. Sám autor knihy uvádí, že cílem knihy je zvýšit vnímavost čtenářů k problémům, uvažovat nad nimi a rozvíjet vynalézavost při jejich řešení. Proto není vhodné studentům výsledky prezentovat jako absolutní pravdu a nechat prostor pro vyjádření případných pochybností a jejich zdůvodnění. Přínos této aktivity spatřuji v tom, že se do diskuze může zapojit naprosto každý a mít úspěch ve svém odhadu. Nejsou zapotřebí žádné předchozí znalosti.

Modifikace: Možností je také nechat skupiny po třídě pohybovat libovolně. V tom případě bych doporučila ve třídě vyvěsit vícekrát jednu verzí úloh i výsledků, aby se netvořily fronty v případě, že jedna skupina se bude chtít věnovat stejné úloze.

6.3 Temperament

Tematický okruh: Člověk jako jedinec

Téma činnosti: Osobnost člověka

Cíle: Objasní, proč a jak se lidé odlišují ve svých projevech chování, uvede příklady faktorů, které ovlivňují prožívání, chování a činnost člověka. Vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe i druhé lidi a co může jeho vnímání a poznávání ovlivňovat. Rozliší druhy temperamentů a u každého uvede tři typické rysy.

Klíčové kompetence: sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – studijní průvodci

Organizační formy: Skupinová práce

Pomůcky: Pro každou skupinu pracovní list (viz Příloha č. 3)

Čas: 25 minut

Průběh: Studenty rozdělíme do skupin. Každá skupina obdrží papír se dvěma příklady temperamentů a k nim pracovní list. Úkolem každé skupiny je texty přečíst a řídit se podle pokynů v pracovních listech. Každá skupina bude mít na svém listě příklady dvou temperamentů, kterými se bude zabývat. Tedy jedna polovina třídy bude mít sangvinika a melancholika a druhá cholerika a flegmatika. Doporučila bych zkontrolovat po chvilce první a druhý úkol, aby bylo jasné, zda skupiny určily temperament i vlastnosti správě.

Následně doporučuji nechat skupiny diskutovat o dalších otázkách a ty s celou třídou také nakonec shrnout.

Zdroj: vlastní nápad autorky práce

Komentář: Je důležité upozornit žáky na to, že člověka většinou nemůžeme zařadit pod jeden druh temperamentu. Každý je jedinečný a málokdy najdeme jeden čistý temperament. V jednání člověka hraje roli nejen temperament, ale i jiné faktory jako jsou životní zkušenosti nebo citlivost. Také je třeba při závěrečné diskuzi upozornit na to, že neexistuje žádný nejlepší a nejhorší temperament. Každý má svoje kladné i záporné stránky.

6.4 Morální dilema

Tematický okruh: Člověk jako jedinec, Člověk ve společnosti, Úvod do filosofie a náboženství, Občan a právo

Téma činnosti: Právo a spravedlnost, společenská podstata člověka

Cíle: Student objasní, v čem spočívá odlišnost mezi morálními a právními normami, odůvodní účel sankcí při porušení právní normy. Prosazuje přiměřeně své názory při diskuzi, je schopen je odůvodnit a respektovat názory ostatních. Posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce.

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, občanská, sociální a personální

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – studijní průvodci, diskuze

Organizační formy: Skupinová práce

Pomůcky: Pro každou skupinu dostatečný počet pracovních listů (viz Příloha č. 4)

Čas: 25 minut

Průběh: Studenti ve skupině si přečtou každý sám text. Po jeho přečtení a krátké úvaze si každý z nich zapíše na papírek nebo do sešitu sám pro sebe, zda se přiklání spíše k možnosti ANO nebo NE. Následně budou o textu diskutovat ve skupině. Učitel se pohybuje po třídě a poslouchá, zda studenti diskutují k tématu a jak se diskuze vyvíjí. Následně doporučuji přenést diskuzi ze skupin do celé třídy. Učitel by měl v této fázi případně doplnit, co si myslí, že by ještě mělo zaznít. Není ovšem žádoucí, aby říkal k

problematice vlastní názor. Tím by mohlo jeho názor být považován třídou za správnější než názory ostatní. Také je potřeba studenty podpořit v jejich úvahách tím, že není podstatné najít nejsprávnější řešení. Důležité je, jak jedinec svoje rozhodnutí zdůvodní. Na závěr hodiny by měl učitel žáky vybídnout k tomu, aby porovnali svůj první postoj na papírku se svým stanoviskem po skončení diskuze. Kdo chce, může také sdělit, jestli ho nějak diskuze ovlivnila a jak.

Zdroj: Pavel Vacek - Rozvoj morálního vědomí žáků; Průhledy do psychologie morálky

Komentář: Otázky jsou v pracovním listu pouze jako podklad k diskuzi. Neočekává se, že bude pracovní list vyplňován, spíše si do něj mohou zapsat poznámky jako podklad pro diskuzi s celou třídou. Bylo by vhodné, aby studenti měli již nějakou předchozí zkušenost s řešením morálních dilemat v diskuzi, kterou vedl učitel. Aby věděli, jak by měla diskuze vypadat. Doporučuji nejprve vyzkoušet jednou s celou třídou a diskuzi jako učitel moderovat a až později jim dát texty do skupin.

Důležité je upozornit žáky na to, že se pohybují v oblasti společenských věd, kde neexistuje jediné správné řešení problému, jako je tomu u exaktních věd. Práce ve skupinách by měla být základem pro to, aby byli žáci dále schopni prezentovat svoje názory i před celou třídou. Učí se nacházet řešení a hledat argumenty.

Přínos aktivity spatřuji v tom, že se do ní může zapojit každý. Nejsou potřeba předchozí znalosti. Každý je jinak vychovaný a má jiné zkušenosti, které se do uvažování promítnou. Domnívám se, že své názory k morálním dilematům mohou nejlépe konfrontovat právě ve skupinách, kde je pro to prostor a vyjdou tak najevo i myšlenky, které by třeba při diskuzi celé třídy vyřčeny nebyly. Současně považuji za důležité, aby diskuze přešla od skupin k diskuzi před celou třídou.

6.5 Nietzsche

Tematický okruh: Úvod do filosofie a náboženství

Téma činnosti: Klíčové osobnosti filozofického myšlení

Cíle: Student prostuduje úryvky z Nietzscheho díla a přiřadí je k větám, které je nejlépe vystihují. Ve skupině studenti vyberou jeden úryvek, jehož obsah se pokusí nakreslit.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – ilustrace k textu

Organizační formy: Práce ve dvojicích

Pomůcky: Pro každou dvojici obálku s texty (viz Příloha č. 5), čistý papír formátu A4 na kreslení

Čas: 35 minut

Průběh: Každá dvojice dostane obálku s úryvky z Nietzscheho díla Tak pravil Zarathustra. Současně budou v obálce lístečky na nichž budou jednoduše popsány hlavní pilíře, které Nietzscheho filosofii tvoří. Úkolem každé dvojice je přečíst úryvky a přiřadit každý z nich pod heslo, které podle nich nejlépe určitý úryvek vystihuje. Každá dvojice si následně vybere jeden text, k němuž vytvoří ilustraci. Následně mohou svůj obrázek prezentovat před třídou. Dvojice popíše svůj obrázek, zdůvodní, proč si úryvek vybrala a jak jej chápou. Učitel může doplnit případné nesrovnalosti.

Zdroj: Friedrich Nietzsche - Tak pravil Zarathustra

Komentář: Při přiřazování úryvků je vhodné upozornit studenty na to, že neexistuje jediné správné řešení. Cílem je, aby se nad úryvky zamysleli. Nabízí se také rozebrat se studenty, jak se jim text četl a jakým stylem je napsán. Považuji za důležité upozornit na to, co s sebou nese riziko vyjadřování myšlenek „básnickým“ a metaforickým způsobem, který je pro tohoto filosofa typický.

Je vhodné zmínit, že ve filosofii Nietzscheho je možné najít mnoho destruktivních myšlenek, které byly využity například v propagaci nacionalismu a antisemitismu. Na druhé straně může být jeho filosofie také podnětem k samostatnému myšlení, nepodléhání vlivu společenských dogmat nebo naplňování vlastní vůle.

6.6 Zodpovědnost

Tematický okruh: Úvod do filozofie a religionistiky

Téma činnosti: Zodpovědnost, vztah filozofie k vědě

Cíle: Zhodnotí význam vědeckého poznání, techniky a nových technologií pro praktický život i možná rizika jejich zneužití, posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a

svědomí jednotlivce, student zváží, za co je ve svém životě člověk zodpovědný a svoje stanovisko podpoří argumenty.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – studijní průvodci, klíčová slova, diskuze

Organizační formy: Samostatná práce, práce ve dvojicích, diskuze ve skupinách

Pomůcky: Pracovním list pro každého (viz Příloha č. 6)

Čas: 30 min.

Průběh: Každý dostane jeden text, který si sám přečte. Následně se pokusí napsat pět klíčových slov, která text podle něj vystihují. Slova porovná se spolužákem. Poté se učitel zeptá, jestli se na některých slovech shodli. Pokud nejsou dobrovolníci, tak určí dvojici, která jejich slova přečte. V ideálním případě někdo řekne slovo „zodpovědnost". Pokud ne, tak učitel může studenty k tomu nasměrovat. Učitel může zmínit, že se jedná o drama „Fyzikové", které napsal F. Dürrenmatt v roce 1962 a že studenti možná budou znát jeho drama „Návštěva staré dámy". Studenti si mohou tipnout, jak drama dopadne. Text slouží jako evokační aktvita k tématu „zodpovědnost člověka". Hodí se tedy pokračovat dále a nechat studenty uvažovat (například diskutovat ve skupinách) o tom, zda jsou za něco v životě zodpovědní a za co. Podkladem pro diskuzi může být pracovní list. Následně si každý sám pro sebe napíše, co pro něj znamená zodpovědnost v jeho životě.

Zdroj: Friedrich Dürrenmatt – Fyzikové

6.7 Právo v běžném životě

Tematický okruh: Občan a právo

Téma činnosti: Právo v každodenním životě

Cíle: Pokusí se vyřešit příklad z právní praxe, porozumí jeho řešení. Na příkladu ukáže možné důsledky neznalosti smlouvy.

Klíčové kompetence: občanská, k řešení problémů, k učení

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova.

Metoda: Práce s textem

Organizační formy: Práce ve dvojicích.

Pomůcky: Pro každou dvojici jeden text s právním případem a jeden s řešením (viz Příloha č. 7)

Čas: 20 min.

Průběh: Každá dvojice dostane jeden text. Jejím úkolem je text pročíst a navrhnout řešení případu. Následně dostanou opět do dvojice řešení tohoto případu. Úkolem je řešení pročíst, porozumět mu a porovnat nakolik se liší od původního odhadu. Měla by proběhnout kontrola před celou třídou. Učitel vyzve studenty, aby se pokusili popsat, jak je tento případ řešen. Pokud jsou odpovědi neúplné, učitel je doplní.

Zdroj: Radovan Ryska – Příklady z právní praxe pro střední školy

6.8 Cesta životem

Tematický okruh: Člověk jako jedinec

Téma činnosti: Vývoj a formování osobnosti v jednotlivých etapách lidského života

Cíle: Porovná osobnost v jednotlivých vývojových fázích života, vymezí, co každá etapa přináší do lidského života nového a jaké životní úkoly před člověka staví.

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova

Metoda: Práce s textem – zpřeházené věty, párové čtení

Organizační formy: Práce ve dvojicích

Pomůcky: Pro každou dvojici: obálku s lístečky, texty s etapami (viz Příloha č. 8), pro každou dvojici volný papír formátu A3 na tvorbu propagačního letáku

Čas: 45 minut

Průběh: Každá dvojice dostane nejprve obálku, v níž bude osm lístečků. Na každém lístečku je zjednodušeně popsána etapa psychického vývoje člověka podle E. Eriksena. Lísteček obsahuje otázku, která je v této životní části pro člověka zásadní, úkol, kterému se v určité fázi životní cesty člověk věnuje a také osoby či věci, které mají velký vliv na

vývoj jedince. Úkolem dvojice je seřadit lístečky tak, jak se studenti domnívají, že mohou tyto fáze na sebe v průběhu života navazovat – od narození až do konce života. Následně dostane každá dvojice texty, v nichž jsou všechna stádia seřazená podle věku. Úkolem je ve dvojicích přiřadit lístečky s otázkami k textům. Následně pracují metodou párového čtení. Každá dvojice si vybere dva texty (epochy), o kterých se chce dozvědět více. Ve dvojici jsou úryvky čteny a střídavě si pokládají k textu otázky. Následně je úkolem každé dvojice vypracovat na tyto tři epochy propagační materiál**.**

Zdroj: Pavel Říčan – Psychologie

6.9 Ústava

Tematický okruh: Občan ve státě

Téma činnosti: Ústava ČR – přehled základních ustanovení

Cíle: Vymezí, jakou funkci plní ve státě ústava a které oblasti života upravuje.

Klíčové kompetence: občanská, k řešení problémů

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Metoda: Práce s textem - mezerový text

Organizační formy: Práce ve dvojicích

Pomůcky: Text na doplnění do dvojic (viz Příloha č. 9)

Čas: 20 minut

Průběh: Každá dvojice dostane jeden text Listiny základních práv a svobod s vynechanými mezerami. Úkolem bude rozdělit si ve dvojici text na dvě části a doplnit jej. Každý ze dvojice se pokusí vyplnit jednu část. Buď je možné dát studentům k dispozici slova, která mají doplnit nebo je nechat sami vymyslet, jaká slova doplní. Kontrola může proběhnout tak, že doplněná slova porovnají ve skupinách. Následně jim můžeme například promítnout řešení.

Zdroj: Ústava ČR

6.10 Cenzoři sítí

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Téma činnosti: Sociální fenomény - masmédia

Cíle: Objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině. Zhodnotí pozitivní a negativní stránky cenzury obsahu sociálních sítí.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, sociální a personální, občanská, komunikativní

Průřezová témata: Mediální výchova, Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – SWOT analýza, diskuze

Organizační formy: Práce ve dvojicích

Pomůcky: Pracovní list do každé dvojice (viz Příloha č. 10)

Čas: 15 min.

Průběh: Studenti mohou po přečtení odhadovat, z jakého zdroje článek pochází. Poté diskutují ve skupinách na základě pracovního listu. Učitel se následně zhostí role moderátora a pokusí se diskuzi jednotlivých skupin přenést na celou třídu.

Zdroj: Psychologie dnes

6.11 Reality show

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Téma činnosti: Sociální fenomény – rodina, masmédia

Cíle: Posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí.

Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní

Průřezová témata: Mediální výchova, Osobnostní a sociální výchova

Metoda: Práce s textem – studijní průvodci, diskuze

Organizační formy: Skupinová práce

Pomůcky: Jeden pracovní list do každé skupiny (viz příloha 11)

Čas: 35 minut

Průběh: Po přečtení textu mohou studenti odhadovat, z jakého zdroje text pochází. Následně utvoří skupiny (nejlépe po třech), v nichž budou o textu diskutovat. Podkladem k diskuzi bude pracovní list. Ten by měli stručně vyplnit. Diskuzi tím shrnou. Učitel prochází třídou a sleduje, jak se diskuze jednotlivých skupin vyvíjejí. Následně se bude snažit přenést diskuzi do celé třídy. Může se ptát, k jakým závěrům skupiny došly. Zda se jednotliví členové skupiny shodli či ne a jaké argumenty mají pro svá tvrzení.

Zdroj: http://ona.idnes.cz/vymena-manzelek-vliv-na-deti-dgg-/deti.aspx?c=A170424_205445_deti_haa

6.12 Osmidílná stezka

Tematický okruh: Úvod do filosofie a náboženství

Téma činnosti: Buddhismus – Osmidílná stezka

Cíle: Student vysvětlí, co je osmidílná stezka a co je jejím principem. Uvede příklady.

Klíčové kompetence: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská

Průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova

Metoda: Práce s textem – spojování, mezerový text

Organizační formy: Práce ve dvojici

Pomůcky: Pracovní list pro každuóu dvojici (Viz příloha č. 12)

Čas: 15 minut

Průběh: Každá dvojice obdrží jeden pracovní list, na kterém bude stručně popsaných osm bodů Osmidílné stezky. Úkolem dvojice bude správně přiřadit text k jeho pojmenování.

Modifikace: Úkol je možné ztížit tím, že u textů budou některá slova vynechaná a studenti je budou muset nejprve doplnit. Slova, která je potřeba doplnit můžeme dát studentům k dispozici na pracovní list pod text.

Komentář: Předpokladem pro aktivitu je, že studenti budou již mít znalosti o vzniku buddhhismu a že budou vědět, co jsou Čtyři vznešené pravdy.

Zdroj: www.buddha.cz - Osmidílná stezka

7 Závěr

Předpokladem efektivní výuky Občanského a společenskovědního základu je vyvážené střídání různých metod. Práci s textem považuji za důležitou součást studia obecně. Uvědomuji si, že v současné době jsou ve výuce čím dál tím více využívána různá digitální média. Mnoho témat například najdeme zpracovaných formou volně dostupných videí. Jedná se zajisté o velmi atraktivní způsob zprostředkování tématu. Přesto jsem názoru, že by práce s textem měla mít ve výuce své místo.

V Občanském a společenskovědním základu může být realizace metody práce s textem prostřednictvím různých aktivit velmi zajímavou a přínosnou pro studenty i učitele.

Odborníci se shodují na tom, že kvalita učitele se projevuje právě v tom, že zná široký okruh metod a umí rozhodnout, kdy kterou metodu použít a jak je efektivně nakombinovat. Každý z žáků je individum, které má jedinečný učební styl i životní zkušenosti, z nichž při učení vychází. Rozmanité jsou také druhy inteligence a úroveň jejich rozvoje, jimiž každý disponuje. Z toho dle Grecmanové, Urbanovské, Novotného vyplývá, že není cílem učitele hledat jednu optimální metodu, která by byla efektivní pro všechny žáky. [131]

Cílem práce bylo vytvořit návrhy na aktivity, které je možné realizovat v rámci Občanského a společenskovědního základu na střední škole. Soubor metodických námětů navazuje na teoretickou část, kdy se zmiňované pojmy odrážejí v didakticky zpracovaných metodických listech. Metodické listy vymezují: tematický okruh vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, téma činnosti vzdělávacího oboru, cíle, rozvíjené klíčové kompetence, implementaci průřezového tématu, použité výukové metody a organizační formy, předpokládaný čas, popis průběhu i možné modifikace.

[131] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. 160 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

Přílohy obsahují pracovní listy, jejichž součástí je text, ze kterého aktivita vychází. Pracovní list obsahuje kromě textu také otázky nebo úkoly k textu. Byly použity texty jak odborného charakteru, tak texty určené pro širokou veřejnost či umělecké. Záleží na vyučujícím, jak s otázkami a úkoly k textům naloží. U některých uvedených textů je doporučeníhodné se otázek a úkolů držet a nechat studenty pracovní listy vyplnit, ať už samotně nebo ve skupinách. V jiných případech je možné, aby otázky posloužily spíše jako podklad pro diskuzi, kterou má text vyvolat.

Vliv na to, jak bude realizace aktivity v konkrétní třídě vypadat má více faktorů. Jedním z nich je klima třídy. Zatímco v některých třídách mohou otázky a úkoly k textům vyvolat diskuzi, do které se zapojí mnoho žáků, v některých třídách bude smysluplná diskuze k danému tématu jen těžko realizovatelná. Je třeba počítat s tím, že někteří žáci nebudou zpočátku otevření tomu vyjadřovat svoje názory, postoje nebo pocity, které v nich text vyvolal. Obzvlášť pokud nejsou na podobný styl práce zvyklí. Schopnost diskutovat a vyjádřit svůj postoj k textu je ovšem možné trénovat.

8 Použité zdroje

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie v otázkách: [cvičení pro rozvoj psychologického uvažování, schopnosti pozorovat a klást si neobvyklé otázky]*. Praha: Portál, 1999, 159 s. ISBN 80-7178-330-7.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. Kritické myšlení, 2001 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://kritickemysleni.cz/oprogramu.php

DÜRRENMATT, Friedrich. *Fyzikové: komedie o dvou dějstvích : (znění z roku 1980)*. Praha: Dilia, 1989, 65 s. ISBN 80-203-0038-4.

FUJDA, Milan. Cílem občanské výchovy a ZSV je naučit studenta "číst". *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2003, roč. 9, č. 4, s. 7. ISSN 1211-6858.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2000. 160 s. Edukace. ISBN 80-85783-28-2.

GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-80-85783-73-5.

Henrici / Riemer et al.: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Mit Videobeispielen. Schneider Verlag, 1996. ISBN 978-3-87116-797-3

HOMEROVÁ, Marie. Metody pro výuku práce s textem ve společenskovědních předmětech. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* 2009, roč. 112, č. 7, s. 17-18. ISSN 0139-5718.

HOMEROVÁ, Marie. Rozvoj kritického myšlení ve výuce společenskovědních předmětů. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* 2009, roč. 112, č. 19, s. 16-17. ISSN 0139-5718.

HORSKÁ, Viola. Pojetí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP GV. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/596/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-OBCANSKY-A-SPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-V-RVP-GV.html/

KEVEŠOVÁ, Iva. *Pojetí davu a masy v klasické sociologii* [online]. Olomouc, 2008 [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://theses.cz/id/meft68/. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Co je kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Další strategie k rozvoji kritického myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Vychováváme přemýšlivé čtenáře: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Nina RUTOVÁ a Irena VĚŘÍŠOVÁ. *Rozvíjíme kritické myšlení: Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015, 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARTINCOVÁ, Olga a Radoslava BRABCOVÁ. *Malý slovník jazykovědných termínů*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, 118 s. ISBN 80-86039-66-8.

NIETZSCHE, Friedrich a Alena BRYNDOVÁ. *Tak pravil Zarathustra*. Přeložil Otokar FISCHER. Praha: Dobrovský, 2014, 354 s. Omega. ISBN 978-80-7390-097-7.

Osmidílná stezka. *Buddha.cz* [online]. [cit. 2017-06-07]. Dostupné z: http://www.buddha.cz/buddhamangala/osmidilna_stezka.html

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2017-06-07]. ISBN 978-80-211-0608-6. Dostupné z: http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf

PASTYŘÍK, Svatopluk. *Základní jazykovědné a stylistické pojmy: (výběrový slovník lingvistické terminologie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 275 s. ISBN 978-80-7435-048-1.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 6., rozš. a přeprac. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. vydání. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

RYSKA, Radovan. *Příklady z právní praxe pro střední školy*. Druhé, upravené. Praha: FORTUNA, 2003. ISBN 80-7168-875-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 4. vyd. Praha: Portál, 2013, 300 s. ISBN 978-80-262-0532-6.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-

247-1821-7.

SOKOLOVÁ, Marcela. *Základy managementu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 265 s. ISBN 978-80-7435-553-0.

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 123 s. ISBN 80-7041-223-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

9 Seznam příloh

Příloha č. 1: Davy

Příloha č. 2: Psychologické uvažování

Příloha č. 3: Temperament

Příloha č. 4: Morální dilema

Příloha č. 5: Nietzsche

Příloha č. 6: Zodpovědnost

Příloha č. 7: Právo v běžném životě

Příloha č. 8: Cesta životem

Příloha č. 9: Ústava

Příloha č. 10: Cenzoři sítí

Příloha č. 11: Reality show

Příloha č. 12: Osmidílná stezka

Příloha č. 1: Davy

Pracovní list

Psychologie davu (1895)

Le Bon definuje dav psychologický jako shromáždění lidí, které se svými vlastnostmi velmi liší od vlastností jedinců, kteří je tvoří. Spojujícím prvkem je „kolektivní duše“, která z davu dělá jednu bytost podléhající „zákonu duševní jednoty davů“. Psychologický dav nevyžaduje současnou přítomnost mnoha jedinců na jednom místě, může jím být šest lidí, pokud mají „kolektivní duši“, a nemusí jím být 1000 lidí, pokud ji nemají.

Nevědomí řídí obecné charakterové vlastnosti davu, jakými jsou ztráta individuálních vlastností a intelektuálních schopností lidí. Jejich city a myšlenky jsou zaměřeny jedním směrem. Dav mohou tvořit jedinci velmi rozdílné inteligence, neboť mohou mít totožné pudy, vášně a city. Le Bon říká: „Davy nehromadí inteligenci, ale průměrnost“ (Le Bon 1994, s. 18).

Příčiny vzniku těchto zvláštních vlastností davu, jsou podle Le Bona:

Pocit nepřekonatelné moci, který je způsoben anonymitou davu a který jedinci dovoluje projevit pudy a odstranit pocit zodpovědnosti.

Duševní nákaza, které je člověk schopen výhradně jako součást davu. Nakažlivým se stává cit i čin.

Nejdůležitější příčinou je sugestibilita, která u davového jedince podmiňuje vlastnosti odporující vlastnostem jedince osamoceného. „Jedinců, kteří by i v davu měli dosti silnou osobnost, aby odolali sugesci, je velmi málo, takže jsou strženi proudem“ (Le Bon 1994, s. 19).

A tak jedinec v davu ztrácí svou vědomou osobnost, stává se automatem, který se snaží přeměnit vsugerované myšlenky v činy. Le Bon říká: „Davy mají malou schopnost uvažovat, ale naopak jsou velmi dobře uzpůsobeny k činům“ (Le Bon 1994, s. 8). Tyto činy mohou být lepší nebo horší, podle toho jak se na dav působí.

U davů se projevuje zjednodušení, přehnanost a prudkost citů, která je zvýšena ztrátou

pocitu odpovědnosti a vědomím naprosté beztrestnosti. Toto vědomí je tím silnější, čím je dav početnější. City davu jsou pouze prosté a výstřední, vsugerované názory a myšlenky jsou přijímány buď jako absolutní pravdy nebo jako absolutní omyly.

Otázky:

1) Co se podle Le Bona rozumí pod pojmem „kolektivní duše davu“?
2) Popište, jak působí na člověka psychologický dav? Vysvětlete, proč tomu tak je.
3) Jak rozumíte pojmu „sugestibilita“?
4) Jsou následující výroky o psychologickém davu podle textu pravdivé?
a) Abychom mohli mluvit o davu v psychologickém slova smyslu, musí dav tvořit alespoň sto lidí. A/N
b) Jedinec v davu má sklony ztrácet schopnost kritického uvažování. A/N
c) Součástí davů se stávají výhradně jedinci s nižší inteligencí. A/N
d) U davů se projevuje tendence hodnotit informace bipolárně. Buď jsou jednoznačně přijímán, nebo odmítnuty. A/N

5) Stali jste se někdy součástí davu? Jednalo se o psychologický dav? Proč ano - proč ne? Sdílejte zkušenosti ve skupině a stručně je popište.
6) Jaký je váš postoj k textu? Je podle vás možné, aby si jedinec zachoval v davu individualitu? Shodnete se ve skupině?
7) Pokuste se zhodnotit kladné i záporné stránky psychologického působení davu. V čem spatřujete kladné a v čem negativní stránky?

Příloha č. 2: Psychologické uvažování

Příloha č. 2 A: Psychologické úlohy

Dojíždění

Pan Ježek denně dojíždí vlakem do práce. Ve vlaku se pravidelně setkává s ostatními dojíždějícími. Mnoho z těchto lidí zná „od vidění“. Jednoho dne opět sedí ve vagonu osobního vlaku a potřebuje zjistit, kolikátého je. Pravděpodobněji se s otázkou obrátí na:

a) někoho ze svých známých „od vidění“

b) někoho, kdo cestuje náhodně (neznámého)

c) nedá se předpovědět

Morálka dítěte

A

Kterou z následujících situací obvykle hodnotí předškolní děti jako větší přestupek?

a) Na návštěvě se dítě nedopatřením opře o vitrínu, ta se nakloní a na zem vypadne šest šálků i s talířky a vše se rozbije.

b) Na návštěvě se dítěti zalíbí sklenička. Chce ji ukrást. Když se po ní natahuje, vyklouzne mu a rozbije se.

B

Kterou z následujících lží obvykle pokládá předškolní dítě za větší?

a) Kamarádům se pochlubí, že našlo v parku tašku plnou čokolády.

b) Při vyprávění se pochlubí, že vidělo na ulici psa, který měl dvě hlavy.

Tucet televizí

Osoba je v pokoji s 12 televizemi vyladěnými na dva 12 různých kanálů. Má za úkol odhadnout, za jak dlouho uplyne jedna minuta. Bude prožívat čas rychleji nebo pomaleji?

Hluk a pomoc

Experimentátor s jednou rukou v sádře šel po chodníku a nesl několik knih, které rozsypal. Ve které z následujících situací mu pomohlo více lidí:

a) V sousední zahradě pracoval zahradník se zapnutou motorovou sekačkou, která vydávala nepříjemný hluk.

b) Sekačka byla vypnutá.

Výsledky

Dojíždění

Pravděpodobněji se obrátí na někoho neznámého. Mezi lidmi, kteří se znají od vidění, se často vytvoří komunikační bariéra. Porušit ji by vedlo k otázce, závazku: A co až se uvidíme příště – budeme či nebudeme spolu mluvit? A navíc – otázka staví do podřízené role.

S. Milgram nazývá takovéto známé *„familiar strangers“* (známí cizinci). Patří sem například i sousedé, kolegové v práci – s nimi sice mluvíme, ale jen o určitých předem „dohodnutých“ věcech.

Překročení tohoto nevysloveného pravidla je obvykle vnímáno jako zásah do soukromí. Jiná situace nastává, když se s těmito „známými“ setkáme mimo kontext „naší situace“ - například na dovolené v cizině.

Morálka dítěte

A

Předškolní dítě zpravidla odpoví, že větší přestupek je první případ – rozbito je šest šálků a to je více, než jedna sklenička. Dítě se v tomto věku neptá po úmyslu, ale po výsledku.

B

Druhou lež hodnotí dítě jako větší. Hodnotí totiž absolutní vzdálenost lži od pravdy, reality, tj. tašku plnou čokolády je možno najít, ale pes se dvěma hlavami neexistuje (i když v televizi jistě ano).

Toto posuzování morálky a pravdy je obvyklé u předškolních dětí. První třída je rokem přechodu. Osmiletý by již hodnotil vyspěleji.

Tucet televizí

Pokusná osoba bude vnímat čas rychleji. Senzorické přetížení vede k tomu, že prožíváme čas rychleji, že nám rychleji uteče. Nabízí se srovnání s moderním světem nahuštěným podněty. Jestliže se průměrná délka života ve vyspělých zemích zvyšuje, neznamená to ještě, že „žijeme“ déle.

Obhajobou „stimulů“ by mohl být fakt, že nabytý čas sice rychleji uběhne, ale ve vzpomínce se jeví jako delší. (Za předpokladu, že se kdy ke vzpomínání dostaneme)

Hluk a pomoc

V případě hluku pomohlo s rozsypanými knihami 15% kolemjdoucích a v případě ticha 80%.

Je to smutné. Lidé jsou ochotni pomoci, jen pokud to pro ně nebude příliš nepohodlné, případně riskantní, tedy v celkem triviálních situacích. V situaci skutečného ohrožení zůstane člověk obvykle sám.

Tento fenomén byl v roce 1996 popsán jako tzv. *bankéřův paradox*. Banky mají méně peněz, než je žadatelů o úvěr, a musí se rozhodovat, komu půjčí. Je rozumným ekonomickým pravidlem, že se půjčuje těm, kteří peníze s velkou pravděpodobností budou schopni vrátit (jinými slovy nejsou v krizi). Ti, co by peníze nejvíce potřebovali, protože jsou ve vážné krizi, je však obvykle nedostanou – návratnost je příliš nejistá. Podle tohoto ekonomického pravidla se řídí i většina „obyčejných“ lidí, když zvažují, komu mají pomoci, kam investovat čas, prostředky.

Příloha č. 2 B: Pracovní list

a) Určete, jaké oblasti psychologie se jednotlivé úlohy týkají.

b) Vyberte tři texty, které vás zaujaly nejvíce a stručně u každého z nich popište argumenty, kterými autor své vysvětlení dokládá.

1)

2)

3)

Příloha č. 3: Temperament

Pracovní list
Varianta A

Verča je upovídaná, živá a ve společnosti oblíbená. Její kamarádi si bez ní nedovedou představit vydařenou párty. Působí velmi mile a otevřeně a lehce se seznamuje. Každý víkend je zvaná na více akcí.

Každou volnou chvíli má vyplněnou nějakou činností, které nejčastěji plánuje s dalšími lidmi. Dovede být i sama ve svém pokoji, kde si čte, ale většinou to nevydrží dlouho a dříve nebo později píše svým kamarádkám. Je ve svém živlu, když může sdílet s ostatními svoje radosti i strasti a život bez společnosti ostatních lidí si neumí vůbec představit. Protože má opravdu velmi mnoho známých, občas se stane, že někomu zapomene odpovědět na zprávu nebo dorazí na domluvenou schůzku pozdě. Také si přesně nepamatuje, co komu kdy řekla nebo co jí kdo vyprávěl. Některá její kamarádství se pak stávají trochu povrchními.

Linda má ráda hodně času pro sebe. Vydrží si hodiny doma číst. Často si sama naplánuje výlet na kole do přírody. Jana má několik velmi dobrých kamarádů, které zná dlouhou dobu. S těmi udržuje kontakty a ví o nich mnoho podrobností. Přátelé na ní oceňují, že je vždy trpělivě vyslechne a řekne vlastní stanovisko. I kdyby jí zavolali o půlnoci, vědí, že se na ní mohou spolehnout.

Ve škole nerada pracuje ve skupině a nerada je středem dění. Spíše nad věcmi přemýšlí, než aby se sama projevovala. Je rozvážná, proto se nestává, že by někoho slovem ranila nebo urazila. Hodně přemýšlí nad tím, co lidé říkají a často se jí něco dotkne, i když to nebylo myšlené proti ní. Ostatním se zdá, že nad věcmi příliš přemýšlí. Proto od nich často slyší reakce jako „Tak to tak neprožívej“ nebo „Moc to řešíš“. Nejlépe si popovídá se svou nejlepší kamarádkou, se kterou může probrat vše do hloubky. Když ji něco trápí, neumí nad tím jen tak mávnout rukou. K druhým lidem si nejprve zachovává odstup, proto může působit nepřístupně nebo plaše.

Otázky:

1) O který typ temperamentu se jedná v případě:

A) Verči:

B) Lindy:

2) Pokuste se pomocí čtyř přídavných jmen vystihnout temperament:

A) Verči:

B) Lindy:

3) Jaký temperament mají jednotliví členové vaší skupiny? Shodnete se na tom?

4) Člověka, se kterým temperamentem byste chtěli mít za kamaráda a proč?

5) Člověka, se kterým temperamentem si umíte představit jako svého životního partnera? Proč?

Pracovní list
Varianta B

Petr působí velmi mile. Je to muž, který by pro svou rodinu snesl modré z nebe. Často je na velmi spontánní.

Také v práci podává velmi dobré výkony a je oblíbený. Když je na něj ale něčeho příliš nebo se cítí pod tlakem, rozčílí se a přestane se kontrolovat, jak verbálně tak v činech. Je schopen začít nadávat a říci nepěkné věci a to většinou svým blízkým. Když se rozčílí, mluví velmi rychle a rozhazuje u toho rukama. Občas se stává, že svůj vztek neovládne a zničí nějakou věc ve své blízkosti, kterou mrští o zem. Většinou se po svém výbuchu rychle zklidní a dělá, jako by se nic nestalo. Někteří lidé v jeho okolí vědí, že takový je a přijímají ho tak. Vědí, že jiný už nebude a že je v jádru dobrák. Někdy dovede být velice srdečný a rozdávat dobrou náladu.

Jindy se ale Petr nemůže smířit s tím, že vyřčená slova nejde vzít zpátky a ztratil tak už několik blízkých lidí. Přestože později lituje a investuje mnoho energie do omluv a vysvětlování, že to tak nemyslel. Někteří lidé kolem něj nemohou pochopit, jak se někomu mohou střídat nálady takto rychle.

Jarda je klidný člověk okolím často označovaný jako „pohodář“. Nevadí mu společnost druhých lidí, ale většinou se v ní příliš neprojevuje. Na první pohled se může zdát, že nemá vlastní názor, jelikož se pohotově nezapojuje do konverzace jako ostatní. Pokud mu ale na něčem opravdu záleží, je ochotný to obhajovat.

Nikdy nebyl příliš soutěživý a ani v pracovním životě nemá velké ambice. Odmítl například přihlásit se do výběrového řízení na vyšší pracovní pozici, přestože má ve svém oboru velké zkušenosti. Nemá rád velké změny, tvrdí, že je spokojený se současným stavem. Běžné záležitosti ho nikdy příliš nerozhodí, pokud mu někdo nenaruší jeho klid, který má tak rád. Je schopný vyjít skoro s každým, ale hlubší a stálý vztah má jen k několika osobám.

Otázky:
1) O který typ temperamentu se jedná v případě:

A) Petra:

B) Jardy:

2) Pokuste se pomocí čtyř přídavných jmen vystihnout temperament:

A) Petra:

B) Jardy:

3) Jaký temperament mají jednotliví členové vaší skupiny? Shodnete se na tom?

4) Člověka, se kterým temperamentem byste chtěli mít za kamaráda a proč?

5) Člověka, se kterým temperamentem si umíte představit jako svého životního partnera? Proč?

Příloha č. 4: Morální dilema

Pracovní list
Varianta A

Heinzovo dilema

Jedna žena trpěla zvláštním druhem rakoviny. Lék, o němž se lékaři domnívali, že by ji mohl zachránit, existoval. Byla to forma radia, kterou nedávno objevil jeden lékárník právě ve městě, kde žena žila. Výroba léku byla finančně velmi nákladná, ale lékárník si při prodeji účtoval desetkrát více. Za radium zaplatil 400 dolarů, za malou dávku léku chtěl 4000 dolarů. Heinz, manžel nemocné ženy, navštívil každého, kdo mu mohl půjčit peníze, ale dal dohromady pouze 2000 dolarů, tedy jen polovinu toho co lék stál. Heinz sdělil lékárníkovi, že jeho žena umírá, a požádal ho, aby mu lék prodal levněji nebo mu umožnil zaplatit později. Lékárník odmítl: *„Ne já jsem lék objevil a chci na tom vydělat peníze“*. Heinz po vyčerpání všech legálních prostředků propadl zoufalství a uvažoval, že se do obchodu vloupá, aby lék pro svou ženu ukradl.

Otázky:

Měl Heinz lék ukrást? Proč ano - proč ne?

Měl by Heinz ukrást lék, i kdyby svou ženu nemiloval? Proč ano - proč ne?

Představte si, že umírající osobou není jeho žena, ale cizí člověk. Měl by Heinz ukrást lék i pro cizí osobu?

Je podle vás důležité, aby člověk udělal pro záchranu života druhého člověka všechno, co může?

Měl by ukrást lék, kdyby byl pro jeho oblíbené zvíře?

Měl by člověk udělat vše, co je v jeho silách, aby dodržel zákon? Proč ano – proč ne?

Pracovní list
Varianta B

Michalovo dilema

Michal pracuje v místním rychlém občerstvení, které nabízí především hamburgery, párky v rohlíku atd. Čas od času si přijde koupit hamburger některý z jeho přátel. Jeden z nich, Jan, si objedná cheesburger a kolu, ale nemá peníze. Michal by příteli rád vyhověl, protože Jan mu mnohokrát pomohl. Současně si Michal uvědomuje, že pokud by dal jídlo kamarádovi zadarmo, mohl by se dostat do potíží. Na druhé straně – vedoucí není na blízku a nikdo se nedozví, že Jan dostal hamburger a kolu bez zaplacení. Jenže dát jídlo zadarmo znamená vlastně dopustit se krádeže. Michal neví, co má dělat.

Otázky:

Bylo od Jana fér chtít hamburger, když neměl na zaplacení?

Měl mu Michal vyhovět, když byli přátelé a v minulosti mu Jan několikrát pomohl?

Pokud nemůže být přistižen a nikdo nic nepozná, má nějaký důvod, aby kamarádovi nevyhověl?

Je rozdíl, když někdo např. ukradne někomu z kapsy peníze a když někdo dá zadarmo kamarádovi hamburger? V čem je rozdíl?

Máme pomáhat kamarádům i za cenu toho, že přitom porušíme pravidla?

Jak rozumíte tvrzení, že „právo je minimum morálky“?

Příloha č. 5: Nietzsche

Úryvky

a) Když jsem přišel k lidem, nalezl jsem je sedící na staré domýšlivosti: všichni si domýšleli, že už dávno vědí, co je člověku dobré a zlé.
Kázal jsem jim, aby překotili své staré učební stolice a vše, kde sedala ta stará domýšlivost. Kázal jsem jim, aby se vysmáli svým velkým mistrům ctnosti, svým světcům, básníkům a vykupitelům světa.

b) Před bohem! **Teď však ten bůh zemřel!** Vy vyšší lidé, ten bůh byl vaším největším nebezpečím. Teprve od té doby, co leží v hrobě, vy jste opět z mrtvých vstali. Teprve nyní přijde velké poledne, teprve nyní se vyšší člověk stane pánem! Pochopili jste toto slovo, moji bratři? Jste polekaní: jímá vaše srdce závrať? Zeje vám tu propast? Vyje vám tu pekelný pes?
Nuže dobrá! Nuže vzhůru! Vy vyšší lidé! Bůh zemřel: teď chceme my, aby byl živ nadčlověk.

c) Věru, ani ty nemám rád, jimž každičká věc a dokonce i tento svět se zdají nejlepšími. Takové lidi nazývám spokojenými se vším. Spokojenost se vším, která všechno dovede okoušet a ochutnávat: to není nejlepší vkus! Ctím zpěčující se, vyběračné jazyky a žaludky, jež se naučily říkat „Já“ a „Ano“ i „Ne“.
Ale všechno žvýkat a strávit, to je pravý způsob vepřů! Vždy hýkat svůj souhlas, tomu se naučil jen osel!

d) Muž, který praví: „To se mi líbí, to příjmu za vlastní a budu to chránit a hájit proti všem“; muž, který umí vést nějakou věc, provést nějaké rozhodnutí, uchovat věrnost nějaké myšlence, udržet si ženu, ztrestat a porazit opovážlivce; muž, který má svůj hněv a svůj meč a k němuž se rádi přidávají a přirozeně patří slabí, trpící, utlačovaní i zvířata, zkrátka muž, který je od přírody pán – když má takový muž soucit, nuže! TENTO soucit má cenu!

e) Rozličnou cestou a poutí jsem se dostal ke své pravdě: nestoupal jsem po jediném žebříku do výšky, odkud mé oko těká do mé dálky. A jenom nerad jsem se vždy vyptával po cestách, to mi bylo vždy proti mému vkusu. Raději jsem se ptával samých cest, raději jsem je zkoušel. Všechna má chůze byla pokusem a otázkou: i odpovídání na takové otázky je nutné se učit! To však je můj vkus: ne dobrý, ne špatný, ale můj vkus, za nějž se už nestydím a netajím jej.
„To je tedy cesta má a kde je vaše?“ tak jsem odpovídal těm, kteří se mne tázali „po cestě“. Cesty totiž, samospasitelné cesty není!

Pilíře

1) V morálce Nietzscheho doby je jasně dané, co je dobré a zlé. Tyto ctnosti jsou podle Nietzscheho falešné.

2) Smrt Boha – vymysleli jej slabí jedinci neschopní prosadit vlastní vůli.

3) Kritika otrocké morálky stáda, která člověka učí být se vším spokojený. Svůj původ má v křesťanství.

4) Víra v sebe. Úkolem jedince je vytvořit hodnoty podle vlastní vůle a ne přijímat ty, které jsou mu předkládány.

5) Láska k osudu.

Příloha č. 6: Zodpovědnost

Pracovní list

Möbius:
To je zvláštní. Každý si vychvaluje jinou teorii, ale realita, kterou mi nabízíte, je stejná: vězení. To dám radši přednost blázinci. Zaručuje mi aspoň jistotu, že mě nezneužijí politikové.

Einstein: Některá rizika člověk podstoupit musí.

Möbius:
Jsou rizika, která nelze podstoupit nikdy: jedním z nich je zánik lidstva. Víme, co svět dokáže napáchat se zbraněmi, které už má a dovedeme si představit, co by napáchal s těmi, které by mu daly do rukou mé objevy. Tomuto poznání jsem podřídil své jednání. Byl jsem chudý. Měl jsem ženu a tři děti. Na univerzitě mi kynula sláva, v průmyslu peníze. Obě cesty byly příliš nebezpečné. Byl bych musel zveřejnit své práce, což by způsobilo převrat v naší vědě a zhroucení hospodářského mechanismu. Odpovědnost mě přinutila jít jinou cestou. Nechal jsem plavat akademickou kariéru i průmysl a celou rodinu ponechal jejímu osudu. Rozhodl jsem se hrát blázna. Začal jsem předstírat, že se mi zjevuje král Šalamoun, a hned mě zavřeli do blázince.

Newton: To přece nebylo řešení.

Möbius:
Rozum si vynutil tento krok. Pronikli jsme v naší vědě až k hranici poznatelného. Známe několik přesně formulovatelných zákonů, několik základních vztahů mezi nepochopitelnými jevy, to je všechno, ohromný zbytek zůstává tajemstvím, které je rozumu nedostupné. Došli jsme na konec naší cesty. Jenže lidstvo tak daleko ještě není. My jsme se probojovali dopředu, ale nikdo nejde za námi, pronikli jsme do prázdna. Naše věda je hrozná, naše bádání nebezpečné, naše poznatky smrtící. Nám fyzikům teď nezbývá než kapitulovat před skutečností. Skutečnost nás nedorostla.

Ztroskotala na nás. Musíme odvolat své vědění, a já jsem je odvolal. Jiné řešení neexistuje, ani pro vás.

Otázky:

Co může být podle úryvku hlavním tématem úryvku z dramatu „Fyzikové“?

Pokuste se najít nebo vymyslet pět klíčových slov, která text vystihují (nejprve každý samostatně).

Porovnejte klíčová slova se spolužákem.

Jak myslíte, že drama dopadne?

Je člověk ve svém životě za něco zodpovědný? Za co?

Zodpovědnost pro mě znamená ….....

.....

Příloha č. 7: Právo v běžném životě

Varianta A

Podnikatel provozující plovárnu umístil v jejím prostoru na několika místech výzvu, aby návštěvníci odkládali své věci v uzamykatelných šatnách. Výzva je doplněna upozorněním, že za věci odložené jinde provozovatel neodpovídá.
Mnozí návštěvníci této výzvy nedbají, šatny nepoužívají a své věci mají rozložené na přilehlé louce, která je součástí plovárny. Na této louce jednomu návštěvníkovi někdo ukradl tašku, šaty a obuv. Okradený požádal provozovatele plovárny o náhradu škody.

Provozovatel jeho žádosti nevyhověl a připomněl mu svoji výzvu k odkládání věcí v šatnách. Vysvětlil k tomu, že zaměstnanci plovárny hlídají věci odložené v šatnách, ale nemohou uhlídat to, co je ponecháno bez dozoru na rozlehlé louce. Okradený je přesvědčen, že provozovatel odpovídá za věci odložené nejen na místech k tomu určených, ale i na místech, kde se obvykle odkládají, to je v tomto případě na louce.

Řešení

Když zákon vymezuje odpovědnost provozovatele tak, že odpovídá za škodu na věcech odložených na místě k tomu určeném nebo na místě, kam se obvykle odkládají, použití spojky „nebo“ nasvědčuje tomu, že v konkrétním případě se uplatní buď jedna z těchto alternativ, nebo druhá. Buď je k odkládání určeno místo a věci se tedy nemají odkládat jinde, kde za ně provozovatel neodpovídá, nebo provozovatel místo neurčil a v tom případě za věci odpovídá, jsou-li odloženy na místě, kam se obvykle odkládají. Kdyby měl zákonodárce na mysli tak širokou odpovědnost provozovatele, která by se vztahovala současně na obě alternativy, nespojil by je spojkou „nebo“, ale spojkou „a“ nebo „i“.

Varianta B

Absolventka obchodní akademie nastoupila po maturitě do pracovního poměru na ředitelství velkého podniku. Podepsala pracovní smlouvu, ve které je druh její práce vymezen slovy „administrativní pracovnice“. Pracuje v tomto podniku již dva roky a stále vykonává za nízkou mzdu různé jednoduché pomocné administrativní práce nevyžadující odborné středoškolské vzdělání. Neúspěšně usiluje o to, aby ji zaměstnavatel zařadil na takové pracovní místo, kde by mohla využít svoji odbornou kvalifikaci a kde by také měla vyšší mzdu úměrnou náročnosti vykonávané práce. Zaměstnavatel trvá na tom, že s jejím pracovním uplatněním je vše v pořádku, když podle své pracovní smlouvy vykonává různé administrativní práce. Zaměstnavateli vyhovuje možnost přeřazování administrativní pracovnice kamkoli

Zaměstnankyně je přesvědčena, že její pracovní smlouva není v souladu se zákoníkem práce, protože v ní druh práce vlastně není vymezen. Z výrazu „administrativní pracovnice“ vyplývá, že může být pověřena jakoukoliv administrativní prací, takže v kancelářích podniku je – lidově řečeno – děvče pro všechno. Proto se domáhá, aby její pracovní smlouva byla změněna tak, že druh práce nebo funkce v ní bude uveden přesně.

Řešení

Absolventka obchodní akademie udělala chybu podepsáním pracovní smlouvy s takto široce a neurčitě vymezeným druhem práce. Nerozvážně se zavázala vykonávat jakékoliv administrativní práce.

Zaměstnavatel je povinen přidělovat každému zaměstnanci práci podle pracovní smlouvy. V tomto případě jsou v souladu s pracovní smlouvou příkazy k plnění jakýchkoli rozmanitých administrativních úkolů, i když jde o jednoduché pomocné práce pod úrovní odborné kvalifikace absolventky obchodní akademie.

Zaměstnavatel sice neporušuje pracovní smlouvu, ale proviňuje se proti ustanovení, kterým je mu v zákoníku práce uložena povinnost pečovat o kvalifikaci zaměstnanců. Zaměstnavatel v rozporu s tímto ustanovením už dva roky využívá středoškolsky vzdělanou ekonomku pouze k nekvalifikovaným administrativním pracím.

Problematický je názor zaměstnankyně, že slovy „administrativní pracovnice“

není v její pracovní smlouvě řádně vymezen druh práce tak, jak to vyžaduje zákoník práce. **Žádný pracovněprávní vztah nestanovuje, jak má být druh práce vymezen, takže se sjednává libovolně.** Libovůle by však neměla dospět až k použití tak neurčitých a nekonkrétních výrazů (jako např. dělník, úředník, administrativní pracovník), které už nelze považovat za vymezení druhu práce. Druhů práce je mnoho a vymezení některého druhu má být tak konkrétní, aby tato sjednaná práce byla odlišitelná od ostatních druhů práce.

Nepodaří-li se absolventce obchodní akademie vyřešit její pracovní problém dohodou se zaměstnavatelem, měla by si vyhledat zaměstnání jinde a potom tento nevyhovující pracovní poměr rozvázat.

Příloha č. 8: Cesta životem

Zásadní otázky:

Mohu důvěřovat světu? Matka.

Je v pořádku, jaký jsem? Rodiče.

Je v pořádku to, co dělám? Rodina.

Mohu být přínosem ve světě lidí a věcí? Škola, sousedství.

Kdo jsem? Čím mohu být? Vrstevníci, vzory.

Mohu milovat? Partneři, přátelé.

Mohu se ohlédnout za životem? Práce, partnerství.

Bylo v pořádku, jaký byl? Lidstvo, moji blízcí.

Stádia vývoje

Kojenecký věk – první rok života

Důvěře se učíme. K tomu má kojenec mnoho příležitostí, protože nyní je více než kdykoli později odkázán na to, co dostává bez svého přičinění. Jestliže vyrůstá v prostředí plném lásky, radosti a něhy, pochopí celou svou bytostí: Ano, tady jsem doma, svět je dobré místo, život je obrovský dar. Tato základní důvěra se má stát a zůstat nejhlubší vrstvou osobnosti, která přežije všechna pozdější zklamání. Zároveň se objevuje i základní naděje, o které se správně říká, že „umírá poslední".

Kdo si základní důvěru a naději nevytvoří, je v pozdějším životě ohrožen sklonem ke smutku a zklamání, svou vlastní nedůvěrou, neschopností spolehnout se na druhé v situaci, kdy je to nezbytné: na přítele, partnera, učitele, lékaře atd.

Batolecí věk – od prvních do třetích narozenin.

Batole se má naučit milovat zároveň svoji svobodu i řád, v jehož rámci tato svoboda platí. V tomto věku snadno najde zalíbení v učení se, co se má a co se nemá. Pochopí řád, který platí pro všechny včetně rodičů, jako spolehlivou oporu pro své jednání a prožívání.

Batolecí vzdor je velkým problémem batolecí socializace.

Jak chybují rodiče při zvládání vzdoru? První chyba spočívá v tom, že dítě

rozmazlujeme přílišným ustupováním, druhá v tom, že surovým bitím spolu se vzdorem lámeme i dětskou touhu po svobodě. Dítě má prožít střetnutí s vůlí vychovatele, kterému se musí podřídit, ale jenž zároveň dokáže dát najevo porozumění pro to, co dítě prožívá, o co se snaží.

Předskolní věk: Od třetích narozenin po nástup do školy

První skutečnou „kresbou něčeho“ je obyčejně lidská postava.

Vývoj inteligence a rychlý pokrok v ovládání řeči umožňuje dítěti rychle **rozšiřovat obzor.** Je to věk tisícerého „proč“ a „jak“. Dítě už také položí otázku, jak vznikl svět a kde se vzalo ono samo. Předškolákovo poznávání světa naráží ovšem na zvláštní meze, chybí mu některé schopnosti, které se nám dospělým zdají naprosto samozřejmé. Je zde např. **kognitivní egocentrismus.** Nejde o sobectví, (což je obvyklý význam slova „egocentrismus“), ale o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak, z jiné perspektivy a na základě jiných informací než já.

V této době však už také začíná fungovat nová brzda, kterou společnost dovede „vestavět“ do dětské duše - svědomí. Tento varovný vnitřní hlas nás nutí vzdát se toho, co jsme poznali jako špatné, případně nás dovede trestat výčitkami, pokud jsme varování neuposlechli.

Mladší školní věk (od nástupu do školy až do 11 let)

Dítě se musí přizpůsobit školní situaci, jež vyžaduje cílevědomé plnění úkolů v podmínkách, kdy je za svůj výkon hodnoceno. Postupně navazuje vztahy v poměrně velkém kolektivu, kde se učí solidaritě, kázni – a také tomu, jak čelit agresi spolužáků.

Vývojový úkol – snaživá píle. Vytrvalá, systematická snaha o dosažení cíle, který je vzdálený, překonávání překážek a nezdarů, a to i tehdy, když činnost není sama o sobě přitažlivá – to je typický nový nárok této etapy.

S neúspěchem je tentokrát spojena zvláště hrozba pro sebeúctu dítěte – známý **komplex méněcennosti.** V jeho důsledku může dítě kapitulovat, rezignovat na své plnohodnotné uplatnění ve společnosti.

Dospívání (mezi 11. a 20. - 22. rokem)

Dospívání se často dělí ještě na dvě období: pubescenci (11 – 15 let) a adolescenci (15 až 20 - 22 let).

Vývojový úkol – identita. Identita znamená česky *totožnost.* V psychologii to značí několik věcí: Kým podle svého nejhlubšího přesvědčení jsem? Jaký jsem, co chci, čím chci v životě být, co dokážu, čemu doopravdy věřím, kam patřím, pro co chci žít? Hledání, či spíše *budování vlastní identity* je náročný úkol. Znamená rozchod s názory a postoji, které jsme si osvojili v dětství, jež jsme bez velkého přemýšlení převzali od rodičů nebo od jiných autorit. To všechno je třeba kriticky přezkoumat a rozejít se s tím, co opravdu nechci, čemu nemohu věřit, co jsem dělal jen ze zvyku.

Osobnost přitom bývá vystavena silnému vnitřnímu pnutí, když je nutno řešit zároveň vztahy k rodičům, přípravu na povolání, erotické problémy a soutěž s vrstevníky. Americká psycholožka Giliganová na základě svých výzkumů tvrdí, že Eriksonova teorie adolescence platí hlavně pro chlapce. Většina dívek v adolescenci myslí a cítí jinak, méně individualisticky. Nezabývají se tolik samy sebou, daleko více žijí ve vztazích k druhým lidem. V tom jsou ve srovnání s chlapci napřed, řeší už problémy dalších stádií.

Mladá dospělost (od 20 do 30)

Mladý dospělý – zhruba mezi dvacítkou a třicítkou – má před sebou řadu úkolů. Především jde o to „zařídit si exitenci“, tj. **uplatnit se v povolání.** Druhým velkým úkolem mladé dospělosti je uspořádat si své **mezilidské vztahy.** To je obyčejně spojeno se vstupem do manželství; v současnosti však přibývá těch, kteří žijí ve volnějších svazcích, přestože už spolu mají děti.

Hlavním vývojovým úkolem mladé dospělosti je **nalezení a vybudování intimity.** Intimita mladého dospělého má být na vyšším stupni, než je milostný život dospívajícího.

Teprve mladý dospělý je obyčejně schopen na vztahu cílevědomě pracovat, partnerovi se přizpůsobovat a leccos mu obětovat.

Střední dospělost (od 30 do 60)

Přibližně mezi třicítkou a šedesátkou se odehrává „hlavní život“. Je to doba, kdy se člověk mění tělesně tělesně i duševně jen pomalu a kdy jeho poslání lze shrnout do dvou slov: **milovat a pracovat.** Především s láskou pečuje o to, co zplodil, případně i porodil, a za co přijal **odpovědnost.** Nemusí přitom jít jen o jeho potomky. Učitel může cítit stejnou odpovědnost za své studenty, lékař za své pacienty, podnikatel za své zaměstnance, duchovní pastýř nebo guru za ty, kteří přijímají jeho vedení. Odpovědná láska a práce se nakonec nemusí týkat přímo lidí, může jít i o nějaká mimořádné životní dílo, které druhým slouží spíše nepřímo. Umělec, architekt, vědec nebo státník někdy takto naplní svůj život a dá mu smysl.

Pozdní dospělost – stáří (nad 60 let)

Literatura o psychologii stáří pojednává většinou o tom, jakou péči a pomoc potřebují staří lidé, kterým ubývá tělesných i duševních sil, kteří trpí nemocemi, smyslovými defekty, samotou a smutkem, strachem ze smrti atd.

Existuje ale i **zdravé, normální stáří.** Ve skutečnosti je stáří pro mnohé nejšťastnější životní etapou, ve které převažuje radost a klid. Každé životní stádium má své vlastní, jedinečné poslání a **osobnost zraje po celý život.**

Stáří je vývojová etapa, jež sebou nese řadu úkolů a možností. Je třeba, aby starý člověk poznal, kdy má předat mladším svou funkci v zaměstnání, správu rodinného majetku a postupně i svou práci, a aby se věnoval hlavně tomu, co ho těší a na co dosud neměl čas. **Odstup od životního shonu** a velká zkušenost dodávají někdy starým lidem moudrou laskavost, trpělivost naslouchat, mladým a schopnost být jim citovou oporou.

Existuje i v etapě stáří jeden **hlavní vývojový úkol?** Ano, je to **integrita.** Celost, **celistvost lidského života** znamená zejména čtyři věci. 1. Poznání pravdy příběhu, kterým byl můj život jako celek. 2. Smíření s tím, co bylo a jak bylo – uzavřít to, odpustit a přijmout odpuštění, být připraven v míru odejít. 3. Domov – je čas pochopit, kde mám své kořeny, kam patřím, čeho jsem částí. 4. Moudrost, kterou lze najít ve filozofii a ve víře.

Zdroj: Psychologie, Pavel Říčan, Portál 2013, Praha, 4. Vyd. (text upraven autorkou práce)

Příloha č. 9: Ústava

Pracovní list

Listina základních práv a svobod

Obecná ustanovení

Lidé jsou svobodní a …..... v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody jsou nezadatelné, …....., nepromlčitelné a nezrušitelné.
Stát je založen na …..... hodnotách a nesmí se vázat ani na výlučnou ideologii, ani na ..... vyznání.
Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu ..... , rasy, …....., jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Základní lidská práva a svobody

Každý je způsobilý mít ..... Trest ..…..... se nepřipouští. Nikdo nesmí být …..... ani podroben krutému, nelidskému nebo ponižujícímu zacházení nebo trestu.
…..... je nedotknutelné. Není dovoleno do něj vstoupit bez souhlasu toho, kdo v něm bydlí. Domovní prohlídka je přípustná jen pro účely trestního řízení, a to na písemný odůvodněný příkaz soudce. Způsob provedení domovní prohlídky stanoví zákon.
Svoboda …..... a pobytu je zaručena. Každý občan má právo na svobodný vstup na území České a Slovenské Federativní Republiky. Občan nemůže být nucen k opuštění své vlasti.

Politická práva

Každý má právo vyjadřovat své ..…..... slovem, písmem, tiskem, obrazem nebo jiným způsobem, jakož i svobodně vyhledávat, přijímat a rozšiřovat ideje a informace bez ohledu na hranice státu. Svobodu projevu a právo vyhledávat a šířit informace lze .....

zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu práv a svobod druhých, bezpečnost státu, veřejnou bezpečnost, ochranu veřejného zdraví a mravnosti.
Občané mají právo podílet se na správě veřejných věcí přímo nebo svobodnou volbou svých …..... Volební právo je …..... a rovné a vykonává se tajným hlasováním.

Práva národnostních a etnických menšin

Příslušnost ke kterékoli národnostní nebo …..... menšině nesmí být nikomu na újmu.
Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též
a) právo na vzdělání v jejich …...,
b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku,
c) právo …..... na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.

Hospodářská, sociální a kulturní práva

Každý má právo na svobodnou volbu …..... a přípravu k němu, jakož i právo podnikat a provozovat jinou hospodářskou činnost. Každý má právo získávat prostředky pro své životní potřeby …..... Občany, kteří toto právo nemohou bez své viny vykonávat, stát v přiměřeném rozsahu hmotně zajišťuje; podmínky stanoví zákon.
Každý má právo na ochranu …..... Občané mají na základě veřejného …..... právo na bezplatnou zdravotní péči a na zdravotní pomůcky za podmínek, které stanoví zákon.
Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je …..... po dobu, kterou stanoví zákon.
Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.

Právo na soudní a jinou právní ochranu

Každý se může domáhat stanoveným postupem svého práva u nezávislého a …..... soudu a ve stanovených případech u jiného orgánu.
Jen soud rozhoduje o vině a trestu za trestné činy.
Každý, proti němuž je vedeno trestní řízení, je považován za …....., pokud pravomocným odsuzujícím rozsudkem soudu nebyla jeho vina vyslovena.
Obviněný má právo odepřít …..; tohoto práva nesmí být žádným způsobem zbaven.

Řešení

Obecná ustanovení: rovní, nezcizitelné, demokratických, náboženské, pohlaví, barvy pleti,

Základní lidská práva a svobody: práva, smrti, mučen, obydlí, pohybu

Politická práva: názory, omezit, zástupců, všeobecné

Práva národnostních a etnických menšin: etnické, jazyku, účasti

Hospodářská, sociální a kulturní práva: povolání, prací, zdraví, pojištění, povinná

Právo na soudní a jinou právní ochranu: nestranného, nevinného, výpověď

Příloha č. 10: Cenzoři sítí

Pracovní list

Brouzdání po internetu, jež je pro většinu lidí zábavou, může být zároveň nesmírně vyčerpávající prací.

Celou pracovní dobu brouzdat po internetu. Tohle podivné zaměstnání vykonávají moderátoři obsahu elektronických sociálních sítí (content moderators). Nejde jen o několik párů bedlivých očí, časopis Wired udává, že jde o armádu čítající nejméně sto tisíc lidí, což je dobrá polovina všech zaměstnanců sociálních sítí. Protože se ale jedná o ekonomicky i eticky citlivé téma, jejich činnost zůstává více méně utajena. Pokud byste se zeptali představitelů společností jako Microsoft, Google nebo Facebook, jak vypadají jejich služby v oblasti moderování obsahu sítí, nabídnou vám vágní prohlášení o ochraně klientů, ale odmítnou diskuzi o podrobnostech.

Utajení cenzoři

Obsahový moderátor je vlastně cenzor. Neustále monitoruje sociální sítě, snaží se rozlišit mezi zpravodajstvím a psychopatickými výlevy. Aby ochránil veřejnou elektronickou sféru před pohoršujícím obsahem, vymazává příspěvky, které jsou příliš sexuální, brutální či rasistické.

Asi všichni známe pocit zoufalé lítosti po zahlédnutí nějakého otřesného dokumentárního záběru v televizních zprávách nebo znechucení, když se po přečtení článku člověk začte do needitovaných příspěvků čtenářů. Zvědavost je náhle umlčena a přebita nezapomenutelně krutým obrazem či pocitem spojeným s nahlédnutím do lidského bahna. Přitom jde jen o jednorázové zážitky, o které jsme si nepřímo sami řekli. Je ale možné snášet něco takového po celou směnu, týden po týdnu, měsíc za měsícem? (…)

Odejdi, nebo vyhoříš.

Někdo z moderátorů dá výpověď už po první drastické scéně dekapitace. Říká se, že ti co vydrží, zažívají krizi nejpozději po třech až pěti měsících. Syndromu vyhoření

lze při této práci těžko čelit.

Cenzoři sociálních sítí se stávají psychologickými obětmi, zdají se být nevratně poškozeni. Tak jako při posttraumatické stresové poruše (PTSD) nelze emocionálně nabité paměťové stopy smazat. Pomyšlení na to, že by cenzor hrál jakousi humanizující roli, je pro nás jistě nezvyklé. Při běžném brouzdání po internetu si neuvědomujeme, že bezejmenní obsahoví moderátoři na sebe berou psychologické břemeno odvrácené tváře humanity.

Podle časopisu Wired zpracovala psycholožka Martina Klicperová- Baker a dak (zdroj: http://www.wired.com/2014/10/content-moderation/)

Otázky:

Věděli jste, že existuje taková pracovní pozice?

Jaká rizika nese podle textu práce na této pozici?

Měli byste zájem být součástí sociálních sítí, kdyby jejich obsah nebyl nijak cenzurován?

Udělejte SWOT analýzu k tématu „cenzura obsahu sociálních sítí“.

Příloha č. 11: Reality show

Pracovní list

Stres, kamery a nepříjemné emoce. Patří děti do reality show?

Reality show je formát sledující většinou osudy dospělých, najdou se ale i takové, ve kterých účinkují děti. Třeba jako v případě české dlouhodobě úspěšné série Výměna manželek, kde jsou aktéry často i potomci ústředních dvojic. Jaký vliv na ně má, když se jejich soukromí dostane na obrazovky nejsledovanější televize v zemi?

Ať již pořady tohoto formátu sledujete, nebo ne, jistě vás někdy napadla myšlenka na to, jak se natáčení projeví na životě dětí, které v něm kvůli svým rodičům vystupují. Jak snášejí, že jim matka na deset dní odjede a nemohou si s ní ani zatelefonovat? V některých dílech navíc u vyměněných partnerů narazí kosa na kámen a domov se promění v místo hádek, nadávek, naschválů a dusné atmosféry. To, co rodiče vnímají jako zajímavé zpestření, může pro děti znamenat dost drsný šok.

Rodina jako útočiště před světem

„Děti obecně těžko snášejí konflikty a hádky v rodině, kritiku vlastní rodiny nemají rády vůbec. Rodina je jejich bezpečný svět a přístav, který by neměl nikdo „špinit“, v dětech to vyvolává úzkost, pochybnosti a vztek,“ myslí si psycholog Jan Kulhánek z centra Psychoterapie Anděl. A dodává, že samozřejmě hodně záleží na věku a osobnosti dítěte. Uzavřenější a stydlivější typy asi kamery a následnou publicistu neocení, silnější osobnosti s tím ale nemusí mít až tak velké problémy. Rodiče by však rozhodně měli podobné otázky s dětmi důkladně konzultovat a dát na jejich názor. (…)

Děti by měly mít právo veta

Petra Krajčinovič podle svých slov moc netušila, do čeho jde, protože se tehdy u nás ještě ani neodvysílala první série tohoto pořadu. Přemlouvala ji kamarádka, produkční Výměny, o publicistu stál i její tehdejší partner a proti nebyla ani dcera. „Bez jejího souhlasu bychom nikdy nic takového nepodnikli. V podstatě jsem to byla já, kdo se rozmýšlel nejdéle. Nechtělo se mi. Jsem velice fixovaná na rodinu a neměla jsem dobrý

pocit, že bude někdo cizí, zejména televizní štáb, ovlivňovat mou rodinu. Nakonec zvítězila kombinace profesní zvědavosti a tlak okolí," přiznává Krajčinovič a dodává, že během natáčení měla pocit manipulace a spokojená nebyla ani se závěrečným střihem.

Několik týdnů po odvysílání pořadu zaznamenala celá rodina zvýšený zájem okolí i médií, se kterým se ale vyrovnala. Co je všem dodneška nepříjemné, jsou reprízy pořadu. „Reprízování nám vadí ze všeho nejvíc. Obtěžuje nás to. Máme vlastní životy, profese a zájmy a Výměně se smějeme jako úletu, který je pryč. Bohužel, díky opakování není. Zrovna minulý týden mi psali kamarádi, že jsme zase v televizi," stěžuje si Petra Krajčinovič a její dcera opět přitakává. „Vadí mi, že to vidí noví lidé, které kolem sebe mám. Všichni jsme se v životě posunuli a teď jsme někde úplně jinde. Je to protivné," říká Esther.

Děti nestojí o veřejnou kritiku rodiny

Tehdejší natáčení se ještě odehrálo bez šokujících scén, které některé poslední řady nabízejí: ať již jde o otřesné hygienické návyky, zadluženost a špatnou finanční situaci, nebo alkoholismus a další závislosti členů rodiny. Právě podobná soukromá odhalení mohou zaujmout i spolužáky dětí účinkujících a zkomplikovat jim komunikaci s vrstevníky.

„Může to mít velmi negativní vliv na jistotu, že rodina dítěte je v pořádku. Mladší prepubertální děti to bude ohrožovat, pubertální výrostky pak zahanbovat - sice i oni už jsou ke své rodině kritičtí, ale určitě ne veřejně," dodává psycholog Jan Kulhánek.

Navíc účast v reality show může vést i ke kyberšikaně rodičů a dětí, na některé účastníky diváci dokonce povolávali sociálku a v jednom případě i sepisovali petici, aby jim byly děti odebrány. A i když rodina svůj životní styl od doby vysílání změnila, s každou reprízou se opakují i vyhrocené reakce diváků.

Petra Krajčinovič svého rozhodnutí jít do natáčení s rodinou nelituje, i když přiznává, že dnes by již do stejného pořadu nepřihlásila, protože si uvědomila jeho založení na konfliktu a šoku. Další kolo natáčení po dvanácti letech by si nedala ani její dcera Esther.

Otázky:

Které znáte reality show? Pokuste se shrnout, co mají tyto reality show společného.

Sledujete reality show? Najděte argumenty, proč sledovat reality show. Najděte argumenty, proč nesledovat reality show.

PROČ ANO:

PROČ NE:

Umíte si představit, že byste se zúčastnili reality show? Jaké důvody by vás k tomu vedly?

Souhlasíte s tím, že by rodiče měli dát na názor jejich dítěte při rozhodování, zda do takové reality show rodinu přihlásí?

Jakou roli hraje podle článku rodina v životě dítěte?

Proveďte SWOT analýzu k tématu „Reality show“.

Příloha č. 12: Osmidílná stezka

Pracovní list

K odstavci přiřaď číslo, viz níže:

Pravým pochopením je rozumové až intuitivní pochopení a přijetí čtyř základních vznešených pravd. V posledním kroku jde o jejich plné uvědomění, proniknutí.

Odhodlání k životu bez smyslné žádostivosti, zlé vůle, násilí. Je to záměrné pěstování dobrotivosti vůči všem živým bytostem, soucitu se všemi trpícími bytostmi, sdílení radosti z úspěchu a štěstí jiných a vyrovnanosti – přijímaní věcí tak, jak jsou.

Znamená zdržet se lhaní, pomlouvání, hrubé řeči, planého hovoru.

Znamená zdržet se krádeže, zabíjení a zraňování živých bytostí, nesprávných sexuálních aktivit a požívání omamných látek.

Znamená nevydělávat si na živobytí činnostmi, které poškozují ostatní - prodejem zbraní, zabíjením zvířat, provozováním prostituce, apod. V buddhistické etice je zájem o dobro ostatních v podstatě zdrojem vlastního dobra. Vede k rozpouštění naší sebestřednosti, která je zdrojem všech našich bolestí.

Je překonávání nezdravých a pěstování zdravých stavů mysli, oproštěných od touhy a zloby.

Bdělost je hlavním bodem meditace. Provádí se podrobným pozorováním těla, duševních pochodů, analýzou vzniku a podstaty svých pocitů atd. Bdělou přítomností lze rozpustit naše nepravdivé představy o nás a o světě, ve kterém žijeme. Nakonec vede k rozpuštění lpění na vlastní osobnosti, na vlastním já.

Účelem je prohlubovat všímavost, zachází však až do úrovně zklidnění a utišení mysli.

Vede ke vzniku vhledu do základních charakteristik projeveného světa – ne-já (anattá), pomíjivosti (anničá) a utrpení (dukhá) a s tím k návratu do přirozeného zahojeného a celistvého stavu mysli.

(1) Pravé chápání
(2) Pravý záměr
(3) Pravá mluva
(4) Pravé jednání
(5) Pravé živobytí
(6) Pravé úsilí
(7) Pravá všímavost
(8) Pravé soustředění