



Pilot G/GP

Projekt Pilot G/GP s webovými stránkami www.pilotg-gp.cz, který je zaměřen na podporu zavádění ŠVP na gymnáziích, nabízí:

- poznatky ředitelů a koordinátorů o tom, co reforma umožnila jejich škole
- zkušenosti pilotních gymnázií získané při tvorbě ŠVP
- konkrétní ukázky ze ŠVP pilotních gymnázií
- příklady dobré praxe jako inspirace pro ostatní učitele
- informace o projektu Pilot G/GP k tvorbě a ověřování ŠVP



KOMPETENCE K UČENÍ



KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ



KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ

Klíčové kompetence na gymnáziu



KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ



Metodický portál www.rvp.cz, jenž je volně přístupnou elektronickou databází metodických příspěvků teoretické a praktické povahy, nabízí:

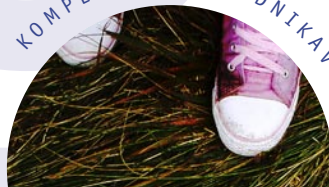
- plná znění dokumentů RVP a Manuálu ke stažení
- praktické metodické příspěvky s náměty do hodin
- ukázky ze školních projektů
- tematické vstupy věnované klíčovým kompetencím, průřezovým tématům, autoevaluaci a dalším tématům
- nabídku DVPP pro různé oblasti
- zajímavosti ze zahraničí a informace o trendech ve vzdělávání
- přehledy zajímavých vzdělávacích projektů a organizací



Konzultační centrum nabízí školám pomoc prostřednictvím telefonních linek, e-mailových poraden či přímou osobní konzultací (po předchozí dohodě).

- **Gymnaziální vzdělávání**
E-mail: konzultace_gv@vuppraha.cz
Aktuální telefonní čísla a konzultační hodiny najdete v sekci gymnaziálního vzdělávání na adrese <http://www.vuppraha.cz>.
- **Základní vzdělávání**
E-mail: konzultace_zv@vuppraha.cz
Aktuální telefonní čísla a konzultační hodiny najdete v sekci základního vzdělávání na adrese <http://www.vuppraha.cz>.

KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI



OBSAH

ÚVOD	5
0 klíčových kompetencích z pohledu učitele-praktika	6
I. Návaznost klíčových kompetencí na základní škole a na gymnáziu	6
II. Jak propojit klíčové kompetence s vyučovacími předměty	7
III. Jak využít ukázkové lekce	9
IV. Hodnocení klíčových kompetencí	11
V. Jak se mi daří rozvíjet klíčové kompetence - vlastní zpětná vazba učitele	12
1. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K UČENÍ	13
Ukázková lekce „Etika a informace“	16
Ukázková lekce „Okrasná zahrada“	23
Ukázková lekce „Optická vlákna a jejich možnosti“	31
2. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ	40
Ukázková lekce „Co nám vadí v naší škole“	44
Ukázková lekce „Řešíme ekologické problémy“	50
3. KLÍČOVÁ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ	53
Ukázková lekce „Český sen“	56
Ukázková lekce „Komunikace a konflikty“	63
4. KLÍČOVÁ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ	72
Ukázková lekce „Postupné rozvíjení sociálních a personálních dovedností žáků při posuzování vlastní práce pomocí portfolia“	77
5. KLÍČOVÁ KOMPETENCE OBČANSKÁ	92
Ukázková lekce „Liška a mřížka“	96
Ukázková lekce „Kultura na ostrově aneb Kulturní relativismus versus etnocentrismus“	108
6. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI	120
Ukázková lekce „Svoboda volby a proaktivita“	122

Klíčové kompetence na gymnáziu

Kolektiv autorů: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Šárka Miková, Jana Palečková, Lucie Slejšková, Jiřina Stang, Jana Straková, Irena Věříšová

Editorka: Lucie Slejšková
Návrh obálky a grafická úprava: Tereza Králová
© Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2008

ISBN 978-80-87000-20-5

Příručka vznikla v rámci systémového projektu Pilot G/GP a byla financována z prostředků ESF, MŠMT a hl. města Prahy.

ÚVOD

Co v příručce najdete – několik slov na úvod

O klíčových kompetencích se v poslední době hodně píše a mluví. Přesto při osobních setkáních s učiteli narážíme na to, že je pro ně toto téma do značné míry velkým otazníkem. Jsou kompetence něčím novým? Jak se vlastně dají rozvíjet některé kompetence v mém předmětu? Jak zabudovat kompetence do běžné výuky a přitom nešidit znalosti? Je vůbec možné kompetence hodnotit? Na podobné otázky hledá odpověď většina učitelů, kteří se nad klíčovými kompetencemi vážně zamýšlejí.

Tato příručka si nedělá ambice podat komplexní vysvětlení, jak se dá s klíčovými kompetencemi pracovat, protože tyto dovednosti je nutné s učiteli trénovat dlouhodobě a v osobním kontaktu. Pokusili jsme se ale o základní inspiraci pro ty učitele, kteří mají zájem zamýšlet se nad klíčovými kompetencemi trochu hlouběji. Tito učitelé většinou brzy začnou uvažovat nad tím, jaké kompetence již ve svém předmětu rozvíjeli a které by ještě rozvíjet mohli. Začnou uvažovat nad tím, jak by mohli kompetence nenásilně propojit s očekávanými výstupy a s učivem. Příručka jim v tom může pomoci několika způsoby.¹

Každá klíčová kompetence z RVP G je v příručce podrobněji rozepsána do jejich jednotlivých částí, aby si učitel mohl udělat přesnější představu o tom, jaké znalosti, dovednosti a postoje žáků by se daly za obecněji formulovanou kompetenci v RVP vidět. U některých částí klíčových kompetencí jsou pro lepší představu uvedeny i příklady, při jakých dílčích činnostech žáků se kompetence může projevit nebo trénovat. Učitelé mohou tuto část příručky využít také při hledání výchovných a vzdělávacích strategií nebo při promyšlení předmětových cílů (viz níže).

Každá klíčová kompetence je doplněna tzv. **ukázkovými lekcemi**. Ty naznačují, jak je možné při plánování hodin propojit samotný obsah s klíčovými kompetencemi a jak je možné tyto části kompetencí také hodnotit. Ukázkové lekce jsou různého charakteru a zahrnují lekce o několika vyučovacích hodinách, ale také několikaměsíční cykly hodin až po rozsáhlejší projekty. V některých ukázkových lekcích se klíčové kompetence rozvíjejí prostřednictvím vzdělávacího obsahu některých oborů z RVP G, v jiných je hlavním cílem lekce především rozvíjení samotné klíčové kompetence (například lekce ke kompetenci k řešení problémů). V lekcích se pracuje s částmi klíčových kompetencí z této příručky, s očekávanými výstupy vzdělávacích oborů z RVP G, případně s průřezovými tématy.

Rádi bychom, aby v příručce našli učitelé inspiraci. I proto jsme tento stručný úvod doplnili úvahou o práci s klíčovými kompetencemi ve škole z pohledu učitele-praktika.

Autoři

¹ Příručka navazuje na publikaci Klíčové kompetence v základním vzdělávání, kterou vydal VÚP v Praze v r. 2007.

O KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍCH Z POHLEDU UČITELE-PRAKTIKA

I. Návaznost klíčových kompetencí na základní škole a na gymnáziu

Rozvoj klíčových kompetencí je už součástí cílů vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jednotlivé kompetence v RVP ZV i v RVP G se více méně shodují, rozdílná by ovšem měla být úroveň, které mají žáci na konci základního vzdělávání a na konci gymnázia dosáhnout. Formulace v obou RVP sice tuto odlišnou úroveň naznačují, ale jsou spíše obecnější, takže ne každý učitel si pod nimi může představit něco konkrétního.

Může se stát, že pro mnohé učitele je úroveň kompetencí něčím z říše utopie – vycházejí z toho, že ani leckterý, byť vysokoškolsky vzdělaný, dospělý člověk, není schopen „při samostatném řešení problému užívat logické matematické a empirické postupy“, čehož by měl dosáhnout žák na konci 9. ročníku, či „účinně se zapojovat do diskuze, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat“, ani „zvážit možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik“, při vzájemné komunikaci „správně interpretovat přijímaná řešení a věcně argumentovat“ či dokonce „odhadovat důsledky vlastního jednání“, přičemž by tři posledně zmíněných dovedností měl dosáhnout již žák gymnázia.

Pravděpodobně se ale i s touto částí učitelů shodneme na tom, že výše uvedené dovednosti nejsou pro život zbytečné. Užitečnou pomůckou může být i pro učitele gymnázia publikace Klíčové kompetence v základním vzdělávání, vydaná VÚP v Praze v roce 2007. Zde jsou rozepsány možné úrovně klíčových kompetencí, jichž by měl žák dosáhnout na konci 5. a 9. ročníku. Právě od úrovně devátého ročníku může vyjít učitel gymnázia – nezačíná pracovat „na zelené louce“, jeho budoucí žáci by za sebou měli mít již nějakou formu rozvíjení klíčových kompetencí.² Učitel gymnázia s tím může při svém plánování počítat a úroveň cílových znalostí, dovedností a postojů zvolit tak, aby navazovala na předpokládanou úroveň, již získají žáci na základní škole.

Jako učitelé se nemusíme obávat „vysokých cílů“, které se za klíčovými kompetencemi skrývají a mohou nám na první pohled připadat velmi nereálné – našim úkolem je představit si za nimi konkrétní činnost, kterou ve svém předmětu můžeme realizovat a jež přispěje právě např. vhodné argumentaci při diskuzi – diskuze se samozřejmě nemusí týkat světonázoru našich žáků či jejich postojů k nějaké lidsky problematické otázce. Jsme-li např. učitelé chemie, můžeme diskutovat nad způsoby ověření určité hypotézy. Oproti tomu učitel základů společenských věd bude vybírat jiná témata k debatě. Nedovolíme při tom žákům, aby se při vyjadřování svých názorů a možných řešení spokojili s dohady, ale můžeme po nich chtít empirické důkazy, a zvolíme-li i vhodnou formu prezentace, učíme je současně i komunikovat – v tomto případě v terminologii předmětu.

² Problematická situace nastane v prvních dvou letech, kdy do 1. ročníků gymnázií budou přicházet někteří žáci, kteří se na svých základních školách dosud podle vlastních ŠVP neučili. Jejich úroveň v oblasti dovedností může být tedy velmi různá.

II. Jak propojit klíčové kompetence s vyučovacími předměty

Učitelům bývá bližší zabývat se klíčovými kompetencemi skrze svůj vlastní vyučovací předmět. Každý učitel má nějakou představu, co by se jeho žáci měli naučit – co by měli umět poté, co opustí jeho hodiny. V podstatě má na mysli cíl, k němuž je ve svých hodinách chce dovést.

Mnohdy si ale, zvláště jsme-li v roli učitelů začátečníci, tento cíl nedefinujeme, pouze jej intuitivně cítíme a prosazujeme. Tím se stane, že náš cíl – pokud není zaměřený přímo na kontrolu nějakého výkonu – není vždy měřitelný a kontrolovatelný v čase. Dochází tak k situaci, kdy samotní žáci nevědí, k čemu některými činnostmi ve své výuce směřujeme. Např. učitel dějepisu chce, aby jeho žáci uměli zhodnotit, které informace obsažené v historických pramenech jsou hodnověrné (tato dovednost odpovídá dílčí části kompetence k učení). **Pokud si ovšem nezvolí časový horizont, dokdy si mají žáci základy této činnosti osvojit, a neurčí si vhodné, vyhodnotitelné činnosti, stěží se dočká výraznějšího posunu.** Maximálně může být zklamán, že jeho žáci v této dovednosti i po třech či čtyřech letech gymnaziální výuky dějepisu zaostávají.

Je zřejmé, že přinejmenším tak, jak jsou faktografické znalosti důležité, tak jsou samy o sobě pro další život žáků nedostačující. Můžeme mít ve třídě několik talentů, kteří díky naší výuce výborně zvládnou znalostní složku předmětu a sami ji využijí tvůrčím způsobem, ale chceme-li zasáhnout co nejširší skupinu žáků, je na místě předávat některé z faktografických znalostí způsobem, při němž žáci k učivu přistoupí aktivně a více různými způsoby. **Hlubší zkoumání klíčových kompetencí vede k závěru, že nejde tolik o změnu obsahu vlastního učiva, ale spíše o způsob podání.**

Výuka námi vyučovaného předmětu je založena na určitém systému, struktuře a stejně tak platí, že i vzdělávací cíle, které si v předmětu stanovíme, mají mít nějakou konkrétní strukturu. **Velmi prospěšné je si takovou strukturu pro výuku svého předmětu vytvořit – sepsat si nejen základní faktografii, kterou chceme, aby si naši žáci osvojili, ale současně si i ujasnit, jaké dovednosti je ve svém předmětu chceme naučit a jaké postoje u nich chceme pomoci budovat.**

V případě výuky dějepisu může učitel vyjít např. ze základních níže uvedených postupů historikovy práce (heuristika, kritika pramenů, interpretace) a zvolit si vzdělávací cíle pro dějepis například následovně:

Heuristika: Žák najde potřebné informace. Pracuje na základní úrovni s tříděním knihoven a archivů. Dovede ocenit historické památky, vidí v nich nejen historický pramen, ale i zdroj vnitřního obohacení.

Kritika pramenů: Žák kriticky hodnotí historické prameny, hledá primární intenci, s níž byly napsány. Stejně tak vnímá i současná mediální a odborná sdělení. Svě závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti. Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).

Interpretace: Žák vyvodí příčiny historických událostí a dokáže najít jejich konkrétní důsledky. Najde paralely současných událostí v historii. Hledá v historii poučení. Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život. Informuje o událostech co nejpravdivěji, neinterpretuje fakta podle toho, jakého účinku chce dosáhnout. Je schopen napsat krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi

(poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi). Používá odbornou terminologii, při odborné diskuzi vymezí problém. Vyjadřuje své názory, slovem i písmem – kultivovanou formou.

Pokud si své formulace porovnáme s klíčovými kompetencemi v RVP nebo využijeme podrobněji rozepsané klíčové kompetence v této příručce, nalezneme řadu styčných bodů. Dovednosti, které jsme si takto sepsali, můžeme postupně přiřadit k jednotlivým klíčovým kompetencím, například takto:

Kompetence k učení

Žák:

- Najde potřebné informace.
- Pracuje na základní úrovni s tříděním knihoven a archivů.
- Kriticky hodnotí historické prameny, hledá primárně intenci, s níž byly napsány.
- Svě závěry si ověřuje vždy v několika pramenech. A to jak závěry týkající se historie, tak jeho současnosti.
- Napíše krátký odborný text formou seminární práce se všemi technickými náležitostmi (poznámkovým aparátem, bibliografickými citacemi).

Kompetence k řešení problémů

Žák:

- Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.
- Najde paralely současných událostí v historii.

Kompetence komunikativní

Žák:

- Definuje, čemu konkrétně nerozumí a co mu dělá problémy.
- Vyjadřuje své názory, slovem i písmem – kultivovanou formou.
- Používá odbornou terminologii, při odborné diskuzi vymezí problém.

Kompetence sociální a personální

Žák:

- Váží si činnosti druhých, jejich názory a zjištění nevydává za své (viz práce s bibliografickou citací).
- Informuje o událostech co nejpravdivěji, neinterpretuje fakta podle toho, co jim chce dosáhnout.
- Přijímá zodpovědnost za své chování, názory, postoje.
- Respektuje jiné kultury a vyznání, chápe jejich význam v souvislostech.

Kompetence občanská

Žák:

- Najde paralely současných událostí v historii.
- Hledá v historii poučení.
- Váží si historie svého národa i jiných národů, uvede, v čem konkrétně má minulost vliv na jeho život.
- Dovede ocenit historické památky, spatřuje v nich zdroj vnitřního obohacení.

Pokud učitel využije tuto příručku, může do přehledu doplnit ještě další dovednosti a postoje, které by mohl v dějepisu u svých žáků rozvíjet. Do pomocné tabulky si pak kromě všech rozvíjených částí klíčových kompetencí může zapisovat i navržené postupy, jak těchto dovedností nebo postojů u žáků dosáhnout.

Např.:

Kompetence občanská

Co má žák zvládnout? (tj. jaké části klíčové kompetence v mém předmětu)	Jak k tomu mohu jako učitel napomoci?
Upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezvyšují environmentální a kulturní škody.	Učitel nechává žáky vyvozovat důsledky historických událostí, vede je k hledání kořenů současného uspořádání světa.
Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.	Učitel předkládá modelové příklady určitých jednání lidí v historii, které lze pochopit/vysvětlit jen v širším kontextu, vede žáky k vyvozování souvislostí.
Pro informace o společenských (politických a hospodářských) záležitostech sahá k vícero zdrojům (noviny, internet, známí).	Učitel předkládá obraz historických témat v několika zdrojích, nechává žáky vyvozovat přičiny rozdílného pojetí.
Atd...	

Tento postup může učitelé pomoci také při hledání **výchovných a vzdělávacích strategií** pro jeho předmět. Pokud například zobecní postupy, které si poznamenal v pravém sloupci, může na jejich základě zformulovat výchovné a vzdělávací strategie. V našem případě by se jednalo o strategii *učitel žákům předkládá informace různého druhu a z různých zdrojů a nechává je na jejich základě vyvozovat závěry, které žáci dávají do souvislostí se svými zkušenostmi.*

Výchovné a vzdělávací strategie společně pro daný předmět se zapisují ke každému předmětu do ŠVP. Tam by se ale již mělo jednat o takové výchovné a vzdělávací strategie, na kterých se shodují všichni učitelé předmětu. Zpřesnění strategií, případně jejich rozšíření je pak v kompetenci každého učitele.

III. Jak využít ukázkové lekce

V ukázkových lekcích, které doprovázejí klíčové kompetence, je rozvíjení klíčových kompetencí realizováno buď v různých předmětech prostřednictvím oborových očekávaných výstupů, či samostatně, kdy hlavním cílem lekce je rozvíjení obecně potřebných dovedností, které se nutně nemusí pojít s jedním určitým oborem. Lekce mohou učitelům ukázat, jak lze klíčové kompetence s očekávanými výstupy jejich předmětu propojovat a jaké metodologické postupy lze při jejich rozvoji použít.

Pro většinu předmětů je možné nalézt návod k rozvíjení oborových dovedností ve všech lekcích, bez ohledu na odlišnost tématu, jímž se zabývají. Například lekce uvedená u kompetence sociální a personální – vedení portfolia – má napomoci žákům, aby reálně zhodnotili

vlastní pokrok. Do portfolia si žáci mohou zakládat nejen různé varianty slohových prací, ale také návrhy řešení matematických úloh, dějepisné eseje, cvičné argumentace... Popis je vzorově metodologicky zpracován, obsahuje body, na něž by měl pamatovat každý učitel plánující jakoukoliv výukovou činnost, z tohoto důvodu doporučuji začít četbu kapitoly právě popisem této činnosti. U kompetence k učení jsou uvedeny tři různé lekce. První z nich si klade za cíl, aby žák nakládal eticky správně s informacemi, které získal odjinud. Lekci lze použít tak, jak je – např. v českém jazyce nebo v základech společenských věd. Je ale také možné po dohodě s ostatními učiteli tento cíl realizovat i v dalších předmětech. Všichni učitelé odborných předmětů se mohou dohodnout na společných kritériích pro písemné referáty a seminární práci – vědí při tom, že např. zásady bibliografické citace žáci již probrali v rámci zmíněné lekce v českém jazyce.

V jednotlivých lekcích i dlouhodobých projektech je kladen velký důraz na postupné zvládnání dílčích dovedností, které mají napomoci dosažení klíčových kompetencí. V případě kompetence k řešení problémů je představen dlouhodobý projekt procházející napříč předměty. Jeho popis obsahuje metodologicky velmi dobře využitelné rozvržení cílů. Vychází se zde z předpokladu, že pokud si zvolíme nějaký vyšší dlouhodobý cíl, je třeba mít na mysli, jaké dílčí dovednosti a znalosti k jeho zvládnutí žáci potřebují, a těm věnovat patřičnou pozornost. Inspirativní je i popis plánování a zhodnocení projektu. U stejné kompetence jsou uvedeny lekce z nejrůznějších oborů, které názorně ukazují, jak propojit znalostní a dovednostní cíle – i zde je ukázáno, na co všechno musí učitel pamatovat, když zadává žákům nějaký zajímavý náročný úkol, aby se nestalo, že pro ně bude nespílitelný.

Obdobně lze využít všechny lekce i v jiných předmětech, než jak je uvedeno v příručce. To, co mají lekce učitelům nabídnout, je především postup, metoda, jak s kompetencemi v předmětech zacházet.

V této souvislosti je ovšem třeba upozornit na to, že nestačí, pokud zařadíme určitou aktivitu na rozvoj klíčových kompetencí do výuky jednou, je třeba **postupovat systematicky**. Pomůckou učitelům, kteří jsou zvyklí svou práci více plánovat, může být např. roční plán ve formě následující tabulky.³

³ Každý učitel plánuje různě podrobně, pro názornější ilustraci usilujeme v ukázkách o co největší míru podrobnosti.

Kompetence občanská

Dílčí dovednost	Probírané téma	Stěžejní činnost	Datum	Ověření cíle
Při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.	Volby v Německu v roce 1933	Práce s odborným textem a srovnávací tabulkou. Písemné zdůvodnění vlastního názoru.	20.3.2008	Společná kontrola tabulky. Srovnání písemného formulovaného vlastního názoru s odborným textem.
	První poválečné volby v Československu	Rozdělení rolí podle zástupců jednotlivých částí společnosti. Písemné zdůvodnění vlastního názoru.	15.4.2008	Srovnání písemného formulovaného vlastního názoru s odborným textem.

IV. Hodnocení klíčových kompetencí

Má-li být rozvíjení klíčových kompetencí efektivně zařazeno do výuky, je třeba k němu přistupovat jako ke každému jinému cíli – tj. určit si nástroje, podle nichž poznáme, že cíle bylo dosaženo, a díky nimž můžeme sledovat vývoj v čase. Je na místě určit si i termín, do kterého chceme daný cíl splnit. Zde vycházíme z toho, že si učitel zvolí pro rozvoj dané klíčové kompetence určité postupy, které si podle úrovně a současně podle probírané látky odstupňuje – tj. nezačne se všemi najednou. Učitel sice rozvíjí klíčové kompetence prostřednictvím různých témat, ale je vhodné, aby si pro daný ročník zvolil několik klíčových činností, které bude pravidelně zařazovat do výuky a na nichž bude sledovat, zda se jeho žáci zdokonalili.

Stěžejní činností pro určitý ročník může být např. týmová práce v rolích (kompetence sociální a personální), pomocné metody práce s textem, např. I.N.S.E.R.T., srovnávací tabulka (kompetence k učení) apod.

Má-li být činnost co nejobektivněji hodnotitelná, je třeba zvolit si nějaké znaky jejího úspěšného zvládnutí – tj. kritéria dobře odvedené práce (hlediska, z nichž práci zkoumáme) – a indikátory, podle kterých učitel i žák poznají, že žák splnil práci na požadované úrovni.

Při tvorbě kritérií je možné vyjít z podrobněji rozepsaných klíčových kompetencí, tak jak jsou uvedeny u jednotlivých lekcí. Ukázkou kritérií přináší například lekce Okrasná zahrada u kompetence k učení.

I v tomto případě platí, že by cíl měl být akceptovatelný pro učitele i žáky (jeho smysluplnost je samozřejmostí) – raději si sledovaných činností zvolit méně a být při jejich plnění důslední. Teprve po zvládnutí určité úrovně dané kompetence přidat další aktivity.

Bohužel z praxe některých škol, které již učí podle vlastních školských vzdělávacích programů, máme příklady, kdy si škola sepsala propracované kompetence ke každému předmětu i strategie k jejich dosažení, ale nikdy se již nezamyslel nad tím, zda chce dané postupy ve výuce skutečně uplatňovat, a pokud ano, zda je vůbec hodlá hodnotit. Vlastní rozvíjení klíčových kompetencí se pak v lepším případě stává snůškou různých více méně zajímavých činností a metod aktivního učení, ale bez nějakého zřejmého cíle a sledovatelného vývoje v čase, v konečném důsledku tedy i bez efektu.

Jak již bylo řečeno, je lépe zaměřit se na několik konkrétních činností a ty důsledně sledovat. Raději tedy cíleně a s ověřením rozvíjet jen dílčí část klíčových kompetencí, než snažit se postihnout všechno bez toho, že bychom ověřovali, zda se nám to daří.

V. Jak se mi daří rozvíjet klíčové kompetence - vlastní zpětná vazba učitele

V případě, že učitel zavádí postupy, které jsou pro něj nové, je velkou pomůckou, pokud podle kritérií hodnotí nejen práci svých žáků, ale vytvoří si kritéria a indikátory i pro hodnocení své vlastní práce. To bezesporu zabere čas, který se ale z dlouhodobého hlediska vyplatí investovat a který se učitel brzy vrátí. Autoevaluační otázky učitele mohou být velmi podobné těm, které dává svým žákům při výuce. Např. *Co konkrétně se moji žáci učí prostřednictvím zvolené činnosti? U jak velké části žáků pozoruji nějaký posun? Co moji žáci nejnásne zvládají? Co jim činí největší obtíže? Co může být příčinou obtíží...*

Pomocí může být i postoj koordinátora ŠVP, který v pravidelných, např. půlročních intervalech pomáhá učitelům vytvořit zpětnou vazbu např. prostřednictvím společného dotazníku, v němž jsou otázky typu:

Které klíčové kompetence jsem v tomto pololetí primárně rozvíjel/a? Na jakých činnostech? Jak jsem si ověřoval/a, že v nich žáci zaznamenávají nějaký posun? Jak tuto zpětnou vazbu dostali žáci?

Ročník:
Předmět:

Název klíčové kompetence/její zpřesněná formulace	Stěžejní činnost	Způsob hodnocení	Způsob zpětné vazby pro žáky

Ač kontrola plnění úkolů patří mezi nejméně populární činnosti, je možné k ní přistoupit také z druhé strany – jako k užitečnému nástroji zpětné vazby, tedy v tomto případě k většímu zdokonalení a stále rostoucí profesionalizaci práce učitele.

Irena Věříšová, gymnaziální učitel

1. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K UČENÍ



*Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:*

Své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj

1.1 Vytváří si pro učení a pracovní činnost optimální podmínky.

Zařadí si prostředí i časový rozvrh učení tak, aby bylo co nejeefektivnější.

1.2 Stanovuje si časové i obsahové priority.

V případě možnosti provozovat více aktivit ve stejnou dobu je sám schopen zvážit, které aktivity jsou momentálně nebo výhledově důležité, a rozhodnout se pro ně i v případě, že pro něj nejsou tak příjemné, jako některé z aktivit, kterých se vzdává. Žák se samostatně rozhodne, které činnosti je potřeba upřednostnit a které mohou být odsunuty na pozdější dobu.

1.3 Vytváří si časový plán a dodržuje jej.

Při zpracování seminární práce z chemie si žák samostatně naplánuje, jak dlouhou dobu stráví přípravami spočívajícími ve studiu literatury a dostupných poznatků k danému tématu, jak dlouho bude tyto poznatky zpracovávat a kolik času mu zbude na vlastní zkoumání a jeho vyhodnocení. Počítá přitom s časovou rezervou nutnou např. tehdy, když bude pro nezdar opakovat experiment nebo nebude mít v plánovanou dobu přístup do chemické laboratoře.

1.4 Využívá maximálně své schopnosti a překonává samostatně svá vnitřní omezení.

Žák si vědomě vytvoří sled kroků, které bude muset realizovat v průběhu dvou měsíců, aby dokončil zadaný projektový úkol, přestože o sobě ví, že raději pracuje tzv. na poslední chvíli s maximálním vypětím všech sil. Tyto kroky ve svém časovém plánu dodržuje a postupuje k finálnímu produktu postupně a rozložením sil. Je si vědom toho, v kterou denní dobu je schopen největšího soustředění, a podle toho si rozvrhuje jednotlivé denní úkoly.

1.5 Osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech.

Než se začne učit nebo pracovat, rozmyslí si, o čem bude potřebovat něco znát a které dovednosti bude učení či práce nejspíš vyžadovat. Osvojí si například pomocí kurzu na počítači psaní všemi deseti, protože ví, že mu to při učení a činnostech s ním spojených ušetří mnoho času a námahy. Při získávání nových poznatků přemýšlí o tom, kde by mu mohly být užitečné.

1.6 Přijímá zodpovědnost za své učení a práci.

Dozví-li se, že si bude muset v rámci postihu za nevypracovaný úkol zvolit a vykonat náhradní práci, navrhne sám takové úkoly, kterými získá něco užitečného on sám i jeho spolužáci. Když má pocit, že výuka určité látky není efektivní nebo že mu nedává dobrý smysl, konzultuje to s učitelem a hledá způsob, jak vynaložený čas nad učením ve škole i doma lépe zhodnotit. Stanoví si termín odevzdání své práce a splní jej. Když vidí, že daný pracovní nebo studijní úkol nebude schopen zvládnout, vyhledá včas pomoc nebo se snaží dohodnout na takové podobě úkolu, aby byl pro něj splnitelný.

Efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení

■ **1.7 Využívá vědomě při svém učení různé metody a postupy, zvažuje jejich využití vzhledem k cíli učení.**

Žák klade promyšlené dotazy k získání informací a k porozumění tématu.

Žák se opakovaně věnuje tématu, kterému dostatečně neporozuměl, a zkouší různé postupy pro jeho osvojení. Při výuce si nejen zapisuje obsah učení (poučky, poznatky, ideje), ale zaznamenává si též, co mu pomohlo k pochopení náročných partií učiva.

■ **1.8 Seznamuje se samostatně s dalšími metodami učení, než které mu byly nabídnuty ve škole, a zkouší si je.**

Při učení zkouší osvojovaná témata shrnout a uvědomit si, co je nejdůležitější. Ve snaze o lepší pochopení problematiky klade sám sobě otázky a hledá na ně odpovědi. Pro lepší zvládnutí učiva si vytváří mnemotechnické pomůcky, kreslí různé typy znázornění apod. Aby problém lépe uchopil a pochopil, probírá látku se spolužákem nebo se snaží vysvětlit problém sourozenci.

■ **1.9 Rozpozná, jaké metody a postupy při učení jsou pro něj neefektivnější.**

Žák rozpozná, kdy je lepší pracovat ve skupině a diskutovat a kdy je vhodná samostatná práce. Žák zvažuje, zda si informace, které získal v hodině, zaznamená pomocí myšlenkové mapy, grafu, tabulky apod.

Žák potřebuje získat základní informace o peruánských indiánech a jejich náboženství. Poté, co absoluuje hledání v množství materiálů ve veřejné knihovně, uvědomí si, že pro daný účel mu dostatečně postačí informace získané poměrně rychle prostřednictvím internetu.

Žák potřebuje získat informace pro svou práci o české kultuře mezi dvěma světovými válkami. Uvědomí si, že na internetu může efektivně získat základní informace, které však bude dobré doplnit a rozvinout pomocí dokumentů a materiálů, které najde v knihovně.

■ **1.10 Vyhodnotí, nakolik jeho schopnosti, vědomosti a dovednosti dostačují pro různé úkoly a jaké poznatky si musí doplnit pro jejich úspěšné plnění.**

Žák samostatně určí, co konkrétně se potřebuje naučit nebo zjistit, aby mohl zpracovat úkol „Historie a vývoj zážehového motoru“. Žák musí zjistit historické skutečnosti, porozumět činnosti zážehových motorů a základním fyzikálním principům s tím spojených.

■ **1.11 Rozpozná vlastní pokrok a stagnaci v učení.**

Žák si uvědomuje, že již je schopen dobře používat dříve osvojené znalosti a dovednosti při získávání a osvojování nových.

Žák je schopen říci, v čem se v daném období konkrétně zlepšil a co se ještě nedaří, jaké nedostatky zbývá odstranit.

Žák používá různé způsoby, kterými se spolehlivě přesvědčí, kolik ze studovaného oboru již ovládá. Například během učení si vytváří různé otázky a úlohy, kterými si později zpětně ověří, nakolik věci porozuměl a co si zapamatoval.

■ **1.12 Identifikuje vlastní chybu, zjistí její příčinu, napraví ji nebo operativně vyřeší situaci, při které se chyba projevila, odnáší si poučení pro svoji další práci.**

Žákovi při zpracovávání historického období, které má vysvětlit ve výuce svým spolužákům, unikla důležitá souvislost mezi dvěma historickými událostmi. Uvědomí si to až při výkladu.

Zpětně zjistí, že pracoval nedůsledně se zdroji, které měl k dispozici, a na práci se dostatečně nesoustředil. Svůj nedostatek vyřeší tím, že požádá své spolužáky, aby se ve skupinách po čtyřech pokusili odhadnout souvislost mezi dvěma zmiňovanými historickými událostmi, jejich odhady si zapíše, porovná je s dostupnými zdroji a další hodinu jim sdělí výsledky porovnání.

Při prezentaci seminární práce žák přetáhl čas o 15 minut a na konci musel spěchat a nestihl říci řadu důležitých věcí. Poučen touto zkušeností si příští prezentaci lépe připraví a ověří si, že řekne vše podstatné a časový limit dodrží.

■ **1.13 Změní způsob práce, když se přesvědčí o jeho neefektivnosti.**

Žák se snaží ovládnout určité matematické téma. Při své práci si může například uvědomit, že vlastní tvořivé řešení úkolů v dané chvíli nevede k cíli a že je třeba se soustředit na osvojení postupů prezentovaných v učebnici.

Kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi

■ **1.14 Vyhodnotí využitelnost a věrohodnost různých zdrojů informací, které při učení používá.**

Při přípravě seminární práce si žák ověřuje informace z různých zdrojů a rozliší přitom důvěryhodné zdroje od méně důvěryhodných nebo nedůvěryhodných. Poté zvolí takový zdroj a způsob získávání informací, který je v dané situaci nejvhodnější a neefektivnější. Uvede důvody, proč může považovat za důvěryhodný určitý internetový pramen, vyvrátí možné pochybnosti o něm.

■ **1.15 Třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma.**

Žák při práci na referátu vyhodnotí získané informace, určí, které z nich může využít, a odhadne, ke které části referátu mu informace naopak ještě chybějí.

■ **1.16 Hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje informace se svými dosavadními poznatky.**

Ve dvou časopisových článcích o možném vzniku vesmíru vyhledá žák informace, které se nějakým způsobem doplňují, které si odporují nebo jsou shodné. Tyto informace posuzuje vzhledem k informacím, které získal dříve, ať ve škole, nebo z jiných zdrojů, a vytváří si ucelenou představu o dané problematice.

■ **1.17 Uspořádá přehledně získané informace.**

Žák připraví přehledné, názorné a do logických souvislostí uspořádané podklady pro prezentaci.

■ **1.18 Využívá získané informace při učení a pracovních činnostech.**

Poznatky, které získal při sledování historického filmu, využije jako ilustraci příslušného období dějin. Při práci v laboratoři využívá své poznatky o bezpečné práci s různými chemikáliemi.

■ **1.19 Využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů.**

S využitím statistických údajů a přírodních poznatků žák argumentuje pro a proti rozšiřování jaderné energetiky v ČR.

Kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci

1.20 Analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem a vzhledem ke zvoleným strategiím.

Po skončení práce si vybaví příklad, kdy podobnou práci zvládl z pohledu ostatních kvalitně, porovná jej se současnou prací a odhadne její kvalitu. Zvažuje, zda nemohl práci vypracovat lépe vzhledem k tomu, že jej daná problematika zajímá nad rámec výuky.

Uvědomí si, že přestože tihle k rychlému ukončení práce a obvykle si vystačí s jedním nebo dvěma zdroji, dokázal se nyní do úkolu více ponořit, zvážit více možností a využít více zdrojů.

1.21 Vyhodnocuje a upravuje průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstupy.

Uvědomuje si, že na různé typy ověřování nabytých znalostí a dovedností ve škole se musí připravovat různým způsobem, a rozpozná, který z nich vede v dané situaci nejlépe k úspěchu.

1.22 Získává zpětnou vazbu týkající se efektivity jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.

Ověřuje u druhých kvalitu své práce otázkami, které míří na skutečně důležité rysy kvality, a přemýšlí na poskytnutými odpověďmi. Když má přednést text naučený v cizím jazyce, ptá se, zda druzí rozuměli jeho výslovnosti, zda řeč zněla přirozeně, zda mluvil hlasitě. Když chce odezdat zpracovaný fyzikální projekt, klade druhým ty otázky, které měly být jeho prací objasněny, a posuzuje, nakolik jim pomohl otázky pochopit.

Žák si myslí, že jeho způsob učení nepřináší kýžené výsledky. Zeptá se proto ostatních spolužáků, jak postupují oni, a o svém problému s nimi hovoří.

1.23 Vyhodnotí kritiku, radu či pochvalu a použije je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.

Při obhajobě své seminární práce se od spolužáků dozví, že její struktura není přehledná. Uvědomí si, že při zpracování nepoužíval osnovu či jiné znázornění její budoucí struktury a že nerozlišoval důležité informace a detaily. Tyto poznatky využije při své další práci.

UKÁZKOVÁ LEKCE „ETIKA A INFORMACE“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Informatika a informační a komunikační technologie

Vzdělávací obor: Český jazyk nebo Informatika a jakýkoliv další předmět, v němž se odehrává odborná část práce

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Délka: 3 vyučovací hodiny (+ čas v mezidobí pro domácí práci žáků)

Lecke slouží k tomu, aby si žáci uvědomili, v jakých všech možných případech a situacích dochází k porušování autorských práv, naučili se eticky nakládat s informacemi a uměli správně citovat informace ze zdrojů různých druhů.

Cíle na úrovni klíčových kompetencí:

Lecke rozvíjí dovednosti v rámci více klíčových kompetencí (kompetencí komunikativních, k řešení problémů, občanských), ale explicitně si klade cíle z oblasti kompetence k učení. Dílčí složky kompetence k učení, které jsou jednotlivými aktivitami rozvíjeny:

Žák:

- nakládá eticky správně s informacemi, které získal odjinud – „nekrade myšlenky“, správně cituje, parafrázuje apod.;
- osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech;
- analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem a vzhledem ke zvoleným strategiím;
- získává zpětnou vazbu týkající se efektivity jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Informatika a informační a komunikační technologie:

Žák:

- využívá informační a komunikační služby v souladu s etickými, bezpečnostními a legislativními požadavky.

Český jazyk a literatura:

Žák:

- tvořivě využívá informace z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Osobnostní a sociální výchova:

Žák:

- formuje studijní dovednosti.

PRŮBĚH LEKCE

Zadání úkolu

Žáci mají za úkol vypracovat seminární práci z některého předmětu. Téma si mohou vybrat sami, nebo je zadáno učitelem. Odborná část práce je vedena učitelem tohoto předmětu, který spolupracuje s učitelem českého jazyka nebo informatiky, jenž s žáky pracuje v rámci úvodního bloku (o etickém nakládání s informacemi).

A. Úvodní blok (90 minut)

1. hodina

Evokace

Učitel vyzve žáky, aby si na papír A4 vytvořili tabulku (viz níže) a do prvního sloupce každý sám odpověděl na otázku: „Co vím, nebo si myslím, že vím, o autorských právech a plagiátorství/piráctví?“ a zapsali si otázky do druhého sloupce: „Chci vědět...“.

Vím, myslím si, že vím...	Chci vědět...	Dozvěděl(a) jsem se...

Své zápisky v prvním a ve druhém sloupci žáci sdílejí ve dvojici, poté je učitel zapíše na flipový papír, kde má připravenou tabulku ve velkém měřítku.

Uvědomění si významu nových informací:

Učitel nechá žáky sledovat videonahrávku (úvodní vstup + diskuse ve studiu), která se zabývá autorskými právy a plagiátorstvím a lze ji najít na internetu.

Zdroj: ČT Živě

Adresa: <http://www.ct24.cz/vysilani/?id=159160>

Název článku a videa: Média a svět – Plagiátorství (z 9. 9. 2007)

Doba trvání: 22 min

Během sledování videonahrávky si žáci do tabulky zapisují informace, které se dozvěděli, a odpovědi na své otázky do třetího sloupce tabulky.

Reflexe

Po skončení videonahrávky žáci své zápisky ve třetím sloupci tabulky sdílejí ve dvojicích a diskutují o tom, co nového se dozvěděli.

Každý sám si metodou čtyřminutového volného psaní napíše odpověď na otázku: „Jaké jsou důvody, proč lidé porušují autorská práva?“

Metoda Volné psaní

Volné psaní je metoda, která má následující pravidla:

- pište vše, co vás napadá,
- nezastavujte se – tužka je stále na papíře,
- neškrtejte, negumujte, nepřepisujte,
- nehodnoťte – jde jen o formu.

Volné psaní píše každý žák sám. Efektivní je, když i učitel píše své volné psaní současně s žáky.

Poté si žáci svá volná psaní přečtou vzájemně ve dvojici a podle zájmu je mohou jednotlivci přečíst nahlas všem. Učitel ani žáci by neměli přečtená volná psaní hodnotit, ani zpochybňovat názory autora.

Učitel může žáky vybědnout ke krátké diskusi o této otázce, pokud jim momentálně něco vrtá hlavou. Pravděpodobně v diskusi dojde i na problematiku citování zdrojů. Žáci možná uvedou jako jeden z důvodů porušování autorských práv to, že lidé nevědí a neumí správně citovat, odkud informace pochází. Na tento problém budou reagovat činnosti v následující hodině.

2. hodina

Evokace

Individuální brainstorming: „Zapište si vše, co víte o tom, jak se citují informační zdroje (z knih, časopisů, internetu)“. Každý žák si zapíše své odpovědi a dále své otázky k tomuto tématu. Poté své domněnky sdílejí ve dvojici a diskutují o nich ve třídě. Otázky žáků k tématu učitel sepíše na flipový papír.

Uvědomění si významu nových informací:

Následuje individuální čtení textu metodou I.N.S.E.R.T. Text může být o správném nakládání s informacemi, může obsahovat návody, jak citovat, apod. (viz příloha)

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

Čtení textu metodou I.N.S.E.R.T. – při čtení textu si každý žák na okraji článku dělá znaménka podle následujícího klíče:

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli, nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže informace, kterou čtete, je v rozporu s tím, co víte, nebo co jste slyšeli.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Při děláni znamének není nutné označit každou informaci, kterou text obsahuje, značka by měla odrazet vztah k vybrané informaci. Žák může udělat jednu nebo dvě značky za odstavce, někde více, jinde méně.

Po přečtení textu diskutují dvojice žáků o tom, co se jim potvrdilo, co jim článek vyvrátil, jaké nové informace se dozvěděli.

Reflexe

Tabulka I.N.S.E.R.Tu – každý žák si ji vytvoří do svých poznámek a do každého políčka si zapíše 2 - 3 nejpodstatnější informace podle vlastních preferencí.

✓	+	-	?

B. Aplikace

Žáci pracují v knihovně, kde podle potřeb své seminární práce vyhledávají potřebné informace z knih, časopisů a internetových odkazů, jejichž bibliografické citace se snaží správně zapsat. Ve dvojicích si citace zkontrolují a odevzdávají učiteli českého jazyka. Ten je zkontroluje a na další hodině žákům ukáže nejčastější chyby a správné citace, žáci si je ve dvojicích sami opraví.

C. Hodnocení aktivity (1 vyučovací hodina)

Každý žák sám si doplní tyto nedokončené věty, které dostane na záznamovém archu. Poté je sdílí se spolužákem ve dvojici. Následuje diskuse v celé třídě k jednotlivým větám.

Nedokončené věty k lekcí Etika a informace:

- Dříve jsem občas porušoval(a) autorská práva, protože...
- Pokud lidé „kradou“ jiným myšlenky...
- O etickém nakládání s informacemi jsem se naučil(a)...
- Jak se správně cítují informace z různých typů zdrojů potřebuji vědět proto...
- Ještě bych chtěl(a) zlepšit/pracovat na...

D. Souvislosti

Pokud učitel vyhodnotí, že problematice autorských práv by bylo dobré se s žáky věnovat ještě více tak, aby výstupem jejich práce byly nějaké produkty sloužící jako výukové materiály i pro ostatní žáky školy, může využít těchto námětů pro další činnosti:

- Žáci dostanou za domácí úkol vyhledat, jaké jsou v dnešní společnosti nejznámější konkrétní případy plagiátorství a porušování autorských práv v rámci jednotlivých druhů pirátství (pirátské kopírování CD, softwarové pirátství, pirátství hudebních motivů, výzkumných dat atd...).
- Žáci přinesou do hodiny písemné nebo obrazové doklady (např. články z novin, internetu, videonahrávky apod.) a ve skupinách diskutují o tom, jak se takové typy pirátství ve společnosti hodnotí, případně postihují. Skupiny žáků pak svým spolužákům prezentují, jaké příklady pirátství našly, a komentují je. Každá skupina si vybere jeden druh pirátství a vytvoří poster, na kterém doloží pomocí textů a obrázků jednotlivé typy pirátství a reakce společnosti na ně (včetně soudního řízení a postihů).
- Na závěr aktivity mohou žáci dostat za úkol vytvoření eseje například na téma „Pirátství a plagiátorství – morální problém?“ Eseje mohou být vystaveny spolu s postery například v prostorách školy, předčítány mezi spolužáky ve třídě, na některé školní akci apod.

E. Další návrhy na možné navazující lekce – aplikace poznatků o plagiátorství

V hodinách českého jazyka (literatury), biologie nebo dějepisu dostanou žáci za úkol pojednat v samostatné „seminární“ práci některé významné téma, například Nerudovu fejetonistiku, etiku genového inženýrství nebo krutosti při vyhnání Němců z Československa po 2. světové válce. Téma zpracují s pomocí druhotných, případně prvotních pramenů (z literárních dějin i z Nerudových textů; z některého odborného článku od výzkumníků v genetice i z novinových článků o genetice; z dobových dokumentů i z učebnice historie nebo z některé monografie či z publicistiky).

Poté provedou průzkum na internetu, které stránky a autoři podávají k tématu nějaké zpracování (referát, zpracovanou „maturitní otázku“, encyklopedické heslo apod.), a najdou a porovnají ty texty, které se opakují, nebo jsou si nápadně podobné. Pokusí se posoudit, kde jde o přímé přebírání (a zda jde o nemravné opisování nebo zda je zdroj uveden), kde jde o skryté přebírání, například tím, že totožné obsahy vět jsou jenom přeformulovány, a kde jde o obdobná, ale původní zpracování.

Nakonec porovnají svůj původní text s texty, které posuzovali, a ukáží, v čem si mohou být dva originální texty na totéž téma blízké a podobné a v jakých prvcích je pravděpodobné, že se budou lišit.

Text pro práce metodou I.N.S.E.R.T.

Jak správně citovat

(Vybráno z článků publikovaného na webu: Univerzita Karlova KSV – knihovna, středisko vědeckých informací <http://knihovna.czweb.org/favicon.ico>.)

Doporučením pro zpracování bibliografických citací jsou mezinárodní normy:

- ČSN ISO 690. Bibliografické citace: obsah, forma a struktura
- ČSN ISO 690-2. Informace a dokumentace - Bibliografické citace - Část 2: Elektronické dokumenty nebo jejich části

Tyto normy specifikují prvky, které je třeba uvádět v bibliografických citacích publikovaných monografických a seriálových publikací, kapitol, článků atd. v těchto publikacích a patentových dokumentů. Stanoví a předepisuje pořadí prvků citace a ustavuje pravidla transkripce a formální úpravy informací získaných z pramenné publikace.

Kromě této mezinárodní normy jsou používána i jiná pravidla, pokyny či doporučení, tzv. citační styly, pro zpracování bibliografických citací.

Obecné zásady citování informačních pramenů:

- dbejte na přehlednost údajů v citacích, v seznamu použité literatury dodržujte u všech citací shodná pravidla, včetně shodné formální úpravy
- v citaci uvádějte úplné údaje (méně v tomto případě neznamená více)
- údaje do citací přebírejte vždy z primárního dokumentu (tj. s knihou či jiným informačním pramenem v ruce)
- chybějící údaj nedohledávejte, nýbrž vynechejte (např. ISBN, úplné křestní jméno autora apod.)
- není-li to nezbytně nutné, nezkracujte slova obsažená v údajích o citované publikaci

Citace můžeme umístit:

- na konec textu (nebo jednotlivých kapitol)
- do poznámky pod čarou
- přímo do textu
- částečně do textu a částečně do poznámky pod čarou

Způsob umístění citací však musí být v téže publikaci jednotný. Neuvádíme-li citace přímo v textu, použijeme odkazu na citaci, který může mít dvojí formu:

- pořadové číslo, pod nímž je uvedena citace pod čarou nebo v seznamu literatury na konci textu: v tomto případě jsou citace seřazeny a průběžně číslovány obvykle v takovém pořadí, v jakém na ně odkazujeme;
- příjmení autora (autorů) a rok vydání, přičemž jsou tyto údaje odděleny od ostatního textu závorkami; v tomto případě jsou citace obvykle seřazeny abecedně podle jména autorů, nebo v odůvodněných případech chronologicky.

Citujeme-li tutéž publikaci vícekrát bezprostředně za sebou, můžeme místo opakování celé citace použít výrazu „tamtéž“, doplněného číslem stránky.

Příklady citací

1. Citace monografických publikací:

Primární odpovědnost. Název: podnázev. Podřízená odpovědnost. Vydání. Místo vydání: Název nakladatele, Rok vydání. Rozsah. Edice. Poznámky. Standardní číslo.

McQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. S českou předmluvou Jana Jiráka. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 448 s. ISBN 80-7178-200-9.

Dějiny českých médií v datech: rozhlas, televize, mediální právo. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 461 s. ISBN 80-246-0632-1.

FRANKLIN, Bob; HAMER, Martin; HANNA, Mark et al. *Key Concepts in Journalism Studies*. 1st ed. London: SAGE, 2005. 362 s. ISBN 0-7619-4482-6.

2. Citace seriálových publikací:

Název. Odpovědnost. Vydání, Údaje o vydávání. Místo vydání: Název nakladatele, Rok vydání. Edice. Poznámky. Standardní číslo.

Národní knihovna: knihovnická revue. Vydává Národní knihovna ČR, 1990-, roč. 1, č. 1-. Praha : Národní knihovna ČR, 1990. ISSN 0862-7487.

3. Citace článků z tištěných periodik:

Primární odpovědnost. Název. Podřízená odpovědnost. Název zdrojového dokumentu. Vydání. Lokace ve zdrojovém dokumentu. Standardní číslo (nepovinné).

GOCHENOUR, Phillip H. Distributed communities and nodal subjects. *New Media & Society*. 2006, vol. 8, no. 1, s. 33-51. ISSN 1461-4448.

SVOBODA, Jiří. Co bylo, co bude? *Rudé právo*. 15. 5. 1969, roč. 49, č. 112, s. 3.

4. Citace článku ve sborníku:

[ÚDAJE O ČLÁNKU.] Primární odpovědnost. Název. In [ÚDAJE O ZDROJOVÉM DOKUMENTU.] Primární odpovědnost. Název. Vydání. Nakladatelské údaje, rok vydání, lokace ve zdrojovém dokumentu. Standardní číslo (nepovinné).

SEGETHOVÁ, Jana; VESELÝ, Arnošt; KALOUS, Jaroslav. Česká republika na cestě ke společnosti vědění. [The Czech Republic on the road to the knowledge society]. In KONČELÍK, Jakub; KÖPPLOVÁ, Barbara, PRÁZOVÁ, Irena (eds.). *Konsolidace vládnutí a podnikání v České republice a v Evropské unii. II, Sociologie, prognostika a správa, Média*. 1. vyd. Praha: Matfyzpress, 2002, s. 169-182. ISBN 80-86732-00-2.

5. Citace článku z elektronického seriálu:

DOMBROVSKÁ, Michaela. Koncepce rozvoje informační gramotnosti na vysokých školách a odborné semináře IVIG 2003 a ILME. Ikaros [online]. 2003. č. 9 [cit. 2006-02-06]. Dostupný z: <<http://www.ikaros.cz/Clanek.asp?ID=200309002>>. ISSN 1212-5075.

6. Citace elektronického seriálu:

CONSERline : newsletter of the CONSER Program [online]. Washington (D.C.): Library of Congress, Serial Record Division, 1994- [cit. 2003-02-05]. Dostupný z: <lcweb.loc.gov/acq/conser/conserlin.html> . ISSN 1072-611X.

7. Citace článku z elektronické konference:

LESTER, Dan. Re: Can printing from a website be limited? In Web4Lib Electronic Discussion: An electronic discussion for library-based World-Wide Web managers [online]. Berkeley: University of California Berkeley Library, Mon 14 Jun 1999 19:30:07 [cit. 2003-02-05]. Přístup také z: <sunsite.berkeley.edu/Web4Lib/archive/9906/0233.html>.

UKÁZKOVÁ LEKCE „OKRASNÁ ZAHRAĐA“

Vzdělávací oblast: Člověk a příroda
Vzdělávací obor: Biologie (Biologie rostlin), Geologie
Průřezové téma: Environmentální výchova, Mediální výchova
Délka: 8 vyučovacích hodin

Žáci si v rámci biologie rostlin udělali představu o různých druzích bylin a dřevin. Během této výukové lekce si žáci uvědomí, co obnáší práce zahradního architekta, kolik poznatků musí zohlednit např. v návrhu jednoduché okrasné zahrady.

Cíle na úrovni klíčových kompetencí:

Lekce rozvíjí dovednosti v rámci více klíčových kompetencí (kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, k řešení problémů), ale explicitně si klade cíle z oblasti kompetence k učení. Dílčí složky kompetence, které jsou jednotlivými aktivitami rozvíjeny:

Žák:

- stanuje si časové i obsahové priority;
- vytváří si časový plán a dodržuje jej;
- třídí informace a vybírá relevantní informace pro určité téma;
- hledá souvislosti mezi získanými informacemi, propojuje informace se svými dosavadními poznatky;
- uspořádá přehledně získané informace;
- využívá získané informace při učení a pracovních činnostech;
- vyhodnocuje a upravuje průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstup;
- využívá získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů;
- vyhodnotí kritiku, radu či pochvalu a použije je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Biologie rostlin:

Žák:

- posoudí vliv životních podmínek a stavbu a funkcí rostlinného těla;
- pozná a pojmenuje (s možným využitím různých informačních zdrojů) významné rostlinné druhy a uvede jejich ekologické využití.

Geologie:

Žák:

- určí základní vlastnosti vzorku půdního profilu a navrhne využitelnost a způsob efektivního hospodaření s půdou v daném regionu.

Český jazyk a literatura - literární komunikace:

Žák:

- tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.

Matematika a její aplikace – geometrie:

Žák:

- využívá náčrt při řešení rovinného nebo prostorového problému.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Environmentální výchova:

Žák:

- vnímá místo, ve kterém žije, a změny, které v něm probíhají, cítí zodpovědnost za jeho další vývoj, a to nejen z hlediska životního prostředí;
- propojuje poznatky a dovednosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí a využívá je při řešení environmentální problematiky.

Mediální výchova:

Žák:

- má představu o práci v týmu, o vztazích kooperace a podřízenosti při tvorbě společného díla, o vlastním tvůrčím potenciálu.

PRŮBĚH LEKCE

1. hodina

1. Představení problémové úlohy žákům - zadání úkolu písemně pro každého žáka:

„Představte si, že u školy je nevyužitý pozemek o rozměrech zhruba 400 m2 (učitel zadá tvar pozemku, jak a kde je pozemek situován, může se jednat o skutečný školní pozemek). Vaším úkolem je navrhnout okrasnou zahradu, kterou by žáci a učitelé využívali k příjemnému posezení, odpočinku a vzájemnému setkávání. Na zahradě by měly být příležitosti k sezení a měla by být hezká po celý rok. Vaším úkolem je vytvořit projekt této zahrady (finální verze bude mít formát A2 nebo větší).“

2. Každý žák sám si sepíše odpověď na otázku: *„Co všechno je potřeba promyslet a zjistit před tím, než začneme vytvářet architektonický návrh okrasné zahrady?“*

3. Žáci své odpovědi konzultují ve 4členných skupinách, doplňují si své odpovědi.

4. Učitel vede diskusi s žáky a zapisuje na flipový papír všechny jejich nápady.

5. Učitel seznámí žáky se sadou kritérií pro projekt okrasné zahrady (každý žák má svou kopii). Žáci ve 4členné skupině mají za úkol porovnat: *„Co z našich předpokladů (ze soupisu na flipu) se objevuje i v sadě kritérií?“* Je možné s žáky diskutovat o případné úpravě některého z kritérií nebo doplnění jiného. Pokud k tomu dojde, měli by mít žáci finální sadu kritérií u sebe v době, kdy budou pracovat na úkolu doma. Žáci možná budou mít potřebu vyjasnit si, proč je důležité dodržet určité parametry výběru bylin a dřevin tak, jak jsou uvedené v sadě kritérií. Na tyto otázky se žáci pokusí najít odpověď sami v průběhu následující fáze vyhledávání informací, učitel jim nyní záměrně tyto informace neposkytuje.

6. Učitel seznámí žáky s dovednostmi v rámci kompetence k učení, na něž jako na cíle budou činnosti v rámci tvorby projektu okrasné zahrady mířit. Rozdá žákům sebehodnotící arch (viz konec popisu této lekce), projde s nimi všechny dovednosti a zjišťuje přitom, zda jednotlivým formulacím žáci rozumějí. Tento arch, včetně sady kritérií, si žáci založí do svého portfolia k projektu Okrasná zahrada. Budou se k němu vracet v průběhu práce a postupně vyhodnocovat, které dovednosti a v jaké kvalitě byly tou kterou činností rozvíjeny.

7. Učitel žákům zadá úkol, aby se pokusili každý sám doma nakreslit draft (první verzi) svého projektu okrasné zahrady.

Sada kritérií pro projekt okrasné zahrady

Kritéria/indikátory	Úroveň výborná	Úroveň přijatelná	Úroveň nepřijatelná
<p>Kritérium č. 1:</p> <p>VÝBĚR DŘEVIN A BYLIN A JEJICH ZASAZENÍ</p>	<p>Téměř všechny (méně než 4 druhy) vybrané byliny a dřeviny jsou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nenáročné na celoroční údržbu (opadávání, zavlažování) • bezpečné i pro malé děti (jedovatost, trnitost) • všechny jsou původem z naší zeměpisné oblasti • u všech je jejich očekávaný roční přírůstek přiměřený vzhledem k velikosti pozemku • jsou vybrány s ohledem na místní kvalitu půdy/zeminy (písčítá, jílovitá, pH, hloubka spodní vody). 	<p>Některé vybrané byliny a dřeviny (4 - 5 druhů) jsou náročné na celoroční údržbu (opadávání, zavlažování), žádný vybraný druh není jedovatý.</p> <p>1 - 2 druhy vybraných bylin a dřevin nejsou původem z naší zeměpisné oblasti.</p> <p>U 1 - 2 druhů vybraných bylin a dřevin není jejich očekávaný roční přírůstek přiměřený vzhledem k velikosti pozemku.</p> <p>1 - 2 druhy vybraných bylin a dřevin nejsou vybrány s ohledem na místní kvalitu půdy/zeminy (písčítá, jílovitá, pH, hloubka spodní vody).</p>	<p>Většina vybraných druhů bylin a dřevin je náročná na celoroční údržbu (opadávání, zavlažování), objevují se i jedovaté druhy.</p> <p>3 a více druhů vybraných bylin a dřevin není původem z naší zeměpisné oblasti.</p> <p>U 3 a více druhů vybraných bylin a dřevin není jejich očekávaný roční přírůstek přiměřený vzhledem k velikosti pozemku.</p> <p>3 a více druhů vybraných bylin a dřevin nejsou vybrány s ohledem na místní kvalitu půdy/zeminy (písčítá, jílovitá, pH, hloubka spodní vody).</p>
<p>Kritérium č. 2:</p> <p>UMÍSTĚNÍ DŘEVIN A BYLIN</p>	<p>Plán zahrady obsahuje zakreslení klíčových okolních staveb tak, aby byly zřejmé zastíněné oblasti z hlediska světových stran. Byliny a dřeviny jsou v prostoru zahrady většinou umístěny optimálně z hlediska svých růstových potřeb (stinné x slunečné místo, vlhké x suché místo).</p>	<p>Plán zahrady obsahuje zakreslení klíčových okolních staveb i označení světových stran, avšak s chybnými odhady stinných a slunečných míst. V prostoru zahrady není umístěna optimálně z hlediska svých růstových potřeb (stinné x slunečné místo, vlhké x suché místo) více než 1/3 bylin a dřevin.</p>	<p>Plán zahrady neobsahuje zakreslení klíčových staveb a nezohledňuje jejich vliv na rozložení stinných a slunečných míst zahrady. V prostoru zahrady není umístěno optimálně z hlediska svých růstových potřeb (stinné x slunečné místo, vlhké x suché místo) více než 1/2 bylin a dřevin.</p>

<p>Kritérium č. 3:</p> <p>POJETÍ PROSTORU K SEZENÍ</p>	<p>Lavice nebo sedátka jsou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v dostatečném počtu pro žáky celé třídy (min. 30) • dají se přenášet • z ekologicky šetrného materiálu náročného na údržbu max. jednou ročně • bezpečné (stabilita, povrchová úprava, teplotní změny) 	<p>Lavice nebo sedátka jsou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v dostatečném počtu pro žáky celé třídy (min. 30) • dají se přenášet • z ekologicky šetrného materiálu náročného na údržbu dvakrát ročně • jsou bezpečné (stabilita, povrchová úprava, teplotní změny) 	<p>Lavice nebo sedátka jsou:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v nedostatečném počtu pro žáky celé třídy (méně než 30) • nedají se přenášet • z ekologicky nešetrného materiálu náročného na pravidelnou údržbu (tříkrát ročně a více) • nejsou bezpečné (stabilita, povrchová úprava, teplotní změny)
<p>Kritérium č. 4:</p> <p>LEGENDA K NÁVRHU PROJEKTU</p>	<p>K projektu je připojena detailní legenda se všemi faktickými údaji potřebnými k vybudování zahrady (jsou zde všechny položky, včetně kalkulace a místa nákupu):</p> <ul style="list-style-type: none"> • celkový počet každého druhu bylin nebo dřevin • potřeby pro jejich výsadbu (zemina, hnojiva, nástroje) • počet objektů k sezení (cena za výrobu, včetně ochranných povrchových prostředků) atd. <p>Formální kvalita úpravy předloženého materiálu je dobrá.</p>	<p>K projektu je připojena legenda – některé níže uvedené faktické údaje k vybudování zahrady však chybí (u některých položek chybí i kalkulace a místo nákupu):</p> <ul style="list-style-type: none"> • celkový počet každého druhu bylin nebo dřevin • potřeby pro jejich výsadbu (zemina, hnojiva, nástroje) • počet objektů k sezení (cena za výrobu, včetně ochranných povrchových prostředků) atd. <p>Formální kvalita úpravy předloženého materiálu je dobrá.</p>	<p>Legenda k projektu zcela chybí – chybí všechny faktické údaje potřebné k vybudování zahrady (jak jsou uvedené v popisu úrovně výborné).</p>

2. a 3. hodina

1. Žáci si v 4členné pracovní skupině vzájemně představí své první verze projektu okrasné zahrady.
2. Poté se žáci ve skupinách dohodnou na první společně představě zahrady, kterou zaznamenají na papír formátu A3. Neustále se přitom obracejí k sadě kritérií a vyhodnocují, jaké informace ještě potřebují vědět k tomu, aby mohli projekt vytvořit co nej kvalitněji.
3. Žáci naplánují další práci na projektu podle toho, jaké informace potřebují ještě zjistit. Přehledně zaznamenají úkoly, které je třeba splnit. Dále si úkoly rozdělí a stanoví způsob a časový plán jejich plnění (žáci navrhnou, jak, kdo a kde bude získávat potřebné informace, event. naplánují společnou pracovní schůzku, určí, kdo nakreslí závěrečný návrh apod.). Učitel během této práce jednotlivé skupiny obchází, konzultuje s nimi konkrétní otázky a poskytuje jim zpětnou vazbu k jejich návrhům apod. Všechny materiály vytvořené v těchto dvou vyučovacích hodinách si žáci založí do portfolia.
4. Každý žák si v sebehodnotícím archu, který má v portfoliu, vyhodnotí, které dovednosti se u něho v rámci proběhlých výukových aktivit rozvíjely, a do příslušné kolonky si zapíše své postřehy. O své postřehy se podělí se spolužákem ve dvojici.

V období do další vyučovací hodiny určené pro projekt (cca 14 dní) pracují žáci doma, v knihovně, ve škole apod. samostatně nebo ve skupinách na úkolech, které si naplánovali a rozdělili.

4. a 5. hodina

1. Žáci v jednotlivých pracovních skupinách procházejí svůj plán (seznam úkolů) a společně vyhodnocují, které úkoly/položky pro realizaci projektu již mají zajištěné. Dále společně hodnotí, třídí, vybírají a uspořádávají informace, které si vyhledali v průběhu předchozích 14 dní.
2. Žáci ve skupinách se dohodnou, jak budou prezentovat své dosavadní návrhy projektu jiné skupině spolužáků (jaké informace vyberou, jaké nejasnosti mají).
3. Vždy dvě skupiny navzájem si prezentují své dosavadní návrhy projektu a po prezentaci každý člen druhé - poslouchající skupiny poskytne k návrhu projektu prezentující skupiny písemnou zpětnou vazbu na lístek formátu A6, která se bude skládat:
 - z ocenění některých dílčích nápadů návrhu,
 - z otázky, která směřuje ke korekci nedostatků návrhu.
4. Skupiny se rozejdou a pročítají si lístky s oceněními a otázkami, které dostaly od každého člena poslouchající skupiny, a pokoušejí se najít odpovědi na napsané otázky.
5. Poté se obě skupiny sejdou znovu a probíhá diskuse nad položenými otázkami na lístcích.
6. Následuje diskuse v celé třídě k nejasným místům v realizaci projektu, k otázkám, pochybnostem atd.
7. Žáci pracují v jednotlivých skupinách na závěrečné podobě návrhu zahrady (formát A2 a větší) i legendy k němu, svou práci neustále vyhodnocují s ohledem na sadu kritérií stanovenou pro návrh projektu okrasné zahrady. Pokud práci nestihnou v době vyučování, dohodnou

se na dalším postupu (kdo co udělá doma, případně kdy realizují další pracovní setkání atd.). Materiály vzniklé v těchto dvou vyučovacích hodinách si žáci založí do portfolia.

8. Každý žák si ve svém sebehodnotícím archu vyhodnotí, které dovednosti v rámci proběhlých výukových aktivit trénoval, a do příslušné kolonky si zapíše své postřehy. Své zápisky v archu sdílí se spolužákem ve dvojici. Následuje společné sdílení v celé třídě, kdy žáci podle zájmu sdělují, jaké dovednosti v jakých činnostech v rámci právě proběhlých vyučovacích hodin rozvíjeli, co se jim dařilo/nedařilo. Úkol pro jednotlivé skupiny do příští vyučovací hodiny je následující (zadání dostanou na papíru a vloží si do portfolia): „*Připravte si způsob/strategii, prostřednictvím kterého budete prezentovat svůj projekt spolužákům. Obsahově byste měli zdůraznit silné stránky projektu, netradiční řešení, zajímavosti. Prezentace by neměla být delší než 6 minut; v rámci ní můžete použít didaktickou techniku, PC apod.*“

6., 7. a 8. hodina

1. Jednotlivé skupiny žáků nejprve prezentují ostatním své návrhy projektů okrasné zahrady (každá skupina max. 6 minut). Ostatní žáci si v průběhu jednotlivých prezentací dělají stručné poznámky – co je ocenění hodné, co je nejasné, nesrozumitelné.
2. Po skončení prezentací si každá skupina nejprve vyhodnotí svůj vlastní projekt podle sady kritérií.
3. Pak se členové jednotlivých pracovních skupin sesednou spolu, jednotlivé projekty se posílají po kruhu a každá skupina:
 - a) vyhodnotí projekt jiné skupiny dle kritérií
 - b) napíše jedno ocenění (+) a jednu otázku (?) k projektu

Obojí zapíše na papírek, ty si po dokončení kola (kdy každá skupina vyhodnotila projekty všech skupin) jednotlivé skupiny vyberou a přečtou si je. Následuje porovnání vlastního sebehodnocení dle zadaných kritérií s hodnocením ostatních skupin.

4. Jednotlivé skupiny vyberou jedno ocenění (+) a přečtou ostatním nahlas. Přečtou poté i jednu otázku (?) a snaží se na ni ostatním poskytnout odpověď – obhajují svá řešení, uvádějí další důležitá fakta atd.
5. Každý žák si do svých poznámek napíše několik nápadů k tomu, kde a jak by se daly zveřejnit jejich projekty okrasné zahrady (např. výstava v prostorách školy, pozvání žáků z jiných tříd na odpolední debatní kroužek, výstava na městském úřadě apod.). Pak své nápady sdílí v projektových skupinách. Učitel všechny nápady zapisuje na flipový papír, pokud zbude čas, mohou společně vybrat jeden návrh na zveřejnění a naplánovat si potřebné činnosti a postupy k jeho uskutečnění. Materiály vzniklé v těchto třech vyučovacích hodinách si žáci založí do portfolia.
6. Každý žák se vrátí k sebehodnotícímu archu a vyhodnotí si, které dovednosti v rámci tohoto závěrečného bloku trénoval. Poté učitel vyzve žáky, aby si každý vybral jednu dovednost, kterou se mu během práce na projektu podařilo u sebe rozvinout, a jednu dovednost, na které ještě bude muset pracovat. Vybrané dovednosti, včetně poznámek k nim v sebehodnotícím archu, sdílí se spolužákem ve dvojici. Poté následuje společné sdílení a diskuse v celé třídě.

Sebehodnotící arch k projektu Okrasná zahrada

Dovednosti	Popiš, kdy se ti to dařilo a v jaké kvalitě, a kdy ne. Pokus se také zdůvodnit, proč se ti to dařilo/nedařilo.
1) Stanovoval(a) jsem si v průběhu práce časové i obsahové priority.	
2) Vytvářel(a) jsem si časový plán a dodržovala jej.	
3) Třídil(a) jsem informace a vybíral(a) relevantní informace pro určité téma/úkol.	
4) Hledal(a) jsem souvislosti mezi získanými informacemi a propojoval(a) informace se svými dosavadními poznatky.	
5) Uspořádal(a) jsem přehledně získané informace.	
6) Využíval(a) jsem získané informace při učení a pracovních činnostech.	
7) Vyhodnocoval(a) a upravoval(a) jsem průběžně své učební a pracovní postupy s ohledem na zadání, kritéria a předpokládané výstup.	
8) Využíval(a) jsem získané informace při obhajobě nebo vysvětlení svých postojů a názorů.	
9) Vyhodnotil(a) jsem kritiku, radu či pochvalu a použil(a) je ke zlepšování svých učebních a pracovních metod a postupů.	
Co dalšího ses v průběhu vytváření projektu naučil(a)? Jaká část práce tě nejvíce zaujala? Co pro tebe bylo nejtěžší?	

UKÁZKOVÁ LEKCE „OPTICKÁ VLÁKNA A JEJICH MOŽNOSTI“

Vzdělávací oblast: Člověk a příroda
Vzdělávací obor: Fyzika
Délka: 90 min (2 vyučovací hodiny)

Lecke navazuje na situaci, kdy se žáci učili o vlnových vlastnostech světla. Své znalosti mají využít při osvojování nových poznatků a dovedností.

Cíle na úrovni kompetence k učení, ke kterým směřuje tato vyučovací jednotka:

- Žák:
- využívá vědomě při svém učení různé metody a postupy, zvažuje jejich využití vzhledem k cíli učení;
 - rozpozná, jaké metody a postupy při učení jsou pro něj neefektivnější;
 - osvojuje si vědomě znalosti a dovednosti, které pak využívá při dalším učení a pracovních činnostech;
 - uspořádá přehledně získané informace;
 - analyzuje výsledky svého učení a práce, posuzuje je vzhledem ke svým předpokladům a možnostem vzhledem ke zvoleným strategiím;
 - získává zpětnou vazbu týkající se efektivity jeho učení či práce od vrstevníků i dospělých.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

- Fyzika:**
Žák:
- žák využívá zákona o přímočarém šíření světla ve stejnorodém optickém prostředí a zákona odrazu světla při řešení problémů a úloh.

PRŮBĚH LEKCE

Evokace

Individuální brainstorming – každý žák si do svých poznámek napíše co nejvíce informací, které jej napadají k tématu: „*Co víte o optických vláknech a kde všude se s nimi můžeme setkat?*“ - důležité je, aby žáci napsali co nejvíce, ať už jsou si tím jisti nebo ne, nemusí to být zaručeně „správné“ informace, mohou to být pouze jejich domněnky.

Sdílení ve dvojicích – žáci si ve dvojici vzájemně přečtou, co je napadlo, popřípadě si doplní od kolegy nové informace. Učitel je vyzve, aby si ve dvojicích zapsali všechny otázky, které k tématu mají.

Společný soupis – učitel sepisuje informace a domněnky žáků o tématu na flipový papír nebo na tabuli, ověřuje si, že jejich návrhy zapisuje nezkráceně. Učitel zapíše také všechny pochybnosti, které žáci mají, a otázky, které je k danému tématu napadají a zajímají.

Uvědomění si významu nových informací:

Učitel dá každému žákovi k dispozici **popis jednotlivých metod**, prostřednictvím kterých je možné porozumět novým informacím v textu o optických vláknech. Každý žák si přečte popis všech metod, poté ve dvojici konzultuje se spolužákem, zda dobře rozumí tomu, jak se která metoda provádí. Pokud vznikne nějaké nepochopení, učitel dovsvětlí.

Přehled nabízených metod pro studium textu o optických vláknech

Učíme se ve dvojici

Dva spolužáci čtou společně text vždy po odstavcích a střídají se v roli učitele, přičemž každý žák má k dispozici svou kopii téhož textu. Po přečtení každého odstavce vždy jeden z nich v roli učitele:

1. shrme, co se v úryvku dočetli,
2. vymyslí otázku, která se vztahuje k textu a požádá druhého, aby na ni odpověděl,
3. vymezí, která část textu se bude číst dále.

Tak dvojice postupně přečte celý zadaný text. (Pozn. Pokud je jeden z dvojice slabší čtenář, může druhý předčítat některé části textu nahlas).

Učíme se navzájem

Metoda probíhá ve 4členné skupině (jindy i vícečlenné). Každý z žáků má kopii téhož textu a střídají se v roli učitele, která vyžaduje, aby se vypořádali s následujícími požadavky.

Jakmile žáci přečtou text (obvykle potichu), musí ten, kdo je právě učitelem:

1. shrnout, co jsme se v úryvku dočetli,
2. vymyslet otázku, která se vztahuje k textu, a požádat ostatní, aby na ni odpověděli,
3. objasnit ta místa v textu, kterým někdo ze skupiny zcela neporozuměl,
4. předvídat, jak bude text pokračovat v následující části,
5. vymezit, která část textu se bude dále číst.

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

Při čtení si každý žák sám na okraji textu dělá znaménka podle následujícího klíče:

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli, nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte mínus, jestliže informace, kterou čtete, je v rozporu s tím, co víte, nebo co jste slyšeli.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Při děláních znamének není nutné označit každou informaci, kterou text obsahuje, značka by měla odrážet vztah k vybrané informaci. Žák může udělat jednu nebo dvě značky za odstavce, někde více, jinde méně. Po přečtení textu se k sobě sesednou dvojice či trojice žáků a diskutují o tom, co se jim potvrdilo, co jim článek vyvrátil, jaké nové informace se dozvěděli atd.

Učitel rozdá žákům základní text o optických vláknech (viz příloha 1), který budou studovat, a vyzve je, aby si každý sám vybral jednu metodu, která se mu jeví jako pro něj nejvhodnější k tomu, aby mohl porozumět informacím v odborném textu o optických vláknech. Zároveň si každý žák запиše do sebehodnotícího archu, proč si na začátku práce tuto metodu volí (viz sebehodnotící arch na konci lekce, 1. řádek). Pozn. Učitel upozorní na to, že pokud se objeví někdo, kdo bude se studiem textu dříve hotov a chtěl by se tématu věnovat ještě detailněji, může studovat nadstandardní informace pod dvojitou čarou.

Žáci si připraví potřebný prostor (samostatné místo x prostor pro práci ve skupině, pomůcky – dle zvolené metody) a text zpracovávají – učí se – zvolenou metodou. Učitel se s žáky dohodne na tom, kolik času dle jejich odhadů budou pro práci s textem potřebovat. Pokud se časy budou velmi lišit (práce ve skupině může trvat déle, než práce individuální), učitel je vede k dohodě (průměr z navrhovaných časů). Žáci si čas určený pro studium textu hlídají sami, učitel cca po 5 minutách pouze oznamuje, kolik času do jeho uplynutí ještě zbývá.

Učitel má v průběhu samostatné práce žáků úlohu pozorovatele – monitoruje práci žáků tím, že střídavě u každé skupinky či jednotlivce naslouchá, případně poskytuje radu či vysvětlení.

Po skončení dohodnutého časového limitu pro studium textu si každý žák запиše do sebehodnotícího archu, co mu vyhovovalo na metodě, kterou si zvolil pro studium textu, a čím mu pomohla lépe textu porozumět (viz sebehodnotící arch na konci lekce, 2. řádek).

Reflexe

V závěru lekce má každý žák možnost udělat si zápisky toho, co se naučil, způsobem, který mu vyhovuje. Podobně jako u metod určených pro studium textu, i zde učitel každému žákovi dá k dispozici **popis jednotlivých metod** vhodných pro reflexi toho, co se žák naučil, a pro zápis informací o optických vláknech. Každý žák si přečte popis všech metod, poté ve dvojici konzultuje se spolužákem, zda dobře rozumí tomu, jak se která metoda provádí. Učitel vyzve žáky, aby si každý vybral jednu z metod a vytvořil si zápisky.

Tabulka I.N.S.E.R.Tu – žák si ji vytvoří do svých poznámek a do každého políčka si запиše 2 - 3 nejpodstatnější informace z textu podle vlastních preferencí:

✓	Fajfka = informace, které jsem věděl(a):
-	Mínus = informace, které byly v rozporu s tím, co jsem věděl(a):
+	Plus = pro mě nová informace:
?	Otazník = informace, které nerozumím a o které bych se chtěl(a) dozvědět více:

Vědci z Bellových laboratoří, divize výzkumu a vývoje společnosti Lucent Technologies, zdvojnásobili dálkový rekord přenosu ve vyšším pásmu na rekordní vzdálenost 4000 km (tedy zhruba z Moskvy do Lisabonu) při rychlosti 2,56 terabitů (bilión bitů) informací za sekundu. Předchozí rekord činil 1,60 terabitů informací za sekundu na vzdálenost 2000 km.

Nový rekord v přenosu na velké vzdálenosti byl dosažen pomocí 64kanálového systému využívajícího technologii DWDM, v němž každý kanál nesl informace rychlostí 40 gigabitů za sekundu. (Přenos gigabitů informací za sekundu odpovídá přibližně přenosu obsahu 1 000 knih za sekundu; přenos 40 gigabitů za sekundu přes 64 kanálů pak přenosu obsahu 2 560 000 knih za sekundu.) Metoda DWDM, vyvinutá v Bellových laboratořích, umožňuje přenos několika toků informací po jednom optickém vlákně.

Jak je to možné? Jaké technologie umožňují tak rychlý přenos obrovského množství dat?

Odpověď je jednoznačná: mohou za to optická vlákna. Optické vlákno (OV) je téměř jako zárazk, protože dokáže pomocí svého indexu lomu vést spousty informací, hlavně světlo. OV se využívají k telefonování, internetu, ale také v medicíně. Dříve se musela ucpaná žíla rozříznout a teprve pak se mohlo s usazeninou něco dělat. Nyní stačí rozříznout žílu na jakémkoliv místě, vsunout do ní optické vlákno a do něj z konce, který není v žíle, posvítit laserem, který usazeninu uvolní.

Optická vlákna se vyrábějí tak, že se čisté sklo (v tenkých prutech asi o průměru 2,5 cm) vsadí do přístroje a za teploty 2000 °C se zpracovává do užšího průměru (asi 1 cm). Takto vznikne zvětšenina středu optického vlákna. Vlákno se poté „táhne“, což znamená, že se opět roztaví a spustí se v přístroji vysokém asi 10 m v podobě skleněné (roztavené) kapky. Tato kapka letí dolů tak dlouho, až z ní je tenké vlákno. Z přibližně půl metru zpracovaného prutu se „vytáhnou“ asi 2 km optického vlákna. Ovšem toto vlákno je příliš křehké, proto se vlákno, když je již tenké, „protáhne“ nádobou s tekutou umělou hmotou. Toto vlákno je nyní velice pevné, a i když se dá zlomit, dá se těžko přetrhnout.

Takže, když si to nyní shrneme: optické vlákno je velmi tenké a průhledné, je vyrobené z křemíku nebo z plastu a používá se především v telekomunikacích pro vysokorychlostní přenosy. Je to dielektrický vlnovod, ve kterém se šíří elektromagnetické vlny (zpravidla světlo) ve směru osy s využitím principu absolutního odrazu na rozhraní dvou prostředí s rozdílným indexem lomu. Vnitřní část vlákna se nazývá jádro, okolo jádra je plášť a primární ochrana. U optických vláken používaných v datových sítích se udává průměr jádra a pláště v mikrometrech a používají se mnohavidová vlákna (MM) o průměrech 50/125 μm nebo 62,5/125 μm (používá se především v USA). V telekomunikacích se dnes výhradně používají jednovidová vlákna (SM) o průměru 9/125 μm. Z hlediska použití pro účely přenosu signálu mají optická vlákna následující výhody oproti metalickým vodičům: velká šířka pásma, nízký útlum, odolnost proti elektromagnetické interferenci, bezpečnost přenosu (signál nelze jednoduše vyvázat), vyrábí se z křemíku, který je dostupný téměř všude.

Využití OV v oblasti osvětlování

Aplikace systému optických vláken lze najít v rozmanitých oblastech lidského života. Od estetických efektů jako hvězdná nebe, kosmické scénérie až po muzea při osvětlení muzejních exponátů, pro které se hodí zejména díky unikátním vlastnostem systému typu ovládání světelného zdroje, žádné tepelné, UV a IR záření, malé rozměry, nenáročná na údržbu.

Města je používají pro osvětlení dlažeb, pilířů, budov. Divadlům umožňují efektní nasvícení jeviště. Využití můžeme vidět v zábavních parcích, kasinech, diskotékách nebo též v kinech, divadlech a na schodištích. Světelná vlákna v reklamě jsou vhodná pro loga, firemní znaky a billboardy. Některé složité průmyslové výrobní procesy vyžadují speciální světelná řešení od například velkých instalací pro sterilní prostředí po osvětlení jednotlivých nástrojů. Světlo z optických vodičů může být řízeno s přesností, jaké nelze v náročných podmínkách konvenčními systémy dosáhnout.

Optická vlákna

Budoucnost v oblasti vysokorychlostních komunikací na větší vzdálenosti jednoznačně patří optickým přenosům, po optických vláknech, resp. kabelech. Jaký ale vůbec je princip optického přenosu a jaké vlastnosti optické přenosové systémy mají?

Dnes největší potenciál přenosových schopností slibují optická vlákna a jimi uskutečňované přenosy. O skutečné velikosti tohoto potenciálu se vedou učené spory - zlé jazyky dokonce tvrdí, že dnes ani pořádně nevíme, kam až možnosti optických přenosů sahají. Jedno je ale jisté: jestliže kroucenou dvoulínku dnes dokážeme „vyždímat“ skoro až na dno jejích sil, v případě optických vláken a optických přenosů se pohybujeme někde hodně na začátku, a možnosti dalšího zvyšování přenosových schopností jsou opravdu značné.

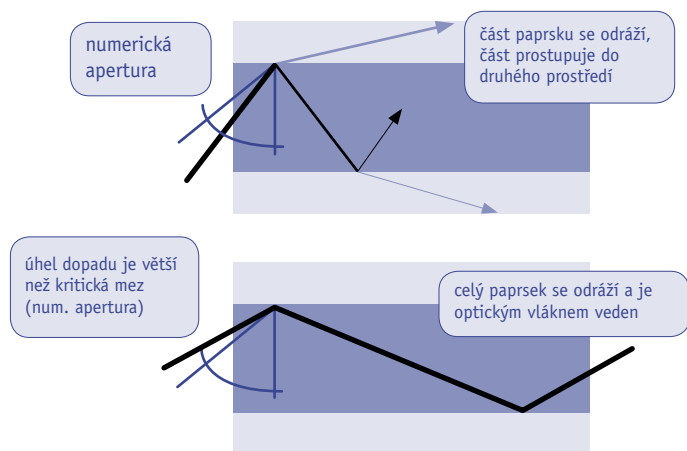
Optické přenosové systémy

V případě metalických spojů (tj. koaxiálního kabelu a kroucené dvoulínky) byla přenášena data reprezentována vhodným elektrickým signálem a jeho průběhem - například úrovní napětí či proudu, změnami amplitudy, frekvence či fáze harmonického signálu. V případě optických přenosů je jisté zřejmé, že přenášena data budou reprezentována světlem, resp. světelnými impulsy.

V praxi je pak zapotřebí hned celý optický přenosový systém: ve vhodném generátoru je vygenerován světelný impuls, přenosová část se postará o jeho „dovedení“ až na místo určení, zde pak citlivý fotodetektor světelný impuls rozpozná (a převede nejspíše na vhodný elektrický signál). Jestliže dnešní optické technologie využívají jen neuvěřitelně malé procento možností optiky, pak je to dáno především našimi stávajícími schopnostmi převádět elektrické signály na optické (v generátoru světelných impulsů) a v jejich opačném převodu (v detektoru). Na dalekém horizontu se možná již rýsují i čistě optické výpočetní systémy, které by se nemusely zdržovat převodem na elektrické signály, a mohly by tudíž být významněji rychlejší, ale prozatím jsou takovéto čistě optické počítače jen hudbou daleké budoucnosti.

Princip optického přenosu

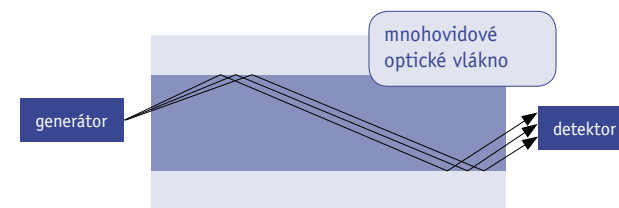
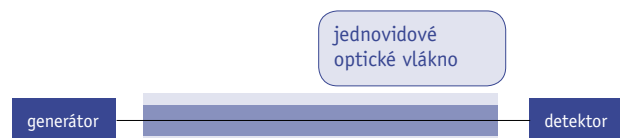
Vygenerovat světelný impuls může při skromnějších nárocích na jeho „čistotu“ i jednoduchá dioda LED, fotodetektorem může být obyčejná fotodiody či fototranzistor. Ale co je zapotřebí k tomu, aby světelný paprsek byl dopraven od svého generátoru až ke koncovému detektoru a nerozptýlil se někde po cestě? Zde je nutné použít vhodné optické vlákno, schopné „vést“ světelný paprsek, pokud možno s minimem ztrát a různých deformací.



Pro pochopení principu, na kterém je založeno vedení světelného paprsku optickým vláknem, se stačí vydat do elementární fyziky, konkrétně do těch partií, které se zabývají ději na přechodu mezi dvěma prostředími s různými optickými vlastnostmi (různou „optickou hustotou“, resp. různým indexem lomu). Jak praví jedna základní fyzikální poučka, světelný paprsek dopadající na rozhraní dvou takovýchto prostředí se zčásti láme a prostupuje z jednoho prostředí do druhého a z části se odráží a vrací se zpět do prostředí, ze kterého přichází. Dovětek k této poučce pak ještě říká, že velmi záleží na úhlu, pod jakým paprsek na rozhraní obou prostředí dopadá. Je-li relativně malý (měřeno od kolmice na rozhraní) a nepřekročí určitou prahovou hodnotu, určitá část paprsku skutečně prostoupí do druhého prostředí. Je-li ale úhel dopadu dostatečně velký (větší než jistá mez, označovaná jako tzv. numerická apertura), celý paprsek se odráží zpět do výchozího prostředí a žádná jeho část neprostupuje do prostředí druhého. A právě to je princip vedení světelných signálů v optických vláknech: obě optická prostředí i úhel, pod jakým světelné paprsky vstupují do vlákna, musí být vhodně volena tak, aby po celé délce vlákna docházelo pouze k úplným odrazům.

Nadstandardní text pro zájemce: Jednovidová a mnohovidová optická vlákna

„Užitečná“ informace je tedy při optických přenosech vyjádřena přítomností nebo naopak nepřítomností světla. Světelný generátor tudíž „v rytmu“ přicházejících dat generuje světelné impulzy, optické vlákno je dopraví až k fotodetektoru a ten zpětně z přítomnosti či nepřítomnosti světla usuzuje na to, jaká data byla původně vyslána. Potud základní, rámcový scénář optického přenosu. V praxi jsou ale možné dvě základní varianty, a to tzv. mnohovidový a jednovidový přenos.



V případě mnohovidového přenosu může být generátor světla relativně jednodušší a může generovat světelné impulzy tvořené několika světelnými paprsky současně (odborně se jim říká vidy). Každý z těchto vidů přitom vstupuje do optického vlákna pod poněkud jiným úhlem, odráží se v něm pod poněkud jiným úhlem, a v důsledku toho prochází celým optickým vláknem od generátoru až k detektoru po poněkud jiné (jinak dlouhé) dráze než ostatní vidy (paprsky), které byly vygenerovány společně v rámci jediného světelného impulsu. Jinými slovy: každý světelný impulz má zde několik složek, každá z nich cestuje ke svému cíli po poněkud jiné dráze, a to znamená, že dorazí na místo určení v poněkud jiném okamžiku než ostatní složky téhož impulsu. Ovšem detektor na této cílové straně není schopen vnímat samostatně jednotlivé složky - on vyhodnocuje pouze výsledný součet „světelností“ jednotlivých složek. A jelikož tyto složky jsou poněkud „rozjeté v čase“ (dochází u nich k tzv. disperzi), výsledným efektem je zkrácení přijímaného signálu. Toto zkrácení samozřejmě nesmí přerůst přes určitou maximální mez, za kterou by si již přijímající strana nedokázala správně domyslet, co vlastně bylo vysláno. Sečteno a podtrženo, mnohovidová optická vlákna mohou mít jen relativně malý dosah (neboť disperze se s délkou kabelu zvětšuje), v dnešní praxi typicky dva kilometry. Na druhé straně jsou tato mnohovidová vlákna relativně laciná a vystačí jen s poměrně jednoduchými a lacinějšími generátory a detektory.

Snaha zvýšit dosah optických vláken naráží především na samotnou existenci většího počtu vidů a na negativní vliv disperze. Řešením je zařídit věci tak, aby se přenášel jen jeden jediný vid (jediný paprsek), čímž by byl efekt disperze prakticky eliminován.

Jednovidového přenosu lze dosáhnout v zásadě dvěma způsoby: zmenšováním rozdílu optických vlastností dvou prostředí, na jejichž rozhraní dochází k odrazům, nebo zmenšováním průměru jádra optického vlákna. To je tvořeno středovou „žílou“ (jádem, představujícím jedno optické prostředí) a pláštěm (představujícím druhé optické prostředí). V praxi se dnes používá zejména druhá varianta. Díky zmenšení svého jádra je pak jednovidový optický kabel schopen vést jen jeden jediný světelný vid (jediný paprsek). Pro jeho generování je samozřejmě zapotřebí přesnější (a dražší) generátor a obdobně i dokonalejší detektor. Tudíž řešení na bázi jednovidových vláken jsou obecně dražší (dražší je i samotné jednovidové optické vlákno), ale na druhou stranu jeho dosah je vyšší (dnes typicky v řádu desítek kilometrů).

Internetové odkazy na články, na základě kterých byl uspořádán tento text:

- <http://interval.cz/tiskove-zpravy/rekord-v-prenosu-dat-optickym-vlaknem/>
- http://cs.wikipedia.org/wiki/Optick%C3%A9_vl%C3%A1kno
- <http://www.earchiv.cz/a96/a645k150.php3>
- <http://www.eco-design.cz/voptikatutor.php?pStr=11>

2. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ



Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:

Rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části

2.1 Identifikuje účastníky problémové situace a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy.

Sestaví rozvrh zájmových aktivit, které budou probíhat ve škole v odpoledních hodinách. Musí identifikovat, o jaké aktivity by kolegové – žáci měli zájem: např. výuka cizích jazyků, hra na rockovou kytaru, na bicí nástroje, komorní pěvecký sbor, taiči, grafika. Dále musí najít vyučující učitele a zjistit jejich časové možnosti a možnosti učeben a sladit je s možnostmi žáků. V případě netradičních aktivit též odhaduje jejich finanční náročnost (nákup vybavení, honorář pro lektora specialistu apod.).

2.2 Rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité.

Odhadne, jaká bude účast v parlamentních volbách pro různé skupiny voličů. Jaké faktory budou o účasti konkrétních voličů ve volbách rozhodovat? (politická situace, postoj k volbám, osobní situace, počasí, volební kampaň...)

2.3 Rozpozná příčinu jevu a jeho důsledek a vztah mezi nimi.

Rozpozná souvislost mezi přírodně vědními veličinami (délka kovového drátu a teplota, rychlost růstu rostlin a znečištění půdy nebo osvětlení, hustota vody a její teplota apod.) nebo příčiny a důsledky různých historických událostí (např. nástup fašismu, nástup komunismu).

2.4 Rozpozná, zda je aktuální problém podobný dříve známým problémům, a určí, v čem se problémy liší a v čem se shodují.

Rozpozná analogie v matematických a přírodně vědních úlohách při změně známých a neznámých proměnných, změněných podmínkách apod. Ve společenských vědách rozpozná podobnosti a odlišnosti nějakého jevu v různých časových obdobích (např. problematika rovnosti mužů a žen v českých zemích na počátku 20. století a nyní).

2.5 Rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat.

Porovná problematiku rovnoprávnosti mužů a žen na počátku 20. století a nyní. Téma je široké a žáci k němu mají málo informací. Uvědomují si například, že nevědí, do jaké míry české ženy vnímaly a vnímají tuto otázku jako problém, v čem se cítily diskriminované dříve a v čem se cítí diskriminované nyní, jaké byly podmínky žen před 100 lety, do jaké míry se lišilo vnímání ve městech a na venkově, zda jsou mezi městem a venkovem nějaké rozdíly dnes apod. Poté, co si definují otázky, hledají žáci rozmanité zdroje informací (udělají si anketu mezi ženami různých věkových kategorií, napíší na vědecká pracoviště zabývající se genderovou problematikou, obrátí se na historiky, Český statistický úřad, přečtou si dobovou literaturu apod.).

2.6 Schematicky vyjádří strukturu problému nebo systému, kterého se problém týká.

Navrhne algoritmus složitého výpočtu nebo rozhodovacího procesu. Algoritmus znázorní pomocí vývojového diagramu.

Určuje, co by mohlo být příčinou závady u pumpičky na kolo, ledničky apod. Na obrázku znázorní, jak daný přístroj funguje, případně sestaví rozhodovací diagram směřující k určení možné příčiny závady. Obrázek, kterým fungování přístroje znázorňuje, je jednoznačný a přehledný.

Vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy

2.7 Formuluje hypotézy na základě dostupných informací.

Zkoumá účinnost vybraných detergentů a stanoví vliv jejich jednotlivých složek na flóru ve sladkovodních tocích. Na základě informací o jednotlivých složkách detergentů formuluje hypotézy o jejich působení. Dostane k dispozici zprávy z nějakého astrologického časopisu s popisem zárazků tam uvedených. Navrhne hypotézy, jak mohly tyto zárazky (např. kruhy v obilí) vzniknout bez zásahu nadpozemských sil, tedy pokusí se najít vysvětlení pomocí známých jevů.

2.8 Rozpozná, zda jsou hypotézy ověřitelné.

Dostane k dispozici reklamy na kosmetické výrobky (např. krém, který sníží počet vrásek o 100%, šampon, který dvojnásobně zvýší růst vlasů, prášek, který o 50 % zvýší jas prádla). Rozpozná, která z těchto tvrzení jsou vědecky ověřitelná, případně navrhne experimenty k ověření těchto tvrzení.

2.9 Navrhne metody k ověření hypotézy nebo ke zjištění nějaké skutečnosti.

Navrhne experiment k prozkoumání účinnosti vybraných detergentů a stanovení vlivu jejich jednotlivých složek na flóru ve sladkovodních tocích. Výsledky experimentu využije pro ověření hypotézy, že zvyšování koncentrace složek vybraných detergentů má vliv na růst sinic.

2.10 Navrhne ukazatele, na základě kterých bude možno posoudit úspěšnost řešení.

Řeší problémy v denním soužití žáků ve třídě a škole. Navrhne indikátory, podle kterých bude možné co nejdříve i později rozpoznat, zda se problém daří řešit.

2.11 Zvažuje úlohu jednotlivých faktorů a osob při řešení problému.

Uvažuje, jak by mohlo být řešení problému ovlivněno nejrůznějšími faktory a jak by do něj mohly zasáhnout různé zainteresované osoby.

2.12 Vyhledá partnery (popř. sestaví tým) podle zadání, které má řešit.

Navrhne složení týmů pro řešení různých úkolů. Jaké vlastnosti by měli mít členové týmu? Jaké by měli být jejich profese, specifické znalosti a dovednosti?

Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků

2.13 Po zvážení informací se dokáže rozhodnout a přijímá za své rozhodnutí zodpovědnost.

V případě, že se rozhodnutí ukáže jako nesprávné, hledá nápravu, nikoli výmluvy.

■ **2.14 Vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení - přínosy a nežádoucí dopady. Předvídá další postup.**

Má představu o postupu v případě nezdaru, zvolí jedno z možných řešení, ale umí předem říci, co bude dělat, nepovede-li k cíli.

■ **2.15 Navrhne opatření vedoucí ke zmírnění či vyloučení negativních důsledků navrhovaných řešení.**

Je-li rozhodnutí o náplni školního výletu učiněno v rozporu se zájmy několika žáků třídy, hledá cesty, jak jim vyjít vstříc v rámci navržené varianty.

Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, vedle analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s využitím představivosti a intuice

■ **2.16 Při řešení problému aplikuje získané vědomosti a dovednosti.**

Rozpozná, jaké vědomosti a dovednosti nabyté ve výuce mu mohou pomoci s řešením problému. Při řešení problému aplikuje matematické poznatky a výpočetní dovednosti.

■ **2.17 Při řešení problému aplikuje logické a kombinatorické myšlení.**

Klasifikuje různé objekty a události, řeší úlohy z běžného života zaměřené na organizaci (rozmišťování objektů nebo osob podle určitého klíče, hledá ideální návaznost událostí apod.).

■ **2.18 Rozhodne, který z již známých postupů by při řešení mohl použít.**

Identifikuje podobné problémy, s kterými se již setkal, a postupy, které použil k jejich řešení. Rozpozná, v čem jsou problémy/řešení podobná či odlišná.

■ **2.19 Pouští se do analýzy problému sám, nečeká na hotová řešení a hledá řešení vlastní. Zvažuje i méně obvyklá řešení.**

Nespokojuje se s odpovědí: „Tohle se dělá takto“. Vždy si klade otázku, jak by mohl postupovat lépe a efektivněji.

■ **2.20 Při řešení postupuje systematicky.**

Nefunguje-li technické zařízení, nejprve je pečlivě prohlédne, potom se podívá do návodu, volí mezi doporučenými cestami, konzultuje se zkušenějším. Metodu pokusů naslepo a omylů ponechává až jako poslední možnost.

■ **2.21 Zaznamenává postup a výsledky empirického zkoumání.**

Replikuje složitý experiment/pracovní postup na základě záznamů svých spolužáků.

■ **2.22 Vyvíjí nové hypotézy poté, co se předchozí ukázaly mylné, a přitom znovu zvažuje výchozí předpoklady.**

Vrací se k zadání úlohy a opětovně se přesvědčuje o tom, že je mylně neinterpretoval. Dokáže se podívat na problém z více úhlů.

Kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry

■ **2.23 Vyhodnocuje experiment z hlediska jeho průběhu.**

Rozpozná faktory, které mohly negativně ovlivnit platnost a spolehlivost výsledků.

■ **2.24 Vyvozuje závěry ze získaných poznatků, zobecňuje výsledná řešení.**

Umí posoudit omezení získaných dat a rozsah možných zobecnění. Například při interpretaci výsledků ankety ve škole sleduje, zda složení respondentů dobře reprezentuje složení žáků školy. Klade si otázku, zda neodpovídají pouze žáci starší či mladší, premianti či nespokojenci apod.

■ **2.25 Posoudí své výsledné řešení, zda dává smysl. Neukvapuje se ve svých závěrech.**

Posuzuje číselný výsledek úlohy z hlediska jeho smysluplnosti, pádnost argumentů, věrohodnost důkazů, řešení mezilidského konfliktu z hlediska jeho proveditelnosti apod.

■ **2.26 Aplikuje/navrhne aplikaci výsledných řešení v konkrétních situacích.**

Řeší problémy z reálného života (úlohy typicky organizační, plánovací či rozhodovací).

■ **2.27 Zdůvodňuje a obhajuje srozumitelně svá řešení.**

Svoji argumentaci je schopen adresovat různým posluchačům.

Je otevřený využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží na problém z různých stran

■ **2.28 Změní své rozhodnutí na základě nových informací či změněných podmínek.**

Netrvá tvrdohlavě na své původní představě a je schopen se racionálně přizpůsobit.

■ **2.29 Navrhne variantní řešení daného problému. Vlastní i předložené varianty řešení hodnotí dle různých kritérií a rozhoduje se mezi nimi.**

Uvádí různé experimenty k ověření dané hypotézy, posuzuje jejich proveditelnost, spolehlivost, finanční a experimentální náročnost. Zvažuje různé cesty k urovnání konfliktu mezi spolužáky ve třídě.

■ **2.30 Popíše problém z pohledu různých účastníků nebo zájmových skupin.**

Posuzuje ekologické otázky a problémy nebo historické události z pohledu různých zájmových skupin.

UKÁZKOVÁ LEKCE „CO NĀM VADĪ V NAŠĪ ŠKOLE“

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost
Délka: 5 měsíců

Žáci mají za úkol zjistit, co žákům v jejich škole nejvíce znepřjemňuje školní život, a pokusit se navrhnout postup, který povede k eliminaci těchto nepřjemností. Výchovným cílem aktivity je naučit žáky principům aktivního občanství: vést je k tomu, aby nebyli lhostejní k prostředí, ve kterém se pohybují, ale učili se je aktivně ovlivňovat. Projekt realizuje kolektiv jedné třídy, výsledky jejich práce, které představí pedagogickému sboru i spolužákům z ostatních tříd, mohou být v rámci školy následně skutečně realizovány.

Cvičení je zaměřeno na rozvoj kompetence k řešení problémů.

Cíle na úrovni kompetencí k řešení problémů:

Žák:

- navrhuje metody k ověření hypotézy nebo ke zjištění nějaké skutečnosti;
- rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité;
- rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat;
- identifikuje účastníky a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy;
- zvažuje úlohu jednotlivých činitelů a osob při řešení problému;
- navrhuje variantní řešení daného problému; vlastní i předložené varianty řešení hodnotí dle různých kritérií a rozhoduje se mezi nimi;
- vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení – přínosy a nežádoucí dopady; předvídá další postup.

Další dovednosti, které se v projektu rozvíjejí, ale není na ně přímo zacílen:

Na úrovni kompetence komunikativní:

Žák:

- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;
- rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

Na úrovni kompetence sociální a personální:

Žák:

- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.

Na úrovni kompetence občanské:

Žák:

- promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování.

PRŮBĚH LEKCE

1. Mapování problémů (1 vyučovací hodina)

Žáci jsou seznámeni s projektem - mají za úkol identifikovat problémy, které jejich spolužákům (ze všech ročníků) nejvíce znepřjemňují školní život. V rámci tohoto projektu se zaměří na rozvíjení kompetence k řešení problémů – učitel jim rozdá sebehodnotící archy (viz příložený pracovní list) a na nich si ukáží, jaké dovednosti se budou v rámci projektu rozvíjet a ve kterých fázích budou jejich rozvíjení monitorovat a vyhodnocovat.

Žáci jsou rozděleni do skupin. Každá skupina bude provádět zjišťování v přidělených třídách/ročnících a použije k tomu metody, které si sama zvolí (dotazník, osobní rozhovory s jednotlivci nebo skupinami apod). Ředitel školy požádá všechny žáky školy, aby při zjišťování spolupracovali, a požádá pedagogy, aby k dotazování vytvořili vhodné podmínky.

Žáci v hodině připraví dotazník/soubor otázek k osobním či skupinovým rozhovorům. Do týdne/dvou týdnů provedou sběr informací.

2. Výběr problémů (1 vyučovací hodina)

Žáci si vzájemně představí problémy, které se jeví z hlediska spokojenosti žáků nejdůležitější. Každá skupina si zvolí jeden problém, jehož řešením se bude zabývat. (Může se např. jednat o problémy komunikace mezi žáky a pedagogy, organizaci přestávek, dostupnosti počítačové učebny, tělocvičny, školního hřiště, hudebny mimo vyučování, volby a organizace sportovních pobytů, formy zkoušení a písemných prací, problematiku pozdních příchodů).

3. Zjišťování dalších informací (1 vyučovací hodina)

Skupiny si vzájemně předají maximum informací ke zvoleným problémům. Každá skupina zhodnotí získané informace a rozmyslí si, jaké informace ještě chybí a jak je do příští vyučovací hodiny doplní. (Typicky žáci provedou dozjišťování u dalších žáků, promluví s pedagogy, ředitelem školy, rodiči.)

Žáci v hodině připraví plán postupu dozjišťování. Dozjišťování provedou do příští vyučovací hodiny.

4. Popis problému a plán hledání řešení (1 vyučovací hodina)

Na základě všech získaných informací žáci problém přesně popíší, určí osoby a skupiny, kterých se týká, a osoby a skupiny, které by mohly hrát roli v jeho řešení. Plánují postup hledání řešení. Například někteří žáci dostanou za úkol poradit se s žáky a pedagogy jiných škol, jak problém řeší, jiní žáci zjišťují, jak podobné situace řeší na zahraničních školách, další žáci konzultují se zaměstnanci školy, rodiči, odborníky.

5. Formulace řešení (1 vyučovací hodina)

Na základě zjištěných informací žáci navrhnou řešení problému a definují úlohy jednotlivých aktérů v tomto řešení. Pokud se nerysuje jediné nejlepší řešení, navrhnou řešení variantní. Rozmyslí konkrétní důsledky a úskalí navrhovaných řešení.

6. Prezentace a diskuse (2 – 3 vyučovací hodiny)

Prezentace a diskuse probíhá v celém školním kolektivu. Žáci představí problém a navržené řešení. Snaží se prezentovat všechny aspekty problému i jeho řešení, jeho přínosy a dopady. Řešení je diskutováno se všemi zúčastněnými. Žáci mohou dostat za úkol řešení dopracovat. Pokud je řešení shledáno všeobecně přijatelným, pedagogický sbor vytvoří podmínky pro jeho realizaci. Aby měla školní komunita příležitost problémy a navržená řešení řádně prodiskutovat a zaujmout k nim stanovisko, doporučujeme prezentaci realizovat formou aktivního setkání (viz. níže). Setkání lze realizovat ve školní jídelně nebo v tělocvičně (žáci sedí na židličkách).

Metoda Aktivní setkání

Aktivní setkání podle Rimy Martinieniene a Eigila Kjærgaarda

Aktivní setkání se ve škole pořádají proto, aby se všichni žáci (a ne jen ti, kdo jsou členy školního parlamentu) mohli podílet na zlepšování chodu školy. Na setkání se sejdou všichni a sejdou se v tak malých skupinách, aby všichni dostali slovo. Současně ale se scházejí v dost velké místnosti, aby pracovali sobě na očích a aby si na závěr mohli vzájemně prezentovat výstupy své práce.

Žáci se sejdou ve velkém sále, v tělocvičně apod. Rozdělí se napříč ročníky do skupin po 12 žácích. Každá skupina má pro své jednání jeden stůl nebo kroužek židlí. S každou skupinou pracuje jeden učitel v roli tajemníka – neovlivňuje diskusi, ale zapisuje, popřípadě jemně diskutuje řídí, je-li třeba. Učitel by měl například citlivě dbát na to, aby ve vymezeném čase promluvil všichni žáci. Rolí moderátora i zapisovatele lze obsadit žáky, ale mají pak menší šance zapojit se do diskuse. Nejde totiž o nácvik diskuse, ale o získání maxima možných názorů od žáků a ještě více o to, aby se všichni žáci cítili zapojeni do procesů rozhodování o škole a o sobě v ní. Na závěr diskuse tajemník přečte, co zapsal, skupina se případně může dohodnout i na společném závěru, vyžaduje-li to povaha diskutovaného problému.

V původní verzi „aktivního setkání“ se žáci setkávají pravidelně jednou za šest týdnů. Každé setkání začíná tím, že se ve skupině u stolu shrne, co z návrhů na zlepšení práce školy bylo realizováno. Pak se konstatuje, co se nerealizovalo a proč. Následně se každá skupina domlouvá na tom, co momentálně žáci považují za věc, která zasluhuje pozornost a měla by se nějak změnit. Problém prozkoumávají, navrhnou způsob řešení, navrhnou, co mohou udělat sami a nač potřebují partnery, co ještě musí zjistit apod. Návrh sepišou tak, aby se s ním dalo dál pracovat.

Eigil Kjærgaard, Riam Martinieniene: Pětkrát hurá demokracii. O demokracii v každodenní praxi školy. Agentura STROM, Praha, 1997.

7. Hodnocení projektu (1 vyučovací hodina)

V hodině následující po školní prezentaci zhodnotí žáci průběh celého projektu (jak se jim pracovalo, co jim činilo největší problémy, jak budou příště postupovat lépe).

8. Hodnocení realizace/účinnosti řešení (1 vyučovací hodina o 3 měsíce později)

Žáci hodnotí realizaci řešení. Povedlo se řešení realizovat tak, jak bylo zamýšleno? Vedl návrh k žádoucím výsledkům? Pokud ne, co je třeba udělat jinak?

Hodnotit je možno dovednost získávat informace/klást správné otázky, formulovat problém, specifikovat jeho dílčí komponenty a aktéry, při řešení zohlednit vnější podmínky.

Text k sebehodnoticímu archu

Sebehodnotící arch

Sebehodnotící arch slouží žákům k reflexi jejich práce. Žáci s ním pracují vždy v určitých fázích projektu, pomáhá jim ohlédnout se za jednotlivými etapami. Žáci si sami pro sebe zodpoví několik otázek a pak prodiskutují odpovědi s ostatními členy skupiny.

1. Reflexe proběhne na začátku 4. hodiny před tím, než se žáci pustí do řešení problému. V této fázi by žáci měli mít shromážděné všechny potřebné informace a měli by se ohlédnout za fází jejich zjišťování. Žáci by měli reflektovat dosažení dílčích cílů prostřednictvím odpovědí na následující otázky:

Dílčí cíl: Navrhuje metody k ověření hypotézy nebo ke zjištění nějaké skutečnosti

- Použili jsme vhodné metody k získání informací od spolužáků? Pokud ne, proč?
.....
- Napadají nás teď vhodnější metody, které by se daly použít?
.....

Dílčí cíl: Rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité

- Kladli jsme správné otázky?
.....
- Ptali jsme se na důležité věci? Pokud ne, proč?
.....

Dílčí cíl: Rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat

- Oslovili jsme všechny, kteří by nám mohli posloužit jako vhodný informační zdroj?
.....
- Nezapomněli jsme na někoho nebo na nějaký materiál? Pokud ne, proč?
.....

Zhodnocení fáze **zjišťování**:

- Co bych příště udělal/a lépe já osobně, co bychom mohli udělat lépe jako skupina?
.....

2. Reflexe proběhne na konci 5. vyučovací hodiny, kdy se žáci ohlížejí za fází řešení problému. Žáci by si měli odpovědět na následující otázky:

Dílčí cíl: Identifikuje účastníky a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy

- Podařilo se nám problém dobře popsat?
.....
- Určili jsme správně všechny faktory, které v něm hrají nějakou úlohu? Pokud ne, proč?
.....

Dílčí cíl: Zvažuje úlohu jednotlivých činitelů a osob při řešení problému.

- Zohlednili jsme dostatečně kontext problému?
.....
- Nezapomněli jsme na nějaké okolnosti, které navrhované řešení ovlivní? Pokud ne, proč?
.....

Dílčí cíl: Navrhuje variantní řešení daného problému. Vlastní i předložené varianty řešení hodnotí dle různých kritérií a rozhoduje se mezi nimi.

- Byli jsme při hledání řešení dostatečně otevření?
.....
- Nevolili jsme první řešení, které nás napadlo, aniž bychom se dostatečně zabývali dalšími možnostmi? Pokud ne, proč?
.....

Zhodnocení fáze **hledání řešení**:

- Co bych příště udělal/a lépe já osobně, co bychom mohli udělat lépe jako skupina?
.....

3. Reflexe proběhne po celoškolní prezentaci, žáci se zamýšlejí nad tím, jak se jim podařilo problém a navrhované řešení představit. Žáci by si měli odpovědět na následující otázky:

Dílčí cíl: Vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení – přínosy a nežádoucí dopady. Předvídá další postup.

- Podařilo se nám jasně a srozumitelně zformulovat podstatu problému a jeho řešení? Pokud ne, proč?
.....
- Které námi použité argumenty byly přesvědčivé, které ne a proč?
.....

Zhodnocení fáze **prezentace**:

- Co bych příště udělal/a lépe já osobně, co bychom mohli udělat lépe jako skupina?
.....

UKÁZKOVÁ LEKCE „ŘEŠÍME EKOLOGICKÉ PROBLÉMY“

Vzdělávací oblast: Člověk a příroda
Průřezová téma: Environmentální výchova
Délka: 2 vyučovací hodiny

Žáci jsou hypoteticky přivedeni do situace, kdy mají za úkol vydat expertní doporučení k řešení vybraných otázek týkajících se problematiky životního prostředí. Úkolem žáků je vymyslet postup, pomocí kterého by získali faktické informace, které by jim umožnily se rozhodnout, jaké vydat doporučení. Musí si tedy rozmyslet, jaké faktory jsou pro daný proces relevantní, a pokusit se o nich získat užitečné informace, provést určitá zjednodušení, rozmyslet si, jaké výpočty by bylo vhodné provést, případně jaké experimenty realizovat.

Výchovným cílem aktivity je naučit žáky, aby se při rozhodování (nejen v otázkách životního prostředí) řídili fakty, nikoli ideologiemi, aby se snažili problémy promýšlet do hloubky a neřídili se pouze povrchními dojmy.

Úloha je zaměřena na rozvoj kompetence k řešení problémů, upevňuje však rovněž řadu vědomostí a dovedností přírodovědných a dovednost pracovat s informacemi.

Cíle na úrovni kompetence k řešení problémů:

Žák:

- identifikuje účastníky a složky problému, proměnné a jejich vzájemné vztahy;
- rozhodne, které proměnné/faktory jsou důležité;
- rozpozná příčinu a důsledek a vztah mezi nimi;
- rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, a doplní je nebo uvede, jak by se daly získat;
- formuluje hypotézy na základě dostupných informací;
- zvažuje úlohu jednotlivých činitelů a osob při řešení problému;
- při řešení problému aplikuje nabyté vědomosti a dovednosti;
- při řešení problému aplikuje logické a kombinatorické myšlení;
- použije se do analýzy problému sám, nečeká na hotová řešení a hledá řešení vlastní;
- zvažuje i méně obvyklá řešení;
- při řešení postupuje systematicky;
- posoudí své výsledné řešení, zda dává smysl; neukvapuje se ve svých závěrech;
- zdůvodňuje a obhajuje srozumitelně svá řešení.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Environmentální výchova:

Žák:

- uvědomuje si, že k ochraně přírody může napomoci každý jedinec svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem;
- nahlíží různé aspekty ekologických problémů, vytváří si vlastní názor a postoj k nim;

- propojuje poznatky a dovednosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí a využívá je při řešení environmentální problematiky.

Další dovednosti, které se v projektu rozvíjejí, ale není na ně přímo zacílen:

Na úrovni vzdělávací oblasti Člověk a příroda:

Žák:

- formuluje přírodovědný problém, hledá odpovědi na něj a případně zpřesňuje či opravuje řešení tohoto problému;
- předvídá možné dopady praktických aktivit lidí na přírodní prostředí.

PRŮBĚH LEKCE

Žáci jsou náhodně rozděleni do tří nebo čtyřčlenných skupin. Každá skupina má k dispozici počítač s přístupem na internet a k telefonu. Skupiny dostanou za úkol vyřešit nějaký obtížný problém vztahující se k problematice životního prostředí (příklady zadání uvádíme dále). Jejich úkolem je rozmyslet si, jaké faktory jsou pro řešení problému důležité, rozhodnout, jaké informace je třeba získat, a zjistit potřebné informační zdroje. Žádoucí je, aby v řešení problému pokročili co nejdál, ale nemusí ho nutně dořešit. Na tuto aktivitu mají žáci zhruba 60 minut. Ve zbývajících 30 minutách jednotlivé skupiny referují zbytku třídy o tom, jak o problému přemýšlejí, jaké faktory by při řešení zohlednily, kde by hledaly potřebné informace a co jim připadá na řešení problému nejzajímavější.

Text k ekologické problematice

Příklady zadání

Vaše přítelkyně se chystá na výlet do Izraele. Odmítá letět letadlem, neboť je přesvědčena, že letecká doprava páchá obrovské škody na životním prostředí. Máte za úkol poradit jí, zda její cesta letadlem z Prahy do Izraele představuje větší zátěž pro životní prostředí než cesta pozemní/lovní dopravou.

Zde žáci typicky zjišťují spojení do Izraele, hledají spotřebu paliva a vyšší emisí pro jednotlivé dopravní prostředky a hodnoty porovnávají. V diskusi se zabývají i dalšími faktory, například délkou cesty, pohodlím apod.

Váš přítel vlastní prosperující výrobu nealkoholických nápojů. Zvažuje, zda by z ekologických důvodů neměl přejít od používání PET láhví ke skleněným vratným láhvím, ale nikde není schopen zjistit, do jaké míry je používání skleněných láhví vůči životnímu prostředí skutečně šetrnější. Zvažte, jaké všechny faktory by měly být do posouzení zahrnuty, a pokuste se najít informace, které vám pomohou příteli poradit.

Zde žáci typicky zjišťují energetickou náročnost výroby PET lahví, respektive skleněných lahví, a její dopad na obnovitelné zdroje, dále životnost lahví, jejich recyklovatelnost (včetně zátěže pro životní prostředí), energetickou náročnost jejich přepravy s ohledem na hmotnost.

Vaši přátelé se živí stánkovým prodejem nápojů. Zvažují, zda mají nápoje prodávat v kompostovatelných kelímkách, či zda mají dát přednost tradičním papírovým či plastovým kelímkům. Rozhodujícím kritériem je pro ně vliv na životní prostředí. Zvažte, jaké všechny faktory by měly být do posouzení zahrnuty, a pokuste se najít informace, které vám pomohou přátelům poradit.

Zde je úvaha podobná jako v předchozím případě, diskutován může být i postoj spotřebitele a možnosti jeho ovlivnění.

Poznámka:

Výše uvedené problémy jsou velmi komplikované. Žáci je musejí rozložit na dílčí složky, rozhodnout, jaké faktory v nich budou hrát roli, provést patřičná zjednodušení, vyhledat nezbytné informace. Ve dvou vyučovacích hodinách mohou žáci získat určitý vhled do problému, ale je málo pravděpodobné, že ho budou schopni dořešit. V případě zájmu mohou motivovaní žáci/skupiny žáků v řešení pokračovat v rámci dobrovolného domácího úkolu. Zajímavé je nechat několik žáků/skupin žáků řešit identickou úlohu a jejich závěry porovnat. Na internetu lze najít k výše uvedeným úkolům řadu velmi zajímavých informací (většinou v angličtině) a odborné diskuse k nim. Seznámení s nimi bude pro gymnazisty v každém případě inspirativní. Pokud se tento způsob práce osvědčí, může učitel v některé z dalších hodin vyzvat žáky, aby vymysleli vlastní podobné problémy a pokusili se je vyřešit a představit spolužákům.

Hodnotit je možno dovednost specifikovat, jaké údaje budou k výpočtům potřeba (zde hodnotíme analytické dovednosti i porozumění přírodovědným procesům), dovednost zjistit tyto údaje v rozmanitých informačních zdrojích, dovednost činit relevantní zjednodušení a pracovat s odhady.

3. KLÍČOVÁ KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ



*Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:*

S ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu

■ **3.1 Podle situace a toho, s kým komunikuje a čeho chce dosáhnout, zvolí vhodný prostředek komunikace (osobně/na dálku, písemně/ústně, IT technologie/jiné technologie apod.).**

Rozhodne se, že je vhodnější, aby se učitel omluvil za nesplnění úkolu osobně, než aby psal e-mail.

■ **3.2 Volí optimální jazykové prostředky vzhledem k tomu, jakým způsobem komunikuje (jakým prostředkem).**

Ve formální žádosti používá formální jazyk a úpravu; pro telefonát do zahraničí volí krátké výstižné vyjádření, předem připravené; informace o konání burzy učebnic pro umístění na vývěsku do vchodu školy formuluje v heslech, údaje umísťuje přehledně.

Používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu

■ **3.3 Rozliší, kdy a jak použije odborný jazyk, dokáže odbornou terminologií vhodně nahradit alternativním výrazem nebo příměrem ve chvíli, kdy by mu ostatní nerozuměli, případně kdy by je tím odradil.**

■ **3.4 Efektivně kombinuje různé typy vyjádření (souvislý text/graf/tabulka, souvislý text/symbolická vyjádření, schémata apod.) a podle toho, čeho chce svým sdělením dosáhnout a s kým komunikuje, zvolí vhodnou kombinaci.**

Žák ví, že má na svou prezentaci omezený čas a že potřebuje sdělit hodně údajů a přitom poutavým způsobem; rozhodne se proto pro prezentaci se stručnými texty, které doplní grafy a schémata pro upoutání pozornosti diváků a také proto, že takovým způsobem lze sdělit hodně údajů naráz přehlednou formou.

Efektivně využívá moderní informační technologie

■ **3.5 Podle situace a podle toho, s kým a jak komunikuje, zvolí vhodný prostředek, dokáže je efektivně kombinovat.**

Rozhodne se, kdy pro prezentaci své práce použije některý z prezentačních softwarů a kdy využije jiné prostředky.

■ **3.6 Rozlišuje přínosy a limity informačních technologií, které používá ke komunikaci, je si vědom rizik spojených s jejich používáním.**

Dokáže kontrolovat například svůj vztah k internetu a nebýt tzv. „stále online“.

Vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci

■ 3.7 Svě sdělení vyjádří písemně uceleně, se souvislou stavbou vět, odstavců a celého textu.

■ 3.8 Zvolí optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout.

Odliší, že je potřeba napsat jinak seriózní žádost řediteli školy a neformální e-mail třídnímu učiteli.

■ 3.9 Vyjadřuje se gramaticky a stylisticky správně, podle komunikační situace zvolí optimální formální úpravu textu.

■ 3.10 Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale předjímá, jaké pocity v něm sdělení vyvolá, a snaží se nekomunikovat konfliktně.

Když má sdělit druhému kritiku, přemýšlí, jaká zvolí slova, aby se ho nedotkl, ale aby přitom sdělil to, co chce, jasně a srozumitelně.

■ 3.11 Svůj projev logicky strukturuje, použije vhodnou formu a jazykové prostředky vzhledem k situaci, vyhýbá se parazitním výrazům, neodbíhá nefunkčně od tématu, není zbytečně „rozvleklý“.

■ 3.12 Pracuje cíleně se svým hlasovým projevem (tempo, hlasitost, melodie, rytmus, pauzy) podle situace.

■ 3.13 Neorientuje se pouze na to, co chce druhému sdělit, ale vnímá, jaké pocity to v druhém vyvolává, a vhodně na to reaguje.

Začne-li se partner tvářit dotčeně či nesouhlasně, vrátí se v hovoru zpět a podá podrobnější vysvětlení; odhaduje možnou reakci na určitou negativní informaci a připraví na ni svého partnera upozorněním typu: „Co teď řeknu, se netýká nikoho z vás“.

■ 3.14 Udržuje oční kontakt, při rozhovoru respektuje osobní zónu druhého, verbálně i neverbálně dává najevo porozumění pro pocity druhého (přítakává).

■ 3.15 V diskusi srozumitelně sděluje a vysvětluje své myšlenky, postoje, argumenty, sám diskutuje k věci.

■ 3.16 Svoje argumenty si připraví, odhadne slabé a silné argumenty, připraví se na námítky a dokáže se přizpůsobit vývoji jednání.

■ 3.17 Polemizuje s názory, ne s osobami jejich autorů - nezesměšňuje je, nezlehčuje; názory vyvrací pomocí věcných argumentů.

■ 3.18 Dodržuje téma a cíl diskuse, odliší to, co se tématu netýká, poukáže na procedurální vady v diskusi (odklon od tématu, nepochopení někoho z diskutujících...).

■ 3.19 V diskusi využívá myšlenky druhých jako východiska pro svá tvrzení a navazuje na ně.

■ 3.20 Odlišné názory (kritiku jeho názorů) si „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně.

■ 3.21 Porovnává a analyzuje názory a pohledy, které se liší od jeho vlastních; nebrání se tomu, aby ve chvíli, kdy ho druhý přesvědčí, přehodnotil své názory a postoje, akceptuje, že výsledkem diskuse nemusí být vždy shoda.

■ 3.22 Vyhýbá se paušálním soudům a předsudkům.

■ 3.23 Prakticky rozlišuje diskusi a polemiku (snaha porovnat své názory x snaha přesvědčit druhé o svém názoru na věc), nezaměňuje je.

■ 3.24 Zvládá své vlastní emoce, ohradí se proti agresivnímu jednání druhého.

■ 3.25 Všimá si neverbálních signálů druhého, interpretuje je a vhodně na to reaguje; vlastní neverbální projevy, které jsou v danou chvíli nevhodné, potlačuje.

■ 3.26 Řídí (moderuje) diskusi.

■ 3.27 Vyjadřuje se jako „já“, nikoli „ono se“ nebo „my“, pokud se nejedná o týmovou záležitost.

Otevřeně přizná, že k chybě došlo jeho zaviněním.

Prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem

■ 3.28 Práci svou nebo týmu prezentuje tak, že zvolí (sám navrhne, poradí se se zkušenějším) optimální formu vzhledem k zadání nebo k tomu, jakého účinku chce dosáhnout.

■ 3.29 Umí cíleně používat některé rétorické prvky tak, aby posluchače zaujal.

■ 3.30 Souvisle se vyjádří i ve chvíli, kdy si nemohl svůj projev připravit, reaguje pohotově.

■ 3.31 Umí aplikovat některé techniky zvládnutí trémy, které mu pomáhají.

Rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění

■ 3.32 Rozlišuje správně různé typy komunikačních situací (podle toho, kdo komunikuje, s jakým záměrem, v jakém kontextu...) a podle toho sám komunikuje a jedná.

Rozpozná, kdy je vhodné a možné se sdělením polemizovat a kdy nikoli, kdy je vhodné se ohradit, kdy je vhodné uvádět tvrzení druhého na pravou míru apod.; koriguje příliš odborné výrazivo ve společném textu, který skupina vytvořila, pokud to není vzhledem k účelu textu vhodné atd.

■ 3.33 Vyhodnotí, s jakým záměrem druhý mluvčí komunikuje, reaguje na to tak, aby komunikace probíhala asertivně, vhodným způsobem se ohradí, pokud je komunikace manipulativní.

Při skupinové práci, kdy se na něj snaží spolužák přenést veškerou práci s odkazem, že on to přece už umí a jde mu to, se asertivně vymezí a trvá na tom, aby se spolužák zapojil a spolupracoval.

■ 3.34 Odhalí neúplnou informaci, zkreslující informaci, dezinformaci.

■ 3.35 V textu, promluvě nebo jiném záznamu identifikuje hlavní myšlenky, určí, kde jsou klíčová místa, parafrázuje podstatu sdělení, vyjádří k němu srozumitelně svůj názor.

■ 3.36 Rozlišuje argumenty věcné a falešné argumenty, upozorní vhodným způsobem na fakt, že druhý mluvčí argumentuje nepřesně, nebo dokonce demagogicky, pokud tomu tak je.

■ 3.37 Odliší věcnou část sdělení (co mu chce druhý sdělit) a motivace druhého mluvčího, které ovlivňují to, jakým způsobem to říká.

Spolužák je naštvaný, že v soutěži družstev nevyhrála jejich skupina, a nadává na své spoluhráče; žák mu dokáže říct, že chápe, že ho to naštvalo a zklamalo, ale nezačne se s ním dohadovat.

UKÁZKOVÁ LEKCE „ČESKÝ SEN“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Průřezové téma: Mediální výchova, Environmentální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Délka: celkem 6 vyučovacích hodin rozdělených do 3 (popř. 2) bloků

Cílem aktivity je naučit žáky argumentovat, rozeznávat pseudoargumenty a reagovat na ně. Aktivita zároveň může napomoci formovat postoje žáků k ochraně životního prostředí, zamýšlet se nad různými aspekty problémů spojených se spotřebitelstvím a vytvářet si vlastní názor a postoj k němu.

Cíle na úrovni kompetence komunikativní:

Žák:

- srozumitelně sděluje a vysvětluje své myšlenky, postoje, argumenty, sám diskutuje k věci;
- rozlišuje argumenty věcné a argumenty falešné, upozorní vhodným způsobem na to, pokud druhý mluvčí argumentuje nepřesně, nebo dokonce demagogicky.

Cíle na úrovni kompetence sociální a personální:

Žák:

- zapojí se do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a akčního plánu k jejich dosažení;
- v průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chápe se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu;
- zastaví práci týmu, je-li to třeba, a požádá o rekapitulaci dosud vykonaného a případnou korekci dalšího plánu k dosažení cíle; navrhuje alternativní postupy;
- radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy;
- zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu;
- nesoutěží s členy týmu, oceňuje dobré výkony kolegů ve skupině, raduje se ze společného úspěchu.

Cíle na úrovni kompetence občanské:

Žák:

- upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezpůsobují nebo nezvyšují environmentální a kulturní škody. Dává druhým dobrý příklad toho, že je třeba uvažovat v dlouhodobých perspektivách.

Další dovednosti, které se v projektu rozvíjejí, ale není na ně přímo zacílen:

Na úrovni kompetence k řešení problémů:

Žák:

- rozpozná, které informace k vymezení problému či jeho řešení chybějí, doplní je nebo uvede, jak by se daly získat.

Na úrovni kompetence občanské:

Žák:

- vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů;
- analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Mediální výchova:

Žák:

- vyhledává „nedořečená“ místa v textu (zamlčené otázky, manipulaci slovem i obrazem apod.);

- svobodně se rozhoduje na základě kritického vyhodnocení nabídnutých informací nerovnocenné povahy, zvl. v rovině občanského rozměru života ve společnosti a jeho oddělení od rozměru spotřebitelského;
- chápe podstatu a projevy současných trendů ve vývoji světa, zvl. integrační a globalizační procesy, a vnímá, jak se tyto trendy projevují v každodenním životě (včetně mediální nabídky) i v dlouhodobém směřování společnosti.

Environmentální výchova:

Žák:

- chápe velkou provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními a je schopen vybrat optimální řešení v reálných situacích;
- nahlíží různé aspekty ekologických problémů, vytváří si vlastní názor a postoj k nim.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

Žák:

- vnímá dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišuje mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učí se hledat kompromisy.

PRŮBĚH LEKCE

1. blok (2 vyučovací hodiny)

Učitel použije jako motivační materiál například krátký ilustrativní videozáznam k dané problematice (dokument Český sen apod.) – pokud není k dispozici, lze vynechat.

Učitel žáky stručně seznámí s tím, o co v projektu půjde. Seznámí je jednak s jeho obsahem, jednak s tím, na rozvoj jakých dovedností se v rámci něj zaměří. Rozdá jim pracovní list a v diskusi si vyjasní, jakým způsobem a kdy se budou jednotlivé dovednosti v něm uvedené vyhodnocovat.

a) Žáci každý sám si sepiší do T-grafu odpovědi na otázku, jaké mají hypermarkety přínosy a jaká rizika.

Přínosy	Rizika

b) Žáci se rozdělí do 4 skupin a se svými T-grafy jdou pracovat metodou Čtyři rohy (na jednotlivých flipech jsou nadepsány tyto kategorie):

1. Hypermarkety - přínosy pro lidi?
2. Hypermarkety - rizika pro lidi?
3. Hypermarkety - přínosy pro společnost?
4. Hypermarkety - rizika pro společnost?

Metoda Čtyři rohy

Metoda **Čtyři rohy**: učitel vlepí na zeď 4 flipové papíry s nadepsanými otázkami, a to do rohů místnosti (možno využít i chodbu). Žáci jsou rozděleni do 4 skupin, diskutují u jednoho flipu nad konkrétní otázkou a poté na něj zapisují odpovědi. Na pokyn učitele se pak po směru hodinových ručiček jednotlivé skupiny posunou k dalšímu flipu, přečtou si odpovědi, které zapsala předchozí skupina, diskutují nad nimi, označí fajfkou, pokud souhlasí, otázkám, pokud nerozumí, a křížkem, pokud s odpovědí nesouhlasí. Dopíše další odpovědi. Vše se opakuje, až dojdou k poslednímu flipu s otázkou. Nakonec se jednotlivé skupiny vrátí k flipu, u kterého začaly, přečtou si doplněné informace a pokusí se ostatním skupinám objasnit nejasné, pokud se u některé informace vyskytuje otázka.

c) Skupiny sepišují otázky, které je k tomuto tématu zajímají – každou zvlášť velkým písmem na pruhy (poloviny A4) papíru. Otázky vylepuje učitel na jeden flip (snaží se z nich vytvořit skupiny podobných otázek, shluknout je do nějakých kategorií, pokud to lze).

d) Z těchto otázek či jejich kategorií se učitel spolu se žáky pokusí vygenerovat problémové okruhy, kterým se budou jednotlivé skupiny dále věnovat. Pokud nějaký okruh mezi otázkami zcela chybí a učitel jej považuje za podstatný, vhodnými otázkami se pokusí žáky navést na jeho odhalení.

Příklady možných okruhů:

- vliv hypermarketů na chování spotřebitelů – a to nejen existence hypermarketů jako takových, ale třeba i reklamních strategií, které používají a jsou právě s hypermarkety (či supermarkety) spojené
- vliv hypermarketů na životní prostředí
- vliv hypermarketů na život v obci, ve městě (např. odliv zákazníků z malých prodejen, jejich rušení atd., z lidského rozměru pak třeba větší anonymita ve společenství lidí obce apod.)
- vliv hypermarketů na ekonomiku – města, státu apod.

e) Skupiny žáků (původní ze 4 rohů nebo můžeme žáky přerozdělit, záleží na tom, kolik bude žáků a kolik okruhů bude ke zpracování) si rozdělí jednotlivé okruhy. V rámci skupiny se dohodnou, jak budou postupovat. Jak a z jakých zdrojů budou informace získávat, jak je budou kompletovat apod. Výstupem by měl být sběr informací (článků, výsledků výzkumů či nějaká vlastní anketa apod.), které ještě nebudou nijak zvlášť strukturované.

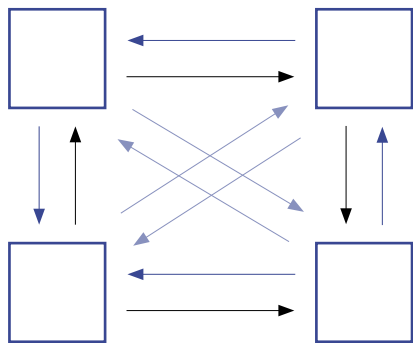
f) Každý jednotlivec si ve svém hodnotící archu vyhodnotí část týkající se práce ve skupině po prvním bloku a navrhne, co by mohl udělat pro zlepšení spolupráce ve skupině – ve skupině si pak svá hodnocení sdílejí.

2. blok (3 vyučovací hodiny)

a) **Vyslanci** – skupiny se vzájemně seznamují s tím, na co přišly (předkládají sebrané materiály, komentují je). Členové jiných skupin jim mohou poskytnout nějaké doplnění (oni sami, ač zpracovávali jiný okruh, přitom narazili určitě i na něco, co se týká okruhů jiných skupin). Např. budou mít k dané problematice svůj názor či našli text, který by se hodil i této skupině, mohou si ofotit, něco vypsát apod.

Metoda Vyslanci

Metoda **Vyslanci**: každá skupina si zvolí vyslance číslo jedna, dva, tři... (podle počtu skupin mínus jedna) Vyslanci č. 1 jdou o skupinu dál po směru hodinových ručiček (černé šipky) a sdělí všechny shromážděné informace ze skupinové práce. Členové navštívené skupiny pozorně poslouchají a když vyslanec dokončí svou prezentaci, dávají mu případné otázky a poskytují další informace, které k této otázce našli ve zdrojích. Když se vyslanci č. 1 vrátí do své skupiny, sdělí ostatním členům, co nového přinesli od členů navštívené skupiny. Poté jdou vyslanci č. 2 do skupiny napříč (červené šipky) a vyslanci č. 3 poté do skupiny proti směru hodinových ručiček (modré šipky) a dělají totéž, co vyslanci č. 1.



- b)** Skupiny sumarizují všechny dostupné zdroje a zabývají se kvalitou argumentů v nich použitých – pokusí se třídít zdroje a informace na méně či více důvěryhodné, zdůvodňovat, proč jsou důvěryhodné a proč ne.
- c)** Skupiny prezentují, na co přišly – jak poznají, že daná informace či argument je dobrý nebo ne, na čem to závisí. Učitel jejich poznatky sepisuje na flip (nejlépe formou T-grafu, tj. do dvou sloupců – dobrý argument x špatný argument). Celá třída poté o sebraném diskutuje, učitel může jejich názory korigovat.
- d)** Skupiny se vrátí ke svému okruhu – jejich úkolem je znovu sebrané informace protřídit a vybrat ty skutečně relevantní. Pouze z takových argumentů pak skupina společně vytvoří výstup na flip k problémovému okruhu, který zpracovávala – soupis pozitiv a negativ, pro a proti. To poté mluví za skupinu přečte, flipy se vyvěsí na dobře dostupná místa, přidají se k nim zdroje, ze kterých skupina čerpala. K jednotlivým příspěvkům může následovat diskuse.
- e)** Každý jednotlivec nyní píše metodou volného psaní (viz lekce Etika a informace, s. 18) odpověď na otázku: „Když přemyslím o tom, co bych mohl já nebo naše rodina změnit ve svých nákupních návycích, napadá mě...“. Ve vymezeném čase píše volné psaní i učitel. Volná psaní si pak žáci čtou ve dvojicích, v případě zájmu je mohou číst nahlas.

f) Tvorba posterů „Obchod budoucnosti“ – skupiny popíší a současně nějak výtvarně ztvární, jak by dle nich měl v budoucnu vypadat ideální způsob prodeje a nákupu zboží. Při práci by měly syntetizovat informace od všech skupin (k dispozici mají jejich výstupní flipy a materiály).

g) Galerie – prohlídka posterů ostatních skupin.

3. blok - Hodnocení projektu (1 vyučovací hodina)

Hodnotící arch pro žáka – Projekt „Český sen“

- 1 - určitě ano
2 - spíše ano
3 - spíše ne
4 - určitě ne

	Po prvním bloku projektu		Na konci projektu	
Práce ve skupině	Hodnotící škála	Co udělám proto, aby spolupráce v naší skupině v další části projektu fungovala lépe:	Hodnotící škála	Proč si to myslím:
Zapojoval/a jsem se do práce skupiny aktivně.	1 2 3 4		1 2 3 4	
Přijal/a jsem roli v týmu, plnil/a jsem ji zodpovědně.	1 2 3 4		1 2 3 4	
Vstupoval/a jsem aktivně do plánování postupu práce ve skupině.	1 2 3 4		1 2 3 4	
Naslouchal/a jsem nápadům ostatním, jejich názorům.	1 2 3 4		1 2 3 4	
Vystupuji jako týmový hráč, ne jako sólista.	1 2 3 4		1 2 3 4	

Aktivita	Hodnotící škála	Proč si to myslím:
Argumentace, diskuse, informace		
Během projektu jsem měl/a možnost naučit se rozlišovat, co je a co není argument.	1 2 3 4	
Rozlišuji argumenty věcné a argumenty falešné.	1 2 3 4	
Umím upozornit vhodným způsobem na to, pokud druhý člověk argumentuje nepřesně, nebo dokonce demagogicky.	1 2 3 4	
Dodržuji pravidla diskuse.	1 2 3 4	
Poznám, které informace mi chybí k tomu, abych mohl/a argumenty posoudit.	1 2 3 4	
Umím si chybějící informace najít, nebo vím, kde je mohu získat.	1 2 3 4	
Projekt mne zaujal, práce mne bavila.		Pokud ne, napiš proč:
Díky práci na projektu jsem se naučil/a nové dovednosti nebo prohloubil/a své stávající dovednosti.		Pokud ano, vypiš jaké:

Hodnocení projektu:

Na projektu oceňuji.....

Při práci na projektu mi činilo největší potíže

Pro příště bych projekt vylepšil/a (uveď konkrétně jak).....

UKÁZKOVÁ LEKCE „KOMUNIKACE A KONFLIKTY“

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost
Vzdělávací obor: Občanský a společenskovědní základ
Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova
Délka: 5 vyučovacích hodin (nejlépe v jednodenním bloku)

Žáci si v této lekci mají uvědomit, jak na ně působí kritika, jak na ni reagují, a naučit se, jak lze kritiku sdělovat a jak na kritiku reagovat tak, aby komunikace probíhala konstruktivně a její účastníci dospěli k dohodě.

Cíle na úrovni kompetence komunikativní:

Žák:

- polemizuje s názory, ne s osobami jejich autorů – nezesměšňuje je, nezlehčuje; názory vyvrací pomocí věcných argumentů;
- odlišné názory (kritiku jeho názorů) si „nebere osobně“, ale snaží se jednat věcně;
- zvládá své vlastní emoce, ohradí se proti agresivnímu jednání druhého.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Občanský a společenskovědní základ:

Žák:

- uplatňuje společensky vhodné způsoby komunikace ve formálních i neformálních vztazích, případně neshody či konflikty s druhými lidmi řeší konstruktivním způsobem.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Osobnostní a sociální výchova:

Žák:

- směřuje k porozumění sobě samému, vytváří si vyvážené sebepojetí: (...) uvědomuje si, jak ho vnímají ostatní, umí přijímat chválu i kritiku, úspěch i neúspěch pozitivním způsobem a umí se poučit ze zkušenosti;
- ovládá specifické dovednosti (seberegulativní i komunikační) pro zvládání různých sociálních situací (komunikačně složitě situace; soutěž; spolupráce; pomoc atd.).

PRŮBĚH LEKCE

1. hodina

1. Žáci si nejprve jednotlivě připraví své postřehy ke dvěma otázkám:

- Vzpomínáte si na některý okamžik, kdy vám někdo řekl kritický postřeh nebo s vámi nesouhlasil takovým způsobem, že vás to urazilo nebo naštvalo, že jste to vnímali jako nespravedlivé?
- A naopak vzpomínáte si na chvíle, kdy vám někdo sdělil nesouhlas nebo kritiku tak, že vám to sice nijak zvlášť příjemné nebylo, ale neměli jste pocit, že vás chce dotýkný shodit nebo být nespravedlivý?

2. Tyto své zkušenosti sdílejí žáci ve dvojicích.

Vzájemně si říkají, jaké všechny pocity a reakce v nich kritika vyvolává, zapisují si své postřehy na papír. Zároveň mají za úkol dohodnout se na tom, jaký typ kritiky považují za nejhorší, kterou kritiku vnímají jako nejnepříjemnější.

3. Své postřehy poté sdělují za dvojice společně v celé třídě, učitel zapisuje na flip.

4. Žáci si každý sám čtou následující rozhovor. (viz Text 1)

5. Poté se rozdělí do tříčlenných skupin a odpovídají společně na otázky (odpovědi si zapisují):

- O jakém problému mluvčí komunikovali?
- Čí to byl problém?
- Proč se jim nepodařilo problém efektivně vyřešit?
- Jaké jiné strategie by měli použít, aby dospěli k nějakému řešení?

Text 1

Pan Šebek a pan Kratina konali stejnou práci za tutéž mzdu. Pan Šebek měl neustálé potíže s vyplňováním složitých pracovních výkazů, stále v nich chyboval. Také mu to dlouho trvalo a pan Kratina na něj musel často čekat. Bohužel to mělo negativní vliv na oba pracovníky – odráželo se to v jejich finančním ohodnocení. Tato situace se každý měsíc opakovala. Pan Kratina občas za pana Šebka výkazy vyplnil, dělal to stále častěji, až se z tohoto zvyku stala běžná praxe.

Po jisté době ale začalo panu Kratinovi vadit, že v době, kdy on „dělá papíry“ za kolegu Šebka, se jeho kolega vybavuje se svými spolupracovníky, kouří a vůbec si užívá. Jednou už to nevydržel a vypěnil:

Kratina: „Tak už toho mám dost! Já tady ze sebe dělám vola, vyplňuju tvoje přibližlé výkazy a ty si přitom tady děláš pohodičku – kávička s Evičkou, cigaretka s Martou...“

Šebek: „Počkej, neblbni, já si myslel, že to děláš rád, že tě to vyplňování papírů baví.“

Kratina: „No to snad nemyslíš vážně? To mě má jako bavit dělat práci za druhého, zatímco on se fláká? Kolik času jsem tomu obětoval! Jenže co mi zbývalo, když jsem viděl, jak jsi nemožný, jak furt děláš chyby a šéf nám to vrací a pak jsem za blbce i já!“

Šebek: „To je asi nějaké nedorozumění. Myslel jsem si, že to máme takhle rozdělené, ty jsi na ty papíry přesnější a rychlejší, taky určitě chceš mít o všem přehled a jistotu, že to máme správně, tak to prostě děláš ty.“

Kratina: „Jo tak my jsme se dohodli! A že o tom nic nevím! A když to máme rozdělené, co je tedy ta „tvoje“ práce? Vykecávat se s holkama, to asi nemáme v pracovní náplni, ne?“

Šebek: „No počkej, to už trochu přeháníš. Já snad taky něco dělám, ne? No jo, ale já už vím, v čem je problém! Ty mi závidíš, že mě holky žerou a tebe ne, vid? Že je baví moje vtipy a tvoje ne. Ale tys byl vždycky suchar, to není žádná novinka.“

Kratina: „No to jsi celý ty! Nejlepší obrana je útok, vid? Ale ty jsi mě vždycky zneužíval. Co já musel vedle tebe všechno snášet! Ten bordel všude, tvoje papíry na mém stole. A těch ztracených klíčů co jsem musel nechat přidělovat! A když jsi tenkrát zaspal na tu poradu, tak jsem to musel celé odříkat za tebe! A to jsem se na to nemohl ani připravit! A já jak blbec jsem se sebou nechal takhle vláčet! Ale to skončilo, rozumíš? S tím je konec! Jdu za šéfem a všechno mu řeknu! Ať konečně vidí, kdo to naše oddělení táhne.“

2. hodina

6. Žáci dostanou do skupin následující tabulku (zvětšenou a rozstříhanou na jednotlivá políčka):

Přístup	Váš cíl	Váš postoj	Zdůvodnění	Pravděpodobný výsledek
Konfrontace	Prosadit svou.	„Já vím, co je nejlepší a správné. Opozaďte se to zpochybnit!“	Je lepší někomu šlápnout na kuří oko než se vzdávat našich cílů.	Máte pocit vítězství a zadostiučinění, avšak druhá strana je poražena a ponížena.
Spolupráce	Vyřešit problém spolu.	„Toto je moje stanovisko, jaké je vaše?“ „Jsem odhodlán/a hledat s vámi optimální řešení.“ „Co říkají fakta?“	Názory obou stran mají stejnou důležitost (ne však nutně platnost.) Je třeba klást stejný důraz na kvalitu řešení i na spravedlivý postup.	Problém se s největší pravděpodobností uspokojivě vyřeší.
Vyhýbání se	Nemít s tím nic společného.	„Jsem neutrální.“ „Musím si to rozmyslet.“ „To není moje věc.“ „Ať se starají jiní.“	Nesouhlas je sám o sobě špatný a nežádoucí, protože vyvolává napětí.	Problémy se zpravidla nevyřeší, což působí dlouhodobou frustraci.
Ústup	Jenom někoho nenaštvat, nikoho se nedotknout.	„Já tu vlastně nejsem důležitý.“	Udržování harmonických vztahů je vůbec nejdůležitější.	Druhá strana vás patrně začne zneužívat.

Kompromis	Rychle nalézt řešení, s nímž bychom mohli žít.	„Skončeme to, abychom se co nejdříve mohli vrátit k práci.“	Protahované konflikty odvádějí lidi od práce a zbytečně otravují atmosféru.	Účastníci budou hledat přístě oportunní, přijatelná a účelová řešení namísto řešení účinných a trvalých.
-----------	--	---	---	--

Čakrt, M. (2000): *Konflikty v řízení a řešení konfliktů*. Praha, Management Press.

Učitel má na flipu předepsané přístupy (levý sloupec) a kategorie, v nichž se porovnávají (horní řádek), aby žáci věděli, jak lístky mají třídít, jakou tabulku vytvořit.

7. Skupiny dostanou následující text – přečtou si ho a podle něj „zkontrolují“ správnost přiřazení ve své tabulce.

Text 2

Typy zvládnání konfliktů a jejich důsledky

Lidé většinou pohlížejí na konflikt jako na **KONFRONTACI**, tj. situaci, která musí mít vítěze a poraženého, výsledkem je tzv. „nulový součet“ – jedna strana vyhraje právě tolik, kolik druhá ztratí. Ke konfliktu pak přistupují v pozici: „Bude to podle mého, ne podle vašeho.“ Jedná se prakticky o autoritativní přístup, při kterém lidé využívají svého postavení, moci, pověření, vlastnictví nebo osobnosti k prosazování svých záměrů.

Tento způsob jednání nazývaný též **výhra/prohra** máme často hluboce zakořeněn téměř od narození, protože vlivy, se kterými se setkáváme, na nás působí právě v tomto smyslu:

1. výchova v rodině – velmi často jsme srovnáváni s jinými dětmi („Pepík si uměl zavázat tkaničky už ve čtyřech letech! Ty půjdeš po prázdninách do školy a ještě ses to nenaučil. Počkej, jak se ti budou děti smát!“), a tím vlastně vedení k úvahám „Budu-li lepší než můj bratr, rodiče mne budou víc milovat.“

2. vrstevníci – často přijmou mezi sebe pouze toho, kdo se shoduje s jejich očekávanými a normami.

3. škola – hodnotu jednotlivce určuje srovnáním s někým jiným: „Pavel patří mezi tři nejlepší žáky ze třídy!“ Při hodnocení známkami jde také o srovnávání, které nám nic neříká o tom, zda někdo využívá plně svou kapacitu a je na hranici svých možností a jiný má ještě velkou rezervu ve svých možnostech.

4. sport – „vyhrát“ zde znamená „porazit“, což je v pořádku na sportovním stadionu, život však není fotbalovým zápasem či skokem o tyči.

5. právo – pokud se dostaneme do problémů, myslíme na to, koho obvinít, s kým se soudit, na čí úkor „vyhrát“.

Jsou situace, ve kterých může být soutěžení (V/P) s cílem podpořit podnikavost prospěšné, nikoliv však v situaci, kdy potřebujeme, aby lidé spolupracovali s cílem dosažení co nejlepšího výsledku. Alternativa V/P není většinou životaschopná proto, že i když zdánlivě nad vámi

vyhrají, budou tím poznamenány vaše pocity, váš vztah a postoj ke mně. Budu-li např. dodavatelem vaší firmy a vyhrají nad vámi z hlediska podmínek určité smlouvy, mám z toho okamžitý prospěch. Ale vrátíte se ke mně jako zákazník? Moje krátkodobá „výhra“ bude z dlouhodobého hlediska vlastně „prohra“, jestliže nezískám vaše další zakázky.

Některé pracovní konflikty nelze vyřešit jinak, než že jeden je vítěz a druhý poražený – např. pokud se konflikt týká něčeho, co nelze rozdělit (povyšení v práci), když je nutná rychlá a rozhodná akce či pokud jsme si jisti, že naše řešení se opírá o nějaké nesporné skutečnosti. I v běžném životě jsou situace, kdy je myšlení a jednání V/P na místě – např. tehdy, když si lidé nemohou důvěřovat. Nemusíme však denně soutěžit se svou ženou či manželem, svými dětmi či kolegy v zaměstnání.

Výhra/prohra však není jediným konfrontačním přístupem k řešení konfliktů a důsledkem nemusí být vždy vítězové a poražení – někdy není vítězem nikdo a prohrají všichni. V situaci **prohra/prohra** neuspokojí výsledek žádnou ze stran. Nastává ve chvíli, kdy spolu jednájí dva tvrdší a egocentrickí lidé. Jsou tak soustředěni na svého nepřítele, že jsou schopni jej poškodit i za cenu vlastní zkázy v souladu s tvrzením: „Když nikdo nevyhraje, není prohra tak špatná.“

Protože většina konfliktů na pracovišti vypadá zpočátku jako V/P, mají někteří vedoucí pracovníci podvědomě negativní vztah ke konfliktům vůbec – obávají se, že budou muset dát za pravdu jedné straně a zabývat se frustrací strany druhé, nejsou připraveni vyrovnat se s mezilidsky obtížnými konfliktními situacemi. Takoví manažeři používají **VYHÝBÁNÍ**, neboť se domnívají, že konflikt všeobecně škodí či vztahy nejsou natolik silné, aby zátěž konfliktu unesly. Věci se neřeší, problémy jsou obcházeny a pokud se někdo ocitne v konfliktní situaci, je obviněn, že ohrožuje dosavadní harmonii.

Krátkodobě je tento přístup možný v situacích, kdy je třeba nechat vychladnout vášně a získat ústup či dodatečné informace, kdy se jedná o problém okrajový či zástupný anebo víme, že jej lépe vyřeší jiní.

ÚSTUP neboli **prohra/výhra** je způsob myšlení a chování ve smyslu: „Když prohrají, ty vyhraješ.“, často však také „Jen si se mnou dělej, co chceš, nechám si všechno líbit.“ Jeho příčinou může být, že nemáme odvahu projevit své pocity nebo přesvědčení a snadno se necháme zastrašit silou osobnosti druhých či jsme příliš shovívaví a druhým ustupujeme, pro zachování klidu jsme ochotni k obětem - snažíme se jim vyhovět za cenu vlastního sebezapření a svou sílu hledáme v popularitě nebo uznání.

Dlouhodobými důsledky takového přístupu jsou zneužívání toho, kdo často ustupuje, nízká sebeúcta a psychosomatické choroby jako projev potlačování negativních emocí.

Řešit konflikt ústupem je namístě, pokud zjevně nemáme pravdu, chceme, aby se podřízení sami poučili z chyb a nesli jejich důsledky, či pokud se obáváme, že bychom dosažením výhry poškodili mnohem cennější hodnoty (přátelství, dobré vztahy, spolupráci, stabilitu organizace apod.).

Když se obě strany vzdávají části svých zájmů ve prospěch dohody, nastává **KOMPROMIS**. Není zde jasných vítězů ani poražených, jeden ústupek se vyváží jiným, obětuje se něco ve prospěch dosažení společného cíle. Jakkoli se může zdát tento postup výhodný pro obě strany a pro mnoho manažerů je velmi lákavý, přináší hledání účelových řešení a jeho výsledkem jsou často neživotaschopné dohody typu „kočkování“. Navíc pokud je tento přístup trvalý, začnou se v organizaci hrát hry o to, jak co nejvíce zmenšit ústupky a zvětšit výhody ve svůj prospěch.

Tento přístup je použitelný tam, kde potřebujeme nalézt přijatelné řešení pod časovým tlakem či pokud oponenti mají zhruba vyrovnané síly a chtějí dosáhnout vzájemně vylučujících se cílů.

Pokud nám ale jde o nalezení integrativního řešení, kde zájmy obou stran jsou příliš důležité a citlivé na to, aby z nich bylo možno slevovat kompromisem, je namísto **SPOLUPRÁCE**, neboli přístup **výhra/výhra**. Zúčastněné strany obvykle otevřeně diskutují o svých rozdílech, analyzují příčiny konfliktu, hledají společné zájmy a zvažují varianty řešení. Výsledkem je, že jsou oba aktéři spokojeni s rozhodnutím, získali, co chtěli, aniž ten druhý nevyhnutelně něco ztratil, cítí se stejně zainteresováni na dohodnutém postupu. Znamená, že úspěch jednoho není dosahován na úkor druhého nebo vyloučením úspěchu druhých. Je to víra ve třetí alternativu, nikoliv však kompromis.

Mohou nastat situace, kdy při veškeré snaze nemůžeme nalézt řešení, které bude prospěšné pro obě strany. Pak se dohodneme, že se nedohodneme – **žádná dohoda**. Můžeme čestně říci: „Chci vyhrát a chci, abyste vyhrál i vy. Nechci prosazovat svůj zájem tak, abyste vy nebyl spokojen, protože by se to později negativně odrazilo na našem vztahu. Stejně tak si nemyslím, že byste vy byl spokojen, kdybyste prosadil svůj zájem a donutil mne ustoupit. Snažme se tedy o dohodu V/V, ale když se nám to nepodaří, potom se dohodneme, že žádnou dohodu neuzavřeme. Možná se budeme moci dohodnout příště.“

Zpracováno dle:

Covey, Stephen R. (1997): *Sedm návyků vůdčích osobností*. Praha, Pragma.
Belz, H., Siegrist, M. (2001): *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál.
Čákr, M. (2000): *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha, Management Press.

3. hodina

8. Skupiny se nyní vrátí k dialogu pana Šebka a pana Kratiny. Analyzují, jaký přístup v konfliktu volili (viz tabulka). Společně sepíší rady oběma aktérům – co by měli dělat jinak, na co si dát pozor apod. *Příklady rad:*

- pan Kratina měl svoji stížnost sdělit bez emocí, neměl na pana Šebka hned útočit a vyčítat mu všechny jeho nešvary, v závěru se neměl uchýlit k výčtu starých „prohřešků“ pana Kratiny apod.
- pan Šebek se měl snažit svého kolegu více pochopit, např. tím, že by vyjádřil pochopení pro to, jak se cítí, a pak by se ho zeptal, co konkrétně mu vadí. Snažil by se nepřejít do protiútku a nepoužívat stejně zbraně, jako používá pan Kratina apod.

4. hodina

9. Žáci pracují s textem – „Komunikace v konfliktní situaci“ metodou třífázového rozhovoru:

Metoda Třífázový rozhovor

Třífázový rozhovor: Každý má přidělenou jednu část textu. Pročte si ji, prostuduje, připraví si prezentaci pro ostatní. Potom postupně vždy jeden po vymezený čas prezentuje, druhý ho poslouchá a klade otázky směřující k hlubšímu pochopení prezentovaného, třetí jen poslouchá. Pak je krátký čas na to, aby třetí shrnul, co bylo řečeno. Poté se role vymění, vše proběhne celkem 3x, takže se všichni seznámí se všemi částmi textu.

Text 3

Komunikace v konfliktní situaci 1/3

Role navrhovatele – **co můžete pro zdárné vyřešení konfliktu udělat, pokud jste tím, kdo navrhuje řešení (nemusíte být zároveň iniciátorem konfliktu samotného)? Snažte se snížit obranné reakce druhé strany. Jak?**

1. **Uvědomte si, o čí problém se jedná** – vždy je to ta strana, jejíž práva nebo potřeby nejsou uspokojeny. Pokud například podřízený odevzdal pozdě podklady a my jsme se nemohli připravit na radu, je to náš problém. Tím, že rozhovor zahájíme výzvou protistraně, aby s námi spolupracovala a pomohla nám vyřešit náš problém, výrazně snižujeme defenzivnost druhé strany.

2. **Problém popište jako chování, důsledky a pocity, které jsou s ním spojeny.**

Jako užitečné se jeví využití metody X, Y, Z:

„Mám problém. Když ty (děláš) X, pak (se stane) Y a já potom (cítím) Z.“

X = jednání nebo chování, které vám působí problém – popište to, co je objektivně pozorovatelné, vystřihte se jakéhokoliv hodnocení

Y = důsledky, které s sebou toto chování nese

Z = pocity, které ve vás tento problém vyvolává; názor, že pocity do práce a managementu zvlášť nepatří, není správný; pokud nebudete mít emoce, budou mít ony vás!

Př.: „Mám problém, který bych s vámi chtěl probrat (dáváme najevo, že se jedná o náš problém). Neodevzdal jste včas podklady (X = chování) a já jsem se nemohl na radu připravit tak, jak jsem zvyklý (Y = důsledky). Byla to pro mě velmi nepříjemná situace (Z = pocity).“

Je samozřejmě možné podle okolností tento model měnit.

Př.: „Hodně mi vadí (Z = pocity), že když přijdu s nějakým novým nápadem, hledáš okamžitě důvody, proč by nešel uskutečnit (X = chování). Přetávám mít chuť se o něco vůbec snažit (Y = důsledky).“

3. **Vyhnete se vynášení negativních hodnotících soudů.** Mluvte o tom, co se vám děje, nikoliv vyčítejte, co vám druhý nepěkného dělá a jaký je. Věty typu „Stojně nikdy neřekneš, co si opravdu myslíš.“, „To je tím, že vždycky všechno vykecáš.“, „Jsi podrazák.“ vedou druhou stranu buď k obraně, nebo k útoku, nikoliv však ke spolupráci. Pokud předkládáte svůj problém, neobviňujte, nevyvozuje soudy o něčích motivech či charakterových vlastnostech. Pomůžete si tím, že budete důsledně používat tzv. „já – výroky“, tedy mluvit o sobě a svých pocitech.

4. **Zdržte se navrhování řešení, pokud si nejste jisti, že se shodujete na tom, v čem tkví problém.** Pokud nemáte stejný názor na to, co je podstatou problému, v čem tkví jeho příčina, těžko se shodnete na společném řešení.

Komunikace v konfliktní situaci 2/3

Role navrhovatele – **co můžete pro zdárné vyřešení konfliktu udělat, pokud jste tím, kdo navrhuje řešení (nemusíte být zároveň iniciátorem konfliktu samotného)? Přispívejte k tomu, abyste si navzájem porozuměli. Jak?**

1. Mějte na paměti, že přestože s vámi druhá strana nemusí souhlasit, máte právo být vyslechnuti a pochopeni. V komunikaci se nevyhneme nepřesnostem ve vnímání, protože každý vidíme problém druhého „svými brýlemi“. K tomu, aby druhá strana pochopila, o co nám jde, výrazně přispějeme tím, že situaci vyložíme nehodnotícím a faktickým způsobem (viz model X, Y, Z). Pokud i přesto druhá strana nechápe nebo nechce vzít náš problém na vědomí, nezbyvá, než jej zopakovat (týmiž slovy, přeformulovat či uvést doplňující příklady). Dejte si přitom pozor na to, abyste při přeformulování či doplnění nezačali druhou stranu obviňovat či vnášet do sporu nová témata.

2. Myslete na to, že to, co sami žádáte, musíte být ochotni přiznat i druhým.

Vyhnete se dlouhému úvodnímu výkladu, protože riskujete, že se odkloníte od věcné problematiky a protistrana se stáhne do defenzivy. Místo toho jí poskytněte prostor, aby kladla otázky a ověřovala si, zda správně porozuměla vašemu sdělení.

3. Pokud je problém komplikovaný, předkládejte jej postupně. Soustředte se zpočátku na jeden poměrně jednoduchý problém a teprve poté, co se vám podaří pochopit pohled druhé strany, její zájmy a preference, pokročte k ožehavějším tématům.

4. Jako základ pro budoucí dohodu použijte něco, co vás spojuje. Pokud patříte k jedné organizaci, jistě existuje něco, na čem vám oběma záleží – např. jednat na rovinu s podřízenými a plnit dané sliby, dodržení rozpočtu, dodržení termínu apod. Od této společné základny se můžete odrazit při kladení svých požadavků, které tím získají na legitimitě. Můžete např. poukázat na to, jak změna chování protistrany příznivě ovlivní dosahování společného cíle.

Komunikace v konfliktní situaci 3/3

Role odpůrce – **co můžete pro zdárné vyřešení konfliktu udělat, pokud si někdo stěžuje na vaše jednání, vy to však tak vyhrčeně nevnímáte, a tudíž necítíte takovou potřebu iniciovat řešení konfliktu?**

1. Dejte najevo skutečný zájem a snahu. I v případě, že se stanoviskem druhého nesouhlasíte, měli byste citlivě zareagovat, vyjádřit pochopení pro to, jak druhá strana problém vidí a jaké pocity to v ní vyvolává (empatie). Pokud vás protistrana napadá a je zřejmé, že jí jde spíš o to vám ublížit nebo něco oplatit než vyřešit problém, můžete ji usměrnit tím, že vytýčíte nějaké pravidlo. Např. že jste ochotni diskutovat o konkrétním problému, ale nebudete tolerovat osobní útoky.

2. Snažte se získat dodatečné informace. Pokud je problém předkládán příliš obecně či se protistrana uchyluje k dalekosáhlým závěrům o vašich motivech či povaze, požádejte ji o to, aby uvedla konkrétní příklady či podrobnosti činů, na základě kterých dospěla ke svým závěrům. Např. „Můžete mi uvést nějaký konkrétní příklad mého chování, které se vás dotklo?“ „Jak to ovlivnilo vaši práci?“

3. Než půjdete dál, shrňte hlavní body, které protistrana uvádí, a ověřte si tak, zda rozumíte správně tomu, co vám chce sdělit.

4. Hleďte a nacházejte body, s nimiž můžete upřímně souhlasit. Vždy je možné přijmout mnohé z protivníkových názorů, aniž byste ohrozili své zájmy. Váš souhlas se může týkat **rovinny věcné** („Souhlasím s tím, že jsem utratil všechny peníze, nikoliv však proto, že bych se chtěl obohatit.“), nebo **můžete souhlasit s principem** („I já souhlasím s tím, že v době vyhrazené pro veřejnost by měli být všichni pracovníci na svých místech.“). Pokud nic takového nemůžete nalézt, pokuste se **souhlasit s tím, jak váš oponent situaci vnímá** („Rozumím tomu, proč si to o něm myslíš. Taký znám lidi, kteří se podobným chováním snažili vyhnout odpovědnosti.“ – nesouhlasíme tím pádem s tím, že dotyčný se chtěl vyhnout odpovědnosti, ale říkáme, že takové chování tak může být vykládáno). V neposlední řadě lze **souhlasit s pocity**, které druhá osoba prožívá: „Je pochopitelné, že vás tohle naštvalo.“

Včasným a uváženým souhlasem můžete vzít protistraně vítr z plachet – je pravděpodobné, že kromě toho, co již řekla, má v zásobě celou kolekci obvinění, další vzpomínky, fakta a argumenty, kterými se vás bude snažit pošpinit, a celý problém se tím bude ještě více zamířovat.

5. Vybidněte druhou stranu, aby vám řekla, co navrhuje, a vyslechněte její varianty.

Dáváte tím najevo zájem o názory protistrany a pozitivní postoj ke skutečnému vyřešení problému. Pokud druhou stranu pouze vyslechnete a slíbíte nápravu, bude se dohadovat, zda jste to myslel vážně, zda vůbec chcete změnu apod. Závažné problémy ukončete tím, že sepíšete, na čem jste se dohodli, co, kdo a kdy udělá a jak se to bude kontrolovat.

Použitá literatura:

Covey, Stephen R. (1997): *Sedm návyků vůdčích osobností*. Praha, Pragma.
Čákr, M. (2000): *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha, Management Press.

5. hodina

10. Návrat k textu z minulé hodiny – každý sám si jej znovu prochází a označuje si v něm (např. barevně), co už v komunikaci zvládá a co by se potřeboval ještě naučit. Pak si to sdílejí ve dvojicích a diskutují o tom.

11. Skupiny se vrátí ke své scénce a pokusí se ji celou předělat – napíší rozhovor dle doporučení uvedených v textu tak, aby účastníci dospěli ke vzájemné dohodě. Nové rozhovory skupinky předvedou jako scénky. Po každé scénce napíší ostatní skupiny na lístek své ocenění (co se jim na scénce líbilo, co by chtěli vyzdvihnout), popř. návrh na zlepšení. Odevzdají skupině.

4. KLÍČOVÁ KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A PERSONÁLNÍ



Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:

Posuzuje reálné své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe

■ 4.1 Vyhodnocuje úspěchy ve své práci i ve svém běžném životě, identifikuje, co mu jde dobře a kde musí kompenzovat své nedostatky.

Žák si vede portfolio, s jehož pomocí pravidelně provádí sebereflexi opřenou o konkrétní důkazy.

■ 4.2 Opírá vyhodnocení své krátkodobé i dlouhodobé práce nebo jednání o konkrétní doklady, které nachází ve své práci nebo ve svém jednání.

Neříká jen obecně, že se mu práce podařila. Konkrétně pojmenuje nebo ukáže, co na práci se mu podařilo a proč si to myslí a co se mu nepodařilo a proč si to myslí.

■ 4.3 Identifikuje příčiny úspěchu i neúspěchu ve své práci nebo v jednání.

Při vyhodnocování práce žák nejen konstatuje, zda se práce zdařila či ne – například porovnáním s kritérii, ale také popíše cestu, která k úspěchu/neúspěchu vedla, a identifikuje, co v jeho přístupu k práci a v práci samé přispělo nebo nepřispělo k úspěchu. Rozlišuje vnější i vnitřní příčiny úspěchu/neúspěchu, např. nesvaluje vinu za neúspěch pouze na nepřízeň vnějších okolností.

■ 4.4 Při plánování cíle a cesty k němu vědomě staví na svých silných stránkách a účinně kompenzuje své slabé stránky.

Žák si má zvolit seminární práci. Nerozhoduje se jen podle tématu, ale i podle cíle, který má v dané práci splnit, a od něj se odvíjejících požadavků na dovednosti, které jsou pro zvládnutí práce potřeba. Nároky porovnává se svými silnými stránkami i slabými (možnostmi), plánuje způsoby, kterými je možné slabé stránky kompenzovat, a rozhoduje se na základě této úvahy. Např. je-li introvert, naplánuje si, jak nacvičí oslovování lidí na ulici pro terénní sociologický výzkum.

Žák se chce vytáhnout před spolužačkami nadstandardními znalostmi. Zaměří se při tom na obor, kde je dosažení zlepšení reálné například proto, že téma žáka zajímá. Nebude se chtít vyrovnat např. nejlepšímu matematikovi ve třídě, jestliže jemu samotnému matematika dělá problémy.

■ 4.5 Posuzuje a koriguje své plány vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám, které mohou ovlivnit dosažení cíle.

Při plánování seminární práce, jejíž součástí je i terénní výzkum, žák odhaduje, co všechno by mohlo ovlivnit splnění jeho cíle. Pro zranitelná místa plánu připravuje i náhradní řešení, např. kdyby se ukázalo, že přímým hovorem s lidmi na ulici nedokáže získat potřebná data, protože se nechá snadno odbýt, plánuje způsob dotazníkového šetření.

■ 4.6 Předvídá vnitřní překážky a své možnosti je odstranit nebo zmírnit.

Žák předvídá, že ho bude bavit jen terénní část výzkumu a že ho nebude těšit část, při které bude muset sedět u stolu a počítat statistické průměry a zapisovat je pečlivě do tabulek. Tuto vnitřní překážku může odstranit tak, že si co nejlépe předem promyslí, jak by si už při terénním výzkumu mohl další část práce připravit tak, aby ho stála co nejméně sil (např. způsob zaznamenávání dat v terénu). Nebo se může s touto překážkou vyrovnat tím, že bude od začátku připraven, že i to je součástí jinak velmi zajímavé práce a stojí za to to vydržet.

■ 4.7 Pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit, a tak získal pomoc.

Žák se při konzultaci s učitelem nebo spolužákem neptá jen: „Tak co si o mém záměru myslíš?“, ale klade otázky, které mu pomohou získat konkrétnější názory konzultanta: „Myslíš si, že ve stanoveném čase jsem s to daný cíl splnit?“ „Kde myslíš je nejsilnější místo mého plánu a kde nejslabší?“ „Co bych měl na plánu změnit, aby byl reálnější vzhledem k mým možnostem?“ „Co myslíš, že mi dá největší námahu?“ ...

■ 4.8 Připomínky druhých v klidu promyslí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbujuje.

Pokud se žákovi nepodaří dosáhnout stanoveného cíle, nevymlouvá se na to, že dal na radu druhého nebo že mu to zkazili „oni“, ani si nestýská na to, že úkol byl příliš náročný.

■ 4.9 Svě možnosti průběžně ověřuje v nových situacích.

Žák čas od času rekapituluje např. nad portfoliem, jaké zkušenosti už získal a co si ještě vůbec nevykoušel. Vyhledává příležitosti, ve kterých by si mohl vyzkoušet nové úkoly a nové role.

■ 4.10 Volí úkoly, při nichž rozvine i méně rozvinuté schopnosti a dovednosti.

Žák si je vědom toho, že je silný v ústní argumentaci a v debatách, kde je třeba hodně improvizace. Potíže mu ale činí strukturovaný zápis z diskuse. Vyhledává příležitosti k tomu, aby plnil ve svém týmu úlohu zapisovače a pocvičil se v autentické situaci v této dovednosti.

Stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky

■ 4.11 Cíleně vyhledává příležitosti uplatnit své schopnosti v týmu i samostatně.

Organizačně nadaný žák organizuje třídní akce nebo výtvarně založený žák se stará o výzdobu třídy.

■ 4.12 Stanovuje si dlouhodobé cíle s ohledem na své předpoklady, zájmy, hodnotovou orientaci.

Žák uvažuje o své budoucí profesi v kontextu svých dosavadních úspěchů; ale také experimentuje – zjišťuje, co dalšího by ho mohlo zaujmout a nemá-li ještě další dosud skryté předpoklady a sklony.

■ 4.13 Plánuje tak, aby stihl jak to, co ho baví, tak i své povinnosti.

Žák si stanovuje priority v práci a zábavě v závislosti na aktuální situaci a podmínkách.

■ 4.14 Volí formu práce k dosažení cílů podle svých osobnostních preferencí, potřeb a nároků práce samé.

Žák se v konkrétním úkolu samostatně rozhoduje mezi prací individuální, nebo naopak prací v týmu, své rozhodnutí zdůvodní svými schopnostmi nebo zájmy či podmínkami.

Odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje

■ 4.15 Než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání.

Žák chce prosadit, aby si celá třída na dálku adoptovala dítě a aby náklady pokryli z brigád. Uváží ale pozici spolužáka, který na brigády už chodí, ale peníze potřebuje na to, aby vypomohl své matce samoživitelce s náklady na život.

■ 4.16 Získává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost.

Žák by rád podporoval nějakou nevládní organizaci zaměřenou na ekologii nebo opuštěné děti. Než se rozhodne, koho a jak podpoří, obstará si o organizaci více informací, než jich nabízí propagační leták dané organizace.

■ 4.17 Podle potřeby učiní opatření, která nežádoucí dopady jeho jednání přijatelně zmírní, nebo se dané činnosti vzdá.

Žák jezdil do školy autem, ale jako ekologický aktivista začal používat veřejnou dopravu.

■ 4.18 Pokud měla jeho činnost nečekané dopady, reflektuje je a vyvodí z nich poučení pro příště.

Žák při sběru rostlin do herbáře natrhal omylem chráněné rostliny. Nezlehčuje situaci, ale vyvodí z ní, že před každou činností musí podrobněji promyslet možná rizika, která jeho činnost s sebou nese.

Přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje

■ 4.19 Všímá si vztahů v nové skupině, do které přichází, a zvažuje vhodné a nevhodné způsoby jednání v rámci této skupiny.

Žák se má stát členem pracovní skupiny složené z různě starých žáků jeho gymnázia, s nimiž se moc nezná. Žák si své místo ve skupině hledá s pomocí vhodných prostředků.

■ 4.20 Pro různé úkoly vyhledává různě složené pracovní skupiny nebo individuální práci.

Žákovi se dobře spolupracuje s jedním ze spolužáků. Čas od času ale nabídne spolupráci někomu jinému.

■ 4.21 Rozšiřuje rejstřík úkolů, za které ve svém životě bere odpovědnost; vyhledává úkoly ve svém okolí, k jejichž řešení přispěje, navrhuje, čím konkrétně přispěje, a svůj plán realizuje.

Žák si všímá prostoru školy a okolí, a pokud se mu něco nelíbí, navrhne, co by se mohlo udělat pro zlepšení a jakou úlohu v úkolu splní on sám.

Žák si dobrovolně vezme na starost některé úkoly související s fungováním jeho domova.

■ 4.22 K problému se nestaví jako k překážce, ale jako k příležitosti.

Žák neříká, co vše brání vydávání lepšího školního časopisu, ale hledá sám u sebe cesty, kterými může ke zlepšení časopisu přispět. Nový učitel přišel s požadavky, na něž žáci nebyli zvyklí. Žák se nebrání tím, že něco takového se v jeho gymnáziu přeci nikdy nedělalo.

Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů

■ 4.23 Zapojí se do práce skupiny, podílí se jako člen skupiny na stanovení reálných cílů, strategie a akčního plánu k jejich dosažení.

■ 4.24 V průběhu plnění úkolu se zapojuje do práce týmu podle své role a podle potřeby, chápe se zodpovědně svého dílu na splnění úkolu.

■ 4.25 Pracuje podle zažitých a zvnitřněných pravidel, v případě potřeby na ně odkazuje.

■ 4.26 Podle okolností si roli v týmu sám najde, nebo přijme roli přidělenou; v obou případech plní svůj úkol odpovědně.

■ 4.27 Zastaví práci týmu, je-li to třeba, a požádá o rekapitulaci dosud vykonaného a případnou korekci dalšího plánu k dosažení cíle; navrhuje alternativní postupy.

■ 4.28 Vytrvá do konce, dotahuje i administrativní, formální i úklidové úkony, které jsou s prací spojeny.

■ 4.29 Radí se s ostatními a radí ostatním, dělí se o své nápady s kolegy.

■ 4.30 Zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu.

■ 4.31 Nesoutěží s členy týmu, oceňuje dobré výkony kolegů ve skupině, raduje se ze společného úspěchu.

■ 4.32 Poskytuje kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny.

Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii

■ 4.33 Chová se slušně, je pozorný k druhým a ve svém jednání na ně bere ohled, pomáhá podle potřeby.

4.34 Vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.

4.35 Reflektuje své předsudky při kontaktu s lidmi.

4.36 K druhým přistupuje s respektem, nepovyšuje se nad slabší a nekoří se před autoritou.

Projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých

4.37 Předvídá, jak by jeho aktivity mohly ohrozit jeho zdraví i zdraví druhých, a snaží se ohrožení vyhnout.

4.38 Kriticky hodnotí nabídky na zlepšení vzhledu, hmotnosti, mužnosti apod. Žák se řídí především zásadami přirozené zdravé výživy, nenadužívá umělé vitamíny.

Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům

4.39 Na rozhodnutí si dopřeje čas, je-li třeba, přiměřený čas si vyžádá.

4.40 Rozhoduje se samostatně (nečeká, jak se rozhodnou druzí).

4.41 Umí si stát za svým rozhodnutím a obhajovat je i v situaci, kdy je se svým rozhodnutím osamocený.

Žák rozhodnutí podloží svými důvody; popřípadě formuluje omezení, která pro jeho rozhodnutí vyplývají z nedostatku informací nebo z odborné náročnosti věci samé; případně popíše podmínky, za nichž by se rozhodl jinak.

4.42 Podle možností své rozhodnutí podrobuje dalšímu zkoumání a kontrole.

4.43 Pokud to uzná za potřebné, své rozhodnutí změní a změnu objasní.

4.44 Nese důsledky špatného rozhodnutí (nevymlouvá se na okolnosti); analyzuje příčiny špatného rozhodnutí a poučí se z nich.

4.45 Je ostražitý a skeptický vůči davovým náladám.

UKÁZKOVÁ LEKCE „POSTUPNÉ ROZVÍJENÍ SOCIÁLNÍCH A PERSONÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ PŘI POSUZOVÁNÍ VLASTNÍ PRÁCE POMOCÍ PORTFOLIA“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace
Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura
Průřezové téma: Environmentální výchova
Délka: variabilní (několik týdnů až měsíců)

Následující text popisuje jednu z možností, jak rozvíjet ty složky kompetence sociální a personální, které se týkají dovednosti vidět reálně kvalitu vlastní práce, poznávat osobní přednosti a potřeby a plánovat a zkoušet nové úkoly. Zvolili jsme jako příklad **práci s portfoliem**, které je vhodným nástrojem pro rozvíjení a sledování zmíněných dovedností. Způsob práce s portfoliem a její smysl může být patrný teprve při dlouhodobém pohledu, proto se příklad liší svým zpracováním od příkladů u ostatních kompetencí.

Vzdělávací oblast, v níž chceme práci s portfoliem sledovat, je Jazyk a jazyková komunikace v češtině. Jedna z mnoha dílčích lekcí, v nichž budou vznikat materiály zakládané do portfolia, je uvedena na závěr textu jako příklad a popisuje rozvíjení oborové dovednosti argumentace ve spojení s průřezovým tématem Environmentální výchova. Rozsah příručky neumožňuje sledovat práci s portfoliem detailněji a uvést takových lekcí více. Doufáme, že přesto bude tento text pro čtenáře srozumitelný a návodný.

Žáci v tomto příkladu budou **paralelně rozvíjet dvě důležité dovednosti**:

1. Žáci budou pracovat na rozvíjení oborové dovednosti argumentace (oblast Jazyk a jazyková komunikace). Učitelka připraví řadu příležitostí, v nichž žáci budou své argumentační dovednosti procvičovat.
2. Žáci budou mít opakovaně a pravidelně příležitost přemýšlet o svém výkonu v argumentaci a vyhodnocovat ho, budou rozvíjet (metakognitivní) dovednost sebehodnocení. Svůj růst ve zvládnání dovedností argumentovat budou pod vedením učitelky monitorovat pomocí portfolia, díky kterému budou současně rozvíjet dovednost hodnotit svou práci, jak bude podrobněji popsáno dále.

Vyhodnocování bude **průběžné a formativní**. To znamená, že cílem vyhodnocování bude **najít vše dobré**, co se žákovi při práci zdařilo, **popsat to a tím upevnit** a dále **korigovat** dosavadní slabiny jeho výkonu pomocí přemýšlení o tom, jak může žák danou věc **příště udělat jinak**. Vyhodnocování tedy nebude spočívat v klasifikaci žákova výkonu.

Důležitým předpokladem pro sledování postupného osobnostního růstu v jakékoli dovednosti je **práce s dílčími cíli**, které popisují všechny důležité složky nebo fáze rozvoje sledované dovednosti. Identifikace, specifikace a formulace cílů je fáze plánování výuky, kterou učitel nesmí podcenit ani v případě dovedností. Proto věnujme této práci podstatnou část našeho příkladu. Chceme v ní naznačit, do jaké hloubky a detailu je potřeba při přemýšlení o cílech zajít, aby učitel mohl dostatečně účinně řídit učení svých žáků tím, že **k dobře stanoveným cílům** naplňuje **vhodné učební příležitosti**, práci žáků pak **monitoruje a poskytuje jim informující a korektivní zpětnou vazbu**.

Cíle na úrovni kompetence sociální a personální:

Žák:

- vyhodnocuje úspěchy ve své práci i ve svém běžném životě, identifikuje, co mu jde dobře a kde musí kompenzovat své nedostatky;
- opírá vyhodnocení své krátkodobé i dlouhodobé práce nebo jednání o konkrétní doklady v této práci nebo v jednání;
- identifikuje příčiny úspěchu i neúspěchu ve své práci nebo v jednání;
- pokládá konkrétní otázky, aby zjistil názor druhých na svůj plán a možnosti jej uskutečnit, a tak získal pomoc;
- připomínky druhých v klidu promyslí, ale konečné odpovědnosti za rozhodnutí se nezbavuje;
- své možnosti průběžně ověřuje v nových situacích;
- než se pustí do činnosti, popíše, koho, čeho všeho a jak se mohou týkat dopady jeho jednání;
- získává a vyhodnocuje informace, podle kterých koriguje činnost;
- zvažuje návrhy kolegů z věcného hlediska bez ohledu na osobu autora návrhu;
- poskytujíte kolegům v týmu nezraňující zpětnou vazbu, která vede ke zlepšení práce celé skupiny;
- vyjadřuje své názory nekonfliktní cestou, své požadavky nebo názory zdůvodňuje věcně, navrhuje a přijímá kompromisní řešení.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Jazyk a jazyková komunikace:

Žák:

- v mluveném projevu ovládá zásady spisovné výslovnosti a pro účinné dorozumívání vhodně užívá zvukové prostředky řeči (modulace síly, výšky hlasu a tempa řeči; umístění přízvuků a pauz, správné frázování);
- v mluveném projevu vhodně užívá nonverbálních prostředků řeči;
- v mluveném projevu volí vhodné výrazové prostředky podle jejich funkce a ve vztahu k sdělovacímu záměru, k dané situaci, kontextu a k adresátovi;
- ve svém projevu uplatňuje znalosti tvarosloví a slovtvorných a syntaktických principů českého jazyka;
- využívá znalostí o větných členech a jejich vztazích, o aktuálním členění výpovědi a o druzích vět podle záměru mluvčího k vhodnému vyjádření myšlenky, k účinnému dorozumívání, logickému strukturování výpovědi a k odlišení záměru mluvčího;
- v mluveném i psaném projevu vhodně využívá slohotvorné rozvrstvení výrazových prostředků češtiny;
- při tvorbě vlastního textu mluveného i psaného využívá základní principy rétoriky;
- volí adekvátní komunikační strategie, zohledňuje partnera a publikum; rozeznává manipulativní komunikaci a dovede se jí bránit;
- posoudí a interpretuje komunikační účinky textu, svá tvrzení argumentačně podpoří jeho všestrannou analýzou;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuelní dezinterpretace textu;
- rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní;
- samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl;
- tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje;

- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Environmentální výchova (v příkladu s velrybami):

Žák:

- uvědomuje si specifické postavení člověka v přírodním systému a jeho odpovědnost za další vývoj na planetě;
- projevuje pokoru, úctu k hodnotám, které neumí vytvořit člověk, oceňuje hodnotu přírody, vnímá a je schopen hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě a k chování člověka vůči přírodě;
- chápe, že člověk z hlediska své existence potřebuje využívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, ale vždy tak, aby nedošlo k nevratnému poškození životního prostředí;
- uvědomuje si, že k ochraně přírody může napomoci každý jedinec svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem;
- vnímá místo, ve kterém žije, a změny, které v něm probíhají, a cítí zodpovědnost za jeho další vývoj, a to nejen z hlediska životního prostředí.

Tematické okruhy průřezového tématu:

- jak ovlivňuje člověk životní prostředí od počátku své existence po současnost a jaké je srovnání těchto forem ovlivňování z hlediska udržitelnosti;
- čím jsou významné organismy pro člověka, jaké jsou příčiny vzniku a zániku některých rostlinných a živočišných druhů a jaké jsou formy jejich ochrany;
- jaké jsou příčiny a důsledky globálních ekologických problémů a jaký postoj k tomu zaujímají zainteresované skupiny;
- jaké jsou nástroje a možnosti řešení globálních ekologických problémů (např. legislativní, dobrovolné/občanské, institucionální, technologické) a jaké jsou možnosti zapojení jednotlivce do jejich řešení.

PRŮBĚH PRÁCE S PORTFOLIEM PŘI DOSAHOVÁNÍ CÍLŮ NA ÚROVNI KOMPETENCÍ

Příklad popisuje dosahování cílů na dvou úrovních – na úrovni oboru a na úrovni klíčové kompetence. Na dosažení obou typů cílů žáci pracují současně. Z hlediska rozvíjení klíčové kompetence sociální a personální se mohou oborové cíle zdát jen jako zaměnitelný materiál, na kterém se žáci učí tomu opravdu důležitému – přemýšlet o kvalitě své práce a vyhodnocovat ji. Ve skutečnosti tomu tak není. **Pro žáky jsou oborové dovednosti stejně významné jako cíle v oblasti kompetencí.**

1. Stanovení dílčích oborových cílů

Učitelka chce naučit žáky sledovat a vyhodnocovat vlastní práci v průběhu delšího období. To je cíl v oblasti kompetence sociální a personální podrobněji vyjádřený výše. Aby mohla tuto dovednost cvičit, potřebuje s žáky provádět **komplexní činnost**, v níž se dovednosti žáků budou rozvíjet po delší dobu. Současně to musí být taková komplexní činnost, kterou je možné **popsat a sledovat v jejich dílčích složkách** (dílčích dovednostech). Volí k tomu výstupy ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, obor Český jazyk a literatura (konkrétní

výstupy podle RVP G jsou uvedené výše). V oborových cílech se učitelka chce detailněji změřit na **dovednost argumentace**, protože ji považuje za klíčovou pro své žáky. Proto si popíše cíle v dovednosti argumentovat, na které je možné mířit během studií na střední škole, ještě podrobněji, než jak jí uvádí RVP G nebo tato příručka v části kompetence ke komunikaci.

Cíle, které můžeme sledovat výcvikem argumentace v průběhu středoškolských studií

1. Žák zaujímá poučené, uvážené, zodpovědné a strukturované vlastní stanovisko k (dilematickému) jevu, problému, názoru. Rozhoduje se a jedná na základě takového stanoviska.

(Tento cíl nehovoří přímo o argumentaci, ale je to důležitá dovednost, kterou právě trénuje v argumentaci přináší, a tato dovednost se uplatňuje v životě obecněji, ne jen v situaci, kdy se diskutuje a obhajuje nějaké stanovisko.)

2. Žák své stanovisko vyjadřuje výstižně, písemně i ústně.

3. Žák ústně i písemně formuluje a sděluje poučené a vzájemně soudržné argumenty zohledňující i možný opačný názor.

4. Žák prosazuje stanovisko (= věc), nikoli svou osobu. Žák umí stanovisko změnit, pokud jsou argumenty pro změnu pro něj dost silné.

Tyto cíle (1 – 4) učitelka považuje stále za příliš komplexní vzhledem k tomu, že chce naučit žáky pozorovat jejich vlastní činnost a hodnotit ji ve vztahu ke stanoveným cílům. Rozepíše je tedy ještě podrobněji.

Ačkoli by se mohlo zdát, že učitelka provádí další rozbor cílů zbytečně a že si jen hraje se slovy, učitelka má k této práci své důvody:

- díky hodně podrobnému popisu bude pro ni snazší ujasnit si, čemu se potřebují žáci naučit, a plánovat dílčí cíle, jejich postup i činnosti, jimiž se bude cílů dosahovat;
- žáci i sama učitelka budou moci lépe sledovat postupné dosahování jednotlivých dovedností; učitelka může díky podrobnému popisu i lépe plánovat další postup nejen pro celou třídu, ale i pro jednotlivého žáka;
- žáci sami mohou lépe sledovat i plánovat svůj pokrok;
- učitelka a žáci si při projednávání cílů vytvoří společný jazyk jak pro výuku argumentace, tak pro její reflektování, poskytování zpětné vazby a případně hodnocení.

Podrobně rozpracované dílčí cíle

1. Žák zaujme jasné a konzistentní stanovisko a jasně je formuluje

1.1 Žák umí odložit zaujetí postoje či stanoviska na dobu, kdy bude mít více relevantních informací. Vyžádá si čas k jejich získání a zvážení, je-li to možné.

1.2 Žák se umí rozhodnout a zaujmout stanovisko, ačkoli by bylo možné získat ještě další informace.

1.3 Žák ví ve chvíli zaujímání stanoviska, zda a jaké informace by ještě potřeboval.

2. Žák formuluje poučené důvody či důkazy pro své stanovisko – argumentuje

2.1 Žákem formulované argumenty míří přímo k podpoře jeho stanoviska.

2.2 Argumenty jsou jasné, stručné, neopakují se.

2.3 Argument je podložený důkazem (faktickým, zkušenostním, vědeckým).

3. Žák bere v úvahu protiargumenty, zvažuje je

3.1 Žák bere v úvahu povahu možného adresáta, různé stránky problému i celkovou situaci.

4. Žák nepodléhá touze zvítězit nad protistranou, ale sleduje jasnost stanoviska nebo nejlepší řešení

4.1 Žák v diskusi průběžně monitoruje své stanovisko a jeho pevnost, prověřuje ho argumenty i protiargumenty.

4.2 Žák mění v diskusi své stanovisko v případě, že protiargumenty jsou silné a přesvědčivé

4.3 Žák o změně svého postoje umí srozumitelně a přímo pohovořit, zdůvodnit je.

4.4 Žák parafrázuje stanovisko a argumenty protistrany, aby si ověřil správné pochopení.

4.5 Žák ponechá dilema otevřené, pokud shledává argumenty rovnocennými nebo pokud ví, že nemá dost informací.

5. Žák hospodáří s časem, během něhož chce dojít ke stanovisku nebo ho obhájit

5.1 Argumentace je pohotová, ale nikoli zbrklá.

5.2 Žák neopakuje argumenty, které již byly přijaté nebo vyvrácené.

Takto popsané cíle využije učitelka jak při práci na rozvíjení oborové dovednosti, tak také při rozvíjení dovednosti žáků hodnotit vlastní práci. **Žáci díky podrobnému popisu mohou snáz svůj vlastní vývoj sledovat, popisovat a korigovat** (= cíle na úrovni klíčových kompetencí). Tomu bude napomáhat práce s portfoliem, které poslouží jako prostředek shromažďování, monitorování a vyhodnocování důkazů o tom, že u žáků proběhlo učení, a o kvalitě učení.

2. Práce s portfoliem - práce na dosahování cílů na úrovni kompetencí

Učitelka si je vědoma toho, že hodnocení při rozvíjení dovednosti argumentovat by mělo být především formativní. To znamená, že hodnocení by mělo poskytovat žákovi ještě v průběhu učení informace potřebné k tomu, aby mohl své učení a svůj výkon v dané dovednosti okamžitě upravovat, zlepšovat. K tomuto účelu se příliš nehodí známky, ale spíše popisná a korektivní zpětná vazba opřená o konkrétní doklady o tom, jak probíhá žákově učení. Pomocným prostředkem ke sledování průběhu žákově učení a jeho vývoje ve zvládnání sledované dovednosti je portfolio.

Portfolio kromě toho umožňuje velmi dobře sledovat vlastní práci i žákovi samotnému, nejen učitelce. Předpokládá to, že žák si je vědom cílů, kterých má dosáhnout, tedy že ví, jaká kvalita práce se od něj očekává. Učí se pak ve vlastní práci shromážděné v portfoliu za určité období hledat a nalézat doklady o tom, že očekávaná kvalita byla naplněna, případně do jaké míry. Učí se tak sledovat krok za krokem své pokroky a vyvozovat závěry pro další učení.

2.1 Založení pracovního portfolia

Portfolio je nástroj, který pomáhá dokumentovat a monitorovat zákovu činnost a vyhodnocovat jeho pokrok vzhledem k předem stanoveným cílům. Portfolio může mít nejrůznější podoby. Učitelka bude s žáky používat nejprve tzv. **portfolio pracovní**. Do něj si žáci budou zakládat všechny doklady o své práci, které se budou vztahovat k cílům argumentace. Učitelka jim na začátku práce s portfoliem vysvětlí, jak budou s portfoliem pracovat, jaký typ položek bude portfolio obsahovat a k čemu je portfolio dobré.

2.2 Co bude obsahovat pracovní portfolio

- V portfoliu bude založen list s **popisem cílů argumentace** (viz výše) formulovaných tak, aby jim žáci rozuměli. Cíle budou založeny až tehdy, když je učitelka se žáky probrala a zajistila, že jim přiměřeně rozumějí. Žáci nemusejí rozumět těm cílům, jejichž obsah ještě neznají a bude předmětem studia. Žáci se také dozvědí, na jak dlouhé období cíle platí, tedy za jak dlouho se očekává, že by jich měli dosáhnout.
- V portfoliu budou mít žáci založené **materiály o argumentaci**, které budou dostávat od učitelky v průběhu práce nebo které si sami vytvoří (např. minilekce o tom, co je to argument, co je dobrý argument; minilekce o struktuře argumentačního eseje; minilekce o vhodnosti užívání jazykových prostředků při argumentaci; minilekce o argumentačních finesách apod.).
- Dále bude pracovní portfolio obsahovat všechny **žakovy produkty**, které vzniknou v daném období a budou se vztahovat k cílům argumentace. Které konkrétní doklady se žák rozhodne uschovat, je na něm, ale žáci mají vědět, že v pracovním portfoliu je dobré shromáždit radši více materiálů, které se později vytřídí.
- Portfolio bude dále obsahovat doklady o tom, jak **žák přemýšlí o rozvíjení své vlastní zdatnosti** v argumentaci a jak **zpracovává zpětnou vazbu od druhých**:
 - drobné lístky s rychlou identifikací dobrých a méně dobrých složek žakova výkonu (tzv. „visačky“ – „lepíky“ – lístečky, na které si žák stručně poznamenává, co se mu na práci založené v portfoliu zdařilo a co by měl příště udělat jinak);
 - vyplněné sebehodnotící nebo reflexivní listy – zejména záznamy o zdařilosti/nezdařilosti v ústní argumentaci, pro kterou nebudou v portfoliu přímé doklady;
 - volná psaní, v nichž se žák vyjádří k vlastnímu pokroku;
 - zprávy od učitelky, např. „visačky“, které učitelka podobně jako žák přilepjuje na ta místa v portfoliu, která chce komentovat buď uznáním, nebo korektivní otázkou; lístek s učitelčinými poznámkami ke konkrétnímu žakovu výkonu v ústní argumentaci (např. jednoduchou formou uznání/otázka);
 - totéž od spolužáků (vrstevnická zpětná vazba) – zejména k výkonům v ústní argumentaci, ale i k písemným položkám.

Žáci se musejí **naučit** vyhledávat a označovat doklady o splnění cílů učení. Učitelka nemůže počítat s tím, že jim tento úkol při práci s portfoliem pouze zadá a žáci ho splní. Učitelka zvolí například formu **minilekce** – tedy krátkého frontálního výkladu s ukázkou – při které předvede žákům, jak v určitém dokumentu hledá a odhaluje, kterého cíle autor dosáhl. Může například **promítnout autentickou ukázkou** záznamu z diskusní pavučiny, rozebrat uvedené argumenty a předvést, jak si poznamená na lepík stručný komentář k dobře formulovanému argumentu nebo komentář k argumentu, který z nějakého důvodu není zdařilý.

Když si žáci označí položky ve svém portfoliu, učitelka by je měla projít a poskytnout žákům zpětnou vazbu k tomu, jak se jim tato činnost dařila. Zpětná vazba může být poskytnuta podle času a sil písemně (další lepíček s učitelčím komentářem) nebo ústně.

Není třeba, aby učitelka poskytovala zpětnou vazbu všem žákům ke každé práci, to by bylo nad její fyzické možnosti. Vytvoří si systém, který jí pomůže rozdělit pozornost rovnoměrně mezi všechny žáky v určitém čase. Například si udělá harmonogram pro celý měsíc, kdy si žáky rozpočítá tak, aby se každou hodinu věnovala jen trojici či čtveřici z nich, zaznamenala si stručně svoje postřehy z pozorování a byla schopna žákům na základě toho poskytnout konkrétní zpětnou vazbu. Učitelka může zvolit i jiné postupy, například práci v kruhu, při které jen dobrovolníci z řad žáků uvedou citát ze své práce a komentář k němu a učitelka modeluje, jakým způsobem nad záznamem uvažuje. U ukázky dalšího žáka nechá na spolužácích, aby se pokusili vyslovit zpětnou vazbu. Tento postup vyžaduje absolutní dobrovolnictví (nikdo nesmí být nucen prezentovat), velkou důvěru mezi žáky navzájem a takt ze strany učitelky.

- Portfolio bude obsahovat **upřesněné dílčí cíle**, na které se konkrétní žák potřebuje v další práci zaměřit. Jinak řečeno, žák si uvědomí a zapíše, nač si má dávat pozor, co má ve své práci pro příště vylepšit.

2.3 Přeměna pracovního portfolia v dokumentační

Učitelka bude s žáky na dovednosti argumentovat pracovat průběžně celý rok, samozřejmě ne ve všech hodinách. Bude využívat vhodná témata jak z jazyka, tak z literatury, ale i ze života žáků, lokality, regionu, státu, světa. V pravidelných intervalech věnuje čas tomu, aby žáci mohli posoudit svůj vývoj za uplynulé období na základě materiálů shromážděných v portfoliu. Tato práce bude mít dvě etapy a dvě podoby:

I. Žáci si projdou svoje pracovní portfolio. Budou hledat doklady toho, že naplnili nebo nenaplnili některý ze stanovených cílů. Takovou položku v portfoliu označí „visačkou“ se stručnými poznámkami. Na lepíku (visačce) bude například napsáno u materiálu z diskusní pavučiny velké plus a k němu vysvětlení „*nezaujatě jsem formulovala argumenty*“ (cíl 1.1) nebo naopak velký otazník a k němu komentář: „*neuměla jsem se rozhodnout a zaujmout stanovisko, chyběly mi informace*“ (cíl 1.2) nebo „*argumentovala jsem nekonkrétně, obecně – zlepšit*“ (cíl 2.1, 2.3).

Konference nad portfoliem

Žáci si mohou takto probrané a označované složky navzájem ukázat, vysvětlit si, proč některou položku považují za zdařilou, jinou ne. Může proběhnout i konzultace s učitelkou. Žáci mohou na základě zpětné vazby od spolužáků nebo od učitelky svůj náhled na některé položky a jejich kvalitu pochopitelně korigovat.

II. Třídění portfolia v portfolio dokumentační

Žáci si po uplynutí delšího časového období – ne moc dlouhého, ale ani ne moc krátkého, pro gymnazisty jsou vhodné dva měsíce nebo čtvrtrok – mohou **sumarizovat** svoje momentální silné stránky ve sledované dovednosti a také svoje další potřeby. Budou hledat, kterých cílů již bezpečně dosahují, tedy které dovednosti již zvládli, a to budou podkládat konkrétními důkazy z portfolia. Budou hledat, kterých cílů dosáhli jen částečně nebo vůbec, a budou se snažit formulovat míru naplnění takových cílů. Současně budou sledovat, jak se stalo, že se v naplňování cílů dostali tam, kde právě jsou. Vyberou ze všech svých materiálů v pracovním portfoliu ty, které dokládají postupný rozvoj té které dovednosti.

Může to být například:

1. položka - doklad počátečního stavu s datem 25. 9.

Záznam z diskusní pavučiny k textu búrské bajky „Dva nápadníci“. Žák uměl najít argumenty jen pro jedno stanovisko. Přiložena žákova „visačka“ s komentářem: „Zastávala jsem tak silně jeden názor, totiž že náčelník měl splnit svůj slib, že jsem nedokázala přijít na to, čím by se dal obhájit názor protichůdný.“

2. položka – doklad zlepšování s datem 10. 10.

V portfoliu je kopie diskutovaných textů - krátkých tiskových zpráv greenpeace a memoranda o lovu velryb - a žákův záznamový list s formulovaným vlastním postojem k dilematické otázce, kterou text otevřel a žáci diskutovali. Listeček se zpětnou vazbou od učitelky: „Všimla jsem si na tvém záznamovém listu, že i když bys nejradši dala rovnou zapravdu straně X, pozorně jsi ve své skupině naslouchala argumentům pro stanovisko Y a kladla jsi dobré otázky k jeho vyjasnění.“ Komentář žákův: „Zdálo se mi, že je jasné, že nikdo nemůže chtít, aby se velryby lovily, a že pro lov nemůže najít žádné argumenty. Ale bylo zajímavé si poslechnout, že Petr a Katka přeci jen nějaké argumenty pro lov velryb našli. I když jsem s nimi nesouhlasila.“

3. položka – další doklad o zlepšení – 20. 10.

V portfoliu je založena kopie novinového článku o stěhování lidí z chudých částí světa do bohatých a fejeton Ludvíka Vaculíka „Je nás moc“. Záznam z práce v metodě „akademická kontroverze“ a sebehodnotící list se záznamem hodnocení hned po skončení práce. Na sebehodnotícím listu má žák záznam: „Dařilo se mi obhájit postupně obě stanoviska, tak jak je to v pravidlech. I když stanovisko – ano – migrace z chudých částí světa do bohatých by měla být zastavena mi – bylo hodně proti mysli.“

4. položka – doklad současného stavu – 30. 10.

V portfoliu je založen záznam z diskusní pavučiny k textu „Ivan a tulení kůže“. U něj je žákův komentář: „I když jsem hned od začátku byla rozhodnutá, že Ivan kůži brát neměl, dokázala jsem najít požadované tři argumenty pro opačné stanovisko a zdůvodnit, proč je dobře, že kůži vzal. Ale je možné, že kdybych nebyla tak pevně rozhodnutá, že bych našla ještě lepší argumenty, které mi pak říkali spolužáci.“

Když žák vybere podobným způsobem doklady o svém pokroku (může být vybráno cca 3 – 5 položek), sedne si a **popíše svou cestu**, kterou urazil od počátečního stavu až ke stavu současnému. Bude se zamýšlet nad tím, jak se mu podařilo udělat pokrok, který udělal, a co by měl dělat dál.

Příklad zápisu v portfoliu:

„Na začátku výcviku v argumentaci mi dělalo velké problémy nenechat se zahltit svým vlastním postojem. Bylo mi nepříjemné přemýšlet o tom, jak by se dal obhájit postoj, který jsem nezastávala. Spíš jsem chtěla najít co nejvíc argumentů pro ten svůj, abych ho pak mohla dobře prosadit. Neuvědomila jsem si, že když si ujasním, co si myslí ti druzí, že se mi pak bude lépe argumentovat. Ale možná ještě důležitější je pro mě, že jsem přišla na to, že když si promyslím, co si asi myslí druzí, že mi to pak nepřípadá tak špatně. I když už dokážu vymyslet nějaké protiargumenty, měla bych se víc soustředit na to, abych nedělala předčasné rozhodnutí o tom, na které straně stojím – pak se mi protiargumenty hledají hůř a nejsou tak dobré. Na tom budu dál pracovat.“

Je užitečné, když žák píše sebereflexi na barevný papír. Jednak se tím portfolio rozveselí, jednak je zřetelné, kde se v portfoliu sumarizující sebereflexe nalézá. Samozřejmě na takovém papíře musí být datum vzniku textu.

3. Práce na dosahování oborových cílů

Učitelka si je vědoma toho, že při rozvíjení oborové dovednosti nelze žákům jen zadat práci a nechat je, aby si s ní poradili, jak umějí. Ví, že každé nové dovednosti je třeba žáky učit, ne jen nachystat příležitost k učení. Učitelka si promyslí, na jaké úrovni v dovednosti argumentovat se její žáci nalézají. Má připravený obecný metodický postup, který jí pomůže lépe plánovat vhodné příležitosti pro rozvíjení této dovednosti a pro to, aby se mohla uplatnit jako učitelka, která cíleně vyučuje, a ne pouze jako pozorovatel práce žáků.

Žáci si do portfolia shromažďují doklady o svém učení vznikající v průběhu náviku argumentace a komentují je tak, jak jsme popsali v části 2.

3.1 Fáze přípravná

Vyučující pracuje s žáky různými přípravnými metodami, např.:

- *Kostka* (více pohledů na jednu věc, téma)
- *T – graf* (porovnání kladů a záporů nějakého jevu, tématu, problému)
- *Vennovy diagramy* (hledání shod a rozdílů mezi dvěma či více jevy) a srovnávací tabulka (vyhledání a pojmenování distinktivních znaků a porovnání několika položek dle nich)
- *Poslední slovo patří mně* (propojování názoru na zdroj s osobou, která názor vyslovuje; schopnost trvat na svém názoru; schopnost ukončit diskusi, ačkoli bychom rádi ještě něco dodali)
- *I.N.S.E.R.T.* (kritické vyhodnocování informací v textu)
- *Bod zlomu* (skupinové řazení výroků podle významu)
- a další ...

3.2 Fáze argumentace s plnou oporou v učiteli (scaffolding)

- Vyučující vybere **jedno z dilemat**, které chce v rámci vzdělávacího programu s žáky promýšlet. Připraví zdroje, zformuluje (binární) otázku.
- Ve výuce pracuje se zdroji, různými cestami vede žáky k **nejdůkladnějšímu prozkoumání zdrojů** (např. v případě textu kladením otázek jdoucích „za“ doslovný smysl textu, řízeným čtením, čtením s předvídaním, metodou debaty s autorem, vyhledáním klíčových a podpůrných informací, vyhledáním rozporů v textu, práci s podvojným deníkem aj.).
- Po práci se zdroji předloží učitel žákům **binární otázku**. Může být předem připravena a žáci k ní mohou být učitelem dovedeni, nebo ji může učitel autenticky zaujalo a je vhodné pro další prozkoumání s pomocí argumentace.
- Vyučující objasní žákům, co je to argument a jak se pozná dobrý argument. **Modeluje** k předložené binární otázce několik vlastních argumentů, popřípadě nechá žáky, aby je modelovali oni.
- Vyučující naučí žáky **sbírat argumenty a obohacovat jejich škálu**, např. pomocí metody *diskusní pavučina*.

- Když žáci sami posbírají argumenty, může jim **vyučující nabídnout seznam**, který vytvořil sám a z něhož mohou žáci získat ještě další argumenty. Seznam by měl být připraven tak, aby něm dosti jistě byly zahrnuty i položky, o kterých se vyučující domnívá, že je žáci sami navrhnou, a také položky, na které by dle vyučujícího nemuseli žáci přijít.
- Vyučující vede žáky k tomu, aby **zvážili získané argumenty**, zvolili podle svého uvážení ty nejpodstatnější.
- Vyučující vede žáky k tomu, aby **zaujali k binární otázce vlastní stanovisko** a podpořili jej pádnými argumenty ze svého seznamu.
- Vyučující organizuje metodu *debata* nebo *rohy*. Objasní žákům pravidla a metodu sám řídí.

Psaní: Poté, co proběhne debata, mají žáci za úkol sepsat stručný argumentační esej, zatím v podobě rozšířené osnovy (vyjádří vlastní stanovisko, uvedou silné a zdůvodněné argumenty, uvedou silné protiargumenty, ty vyvrátí, napíší závěr).

3.3 Fáze argumentace s částečnou oporou (praxe s oporou)

Vyučující řídí proces argumentace, ale v každém kroku předává žákům stále více zodpovědnosti. Zdatnější žáci poskytují oporu méně sběhlým.

- Vyučující společně s žáky vytváří třídní seznam zajímavých dilemat vhodných k diskusi. (Když žáci narazí v životě či v četbě na nějaký problém, u něhož je třeba zvažovat rozmanité póly, mohou ho po dohodě se spolužáky a vyučujícím připsat do třídního seznamu dilemat.) Žáci s vyučujícím vybírají ze seznamu, o čem chtějí diskutovat.
- Vyučující upozorňuje žáky na zdroje, sám některé zajistí, ale je také na žácích, aby shromažďovali a studovali vlastní zdroje.
- Definitivní podobu binární otázky vytváří vyučující s žáky.
- Žáci na výzvu vyučujícího, později bez ní, sami připomínají, jakou kvalitu mají mít jejich argumenty.
- Žáci na vyzvání vyučujícího, později samostatně, navrhnou, jak získají co nejvíce argumentů, pak sběr provedou.
- Vyučující může mít připravený seznam doplňkových argumentů, ale měl by je využít jen v případě, že žáci některé opravdu důležité argumenty opomněli. Ještě lepší je nechat žáky pracovat jen s jejich argumenty a „učitelské“ jim prozradit až po skončení debaty a v reflexi s žáky rozebrat, jak moc jim argumenty chyběly a co z toho plyne pro příště.
- Vyučující žákům připomene, a později ani to ne, že mají získané argumenty uvážit, rozhodnout se, které z nich považují za silné.
- Žáci zaujímají stanovisko a podloží je argumenty.
- Dvě verze přesunu odpovědnosti na žáky:
 - závěrečnou debatu řídí některý z žáků (žáci by se měli střídát)
 - vyučující naučí žáky metodu **akademická kontroverze**, při níž debatují ve čtveřicích

Psaní: Vyučující zadá otázku, která s probraným dilematem souvisí, ale nutí žáky promyslet je nově.

3.4 Fáze samostatné argumentace

Žáci sledují ve svém životě potenciálně dilematická témata. Vytvářejí si svůj zásobník dilemat, o kterých by mohli/chtěli diskutovat.

Učíme je sledovat:

- a) obecné lidská dilemata
 - b) dilemata týkající se školních či lokálních problémů (angažmá)
 - c) dilemata v rámci jejich budoucích oborů
- Argumentace v diskusi s druhými
Žáci si zvolí dilema ke společné debatě, samostatně se na ni připraví, zorganizují si příležitost debatu provést. Např. tradice „učeního hádání“, které probíhá ve škole vždy na konci třetího ročníku. Vedeme je k tomu, aby ve veřejné debatě prioritně diskutovali o problémech, které jsou pro ně autentické a aktuální, tedy týkají se života školy nebo lokality, v níž se škola nalézá.
 - Argumentace písemná
Žáci zpracují formou kompletního argumentačního eseje vlastní téma.

4. Ilustrační modelová lekce

Velryby, Jonáš a odpovědnost za chod světa

V příkladu se zmiňujeme o různých činnostech žáků a o několika lekcích, z nichž si žáci založili své produkty do portfolia. Rozsah této příručky neumožňuje podrobně popsat všechny činnosti a lekce, které byly prostředkem rozvíjení argumentační dovednosti. Pouze pro ilustraci uvádíme jednu z lekcí.

Následující lekce byla ověřena v kurzu s učiteli ZŠ i gymnázií a se studenty gymnázia.

4.1 Cíle lekce

Zvolili jsme práci s rozmanitými texty o lovu a ochraně velryb, s úryvkem z Bible a z Melvilovy Bílé velryby. Rozhodli jsme se, že necháme žáky prozkoumat nejen míru odpovědnosti suchozemského Středoevropana za osud největších mořských savců, ale naši osobní odpovědnost za chod světa vůbec.

4.1.1 Velké myšlenky, na jejichž prozkoumání jsme s žáky chtěli pracovat, by mohly být formulovány takto:

1. Život na Zemi je systém, který nezná lidmi vytyčené hranice a v němž se změna jedné jeho složky projevuje nečekanými změnami jiných složek či aspektů systému.
2. Člověk je nadán rozumem, a to ho zavazuje jednat uvážlivě a odpovědně v každé situaci, kterou může ovlivnit.

4.1.2 Zásadní otázky, které jsme si spolu s žáky chtěli položit, zněly:

1. Nakolik je člověk jako myslící a technologicky vyspělá bytost odpovědný i za ty složky přírodního systému, kterých se svým životem nedotýká přímo?
2. Má se člověk ze střední Evropy angažovat v ochraně tvora, se kterým se v průběhu celého života nepotká?
3. Nemůže se ochrana velryb stát jen zástupným problémem, který z nás sejme odpovědnost řešit problémy blízké, v nichž je potřeba angažovat se mnohem citelněji než jen podpisem pod peticí?

4.1.3 Trvalé porozumění - co si žáci mají z lekce odnést, až zapomenou detaily:

- žáci promyšlejí, koho všeho mohou jejich konkrétní činy ovlivnit a jak;
- žáci hledají souvislosti mezi texty z různých období a různého žánru, porovnávají získané informace, propojují získané informace se svými myšlenkami a využívají informace k vytvoření vlastního postoje a jeho obhajobě;
- žáci formulují svoje stanovisko a argumenty pro ně, ale formulují i silné argumenty pro stanovisko opačně.

4.2 Důkaz o učení

Žáci napíší text, v němž zpracují následující otázku. V textu využijí tvrzení a argumenty promyšlené v průběhu lekce.

„Za co ve svém životě cítíš osobní odpovědnost a jsi ochoten se v té věci nějak angažovat? Pociťuješ odpovědnost za děje tak vzdálené našemu každodennímu životu, jako je lov velryb? Proč ano, proč ne?“

4.3 Klíčové aktivity, které vedly k porozumění velkým myšlenkám a k prozkoumání zásadních otázek, a jejich řazení v lekci.

4.3.1 Evokace

Nejprve se každý žák zamyslel nad otázkou:

„Jaké to bylo, když se od vás očekávala pomoc, ale vám se zdálo, že se vás to příliš netýká?“

Otázku jsme ještě objasnili přibližně takto: *Stalo se vám někdy, že jste se ocitli v situaci, kdy bylo třeba něco udělat, zakročit, poskytnout pomoc, a vy jste si říkali „Proč právě já bych měl něco dělat?“ Jak jste se zachovali? Jak jste takovou situaci prožili?*

Žáci si promýšleli otázku nejprve samostatně, dělali si poznámky. Pak proběhla diskuse ve dvojicích a nakonec ve čtveřicích. Žáci nejčastěji vzpomínali na to, jak se stali svědky nějakého výtržnictví nebo vandalství a rozmýšleli se, co udělat. Proč napomenout mladé fotbalové fanoušky ničící sedadla v autobuse – a proč ne? Jaká rizika přináší naše aktivita ve srovnání s tím, když děláme, že se nás to netýká? A naopak...

Pak dostali žáci do stejných čtveřic citát z Bible:

Text k modelové lekci

Jonáš a velryba

Jonáš se jako obvykle pustil do své každodenní práce, když tu k němu promluvil Hospodin: „Jonáši, chci, abys odešel do města Ninive. Tamní lid je velmi hříšný a ty mu oznámíš, že jeho město se vším, co je v něm, bude zničeno.“ „Proč sis vybral zrovna mne, Pane?“ tázal se Jonáš zaraženě. „Proč mám já, prostý izraelský Žid, jít kázat o Bohu lidem, které neznám, kteří žijí daleko odtud a dokonce ani nejsou Židé a v tebe nevěří? A kromě toho ty jsi Bůh laskavý a milosrdný a nikdy bys celé město nevyhladil.“

Citát měli prodiskutovat a poradit Jonáši, co udělat a proč. Každá skupina nakonec řekla ostatním, co Jonáši radí a čím to zdůvodňuje.

4.3.2 Uvědomění si významu informací

V další fázi procesu si každý člen skupinky vybral jeden ze čtyř textů:

- a) text z Melvilovy Bílé velryby, kapitola LXV: Velryba jako jídlo
- b) tisková zpráva ze 17. 6. 2005 z www.greenpeace.cz Česká republika má poprvé možnost chránit velryby
- c) upravený text z magazínu Koktejl z dubna 2004: David Černý – Velrybáři z Lamalery zpracovávají velryby
- d) upravený text z magazínu Koktejl z dubna 2004: David Černý – Velrybáři z Lamalery s bambusem na obry
(Texty si můžete stáhnout na www.kritickemysleni.cz.)

Žáci se přeskupili do expertních skupin, každý člen nové skupiny měl tentýž text. Úkolem žáků bylo text pročíst, prodiskutovat a hledat a zapsat si argumenty pro lov velryb a proti lovu velryb.

Když byl tento úkol splněn, žáci se vrátili do původních skupin. Každý žák měl přečtený a prodiskutovaný jiný text, takže nejprve se ve skupině informovali o tom, co četli a k jakým odpovědím na otázku proč lovit velryby a proč nikoli dospěli.

V dalším kroku se žáci měli zamyslet nad otázkou:

„Máme my, občané ČR, právo mluvit do toho, zda se smějí nebo nesmějí lovit velryby?“

Žáci dostali tabulku pro diskusní pavučinu, v níž byla nadepsána otázka k řešení, úkolem žáků bylo individuálně doplnit svoje argumenty pro a svoje argumenty proti angažování českých občanů v ochraně velryb. Každý žák uvedl co nejvíce argumentů pro oba postoje, aniž by bral v úvahu své skutečné přesvědčení. Pak žáci postupně diskutovali v několika dvojicích o svých argumentech, doplňovali si přesvědčivé argumenty od partnerů.

Nakonec se sešli zpátky v původní čtveřici a dohodli se, která dvojice bude zastávat postoj PRO naši účast v ochraně velryb a která dvojice bude hájit pozici PROTI naší účasti v ochraně velryb. Kromě svých argumentů měli k dispozici ještě další sadu od učitelky, kterou mohli, ale nemuseli využít. Po deseti minutách si dvojice vyměnily hájený postoj – ti, kdo argumentovali PRO, zaujali postoj PROTI, a ti, kdo argumentovali PROTI, se nyní stali obhájci pozice PRO.

Diskusní pavučina

Máme my, občané ČR, právo mluvit do toho, zda se velryby smějí lovit?	
ANO	NE

Argumenty proti a pro, které žáci mohli, ale nemuseli využít:

NE

1. Česká republika nemá přímý zájem na ochraně velryb a stala se členem IWC jen výměnou za sliby ekonomických výhod.
2. Nikdo by se neměl plést do věci, kterým nemůže rozumět – a my Češi nemůžeme rozumět tomu, proč Japonci nebo Norové potřebují lovit velryby.

- Úplný zákaz lovu by způsobil, že některé skupiny obyvatel by přišly o zdroj obživy nebo o součást své kultury. Proto by o něm měli rozhodovat ti, kterých se týká.
- Odhady počtu velryb se velmi liší, a tak není jisté, že jich skutečně ubývá. Měly by se chránit jen ty druhy, u kterých je úbytek prokázán. Ostatní mohou být hospodářsky využívány.
- Greenpeace je známá svým extremismem a stát a vláda s nimi nemají spolupracovat.
- Velrybí maso je levné krmivo pro domácí mazlíčky a velrybí olej je ekologickým palivem do svítidel.
- Je snadné slovně podporovat ochranu velryb, a tak si dělat alibi pro nečinnost v problémech, které máme doma – ve škole, v Praze, v ČR.

ANO

- Každý z nás má dělat všechno pro to, aby rozmanitost přírody byla zachována.
- Příroda nikomu nepatří, a tak je jedno, jestli její ochránce je ze země, která moře má, nebo ne.
- Japonci, Norové, Korejci ani Islandčané nemohou zneužívat společného bohatství světa, a proto i my Češi můžeme zasahovat do jednání o regulaci nebo zákazu lovu.
- Je důležité v IWC tvořit protíváhu těm zemím, které za úplatu hlasují s těmi, kdo ohrožují velryby.
- Průmyslový lov velryb na rozdíl od domorodého vychyluje jednostranně rovnováhu v přírodě. Proto bychom se měli snažit ho zastavit.
- Velryby jsou jediní tvorové, kteří jsou člověkem spotřebováváni ve velké a přitom jim člověk nepomáhá v reprodukci (velryby nechováme, ani neodchovááme). Bereme si víc, než dáváme.
- Členstvím v IWC projevujeme jako stát mravní postoj a upevňujeme svou mezinárodní prestiž.

4.3.3 Reflexe

Po debatě ve dvojicích (metoda zvaná akademická kontroverze) si každý žák sám odpověděl na otázku:

„Za co ve svém životě cítíš osobní odpovědnost a jsi ochoten se v té věci nějak angažovat? Pociťuješ odpovědnost za děje tak vzdálené našemu každodennímu životu, jako je lov velryb? Proč ano, proč ne?“

Žáci odpovídali volným psaním. Kdo chtěl, mohl nakonec své psaní přečíst.

4.4 Co si žáci mohou z této lekce založit do portfolia a jak s tím budou pracovat?

Žáci si mohou do pracovního portfolia uschovat všechny materiály, které k lekci dostali nebo sami stvořili. Založené texty jim pomohou rozpomenout se na obsah lekce.

Posuzovat svou práci budou s pomocí těch materiálů, které zachytily vlastní myšlení žáků. Mohou se tedy zabývat kvalitou argumentů, které zapsali do diskusní pavučiny, dále tím, jak při argumentaci zohlednili předložené zdroje (texty), a mohou se vyjádřit k závěrečnému volnému psaní. Měli by při hodnocení své práce sledovat, které z dohodnutých cílů již naplnily a do jaké míry, a měli by svoje tvrzení o splněných cílech doložit konkrétní ukázkou vlastní práce.

Text k reflexi

Ukázka volného psaní jedné z žákyň

„Osobně bych na tuto složitou otázku potřebovala hodně času. Myslím si, že je určitě správné zasáhnout tam, kde se děje něco špatného. Má to ale víc háčeků. Jednak musíme poznat, že je to něco špatného, a to není vždycky snadné, hlavně když nejsme třeba z té dané kultury, jako třeba ti domorodci, co loví velryby. Nám může být líto velryb, že vyhynou, ne jen líto, ale že se sníží biodiverzita, ale za to ti domorodci nemůžou. Na druhou stranu kdyby domorodci lovili tradičním lovem, tak by neohrožovali velryby, protože třeba japonský lov dnes už nemá s tradicí nic společného. Mohlo by se to přirovnat k houbaření nebo sbírání borůvek. Borůvky se taky nesmějí sbírat všude a nesmějí se česat hřebeny, jen ručně. Takže kdybych viděla někoho, jak češe hřebenem, tak bych mu měla říct, ať toho nechá. Ale to je druhý problém, který jsem na začátku měla na mysli – i když poznám jistě, že někdo dělá něco špatného, tak není tak snadné se proti tomu postavit, třeba když je to nějaká starší babka, která se na mě rozkřikne, co si to dovoluju. A to se jí nemusím bát, to je jen nepříjemné, ale třeba postavit se fanouškům, to může být i nebezpečné, hlavně když je jich víc. Taky je docela náročné, když je někde víc lidí, rozhodnout se, že to budu zrovna já, kdo něco řekne, protože se všichni ostatní hned na vás dívají a je to trapné, když se vám ten napomínaný vysměje. Ale to je právě asi to, nebát se ani, že na vás bude někdo křičet nebo že vás zbije nebo že se bude posmívat. To je jednodušší něco podepsat, ale to zas k ničemu nevede, nebo možná ano, ale stejně někdo musel napsat to, co se má podepisovat, takže šel se svojí kúží na trh. Zatím se necítím na nějaké hrdinství, ale jsem ráda, že jsem si to mohla promyslet, a určitě si na to vzpomenu, až budu v té situaci, i když zatím nevím, jak se zachovám.“

Vlastní hodnocení žákyň:

„Když jsem psala text, nebyla jsem rozhodnutá, jaká je pro mě správná odpověď, a myslím, že se mi to podařilo vyjádřit i zdůvodnit, proč je to pro mě složitě. (cíl 1.1) Využila jsem z textu informací, které jsme probírali v hodině o lovu velryb, a zvlášť si myslím, že se mi podařilo najít dobrý příklad od nás s borůvkami. (zadání) Ale myslím, že jsem moc nevyvětlila, proč si myslím, že domorodci nemůžou za ubývání velryb, když už jsem o tom psala. Taky bych řekla, že se mi podařilo uvést opravdu platné argumenty pro to, proč je pro mě těžké se angažovat proti nějakému zlu, i když vím, že by se to mělo. Bohužel jsem neuvedla žádné argumenty pro to, proč se angažovat, jen jsem napsala, že je to správné. Mně se zdálo, že je jasné, proč je to správné, ale asi by bylo dobré to víc zdůvodnit.“

5. KLÍČOVÁ KOMPETENCE OBČANSKÁ



Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:

Informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě

■ 5.1 Porovnává, co mu přinese uspokojení jeho osobních zájmů, s přínosy nebo s důsledky pro celou skupinu nebo pro společnost. Při rozhodování o tom, které zájmy dostanou přednost, používá promyšlené argumenty.

■ 5.2 Porovnává své představy o vlastním životě s pravděpodobnými odhady vývoje celé společnosti, zvažuje, co může ovlivnit a čemu se musí přizpůsobit. Vyhledává místa a výzvy, ve kterých se může uplatnit ke své spokojenosti i obecnému prospěchu.

Při uvažování o budoucím povolání a místě života promýšlí, zda chce vykonávat práci, která slouží především jemu nebo rodině, či práci v pomocných profesích, nebo práci jako veřejnou službu republiky, vědě nebo umění. Zvažuje, zda se může osobně, nebo i ve své práci či veřejném působení nějak zapojit do společenského života – vystupovat s kapelou, aktivně hájit přírodní prostředí proti dopravě nebo pečovat o diskriminované skupiny lidí atp.

■ 5.3 Svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společně dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním.

O chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu

■ 5.4 Upřednostňuje ve svém životě takové činnosti a materiální vybavení, které nezpůsobují nebo nezvyšují environmentální a kulturní škody. Dává druhým dobrý příklad toho, že je třeba uvažovat v dlouhodobých perspektivách.

Když se rozhoduje o tom, jak bude cestovat, jakým zábavám se chce věnovat, jaké zboží nakoupí, bere ohled i na to, jakou zátěž pro prostředí to znamená a zda je tak možné jednat masově.

■ 5.5 Vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzuje s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů.

Při diskusích o stylu života dnes i v minulosti, o globálních trendech civilizačního vývoje, o vývoji vědy zahrnuje do úvahy také to, nakolik jsou různé aktivity závislé na obnovitelných nebo neobnovitelných zdrojích, zda se uskutečňují na dlouhodobý dluh vůči přírodě, vůči potomkům, nakolik jsou jejich přínosy obhajitelné u těch obyvatel, jimž přímo neslouží, atp.

Respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí

■ 5.6 Při jednání s druhými promýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním.

K pochopení spolužaččina stanoviska k eutanazii si jednak vyslechne důvody, které spolužačka uvádí, jednak uváží to, čemu se učil o soudobých i historických postojích k smrti nebo o evropských i vzdálených systémech hodnot. Porovnává názor spolužačky, názor svůj a celkové trendy ve vývoji společenském i vědeckém.

■ 5.7 Analyzuje názor druhého člověka dříve, než zaujme stanovisko nebo než začne kritizovat. Teprve po nalezení pádných argumentů usiluje o změnu jejich názoru nebo jednání u sebe samého i u druhých.

■ 5.8 Ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy. Všimne si u sebe i u druhých často opakovaných stereotypů (např. „ženská řídí auto!“, „klukům jde jen o jedno“) a dokáže se nad nimi pozastavit. Hledá vysvětlení pro radikální hesla skinů jednak v problematice dané situace (neřešené sociální problémy u Romů, úzké pojetí životního stylu u gádžů), ale i v osobní povaze a zkušenosti jedince (nedostatek výchovy k přemýšlení a respektu vůči odlišnosti), jednak v tradici masových iracionálních hnutí (diskriminace jiných lidí s odlišnými hodnotami pramenící z pradávne potřeby kmenové sounáležitosti nebo individuální potřeby sounáležitosti s nějakou sociální skupinou a jejími normami).

Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování

■ 5.9 Rozpoznává, jaké – příjemné i nepříjemné – možnosti, výzvy a povinnosti pro něho plynou z jeho role v rodině, škole a společnosti, a nevyhýbá se zodpovědnosti z nich plynoucí. Pro hosty - zahraniční studenty navrhne a zorganizuje kulturní a společenský program, případně je doprovází i v čase mimo výuku. Přijme zodpovědnost za výběr akcí i za organizaci skupiny. Když se něco nepovede, snaží se věc napravit, nevymlouvá se na pochybení jiných.

■ 5.10 Svě úvahy a argumenty předkládá srozumitelně i pro neinformované.

■ 5.11 Rozpozná, kdy vysvětlení pravidel a zákonů směřuje k jejich smyslu, a kdy jde jen o výklad úzce doslovný.

Reflektuje případy „tvrdosti zákona“ a byrokratického postupu vůči občanům snažícím se adoptovat dítě a dokáže se přiklonit k smířlivému a nápomocnému řešení, které upřednostňuje potřeby dítěte více než snadnost nebo levnost úředních postupů.

■ 5.12 Při posuzování prohrěšku vůči své osobě nebo vůči společným zásadám uvádí a bere v úvahu také osobní důvody nebo pocity hříšníka a sleduje, zda je prohrěškem něco zásadně poškozováno, či zda je na místě být velkorysý.

■ 5.13 Svě chápání a výklady pravidel, zákonů, zvyklostí a norem nepokřivuje osobními zájmy.

Svě vlastní zájmy a preference v dané „kauze“, např. při řešení sporů o hlučnost večerní hudební produkce, pojmenuje nahlas a posoudí jejich spojitost nebo nesouvislost s tím, jaký záměr se dá vysoudit z platných předpisů.

■ **5.14 Předvídá, jaká omezení svobody nebo bezpečnosti pro jeho vlastní osobu může znamenat, když je omezována svoboda a bezpečnost druhých.**

Porovnává situace a důvody, které vedou palestinské teroristy k útokům na nevinné lidi, se situací skupin, které se nemohou domoci svých nároků nebo práv u nás (přistěhovanci, Romové, ženy, muži, děti, bezdomovci). Analyzuje účel, fungování a důsledky instalace kamer na veřejných prostranstvích a posuzuje je vzhledem k vlastním potřebám a právům.

■ **5.15 Promyšlí nebo realizuje základní postupy k ochraně práv a svobod svých i druhých lidí, a to jak postupy osobní, tak společné (hlasování, petice, soudní pře atp.).**

Ve třídě při rozhodování o společných záležitostech si všímá momentů, kdy situace živelně nahrává jedné straně, navrhuje spravedlivější postupy.

V jednání na ochranu některého zájmu, který ve třídě zastává pouhá menšina, upřednostňuje jednání smírné před pouhým přehlasováním. Neprosazuje taková většinová řešení, která poškozují vztahy většiny s menšinou.

■ **5.16 Hledá a navrhuje pro řešení konfliktů občanské většiny s etnickou nebo názorovou menšinou taková řešení, k nimž nejsou potřebné mocenské, násilné postupy, zákazy, diskriminace.**

Porovná, jak pracná, dlouho trvající a velmi nákladná jsou smírná řešení konfliktů (typu ostravské smíšené komunity Romů a Neromů), s dlouhodobými důsledky a s vysokou cenou zaplacenou později za použití postupů mocenských, násilných (typu vystěhování Romů ze Zlína do okolních osad).

Rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluprvytváří je a chrání

■ **5.17 Porovnává hodnoty v kultuře i ve veřejném životě, které sám uznává, s hodnotami uznávanými v předchozích generacích (tradičními) i s hodnotami nově vznikajícími.**

V diskusi kritizující soudobou architekturu uvádí příklady toho, jaký byl v minulosti odpor současníků k „modernistickému slohu“ u řady historických památek (pražský Obecní dům). Nachází k dnešním novinkám v jednom umění obdobu v jiných uměleckých druzích, kde je nezvyklost tolerována (animované záběry v hudebních klišech jsou stejně zásadním narušením filmařských tradic, jako navrhovaná podoba některých veřejných budov narušuje navyklý pohled na město).

■ **5.18 Události, činnosti, názory i osobnosti posuzuje s odkazem na obecně uznávané a sdílené hodnoty. Svě povědomí o sdílených hodnotách průběžně kultivuje v diskusích s druhými, četbou aktuálních i zásadních textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek.**

K radikálním návrhům, řešením a postupům uvádí rozumné námitky i podpůrné argumenty z hlediska společných hodnot. Uvádí podobné příklady z četby nebo z dějin.

Jednání a pověst osobností veřejného života posuzuje podle toho, jak zachovávají normy slušnosti, poctivosti a zodpovědnosti a co vytvářejí. Rozlišuje „dobrou pověst“ od pouhého osobního charismatu daného vzhledem a stylem vystupování, odlišuje činy od libivých výroků.

■ **5.19 O tom, na co člověk má, nebo nemá právo, uvažuje informovaně a s ohledem na širší důsledky ve společnosti. Dbá o to, aby své názory na jednotlivá práva a svobody nepovažoval za definitivní, ale aby pochopil, jak jedno s druhým souvisí, a hledá další poučení.**

Informovaně, s oporou v pramenech porovnává práva nebo křivdy dnešní a místní (například postavení bezdomovce) s právy a křivdami historickými (například postavení městské chudiny ve středověku) i zahraničními (např. postavení vyhnanců a uprchlíků).

■ **5.20 Kontroluje svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné.**

Dokáže vysvětlit, jak jeho zájmová činnost nebo aktivita mimo školu souvisí s místními poměry, jak navazuje na tradici nebo v čem je nová a přínosná pro obec a republiku.

■ **5.21 V případě, že usoudí, že některá hodnota má být hájena, projednává a realizuje spolu s druhými přiměřené kroky k její ochraně.**

Chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc

■ **5.22 Analyzuje situace a posuzuje potřebu a vhodnost pomoci. Svým nadhledem poskytuje oporu ve zmatku.**

Jako svědek hašteření a strkání mezi cizími osobami na veřejném místě (ve vlaku, na nádraží) neváhá zasáhnout aspoň slovně na pomoc slabšímu, pokud usoudí, že jde o vážně míněné napadení, a pokud jeho síly stačí na útočníky, jinak přivolá policii.

■ **5.23 Organizuje spolupráci při poskytování pomoci.**

Při hromadném zmatku pečuje o zachování průchodů pro zdravotníky a záchranáře, pečuje o osobu, která podlehla šoku či hysterii.

■ **5.24 Zřetelně a účinně varuje při hrozícím nebezpečí a volí záchranné postupy i s ohledem na druhé.**

Posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí

■ **5.25 Události politické a veřejné neodbývá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu.**

■ **5.26 Při posuzování informací o politice vždy počítá s možným mediálním či osobním zkreslením a využívá svou kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od skupinových nebo osobních zájmů.**

Pro informace o společenských (politických, hospodářských) záležitostech sahá k vícero zdrojů (noviny, internet, známi), nespolehá na jediný.

■ **5.27 Nevzdává se možnosti ovlivňovat práci volených zástupců, hledá účinné postupy.**

Sleduje pozici své školy v obci a kontaktuje sám nebo se skupinou spolužáků členy zastupitelstva kvůli problémům, ve kterých by zastupitelstvo mělo jednat.

UKÁZKOVÁ LEKCE „LIŠKA A MŘÍŽKA“

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost
Vzdělávací obor: Občanský a společenskovední základ
Průřezové téma: Environmentální výchova
Délka: 2 vyučovací hodiny

Ve druhém ročníku čtyřletého gymnázia (v sextě osmiletého) žáci zkoumají a posuzují důvody k jednání poslanců v parlamentu při schvalování zákonů. Odpovědnost zákonodárců zvažují vzhledem k utrpení lovné zvěře a zálibám lidových myslivců. Vycházejí přitom z různých spolehlivých novinářských zpráv, z pramenů na webu i z vlastního úsudku. Zjišťují a zvažují svou možnost a cesty, jak lze ovlivnit chod parlamentního hlasování o zákonech.

Zásadní otázky v lekci:

- Mají lidé omezovat své svobody kvůli zvířatům, která svobody nevnímají?
- Můžeme důvěřovat v zodpovědnost svých poslanců?
- Které cesty k prosazení vůle občanů - voličů jsou efektivní?

Nosné myšlenky, které stojí v pozadí probíhajících úvah a diskusí:

- Utrpení nesmí být vyvoláváno pro zábavu a musí být kontrolováno i v případech, kdy pomáhá člověku v nouzi (vývoj léků, předklinické pokusy).
- Bez rychlé a intenzivní zpětné vazby lidé u moci snadno ztrácejí ohledy na vůli voličů a řídí se vlastními zájmy.
- Občan má povinnost hledat a využívat účinné postupy ke kontrole jednání svých volených zástupců.

Cíle na úrovni kompetence občanské:

- Žák:
- informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě;
 - o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života; (lekce také vede k tomu, aby se žák rozhodoval a jednal tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu);
 - posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhájí informovaná stanoviska;
 - události politické a veřejné neodbývá jako zbytečné ani jako bezvýhodné, ale hledá rozumné jádro nebo alternativu (lekce také rozvíjí schopnost posuzovat informace o politice vzhledem k možným mediálním či osobním zkresením a využívat kompetenci komunikační k tomu, aby odlišil věcné jádro od skupinových nebo osobních zájmů).

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Občanský a společenskovední základ:

- Žák:
- uvede příklady projevů korupce, analyzuje její příčiny a domyslí její možné důsledky;
 - objasní, jaký význam má sociální kontrola ve skupině a ve větších sociálních celcích.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Environmentální výchova:

- Žák:
- projevuje pokoru, úctu k hodnotám, které neumí vytvořit člověk, oceňuje hodnotu přírody, vnímá a je schopen hodnotit různé postoje k postavení člověka v přírodě a k chování člověka vůči přírodě.

Texty a materiály:

Žákům předkládáme:

- upravený výklad o stupiditě, podle knihy Život s deprivanty II – Základy stupidologie, s. 71 a 73 od J. Drtilové a Fr. Koukolíka (Praha, Galén 2002)
- mediální text o novele zákona, zřetelně zaměřený proti Straně zelených (z Literárních novin)
- mediální text věcně informativní o jednání ve sněmovně (z webu Aktualne.cz)
Žáci si sami vyhledávají informace o hlasování volených zástupců na webu PSP ČR a Senátu ČR.

Důkazy o tom, že učení probíhalo:

Žák srozumitelně vysvětlí to, jak by podle něho mohli být poslanci při schvalování zákonů vedeni k promyšlené zodpovědnosti vůči přírodě a voličům, a naplánuje vlastní kroky k jednání vůči poslancům.

Přehled aktivit:

1. hodina

- Zkušenosti s rozhodováním skupin
- Čtení definice stupidity
- Porovnání zkušenosti a definice
- „Kmeny a kořeny“ o výcviku norování, o svobodě lovců a nestrannosti poslance, včetně prezentace
- Domácí úkol – zjištění zastupitelů

2. hodina

- Jména zastupitelů
- Kritické čtení zpráv o jednání v Parlamentu
- Návrh postupu k prosazení vůle voličů, s prezentací

PRŮBĚH LEKCE

1. hodina

Evokace 1

Žáci se rozpočítají na A a B, aby spolusedící pokud možno nebyli stejného písmene. Každý sám během šesti minut promyslí a zapíše ze své zkušenosti jeden **příklad situace nebo problému** (příslušně podle písmene A nebo B), kdy:

A. je dobré, že určitá skupina lidí (parta kamarádů, oddíl skautů, pracovní nebo sportovní tým, obyvatelé vesnice apod.) dá při řešení určitého problému přednost racionální, logické úvaze před společnými pocity a solidaritou ve skupině

Př.: Vínaři v jihomoravské vesnici, která se chce zbavit pověsti omezců a neschopných obchodníků, se dohodnou, že každý z nich přestane při prodeji projíždějícím Pražákům podstrkovat svá nekvalitní vína.

B. je dobré, že kvůli společným pocitům a upevnění solidarity skupina lidí nepřijme řešení, k němuž je nabádá racionální, logická úvaha

Př.: Běžkařský tým stráví poslední chvíle před startem raději tím, že společně halekají svůj popěvek, aby zvýšili svou připravenost pomoci jeden druhému v nesnázích, místo co by si poslechli nejnovější znepokojující předpověď počasí a informaci o změně sněhu na třináctém kilometru.

Ve dvojici A + B si žáci navzájem během tří minut své návrhy sdělí, okomentují, vysvětlí.

Uvědomění si významu informací 1:

Žáci v každé dvojici si přečtou TEXT 1 a objasní si, že mu dobře porozuměli (10 minut).

Text 1

Definice stupidity

*Stupidita není nadávka, ani nedostatek IQ, ani neinformovanost, ani omyl (chybné porozumění informacím). Stupidita je zcela běžný způsob uvažování, jímž se člověk vyrovnává se situací, ve které **nedokáže přiměřeně reagovat** na přicházející informace o okolí (například o tom, že kdo sjezdí na snowboardu mimo povolené trasy, poškozuje přírodu a při zranění se nedovolá pomoci) - a nedokáže to jednak **kvůli emocím** (nechce se cítit jako zbabělec, chce mít před druhými pocit „machra“), jednak **kvůli výhodám**, které mu poskytuje společnost (obdivovaného sportovce si děvčata předcházejí a firmy ho lákají k placené reklamě).*

Stupidně se chovající člověk se vlastně přestal učit: už neumí získávat z okolí zpětnou vazbu (dokonce se jí vyhýbá) a neumí rozpoznávat ty informace, které mu škodí, od těch, které ho chrání. Nedovede přizpůsobit své chování proměnám vnějšího prostředí. Vidí jen na „špičku nosu“ a nedokáže dohlédnout dál.

Stupidita a skupinová soudržnost:

Skupina lidí (rodina, tým, obec, národ) přežívá a má se dlouhodobě dobře, když dokáže udržet rovnováhu mezi logickým, racionálním, objektivním zpracováváním informací na jedné straně a skupinovou soudržností a spoluprací na straně druhé. Stupidita rovnováhu porušuje. Je stejně stupidní, když racionalita narušuje solidaritu, jako když solidarita narušuje racionální úvahu.

Někdo si například rozbije rodinné vztahy, protože nesnese skutečnou věcnou chybu svého partnera (vyčítá, že manželka nezískala náležitý podíl na velkém dědictví po svých rodičích), jiný se z lásky a z obavy o rodinu nechá surovým partnerem vydírat, okrádat a nechá týrat sebe i své děti.

I ve větších nebo formálnějších skupinách mohou objektivní, logické, racionální informace zrušit nebo zničit skupinovou spolupráci a soudržnost (možnost rozvoje firmy a hon za vyššími zisky pokazi souhru a vzájemnou úctu v pracovním týmu). Přílišný důraz na spolupráci a soudržnost zase narušuje objektivní, logické a racionální zpracování informací (aby se někteří z učitelů necítili poníženi, nepředěluje ředitel školy odměny podle zřejmých rozdílů v kvalitě výuky, a tak upadají výsledky i prestiž školy).

(upraveno podle knihy Život s deprivanty II – Základy stupidologie, s. 71 a 73, J. Drtilové a Fr. Koukolíka, vyd. Galén, Praha 2002)

Volitelné cvičení:

O svém porozumění předloženému TEXTU 1 se žáci ve dvojici přesvědčí tím, že vyberou ty výroky, které o obsahu textu platí (6 minut):

1. Stupidita je čistě osobní jev, závislý na IQ jednotlivce. ANO - NE
2. Stupidita je definována tak, že se člověk řídí emocemi a nemyslí. ANO - NE
3. Skupiny lidí se chovají stupidně, když si kvůli dosažení hmotného výsledku zničí vzájemné vztahy. ANO - NE
4. Proměny v okolí nutí člověka učit se, ale stupidní jednání tomu brání. ANO - NE

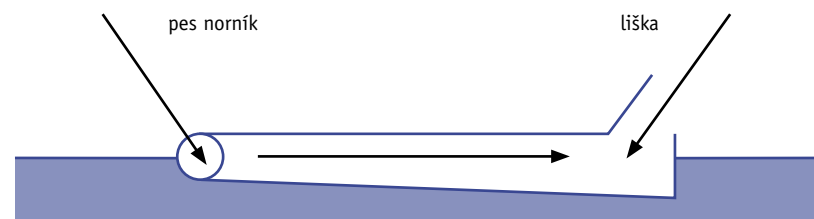
Žáci ve dvojicích pak společně posoudí, zda v osobních příkladech, které na začátku sami vymysleli, může skupina „přežít“ narušení rovnováhy mezi rozumem a soudržností i dlouhodobě. (4 min)

Evokace 2

Uvedeme žáky do situace tím, že jim přečteme úvod a na tabuli nakreslíme schéma výcviku psů norníků:

Text 2

KONTAKTNÍ NOROVÁNÍ



„V pátek 7. 12. 2007 se ve Sněmovně udála pozoruhodná věc. Poslanci, kteří se ve třetím čtení měli zabývat zpřísněním pravidel zákona proti týrání zvířat, se dohodli, že umožní

takzvané kontaktní norování, které předešla verze zákona právě kvůli utrpení zvířat zakázala. Při kontaktním norování není liška, kterou lovecký pes honí v umělé noře, na konci nory od psa oddělena mřížkou, ale pes a liška se na konci do sebe zakousnou. Myslivec pak oba vytáhne ven, psa od lišky oddělí ponořením do vody a lišku vsadí zpět do nory, kde se do ní zakusuje další cvičený pes atd. Senát ČR však 11. 1. 2008 rozhodnutí Poslanecké sněmovny zamítl. Sněmovna musí o vráceném zákonu hlasovat podruhé.“

Žáky rozdělíme do tří skupin, aby metodou Kmeny a kořeny zjistili během 12 minut mezi všemi přítomnými co nejvíce odpovědí na otázky:

1. *Které dobré důvody jsou podle vás pro to, abychom zákonem chránili lišky nebo psy při výcviku na lov před utrpením, a které dobré důvody jsou pro to, aby byli cvičeni naostro?*
2. *Mám se jako soukromý občan starat o to, jak zachází se zvířaty můj soused ve výcviku a na lovu? Nebo mám respektovat jeho potřeby a zvyky lovců? Proč?*
3. *Co všechno podle vás dnes vede poslance v českém parlamentu k tomu, aby nějaký zákon schválili a jiný zamítl?*

Metoda Kmeny a kořeny

V každé skupině je jeden člen „kmenem“, který zapisuje a případně doformulovává informace, které mu přináší „kořeny“ - ostatní členové jeho skupiny, jako když kořeny nosí kmeni živiny z okolí. Informace získává každý kořen tím, že otázku, přidělenou jeho kmeni, si zapamatuje a klade ji postupně během stanoveného času co nejvíce osobám ve třídě, především členům ostatních skupin. Každou odpověď přináší svému kmeni k zápisu. Zároveň odpovídá na otázky, které mu cestou kladou kořeny jiných kmenů.

Skupiny ze svých zjištění zapsaných kmenem připraví během 5 minut jedno až dvě závažná tvrzení, která budou potom krátce – v max. dvou minutách – prezentovat pro celou třídu. Tvrzení napíše každá skupina na svůj pruh papíru. Po prezentaci papíry vyvěsíme, skupina k nim dopíše i závažné (proti)argumenty posluchačů.
(Př.: „Lidi nemají strkat nos druhým do jejich věcí, na to je policie.“)

K svému tvrzení prezentující skupina připraví závažné argumenty pro i proti a také je uvede takto:

„Své tvrzení podporujeme těmito závažnými argumenty.....
Avšak možná namítnete, že“
(tříkrát 2 minuty)

Jako domácí úkol žáci dostanou, aby do příští hodiny z dostupných zdrojů (místní úřad, internet, telefon) jmenovitě identifikovali poslance a senátory, kteří zastupují jejich bydliště a aby si poznamenali adresy a spojení na ně.

2. hodina

Žáci napíší na tabuli jména svých zastupitelů v PSP ČR a v Senátu ČR, zjištěná za domácí úkol.

Uvědomění si významu informací 2:

- Třídu rozdělíme na 3 přibližně stejné skupiny. Každé skupině přidělíme kopie připraveného textu buď A, nebo B anebo C. První skupina podrobně přečte text A, druhá skupina přečte podrobně text B, třetí přečte text C. (Texty se týkají projednávání novely zákona na ochranu zvířat a o lovu na lišku.) - 10 minut
- Každá skupina má pak společně během dalších 8 minut zformulovat velmi stručně zápis o svém textu. V zápisu vystihnou a zřetelně oddělí všechna tři následující hlediska:
 - a) analyzujeme obsah textu: které typy účastníků podle textu do jednání zasahovaly a jaké stanovisko zastávaly;
 - b) ujasňujeme si své stanovisko k týrání lišek a posuzujeme, čím se asi řídili poslanci při rozhodování o úpravě zákona;
 - c) sledujeme pozici autora: zda je jeho podání věci v textu objektivní, nebo vyjadřuje nějaký záměr autora a podle čeho se tak dá z textu usuzovat.

Text 3

Pes se při výcviku zase může zakousnout do lišky

Pavel Baroch

Praha - Až budou myslivci napříště cvičit své psy norovat, budou se moci jezevčící zakousnout do živé návnady – lišky. Poslanci umožnili vrátit se k tomuto původnímu výcviku loveckých psů, který byl před lety kvůli ochraně zvířat zakázán. Zvířata musela oddělovat bezpečnostní mřížka. Ta už ovšem podle schválené novely zákona na ochranu zvířat nebude povinná. „Pes se do lišky zase může zakousnout,“ potvrdil Aktuálně.cz poslanec Přemysl Rabas. Byl jedním z poslanců, který se přijetí pozměňovacího návrhu pokusil zabránit. Byl však v menšině. „Negativní stanovisko přednesl i ministr zemědělství, protože to je v rozporu s evropskými předpisy,“ poznamenal Rabas. Dodal, že v původní předloze takzvané kontaktní norování nebylo, pozměňovací návrh přišel ze zemědělského výboru. Rabas pokládá za absurdní, aby zákon na ochranu zvířat umožnil takový ostrý kontakt psa s liškou. Podle něj jde jednoznačně o týrání.

V praxi to bude vypadat tak, že se liška se zakousnutým psem vytáhnou z umělé vytvořené nory a ponoří se do nádrže s vodou, aby se zvířata od sebe oddělila. Liška se k výcviku bude moci použít opakovaně.

Jedním z poslanců, který kontaktní norování podpořil, byl Pavel Kováčik. „Ano, byl jsem pro. Jsem přesvědčen o tom, že je to potřeba,“ potvrdil Kováčik.

Vysvětlil, že ostrý výcvik je potřeba k tomu, aby byl pes skutečně připraven pro vypuštění do skutečné nory v lese. „Je potřeba, aby pes měl v noře rovnocennou šanci,“ řekl Aktuálně.cz Kováčik.

Odmítl námitku, že přijatá novela je v rozporu s evropskými předpisy. „Nikdo dosud žádnou takovou normu neukázal,“ řekl Kováčik, podle něhož je v některých členských státech Evropské unie kontaktní norování také povoleno. „Vím například o Slovensku,“ dodal Kováčik.

Text 4

K myslivcům mají poslanci blíž

Marek Švehla, Respekt 4 / 2008, 20. 1. 2008

Senát minulý týden vetoval rozhodnutí Poslanecké sněmovny, aby bylo v Česku opět legální cvičit psy norňáky na živých liškách. Jde o velmi krutý výcvik: pes při něm honí v umělé noře lišku a na konci se do ní zakousne. Myslivec pak oba vytáhne ven, psa od lišky oddělí (ponořením do vody) a liška jde zpět do nory, kde se do ní zakusuje další pes. A tak pořád dokola. Sněmovna bude nyní o zákonu hlasovat podruhé. Poslanec Přemysl Rabas (zelení) patří k předním odpůrcům zmírňování ochrany zvířat.

Jaká je možnost, že sněmovna veto Senátu přehlasuje?

Pevně věřím, že zvítězí zdravý rozum. Civilizovaný národ by se neměl chovat necivilizovaně. Kontaktní norování je navíc v rozporu s evropským právem, proto nemůže v zákoně zůstat. (...)

V čem tedy spočívá vaše hranice, co je a není přijatelné? V užitku zvířat kvůli masu?

Mně se nelíbí zavírat fretky, mývaly, lišky a jiné šelmy do klecí. Těžko ale říct, kde má člověk položit tu hranici: zda králík ano, činčila, nutrie nebo liška ne.

Takže kde je ta hranice?

Pro sebe mám danou hranici tím, zda produkt ze zvířat nutně potřebujeme. Jíst musíme a neumím si představit, že budeme jíst všichni sóju. Oblékat se do kožešin ze zvířat zabíjejících jen kvůli té kožešině ale nemusíme. (...)

Jak je možné, že se porevoluční trend větší ochrany zvířat obrací?

To by vyžadovalo mnohem hlubší analýzu. V 90. letech bylo mezi zákonodárci mnoho lidí z intelektuálních kruhů, disidenti, lidé, co uznávají i jiné hodnoty než prostý konzum. Teď se společnost posouvá k tomu konzumu.

Kdo je největší lobbista proti ochraně zvířat?

Jde o řadu lobbistů, každý tam má nějaký zájem. Myslivecká lobby je silná, rybářská lobby je také dosti iniciativní. Pokud se dotkneme farem zvířat, u nich jsou tak jasné ekonomické zájmy, že nevěřím v nějakou zásadní změnu. Ovšem tam, kde dochází k týrání v zájmu tradice, tam by ke změnám dojít mohlo.

Kolik poslanců se řadí k myslivecké a rybářské lobby?

Hodně poslanců chodí na hony a hodně poslanců chodí na ryby. Přesně to říct nedokážu.

Jak je možné, že parlamentem prošla tak evidentně krutá věc, jako je výcvik psů na liškách?

To nevím, zákon se probíral přes půl roku, byly k němu dva semináře, velké přesvědčování nevládních organizací. Jenže mezi poslanci je určitě víc těch, kteří jsou sami myslivci nebo rybáři nebo mají ve svém okruhu myslivce a rybáře, než těch, kteří mají kontakty na nevládní organizace, chránící zájmy zvířat.

Text 5

a) Jakub Patočka: Liška na opakované použití.

Ne, tentokrát se nejedná o ministra, i když o něm by podobnou větu nepochybně bylo možno pronést také. Jedná se o zvíře, lišku obecnou, vulpes vulpes. Přesto právě ono usvědčuje Stranu zelených zatím snad nejbrutálnějším způsobem z naprostého selhání a parlamentní zbytečnosti.

Poslanecká sněmovna v pátek 7. prosince 2007 schválila návrat k barbarské necivilizované metodě výcviku psů norňáků, při němž jsou mučeny lišky. „V praxi to bude vypadat tak, že se liška se zakousnutým psem vytáhnou z uměle vytvořené nory a ponoří se do nádrže s vodou, aby se zvířata od sebe oddělila. Liška se k výcviku bude moci použít opakovaně,“ popsal význam schválené novely Pavel Baroch v deníku Aktuálně.cz.

Pokud dnešní Strana zelených není schopna dosáhnout ani toho, aby si na svých koaličních partnerech vymohla, že v hlasování o tak zásadní maličkosti zavážou své zaostalejší poslance, je ve Sněmovně dokonale zbytečná. Ale třeba to Liška liškám nakonec nějak vysvětlí.

(Text vyšel v Literárních novinách 2007-50 na straně 2.)

b) Čteme si v záznamu o hlasování

Na webových adresách Poslanecké sněmovny (návrh přijat 7. 12. 07) a Senátu ČR (návrh odmítnut 11. 1. 08)

- <http://www.psp.cz/sqw/hlasy.sqw?G=46422&o=5>
 - <http://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/hlasy?G=8427&O=6>
- si můžeme prohlédnout, kteří poslanci a senátoři jak hlasovali.

Ve Straně zelených nebyl žádný hlas pro kousání do lišky ani žádné zdržení, všichni byli proti (M. Bursík nepřítomen). V Senátu Zelení nejsou.

ČSSD byla pro to dovolit psům kousání do lišky, jen pár poslanců se zdrželo (Lubomír Zaorálek, Petr Zgarba), několik nebylo přítomno (někteří s omluvou). Senátoři byli proti 3.

V ODS byli také všichni pro kousání, jen několik zdržení (Jozef Kochan, Miroslav Krajčů, Radim Fiala, Pavel Suchánek, David Šeich) a mnozí nepřítomní (někteří s omluvou). Senátorů bylo proti 8.

U komunistů byli všichni pro zakusování do lišky, tři nepřítomní. Do Senátu se komunisté nedostali.

U KDU-ČSL byl jediný proti (Pavel Severa), jeden se zdržel (Libor Ambrozek), ostatní pro nebo nepřítomní (též případně s omluvou). V Senátu byli lidovci pro kousání, čtyři se zdrželi, nikdo nebyl proti.

Nezařazení byli jeden pro a jeden omluven. V Senátu nebyl nikdo z nezařazených proti.

Za Klub otevřené demokracie byli proti kousání 3 senátoři.

V Klubu SNK byli proti 2 senátoři.

Reflexe

Nakonec každý za sebe napíše během 10 minut své dokončení následujícího textu:

Text k doplnění

Když se většina poslanců v PSP ČR přestane ohlížet na mínění běžného občana i na petice, na ostudu v médiích a když jsou imunitou chráněni i před soudy, mohli bychom coby voliči a občané dělat něco, čím je přinutíme rozhodovat se zodpovědně, aby už nepodléhali politickým handlům ani úzkým zájmovým skupinám. Navrhují, a bychom

-
-
-

Žáci si pak ve dvojici navzájem svůj text předčítají. Dobrovolníci mohou nakonec přečíst své návrhy ostatním, nebo je vyvěsí na nástěnku.

V původních třech skupinách žáci vyberou, které z navržených kroků udělají nyní jako třída a které kroky učiní každý osobně, aby dosáhl větší zodpovědnosti u svých poslanců. Plán akcí si zapíší na flip a v dalších týdnech sledují jeho plnění.

Doplňující prameny pro obměny lekce:

Text 6

<http://www.novinky.cz/clanek/128437-poslanci-meli-zprisnit-ochranu-zvirat-umoznili-vsak-dalsi-tyrani.html>

7. 12. 2007 12:38 - 7. 12. 2007 12:45 Aktualizováno - PRAHA

V pátek 7. 12. 2007 se ve Sněmovně udála pozoruhodná věc. Poslanci, kteří se ve třetím čtení měli zabývat zpřísněním pravidel zákona proti týrání zvířat, se dohodli, že umožní takzvané kontaktní norování, které předešla verze zákona právě proti utrpení zvířat zakázala. Podle Strany zelených se tak zákon může zrovna zrušit.

Anketa

Měl by být lovecký pes při výcviku oddělený od lišky mřížkou?

Ano, nesmí se dostat do kontaktu - 7.5 %

Ne, lišce i bez mřížky pes neublíží - 17.3 %

Používání zvířat na výcvik jiných zvířat je nepřipustné - 75.1 %

Celkem hlasovalo 1038 čtenářů.

Podle schválené novelizace budou lovečtí psi opět moci při výcviku přijít do kontaktu s lovečnou zvěří. Dosud je liška ve cvičné noře od psa oddělena mřížkou, poslanci ale v pátek podpořili ustanovení, které tuto mřížku v podstatě odstraňuje.

„Spíš by se to mělo jmenovat zákon na týrání zvířat,“ řekl Novinkám poslanec SZ Přemysl Rabas s tím, že pro umožnění kontaktního norování byla mírná nadpoloviční většina poslanců. „Asi mají v rodině nějakého myslivce,“ poznamenal se sarkasmem.

„Pes se vytáhne z nory, do něj bude zakousnutá liška. Hodí se pak do sudu s vodou, aby se od sebe odtrhl. Liška se tak používá opakovaně,“ popsal postup Rabas. „Jestli tohle není týrání zvířat, tak se ten zákon může zrovna zrušit,“ poznamenal. Dodal, že ustanovení je podle něj v rozporu i s evropským právem, které zakazuje, aby se jedno zvíře štválo proti druhému.

Zgarba: Ochrana lišek je dostatečná

Podle poslance ČSSD a bývalého ministra zemědělství Petra Zgarby je i tak novela krokem ve prospěch zvířat. „V každém případě schválený zákon je posunem v ochraně zvířat. Zabudovává řadu vylepšení. Například se ukládá exekutorům a policii, když uzavírá byt, že musí zkontrolovat, zdali tam není nějaké zvíře a zda je nakládáno se zvířaty tak, jak má být,“ řekl ČTK. Zgarba kontaktní norování hájí. Mínil, že ochrana predátorů, jako je třeba liška, je dostatečná. „Dneska predátoři v přírodě jsou někdy chráněni více než zvěř a zvířata pernatá a drobná zvěř, která by měla být hájena,“ prohlásil. Zgarba přitom podle elektronického záznamu patřil k těm, kteří se závěrečného hlasování zdrželi.

Parson Russell teriér patří mezi norníky

V ČR se noruje bezkontaktně. Jinak řečeno, pes nepřijde s liškou do přímého kontaktu. Jak při nácvicích, tak při samotné zkoušce jsou od sebe odděleni mřížkou. Je diskutabilní, jak moc moudré tohle rozhodnutí bylo. Na jedné straně ochrana zvířat proti týrání, na straně druhé nezkušený pes při práci v noře v lese.

Jestliže se rozhodnete, že se svým parsonem norování podstoupíte, je dobré nejdříve vyzkoušet, jak se bude pes na lišku tvářit a jak se mu bude chtít do nory. K tomu slouží tzv. nácviky norování. Termíny nácviků i adresy umělých nor se dozvíte na Okresním mysliveckém sdružení vašeho kraje. Adresy najdete na stránkách [Českomoravské myslivecké jednoty](#).

Na nácviku vám pak zkušený normistr řekne, jestli je váš pejsek na zkoušku připravený, či nikoliv. V zásadě parsoni norují výborně a s norou potíže nemají. Jsou to vyháněči, nikoliv dáviči. Vyháněč lišku z nory vypudí štěkáním a naléháním, kdežto dávič ji zabije a mrtvou vytáhne z nory ven. Pro parsona je však tato vlastnost velmi netypická.

Text 7

<http://www.radio.cz/cz/clanek/98511>

Myslivci asi budou opět cvičit psy na liškách v přímém kontaktu

[10-12-2007] Autor: Zdeněk Vališ

(...) Přemysl Rabas ze Strany zelených. On a jeho straničtí kolegové ale ve sněmovně hlasovali nakonec proti přijetí celé novely zákona. Přináší prý síce dílčí vylepšení, ale celkově míří opačným směrem. Největší pobouření vyvolalo přijetí návrhu poslance Jaroslava Kleina z ODS povolit výcvik loveckých psů na živých liškách, přičemž psa by už od lišky neoddělovala mříž-

ka. Dosud platný zákon proti týrání zvířat to zakazuje. Poslanci se ho snažili změnit už v roce 1997. Tenkrát zákon vrátil prezident Václav Havel a celý spor skončil až u Ústavního soudu. Tentokrát návrh prošel s podporou poslanců napříč politickým spektrem. Přemysl Rabas, který je povoláním zvěrolékař, to považuje za ostudu.

„Evropská unie už od podobných praktik dávno ustoupila. My jsme to také měli v legislativě zakázané. Znovu to povolit je krok zpátky. Takto se nechová civilizovaná země, abychom cvičili zvířata na jiných zvířatech. To je středověk.“

Ladislav Skopal oponuje. *„Pokud chceme vycvičit psa tak, jak se cvičí divoká zvěř v přírodě, kde mláďata cvičí matka, také ho nemůžeme cvičit na atrapách, ale na živých zvířatech. Tudiž i myslivec musí dělat totéž, pokud nechce přijít o loveckého psa.“*

Skopal, stejně jako další poslanci, také argumentuje tím, že liška je u nás přemnožena a pokud nebudeme mít vycvičené psy, bude to ještě horší.

„A stane se nám to, že nebudeme mít vůbec drobnou zvěř, což se na některých částech území už stalo.“ S tímto argumentem Rabas v podstatě souhlasí. Současný stav ale podle něj nelze řešit tím, že se zvířata budou týrat.

„Tlumení predátorů je úplně jiná otázka. Znáám desítky myslivců, kteří zastřelili ohromné množství lišek a nepotřebují k tomu psa normíka. Tady se to staví do polohy, že jediná možnost tlumení lišky je dobře vycvičený normík. To ale není pravda.“

Lovení pomocí psů je u nás mnohaletá tradice, říká poslanec Jaroslav Klein, autor úspěšného návrhu. Novela zákona nyní směřuje do Senátu. Dá se očekávat, že v druhé parlamentní komoře projde bez problémů.

Text 8

<http://www.silvarium.cz/content/view/10519/68/>

Zdroj: Hospodářské noviny

Datum: 18. 01. 2008

Autor: Petra Benešová

Rubrika: Z domova

Lovečtí psi by se měli při výcviku norování do lišky pěkně „zahryznout“. Alespoň si to myslí většina poslanců, která pro tuhle změnu zákona na konci minulého roku hlasovala. Senátorům však tahle myslivecká praxe přijde jako týrání zvířat. Proto zákon sněmovně včera zase vrátili zpět. Zákodárci, mezi nimiž je řada aktivních myslivců, se tak přetahují o podobu výcviku: Když se při něm nyní pustí lovecký pes do nory, do kontaktu s liškou se vůbec nedostane. Obě zvířata totiž odděluje pevná mřížka.

Lišky si musí pomáhat

Tak by to podle senátorů mělo i nadále zůstat. Vládní novelu zákona na ochranu zvířat proti týrání, ve kterém je takové norování povoleno, proto neschválili. A tak poslanci budou muset hlasovat znovu. „Ta změna je pro mě nepřijatelná nejen proto, že my lišky si musí pomáhat,“ podotýká místopředseda Senátu Jiří Liška (ODS). Zelený poslanec Ondřej Liška si to při hlasování asi myslel také, protože zákon - stejně jako jeho kolegové - vloni ve sněmovně nepodpořil. „Pokud povolíme norování, jde to přece proti smyslu ochrany zvířat. A ještě krvežíznivější je třeba lov na živou nástrahu, kterou používají rybáři. Rybička jistě není ráda, když jí pod páteří projíždí trojáček, a potom se půl hodiny cuká, než ji sežere dravec,“ argumentoval při jednání o zákoně Přemysl Rabas (SZ).

K zeleným se přidal jen lidovecký poslanec Pavel Severa.

„Když jsem jezdil jako dítě na tábory, viděl jsem, jak myslivci uměli cvičit psy na lov citlivěji,“ myslí si.

Naopak pro zákon shodně hlasovali sociální demokraté, komunisté i ODS. Sněmovně ho předkládal ministr zemědělství Petr Gandalovič. Norování bez mřížky se do něj ale dostalo při pozměňovacích návrzích. S tím však Gandalovič nesohlasil. „Cvičení psa na jiném zvířeti je činnost, která je sice tradiční, ale v současné chvíli je v rozporu s Evropskou dohodou o ochraně zvířat,“ říká Gandalovič. Nakonec však hlasoval pro schválení.

Je to jako výcvik vojáků

Zastánci v norování „naostro“ nevidí žádný problém. Liška podle nich není týráná.

„Pes má mít stejnou výhodu jako šelma. Pokud není připravený už od výcviku na nebezpečí, které ho při lovu čeká, může zemřít. Na konci nory mu jezevec ukousne hlavu,“ říká Jaroslav Kostečka z České myslivecké jednoty.

Podobný názor má i poslanec Pavel Hrnčíř (ODS). „Je to jako výcvik vojáků na boj. To bychom jinak museli celé norování zakázat.“

Text 9

http://www.loveckesrdce.estranky.cz/clanky/bad-bandit/opravdu-projevujji-bordici-zajem-o-zver-az-od-dvou-let_

28. 08.2007

(...) S Hessi půjdeme na NN (v jejím případě to ale Norování Nováčků nebude), a tak jsme Bada vzali na nácvik. Hessi, která už noruje, nora zavěšená pachy X psů a někde v hloubce s trochou liščiny moc nevoněla, ale když zjistila, že na konci je liška, šla už podstatně lépe. Pak jsem si vyzkoušel Badíka, který měl tu čest jen s liščaty v květnu, a překvapil mě svojí razancí i obrovskou chutí. Noru měl za 12 vteřin a dobýval se k lišce pod i nad mřížkou. Po vyjmutí od třetího kotle mi vyskočil z ruky a hnal ke vsuku a v okamžiku byl zase u lišky. Že by se s lišákem nepustil do křížku se vůbec nebojím, protože už si v necelých 9ti měsících sám poradil s toulavým kocourem, který by asi dal více či méně zabrat i kterémukoliv z obou rodičů.

UKÁZKOVÁ LEKCE „KULTURA NA OSTROVĚ ANEB KULTURNÍ RELATIVISMUS VERSUS ETNOCENTRISMUS“

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost
Vzdělávací obor: Občanský a společenskovední základ
Průřezové téma: Multikulturní výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Délka: 3 vyučovací hodiny (10 aktivit, včetně domácích)

Ve vyšších ročnících gymnázia žáci reflektují svůj vlastní pohled na tzv. primitivní kultury a na kulturní postoje naší civilizace. Při zkoumání mezikulturního střetu se žáci poučí o protichůdných pohledech na kulturu a ujasní si, proč se přiklánějí spíše k tomu či onomu.

Je vhodné, když jsou žáci již vcelku povšechně obeznámeni s některými charakteristickými rysy vzdálených etnik a odlišných kultur (asijských, afrických), například z populárně-naučných knih nebo televizních pořadů. Třída bude pracovat kooperativně, vzhledem k náročnosti tématu lekce je výhodné, když kooperace ve skupinách není pro žáky novinkou.

Velká myšlenka, kterou si učitel zformuloval nad plánováním výuky k občanství a multikulturnosti. Učitel myšlenku žákům nesděluje, „nepředává“, nýbrž uspořádává výuku i vybírá učivo tak, aby žák k myšlence došel, aby si ji formuloval a sám pochopil:

Čím více poznáváme cizí kultury a etnické skupiny, tím jasněji chápeme, že nemáme právo je soudit ani do nich zasahovat. Každá kultura a skupina chápe odlišně, co je dobré a co špatné, protože se rozvíjela v odlišném přírodním prostředí a v odlišných společenských podmínkách a má odlišnou historii.

Zásadní otázky, které si žáci kladou i bez výuky a na které v lekci hledají odpovědi:

- Jsme my, Euroameričané, vyšším stádiem vývoje lidstva než jiné kultury?
- Je náš způsob života určitě lepší, než život izolovaných původních kultur v „divočině“?
- Můžeme ponechat „divoké kmeny“ nebo nepřizpůsobené etnické skupiny jejich osudu, nebo je máme „zachránit“ svými civilizačními vymoženostmi?
- Je možné, že některé dnešní problémy v životě a vztazích etnik jsou neřešitelné?

Cíle na úrovni kompetence občanské:

Žák:

- je vnímavý ke kulturním a duchovním hodnotám, spoluvytváří je a chrání;
- svou pozici ve společnosti i vlastním životě promyslí jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním;
- při jednání s druhými přemýšlí nebo zjišťuje, které hodnoty osobní, kulturní a náboženské stojí za jejich názorem nebo jednáním;
- ve svém i cizím myšlení odhaluje předsudky a brání se jejich vlivu na své názory a činy;
- hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Žák:

- respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin, na příkladech doloží, k jakým důsledkům mohou vést předsudky;
- posoudí projevy globalizace, uvede příklady globálních problémů současnosti, analyzuje jejich příčiny a domyslí jejich možné důsledky.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Multikulturní výchova:

Žák:

- umí charakterizovat některé základní pojmy multikulturní terminologie;
- vlastními slovy definuje, jaké jsou základní znaky kulturního relativismu a etnocentrismu, a rozpoznává rysy takových přístupů v různých tvrzeních;
- pro sebe si ujasní, které z jeho postojů a názorů odpovídají pohledu etnocentrickému a kulturně relativistickému.
Lekce také rozvíjí schopnost posuzovat jednání jiných s ohledem na zachování sdílených kulturních a duchovních hodnot a v případě potřeby promýšlet a s druhými projednávat i realizovat přiměřené kroky k jejich ochraně. V lekci se dále rozvíjí pochopení toho, že obyvatelstvo naší planety Země je složeno z mnoha rasových, etnických a náboženských skupin a že všechny mají právo na existenci.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:

Žák:

- vnímá dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišuje mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učí se hledat kompromisy;
- spolupracuje aktivně a efektivně s jinými lidmi, vciťuje se při poznávání a posuzování jejich názorů do situace a prostředí, ze kterého vycházejí jejich přístupy;
- kriticky zhodnotí a využívá zkušenost z jiného kulturního prostředí;
- vnímá a hodnotí lokální a regionální jevy a problémy v širších evropských a globálních souvislostech.

Aktivity v lekci také výrazně souvisejí s rozvojem kompetence komunikativní a sociální a personální...

Důkazy o tom, že učení probíhalo:

Žák vlastními slovy definuje přístup kulturního relativismu a etnocentrismu. K definicím přiřadí výroky, v nichž se určitý přístup projevuje, a uvede i důvody, podle kterých tak usuzuje, přičemž aplikuje své poznatky o etnikách a rasách.

Vyjádří v samostatném psaní svůj názor na to, že zásahy do cizích kultur pravděpodobně povedou k jejich vážnému poškození nebo ke konfliktu.

Metody využití v lekci: I.N.S.E.R.T., prezentace, názorová škála, moderovaná diskuse, pracovní listy, příp. osmiminutové psaní

PRŮBĚH LEKCE

Kroky + zadání úkolů

(Zadání a činnosti žáků lze dobře sledovat také níže v pracovních listech.)

1. hodina

Instrukce ke skupinové práci:

„Budeme pracovat po tři hodiny výuky, a to střídavě ve skupinách dvojího typu: jedna ve třech větších skupinách, do nichž vás rozdělí zadání o krizi na ostrově v Indonésii, jedna v trojicích, které si později vytvoříte napříč skupinami „ostrovními“. Svá zadání si větší, „ostrovní“ skupiny zpočátku neukazují. Během hodin budeme pracovat s třemi pracovními listy.“

1. aktivita (v první hodině) – krize na izolovaném ostrově (Pracovní list 1)

Žáky rozdělíme do 3 skupin tím, že každému dáme jeden ze tří psaných popisů krizové situace na ostrově. Každá „ostrovní“ skupina má pak za úkol navrhnout možná řešení své zadané situace a dojednat shodu mezi členy skupiny. Skupiny navzájem neznají zadání v druhých skupinách. Úkoly zpracují do Pracovního listu 1.

Instrukce platné pro každou skupinu:

- Prodiskutujte situaci, jejíž popis jste dostali, abyste jí dobře porozuměli. Navrhněte a запиšte co nevhodnější řešení a zaznamenejte i důvody, čím by bylo lepší než jiné možnosti. Berte v úvahu, jak by při vašem řešení dopadli ti účastníci problému, kteří by při tomto řešení přišli zkrátka. Na práci máte 10 minut.
- Svě řešení připravte k prezentaci: buď písemně, nebo ho zakreslete, případně nachystejte jako zpěv nebo tanec (podle povahy situace, kterou vaše skupina dostala). Prezentace bude obsahovat i stručnou informaci pro diváky o tom, jací jste účastníci a jakou situaci řešíte (nepřípustné je však předčítat zadání). Na přípravu máte 10 minut.
- Na konci práce se zadáním v prvních dvou bodech si každý na svůj list запиšte komentář k tomu, které neshody nebo pochyby a rozdílné představy se při hledání různých řešení ve skupině projeví. Zápisek budete potřebovat k pozdější práci vně této skupiny. Na zápisek budete mít 3 minuty.

Zadání pro jednotlivé „ostrovní“ skupiny:

Skupina domorodců:

Jste vůdcové kmene žijícího na odlehleém indonéském ostrově. Po desetiletí se vám dařilo se ubránit turistickému průmyslu a civilizačním změnám a uchovat si tradiční kulturní i hospodářské zvyklosti. Nyní však se vlivem dlouhotrvajícího sucha a klimatických změn přestávají na políčkách rodit plodiny potřebné k obživě. Co si počnete a proč?

Skupina humanitárních pracovníků:

Jste vedení neziskové humanitární organizace působící v jihovýchodní Asii a máte se rozhodnout, co se dá podniknout pro izolované, velmi tradičně žijící etnikum na jednom z izolovaných indonéských ostrovů, které se doposud ubránilo tlakům cizích civilizací, ale nyní strádá neúrodami a hladem. Svě rozhodnutí odůvodněte.

Skupina duchů předků:

Jste duchové zemřelých předků velmi konzervativního a izolovaného kmene na jednom indonéském ostrůvku, k nimž se prostřednictvím magického rituálu obrátil (žijící) náčelník o radu a pomoc v těžké situaci svého kmene: políčka přestávají rodit, ořechy z palem opadávají zaslýchle, ztrácí se voda z potoků. Ve své odpovědi náčelníkovi využijte odkazů na to, jak jste žili vy.

Každá skupina nakonec prezentuje během 4 minut doporučení, k němuž došla. Všichni během prezentací reflektují prezentované návrhy s pomocí svých Pracovních listů 1.

Pracovní list 1

Společně i osobní zápisky si vede každý na svém pracovním listu, ten si nakonec vloží do portfolia.

1. Ve skupině, kde mají všichni stejné zadání:

Prodiskutujte zadanou situaci, navrhněte a запиšte možné řešení i důvody, čím by bylo lepší než jiné možnosti. Berte v úvahu, jak by dopadli ti účastníci problému, kterým by vaše řešení nevyhovovalo. (Máte 10 minut.)

Řešení

.

Proč je to vhodné řešení:

Čím je lepší než jiná řešení:

Čím vaše řešení nevyhoví některým účastníkům?

.

.

2. Ve skupině, kde mají všichni stejné zadání:

Svě řešení připravte k prezentaci písemně nebo zakreslete, případně nachystejte jako zpěv nebo tanec (podle povahy skupiny). Prezentace bude obsahovat i velmi stručnou informaci o tom, jaká jste skupina a jakou situaci řešíte (nepřípustné je předčítat zadání).

(Na přípravu máte 10 minut, na vystoupení budou 4 minuty.)

Poznámky k prezentaci si můžete psát i na druhou stranu listu:

.

.

3. Na konci práce každý sám:

Které neshody nebo pochyby a rozdílné představy se při hledání řešení ve skupině projeví? (Zapište během 3 minut.)

.

.

2. aktivita (v první hodině) – formulujeme si hlavní dilemata z prezentací

Minilekce pro celou třídu (ve 3 minutách):

Co je dilema = otázka či problém s protichůdnými polohami

Příklad k pochopení pojmu *dilema*:

V diskusi o právech mužů a žen je obvykle nutné mít na paměti dilema „jenom žena může porodit a kojit dítě, ale tím ztratí v mládí čas k budování kariéry“. Tedy dilema pro ženy i jejich muže stručně zní: „Rodit a kojit, nebo dělat kariéru?“

Každý sám s Pracovním listem 2:

Každý žák se zamyslí nad prezentacemi a pokusí se během 7 minut písemně pro každou z prezentovaných situací (včetně té „vlastní“) zformulovat *dilema* nebo palčivou otázku, která podle nich leží v základech rozhodování v dané situaci. Dilemata si zapisuje do Pracovního listu 2. Pokud žák potřebuje více času, dopracuje úkol doma. Pracovní list 1 přinese i na další hodinu.

Pracovní list 2 – PŘINESTE SI TENTO LIST I NA DRUHOU A TŘETÍ HODINU!

Pro práci s dilematy, zadanou v první hodině

Každý sám:

1. Zamyslete nad tím, co jste slyšeli v prezentacích. Která dilemata nebo palčivé otázky podle vás leží v základech rozhodování každé ze skupin? (Máte 7 minut, práci můžete dokončit doma.)

Základní dilemata skupiny domorodců:

Základní dilemata humanitární skupiny:

Základní dilemata skupiny duchů předků:

Pro práci trojic v druhé hodině

Trojice napříč původními třemi skupinami z první hodiny:

2. Ukažte si své zápisy dilemat (výše v tomto pracovním listu) a nad svými zápisky z minulé hodiny společně (za svou trojici) vyberte a запиšte jedno **dilema**, které jste v situacích popsáných v zadání našli všichni tři:

Dilema

+ co bychom jako řešitelé měli dobře znát nebo zjistit:

+ které představy nebo zvyklosti evropských bělochů by mohly být problematické při jeho řešení v situaci na ostrově:

Máte-li čas, запиšte i další dilema

+ co bychom jako řešitelé měli dobře znát nebo zjistit:

+ které představy nebo zvyklosti evropských bělochů by mohly být problematické při jeho řešení v situaci na ostrově:

.

2. hodina

3. aktivita (ve druhé hodině) – co zjistit a čemu se bránit

Trojice napříč původními třemi skupinami z první hodiny:

Ve trojicích složených vždy z jednoho domorodce, jednoho humanitárního pracovníka a jednoho ducha předků z minulé lekce si žáci sdělí, která dilemata a otázky minule našli a zapsali do Pracovního listu 2. Poté trojice aspoň k jednomu dilematu (podle času ke dvěma), které pro některou ze situací našli, promyslí a každý si v ní zapíše:

- které další informace nebo zkušenosti by měli dobře znát nebo zjistit ti, kteří mají situaci řešit;
- které představy nebo zvyklosti evropských bělochů by mohly být problematické vzhledem k řešení situace na ostrově.

Pracují po dobu 8 minut a vše vyplňují do Pracovního listu 2.

4. aktivita (ve druhé hodině) – pojmy a zásady interkulturního světa

V původních „ostrovních“ skupinách z minulé hodiny, s texty:

Žáci pročtou metodou I.N.S.E.R.T. zadané texty. Každý ve skupině obdrží svůj výtisk příslušného textu:

- skupina domorodců obdrží text o koncepci kulturního relativismu;
- skupina humanitárních pracovníků obdrží text o koncepci etnocentrismu;
- skupina duchů předků obdrží text o misionářích na Papui - Nové Guinei.

Máte 12 minut na to, abyste si pozorně přečetli daný text a pomocí metody I.N.S.E.R.T. si

už během četby na okraji řádků vyznačovali typy informací, a to značkami:

✓ informace, o nichž si myslíte, že jste je už znali

– informace, které jsou v rozporu s tím, co víte

+ informace, které jsou pro vás nové

? informace, kterým nerozumíte, o kterých byste se chtěli dozvědět víc

5. aktivita (ve druhé hodině) – shrnutí a prezentace textu

V původních „ostrovních“ skupinách z minulé hodiny, s Pracovním listem 3:

Po přečtení textu skupina společně sestaví a zapíše do Pracovního listu 3 jeho krátké shrnutí. Zejména zformuluje, které odpovědi a čím text podal na zásadní otázku či dilema vytvořenou v předchozí aktivitě č. 2. Zapiše, které složky či otázky zůstaly nezodpovězeny.

Toto své shrnutí přednese před ostatními skupinami, zodpoví jejich dotazy a připíše si jejich odpovědi na své nezodpovězené otázky. Na práci skupiny dostanou 12 minut, na prezentaci pro ostatní, včetně dotazů, dostane každá skupina 4 minuty.

6. aktivita – domácí práce: „Jak myslí etnocentrista a kulturní relativista“

Každý žák sám:

Pokusí se doma vytvořit a zapsat do Pracovního listu 3 alespoň dvě tvrzení o něčem konkrétním v situaci na indonéském ostrově tak, aby jedno tvrzení bylo výrazně etnocentrické a druhé kulturně-relativistické.

Pracovní list 3

V původních „ostrovních“ skupinách z minulé hodiny:

1. **Shrnutí** nastudovaného textu (v 50 slovech, můžete psát i na druhou stranu listu):

.

V původních „ostrovních“ skupinách z minulé hodiny:

2. Které **informace** z textu pomáhají nalézt řešení k dilematům nebo otázkám, jež jste si vypsali během Aktivitu 2 do Pracovního listu 2? Které **otázk**y přibýly?

Otázka/dilema:

Čím text odpověděl na tuto otázku/dilema?.....

Stále nezodpovězené otázky:

Otázka/dilema:

Čím text odpověděl na tuto otázku/dilema?.....

Stále nezodpovězené otázky:

Otázka/dilema:

Čím text odpověděl na tuto otázku/dilema?.....

Stále nezodpovězené otázky:

3. *Každý sám:*

Sám/sama doma vytvořte a zapište (do příští hodiny) dvě **tvrzení o něčem konkrétním**, co by podle vás mohlo probíhat nebo platit v situaci na indonéském ostrově. Zaměřte tvrzení tak, aby jedno bylo výrazně etnocentrické a druhé kulturně-relativistické.

Tvrzení etnocentrické:

.

Tvrzení kulturně-relativistické:

.

3. hodina

7. aktivita (ve třetí hodině) - „Jiný kraj, jiný mrav“

V trojicích napříč „ostrovními“ skupinami:

Žáci si ukáží své typicky vyhocené výroky zapsané v Pracovním listu 3 na konci minulé lekce. Během 5 minut si vzájemně sdělí, které z výroků jsou pro ně osobně nepřijatelné a které snesitelné nebo výstižné.

(*Doplňkový úkol:* Žáci v trojici se mohou pokusit jeden výrok etnocentrický a jeden kulturně-relativistický přeformulovat poněkud méně nápadně, aby jejich příslušnost k etnocentrismu nebo kulturnímu relativismu byla poněkud zastřena a méně snadno odhalitelná.)

8. aktivita (ve třetí hodině)

Bez skupin:

Pak vyzveme žáky, aby opustili svá místa, a vytyčíme ve třídě osu pro vyjádření postojů na **názorové škále**: souhlas-nesouhlas. Tato čára představuje osu, na jejímž jednom konci je vyjádření absolutního souhlasu a na druhém absolutního nesouhlasu s předloženým výrokiem. Střed představuje neutrální místo.

Učitel postupně odkrývá a čte 5 cvičných výroků sepsaných na flipu (plakátu) tak, aby na ně každý viděl. Úkolem žáků je rozmístit se vždy na škále tak, jak dalece s daným výrokiem souhlasí či nesouhlasí; nikdo nemůže stát mimo škálu. Učitel se bude některých ptát na hlavní důvod, který je vedl právě na jejich pozici na škále. Pak požádá některého žáka z opačného pólu, aby navrhl silný důvod pro svou pozici, který by mohl být protívahou k uvedenému argumentu druhé strany. Dvojice argumentů zapisuje učitel na tabuli. Žáci se mohou nechat cizím argumentem přesvědčit ke změně místa na škále, ale kdo se přesunuje, je požádán, aby svůj přesun zdůvodnil. Aktivita trvá cca 25 minut.

(*Výroky převzaty z: Příručka globálního rozvojového vzdělávání – Společný svět. Člověk v tísni, 2004*)

1. Je správné, že Francie zakázala nosit muslimským dívkám šátky do školy.
2. Moderní evropská medicína je dosavadním vrcholem lidského poznání.
3. Pojídání lidského masa nemusí být nemorální.
4. Obřady, při nichž jsou obětována zvířata, jsou nepřipustné.
5. Obezita může být ideálem krásy.

9. aktivita (ve třetí hodině) – definice a utřídění

V trojicích napříč „ostrovními“ skupinami:

Na závěr trojice vlastními slovy definují přístup kulturního relativismu a etnocentrismu. K definicím připsou čísla výroků podle toho, ke kterému přístupu daný výrok nejspíše patří. Řeknou si i důvody, pro které tak usuzují. Mají na to 10 minut.

10. aktivita - „osmiminutové pojednání o důsledcích“

Pracuje každý sám.

Napište, jak se vyrovnáváte s následujícím tvrzením:

„Kritická situace domorodého indonéského kmene popsána v předchozích hodinách určitě dospěje k vážnému poškození etnické kultury nebo k nějakému konfliktu.“

Pište za sebe, výstižně a tak, abyste své důležité sdělení napsali během 8 minut. Vytvořené texty budeme sdílet – dobrovolníci přečtou před třídou, z celé produkce sestavíme následně třídní sborníček nebo webovou stránku nebo poskytneme své práce společnosti Člověk v tísni a jejímu webu v projektu Varianty. Rozsah maximálně 1 stránka poctivého rukopisu.

(Za podklad k lekcí děkujeme Nadě Kratochvílové.)

Text 4 KULTURNÍ RELATIVISMUS

Zastánci kulturního relativismu předpokládají, že jednotlivé kultury jsou jedinečné a neopakovatelné. Proto smíme to, nač lidé v určité kultuře věří, co dělají, jak se chovají, posuzovat pouze podle tradic, hodnot, idejí nebo norem této určité kultury, a nikoli podle našich zvyků a hledisek. Je totiž zřejmé, že mnoho kulturních prvků, které jsou v cizí kultuře docela v pořádku, které tedy jsou v souladu s hodnotami a obyčejí tamní domácí kultury (například kanibalismus, infanticida či kynofagie), rozhodně nevyhovuje normám a zvykům kultur jiných (např. „u nás doma“, tj. v naší kultuře evropské). Opačnou pozici – tedy to, když na odlišnou kulturu klademe měřítko své vlastní kultury a soudíme ji - označujeme jako etnocentrismus.

Kulturní relativismus se vymezuje jak vůči etnocentrismu, tak i vůči evolucionismu. Ten je založen na představě, že dějiny lidstva jsou unilineární (tedy že dějiny lidstva celého světa jsou v zásadě jedny, mají všude na světě shodná vývojová stadia). Proto evolucionismus považuje kultury, které se od naší euroamerické kultury liší, za pouhá nedovyvinutá vývojová stadia, která směřují stejným směrem jako my, ale jsou jaksi opožděná. Vůči tomuto pojetí staví kulturní relativismus pluralistickou koncepci dějin, jejíž páteří je myšlenka, že se jednotlivé kul-

tury mohou vyvíjet libovolným směrem, a krystalizovat tak do podob vzájemně nesrovnatelných. Podobnost kulturních prvků mezi různými kulturami (například to, že ženy se starají o děti, kdežto muži chodí na lov – nebo do práce) není důkazem o tom, že takové kultury společně začaly nebo se kdysi stýkaly. I přes vzájemnou podobnost mohly oba kulturní jevy vzniknout nezávisle na sobě. Došlo prostě k tomu, že lidé ve dvou kulturách si vyvinuli podobné způsoby jednání, aniž by se tyto kultury vzájemně ovlivňovaly. Naproti tomu evolucionismus nám povoluje, abychom poměřovali všechny kultury našimi navyklymi euroamerickými měřítky, neboť právě naši euroamerickou kulturu považují evolucionisté za nejvyšší vývojové stadium obecné kultury lidstva, ke kterému všechny ostatní kultury směřují.

Z pluralistické koncepce dějin, která se vyvíjela až během 20. století, vyplývá, že není možné objektivně určit celosvětově platné vývojové stupně kultury celého lidstva. Kulturní relativismus nabízí perspektivu, v níž je možné nahlížet jiné kultury s patřičnou úctou, respektem a tolerancí (a je tak v tomto smyslu koncepcí opoziční ke všem formám nacionalismu, rasismu, fašismu apod.). Je však třeba říci, že na rozdíl od etnocentrismu, který je lidským kulturám vlastní a hojně se projevuje, je kulturní relativismus doposud spíše programem a ideou, než popisem toho, jak lidé uvažují a jak jednájí vůči cizím kulturám.

Podle www.varianty.cz

Text 5 ETNOCENTRISMUS

Etnocentrismus je tendence členů etnické skupiny k tomu, aby nadřazovali svou skupinu nad ostatní a aby posuzovali členy ostatních skupin podle hodnot a idejí své vlastní skupiny. Etnické skupiny mají často sklon hovořit o sobě s přívlastky typu „dobří“, „chytří“, „šikovní“, „mírumilovní“, „stateční“, „hezčí“, zatímco ostatní etnické skupiny bývají označovány přívlastky, jako například „hloupi“, „oškliví“, „studení“. Vzpomeňme si na tvrzení „Český holky jsou nejhezčí“, „Češi maj zlatý ruce“, „Slované jsou pohostinní“. Tato tvrzení určitě nelze považovat za absolutně platná.

Když posuzujeme odlišné kultury, jejich zvyky, tradice a hodnoty etnocentricky, uvažujeme, jako by naše kultura, hodnoty, normy, zvyky a pravidla byla jediné správná, pravdivá a měla platit pro celý svět. Taková perspektiva je však k nositelům odlišných kultur výrazně netolerantní, neboť jiné kultury jsou posuzovány podle kritérií, která jim nejsou vlastní a také jim většinou nevyhovují. (V některých zemích je docela vyhovující, a proto normální, pojidat maso psů nebo koček. My považujeme psy a kočky za přátele a mazlíčky a běžně se jejich maso nejí.) Navíc je takový pohled na jiné kultury hodnotově zatížený (jíst psy je u nás prohrěšek, krutost, necivilizovanost), takže jednání lidí z ostatních kultur nechápeme pouze jako odlišné, ale rovnou jako horší. Celá cizí kultura je posuzována jako horší než kultura vlastní. Tato tendence odsuzovat druhé je vlastní všem kulturám, je to kulturní univerzálie.

Etnocentrismus je zároveň mechanismem, který podporuje integritu skupiny, resp. kultury (víme, kdo jsme my: my, kteří se podobně oblékáme, mluvíme, bavíme, společně uznáváme, co se má a co se nemá dělat u stolu, v manželství, v práci, s dětmi atp., věříme shodně v to, co

je dobré a zlé). Etnocentrismus také podporuje to, aby se jednotlivci identifikovali s hodnotami a normami skupiny, jíž je členem (aby věděl, ke komu patří, kde chce být), a usnadňuje proces enkulturace (osvojování si standardů, hodnot a tradic vlastní kultury - aby je člověk přijal a šel se s nimi). Avšak etnocentrismus naproti tomu výrazně znesnadňuje kontakt s nositeli kultur jiných, vůči nimž je netolerantní a v mnoha ohledech až agresivní (etnocentrismus je v tomto smyslu základní složkou všech forem nacionalismu či rasismu).

K etnocentrickému přístupu v severoatlantické civilizaci přispívá také představa, že vývoje všech etnik jdou za sebou po téže linii. Různé kultury jsou nahlíženy, jako by byly od sebe vzdáleny jako běžci na jedné dráze evoluce. Severoatlantická kultura je vnímána jako vrchol, jako kvalitativní stádium, kterého jednou musejí zákonitě dosáhnout všechny ostatní kultury, i když v různých časech. Takové vidění legitimizuje ovlivňování takzvaných „méně vyspělých“ kultur tak, aby dosáhly stádia, kterého jsme dosáhli my v severoatlantické kultuře a které považujeme za kulturně nejvyšší vývojové stádium.

Podle www.varianty.cz

Text 6 MISIONÁŘI NA NOVÉ GUINEI

Křesťanům, a obzvláště misionářům, je často vytýkáno, že zničili kultury domorodých obyvatel, že zasahují do přírodního života těch, kdo se za staletí jedinečného vývoje naučili žít v harmonii s přírodou daleko lépe než lidé naší civilizace. Ale jak se lidem ve vzdálených kulturách žilo doopravdy?

Kdo si dnes uvědomuje, že to byli právě misionáři, kteří se coby první „cestovatelé“ vydali do vzdálených, neznámých a nehostinných končin plných nebezpečí, divé zvěře, nejrůznějších tropických nemocí? Jen díky misionářům se domorodci přestali systematicky vyvražďovat. Kdo si z novodobých cestovatelů přizná, že bez dlouholetého působení misionářů by dnes nenašli ani průvodce, natož aby se s ním domluvili? Dnes je poskytování průvodcovských služeb domorodců zdrojem jejich živobytí. A to ve společnosti, kde předtím peníze nikdy neexistovaly.

Nebýt misionářů, domorodci v džunglích by dále umírali po uštknutí jedovatým hadem, muži by podléhali hrozným infekcím po loveckých, pracovních a bojových zraněních. Nejčastější příčinou smrti domorodců v minulosti byla a je nekončící kmenová nenávisť a krevní msta. Bojovníci na Nové Guinei přepadli nepřátelskou vesnici, zapálili ji a pozabíjeli všechno, co jim přišlo pod ruku - muže, ženy, děti, prasata, psy. Mrtvá těla nepřátel rozčtvrtili, aby se na zpáteční cestě dobře nesla. Doma je potom upekli a předložili truchlícím pozůstalým ze svého kmene při oslavách vítězství. Tak se žilo a umíralo po celá staletí.

Koncem 60. let 20. století do země přišli Australané a násilím všechny boje potlačili. Prostřednictvím tlumočnicků vyhlásili, že války a zabíjení se už nadále nebudou tolerovat. Nikdo už nesmí z mrtvých těl brát kosti ani z nich jíst maso. Od té chvíle se musí pohřbívat do země během dvou dnů po úmrtí. Každého, kdo tyto zákony poruší, čeká vězení za mřížemi, daleko od nejbližší rodiny a příbuzných.

Avšak vzpomínky na kanibalismus i trestné výpravy zůstávají dosud živé, zejména v paměti starší generace. A s kouzly a čarami se setkáte všude kolem. Pomstu jako způsob života lze těžko vymýtit. Ve skutečnosti se téměř všechna úmrtí (kromě evidentních vražd) přisuzují černé magii - jestliže člověk onemocní a uzdraví se, byl pouze nemocen, ale když zemře, všichni vědí, že byl očarován.

Dokonce ani věřící lidé si nejsou ohledně čarodějnictví příliš jisti. Žili pod jeho vlivem příliš dlouho. Viděli spoustu lidí umírat podivnou smrtí. Vědí, že existuje nějaká vnější síla. Jestli je či není příčinou smrti, zůstává pro ně otázkou. Nežijí však bez naděje. Uvědomují si, že až už je příčina smrti jakákoli, čeká je nebe. Záleží na Bohu, jaký způsob chce použít, aby je tam dostal. To pro ně představuje útěchu, jakou nikdy předtím neměli.

*(Upraveno z http://www.hcjb.cz/Zapas_o_dusi/76/zodc7613.phtml, z knihy *Hledání pramene* od Neila Andersona a Hyatta Moorea)*

6. KLÍČOVÁ KOMPETENCE K PODNIKAVOSTI



Úroveň klíčové kompetence na konci gymnaziálního vzdělávání
Žák:

Cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření

- 6.1 Pojmenuje, jakými disponuje schopnostmi, znalostmi a dovednostmi.
- 6.2 Vystihne, jaké podstatné schopnosti, znalosti a dovednosti jsou třeba jako předpoklad úspěšného zvládnutí některých profesí, a porovná si tyto skutečnosti se svými předpoklady.
- 6.3 Při rozhodování o své profesi uvažuje o své práci v dlouhodobějším horizontu (uvažuje o možnostech profese do budoucna, o různých faktorech, které budou jeho práci ovlivňovat, o tom, jak se v práci bude realizovat).
- 6.4 Bere v úvahu jak možnost být zaměstnancem, tak možnost být podnikatelem a porovnává je s představou o sobě samém a se svými preferencemi v životě.

Rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě

- 6.5 Identifikuje příležitosti pro svůj další osobní rozvoj a uplatnění.
- 6.6 Rozezná své slabé stránky, které by mu mohly bránit v úspěšném zvládnutí další vzdělávací nebo profesní dráhy, kterou plánuje, a snaží se na nich dále pracovat.
- 6.7 Reflektuje svou zkušenost s činnostmi, které se podobají budoucí profesi, a kterou má zájem, a vyhodnocuje, jak dalece se pro něj profese hodí a nakolik on se hodí pro ni.
- 6.8 Zjišťuje si, jaké nároky a jaké přínosy má profese pro další rozvoj člověka, který v ní působí.

Uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace

- 6.9 Uvědomuje si, ve kterých oblastech svého života dává přednost proměnám, kde je toleruje a kde mu nevyhovují.
- 6.10 Přijímá zodpovědnost za své konání, nevyhýbá se takovým úkolům nebo věcem,

kteří jsou spojené s přijetím zodpovědnosti.

- 6.11 Snaží se včas odhadnout situaci a včas reagovat, nenechává se jen tlačit okolnostmi, ale snaží se realitu kolem sebe ovlivňovat.
- 6.12 Přichází s vlastními nápady, nečeká jen na to, jaké řešení navrhnou ostatní.
- 6.13 Umí přijmout změnu, vyrovná se se změněnými podmínkami, na které byl zvyklý, a nepodlehne neefektivní rutině.
- 6.14 Umí unést určitou dávku nejistoty, pokud to je účelné, v situacích, které to vyžadují, se naopak snaží převzít iniciativu a nejistotu eliminovat.

Získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit

- 6.15 K vytvoření představy o své profesi si shromažďuje konkrétní informace jak z nabídek a oficiálních zdrojů, tak ze zkušeností jiných lidí v daných oborech.
- 6.16 Umí zformulovat, jaké aspekty budoucího zaměstnání jsou pro něj nejdůležitější.
- 6.17 Posuzuje svůj vztah k produktům, k procesům a k podmínkám práce v daném oboru.

Usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu

- 6.18 Stanovuje si takové cíle, které jsou přiměřeně náročné a dosažitelné jak z hlediska času, tak vlastních možností.
- 6.19 Vyhodnocuje různé cíle z hlediska toho, nakolik vyžadují překonávání překážek a sebeprosazení, nakolik jsou realistické a rentabilní, jaký je jejich vztah k jiným cílům, které se v dané oblasti prosazují.
- 6.20 Pokud to situace vyžaduje, ztotožňuje se s cíli, které mu stanovil někdo jiný.
- 6.21 Umí pro dosažení cíle hledat různé cesty a rozhodnout se pro některou z nich; v průběhu řešení úkolu dokáže svůj postup přehodnotit a zvolit jiný.
- 6.22 Dokáže rozvinout nápad druhého, dosahovat cílů jako člen týmu.
- 6.23 Nespokojí se pokaždé jen s přesně zadaným úkolem, ale uvažuje, jak by se dal úkol vyřešit efektivněji, lépe apod.

6.24 Umí se pro práci a řešení úkolů motivovat, najít pro sebe vnitřní motivaci.

6.25 Umí si rozvrhnout svou práci a řešení úkolů tak, aby dosáhl cíle, a přitom ho řešení úkolu nestálo neúměrně času a sil.

6.26 Podle povahy úkolu a vlastních možností vyhodnocuje, kdy na práci stačí sám a kdy je potřeba řešit úkol ve spolupráci s ostatními.

Posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést

6.27 Dokáže posoudit situaci a předvídat možná rizika.

6.28 Porovnává různé složky rizika se svými dispozicemi a možnostmi a se svou ochotou do nich vstupovat.

Chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory

6.29 Uvědomuje si, kde všude může uplatnit podnikavý způsob myšlení (doma, v práci, v širší komunitě).

6.30 Bere v úvahu jak tradiční pojetí podnikání jako vytváření zisku, tak i formy podnikání, které vedou k prospěchu obecnému, i formy alternativní, podporující např. udržitelnost života.

6.31 Dokáže myslet „projektově“ (především plánovat, definovat priority, identifikovat problémy k řešení, cíle a postupy, jak jich dosáhnout, vyhodnocovat jejich dosažení).

UKÁZKOVÁ LEKCE „SVOBODA VOLBY A PROAKTIVITA“

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost
Vzdělávací obor: Občanský a společenskovední základ
Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova
Délka: 180 min (4 vyučovací hodiny)

Výuková lekce učí žáky uvědomit si, co ovlivňuje jejich rozhodování a jak se od sebe liší reaktivní (pasivní přístup k věcem) a proaktivní (aktivní přístup k věcem) jednání. Snaží se zároveň formovat postoje žáků a dovést je ke zkušenosti, že v životě je obvykle efektivnější a úspěšnější proaktivní přístup.

Cíle na úrovni kompetence k podnikavosti:

Žák:

- přijímá zodpovědnost za své konání, nevyhýbá se takovým úkolům nebo věcem, které jsou spojené s přijetím zodpovědnosti;
- snaží se včas odhadnout situaci a včas reagovat, nenechává se jen tlačit okolnostmi, ale snaží se realitu kolem sebe ovlivňovat.

Cíle na úrovni očekávaných výstupů:

Občanský a společenskovední základ:

Žák:

- vyloží, jak člověk vnímá, prožívá a poznává skutečnost, sebe a 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 činnosti člověka.

Cíle na úrovni průřezového tématu:

Osobnostní a sociální výchova:

Žák:

- uvědomuje si, že v různých životních situacích často nebývá pouze jediné řešení;
- rozvíjí sebedůvěru a zodpovědnost a využívá své schopnosti; v souladu s tím nastavuje své osobní cíle a plánuje osobní rozvoj.

PRŮBĚH LEKCE

1. - 2. vyučovací hodina

Učitel rozdá papíry A4, na nichž je v horní polovině předtištěno v levém sloupci 7x slovo MUSÍM a v pravém sloupci 7x slovo CHCI. Každý žák dopíše činnosti, které ve svém životě vykonává. Může jít o činnosti fyzické, duševní apod. K „musím“ zapisuje takové činnosti, které vykonává, protože je k tomu nějakým způsobem nucen, ke každému „chci“ píše takové činnosti, které vykonává, protože je vykonávat chce.

V dolní polovině papírů A4 je předtištěno několik MOHL BYCH..... KDYBY... Každý sám nyní zapíše několik činností, které nedělá a dělat by chtěl. Ke každé ještě uvede důvod, proč je zatím nedělá.

Mohl bych.....kdyby.....
Mohl bych.....kdyby.....
Mohl bych.....kdyby.....

Nyní se vrátí k důvodům, které uvedl, a roztřídí je podle toho, jestli se jedná o důvody vnitřní (vychází z něho samého), nebo vnější (jsou dány okolnostmi, on sám je ovlivnit nemůže).

Jednotlivci se sejdou do dvojic a diskutují o tom, co si napsali, jaké důvody uvedli a proč.

Metoda Poslední slovo patří mně

Poslední slovo patří mně je dalším ze způsobů, jak pracovat s textem a zároveň vést žáky úvahami a reflexí po přečtení nějakého textu. Dává diskusi ve třídě rámec, ať už se hovoří o textu narativním (uměleckém), nebo informativním, naučném.

Jednotlivé kroky této metody:

1. Učitel požádá žáky, aby si při čtení textu vybrali jednu nebo dvě pasáže, které se jim zdají zvláště zajímavé a jež podle nich stojí za to nějak komentovat.
2. Zvolenou pasáž si žáci doslova zapíšou na kartičku nebo malý kus čistého papíru a poznamenají si k ní také číslo strany, odstavec, řádek.
3. Na druhou stranu kartičky žáci napíší svou poznámku k citátu. Mohou vyjádřit nesouhlas s tím, co se v citátu říká, mohou ho nějak rozpracovat, dále rozvést, mohou s ním zkrátka pracovat podle svého. (Tuto část si mohou připravit i doma.) Poznámku píšou jako souvislý text, ne pouhé body.
4. Potom učitel vyzve žáky, aby některý z nich přečetl svůj výpisek. Žák předem oznámí třídě, z které strany (odstavce apod.) citát pochází. Je velmi praktické, mají-li žáci vybraný citát před sebou, aby celá třída mohla text sledovat očima. Podobně jako u četby z podvojného deníku je i tady vhodné postupovat textem chronologicky, od prvního odstavce dál.
5. Když žák přečte vybraný citát, učitel vyzve ostatní ve třídě, aby se pokusili odhadovat, proč si jejich spolužák vybral právě tento citát, a snaží se nalézt co nejpravděpodobnější důvod. Svě názory objasní. Je nutné nenechat diskusi odběhnout od tématu a nedopustit posměšné nebo nevýznamné poznámky. Nejlépe se to podaří, když si předem určíme pravidla „posledního slova“:
 - a) Když komentují, proč si spolužák vybral určitý citát, hovořím přímo k němu a dívám se mu při tom do očí („Pavle, já si myslím, že sis tento citát vybral protože...“).
 - b) Nezesměšňuji svým komentářem ničí výběr.
 - c) Neříkám, co si o citátu myslím já, ale hledám důvody, pro které si mohl citát vybrat můj spolužák.
 - d) Ten, kdo přečetl svůj citát, si sám vyvolává spolužáky, kteří se hlásí o slovo (někdy vyvolává učitel, když ještě žáci nemají osvojeno).
6. Diskuse je uzavřena tak, že učitel požádá žáka, který vybíral citát, aby přečetl ostatním poznámky (komentář), které si k citátu připravil. Toto je definitivní konec diskuse. Poslední slovo patří tomu, kdo vybíral citát.
7. Nyní může učitel vyvolat dalšího hlásícího se žáka, aby ostatním přečetl úryvek, který si vybral ke svému komentáři, a celý proces se opakuje.

Text 1

Jak je to s naší svobodou volby

Možná někdy přemýšlíme o tom, z čeho pochází naše vlastní představa, kterou o sobě máme. Kromě toho, že ji utváříme na základě názorů jiných lidí o nás v rámci jakéhosi společenského zrcadla, má na ni vliv nepochybně také současné společenské paradigma, které říká, že jsme převážně určeni svou podmíněností a vnějšími podmínkami. Známý jsou tři teorie podmíněnosti, které se obecně používají, samostatně nebo v kombinaci, pro vysvětlení charakteru člověka:

- *Genetická podmíněnost* vše vysvětluje přenosem DNA z generace na generaci.
- *Vývojově-psychická* podmíněnost je založena na zkušenostech z dětství a výchově, které mohou za naše osobní sklony a strukturu našeho charakteru.
- *Podmíněnost prostředím* činí zodpovědným za naši současnou situaci někoho nebo něco v našem okolí (šéf, manželka, ekonomická situace, politika).

Všechny tyto teorie vycházejí z teorie podnětu a reakce – jsme podmíněni reagovat určitým způsobem na určitý podnět tak, jako Pavlovovi psi. Jak dalece jsou ale „nezvratitelnými proctvými“ posudme na základě katalytického příběhu Viktora Frankla:

Frankl byl determinista vychovaný v rámci tradice freudistické psychologie, podle které vše, co se nám přihodí v dětství, dále formuje náš charakter a osobnost a v podstatě ovládá celý náš život. Limity a parametry našeho života jsou dány a my s tím v podstatě nemůžeme nic dělat. Frankl byl také psychiatr a Žid, stejně jako Freud. Byl vězněn v koncentračním táboře nacistického Německa, kde zažil zkušenosti, které jsou tak ohavné, že odporují lidskému smyslu pro slušnost a důstojnost.

Jeho rodiče, bratr a žena zemřeli v koncentračních táborech, nebo byli posláni do plynových komor. Kromě sestry zahynula celá jeho rodina. On sám zažil mnohá mučení, nespočetná poškození a sám nikdy nevěděl, co se s ním stane v příštím okamžiku – jestli jeho cesta povede do plynové komory, nebo bude mezi „zachráněnými“ uklízet těla či popel mrtvých.

Jednoho dne, nahý a samotný v malé cele, si začal uvědomovat to, co později nazval „poslední svobodou člověka“ – to je svobodu, kterou mu nikdo, ani ti nejzvrhlejší nacističtí vězňové, nemohl vzít. Oni mohli ovládat celé jeho okolí, jeho tělu mohli udělat, co se jim zachtělo, ale Viktor Frankl byl bytostí, která si uvědomovala sama sebe, která se mohla dívat na své utrpení jako pozorovatel. Jeho základní identita byla nedotčena. Mohl se sám v sobě rozhodnout, jaký vliv to na něj bude mít. Mezi tím, co se s ním dělo, neboli podnětem, a jeho odezvou byla jeho svoboda volby nebo moc zvolit tuto odezvu. Uprostřed těchto zážitků si pak sám sebe představoval např. v situaci, kdy přednáší svým žákům po propuštění z koncentračního tábora. V myslí jim přednášel to, co se naučil během svého mučení.

Pomocí řady takových cvičení (duševních, citových a morálních), při kterých používal pouze svou paměť a představivost, cvičil svou malou svobodu, která postupně rostla, až byla větší než ta, kterou měli jeho vězňové. Oni měli více volnosti, měli více možností vnější volby; on ale měl více svobody, více vnitřní síly svou volbu vykonat. Stal se neuvěřitelně bohatou inspirací pro své okolí, jak pro ostatní vězňe, tak i pro některé dozorce. Pomáhal druhým najít smysl jejich utrpení a důstojnost v jejich vězeňské existenci.

V podmínkách obrovského ponižování Frankl použil lidskou schopnost sebeuvědomění k objevu základního principu lidské povahy, tj. toho, že **mezi podnětem a odezvou leží svoboda volby založená na čtyřech schopnostech**:

- Na *sebeuvědomění*, tj. schopnosti přemýšlet o vlastním postupu myšlení, schopnosti stát stranou a zkoumat své pocity, nálady a dokonce i způsob, jak vidíme sebe – naše vlastní paradigma. Je to první krok k tomu, abychom mohli pochopit, jak druhí vidí sebe a svůj svět.
- Na *představitosti*, tj. schopnosti vytvářet ve své mysli situace nezávislé na okamžité skutečnosti.
- Na *svědomí*, tj. hlubokém vnitřním vědomí správnosti a nesprávnosti principů, které řídí naše chování, a smysl pro míru souladu našich myšlenek a činů s těmito principy.
- Na *nezávislé vůli*, tj. schopnosti jednat na základě vlastního sebeuvědomění, osvobození od ostatních vlivů.

Paradigma podmíněnosti je odvozeno především ze studia zvířat (krys, opic, holubů a psů) a neurotických a psychotických lidí. Naše výjimečné lidské schopnosti nás však povznášejí nad zvířecí svět. Míra, do jaké cvičíme a rozvíjíme tyto schopnosti, nám dává sílu naplnit náš výjimečný lidský potenciál. **Mezi podnětem a odezvou je naše největší síla – svoboda volby.**

Frankl je příkladem toho, že **základním a prvotním návykem člověka nacházejícího se v libovolném prostředí, je návyk proaktivity**. Ta znamená více než pouhé uchopení iniciativy. Znamená, že jako lidské bytosti jsme odpovědní za své životy. Naše chování je funkcí našich rozhodnutí, nikoliv podmínek, ve kterých se nacházíme. Odpovědnost (responsibility) znamená schopnost volit svoji odezvu (response – odezva, ability – schopnost). Lidská bytost je od přírody proaktivní. Je-li něčí život funkcí podmíněnosti a podmínek, je tomu tak proto, že vědomě či z nedbalosti umožnil, aby byl jimi ovládan. Učinil tedy volbu – stal se reaktivním člověkem.

Reaktivní lidé

- jsou často ovlivňováni fyzickým prostředím (špatné počasí negativně ovlivňuje jejich postoje a výkonnost),
- jsou často ovlivňováni společenským prostředím – staví svůj citový život na chování druhých a dovolují, aby byli ovládnuti jejich slabostmi,
- jsou ovládnuti pocity, okolnostmi, podmínkami, prostředím.

Proaktivní lidé

- nosí své počasí v sobě; jsou řízeni hodnotami; je-li jejich hodnotou dělat kvalitní práci, dělají to nezávisle na počasí,
- nesvalují vinu na okolnosti, podmínky nebo podmíněnost svého chování; to je výsledkem jejich vlastní vědomé volby založené na promyšlených a niterně zakotvených hodnotách, ne produktem jejich podmínek vycházejících z pocitů.

Možná, že cítíme, že **to, co se nám děje, nás nezraňuje tolik, jako naše odezva na to, co se nám děje**. Věci nebo okolnosti nás mohou zranit fyzicky či ekonomicky. Ale náš charakter, naše základní identita nemusí vůbec být zraněna. Ve skutečnosti se naše nejtěžší prožitky (smrtelná choroba, těžké tělesné poškození) stávají zkouškou ohněm, ve kterém se

upevňuje náš charakter a rozvíjejí se vnitřní síly a svoboda, jež umožňují zvládat těžké situace v budoucnosti a podněcují jiné lidi k tomu, aby nás následovali.

Základem naší přirozenosti je jednat, nikoliv být manipulován. Chopit se iniciativy však neznamená být ctižádostivý, protivný nebo agresivní. Znamená to převzít odpovědnost za to, aby se věci děly. Lidé, kteří chtějí lepší zaměstnání nebo pracovní pozici, mohou projevit více iniciativy – mohou více studovat specifické problémy dané organizace a zpracovat účinná doporučení. Jen někteří však dokážou podniknout potřebné kroky, chopit se iniciativy a usku-tečnit to. Spíše čekají, až se něco stane nebo až se o ně někdo postará.

Především je přínosné **naslouchat svému vlastnímu jazyku**, který je velmi reálným indikátorem toho, do jaké míry se sami považujeme za proaktivní. Jazyk reaktivních lidí je osvobozuje od odpovědnosti a jeho vážným problémem je to, že se stává neodvratitelným proroktívem. Lidé se utvrzují v paradigmatu, že jejich chování je podmíněno, a vymýšlejí si zdůvodnění pro tuto víru. Mají silný pocit, že jsou obětí a že nejsou pány nad svým životem. Svalují vinu za svou situaci na vnější síly – na lidi, okolnosti, někdy i na hvězdy.

Reaktivní jazyk	Interpretace	Proaktivní jazyk
„To nemohu udělat.“ „Prostě nemám čas.“	„Jsem řízen něčím mimo mne.“ „Jsem omezeným časem.“	„Podívejme se, jaké máme možnosti.“
„Musím to udělat.“	„Okolnosti nebo jiní lidé mne nutí dělat to, co dělám. Nemůžu si svobodně zvolit své jednání.“	„Zvolím přiměřenou odezvu.“
„Kdyby jen byl můj šéf přístupnější.“	„Chování někoho jiného omezuje mou výkonnost.“	„Chci se podívat na vlastní motivy.“

Úkol do příště: Sledujte jazyk svůj i jazyk lidí kolem sebe. Jak často slyšíte či používáte reaktivní fráze typu „kdyby jenom...“, „nemohu...“, „jsem nucen...“. Některé z nich si запиšte.

3. - 4. vyučovací hodina

Kolem každého z nás je velké množství lidí, věcí, situací... naše rodina, zdraví, pracovní problémy, státní dluhy, terorismus apod. Vyberte z tohoto velké množství ty, ke kterým máte konkrétní duševní nebo citový vztah, a každý zvlášť napište na jeden lístek. Dívejte se i ke spolužákům, inspirujte se. Na papír potom nakreslete co největší kruh a do něj všechny lístky umístěte. Vznikl váš **okruh zájmů**.

Nyní lístky rozřídte do dvou skupin:

- ty, které můžeme ovlivnit – uprostřed kruhu udelejte menší kruh a do něj je umístěte - vznikl **okruh působnosti**;
- ty, které ovlivnit nemůžete, zůstaly vně tohoto okruhu působnosti, ale zůstávají ve vašem **okruhu zájmů**.

Diskutujte nyní ve dvojici se spolužákem, co máte ve svém okruhu zájmu a co v okruhu působnosti. Odpovězte si společně na otázku: „*Jak asi vypadá schéma okruhu zájmů a okruhu působnosti u reaktivního a proaktivního člověka? Kam zaměřují své úsilí a energii?*“

Metoda Čtení s otázkami – práce s textem ve dvojicích

Metoda: Čtení s otázkami (Request Procedure) ve dvojicích: „Pročítejte text a za každým odstavcem se zastavte a na přesáčku dávejte jeden druhému otázky vycházející z toho, co jste si v odstavci přečetli. Na otázky si odpovídejte. Pokud si položíte otázku, která souvisí s daným odstavcem, ale není v něm na ni odpověď, zapište si ji a během čtení dalšího textu sledujte, jestli na ni nenajdete odpověď.“

Text 2

Okruh zájmů a okruh působnosti

Proaktivní lidé soustřeďují své úsilí na okruh působnosti. Zabývají se věcmi, se kterými mohou něco udělat. Povahy jejich energie je pozitivní a rozšiřuje tak okruh působnosti. Reaktivní lidé naopak soustřeďují své úsilí do okruhu zájmů. Soustřeďují se na slabosti druhých, problémy svého okolí a okolnosti, které nemohou ovlivnit. Výsledkem tohoto zaměření jsou postoje obviňující jiné lidi, reaktivní jazyk a zvyšující se pocit vlastní oběti. Pokud se pohybujeme uvnitř okruhu zájmů, poskytujeme věcem nacházejícím se uvnitř tohoto okruhu moc, aby nás ovládaly. Nepřebíráme proaktivní iniciativu, nezbytnou k dosažení pozitivních změn. Díky postavení, zdraví, roli nebo vztahům mohou existovat některé situace, za kterých je okruh působnosti některého člověka větší než okruh jeho zájmů. Zde jde o dobrovolnou citovou krátkozrakost – další reaktivní egoistický životní styl, soustředěný na okruh zájmů.

Přestože proaktivní lidé mohou klást důraz na využívání svého vlivu, jejich okruh zájmu je alespoň tak velký, jako okruh působnosti, protože si uvědomují odpovědnost za efektivní využívání svého vlivu.

Problémy, jež v životě řešíme, mohou spadat do oblasti:

- *přímého vlivu* (problémy týkající se našeho vlastního chování a vlastních návyků),
- *nepřímého vlivu* (problémy týkající se chování jiných lidí); řešíme je změnou svých metod uplatňování vlivu (od logické argumentace, přemlouvání, konfrontace až k empatii),
- *žádného vlivu* (problémy, se kterými nemůžeme nic udělat – např. naše minulost; s těmi je dobré se smířit a naučit se s nimi žít přesto, že je nemáme rádi; můžeme změnit svůj způsob nazírání na tyto problémy; takto jim alespoň nedáme možnost, aby nás ovládaly.
Proaktivní přístup klade důraz na řešení všech tří druhů problémů spadajících do našeho současného okruhu působnosti.

Vnější okruh zájmů je naplněn samými kdyby: „*Kdybych* měl šéfa, který by nebyl takovým diktátorem...“, „*Kdybych* měl vysokoškolské vzdělání...“.

Okruh působnosti je naopak naplněn samými mohu – mohu být trpělivější a důvtipnější, *mohu* být rozumný, *mohu* být tvořivější, tj. *mohu* být jiným, a tím způsobit pozitivní změnu toho, co je mimo mne. To je soustředění pozornosti na charakter, to je **proaktivní změna „zevnitř ven“**.

Je však mnohem snazší vinit za své stagnující postavení jiné lidi, podmíněnost nebo podmínky. Jsme však odpovědní za řízení svého vlastního života a můžeme působit na své okolí tím, že budeme pracovat na vlastním bytí, tedy na tom, co jsme (tedy na tom, co je v našem okruhu působnosti).

Mám-li s někým (třeba s kolegou v práci) problém, co mohu získat tím, že si budu neustále stěžovat na jeho chyby? Budu-li říkat, že za ně nenesu odpovědnost, dělám ze sebe bezmocnou oběť a omezím tím svou schopnost ovlivnit ho a můj kritický postoj ho posílí v jeho slabostech. Moje schopnost pozitivně ovlivnit situaci slábne a posléze umírá. Chci-li opravdu situaci zlepšit, mohu pracovat na tom jediném, co je v mé moci – na sobě. Mohu se přestat snažit přizpůsobit svého kolegu svým představám a začít se zabývat vlastními nedostatky. Mohu se snažit o to, být lepším posluchačem, být ochotnějším ke spolupráci. Možná, že kolega pocítí sílu proaktivního příkladu a bude reagovat stejně.

Je však potřeba si uvědomit, že **můžeme svobodně volit své jednání, nemůžeme však svobodně volit následky tohoto jednání.** Následky se řídí přírodními zákony, patří do vnějšího okruhu zájmů. Jde o to, že život v souladu s těmito principy přináší pozitivní následky, jejich porušování vede k negativním následkům. Nesprávné volby představují chyby. Tyto minulé chyby patří rovněž do okruhu vnějšího zájmu – nelze je odvolat, odčinit, ani změnit jejich následky. Proaktivním přístupem k chybě je chybu okamžitě uznat, napravit a vzít si ponaučení. Když to neuděláme, obvykle nás to přivede na cestu sebeklamu, omlouvání sebe sama, což je doprovázeno racionálním vysvětlováním (lži) sobě i druhým. Tato druhá chyba pak zesiluje chybu první a způsobuje mnohem hlubší rány – chyby pak mají moc nad příštím okamžikem.

Úkol: Podívejte se nyní zpátky na svůj okruh působnosti a okruh zájmů. Jsou v okruhu zájmů některé položky, které můžete přesunout do okruhu působnosti? Pokud ano, za jakých podmínek? Diskutujte o tom ve dvojicích.

Úkol (individuální):

1. Vyberte si problém ze svého života, který vás trápí. Popište jej.
2. Zvažte, jestli je to problém přímého, nebo nepřímého vlivu či na něj nemáte žádný vliv.
3. Identifikujte první krok, který můžete ve svém okruhu působnosti učinit. Jak bude vypadat? Co budete dělat? Kdy?

Sdílení ve dvojicích, poté v celé třídě (dle zájmu).