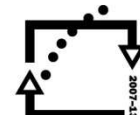




EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Číslo projektu: **CZ.1.07/1.1.16/02.0051**

Název projektu: **Literární a dokumentová gramotnost – praktikum**

METODICKÝ MANUÁL

aneb příručka pro výuku čtenářských dovedností formou modulárního systému

© Petr Jančík,

Stanislav Laštůvka, Markéta Machová, Michaela Míčková, Jiří Prudký, Josef Sychra

Gymnázium Rájec-Jestřebí, o.p.s.

Komenského 240 / 679 02 Rájec-Jestřebí

Obsah

- 1.** Předmluva aneb „o příruční pomoci“ (str. 5)
- 2.** Projekt a čtenářská gramotnost
 - 2.1 Záměry a cíle projektu (str. 6)
 - 2.2 Gramotnost (str. 7)
 - 2.3 Funkční gramotnost; informační, čtenářská, dokumentová a jiné typy gramotnosti (str. 9)
 - 2.4 Literární gramotnost v kontextu gymnaziálního studia (str. 16)
 - 2.5 Čtenářství, čtení a četba (str. 19)
- 3.** Metodický manuál a ostatní klíčové aktivity
 - 3.1 Pojmosloví – manuál aneb příručka (str. 23)
 - 3.2 Metodický manuál jako klíčová aktivita projektu (str. 25)
 - 3.3 Metodický manuál a tvorba pracovních listů (str. 26)
 - 3.4 Metodický manuál a inovace osnovy literárního semináře (str. 28)
- 4.** Metodický manuál a kritické myšlení
 - 4.1 Myšlení při práci s texty (str. 30)

- 4.2 Práce s texty – běžně používané metody (str. 36)
- 4.3 Kritické myšlení – inovativní postupy z praxe (str. 38)
- 5. Modularita, pracovní listy a přehled využitých metod
 - 5.1 Modularita ve výuce čtenářské gramotnosti (str. 45)
 - 5.2 Didaktické osy a mezipředmětové vazby (str. 47)
 - 5.3 Obecná forma pracovního listu (str. 52)
 - 5.4 Příklady pracovních listů a jejich řešení (str. 55)
 - 5.4.1 Český jazyk a literatura (str. 57)
 - 5.4.2 Společenské vědy (str. 63)
 - 5.5 Ověřování pracovních listů – zpětná vazba a její vyhodnocování (str. 72)
 - 5.6 Využité metody (str. 74)
 - 5.6.1 Přehled metod (str. 76)
- 6. Sada pracovních listů – komentované ukázky
 - 6.1 Biologie (str. 90)
 - 6.2 Zeměpis (str. 101)

7. Závěr aneb poděkování (str. 122)
8. Přílohy
 - 8.1 Obecná forma pracovního listu – varianty (str. 123)
 - 8.2 Sada pracovních listů včetně dotazníků a jejich vyhodnocení – dějepis (str. 126)
 - 8.3 Pracovní listy pro tablet – příklad s řešením (str. 156)
9. Použité zdroje (str. 164)



1.

Předmluva aneb „o příruční pomoci“

Vážení a milí čtenáři, příručka, kterou držíte v ruce, sestává z devíti číslovaných a pojmenovaných částí či kapitol. Některé jsou dále vnitřně rozčleněny. Uspořádání, jak je vidno z Obsahu, je *přehledné*, členění racionální a *praktické*. Všechny části jsou použitelné relativně samostatně – když například nebudete mít čas a sílu studovat teorii, aplikujte ty praktičtější koncipované *moduly*. Ano, každá z kapitol (částí) je svého druhu modulem. Sestavením modulů vznikl modulární *system* vytvořený a nastavený dle tématu a parametrů téměř dvouletého projektu číslo CZ.1.07/1.1.16/02.0051 nazvaného *Literární a dokumentová gramotnost – praktikum*.

Nejen prostřednictvím příkladů, poznámek a odkazů je *Metodický manuál* propojen s publikací *Antologie pracovních listů*, která byla vytvořena coby paralelní výstup druhé z klíčových aktivit zmíněného projektu. Obě publikace tvoří další stupeň modulárního systému, přičemž ambicí realizačního týmu projektu bylo, aby zpracovaná *metodika* a vytvořené *pracovní listy* sloužily výukové praxi a byly opakovaně využitelné a pokud možno inspirativní a inovativní. Pro *Metodický manuál* jsme oproti původním předpokladům zvolili „příruční“ formát. Chceme totiž, aby publikace nezavazela, nýbrž *pomáhala*.

Mgr. Petr Jančík

2.

Projekt a čtenářská gramotnost

2.1 Záměry a cíle projektu

Hlavními cíli projektu, díky němuž vznikl tento metodický manuál, byly podpora čtenářství a rozvoj čtenářských dovedností, tj. zvýšení literární a dokumentové gramotnosti. Prostředky k efektivnímu dosažení těchto cílů byly již od začátku nasadě: 1) metodický manuál, který by fungoval zjednodušeně řečeno jako stručný návod na výběr a použití vhodných metodických postupů, 2) databanka pracovních listů, které by ukazovaly, jak lze metody zmíněné manuálem konkrétně využít, a současně by vytvářely přinejmenším nástin výukového systému založeného na modularitě a přizpůsobeného cílové skupině, tj. studentům gymnázia, 3) vzdělávací plán jednoletého semináře zaměřeného na esteticky hodnotnou literaturu, tedy plán na prohloubení čtenářských znalostí i dovedností v rámci českého jazyka a literatury.

K podání projektu a k jeho následné realizaci nás vedla dlouhodobě neutěšená a stále se horšící úroveň funkční gramotnosti studentů a také snaha využít změny související s tzv. novou maturitou pozitivně, byť jejich dopad na úroveň čtenářství a na hodnocení a hodnotu českého jazyka a literatury jako předmětu je – s odstupem času viděno – převážně devastující, demotivující. Chtěli jsme však zužitkovat alespoň to pozitivní, zejména pak posun

ve výuce češtiny a literatury směrem k dovednostem, k praktické instrumentální zdatnosti, abychom využili trend a také aby se z vytvářených materiálů nestala jen další nepoužitelná – protože jen „přežvýkavě“ teoretizující – příručka pro příručku. Proto jsme nastavili prostředky (manuál, pracovní listy, plán semináře) co možná nejkonkrétněji a co nejpraktičtěji. Přesto se, jak vidno, teoretizování nevyhneme. Již na tomto místě však lze – snad a s vědomím, že nic není a nemůže být dokonalé¹ – napsat, že vytvořené materiály jsou opakovaně využitelné ve výuce, jsou v rámci výuky částečně přenositelné mezi předměty, zcela jistě v širokém smyslu slova podporují čtenářství a navíc podněcují k rozvoji svobodného kritického myšlení. V tomto smyslu splnily svůj účel a možná i přesáhly horizont školního prostředí směrem k běžnému životu. Posuďte prosím sami.

2.2 Gramotnost

Co je vlastně gramotnost? Kde se tento pojem vzal? Jak souvisí pojmy funkční gramotnost, literární gramotnost a dokumentová gramotnost? Jsou ještě další „gramotnosti“? Protože tento manuál je manuálem

¹ Během realizace projektu jsme zjistili, že podobných projektů je více, ačkoli tomu nejdříve nic nenasvědčovalo. Novými faktory jsme byli nuceni i motivováni k menším úpravám v projektu. Například jsme nově jako prostředek k podpoře literární gramotnosti zakoupili tablety, které byly v době přípravy žádosti o grant v podstatě nedostupnou záležitostí, apod.

metodickým, je třeba držet se pravidel ustálených v humanitních vědách. Nejprve si stručně, nicméně s pomocí kvalitních zdrojů a díky specialistům na danou oblast, vymezíme základní pojmy.

V naprosto obecném, základním i historickém pojetí pojmu gramotnosti je za gramotného považován ten jedinec, který umí číst a psát. Gramotnost je jinými slovy soubor dovedností nutných ke čtení (rozlišují písmena, slabiky, slova a rozumím jim) a psaní (napíší jednotlivá slova, ale i věty).² Za negramotného byl tradičně považován ten, kdo nedovedl číst a psát. Postupně, s vývojem společnosti a kulturních i vzdělávacích hodnot a návyků, se chápání gramotnosti rozšiřovalo. Gramotný byl ten, kdo nejen uměl v tom nejprostším slova smyslu číst a psát, nýbrž dovedl číst plynule i delší text, obsahům psaného textu rozuměl a uměl s daným textem zacházet v rámci komplexnějších a komplikovanějších myšlenkových postupů. Z pedagogického hlediska – přičemž je třeba zdůraznit, že historicky je pojem gramotnosti navázán na vzdělanost a vzdělávání – byla gramotnost ve výchozím slova smyslu obvykle spojována s naprosto základní výukou čtení, psaní a počítání. Toto úzké pojetí gramotnosti však bylo postupně překonáno; mimo jiné i díky výzkumům realizovaným v 70. letech 20. století v anglosaském světě, v nichž se ukázalo, že řada dospělých – a u dospělých se s ničím takovým nepočítalo – má potíže s praktickým využitím

² Viz Gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 13. 7. 2013 [cit. 5. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Gramotnost>.

psaného a čteného (orientace v jízdách v řádech a podobně). I díky výše uvedenému dnes gramotnost chápeme jako soubor schopností (znalostí i dovedností), předpokladů nutných pro celoživotní učení, pro individuální profesní, ale i obecně společenské a životní uplatnění.³

2.3 Funkční gramotnost; informační, čtenářská, dokumentová a jiné typy gramotnosti

Pojem funkční gramotnost v sobě zahrnuje nejen rovinu vzdělávací, pedagogickou, ale například i rovinu sociální, politickou či ekonomickou. Je spojována především s dospělými, přesahuje tedy školní prostředí. Klíčem k pochopení pojmu je ona *funkčnost* gramotnosti. Jestliže to, co jsem si osvojil, co jsem se naučil, dokáži efektivně využít v praxi, v běžných životních či pracovních situacích, pak moje dovednosti a znalosti fungují, tj. jedná se o funkční gramotnost.⁴ Všeobecně vzato, člověk, který dosáhne na formálně vysoké vzdělání, ale není s to je využít, použít, realizovat v praxi, v běžném životě, není *funkčně* vzdělaný; jeho vzdělání je vlastně bezcenné. „*Funkční gramotnost pak znamená gramotnost v kontextu, tedy vztaženou k situaci a okolnostem, v nichž se člověk nachází.*

³ Viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně* ZŠ. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. Str. 12–14.

⁴ Viz Š., Kateřina. Informační gramotnost. In: *Inflow (information journal)* [online]. 2. 6. 2008 [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost>. Viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně* ZŠ. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. Str. 15.

Funkční gramotnost byla v rámci IALS/SIALS definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací (Lidské zdroje, 1999: 88). (...) Funkční gramotnost je koncept, který slouží k měření efektů vzdělávání a formulování vyplývajících doporučení ke změně/úpravě vzdělávacích obsahů. V rámci projektu IALS byla funkční gramotnost dále rozčleněna do tří složek: gramotnost literární jako schopnost nalézt a porozumět informaci z textu, gramotnost dokumentová jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci a gramotnost numerická jako dovednost manipulovat s čísly (Lidské zdroje, 1999: 89).⁵ V uvedené definici je funkční gramotnost navázána na tzv. informační gramotnost a následně je strukturována na dílčí složky, které představují pojmy literární gramotnost, dokumentová gramotnost a gramotnost numerická. Podle zmíněných autorek, nicméně s určitým zjednodušením, spočívá informační gramotnost ve schopnosti rozumět informacím a informačním technologiím a umět těchto dovedností a poznatků využít v rozmanitých profesních a životních kontextech. Autorky dále obhajují teorii, podle které je informační gramotnost postavena na propojení funkční gramotnosti (literární, dokumentové, numerické a jazykové gramotnosti⁶) s tím, že podmínkou rozvoje informační gramotnosti, včetně všech dílčích odnoží, je tzv. ICT

⁵ DOMBROVSKÁ, Michaela, Mgr.; LANDOVÁ, Hana, Mgr.; TICHÁ, Ludmila, PhDr. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. In: *Národní knihovna – knihovnická revue* [online]. [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>. Rok 2004, roč. 15, č. 1, s. 7–182. Národní knihovna ČR, 2004. ISSN 1214-0678.

⁶ Jazyková gramotnost spočívá ve schopnosti dorozumět se cizím, tj. jiným než mateřským jazykem.

gramotnost, tedy počítačová gramotnost⁷. Ve světle těchto informací a na základě zkušeností s realizací našeho projektu je třeba podotknout, že „vyhnout se“ počítačové gramotnosti při rozvoji a podpoře gramotnosti literární je dnes, za současného překotného rozvoje techniky a technologií, a s tím, že jde o technologie ekonomicky čím dál dostupnější, zhora nemožné. Dokonce jsme dospěli k názoru, že bude vhodnější, protože efektivnější, jít technologiím naproti, nebránit se jim, zkoušet je naopak využít, byť by šlo jen o pouhou motivaci, o pouhé „lákadlo“. V pedagogické praxi se i ta počítá, protože aktivizuje.

Podle definice z příručky Výzkumného ústavu pedagogického *Gramotnosti ve vzdělávání* je „čtenářská gramotnost celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“.⁸ Autoři příručky dále poskytují výčet rovin, které se ve čtenářské gramotnosti setkávají a prolínají, a zdůrazňují, že není možné žádnou opomenout. Jde o *vztah ke čtení* (potěšení, potřeba číst), *doslovné porozumění*, *vyusuzování a hodnocení* (rozvoj kritického posouzení textu), *metakognice* (reflexe a uzpůsobování vlastního pojetí četby,

⁷ Práce s počítačem, internetem, sítí apod.

⁸ Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání (Příručka učitele)* [online]. [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

schopnost překonávat obtíže dané obsahem, čtenářské strategie), *sdílení, aplikace* (seberozvoj na základě četby, zúročení četby v praxi).⁹

Toto pojetí čtenářské gramotnosti podrobily kritickému rozboru autorky již zmiňované publikace *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Poukazují na zjevnou vazbu dané koncepce na kurikulum představované RVP ZV¹⁰ a zdůrazňují, že autoři *Gramotnosti ve vzdělání* (viz výše) neodstranili slabiny RVP, pokud jde o nastavení a promyšlení rozvoje čtenářské gramotnosti ve vzdělávacích plánech ZŠ, a navíc nedocenili přínos mezinárodních výzkumů¹¹ sledujících a podporujících čtenářskou gramotnost a z nich vyplývajících definic čtenářské gramotnosti.

Kritické srovnání všech teoretických koncepcí a definic čtenářské gramotnosti přesahuje možnosti tohoto manuálu a neodpovídá cílům a smyslu našeho projektu. Přesto je na místě průběžné malé shrnutí, které ukotví alespoň pracovní, *funkční*, definici čtenářské gramotnosti a několika dalších souvisejících pojmů.

⁹ Srovnej tamtéž.

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

¹¹ PIRLS a PISA. Cílem výzkumu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku, tj. desetiletých, u nichž se předpokládá, že začínají čtení využívat pro další sebevzdělávání. Cílem programu PISA (International Programme for Student Assessment) je zjišťování úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků. Výstupem programu je i srovnání členských zemí OECD v těchto vzdělávacích parametrech.

Podle závěrů výzkumného programu OECD PISA znamená „čtenářská gramotnost schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ Čtenářská gramotnost je klíčovou součástí funkční gramotnosti a závisí na ní i kvalita dalších typů gramotnosti, jako jsou matematická, jazyková, přírodovědecká, dokumentová, informační či umělecká gramotnost. V současnosti je v kontextu překotného rozvoje informačních technologií a informačního průmyslu (v což je třeba započítat i elektronická internetová média) zdůrazňován význam informační gramotnosti a ta se již z definice prolíná s bazální částí funkční gramotnosti, tedy se čtenářskou gramotností.¹² V tuto chvíli možná příliš obecnou definici čtenářské gramotnosti lze uvést do praxe – byť tak trochu paradoxně – s využitím prostého encyklopedického hesla z Wikipedie, podle kterého se „čtenářská gramotnost z hlediska postupů získává pomocí:

Obecného porozumění – čtenář o textu uvažuje jako o celku, má za úkol vystihnout hlavní myšlenku textu, vysvětlit jeho účel.

Získávání informací – čtenář vyhledává v textu požadovanou informaci.

¹² Viz PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2006, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>. ISSN 1802-4785.

Vytvoření interpretace – čtenář zobecňuje své prvotní dojmy a zpracovává informace logickým způsobem.

Posouzení obsahu textu – čtenář porovnává informace nacházející se v textu s informacemi z jiných zdrojů a umí obhájit vlastní názor.

*Posouzení formy textu – čtenář hodnotí kvalitu napsaného textu, posuzuje stavbu textu, žánr či jazyk autora.*¹³

Je však třeba zdůraznit, že pojem čtenářské gramotnosti zahrnuje kromě schopnosti číst s *porozuměním* (pochopit myšlenku, najít a získat informaci, interpretovat významy, posoudit obsah i formu) také schopnost srozumitelné texty vytvářet, *psát*, produkovat.

Dokumentová gramotnost pak doplňuje tu čtenářskou. Lze ji chápat jako „*schopnost nalézt a porozumět informacím obsaženým v konkrétním dokumentu (jízdni řád, návod k obsluze, příbalový leták, žádost o vydání dokladu...) a schopnost na tyto informace adekvátně reagovat (pochopit dopravní spojení, postupovat podle návodu, správně určit dávkování a vzít v úvahu kontraindikace, doplnit chybějící údaje, vyplnit formulář apod.)*“¹⁴ Typem

¹³ Čtenářská gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 4. 9. 2014, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1_gramotnost.

¹⁴ SIALS – Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých. *PIAAC – Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/sials#vysledky>.

textů, které spadají do této kategorie, jsou převážně texty *nesouvislé*, neliterární, tedy tabulky, mapy, jízdní řády, reklamy apod. Naopak v rámci rozvoje obecné čtenářské gramotnosti se pracuje s texty *souvislými*, literárními, z hlediska formální kompozice členěnými na odstavce.

Vraťme se závěrem k hierarchizaci pojmů. Obecným východiskem je *funkční gramotnost*, což je soubor schopností, jako jsou např. čtení, psaní, počítání, ale i komunikace a jiné sociální dovednosti. V naší současné *informační společnosti* (internetová média, sítě) se funkční gramotnost neoddělitelně prolíná s *gramotností informační* (dovednosti při práci s počítačem, sítěmi a při použití informací v daném reálném i mentálním kontextu). Strukturně je funkční gramotnost tvořena třemi subsystémy: 1. *literární gramotností*, což je soubor dovedností souvisejících s porozuměním textům a s využitím informací v něm obsažených (synonymem literární gramotnosti je textová gramotnost). Obsahově tomuto pojetí odpovídá i pojem čtenářská gramotnost, byť se může zdát, že jde o širší pojem, akcentující pojem čtenářství včetně vytváření smysluplných textů. 2. *dokumentovou gramotností*, kterou představují dovednosti nutné pro vyhledání a následné uplatnění informací v dokumentech (grafy, schémata, mapy).

3. *numerickou gramotností*, tedy schopnostmi pracovat s číselnými údaji či používat adekvátní matematické operace (i v textu; např. vypisování šeků, určování výše úroku atd.).¹⁵

2.4 Literární gramotnost v kontextu gymnaziálního studia

Náš projekt je však realizován v prostředí střední školy (gymnázium), proto si vstupní pojmy dejme do souvislosti s gymnáziem a jeho svébytnými potřebami a limitujícími faktory. Jestliže na základním vzdělávacím stupni (1. – 4. třída) jde v budování gramotnosti o elementární čtení, psaní a počítání, postupně je ve výuce na druhém stupni (5. – 9. třída) kladen důraz na rozvoj čtenářství (kladný vztah ke čtení) a na tzv. čtení s porozuměním (vyhledávání informací, interpretace přečteného, příležitost k formulování vlastního názoru a postoje). Samozřejmostí jsou zadání doporučené četby, určitá forma čtenářských deníků, referáty z četby, práce s čítankami, vytváření vlastních textů (slohová cvičení) atd. Výuka dovednostem specifickým pro gramotnost a rozvoj a podpora čtenářství se – s výjimkou počítání – očekává a vyžaduje od předmětu český jazyk a literatura a v tomto rámci na základních školách také zůstává.

¹⁵ Srovnej DEUTSCHOVÁ, Tereza; DYČKOVÁ, Sylvie. Funkční gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 20. 5. 2013, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: http://wiki.knihovna.cz/index.php/Funk%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost.

Na středoškolské, resp. gymnaziální úrovni je od studentů vyžadováno mnoho dalších dovedností vyplývajících jednak z předpokladů získaných na základní škole, jednak z předpokladů daných pokročilejším stupněm vývoje studentů (15–19 let) a dále také z požadavků kladených na studenta – i jeho učitele – maturitou, přijímacími zkouškami na vysoké školy a předpokládaným vysokoškolským studiem. Gymnazisté by měli rozumět (přečíst, interpretovat, zaujmout postoj, zužitkovat v alternativním myšlenkovém kontextu) souvislým i nesouvislým textům¹⁶; „*Zatímco souvislé texty (vyprávění, popis, polemický text, instrukce) jsou tvořeny větami uspořádanými do odstavců, nesouvislé texty mohou mít velmi rozličnou strukturu (formuláře, výzvy, reklamy, grafy, diagramy, obrázky, schémata, tabulky či mapy).*“¹⁷ K nově formulovaným požadavkům patří také akcentování mezipředmětových vazeb a důraz na hlubší znalosti a dovednosti typické právě pro český jazyk a literaturu (žánry, literární teorie – pojmy i aplikace pojmů, jazykové prostředky aj.) Ve větší míře než na základní škole jsou vyžadovány individuální názory, kvalitní věcná argumentace a strukturované vyjadřování postojů. To platí zejména pro společenské vědy, ale samozřejmě i pro český jazyk a literaturu, příležitostně i pro další vyučované předměty. Zcela novým požadavkem a motivačním

¹⁶ Porozumění souvislým textům je převážně záměrem literární gramotnosti, porozumění nesouvislým textům je pak převážně záměrem dokumentové gramotnosti.

¹⁷ Viz STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009)*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6. Str. 10.

prvkem je úspěch u maturitní zkoušky (didaktický test, tj. vlastně práce s psaným textem, ústní zkouška, tj. vlastně práce s četbou a analýza psaného textu, písemná maturitní zkouška, tj. vlastně tvůrčí práce s žánrovými formami, názory, postoji a s jazykovými prostředky), dále pak potenciální upotřebitelnost získávaných znalostí a dovedností při vysokoškolském studiu a následně v profesní praxi a v běžném životě (obecná schopnost „vytěžit“ z textu informaci a zužítkovat ji v nějakém požadovaném kontextu).

Našemu projektu (*Literární a dokumentová gramotnost – praktikum*) jde o skloubení gymnaziálních potřeb se všeobecným rozvojem literární a dokumentové gramotnosti se stálým důrazem na reálné praktické využití: vytvářené pracovní listy jsme proto ověřovali již ve fázi jejich vývoje; pro tvorbu pracovních listů jsme využili běžná témata daná školním vzdělávacím programem; tento metodický manuál je svého druhu úvodem k pochopení problematiky a návodem k použití metod rozvoje gramotnosti v praxi; zakoupili jsme řadu nových, aktuálních knih (takřka 250 titulů), které studentům slouží a sloužit budou, i když projekt bude minulostí, a podobně. Kromě rozvoje literární a dokumentové gramotnosti byla cílem projektu i podpora četby a rozvoj čtenářství, proto se nyní krátce zaměříme na tyto dosud námi nedefinované pojmy a pokusme se v nich zorientovat.

2.5 Čtenářství, čtení a četba

„Čtenářská gramotnost tradičně označovala především znalosti a dovednosti (...) Čtenářství postihuje zejména aspekt hodnotový, postojový, volní – pro čtenářství je klíčové, jaký vztah si člověk vytváří k četbě a jakou roli v jeho životě hrají knihy, knihovny, ale i jiné typy textů – tištěných nebo elektronických.“¹⁸ Když děti, posléze žáci a studenti, nebudou rády číst, nebudou vyhledávat texty pro zážitky, radostné chvíle, rekreační účely či pro sebevzdělání a informační užitek, nebudeme řešit otázku, jak správně a efektivně rozvíjet jejich čtenářské dovednosti, nýbrž otázku, jestli je vůbec ještě co rozvíjet. Čtenářství stojí na aktivitě a dostatku vnitřní motivace – nelze je vynucovat či nařizovat z pozice autority; základní školy musí ke čtenářství své žáky vést (zařadit čtenářsky podnětné prostředí, dávat příležitosti, motivovat je a chválit), ale bez hodnotového základu vytvářeného v rodinách a distribuovaného veřejnými mediálními kanály a způsoby (jak o čtení a knihách informují noviny, že se dnes kdekdo holedbá, že k pracovnímu úspěchu nepotřeboval přečíst žádnou knihu, jak mluví a působí vlivní moderátoři, jak je hodnocena a srovnávána aktivita na elektronických platformách a např. při čerpání zdrojů v knihovnách a čtení atd.) čtenářství samo od sebe z nebe nepadne. Bez jednomyslného a jednoznačně pozitivního hodnocení čtenářství, bez

¹⁸ Viz STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009)*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6. Str. 6.

permanentní snahy o rozvoj a kultivaci čtenářství ze strany všech zainteresovaných (rodiče, děti, škola, ministerstva, celebrity, výrobci chytrých telefonů, podnikatelé, trh práce, banky atp.) bude úroveň vzdělanosti, ale i efektivní vzdělavatelnosti klesat. Čtení knih totiž přímo určuje míru tvůrčí nápaditosti, protože probouzí fantazii a povzbuzuje myšlení způsobem, který je pro rozvoj vynalézavého (rozuměj: ve vědě, jejíž výkladní skříní je dnes technika a která se poměřuje stálým technologickým pokrokem a inovacemi, nenahraditelného) přístupu k lidem, věcem, oborům a ke světu zcela nezastupitelný. A máme za to, že tento problém nevyřeší ani ta nejgeniálnější aplikace pro „chytrý telefon“ či tablet.

Čtení je na místě chápat jako aktuální činnost, jako proces, jehož základem je „*dešifrování psaného textu*“¹⁹. Četbu pak lze pojímat jako komunikaci mezi čtenářem, textem a významy uměleckého textu, ke kterým se samozřejmě – a technicky vzato – dostáváme pomocí klíčového nástroje, tedy pomocí čtení. Pokud povedeme žáka (studenta) k jediné možné interpretaci textu (školsky závazné, tradicí dané), pak je pravděpodobným výsledkem možná i odpor žáka (studenta) k četbě, zejména k tzv. povinné četbě, dále mizející motivace ke čtení a žádný osobní,

¹⁹ Viz METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. Str. 19.

studentovými vlastními silami vyjádřitelný estetický prožitek.²⁰ Je zřejmé, že školou (resp. RVP a ŠVP) dané literárně-jazykové vzdělávání by mělo podporovat a zušlechťovat studentovo čtení i čtenářství. K tomuto cíli ostatně mířil i náš projekt; specifickým výstupem je v tomto smyslu zejména inovace osnovy literární semináře.

Odborná literatura v souvislosti se čtením, četbou a čtenářstvím zavádí i pojem čtenářské strategie. Jde o postupy, které student vědomě užívá před čtením, během čtení, ale i po čtení. Když si tyto postupy zvnitřní a zafixuje, již si je v dalším čtení nebude uvědomovat, stanou se automatickými. K uvědomělému použití strategií se vrátí jen v tom případě, že potřebuje pročíst a zvládnout nějaký problematický text, něco náročnějšího, s čím se doposud nesetkal. Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost by tedy měly i „naučit“ studenty čtenářským strategiím. Výsledkem pak bude čtení technicky správné, pohotové, plynulé, s porozuměním, což v důsledku povede ke kvalitnější práci s obsahem a významy, usnadní to formulování názorů a postojů a povede to k efektivnějšímu a pružnému celoživotnímu sebevzdělávání. Pojem čtenářské strategie lze víceméně zaměnit s pojmem čtenářské dovednosti. „(...) výzkum PIRLS rozlišuje sedm dovedností: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění a charakteristika stylu a struktury

²⁰ Srovnej tamtéž, str. 24–25.

textu. (...) Výzkum PISA sleduje pět základních dovedností: nalezení informace, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu.²¹

Nezbývá než dodat, že všechny mezinárodně požadované a sledované dovednosti či strategie podporuje a rozvíjí i tento metodický manuál, resp. pracovní listy, k jejichž vytváření a uplatňování při výuce je tento materiál svého druhu návodem.



²¹ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. Str. 27.

3.

Metodický manuál a ostatní klíčové aktivity

3.1 Pojmosloví – manuál aneb příručka

Podle slovníku cizích slov se slovem manuál rozumí „*příruční zápisní kniha, obyčejně úřední, manuálník*“²². Druhý význam tohoto slova patří do oblasti hudební; zde se slovem manuál označuje ruční klávesnice varhan. Vysvětlujícími synonymy k zastaralému pojmu „manuálník“ jsou termíny příručka či výtah. I náš manuál je „zápisní knihou“ v tom smyslu, že vznikl jako referenční poznámkový blok k uplatňovaným metodám, k vytvářeným pracovním listům a ke zpětnovazební reflexi všech zahrnutých činností.²³ Základem manuálu je samozřejmě teoretické zakotvení východisek (pojmosloví, metodika) nutných pro kvalifikovanou realizaci – i průběžnou revizi – našich vstupních představ o podpoře čtenářství a metodickém prohlubování literární (textové, čtenářské) gramotnosti. I druhý význam odpovídá záměrům i konečným výstupům: tento materiál je *příručkou*, měl by být tedy vždy *po ruce*, nebo *k ruce*. Tomu odpovídá jak snaha o úspornost ve výrazu (funkční zjednodušení, stručnost), tak i

²² KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 3. vydání, upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985.

²³ Svým způsobem jde opravdu i o *výtah*, tedy stručný strukturovaný a studijní výpisek z komplexní projektové činnosti.

zvolený formát (menší rozměry, tj. praktičnost); tuto strategii doplňuje i modularita manuálu²⁴. V běžném slova smyslu je pojem příručka chápán i jako stručný *návod k použití* či *popis* daného tématu (přístroje a jeho funkcí). Doufáme, že i tento význam se nám podařilo našemu materiálu vtělit: měl by být jakousi příručkou popisující použití metod rozvíjejících literární a dokumentovou gramotnost na gymnáziu, tak jak je to možné vzhledem k reálným dispozicím a parametrům tohoto výukového prostředí. Metodický manuál tedy není a nechce být vyčerpávajícím přehledem problematiky nebo souhrnem všech existujících metod. Jeho ambicí nebylo konkurovat vysoce teoretickým akademickým studiím nebo vysoce odborným, k ideálu směřujícím pracím zkušených pedagogů a didaktiků z výzkumných a jiných ústavů, případně ze společnosti soustředěné na kritické myšlení jako ucelený výukový systém.

Jde o manuál *metodický*, což znamená, že je nejen zaměřen na metody uplatňované ve vytčené oblasti (ve smyslu nauky o metodách), ale je i sám zpracován účelně, promyšleně a je tedy výsledkem „*vědeckého postupu umožňujícího získávání poznatků*“²⁵.

²⁴ Každou část lze používat i samostatně, případně téměř samostatně; např. první část je teoretická, druhá vysvětluje motivy a strategii, třetí se věnuje myšlení v procesu práce s texty a inspiraci kritickým myšlením atd.

²⁵ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 3. vydání, upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985.

3.2 Metodický manuál jako klíčová aktivita projektu

V rámci projektu *Literární a dokumentová gramotnost – praktikum* představuje tento metodický manuál hlavní výstup z klíčové aktivity 01 nazvané *Zpracování manuálu pro výuku čtenářské gramotnosti formou modulárního systému*. Dle projektové dokumentace jde o výstup, který souhrnně vyjádří pojmová²⁶ a metodická východiska, bude obsahovat obecnou formu pracovního listu²⁷, názorně ukáže systémové modulární propojení pracovních listů rozličných úrovní²⁸ a bude mít tištěnou i elektronickou podobu²⁹.

Důležitou součástí přípravy a realizace metodického manuálu jako hlavního výstupu klíčové aktivity 01 bylo i proškolení pedagogů v metodách *kritického myšlení*, které představuje důvěryhodnou, ověřenou a inspirativní metodickou platformu, plně využitelnou ve prospěch našich projektových záměrů.³⁰ Nepostradatelnou součástí prací na manuálu byly také stávající i nově pořizované knižní tituly a počítačová technika, především notebooky, s nimiž pracovali jednotliví členové realizačního týmu. Je třeba zdůraznit, že celá klíčová aktivita 01, samozřejmě včetně

²⁶ Viz zejména kapitola 2. *Projekt a čtenářská gramotnost*.

²⁷ Viz podkapitoly 5.3 *Obecná forma pracovního listu* a 8.1 *Obecná forma pracovního listu – varianty*.

²⁸ Viz zejména kapitola 5. *Modularita a přehled metod* a podkapitola 8.2 *Sada pracovních listů včetně dotazníků a jejich vyhodnocení – dějepis*.

²⁹ Dostupné z: <http://www.gymnaziumrajec.cz/cz/granty-eu/gramotnost>.

³⁰ Od září do prosince 2013 (24 vyučovacích hodin) absolvovali dva zainteresovaní členové realizačního týmu program společnosti Kritické myšlení, o. s. nazvaný *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) – minimální kurz*.

manuálu coby výstupu, je metodicky a účelně provázána s dalšími dvěma klíčovými aktivitami. Již zde respektujeme a předjímáme modularitu vznikajícího výukového systému.

3.3 Metodický manuál a tvorba pracovních listů

Druhá klíčová aktivita projektu se nazývá *Tvorba pracovních listů* a jejím hlavním výstupem je *Antologie pracovních listů*, tedy modulární soubor pracovních listů v tištěné i elektronické podobě. Jak vidno, klíčová aktivita 01³¹ a klíčová aktivita 02 spolu souvisejí, jsou promyšleně provázány, což je logicky správné a pro projekt i aktivity samy o sobě přínosné.

Metodický manuál ustaluje a systematizuje principy, kterých jsme se drželi prakticky při všech projektových činnostech, zejména ale při vymýšlení, zpracování, realizaci, vyhodnocení a následně obecné revizi pracovních listů. Manuál přesně stanovil a uspořádal východiska (cíle, pojmosloví) a zásady jak z obecného hlediska (rozvoj čtenářství, výuka čtenářským dovednostem, funkčnost získané gramotnosti), tak ve smyslu konkrétního návodu pro tvorbu pracovního listu (např. obecná struktura pracovního listu nebo přehled jednotlivých metod). Z těch principů, které jsme stanovili jako směrodatné, podporující zamýšlenou modularitu výstupů, resp. výukového systému jako celku,

³¹ Připomeňme si její název: *Zpracování manuálu pro výuku čtenářské gramotnosti formou modulárního systému*.

jmenujme např. sjednocující formální strukturu pracovního listu, různorodost textů z hlediska typu (souvislé, nesouvislé), dodržení didaktických principů (od jednodušších po složité), použití inovativních metod (metody kritického myšlení, např. metoda podvojný deník) a důraz na mezipředmětové vazby.

Je nasnadě, že příprava metodického manuálu probíhala ruku v ruce s tvorbou a ověřováním pracovních listů přímo ve výuce, v plné spolupráci se studenty dotčených ročníků³². Pokud se při ověřování ukázalo, že metodický základ či vstup jsou nevhodné nebo neefektivní, metodiku jsme přizpůsobili a změny promítli do manuálu jako celku. Příprava pracovních listů představuje pestrou paletu činností a ne všechny metody jsou použitelné v oborech, na které se jednotliví členové pracovního týmu specializují. Proto probíhala de facto neustále diskuse nad zvolenou metodologií a nad postřehy a zkušenostmi sesbíranými během ověřování pracovních listů. Pracovní listy samy také měnily podobu, postupně se transformovaly, např. pod vlivem školení v kritickém myšlení nebo pod vlivem zpětné vazby ze strany studentů.

Shrnuto, podtrženo a s mírnou nadsázkou řečeno: výsledkem realizace metodického manuálu jsou modulární sady pracovních listů, ale současně platí, že výsledkem přípravy a realizace pracovních listů je metodický manuál.

³² 1. – 4. ročník čtyřletého studijního cyklu gymnázia, případně odpovídající ročníky šestiletého studijního cyklu gymnázia.

Obě činnosti (stanovení metodiky a tvorba pracovních listů) se ovlivňují a vytvářejí svého druhu provázaný, tj. modulární systém.

3.4 Metodický manuál a inovace osnovy literárního semináře

Inovace osnovy literárního semináře, to je název třetí klíčové aktivity projektu. Smyslem této aktivity je implementace metodických prvků a vybraných vytvořených pracovních listů do vzdělávacího plánu *Literárního semináře*. Prostředkem k naplnění tohoto smyslu a k dosažení projektového cíle je srovnání průběžných výsledků z realizace klíčových aktivit 01 (manuál) a 02 (pracovní listy) se stávajícím Školním vzdělávacím programem s cílem tento program v oblasti výuky literárního semináře změnit tak, aby vznikl základ semináře nového, praktičtějšího a obohaceného o prvky jednoznačně podporující čtenářské aktivity a zvyšující úroveň dovedností v rovině funkční (literární) gramotnosti. Aktivita vychází z předchozích dvou, bez nich by jen těžko mohla být realizována, ale současně míří i trochu jinam, totiž ke vzdělávacím plánům a podpoře kurikulární reformy. Jejím výstupem je, stručně řečeno, návrh úpravy ŠVP, který bude zahrnovat prvky podporující a rozvíjející literární gramotnost.

S manuálem je klíčová aktivita 03 provázána metodicky – manuál stanovuje principy a předkládá paletu metod. Osnova nového literárního semináře však stojí především na metodách vhodných pro výuku dovedností při

čtení literárně hodnotných, tedy esteticky zabarvených textů, tj. týká se především oblasti českého jazyka a literatury. Proto z manuálu čerpá jen ty pro věc přínosné principy a metody. Platí přitom, že zde jde o podporu pokročilejšího čtenářství a komplexnější prohlubování literární gramotnosti ve vlastním slova smyslu.

Příprava výukového plánu literárního semináře nicméně nesouvisí jen s klíčovou aktivitou 01, ale i s klíčovou aktivitou 02, s tvorbou pracovních listů. I z této projektové činnosti však čerpá výběrově; co je vhodné pro práci s esteticky hodnotnými, ale i náročnými texty, to je vhodné i pro realizaci případného literárního semináře.



Metodický manuál a kritické myšlení

4.1 Myšlení při práci s texty

Co se vlastně děje, když student pročítá text a reaguje na úkoly zadané učitelem? O jakou situaci jde, především z hlediska pedagogického? Učitel je v roli toho, kdo aktivizuje, motivuje? Jistě, přinejmenším v části takové lekce. Jde o výklad (obsahu, formy), kdy zvolená ukázka poslouží coby názorný příklad? Pak bychom zůstávali v zajetí schémat a práce by to byla mechanická. Kým má být učitel? Zdrojem znalostí, které si má student osvojit, aby mohl být přezkoušen, přičemž platí, že takto získané znalosti neutkví, jsou rychle zapomenuty? Zdrojem znalostí o metodách, jak číst texty s porozuměním? Zde už se dostáváme blíže k účinné lekci z gramotnosti. Přesto cosi zbývá. A to cosi je velmi podstatné: jak, o čem, proč o dané ukázce přemýšlí student? Jak má vůbec přemýšlet, aby dosáhl cílů, které stanovují jednotlivé úkoly? Lze objektivizovat interpretace do té míry, že zahrnou i subjektivní – z povahy věci zcela nutně subjektivní – přístup toho kterého studenta? Je snad toto úkolem učitele literární gramotnosti?

Práce s textem, ať už souvislým (literární gramotnost) nebo nesouvislým (dokumentová gramotnost), vyžaduje aktivovat elementární myšlenkovou rovinu: bezpečné formální i sémantické porozumění lexiku, poučený pojem o struktuře textu a jistou míru připravenosti k interpretaci. Je zřejmé, že mentální úroveň studentů (žáků) se

zakládá jak v rovině vývojové (věk), tak v rovině individuálních intelektových studijních dispozic a také v rovině zájmu, znalostí a motivace pro daný obor či dané téma. Učitel by toto vše měl respektovat, studenty by měl vést ve smyslu průvodcovském, orientačním a zdrženlivém, pokud jde o hotové závěry a jejich sdělování posluchačům – čtenářům. Na této elementární mentální úrovni se nesmí zapomínat ani na prostor pro potěšení z četby a estetický zážitek, zkrátka na to nehmatatelné, co tak výrazně určuje kvalitu čtenářství a četby, kvalitu preferencí a kvalitu dalších myšlenkových vrstev při výuce dovednostem umožňujícím rozumějící vhléd do textů a jejich zužitkování v kontextu každodennosti.³³

Myšlenkových operací, které provozujeme, aniž bychom si toho byli – s trochou nadsázky řečeno – vědomi, je téměř bezpočet. Záleží jen na vstupních kritériích či na roztřídovacím úhlu pohledu, kolik jich nakonec vyjmenujeme. Jednou z možností je rozdělit myšlení na 1) pokus a omyl, kdy problém řešíme opakovanými pokusy, dokud v podstatě náhodně nenajdeme správné řešení, a 2) metodické myšlení, tedy myšlení „*podle promyšlené strategie*“.³⁴ Když přijmeme východisko, podle kterého je čtení „problém k řešení“, pak nutně dojdeme zhruba

³³ Srovnej: METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. Str. 25–26.

³⁴ Viz KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8. Str. 86.

k tomuto závěru: kdo čte často, a o tom, co čte, také přemýšlí, brzy si začne budovat ke čtení až metodický přístup. Zde jde tedy o propojení dvou myšlenkových typů.

Jiná z možností nás přivádí k rozdělení myšlení na 1) názorné, tj. na řeči nezávislé, a 2) verbální, tedy myšlení skrze slovo a řeč. Odhadujeme, že do budoucna budeme muset – tj. společnost, která klade důraz na vzdělávání v širokém slova smyslu – pracovat mnohem častěji i se vstupy danými dnes razantně se uplatňujícím a podporovaným *názorným myšlením*³⁵. Rozvoj literární a dokumentové gramotnosti se samozřejmě děje především skrze verbální myšlení. To je založeno na práci s abstraktními pojmovými strukturami, tedy s nenázornými a obecnými označeními. Tím, že verbální pojmy propojíme se zvukovým a následně i s grafickým symbolem, dáváme vzniknout tzv. řečovému pojmu. A řečové pojmy lze dále uspořádat, shrnovat, abstrahovat. Při čtení samozřejmě nevyužíváme řeč jen jako „nástroj myšlení“, ale také jako prostředek komunikace, jako médium pro dialog. Dialog multilaterální, procesuální a neukončený, neboť směřující čtenáře k textu, k učiteli, k jiným textům, od textu ke čtenáři a znovu a dále.³⁶ A při dialogu již nejde jen o věcnou stránku četby, ale také o práci s emocemi, postoji, názory, tedy i o myšlení založené na sociálním učení. Snaha porozumět textům jejich bedlivým čtením je zkrátka

³⁵ Jde o myšlení zprostředkované zejména obrázky, komiksy, deskovými hrami, fotoseriály, videonávody apod., kterým podporu zajišťuje rozvoj sítí na bázi internetu a rozvoj technologií určených především ke konzumaci obsahu internetu a sítí, tedy tzv. chytrých telefonů a tabletů.

³⁶ Viz KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8. Str. 87, 94, 95.

komplexní mentální činnost, která se vždy odehrává v kontextu, v situaci dané předpoklady a zkušenostmi čtenáře, knihou a dalšími participujícími osobami a okolnostmi.

Než pokročíme dále, zastavme se předtím ještě u jednoho důležitého pojmu, u *asociace* a asociativních procesů. Slovník cizích slov zná více výkladů tohoto cizího slova, které ve vědách všeho druhu zdomácnělo do podoby odborného pojmu. Jedním ze dvou pro nás důležitých významů je ten první, prostě vysvětlující, že asociace znamená totéž co sdružení či sdružování. Druhý význam pojmu nás zavádí do psychologie, ve které je asociací „*spojení představ tím, že jeden duševní obsah vybaví jiný v podobě představy nebo myšlenky proto, že dřívější zkušenosti se vyskytly spolu*“.³⁷ To znamená, že když zazní slovo *les*, pak s ním lze propojit (asociovat) řadu různých představ, např. *listnatý, elfové, houbař, prales, tma* a podobně. Asociativnost myšlení hraje dost možná klíčovou roli při porozumění, ale i neporozumění textům v procesu četby: prolíná se zde dešifrování lexikálních významů s našimi zkušenostmi, emocemi a představami, což následně vytváří jakési podhoubí pro další uchopení textu; od prostého rozlišení věcných informací až po náročnou interpretaci. A jestliže dnešní žáci či studenti mají menší zkušenosti s texty, menší čtenářskou praxi než jejich rodiče či prarodiče, pak se to nutně musí projevit jak ve škole, při výuce dovedností z oblasti literární a dokumentové gramotnosti napříč předměty, tak v myšlení samotném. A vkrádá se nejedna

³⁷ Viz KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 3. vydání, upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985.

otázka: je to posun, čili pozitivum vzhledem k revolučním proměnám světa textů a informací daným rozvojem technologií a změnami v komunikačních modelech, nebo o něco přicházíme nejen v práci s knihou či textem, ale také v elementárních myšlenkových procesech? Psychologové původně chápali samo myšlení jako řetězení asociací, ale ukázalo se, že „*u myšlení není v popředí prostý paměťový výkon, ale smysl, obsah vybaveného*“.³⁸ Na základě výzkumů byla postupně stanovena obecná pravidla platná pro školní verbální učení, jehož jsou asociativní procesy základem. Při čtení sice nejde přímo o učení ve smyslu cílevědomé snahy osvojit si nějaké poznatky, nicméně myšlenkový základ těchto operací natolik souvisí s procesem četby, pojatým jako aktivní porozumění verbálně danému smyslu, že bude na místě je alespoň telegraficky zmínit. Jde o operace nazvané 1) verbální asociace (učíme se číselné či písmenkové a slovní řady, např. násobilku či letopočty), 2) diskriminační učení (důraz je na rozlišování, tedy na určování specifických znaků a jasné oddělení rozdílných částí, např. našemu „slečna“ odpovídá anglické „Miss“, nikoli „Mr.“ nebo „Mrs.“), 3) pojmové učení (dovednost přiřadit jméno k určitému předmětu, ale i dovednost přiřadit obecný pojem k celé třídě věcí), 4) učení pravidel (zde se spojuje učení asociativní, diskriminační a pojmové).³⁹ V každé z uvedených operací jde o *hledání smyslu*, řádu, o *rozlišení* či *spojení*, o *přiřazení* či nenázornou práci při

³⁸ Viz KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8. Str. 86.

³⁹ Viz tamtéž str. 111–113.

hierarchizaci, srovnávání a odlišování pojmů, o *aplikaci* komplexních pravidel. A zcela stejné procesy uplatňujeme a využíváme při čtení, ať už se jedná o čtení studijní nebo čtení pro potěšení.

Na toto v zásadě „mechanické“ myšlení či učení navazuje jiný typ porozumění (učení), a to je *učení vhladem*. Jeho cílem je překročit naučené postupy směrem k originálnímu nebo přinejmenším nestandardnímu řešení či uchopení problému; poznat, reorganizovat a aplikovat svoje metody tvůrčím způsobem. To vyžaduje celou škálu dalších myšlenkových operací, např. uvědomit si, že „*učení se neomezuje na čas nebo místo*“⁴⁰, dále pak schopnost inovace, anticipace, autonomie, dialogu a interakce.⁴¹

Z uvedeného je snad jasně patrné, jak úzce spolu souvisejí řeč, myšlení, myšlenkové operace všeho druhu a všech možných kategorií, učení, proces čtení, proces porozumění čtenému. Je zřejmé, že všechny zde pojednané, ale i ty nepojednané odborné termíny, musíme vzít v úvahu – ať už teoreticky nebo prakticky – pokud se zabýváme rozvojem literární a dokumentové gramotnosti v rámci gymnaziální výuky. V deskripci nesmírně zajímavé teorie myšlení a učení by bylo možné pokračovat dál a hlouběji, ale chceme, aby tato příručka byla zaměřena poněkud praktičtěji, proto nepřeborné pláně myšlenkových operací vztáhneme opět k samotnému čtení.

⁴⁰ Viz tamtéž, str. 113–116.

⁴¹ Srovnej tamtéž.

4.2 Práce s texty – běžně používané metody

Ve středoškolské (gymnaziální) praxi tak nějak automaticky počítáme s tím, že studenti čtou s porozuměním, tj. *identifikují* relevantní informaci, *rozliší* podstatné od nepodstatného, *srovnají* informace, *roztřídí* je, *chápu souvislosti*, umí textem *argumentovat* apod. Ve chvíli, kdy zjistíme, že naše předpoklady narážejí na elementární nedostatky typu „*Já nečtu. Proč taky?*“, začneme učit. 1) Vysvětlíme literárně-teoretické pojmosloví (próza / poezie, fabule, postava, apostrofa), vybereme text, ukážeme, jak se text analyzuje, jak lze pochopit jeho strukturu, a navrhneme termín testu, kde si osvojené pojmy a schopnost jejich aplikace vyzkoušíme. 2) Zadáme četbu a matici pro rozbor četby. O četbě se studenty hovoříme. K četbě motivujeme efektními ukázkami, vlastními čtenářskými setkáními, případně poutavými historkami ze života autora. 3) Seznámíme studenty se slohovými styly, postupy a žánry. Pak jim zadáme téma a žánr a vyzveme je, aby psali. Vzniklé texty opravíme, okomentujeme, upozorníme na chyby a jdeme dál, k další kapitole, k dalšímu žánrovému útvaru. Motivujeme studenty k psaní článků do novin, oceňujeme jejich autorské texty. 4) Vyprovokujeme diskusi. Usměrnujeme ji, povzbuzujeme ke konstruktivní argumentaci, k sebevyjádření, k adekvátnímu jazykovému projevu, k formulaci vlastního názoru a postoje. 5) Připravujeme studenty na maturitní zkoušku: zkusíme analyzovat umělecký i neumělecký text (sloh, dějiny

literatury, literární teorie, čtenářský deník, vlastní zájmy, rozhled), upozorňujeme na to, že nespisovně či neartikulovaně či nesouvisle mluvit nesmějí, procvičujeme mluvnici, pravopis i znalosti z literatury.

A kdeže jsou ty metody?

Ad 1) – výklad, aplikace pojmosloví, analýza uměleckého textu (obsahová i formální), interpretace. Ad 2) – čtení volné i motivované (doporučená četba), analyticko-syntetická práce s textem, kontextové souvislosti. Ad 3) – srovnávání a rozlišování ukázek a postupů, rozvoj slohových dovedností psaním, produktivní psaní, tvorba. Ad 4) – dialog, diskuse, argumentace, rozvoj vlastního myšlení, vlastního názoru. Ad 5) – prezentační dovednosti, práce se zadáním, otázky a odpovědi, řešení testů – strategie.

Je to málo? Bude to stačit? Pokud by každý student využil všeho, co dobrého a kvalitního se mu ve škole ke vzdělání nabízí, nebylo by třeba nic moc inovovat. Pokud by studenti více četli, sami a rádi, bylo by třeba jim studium prohloubit, a tím vylepšit vlastní pedagogický standard. Pokud by každý učitel... Myslím, že je nasnadě, že vždy je třeba zohlednit situaci (nechte se, o maturitu usiluje mnohem širší spektrum studentů než dříve – talentovaných a pracovitých je ale pořád zhruba stejné procento, existuje státní maturita z českého jazyka literatury, která studenty gymnázií svou „nenáročností“ demotivuje atakdále atakdále) a vycházet z reality. Jestliže dnes běžně používané

metody k rozvoji čtenářství a funkční gramotnosti nestačí, nemusí být nutně chyba v těchto metodách. Přesto je možné i v rámci standardu ledasco vylepšit.

4.3 Kritické myšlení – inovativní postupy z praxe

Jak inovovat stávající výuku a postupy při práci s textem? Jednu z lákavých a přitom efektivních možností představují metody uplatňované ve vzdělávacím systému rozvíjejícím tzv. kritické myšlení.

V roce 1997 vyvinulo *Konsorcium pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Education)*, jehož členy jsou *Mezinárodní čtenářská asociace, Hobart and William Smith Colleges* a *University of Northern Iowa*, program, který nazvalo *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*⁴². V České republice proběhl první běh tohoto kurzu v roce 1998. Členové české společnosti *Kritické myšlení, o. s.* postupně zámořský systém přizpůsobovali místním požadavkům a probíhající kurikulární reformě, až se v roce 2007 ustálil systém aktivního učení opírající se o kurzové příručky upravené zejména Hanou Košťálovou, Ninou Rutovou a Irenou Věříšovou.⁴³ Kritické myšlení přitom američtí autoři – i čeští spoluautoři – příruček v obecné rovině chápou jako ochranu proti současné informační explozi,

⁴² Z anglického *Reading and Writing for Critical Thinking* – RWCT.

⁴³ Viz Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 4. Jako absolventi kurzu ze zmíněných příruček společnosti ostatně čerpáme i na jiných místech této publikace.

přičemž zdůrazňují: „*Hlavním úkolem žáků je osvojit si schopnost efektivně se učit a myslet kriticky. To znamená být schopen posoudit nové informace a pozorně a kriticky je zkoumat.*“⁴⁴

Kritické myšlení odlišují od *memorování* a *porozumění složitým myšlenkám*; oba druhy myšlení ale současně chápou jako nezbytnou přípravu ke kritickému myšlení. Za kritické myšlení nepovažují ani *tvořivé (intuitivní) myšlení*, neboť není kritické, není si vědomé samo sebe. Kritické myšlení pak charakterizují jako *myšlení nezávislé* (podpora individuality, rozvoj vlastních názorů, vědomí svobody myšlení), které chápe *informace jako východisko, nikoli jako cíl* (cílem nejsou fakta, ale myšlení s fakty). Podle další teze *kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit* (využití přirozené zvědavosti a zvědavosti), a vyhledává přitom *rozumné argumenty* (tedy teze, pro které existují důvody opírající se o důkazy). Kritické myšlení se dále pojímá jako *myšlení ve společnosti*; jasně preferuje dialog, diskusi, práci ve skupinách a sblížení výuky ve třídě s životem mimo třídu. Výše uvedené charakteristiky – části kritického myšlení – lze podle autorů nejlépe realizovat *psáním* (nutí k aktivitě, učitel je vidí, podněcuje k zapojení

⁴⁴ Viz Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 6.

dosavadních znalostí, tíhne k řešení problémů, je si vždy vědomo svého čtenáře); „psaní je nejmocnější nástroj pro výuku kritického myšlení.“⁴⁵

Aby byly klíčové postupy nutné pro rozvoj výše popsaného kritického myšlení ve třídě realizovatelné, pak je potřeba splnit několik podmínek. „1. Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení. 2. Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat. 3. Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně. 4. Podporovat aktivní zapojení žáků učebního procesu. 5. Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu. 6. Vyjádřit důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky. 7. Oceňovat myšlení. 8. Být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet.“⁴⁶ To celé je vhodné podpořit ne-frontálním uspořádáním třídy, např. do tvaru písmene U.

Konkrétním metodickým rámcem pro uplatňování nepřeberného množství dílčích metod rozvíjejících kritické myšlení s důrazem na práci se čtením a psaním (a tedy na rozvoj literární gramotnosti jakožto prostředku pro

⁴⁵ Klooster, David. *Co je kritické myšlení?* In: Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 7–10; citace str. 10.

⁴⁶ Viz Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 11.

dosažení „kritické gramotnosti“⁴⁷) je třífázový proces učení a myšlení vyjádřený zkratkou E – U – R. První část tvoří aktivity souhrnně označené jako *evokace*. Jde o naladění studenta na téma lekce, o aktivizaci jeho pozornosti, o zpřítomnění toho, co už o tématu víme a známe – a nezáleží na tom, zda jsou naše znalosti zcela přesné či bezpečné – a také o probuzení vnitřního zájmu studenta o řešení předloženého problému; student se začíná učit. Učitel je v této fázi výuky zdrženlivý v hodnocení, neprojevuje se, jen vede.

Druhou fází tvoří *uvědomění si významu informací*, vhodnou metodou je například níže popsaná metoda INSERT (I. N. S. E. R. T.)⁴⁸ Smyslem je udržet zájem studenta o téma a také podpořit to, aby sledoval, jak se vyvíjí jeho vlastní porozumění novým poznatkům a informacím. Kdo čte dobře – je zkušeným čtenářem – kdo umí vnímat a pořádat souvislosti, ten kontroluje své vlastní myšlení, a tedy i lépe integruje do svých „starých“ zkušeností nové poznatky. Takový student se vzdělává přesněji, rychleji a samostatněji.

Třetí fází daného procesu učení je *reflexe*, toho, co a jak studenti dělali a čemu se naučili. Studenti si během této – často opomíjené – fáze systematizují a upevňují to, čemu se naučili. Výsledek toho procesu bývá trvalý či alespoň trvanlivý. Když studenti absolvují proces Evokace – Uvědomění si – Reflexe (zkráceně E – U – R), nejenže si

⁴⁷ Košťálová, Hana. *Respektování procesů učení*. In: Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 15.

⁴⁸ Viz podkapitola 5.6.1 *Přehled metod*.

osvojí řadu nových poznatků a vědomostí, ale současně získají dovednosti využitelné v celoživotním vzdělávání; stanou se funkčně gramotnými.⁴⁹

Příručky pro rozvoj kritického myšlení kurzem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, o které se v této kapitole opíráme, jsou vystavěny v duchu uvedených odstavců: podávají nové didaktické poznatky (předmět kurzu) a současně vyučují i to, jak si tento obsah osvojit (způsob, metoda). Jsou tedy postaveny na mnoha příkladech lekcí, které jsou analyzovány jako modelové. Jejich autoři ale v rámci výše zmíněných parametrů rozvoje kritického myšlení „vynalézají“ a uplatňují mnoho metod a metodických postupů, které jsou vhodné i pro jiné výukové úsilí, než je snaha o rozvoj kritického myšlení. Jednoduše řečeno, některé zásady dané koncepcí kritického myšlení jsou uplatnitelné i samostatně – v rámci běžného výukového modelu. A to samozřejmě platí i o metodách práce s texty či s myšlením v jiných podobách vyjádření. I my jsme se inspirovali a převzali (či přizpůsobili) některé z metod, fundovaně popsanych a využívaných společností pro rozvoj kritického myšlení, vhodných pro naše účely a naši situaci. Doufáme také, že jsme touto – vzhledem k bohatství příležitostí, které kritické myšlení poskytuje – poměrně stručnou kapitolou nejen přiměřeně, ale i dostatečně vystihli zásady tzv. kritického myšlení.

⁴⁹ Viz kapitola *Analýza modelové lekce* in Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 23–27.

Přínosem kritického myšlení pro náš projekt – podpora čtenářství a rozvoj literární a dokumentové gramotnosti – je soubor instrumentálních dovedností spjatých jak s rolí učitele (uspořádání třídy, příprava, strategie přístupu vůči studentům aj.), tak s rolí studenta (rozvoj dialogu, diskuse, vlastního názoru, postoje), včetně pregnantně reflektovaných postupů rozvíjejících mimo jiné i porozumění psaným textům (INSERT, pětilístek, čtení s předvídáním aj.) a sebereflektující povědomí o tom, co a jak se v dané chvíli student učí (meta-výuka, celoživotní vzdělávání). Co je ještě cennější, je důraz kritického myšlení na dovednosti osobnostní (individualita studenta, sebevědomí), sociální (pravidla diskuse, respekt k názoru, s nímž nesouhlasím, schopnost ocenit druhé) a na konstruktivistické aspekty výuky.

Pokud jde o problémy či negativa konceptu kritického myšlení, na prvním místě je třeba uvést potíže s časem. Veškeré aktivity jsou komplexní (viz model E – U – R) a v této podobě neodpovídají klasickému výukovému formátu, tj. výukové jednotce o délce 45 minut. Dílčí metody aplikovatelné zajisté jsou – a my jsme toho bohatě využívali – nicméně takovým krokem se ocitáme už vně kritického myšlení. Druhým, s klasickou výukou spíše nekompatibilním aspektem kritického myšlení je stálý důraz na *reflexi*; když mezi první a druhou částí výuky (hodinou) uplyne třeba jeden den, to písemné, co vzniklo a co reflektuji až *mezi* hodinami, již není přítomné; v rámci velké třídy pak je permanentní reflexe formou diskuse, sdílení apod. jen těžko představitelná. V podstatě jde ale opět

o problém s časem a částečně samozřejmě i s vlastními didaktickými návyky. A právě individuální didaktické návyky mohou představovat další problém. Někomu se „nemusí chtít“ vylepšovat model, který mu osobně relativně kvalitně funguje, jiný narazí na nedostatek podpory u managementu školy a podobně. Čtvrtým, byť v podstatě jen formálním nedostatkem kritického myšlení je částečná nekompatibilita s RVP, potažmo ŠVP; kritické myšlení totiž nebylo zařazeno mezi šest klíčových kompetencí.

Vezmeme-li ovšem v úvahu všechny podstatné aspekty, využití zásad kritického myšlení jednoznačně a významně zkvalitňuje práci s textem jak na straně pedagoga, tak na straně studenta. Je aktivizační a motivační, pracuje s přesahem textů do života a učí reflexi, která je pro funkční práci s texty zcela nepostradatelná. Nemluvě o neskutečně rozvinuté a propracované škále metod, které lze využít i samostatně, v rámci standardního pětáctýřicetiminutového formátu výuky.

5.

Modularita, pracovní listy a přehled využitých metod

5.1 Modularita ve výuce čtenářské gramotnosti

Pojem *model* označuje 1) předlohu, vzor nebo 2) ideál nebo 3) popis, vyjádření skutečnosti (v oblasti matematiky) nebo 4) originální výrobek. Etymologicky souvisí s pojmem *modalita*, což je způsob, jak něco uchopit, a dále s pojmem *modelace*, tj. plastické utváření povrchu, formování, tvar. Jednoznačná návaznost je patrná i v příbuzné sadě pojmů, a to *modul* (1. míra, veličina, 2. délková jednotka umožňující koordinaci při sériové výrobě, 3. poměrná jednotka určující poměry v kompozici) a *modulace* (formování, obměňování a podobně).⁵⁰ Samotný pojem *modularita* ve srovnání s množstvím srozumitelných, ale i nejasných příbuzných významů, které jsou dány vstupní etymologickou paletou, vyznívá nakonec jednoduše a „použitelně“: modularita je *skladebnost, sestavitelnost*⁵¹.

Modularitu ve výuce čtenářské gramotnosti chápeme jako principiální kvalitu, kterou se vyznačují vlastně všechny klíčové aktivity, jejich výsledné materiální výstupy (tento manuál), ale i dílčí, v nich zahrnuté části (typickým příkladem jsou pracovní listy). Z hlediska projektového rámce klíčová aktivita 01, *Zpracování manuálu pro výuku*

⁵⁰ Viz LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2010. ISBN 80-7382-005-6. Str. 249.

⁵¹ Viz tamtéž.

čtenářské gramotnosti formou modulárního systému, je samostatným modulem (jednotka, míra, veličina) zaměřeným na metodiku při prohlubování literární a dokumentové gramotnosti. Tento modul lze použít *samostatně* (předloha, způsob podání témat) a bude to funkční, ale kvalitativní posun nastane tehdy, když modul propojíme s dalším, návazným modulem, který z tohoto úhlu představuje klíčová aktivita 02, tedy *Tvorba pracovních listů*. Modul 02 lze také využívat samostatně, ale nejlepších výsledků dosáhneme, když modul 02 propojíme s modulem 01. Propojováním *de facto sestavujeme*, vytváříme modulární systém již na úrovni projektové charakteristiky. Stejným způsobem je nastaveno i členění tohoto manuálu; každá kapitola funguje jako samostatný modul, ale neefektivnější uplatnění je možné právě soustavou kapitol, tj. *modulárním systémem*.

V konkrétním kontextu rozvoje literární a dokumentové gramotnosti je modularita zajištěna především:

- 1) plnohodnotným samostatným využitím dílčích částí bez ohledu na ostatní části nebo celek – metodu *pětilístek* lze využít samostatně, bez ohledu na téma a předmět, pracovní list *Babička*⁵² lze využít rovněž samostatně;
- 2) návazností, propojením a propojitelností jednotlivých samostatných součástí – metodické návěští v podobě tohoto manuálu nám umožní lépe realizovat pracovní listy v praxi, pracovní listy zaměřené na esteticky hodnotné texty lze zase využít v přípravě *Literárního semináře*, jak je nadefinována v klíčové aktivitě 03 (*Inovace osnovy literárního*

⁵² Viz *Antologie pracovních listů*.

semináře), pracovní listy tvoří ucelené řady apod.; 3) každá dílčí součást systému nese určité společné znaky, je *systémová* (pracovní listy jsou zpracovány podle obecné formy, což usnadňuje např. orientaci a podporuje praktičnost, každá kapitola v tomto manuálu obsahuje určité množství obecných či opakujících se prvků, aby mohla sloužit samostatně, bez nutnosti studovat předmluvu, úvod apod., např. se opakují názvy klíčových aktivit, aby se čtenář a uživatel nemusel vracet a neztrácel se v poměrně rozsáhlém materiálu); 4) obměnitelnost – hotový pracovní list lze z větší části aplikovat na podobné texty či podobná témata, jde v podstatě o *modely, vzory* pro tematicky nové pracovní listy; 5) volnost v řazení prvků – do určité míry je možné si poskládat pracovní listy či metody podle svých výukových potřeb nebo podle úrovně studentů, přičemž se kvalita výuky nezhorší, systém je dostatečně pružný s možností poměrně výrazné individualizace. Je možné uvádět další a další příklady, nicméně již teď je podle našeho mínění jasné, oč v *modulárním výukovém systému* literární a dokumentové gramotnosti jde.

5.2 Didaktické osy a mezipředmětové vazby

Smyslem projektových aktivit je podporovat a rozvíjet čtenářství, zlepšovat úroveň dovedností při čtení a prohlubovat funkční porozumění textům. Projektové aktivity jsou uskutečňovány v prostředí školy, při výuce. Výuku by nejenže neměly narušovat, např. tím, že ji překročíme do takové odbornosti, která by v rámci gymnázia

neodpovídala ničemu, a studenti by byli demotivováni, výuka by naopak měla být těmito aktivitami obohacena, podpořena a prohloubena. Proto byly vznikající materiály, a to jak textové ukázky a metody, tak pracovní listy – jejich podoba, tematika a synchronizace s výukovými plány danými Školním vzdělávacím programem – promyšleny, reflektovány a opakovaně diskutovány i z didaktického čili vyučovacího, vzdělávacího hlediska. Vytyčení vzdělávacích os také zvyšuje přehlednost a realizovatelnost veškerých výukových materiálů (ukázky, pracovní listy, metody).

První didaktickou osu představují obory, v jejichž zájmovém spektru se členové pracovního týmu pohybovali na základě své odborné kvalifikace a svého aktuálního pracovního úkolu; jde o *předmětovou osu*, tj. o český jazyk a literaturu (3 kvalifikovaní, 2 aktuálně vyučující), společenské vědy (3 kvalifikovaní, 2 aktuálně vyučující), dějepis (2 kvalifikovaní i vyučující), zeměpis (2 kvalifikovaní i vyučující), biologii (1 kvalifikovaná a vyučující), IVT (2 kvalifikovaní i vyučující).⁵³ Volba předmětů, na které se budeme při realizaci projektu soustředit, byla dána jak mírou využití textů, tak aktuální vzdělávací situací školy. Každý předmět má svoje metodická specifika, každý akcentuje jinou míru práce s texty i jiné parametry textů. Přesto všechno se potvrdilo, že se vybrané předměty v lecčem doplňují a mnoho postupů či metod lze sdílet.

⁵³ Aktuálně vyučující znamená, že zmíněný člen realizačního týmu daný předmět vyučoval v době realizace projektu.

Spektrum předmětů jsme volili i s ohledem na podporu mezipředmětového dialogu; studenti si chvílemi dosti intenzivně uvědomovali, jak těsná je například souvislost mezi funkčním porozuměním obyčejné povídky v hodinách literatury, studijním čtením odborného článku ze sféry biologie a formulováním a věcným obhajováním vlastního názoru během třídní diskuse. *Mezipředmětové vazby* jsme rovněž pojali jako didaktickou osu vyžadovanou již na úrovni obecné formy pracovního listu. Tato osa má především informativní ráz, ukazuje totiž mezipředmětový potenciál – tedy možnost využití i v odlišné předmětové oblasti – vybrané ukázky a s ní spojených úkolů či postupů. Je přímým projevem modularity, zde zejména ve smyslu metodické přenositelnosti.

Třetí osa vzdělávání byla dána rozlišením *literárnosti* a *dokumentárnosti* použitých textů. V případě literárnosti je synonymem *souvislý* text, tedy text plynulý, členěný do odstavců, typickým příkladem je ukázka z románu, ale i z básně. Prakticky ve všech výše uvedených výukových předmětech se pracuje se souvislými texty, nejvíce vysoce pravděpodobně v českém jazyce a literatuře. Synonymem dokumentárnosti jsou pak *nesouvislé* texty, tedy různá schémata, mapy, jízdní řády a podobně.⁵⁴ Rozlišení na souvislé a nesouvislé texty je rovněž projevem modularity. To ale ostatně platí pro veškeré zde popisované didaktické osy.

⁵⁴ Srovnej např. kapitolu 2.4 *Literární gramotnost v kontextu gymnaziálního studia*.

Čtvrtou důležitou osu představuje *stupeň obtížnosti*. Zde byla od začátku situace trochu nejasná, neboť každému z členů realizačního týmu by vyhovovala jiná stupnice, přesněji řečeno jinak slovně vyjádřená. Nakonec jsme se shodli na stupnici vyjádřené takto: *základní* (stupeň obtížnosti), *mírně pokročilý*, *pokročilý*, *test*. Postupně jsme si ověřovali, co je pro studenty náročné, co naopak nenáročné, a obohatili jsme tuto osu o mezistupně. Výsledkem je pak poměrně podrobná stupnice obtížnosti.⁵⁵ Důležitou zpětnou vazbu nám v tomto bodě poskytlý dotazníky, které jsme příležitostně po zpracování vybraného pracovního listu nechali studenty vyplnit a následně jsme je pro vlastní potřeby vyhodnotili.⁵⁶

Pátou didaktickou osou, která je dána již na úrovni obecné formy pracovního listu, je *doporučený ročník studia*. V tomto parametru je vyjádřena vhodnost pracovního listu zejména z hledisek: 1) obtížnosti, náročnosti zahrnutých ukázek, 2) probíraného a probraného učiva, s ohledem na soulad se ŠVP a pracovní tempo daného třídního kolektivu, 3) použitých metod. Obvykle se jedná o interval, tj. např. je materiál doporučen pro 2. až 4. ročník,

⁵⁵ Stupeň obtížnosti: základní – základní až mírně pokročilý – mírně pokročilý – mírně pokročilý až pokročilý – pokročilý – test. Test lze chápat i jako alternativu z jiného úhlu pohledu. V závislosti na použitých metodách lze totiž prakticky jakýkoliv pracovní list využít coby zdroj hodnocení, včetně diagnostického zjištění vstupní úrovně funkční gramotnosti.

⁵⁶ Viz kapitola 5.6 *Ověřování pracovních listů – zpětná vazba a její vyhodnocování*.

což zabezpečuje přiměřenou flexibilitu s ohledem na zaměření i uplatnění příslušného pracovního listu. A to i s vědomím jisté rozvolněnosti tohoto didaktického aspektu.

Šestou osu představuje *orientační časová náročnost* při plnění úkolů daných ukázkou a pracovním listem. Pohybuje se od desítek minut – takový pracovní list tedy nevyužívá celou vyučovací jednotku – až po bloky vyučovacích jednotek, např. 2 x 45 minut. Jak patrně, i z tohoto hlediska lze pracovní listy utřídit; používat je modulárně.

Další osu tvoří *použité metody a postupy*. Souborně lze tento aspekt antologie pracovních listů nahlédnout přes příslušný rejstřík⁵⁷. O použitých metodách s důrazem na metody kritického myšlení je pojednáno na jiném místě tohoto metodického manuálu.⁵⁸ Paleta metod je ale natolik pestrá, že není snadné vést tímto kritériem jednoznačnou, didakticky a modulárně jasně využitelnou linku. Jistě je však možné, pokud si učitel „oblíbí“ či „osvojí“ vybrané metody, pracovní listy s těmito metodami rychle vyhledat a uplatnit, ať už s úpravami, nebo bez úprav. K tomu je ostatně tato položka v obecné formě pracovního listu určena. S rychlou orientací v metodách by měl posloužit i v tomto případě zmíněný rejstřík.

⁵⁷ Viz *Rejstřík metod v Antologii pracovních listů*.

⁵⁸ Viz zejména kapitola 5.6 *Využití metody*.

5.3 Obecná forma pracovního listu

Hlavní cíle při hledání a stanovování obecné formy pracovního listu vycházejí především z pojmů obsažených v zadání samém, tedy z pojmu obecnosti a z pojmu formy. Předem je třeba vypracovat takovou strukturu zadání, aby byla *na obecné úrovni* zajištěna: 1) *přehlednost* (ihned vidíme, kde a co je, snadno se orientujeme, materiál je ustálený), 2) *systematičnost* (tematická návaznost, modularita ve vlastním slova smyslu), 3) *mezipředmětová přenositelnost*, 4) přenositelnost na různorodé textové či dokumentové ukázky, 5) didaktická správnost, 6) praktická využitelnost. Nesmíme ale zapomínat ani na flexibilitu, respekt a vstřícnost vůči vnitřnímu rozčlenění, potřebám a obsahové pestrosti všech předmětů pracujících s texty a dokumenty a podporujících prohlubování čtenářské gramotnosti. *Forma* pracovního listu musí být proto nejen dostatečně obecná, ale současně i náležitě pružná, variabilní, možnostem v daném předmětu přizpůsobená. Forma pracovního listu by navíc měla vyjít vstříc také didaktickým osám, které pomáhají vznikající i vytvořené materiály pořádat smysluplným, pro vzdělávání využitelným způsobem.

Při přípravě pracovních listů a jejich následném uplatňování ve výuce se jako nejvhodnější ukázalo použití sice jen několika, ale zato trvalých či povinných prvků. Prvním z nich je samozřejmě jednoznačný název pracovního listu (např. *Zánik antického světa*). Druhým prvkem je uvedení zdroje textu (mapy, tabulky apod.) v souladu

s platnými předpisy pro uvádění bibliografických údajů či citací. Následují údaje o předmětovém zaměření, příp. oborové specifikaci (Český jazyk a literatura – literární teorie), mezipředmětových vazbách, o doporučeném ročníku studia (pro kterou věkovou kategorii studentů je pracovní list jako celek vhodný). Teprve poté je vhodné zařadit soubor údajů o typu ukázky (souvislý text, nesouvislý text, kombinace), úrovni či stupni obtížnosti (základní, mírně pokročilý, pokročilý, test) a časové náročnosti na realizaci pracovního listu. Dalším povinným údajem je informace o použité metodě, příp. o použitých metodách a postupech. Není ovšem prostorově možné metody opakovaně, tj. na každém pracovním listu, představovat či vysvětlovat⁵⁹ – pracovní listy by pak byly spíše obsáhlými seminárními spisky než funkčními materiály – metody stačí vyjmenovat. Popis využitelných metod je součástí tohoto manuálu⁶⁰, na což odkazuje i obecný úvod k *Antologii pracovních listů*. V úvodní sekci pracovního listu, tj. v sekci před samotnou textovou či dokumentovou ukázkou, je údaj o použitých metodách v podstatě posledním povinným údajem. Doporučeným údajem jsou pak informace o pomůckách. V případě některých předmětů, např. biologie a zeměpisu, bývá pracováno se specifickými pomůckami či předem připravenými materiály. V této části pracovního listu lze uvést i informaci o organizaci výuky (skupinová práce, uspořádání třídy do netradiční podoby apod.), pokud je organizace

⁵⁹ Některé pracovní listy v sobě – v zadání (otázkách, úkolech) – zahrnují vysvětlení dané metody, což je součástí aktivace a příležitosti naučit studenty samostatně se učit, reflektovat a budovat vlastní vzdělávání.

⁶⁰ Viz kapitola 5.6.1 *Přehled metod*.

výuky důležitá pro realizaci zvolených metody nebo by jiným způsobem přispívala ke zvýšení efektivity výuky samotné. Celou vstupní část pracovního listu je možné doplnit výslovným vymezením modularity a komentářem, který podtrhuje cíle pracovního listu, upřesňuje postupy, určuje časové rozfázování práce s daným listem, upozorňuje na alternativy, dává zadání do souvislosti s dalšími pedagogickými cíli a potřebami. Pokud se autor pracovního listu rozhodne pro zařazení komentáře, v podstatě tím umocňuje svébytnost a okamžitou použitelnost didaktického materiálu. Napomáhá tomu, aby takový materiál existoval a fungoval zcela samostatně, nezávisle na svém vztahu k materiálům jiným. Jinými slovy, podtrhuje modularitu celého systému. Komentář je proto didakticky přínosný, pro účely dané projektem vhodný, ale nikoli nezbytný.⁶¹

V další části pracovního listu je klíčovým prvkem ukázka. Ukázku, případně ukázky, je možné v souladu s potřebami pracovního listu a zvolených postupů přepsat, oskenovat, nakopírovat apod. Je možné i měnit font písma, velikost písma i řádkování, popř. upravit text jakkoli jinak. Vždy je však nutné mít na zřeteli hlavní zájem: podporu čtenářské gramotnosti, podporu čtení s porozuměním. V neposlední řadě nesmíme opominout ani přehlednost a srozumitelné vyznění celé úpravy.

⁶¹ Pořadí jednotlivých prvků se v průběhu vytváření a realizace pracovních listů vyvíjelo. Výsledná podoba je součástí tohoto *Metodického manuálu*; viz 8.1 *Obecná forma pracovního listu – varianty*.

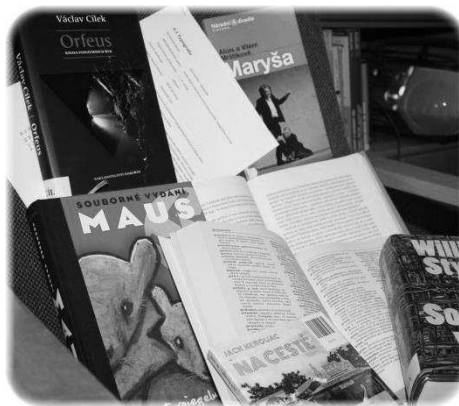
Ve fakticky poslední obecné části pracovního listu následují úkoly (pokyny, otázky), které vyplývají z celkového zaměření a nastavení pracovního listu. Součástí pracovního listu může být i dotazník pro zjišťování zpětné vazby. Dotazník však může být realizován i samostatně, podle časové náročnosti či významových souvislostí daných uplatňovaným didaktickým materiálem.

Z hlediska formální úpravy pracovního listu doporučujeme využít běžné a široce používané textové editory, běžné fonty písma, běžnou velikost písma, běžné řádkování atd. Např. písmo Times New Roman, velikost 12, řádkování 1,5 (1,15) nebo dnes obvyklejší Calibri, velikost 11, řádkování 1,5 (1,15), vše přizpůsobené češtině, a podobně. Použití běžných formálních prostředků usnadňuje sdílení vytvořených materiálů, jejich přenášení či případné korekce. Využití jiných než běžných formálních prostředků by bylo kontraproduktivní.

5.4 Příklady pracovních listů a jejich řešení

V této kapitole najdete příklady několika pracovních listů – kompletní modulárně utříděný souhrn pracovních listů poskytuje *Antologie pracovních listů* – a také příklady výsledků práce s těmito listy. Cílem výběru výsledků není ovšem všeobecný přehled o možných řešeních, natožpak o klíčích správných odpovědí. Kapitolou chceme alespoň v náznaku upozornit jednak na nějak zajímavá (originální, vtipná, správná, důmyslná) řešení, jednak na to, že

pracovní listy rozvíjející dovednosti z oblasti literární a dokumentové gramotnosti mají silný aktivačně-motivační aspekt a také svým zadáním směřují *do* textu nebo *za* text. Jak jsou využity, to záleží na učiteli, na průběhu vyučovací hodiny jako celku, na studentech, na jejich diskusi, argumentaci. Výuka dovednostem při práci s texty je poměrně často formativní; podněcujeme myšlení k životu, aniž bychom ale slevili ze svých požadavků na přesnost, pokud ji textový materiál či zadání úkolů vyžadují. Jistá část práce s literaturou je zkrátka vyhrazena neurčitému, subjektivnímu, proměnlivému; zde nepřesnosti nebývají chybou, nýbrž tvůrčí cestou k uchopení smyslu. Jde nám tady o myšlení, které nemůže být nahrazeno ani zcela vyjádřeno žádnými písemnými odpověďmi ve smyslu klíče správného řešení.



5.4.1 Český jazyk a literatura (Mgr. Petr Jančík)

PŘÍKLAD 1 – PRACOVNÍ LIST *Maryša*⁶²

Tematická oblast:	český jazyk a literatura – drama 19. století
Mezipředmětové vazby:	společenské vědy – psychologie, sociologie
Doporučený ročník studia:	3. – 4. ročník
Úroveň obtížnosti:	mírně pokročilý – pokročilý
Orientační časová dotace:	90 minut
Typ ukázek:	souvislý text
Zdroj:	Mrštíkové, Alois a Vilém. <i>Maryša</i> . Dotisk programu pro Divadelní sezonu 2002–2003. Program připravil Miroslav Klíma. Vydalo Národní divadlo v Praze. Praha, 1999 (2002). ISBN 80-725-801-83.
Metody a postupy:	volné psaní, diskuse, kooperace, analyticko-syntetické čtení, shrnutí, prezentace, nalezená báseň, pětilístek
Úkoly:	
1) Napište cokoli, co vás napadá, když se řekne <i>sňatek z rozumu</i> . (5–8 min)	
2) Svoje texty diskutujte se spolužákem. (2 min)	

⁶² Z prostorových důvodů neuvádíme v tomto případě poměrně rozsáhlé textové ukázky. Pracovní list včetně ukázek lze dohledat v *Antologii pracovních listů*.

- 3) Texty sdílíme ve skupině – čteme, ostatní poslouchají a mohou reagovat. (5 min)
- 4) Přečtěte si pozorně vylosovanou ukázkou. (5 min)
- 5) Napište stručné shrnutí: o čem daná část dramatu pojednává, kdo zde účinkuje, kde se to odehrává. (10–12 min)
- 6) Vzájemně spolupracujte: sestavte svoje ukázky do chronologického sledu. (cca 5 min)
- 7) Svoje zápisky představte, přečtěte ostatním. (cca 10 min)
- 8) Vyberte si úsek dlouhý cca 30 řádků.
- 9) „Zbytečná“ slova v daném úseku vynechejte, ze zbylých – klíčových, zajímavých, důležitých – slov vytvořte báseň. (15 min)
- 10) Vzniklé básně sdílíme ve skupině – čteme, ostatní poslouchají a mohou reagovat. (10 min)
- 11) Pětílístek s klíčovým slovem *Maryša*. (5 min)
- 12) Vzniklé texty sdílíme ve skupině – čteme, ostatní poslouchají a mohou reagovat. (5 min)
- 13) Diskuse – sňatky z rozumu dříve a dnes, drama. (5 min)

PŘÍKLAD 1 – VÝBĚR ŘEŠENÍ pracovního listu **Maryša**

Nalezená báseň

(Michaela Medunová)

Rozáro, co nendeš spat?

Na dvoře zas zašívát!

Josef pryč, kráva v hospodě,

a ty doma zvostaneš.

Nikeho's tu neměla?

A co to bylo za chlapa?

Napřáhnu karabáč,

a tebe, běhno, dočubám,

až z tebe tu dušu vypráskám.

(Adéla Mistrová)

Děvčica smíchem si odlehčí tělo.

„No ženich je kocór,

kókej, chytrá dcero!“

Odplivne si ke dveřím,

zasáhne ženicha – jeho čelo!

Chraptivá hudba mizí,

chuť na ženicha je jí cizí.

Peníze nebudou, přemýšlí ženich.

Pětilístek

(Adéla Mistrová)

Maryša

poslušná čestná

vdávat se rozmýšlet si nežít

Maryša poslouchá své rodiče.

nesmysl

(Kateřina Krušinová)

Maryša

nerespektovaná přizpůsobivá

vzdorovat trpět rozhodnout se

Žije s nemilovaným mužem.

Bojovnice

(Iveta Janoušková)

Maryša

nešťastná vzdorovitá

poslouchat vzdorovat neutíkat

Žít v nešťastném manželství.

poslušnost

PŘÍKLAD 1 – KOMENTÁŘ k pracovnímu listu *Maryša*

V pokynech (úkolech) jsou uvedeny časové intervaly. Umožňují učitelům lépe strukturovat hodinu (lekcí), nicméně jsou orientační. Pokud se setkáte se skupinou, která bude mdlá, spíše pasivní, rozvážná, pak vám pomohou dát výuce rytmus, tempo. V opačném případě se lze věnovat ve čtení studentských prací většímu počtu zúčastněných.

Velmi zajímavá při ověřování tohoto pracovního listu byla zejména aktivita, při které se studenti snažili uspořádat ukázky, které dostaly do dvojic, podle chronologické dějové posloupnosti. Sledovat, jak diskutují, argumentují a občas jen stěží přijímají autoritativnější, argumenty podepřené rozhodnutí, bylo velice cenné, šlo doslova o zážitek; kritické myšlení v praxi.

5.4.2 Společenské vědy

PŘÍKLAD 1 – PRACOVNÍ LIST *Vnímání jako poznávací proces I* (Mgr. Petr Jančík)

Tematická oblast:	psychologie
Mezipředmětové vazby:	český jazyk – sloh, komunikace
Doporučený ročník studia:	3. – 4. ročník
Úroveň obtížnosti:	45 minut
Orientační časová dotace:	mírně pokročilý
Typ ukázek:	(souvislý text)
Zdroj:	texty studentů – účastníků lekce
Metody a postupy:	volné psaní, diskuse, analyticko-syntetické čtení

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Rozejděte se po areálu školy (alternativně: procházka) a pozorně vnímejte: co vidíte, co slyšíte, co prožíváte, co cítíte apod.
2. Napište podrobně, co jste během procházky vnímali, na co jste mysleli.
3. Texty sdílejte, diskutujte, určete podle textu váš vlastní dominantní smysl.
4. Smysly, vnitřní svět – shrnutí.

PŘÍKLAD 1 – VÝBĚR ŘEŠENÍ pracovního listu *Vnímání jako poznávací proces I*

Prošla jsem si obě patra. Šla jsem do automatu si koupit müsli-tyčinku. Kdyby tam ten automat nebyl, tak bych asi dneska umřela hladem. Pořád se mi honila hlavou fyzika – nečekaně. Mluvila jsem se spolužáky a slyšela jsem smích sextánů, kteří seděli na křeslech. Nevím proč, ale když jsem procházela kolem učebny IVT, vzpomněla jsem si na naši první hodinu němčiny – jak jsem si tenkrát naivně myslela, že to bude na pohodu jazyk. Teď mi to přijde docela směšné! Dole i nahoře jsem si prohlížela fotky a uvědomila jsem si, že už skoro za rok a půl tam budu viset taky. A taky jsem si uvědomila, že bychom měli začít připravovat tu vánoční besídku, a že jestli se do toho nedáme, tak to bude pěkně propadák. Tak nějak jsem po celou dobu vnímala, jak ten čas letí. (Klára Spilková)

Při procházení po chodbě to na mě nepůsobilo příliš pozitivně. Je tu dusno. Chodby bez života. Když jsem vyšla ze dveří ven, bylo to úplně něco jiného. Chladný a čerstvý vzduch. Vzpomněla jsem si, že půjdu za chvíli domů. Lidé projíždějící v autech mi připomínali volnost. Bylo tam sice dost chladno, ale pocitově mi tam bylo lépe. Zpět dovnitř a do třídy jsem chtěla jen kvůli teplu. Nemám dobrý pocit z toho, že jsem ve škole už tak dlouho. Závidím těm, kteří už šli pryč.

Čas, který jsem strávila mimo třídu, utekl strašně rychle a teď jakoby zase ztratil dech a musel zpomalit. (Iveta Janoušková)

PŘÍKLAD 1 – KOMENTÁŘ k pracovnímu listu ***Vnímání jako poznávací proces I***

Texty jsou „řešením“ úkolu jedna a dvě. Takto zadaným volným psaním motivujeme studenty k pozorování a sebezpozorování, což odpovídá předmětovému rámci a vybranému tématu. Není vhodné reflektovat gramatické či stylistické nedostatky, pokud nebrání v porozumění vyjadřovaným významům. Texty byly podkladem k reflexi a diskusi; teprve při analytické a argumentační práci dochází k sebezpoznání a k uvědomění toho, jak asi fungují naše smysly.⁶³

⁶³ Je třeba poznamenat, že pracovní list nemá předem danou ukázkou. Přesto je v bodu *typ ukázky* uvedeno „(souvislý text)“. Jde totiž – a nejen v případě tohoto pracovního listu – o produktivní (volné) psaní. S vytvořenými texty se následně pracuje jako s výchozími ukázkami.

PŘÍKLAD 2 – PRACOVNÍ LIST (VČETNĚ ŘEŠENÍ) **Otázka viny** (Mgr. Markéta Machová)

Tematická oblast:	politologie, filozofie
Mezipředmětové vazby:	dějepis, český jazyk
Doporučený ročník studia:	2. a 4. ročník
Úroveň obtížnosti:	mírně pokročilý
Orientační časová dotace:	45 minut
Typ ukázek:	kombinace – souvislý i nesouvislý text
Zdroj:	JASPERS, Karl. <i>Otázka viny</i> . Vyd. 2. Praha: Mladá fronta, 1991. Str. 7–8. ISBN 80-204-0244-6.
Metody a postupy:	metoda T-grafu, volné psaní, metoda INSERT, myšlenková mapa

U k á z k a

Čtyři pojmy viny

Je třeba rozlišovat:

1. *kriminální vinu*: Zločiny spočívají v objektivně prokazatelných činech, které porušují jednoznačné zákony. Instancí je soud, který ve formálním postupu spolehlivě zjistí skutkovou podstatu a aplikuje na ni zákony.
2. *politickou vinu*: Spočívá v činech státníků a v příslušnosti k určitému státu, v jejímž důsledku musím nést následky činů tohoto státu, jehož moci jsem podřízen a jehož řád umožňuje můj život. Všichni občané

společně odpovídají za to, jakou mají vládu. Instancí je moc a vůle vítězova, ve vnitřní politice stejně jako v zahraničí. Rozhoduje úspěch. K zmírnění zvěle a násilí dochází v politické chytrosti, která počítá s dalšími důsledky, a díky uznávání norem, které platí pod názvem přirozeného a mezinárodního práva.

3. *morální vinu*: Za činy, kterých se přece vždycky dopouštím jako určitý jedinec, jsem zodpovědný morálně, a to za všechny své činy, i za politické a vojenské činy, které vykonávám. Nikdy prostě neplatí „Rozkaz je rozkaz“. Stejně jako zločin zůstává zločinem, i když je vykonán na rozkaz (třebaže podle míry nebezpečí, vydírání a teroru platí polehčující okolnosti), zůstává každý čin podřízen také morálním kritériím. Instancí je vlastní svědomí a komunikace s přítelem a bližním, s milujícím člověkem, který má živý zájem o mou duši.
4. *metafyzickou vinu*: Existuje solidarita mezi lidmi jako lidmi, v jejímž důsledku je každý spoluodpovědný za všechno bezpráví a všechnu nespravedlnost na světě, zvláště za zločiny, k nimž dochází v jeho přítomnosti nebo s jeho vědomím. Jestliže jsem neučinil všechno, co jsem mohl, abych jim zabránil, jsem spoluvinen. Jestliže jsem nenasadil svůj život, abych zabránil zavraždění druhých, ale jen přihlížel, cítím se vinen způsobem, který nelze správně, politicky a morálně přiměřeně postihnout. To, že žiji, když se stalo něco takového, spočívá ve mně jako nesmazatelná vina. /.../
V tom je základ viny nás všech. Instancí je jedině Bůh.

Karl Jaspers: Otázka viny

————— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) —————

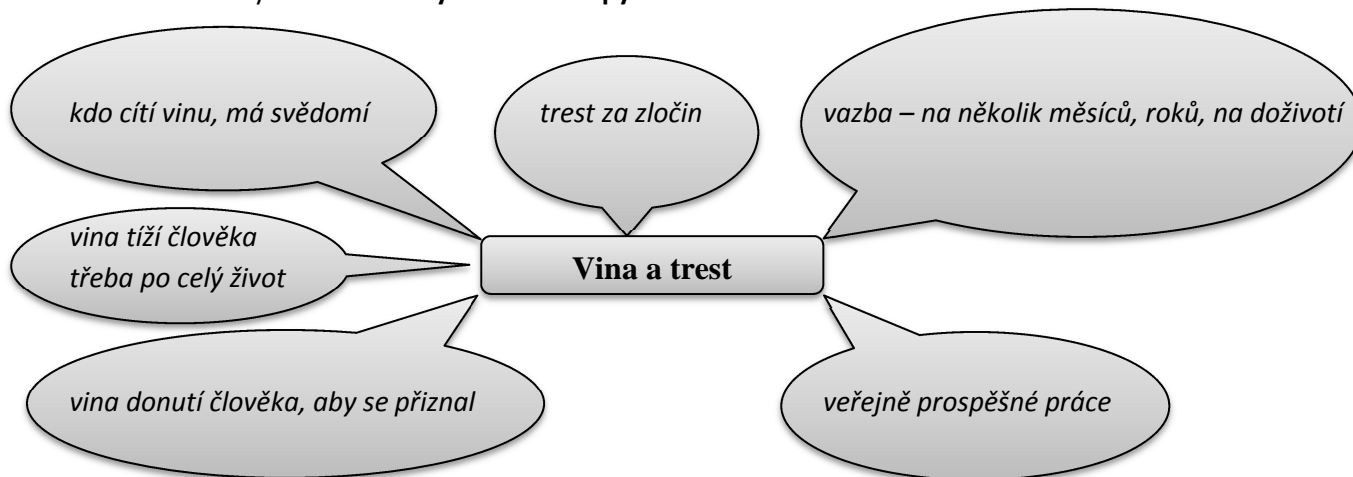
1. Přečtěte si ukázkou a napište **metodou T-grafu FAKTA a POSTŘEHY**.

Fakta	Postřehy
<i>kriminální vina – soudí soud</i>	<i>morální vina je svědomí</i>
<i>politická vina – činy státníků</i>	<i>politici si dokáží upravit zákony pro sebe</i>
<i>morální vina – za své činy jsem odpovědný já</i>	<i>jestliže jsem svědkem toho, jak ostatní vyhodí</i>
<i>metafyzická vina – každý je spoluzodpovědný</i>	<i>odpadky do přírody – jsem spoluzodpovědná</i>
<i>za bezpráví na světě</i>	<i>za tento čin</i>

2. Reagujte **metodou volného psaní** na téma **Lidské provinění**.

Každý člověk se alespoň jednou proviní. Každý má jiné svědomí, někoho tíží svědomí víc, někoho méně. Některé lidské provinění je souzeno soudem, některé pouze svědomím.

3. Pokuste se zamyslet formou **myšlenkové mapy** nad VINOU a TRESTEM.



4. Souhlasíte s Jaspersovým rozdělením čtyř pojmů viny? Je třeba rozlišovat **individuální** a **kolektivní** vinu?

Existuje několik rozdělení viny, můžeme rozdělovat individuální a kolektivní, tj. vinu jedince a vinu společnosti. Souhlasím s individuální i s kolektivní vinou. Součástí kolektivní viny je každý na této planetě, té individuální jen jedinec, který cítí vinu, že se něčeho dopustil.

5. Při čtení ukázky si na okraji textu dělejte poznámky **metodou I. N. S. E. R. T.**

Poznámky dělejte takto:

v	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
+	Udělejte plus, pakliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
-	Udělejte minus, je-li informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete také označit nějaký rozpor uvnitř textu.
?	Udělejte otazník, objeví-li se informace, které nerozumíte, jež vás mate nebo o níž byste se chtěli dozvědět více.

a) Po přečtení ukázky se otočte ke spolužákovi a diskutujte s ním o tom. Co se vám potvrdilo? Co naopak článek vyvrátil? Jaké nové informace jste se dozvěděli? Nač byste se chtěli zeptat?

b) Nyní si každý vytvoří přehlednou **tabulku I. N. S. E. R. T.**, do které zaneše nejpodstatnější informace a zařadí je pod jednotlivé značky v, +, -, ?.

v	+	-	?
<i>objektivně prokazatelné činy – soudí soud za své činy jsem zodpovědný morálně solidarita mezi lidmi</i>	<i>činy státníků a příslušníků státu instancí morální viny je svědomí a komunikace</i>	---	<i>politická chytrost</i>

c) Následná diskuse v celé třídě. Ujasnění získaných informací. Jaké další otázky vyvstaly?⁶⁴

⁶⁴ Autorkou „řešení“ (v kurzívě) je studentka Karolína Navrátilová.

PŘÍKLAD 2 – KOMENTÁŘ k pracovnímu listu *Otázka viny*

Často není možné stanovit „správné“ řešení, tedy něco jako „klíč odpovědí“. Úroveň práce s textem ukázky i s úkoly – jak s tím, *co* se jimi vyžaduje, tak s tím, *jak* se to vyžaduje – je odvislá od předpokladů studenta (inteligence, motivace, zájem). Co je zapsáno, to je navíc jen polovičním řešením. Diskuse nezářídka posune „řešení“ jinam, ústní vysvětlení může nastolené věci zcela změnit. V tomto smyslu je ústní část práce s pracovním listem tím *pravým* řešením: směřuje k formování postoje, ke kritickému myšlení, k sebereflexi.

5.5 Ověřování pracovních listů – zpětná vazba a její vyhodnocování

Ověřování pracovních listů probíhalo ve výuce příslušného předmětu pod vedením zainteresovaného metodika. Z projektově-administrativních důvodů bylo nutné zapsat název pracovního listu do třídní knihy.⁶⁵ Zpětně to umožňuje nejen doložit počet podpořených studentů a průběh realizace projektu, ale poslouží to i mimo tato vnější zadání: učitel se snadno zorientuje v tématu, metodice, v tom, který ze studentů již danými úkoly prošel, který je zatím, např. pro absenci, „nedotčen“.

⁶⁵ Důvodem je zejména kontrola monitorovacích indikátorů.

Abychom se ujistili, a to především v první části realizace projektu, že pracovní listy a jimi nastolené metody „fungují“, resp. do jaké míry fungují, rozhodli jsme se některé z pracovních listů doplnit dotazníkem. Smyslem dotazníku byla samozřejmě zpětná vazba ze strany studentů. Jak studenti hodnotí daný pracovní list? Byl náročný obsahově nebo časově? Které z úkolů vnímali jako obtížné, které jako jednodušší? Položením podobných otázek jsme navíc usilovali o podněcení sebereflexe studentů, v ideálním případě byl tedy dotazník pokračováním rozvoje kritického myšlení, potažmo čtenářské gramotnosti.

Výchozí návrh dotazníku obsahoval logolink, název pracovního listu, sadu jednoduchých otázek a pořadová čísla úkolů obsažených v příslušném pracovním listu. Otázky byly jednoduché, nechtěli jsme ubírat sobě ani studentům příliš velký kus času z vlastní práce s textem. Jak tedy otázky zněly?

- 1) Každý z úkolů ohodnoť z hlediska obtížnosti. Úroveň obtížnosti: od 1 (nejsnadnější) do 5 (nejobtížnější).
- 2) Označ slovem „užitečný“ ten úkol, který tě něco „naučil“, nebo ti dal něco, o čem si dokážeš představit, že to využiješ.
- 3) Označ slovem „škola“ ty úkoly, na které jsi odpovídal s využitím školních znalostí či zkušeností.
- 4) Úkoly můžeš krátce okomentovat, tj. napsat poznámku, postřeh apod.

Každý z metodiků dostal volnou ruku v tom, jak svůj dotazník upraví, doplní, rozšíří. Podoba následného vyhodnocení vyplněných dotazníků byla také ponechána na uvážení metodikům, zkušeným pedagogům. Někteří výsledky kvantifikovali a opatřili komentářem, jiní postupovali odlišnými způsoby.⁶⁶ Vytvoření dotazníku a jeho následné využití nebylo součástí původního projektového záměru, nebylo ani povinné z hlediska kontroly realizace projektu, přesto nám pomáhalo lépe nastavit zejména obtížnost zadaných úkolů, ale i časový a metodický parametr pracovních listů jako celku.

5.6 Využití metody

Níže uvedený přehled je přehledem nejen využitelných, ale hlavně v projektu *využitých* metod.⁶⁷ Nejpestřejší paletu metod uplatnili zainteresovaní metodici v rámci předmětů *český jazyk a literatura* a *společenské vědy*, co do počtu využitých metod následovala *biologie*. Nejmenšího počtu metod pak bylo využito v *zeměpisu* a *dějepis*. Informatiku vzhledem k zanedbatelnému počtu pracovních listů nelze do tohoto malého srovnání započítávat. Na pracovních listech do českého jazyka a literatury se podíleli tři metodici, pro společenské vědy připravovali materiály

⁶⁶ Viz kapitola 8.2 *Sada pracovních listů včetně dotazníků a jejich vyhodnocení – dějepis*.

⁶⁷ Využití: viz *Antologie pracovních listů*.

dva metodici, v dějepisu a v IVT vytvářel pracovní listy vždy jeden metodik, což s výjimkou jednoho pracovního listu platí i pro zeměpis. Kromě počtu metodiků o počtu a typu zvolených metod rozhodovaly i osobní preference a zkušenosti toho kterého člena realizačního týmu a v neposlední řadě i téma pracovního listu a povaha vybraných ukázek.

Některé z metod byly uplatněny jen jedenkrát (vytváření protikladných rčení), jsou tedy výrazně specifické. Jiné četností dominovaly (čtení obecně, diskuse, volné psaní, myšlenková mapa aj.). Některé z metod jsou převzaty z metodiky „Kritického myšlení“ (podvojný deník)⁶⁸, jiné jsou v podstatě samozřejmy, nicméně zde zdůrazněnými myšlenkovými postupy (zobecnování)⁶⁹. Některé z metod považoval za důležité jeden metodik, zatímco jiný metodik tu stejnou metodu uplatnil a současně ji bral za natolik samozřejmou (brainstorming), že ji ani neuvedl v obecné struktuře pracovního listu (položka Metody a postupy).

Níže uvedený přehled je v podstatě souhrnný, podaný napříč předměty a je abecedně řazen (vybrané specifické metody jsou pojaty detailněji, ty obecně známější, běžnější, jsou pojaty stručněji). Jeho cílem je poskytnout čtenáři a zájemci o systematické rozvíjení literární gramotnosti jednoduše aplikovatelný metodický

⁶⁸ Viz kapitola 4.3 *Kritické myšlení – inovativní postupy z praxe*.

⁶⁹ Viz kapitoly 4.1 a 4.2, obě věnované myšlení a metodám při práci s texty.

prostředek postavený na poznámce či komentáři k metodě, případně na stručné, orientační charakteristice jednotlivých metod.⁷⁰ Není však bohužel možné – vzhledem k nastavení projektu a ke koncepci manuálu – metody rozfázovat, reflektovat a představit podrobněji.

5.6.1 Přehled metod

1. Analyticko-syntetické čtení

Základem je pozorné čtení, přehledové (kompozice, první dojem), ale i detailní (analytické). Jde o významy dané textem, ale i o významy text přesahující, následnými otázkami někdy z kontextu i vytržené. Čteme opakovaně, v závislosti na úkolech k pracovnímu listu (Proč? Srovnej? Najdi. Odhadni. Vysvětli. A jiné typy otázek.). Odpovědi na otázky pak ve výsledku představují onu syntetickou fázi čtení. Čtení jako rekonstruování či dekonstruování a interpretace.

⁷⁰ Vybraným metodám, zejména těm, které byly preferovány, a tedy častěji uplatňovány, jsou věnovány i některé komentáře v *Antologii pracovních listů*.

2. Analýza map a jejich interpretace

Interpretace zde ve významu pochopení, porozumění danému geografickému jevu v kontextu mapy. Včetně důrazu na výchozí rozbor (části, detaily, prvky) a na práci s legendou mapy.

3. Analýza textu

Strukturální, obsahová; rozbor z hlediska daných úkolů či otázek.

4. Aplikace odborného pojmosloví

Pojmosloví vždy v daném oboru, např. v literární teorii. Metoda vede k pochopení pojmů a k jejich praktickému využití; buď identifikace jevu při analýze textu, nebo v jiném typu použití.

5. Argumentace

Stěžejním motivem metody je motivace či pomoc při formulování vlastního názoru a jeho následné obhajobě. Identifikujeme a klademe argumenty z textu, z dikce textu, v kontextu jeho významů a smyslu. Navazuje na diskusi, resp. diskusi provokuje. Varianta hodnocení.

6. Brainstorming

Napiš všechno, co víš (nebo o čem si myslíš, že víš) o daném tématu. Nikdo první nápady nekomentuje, byť by vypadaly sebedivočeji. Někdy má podobu společného ústního vstupu do tématu, jindy jde o brainstorming formou

písemnou; jednou z verzí je i volné psaní. V ideálním případě by metoda měla vyústit v závěrečné reflektující srovnání vstupních informací – daných brainstormingem – a informací nově získaných či skutečně relevantních.

7. Čtení s porozuměním textu

Čtete pozorně, úkoly směřují k pochopení toho, co nám text říká, k interpretaci, vysuzování, k osvojení nových pojmů, argumentů, faktů, příkladů či významů. Vždy v souvislosti se zadáním dílčích pokynů či otázek.

8. Čtení s předvídáním

Studenti si nejprve přečtou klíčová slova a snaží se vymyslet, čeho se bude text týkat. Sdělte studentům před prací s klíčovými slovy kontext. Následně studenti samostatně čtou a vyplňují si svědomitě tabulku předpovědí vloženou do textu. Aby v předpovědích příliš nefantazirovali, dbá učitel na to, aby své předpovědi podložili důkazy z dosud přečteného textu, ze znalosti podobného tématu atd. K tomu je vede i tabulka vytvořená předem (co si myslíte, že se dozvíte / proč si to myslíte – odkazy k textu / co jste se dozvěděli). Na závěr studenti porovnají své původní představy o textu se skutečností. Možno ve dvojici, skupině.

9. Dedukce

Z výchozích pojmů odvozujeme – přes text, diskusi a podobně – nové závěry, nové obecné zásady či pojmy.

10. Definování

Určování, omezování, tedy podpora přesnosti myšlení a vyjadřování; zaměřenost, úspornost, stručnost a racionalita jako klíčové prostředky. Rozlišování podstatného od nepodstatného, abstrahování.

11. Diskuse

Často uplatňovaná metoda. Je třeba stanovit a poté dodržovat pravidla diskuse (mluvčí se střídají, nepřerušují se, diskuse je zaměřená, k věci, není osobní). Diskuse umožňuje výrazně posunout kvalitu toho, co si kdo napíše. Jde o velmi účinnou metodu rozvoje literární gramotnosti a kritického myšlení vůbec.

12. Fotografování

Uplatněno při práci s tabletem, fotografie byly podkladem pro fotopříběh. Metoda rozvíjí funkční gramotnost, tj. schopnost práce s textem (nebo směřující k textu) v neobvyklém – z hlediska literární gramotnosti – prostředí a kontextu. Vyprávíme fotografiemi.

13. Hierarchizace pojmů

Jedna z forem utřídění pojmů; třídění – včetně hierarchizace, tedy rozhodování o nadřazenosti a podřazenosti pojmů – je základní myšlenkovou operací. Bez utřídění informací bychom se v textu nedokázali orientovat, nerozuměli bychom. A už vůbec ne v souladu s požadavky na funkčnost gramotnosti.

14. Hodnocení

Vyjadřuji se k dané skutečnosti za sebe; základem je subjektivita a schopnost zvážit pro a proti, prostředkem rozmanité jazykové prvky a dovednosti. Úzce souvisí s rozvojem sebereflexe, s překonáváním černobílého vidění, s emocionalitou, ať už vyjadřovanou nebo krocenou (sebekázeň, racionalita, argumenty). Varianta argumentace.

15. Charakteristika

Přímá, nepřímá. Vázaná na popis. Metoda směřuje i k uvědomění charakterizačního slohového postupu, k jeho identifikaci a uplatnění.

16. INSERT (I.N.S.E.R.T.)⁷¹

Každý si pročítá daný text a označuje: „v“ (fajfka) u informací, které student věděl nebo si myslel, že ví, „-“ (minus) u informací, které jsou v rozporu s tím, co si student dosud myslel, „+“ (plus) u informací, které jsou pro studenta nové a konečně „?“ u informací, kterým student nerozumí nebo by se chtěl dozvědět víc. Při čtení každý student zapisuje vybrané informace do tabulky (fajfka, mínus, plus, otazník). Důraz je kladen na důležité, podstatné informace. Na

⁷¹ Zkratka anglického „interactive noting systém for effective reading and thinking“, česky „interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení“. In: Kolektiv autorů. *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 25.

závěr studenti porovnají (např. v diskusi), co si před četbou mysleli správně, co špatně, co se dozvěděli nového. Metodu lze chápat jako poznámky na okraj ve smyslu studijního čtení.

17. Interpretace

Přetlumočení zjevných i skrytějších významů. Rozvoj práce s významovými odstíny, s rozlišováním, s vyjadřováním se vlastními slovy. Interpretaci je vhodné doplnit diskusí, často tak dojdeme ke společnému jádru, ačkoliv se zdálo, že si každý „myslí“ něco jiného.

18. Klíčová slova

Rozlišit podstatné od méně důležitého a na to se zaměřit. Uvědomit si a vědět. Existují různé varianty tzv. klíčových slov; např. se klíčová slova mohou stát podkladem pro vyprávění, esej, diskusi.

19. Kooperace

Spolupráce ve dvojicích, případně ve skupinách. Podpora komunikace, kompromisního řešení problémů, rozdělení práce, argumentace a jiných aspektů, o něž se funkční gramotnost opírá.

20. Kostka

Metoda využívá hrací kostky, na jejíž strany se napíše po jednom ze sloves: popiš (co vidíš?), porovnej (podobnost s?, odlišnost od?), asociuj, analyzuj (z čeho to je?, jak je to udělané?), aplikuj (jak to použít?), argumentuj pro a proti. Smyslem je uvažovat o tématu z mnoha hledisek.⁷²

21. Mapování příběhu

Pro literární text založený na příběhu připravíme otázky a mapu, do které studenti při čtení zapisují, co zjistili o postavách, o ději (konflikt, vyvrcholení), o prostředí apod. Usnadňuje orientaci v příběhu, pomáhá uvědomit si hlavní aspekty, znaky i klíčové vývojové momenty příběhu.

22. Metoda Ano – Ne

Metoda spočívá v potvrzení pravdivosti dané teze v kontextu zvoleného úryvku. Je vhodné ji doplnit zdůvodňováním.

23. Metoda hláskové asociace

Metoda propojuje charakteristiku a asociativní myšlení do výsledného shrnutí pojednávaného tématu. Písmena tvořící název tématu slouží k asociaci podstatných znaků tématu; efekt je podobný jako u metody pětilístek.

⁷² Kolektiv autorů. *Příručka II – Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 27.

24. Metoda T-grafu

Umožňuje zaznamenat a srovnat protikladné reakce či názory na dané téma, na daný problém. Stránku rozdělíme čarami ve tvaru písmene „T“. Do levého sektoru napíšeme argumenty PRO, do pravého argumenty PROTI. T-grafy vzájemně porovnáváme, diskutujeme. Vhodné pro dvojice.⁷³

25. Myšlenková mapa

Motivuje, shrnuje, vyjadřuje souvislosti. Napíšeme slovo (téma) doprostřed tabule (papíru). K němu do bublin připisujeme související pojmy či výrazy. Poté zakresluje i spojení mezi těmito slovy či pojmy. Klademe důraz na tok myšlenek, aby vzniklo co nejvíce spojení, nápady nehodnotíme předem. Metoda strukturuje souvislosti mezi pojmy, událostmi a myšlenkami, je to nelineární forma myšlení. Třídíme, srovnáváme, hierarchizujeme.⁷⁴

26. Nalezená báseň

Metoda představuje pohled na dané téma (úryvek) ze zcela jiného – lexikálně-sémantického pohledu. Současně podporuje tvůrčí myšlení, svobodu slova i názoru. Vybereme určitý úsek textu, např. 30 řádků. Z těchto třiceti řádků vybereme nějak důležitá, zajímavá, významná slova, ostatní slova ignorujeme. Z nevelkého počtu vybraných slov

⁷³ Viz Kolektiv autorů. *Příručka III – Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 44.

⁷⁴ Viz Kolektiv autorů. *Příručka II – Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 22–24.

vytvoříme báseň, sice smysluplnou, ale může a má posouvat význam zdrojového textu. Výsledné básně si vzájemně čteme, vyjadřujeme se k nim, pokud chceme báseň ocenit nebo pokud nás inspirovala.

27. Odpovídání na otázky (i hledání odpovědí)

28. Orientace v internetu, v systému android

29. Párové čtení

Studenti si ve dvojici pročítají text a po každém odstavci provede jeden z nich shrnutí informací, které se právě dočetl, a zapíše je. Druhý vymyslí k tomuto odstavci otázku. U dalšího odstavce si studenti prohodí role atd. až do konce textu. Shrnutí i otázky studenti píšou vedle příslušných odstavců. Po dokončení porovnává svoji práci jedna dvojice s druhou, kladou si vzájemně připravené otázky a odpovídají na ně. Téma je probráno do hloubky. Nutnost formulace otázek vede k podstatě informací a pochopení souvislostí, podněcuje k myšlení a přesnému vyjadřování.

30. Pětilístek

Pětiřádkové shrnutí tématu formou „básničky“. 1. řádek – jednoslovné téma (substantivum), 2. řádek – dvě slova vystihující, popisující podstatné vlastnosti tématu, 3. řádek – tři slova vyjadřující, co se s tématem děje, jde o slovesa,

4. řádek – věta o čtyřech slovech, opět vztažených k tématu, 5. řádek – jednoslovné synonymum, rekapituluje podstatu námětu.⁷⁵

31. Počítání

32. Podvojný deník

Základem je strana rozdělená na dva sloupce. Do levého si již při čtení zapisujeme – doslova – pasáž, která nás zaujala, odpudila, zasáhla (citát). Do pravého komentujeme zvolenou pasáž (proč právě tato slova?, co mi to připomíná?, jaké otázky to vyvolává?). Prodiskutujeme. Metoda slouží k propojení textu s vlastními zážitky a tím, co čtenáře zajímá. Vede i k respektu vůči názorům a preferencím ostatních.⁷⁶

33. Porovnávání více zdrojů

34. Pozorné čtení

Obdoba analyticko-syntetického čtení. Důraz na naladění na text, na pozornost vůči detailům, byť i víceméně formálním.

⁷⁵ Viz tamtéž. Str. 24, 25.

⁷⁶ Kolektiv autorů. *Příručka III – Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 17–20, 36.

35. Práce s dějepisnou mapou

36. Práce s prameny, se zdroji

Samozřejmou součástí práce s prameny je jejich porovnávání a efektivní využívání.

37. Práce s tabletem

Metoda daná potenciálem tabletu: dotyková obrazovka, připojení, možnost fotografovat, práce v terénu apod.

38. Prezentace (včetně přípravy)

Zde jde o výsledek práce s porozuměním textu; text rozebereme, pochopíme, prodiskutujeme a následně dle daných úkolů připravíme podklady pro to, abychom o tématu či úryvku přednesli ostatním. Aspekt správného přednesu (rozvržení, artikulace, práce s neverbálními složkami aj.) je neméně důležitý.

39. Produktivní psaní

Metoda spočívající v podpoře kreativního psaní – nejen převážně úvahový či asociativní typ zpracování tématu (volné psaní), ale zcela originální autorské postupy; někdy motivované konkrétními parametry.

40. Reflexe (komentář)

Součástí každé práce s textem by měla být reflexe toho, k čemu jsme dospěli, ale i toho, „jak jsme to udělali“. Může nabývat různých forem; poznámka, komentář, komplexní rozbor apod. Souvisí s diskusí, hodnocením.

41. Skládankové čtení

Každý student se zabývá jen částí textu, jedním z témat. Výsledky práce jsou zaznamenávány do jednoho celkového přehledu. Studenti se vzájemně informují a skládají celek tématu. Existují různé varianty, součástí jsou menší metodické postupy, např. diskuse apod.⁷⁷

42. Skupinová práce

Varianta kooperace.

43. Shrnutí

Metoda rozvíjí dovednosti související s přeformulováním (slovní zásoba, výstižnost aj.) – stručnost, úspornost, přesnost, schopnost vystihnout podstatné složky literární či dokumentární informace.

44. Srovnávání

45. Strukturovaný zápis

Metoda rozvíjí schopnosti vystihnout podstatu informace, zestručnit a logickým přehledovým způsobem (teze, předpoklad strukturálního i obsahového porozumění) ji znovu podat. Metoda pomáhá studentům v efektivním učení.

⁷⁷ Viz *Antologie pracovních listů*; pracovní listy z biologie 3.10 a 3.25.

46. Syntéza informací

Metoda zdůrazňuje zapojení různorodých informací do nového celku daného otázkou či úkolem.

47. Test

Zde uvedeno jako metoda; zkoušení pokroku studentů, ale i diagnostika (na jaké úrovni zvládají?, co nezvládají?), případně specifická motivace. Některé z pracovních listů jsou postaveny tak, aby po menší úpravě mohly fungovat i jako test (obvykle uvedeno v položce obtížnosti, náročnosti).

48. Usuzování

Co z textu vyplývá, co už je jen naše ničím nepodložená fantazie. Rozvoj podložené argumentace, odhadu (např. děje), přesnosti myšlení.

49. Volné psaní

Napište cokoli, co vás napadne, když se řekne... (varianta brainstormingu) Metoda je aktivizační, představuje evokační část lekce. Cílem je studenty naladit na téma a současně zjistit, co už víme, kudy se budeme ubírat apod. Jde o souvislý text, nikoli psaní v odrážkách. Student by se k jedné napsanému neměl ve chvíli, kdy ještě píše,

vracet. Psaní je třeba časově omezit. K napsanému se při reflexi můžeme vrátit: hledáme podnětné myšlenky, základ budoucích textů.⁷⁸

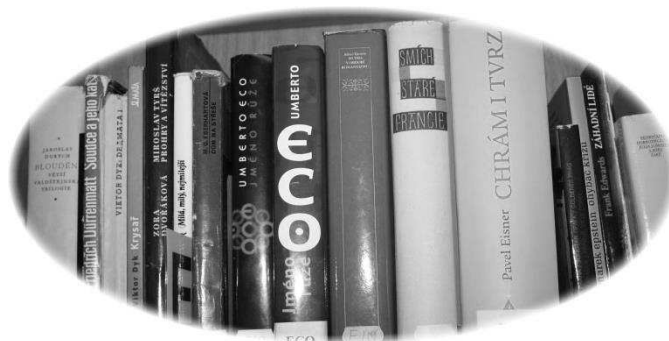
50. Vyhledávání informací (v textu i jinde)

51. Výklad

Vysvětlení jevu v souvislostech.

52. Vytváření protikladných rčení

53. Zobecňování



⁷⁸ Viz Kolektiv autorů. *Příručka II – Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007. Str. 26.

6.

Sada pracovních listů – komentované ukázky

6.1 Biologie (Mgr. Michaela Míčková)

Trojice pracovních listů byla zaměřena na práci s textem ve formě rozhovoru novináře s vědcem. Ověřování proběhlo ve druhém ročníku ve druhém pololetí.

Rostliny mají svůj internet I – práce s rozhovorem

První z trojice pracovních listů měl za cíl zběžné seznámení s poměrně náročným textem. Z textu byly odstraněny otázky novináře a studenti je z nabídky přiřazovali na vhodná místa k odpovědím vědce. Tento úkol se ukázal jako velmi snadný a všichni jej splnili rychleji, než jsem očekávala. Práce zabrala asi 15 minut. Naprostou většinou otázek studenti zařadili správně.

Rostliny mají svůj internet II – test

Úkol ve druhém pracovním listě spočíval ve vyhledávání odpovědí na otázky. Jednalo se o bodovanou aktivitu – porozumění naučnému textu. Otázky byly úmyslně formulovány na vyšší úrovni obtížnosti, vzhledem k tomu, že

v uplynulé části pololetí studenti již absolvovali bodovanou aktivitu práce s textem o nižší úrovni obtížnosti. Z dvaceti studentů pouze jeden student zvládl práci na plný počet bodů. Dalších šest z dvaceti dosáhlo 90% úspěšnosti. Pět studentů pracovalo s 80% úspěšností. Šest studentů dosáhlo 70 % bodů a tři studenti získali jen 50–60 % bodů. Největší problémy měli studenti s poslední otázkou – úkolem bylo zobecnit příklad uvedený v textu („Umí rostliny volat o pomoc? Jak? Zobecněte příklad uvedený v textu.“). Studenti nejčastěji opisovali právě ten konkrétní příklad z rozhovoru. Další otázka činící obtíže byla otázka číslo dvě: „Co má Jan Kolář na mysli, když říká, že představa komunikace mezi rostlinami je kontroverzní?“ Téměř polovina studentů zřejmě neporozuměla slovu „kontroverzní“ a odpovídala tudíž nesmyslně. Posledními problematickými body byly otázky číslo pět a šest znějící: 5. Mají rostliny inteligenci, nervové synapse a centra? Nebo jde spíše o metaforu? (metafora – přenesené pojmenování na základě podobnosti, obrazné vyjádření, zdroj: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/metafora.html>, 2. 2. 2014) a 6. Proč někteří vědci tíhnou k použití termínů „inteligence, nervové synapse, nervová centra“ také u rostlin? U otázek pět a šest si sice většina studentů tipnula, že se jedná spíše o metaforu, ale následně v otázce šest tvrdila, že rostliny mají nějaká nervová centra, což neodpovídá informacím v textu. Ti, kteří se drželi teze, že jde o metaforu, se následně většinou omezili na opsání části textu, která jim připadala jako vhodná odpověď, místo aby se pokusili o nějaké vlastní vyjádření získaných poznatků.

Rostliny mají svůj internet III – metoda kostka

Tento list byl zařazen jako poslední ve trojici, protože má jít o kreativní práci s využitím dosavadních poznatků. Studenti byli nejprve vyzváni, ať si zběžně přečtou rozhovor, se kterým jsme již dvakrát pracovali. Poté text odložili a byl jim vysvětlen poslední úkol, který zpracovávali již bez textu. Úkol třetího pracovního listu zněl: Zamyslete se nad tématem komunikace rostlin a popište je ze šesti (proto název kostka) různých úhlů pohledu podle zadání v pracovním listě.

1. Popište, jaká je komunikace rostlin.
2. Porovnejte. Čemu se komunikace rostlin podobá, od čeho se liší?
3. Asociujte. Na co si při tom vzpomenete? Co vám to připomíná? Nechte myšlenky volně plynout.
4. Analyzujte. Z čeho se to skládá? Jak je to udělané? Pokud nevíte, zkuste něco vymyslet.
5. Aplikujte. K čemu se to hodí? Co by se s ní mohlo dělat? Jak se může použít?
6. Argumentujte pro a proti. Zaujměte ke komunikaci rostlin nějaký postoj a uveďte argumenty na jeho obhajobu.

Studenti si vcelku usilovně pracovali dle zadání, ale oproti mému očekávání výsledek jejich práce příliš kreativní nebyl. Často zadání pojali spíše jako písemnou práci zaměřenou na vědomosti zapamatované ze čteného

textu. Například ve třetí části zadání – „asociujte, nechte myšlenky volně plynout“ – téměř všichni psali, že jim komunikace rostlin připomíná nervovou soustavu živočichů nebo Den trifidů, což bylo obojí popsáno ve výchozím textu. U pátého bodu zadání – „Aplikujte. K čemu se to hodí? ...“ – také nikdo nic originálního nevymyslel. Studenti se omezili na informace z textu, že rostliny používají určitou formu komunikace pro ochranu před parazity nebo býložravci. V bodě šest – „Argumentujte pro a proti. Zaujměte postoj...“ – který měl být intelektuálním vyvrcholením celé práce, se studenti omezili na tvrzení, že komunikace rostlin je dobrá věc.

Tento pracovní list tedy nenaplnil můj záměr ani očekávání, kterými bylo podnítit studenty k tvořivému přemýšlení a pokusit se navrhnout využití vědeckých poznatků z biologie v dalších oblastech života. Možná, že nezdar byl zapříčiněn mimo jiné tím, že práce s rozhovorem probíhala v několika hodinách v průběhu cca jednoho měsíce (prodlevy souvisely se psáním testů a absencí studentů ve škole). Kdyby pracovní listy následovaly bezprostředně po sobě a studenti by nebyli vyzýváni k opětovnému přečtení, možná by aktivitu „kostka“ nepojali jako test, ale mohli by k ní přistupovat uvolněněji a tvořivěji.

I. PRACOVNÍ LIST

Rostliny mají svůj internet I – práce s rozhovorem

Tematická oblast:	biologie – botanika
Mezipředmětové vazby:	environmentální výchova, ekologie, chemie
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	základní
Orientační časová dotace:	35 minut
Typ ukázek:	souvislý text
Zdroj:	Nezbeda, Ondřej. Rostliny mají svůj internet. <i>Respekt</i> . 2011, 3. S. 74.
Metody a postupy:	pozorné čtení
Ukázka:	viz oskenovaný text
Pomůcky:	kopie pracovního listu pro každého studenta (zahrnuje text bez otázek a přiložené otázky)

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Budete číst text nazvaný „Rostliny mají internet“. Pokuste se před čtením odhadnout, o čem text bude.
2. Text je rozhovorem novináře s botanikem Janem Kolářem. Z textu se nějakou chybou vytratily a pomíchaly novinářovy otázky. Doplňte je na správná místa. Nabídka otázek je přiložena.



OD VĚCI

Rostliny mají svůj internet

Mají rostliny rozum? Během prudké zimní oblevy, kdy teplo měř sahá k deseti stupňům, by se jim rozhodně hodil. Probuzení do domnělého jara je totiž může s návratem mrazů stát život. Jan Kolář z Ústavu experimentální botaniky ČR říká, že rostlinná „intelligence“ je v biologii kontroverzní téma.

□ ONDŘEJ NEZBEDA

Mohou si rostliny nějak zapamatovat, že na náhlé oteplení není dobré reagovat, protože by umrzly?

Bohužel ne. Na podzim se sice připravují na období zimního klidu, který je v první polovině zimy hluboký. Ale u některých druhů už od ledna přechází do lehčí fáze. Několikadenní obleva je „neprobudí“, ale delší období vysokých teplot už může. Takže jestli teď bude pár týdnů deset nad nulou, tipnul bych si, že na Petříně vykvětou víšně, jako tomu bylo v roce 2007.

Takže se rostliny neprojevují nijak inteligentně?

To zase ne. Rostliny se dokážou chovat velmi „chytré“ v tom smyslu, že účelně reagují na různé informace z prostředí. Dokážou natačet své listy za světlem, vidí barevně, protože dovedou rozlišovat barevná spektra světla, vytahovat se v případě potřeby do výšky a zdá se, že dokážou komunikovat i mezi sebou.

O čem si povídají?

Třeba o tom, že jsou napadeny hmyzem. Když rostlinu začne okusovat hmyz nebo koza, pozná, že se něco děje, a začne se bránit. Začne vyrábět chemické hmotné látky nebo látky, které u dotčeného býložravce blokují trávení. A pak si jednotlivé rostliny dokážou tuto informaci o škůdcích povědět mezi sebou – do okolí začínou vzduchem nebo kořeny šířit různé látky.

Občas to ale nefunguje, jak je vidět na příkladu kůrovce.

Ta obrana docela funguje, i když ne stoprocentně. Kontroverzní je spíš samotná před-

stava komunikace mezi rostlinami. Treba o rostlinách, které žijí v symbiotickém vztahu s takzvanými mykorrhizními houbami, se sice ví, že tato houbová vlákna mohou propojovat jejich kořeny jako internet. A jsou důkazy, že si rostliny takto „povídají“ různé zprávy. Pokud jde ale o skutečnou komunikaci, tedy přenos informací, všimneme si u jediné výzkumu. Ukázal, že rajče nakažené jednou houbovou chorobou může přes vlákna mykorrhizních hub varovat své sousedy. Ti mohou díky tomu připravit svou obranu v předstihu.

A na jakou vzdálenost jsou rostliny schopny si informace předat?

Komunikace je účinná nejspíš jen na krátko, řekněme pár metrů. Je ale docela běžné, že rostliny na své škůdce dokážou přivolat pomoc. Napadené listy vylučují takové sloučeniny, jež přilákají třeba roztoky, kteří jsou přirozenými nepřátelemi svilušek. Jiný přilákají třeba vosičky kladoucí vajíčka do těl býložravých housenek. A takové signály dokážou nepřátelé býložravého hmyzu zachytit až na vzdálenost desítek metrů.

Někteří biologové mluví o nervových synapsích rostlin. V čem se liší přenos „nervového“ vzruchu u rostlin od živočichů?

Je pravda, že v těle rostlin se šíří elektrické signály, které se aspoň částečně podobají nervovým vzruchům zvířat a lidí. Zdá se, že jsou důležité u rychlých pohybů jako třeba u masožravých rostlin macholápek, které musejí chytit svoji hmyzí kořist. Mohly by ale ovlivňovat i jiné reakce, třeba rychlost fotosyntézy. Na tomto výzkumu pracuje málo lidí, a tak se o tom moc neví.

Takže nejde mluvit o rostlinné inteligenci, neblíží se žádný den třířádků?

Zatím pro to nejsou důkazy. Zhruba před deseti lety se ovšem etablovala skupina rostlinných biologů, která začala razit pojem rostlinné neurobiologie a propagovala názor, že rostliny mají něco na způsob inteligence, nervových synapsí a center, které vyhodnocují informace z okolí.

Kde by se taková centra nacházela?

Třeba ve špičce, ve spojkách, kde je vysoký obsah vody a minerálů, obehit při tom spoustu prvních podnětů, což je dost složité a náročné. Nicméně proti těhle myšlenkám se zvedl poměrně značný odpor, protože jiným biologům se to zdálo jako přeladění. A tak i skupina rostlinných neurobiologů ustoupila do umírněnějších pozic s tím, že jde spíš o metafory, které by měly podnítit další výzkum. Zatím tedy neexistuje žádný důkaz, že by se rostliny dokázaly učít, zapamatovávat si nějakou situaci a v budoucnu se jí řídit jako zvířata. ■

Takže nejde mluvit o rostlinné inteligenci, neblíží se žádný den trifidů?

Kde by se taková centra nacházela?

A na jakou vzdálenost jsou rostliny schopny si informace předat?

O čem si povídají?

Občas to ale nefunguje, jak je vidět na příkladu kůrovce.

Takže se rostliny neprojevují nijak inteligentně?

Mohou si rostliny nějak zapamatovat, že na náhlé oteplení není dobré reagovat, protože by umrzly?

Někteří biologové mluví o nervových synapsích rostlin. V čem se liší přenos „nervového“ vzruchu u rostlin od živočichů?

Vysvětlivky: *Den trifidů* je vědeckofantastické literární dílo britského spisovatele Johna Wyndhama. Bylo publikováno roku 1951. Na Zemi se rozšíří trifidé, podivné rostliny, které se dokáží odpoutat od půdy a přesunovat se. Jsou schopny zmrzačit či zabít člověka svým jedovatým žahadlem. Trifidé poskytují vysoce kvalitní olej a původně byli k tomuto účelu vyšlechtěni. Poté, co lidstvo sleduje jedné noci na obloze množství zvláštních zelených meteorů, probudí se následujícího rána slepé. Zrak se uchoval pouze těm jedincům, kteří se na úkaz nedívali. Pro poslední zbytky lidstva začíná postapokalyptická budoucnost, v níž mají noví houževnatí nepřátelé člověka (trifidé) převahu. Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Den_trifid%C5%AF.

II. PRACOVNÍ LIST

Rostliny mají svůj internet II – test

Tematická oblast:	biologie – botanika
Mezipředmětové vazby:	environmentální výchova, ekologie, chemie
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	30 minut
Typ ukázek:	souvislý text
Zdroj:	Nezbeda, Ondřej. Rostliny mají svůj internet. <i>Respekt</i> . 2011, 3. S. 74.
Metody a postupy:	pozorné čtení, hledání odpovědí na otázky v textu, dedukce, zobecňování
Ukázka:	viz oskenovaný text výše
Úkol:	Pozorně čtěte text a hledejte a vymýšlejte odpovědi na otázky.
Pomůcky:	kopie pracovního listu a textu pro každého studenta
Modularita:	Pracovní list navazuje na pracovní list I (práce s rozhovorem) a předchází pracovnímu listu III (metoda kostka).

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Najděte v textu příklad informace z prostředí, na kterou rostliny reagují.
2. Co má Jan Kolář na mysli, když říká, že představa komunikace mezi rostlinami je kontroverzní?

3. Symbióza je vzájemně prospěšné soužití organismů. V textu se dočteme, že rajče varovalo prostřednictvím mykorhizních hub své sousedy. Před čím je varovalo a jak toto varování vypadalo?
4. Je rostlinám lhostejno, jsou-li spásány/požírány? ANO/NE. Podle čeho tak usuzujete?
5. Mají rostliny inteligenci, nervové synapse a centra? Nebo jde spíše o metaforu? (metafora – přenesené pojmenování na základě podobnosti, obrazné vyjádření, zdroj: <http://www.slovník-cizich-slov.cz/metafora.html>)
6. Proč někteří vědci tíhnou k použití termínů „inteligence, nervové synapse, nervová centra“ také u rostlin?
7. Proč někdy rostliny omylem rozkvetou například v lednu (viz višně na Petříně v Praze roku 2007)?
8. Které signály podobné nervovým vzruchům lidí a zvířat se uplatňují u rostlin?
9. Která část rostliny podle informací z textu prokazuje určitý důvtip a plní náročné úkoly, na nichž závisí osud celé rostliny?

kořen – stonek – list – květ

10. Umí rostliny volat o pomoc? Jak? *Zobecněte* příklad uvedený v textu:

III. PRACOVNÍ LIST

Rostliny mají svůj internet III – metoda kostka

Tematická oblast:	biologie – botanika
Mezipředmětové vazby:	environmentální výchova, ekologie, chemie
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	20 minut
Typ ukázek:	souvislý text
Zdroj:	Nezbeda, Ondřej. Rostliny mají svůj internet. <i>Respekt</i> . 2011, 3. S. 74.
Metody a postupy:	kostka (psaní s přemýšlením na základě předchozí četby)
Ukázka:	viz oskenovaný text výše
Úkol:	Nejprve si připomeňte z učebnice nebo sešitu kapitoly o růstu a vývoji rostlin a dále článek „Rostliny mají svůj internet.“ Poté pište z paměti podle zadání, viz pracovní list.
Pomůcky:	kopie pracovního listu pro každého studenta
Modularita:	Pracovní list navazuje na pracovní listy I (práce s rozhovorem) a II (test k textu).

————— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) —————

Pište podle zadání na téma: Komunikace rostlin.

1. Popište. – Jaká je?
2. Porovnejte. – Čemu se podobá? Od čeho se liší?
3. Asociujte. Na co si při tom vzpomenete? Co vám to připomíná? Nechte myšlenky volně plynout.
4. Analyzujte. Z čeho se skládá? Jak je to udělané? Pokud nevíte, zkuste něco vymyslet.
5. Aplikujte. K čemu se hodí? Co by se s ní mohlo dělat? Jak se může použít?
6. Argumentujte pro a proti. Zaujměte ke komunikaci rostlin nějaký postoj a uveďte argumenty na jeho obhajobu.

6.2 Zeměpis (Mgr. Josef Sychra)

Z ověření trojice pracovních listů na modulární úrovni (*Litosférické desky, pohyb a důsledky, Oblasti přírodních katastrof, Rozmístění obyvatelstva Země jako důsledek působení endogenních sil*) je zřejmé, že pro jejich úspěšné vypracování je nutná důkladná průprava co do znalostí litosféry, jejích vlastností, změn a stavby; potom vypracování úvodního listu nečinilo studentům velké problémy. Časová dotace uvedená v záhlaví všech tří pracovních listů byla dostatečná; studenti neměli problém tuto časovou dotaci naplnit, nepotřebovali, až na jednotlivce, čas navíc.

V úvodním pracovním listu (*Litosférické desky, pohyb a důsledky*) jsem zaznamenal drobné problémy spíše technického charakteru v úkolech číslo 1 a 2, kdy hůře rozpoznávali podle úvodní mapy, která litosférická deska má převažující pevninský charakter, jelikož většina desek má i určitou část pod hladinou oceánu. Zde je nutné studenty instruovat a poukázat na nabyté znalosti o litosférických deskách. Z tohoto drobného problému vyplynula podobná potíž v úkolu 3d. Naopak nejmenší problém studenti měli se zodpovězením ostatních úloh v úkolech 3 a 4, kde mohli bezpečně vycházet z mapové analýzy a interpretace pojmu. Někteří studenti se bohužel neorientují v mapě, nevyužívají legendu a nedokážou přesně popsat a analyzovat některé úlohy v úkolu 4.

Druhý pracovní list *Oblasti přírodních katastrof* pracuje spíše s analýzou dodaných dokumentů a nutí studenty přemýšlet nad spojitostmi poznatků z prvního pracovního listu a zněním otázek z listu druhého. K sumarizaci poznatků a získání správného řešení musí studenti také prostudovat a správně interpretovat tabulky a grafy. Pravidlem řešení tohoto listu bylo to, že obecné otázky dokázali studenti řešit velmi úspěšně, což se ale nedá říci o velmi konkrétních úkolech vztažených k jednomu místu nebo události. Zaregistroval jsem problém spíše v orientaci v mapě, zde mají studenti rezervy. Velmi často nedokázali událost správně umístit, a tím bohužel došlo k dezinterpretaci žádané odpovědi. Pro efektivnější využití tohoto pracovního listu bych proto doporučil studentům školní atlas světa (pro lepší orientaci).

Třetí pracovní list (*Rozmístění obyvatelstva Země jako důsledek působení endogenních sil*) syntetizuje poznatky z listů předchozích, nutí studenty více přemýšlet nad širšími důsledky problematiky pohybů litosférických desek; že ovlivňují i jiné složky fyzicko-geografické sféry, a to velmi podstatně. List je nastaven tak, aby studenti volili svou odpověď z několika možností, případně se rozhodli, zdali je problematika pravdivá, či ne. Dá se říci, že tento postup je studentům bližší, a i když vyžaduje syntézu mnoha informací, odpovědi byly povětšinou pravdivé.

I. PRACOVNÍ LIST

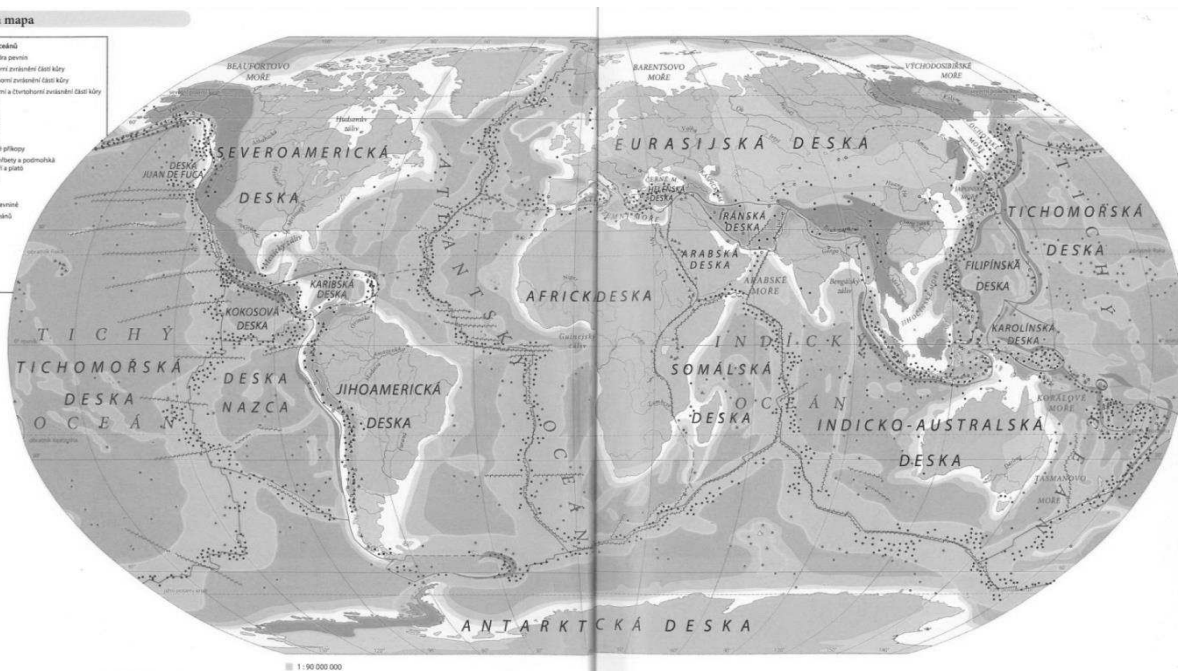
Litosférické desky Země, pohyby, důsledky

Tematická oblast:	litosféra
Mezipředmětové vazby:	biologie/geologie, fyzika
Doporučený ročník studia:	1. ročník, zeměpisný seminář
Úroveň obtížnosti:	mírně pokročilý
Orientační časová dotace:	45 minut
Typ ukázek:	nesouvislý text, mapa s popisem
Zdroj:	<i>Školní atlas světa</i> . Praha: Kartografie Praha a.s., 2008. IBSN 978-80-7011-925-9.
Metody a postupy:	analýza map a jejich interpretace
Pomůcky:	barevné tužky
Postup:	Vyučující seznámí studenty se základem problematiky kontinentálního driftu, geologických ér, litosférických desek, pevninských štítů a stabilních platform. Poté rozdá pracovní listy a vysvětlí studentům práci, po jejím ukončení pracovní listy vybere a vyhodnotí. Pracovní listy poté budou studentům vráceny a bude diskutována skutečnost s chybami ve vyplnění.

Ukázka

Geologická mapa

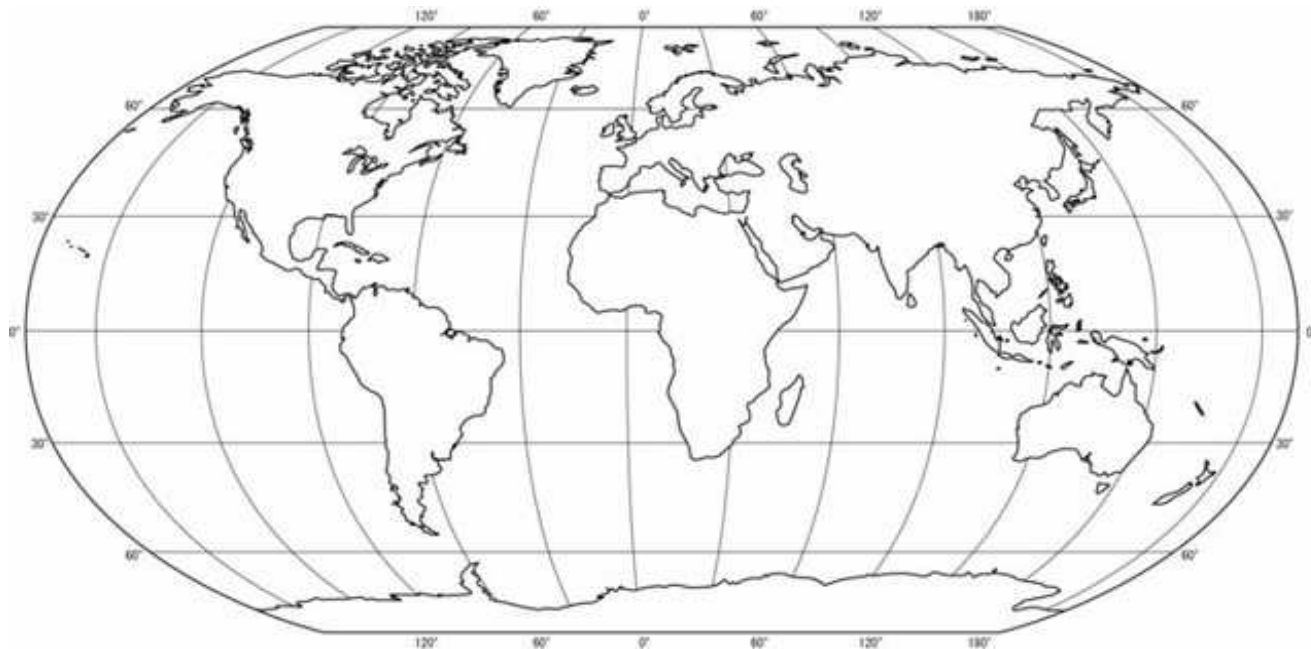
- Reliéf pevnin / reliéf oceánů**
- prokambriická jádra pevnin
 - středně druhohorní orogénové pásy kory
 - pleistocénní druhohorní a čtvrtihorní zvrstvení částí kory
 - pleistocénní sošky
 - pleistocénní sošky
 - pleistocénní sošky
 - orogénové pánev
 - mladoboreálské příkopy
 - středověké náhorní plochy a podmořská vulkanická pásma a plató
 - atomová pásma
- Sopečná činnost**
- Ohně sočky na pevnině
 - sočky na dně oceánů
- Zemělovní**
- síň
 - velmi síň
- Hranice tektonických desek**



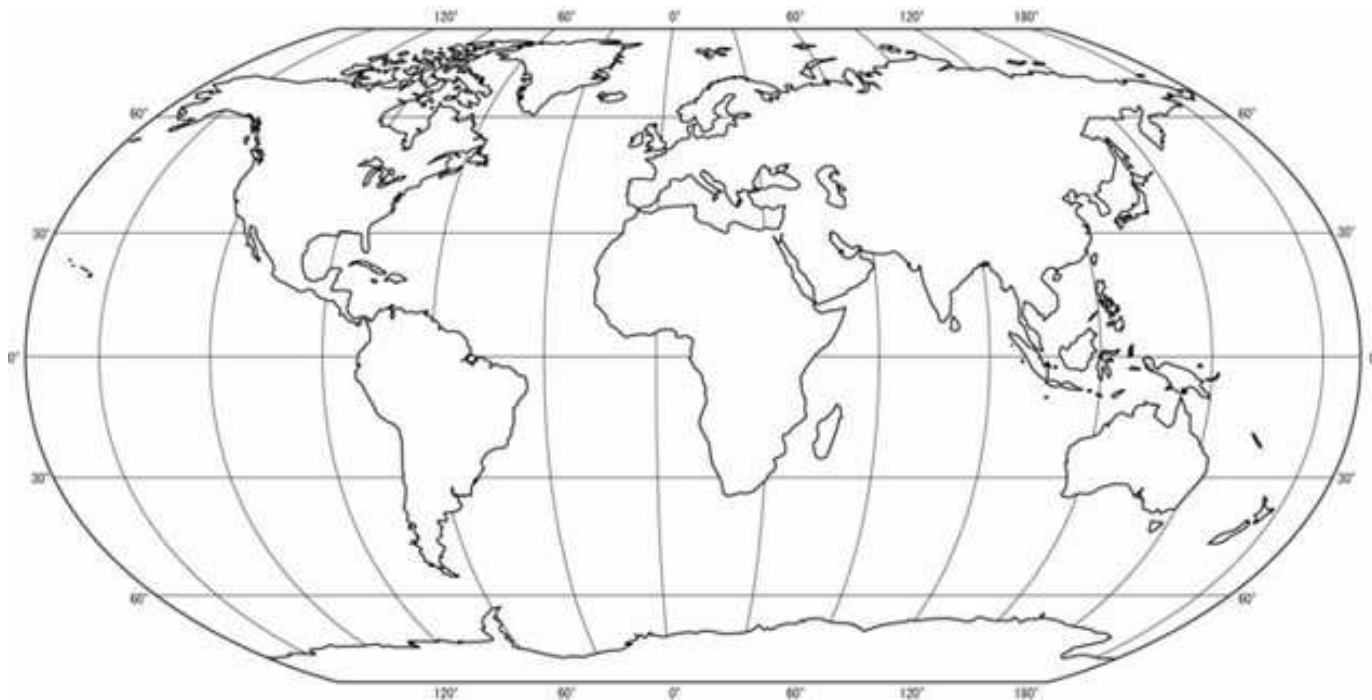
Školní atlas dnešního světa

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. ÚKOL: Zakreslete do přiložené mapy na základě nastudované mapy litosférické desky s převahou pevninské zemské kůry. Nezapomeňte, že pevninská zemská kůra končí pevninským úpatím!



2. ÚKOL: Zakreslete do přiložené mapy na základě nastudované mapy litosférické desky s převahou oceánské zemské kůry.



3. ÚKOL: Zodpovězte úlohy týkající se interpretace geologické mapy:

a) Napiš alespoň dva případy subdukce v oceánu, když víš, že při podsvu desek vznikají hlubokomořské příkopy.

b) Napiš alespoň dva případy oddalování desek v oceánu, když víš, že při oddalování desek vznikají středoocéánské hřbety.

c) Napiš alespoň jeden případ tření litosférických desek:

d) Vyhledej na mapě jeden případ subdukce mezi dvěma pevninskými deskami a zhodnoť, která struktura při tomto pohybu vzniká:

e) Vyhledej na mapě jeden případ oddalování mezi dvěma pevninskými deskami a zhodnoť, která struktura při tomto pohybu vzniká:

4. ÚKOL: Zodpovězte úlohy týkající se interpretace geologické mapy:

a) Které pochody vyvolává pohyb litosférických desek (3)?

b) Na aktivních okrajích litosférických desek existuje rozsáhlá koncentrace vulkanické a seismické činnosti – vysvětli tyto pojmy.

- c) Když se podíváte na mapu, které oblasti světa jsou nejaktivnější ve vulkanismu a výskytu zemětřesení – jmenuj alespoň dvě.
- d) Když se podíváte na mapu, zjistíte, že zemětřesná i seismická činnost se vyskytuje i mimo aktivní okraje litosférických desek, zamyslete se nad příčinou, kterou zkuste odhadnout.
- e) Velmi častým důsledkem pohybu litosférických desek je vznik rozsáhlých souostroví, napište alespoň tři příklady takového:
- f) Mapou probíhají linie vyznačené žlutě, co vyznačují?
- g) Mapou probíhají linie vyznačené zeleně, co vyznačují?
- h) Tmavě oranžová barva kontinentů znázorňuje pevninské štíty, vysvětli, oč se jedná:
- i) Napiš příklady pohoří, která vznikla prvohorním, tedy hercynským, zvrásněním:
- j) Napiš příklady pohoří, která vznikla třetihorním, tedy alpínsko-himalájským, zvrásněním:

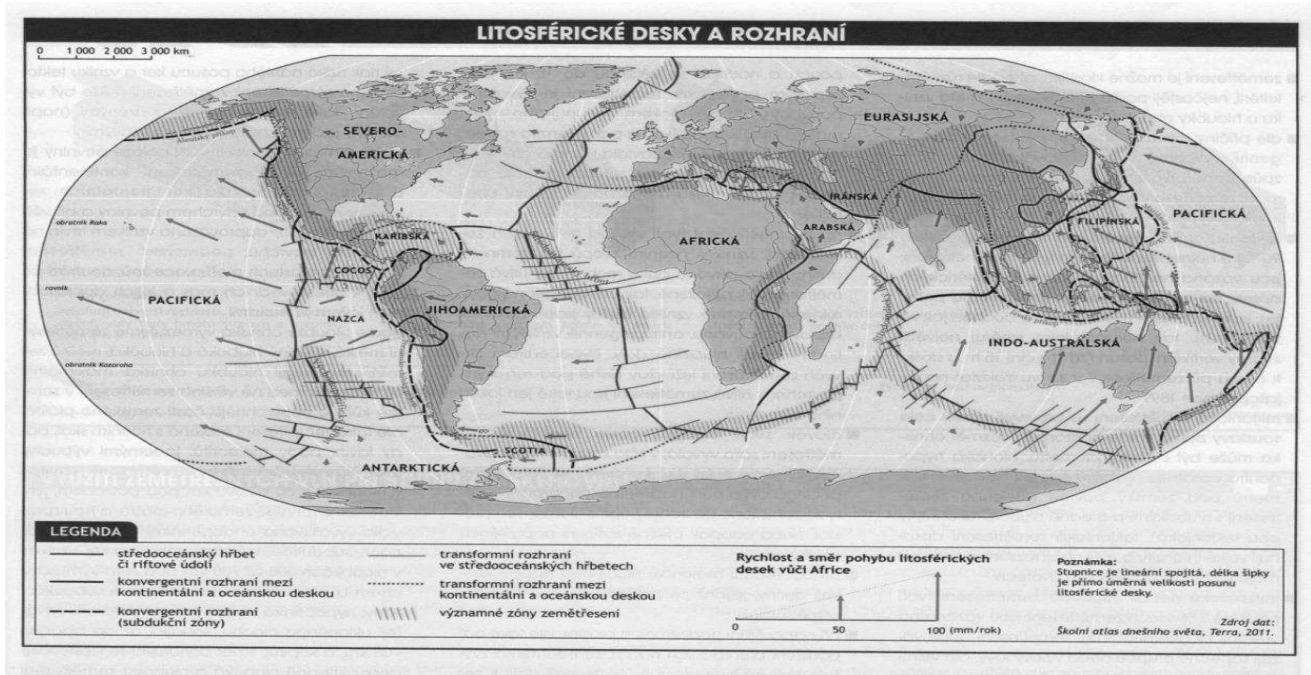
II. PRACOVNÍ LIST

Oblasti přírodních katastrof

Tematická oblast:	fyzická geografie
Mezipředmětové vazby:	biologie/geologie, fyzika
Doporučený ročník studia:	1. ročník, zeměpisný seminář
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	30 minut
Typ ukázek:	nesouvislý text, mapa s popisem
Zdroj:	<i>Školní atlas světa</i> . Praha: Kartografie Praha a.s., 2008. IBSN 978-80-7011-925-9. Kol. aut. Vulkanismus 1900–2011. <i>Dnešní svět</i> . 2011, roč. 2011–2012, č. 1, s. 9. ISSN 1801-4119. Kol. aut. Litosférické desky a rozhraní. <i>Dnešní svět</i> . 2011, roč. 2010–2011, č. 4, s. 3. ISSN 1801-4119. Kol. aut. Rozložení zemětřesení na Zemi. <i>Dnešní svět</i> . 2011, roč. 2010–2011, č. 4, s. 6–7. ISSN 1801-4119.
Metody a postupy:	analýza map a jejich interpretace
Pomůcky:	barevné tužky
Postup:	Vyučující upozorní studenty, že tento pracovní list navazuje tematicky na pracovní list Litosférické desky, pohyb a důsledky. Poté rozdá pracovní listy a vysvětlí studentům

práci, po jejím ukončení pracovní listy vybere a vyhodnotí. Pracovní listy poté budou studentům vráceny a bude diskutována skutečnost s chybami ve vyplnění.

Ukázka



VULKANISMUS 1900–2011

10 NEJ PODLE POČTU OBĚTÍ

STÁT A SPECIFIKACE	DATUM	POČET OBĚTÍ
1 Martink	květen 1902	30 000
2 Kolumbie	listopad 1985	21 800
3 Guatemala	říjen 1902	6 000
4 Indonésie	1909	5 500
5 Indonésie	1905	5 000
6 Guatemala	1929	5 000
7 Papua-Nová Guinea	leden 1951	3 000
8 Kamerun	srpen 1986	1 746
9 Indonésie	leden 1963	1 584
10 Svätý Vincenc a Grenadiny	květen 1902	1 565

10 NEJ PODLE POČTU ZASAŽENÝCH OSOB

STÁT A SPECIFIKACE	DATUM	POČET OSOB
1 Filipíny	červen 1991	1 036 065
2 Nikaragua	duben 1992	300 075
3 Ekvádor	srpen 2006	300 013
4 Indonésie	duben 1982	300 000
5 Indonésie	1969	250 000
6 Komory	listopad 2005	245 000
7 Filipíny	únor 1993	165 009
8 Papua-Nová Guinea	září 1994	152 002
9 Indonésie	říjen 2010	137 140
10 Ekvádor	listopad 2002	128 150

10 NEJ PODLE CELKOVÝCH ŠKOD

STÁT A SPECIFIKACE	DATUM	ŠKODY (v ml. USD)
1 Kolumbie	listopad 1985	1 000 000
2 USA	květen 1980	860 000
3 Filipíny	červen 1991	211 000
4 Indonésie	duben 1982	160 000
5 Ekvádor	srpen 2006	150 000
6 Indonésie	září 1983	149 690
7 Mexiko	květen 1982	117 000
8 Papua-Nová Guinea	září 1994	110 000
9 Japonsko	červen 1945	80 000
10 Indonésie	červen 1983	25 500

VULKANISMUS



Poznámka:
Údaje ke katastrofám v období 1900–2011.

Zdroj dat:
<http://www.emdat.be>



ZEMĚTŘESENÍ 1900–2011

10 NEJ PODLE POČTU OBĚTÍ

STÁT	DATUM	POČET OBĚTÍ
1 Čína	27.7.1976	242 000
2 Haiti	12.1.2010	232 570
3 Čína	22.5.1927	200 000
4 Čína	16.12.1920	180 000
5 Indonésie	26.12.2004	165 708
6 Japonsko	1.9.1923	143 000
7 Turkmenistán	5.10.1948	110 000
8 Čína	12.5.2008	87 476
9 Itálie	28.12.1908	73 000
10 Pákistán	8.10.2005	73 338

10 NEJ PODLE POČTU ZASAŽENÝCH OSOB

STÁT	DATUM	POČET OSOB
1 Čína	12.5.2008	45 976 596
2 Indie	21.8.1988	20 003 766
3 Indie	26.1.2001	6 321 812
4 Pákistán	8.10.2005	5 128 309
5 Čína	3.2.1996	5 077 795
6 Guatemala	4.2.1976	4 993 000
7 Haiti	12.1.2010	3 700 000
8 Peru	31.5.1970	3 216 240
9 Indonésie	27.5.2006	3 177 923
10 Čína	1.11.1999	3 020 004

10 NEJ PODLE CELKOVÝCH ŠKOD

STÁT	DATUM	ŠKODY (v ml. USD)
1 Japonsko	11.3.2011	210 000 000
2 Japonsko	12.1.1995	100 000 000
3 Čína	12.5.2008	85 000 000
4 USA	17.1.1994	30 000 000
5 Čína	27.2.2010	30 000 000
6 Japonsko	23.10.2004	28 000 000
7 Itálie	23.11.1980	20 000 000
8 Turecko	17.8.1999	20 000 000
9 Nový Zéland	22.2.2011	20 000 000
10 Taiwan	21.9.1999	14 100 000

ZEMĚTŘESENÍ



Poznámka:
Údaje ke katastrofám v období 1900–2011.

Zdroj dat:
<http://www.emdat.be>



Kol. aut.: Litosférické desky a rozhraní

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. ÚKOL: Porovnejte mapu litosférických desek a mapu a tabulky Vulkanismus 1900–2011 a zodpovězte následující otázky:

a) Velmi častá vulkanická činnost je situována do oblasti střední Ameriky a Karibiku, proč?

b) Jaký je důvod toho, že ve výše zmíněné oblasti jsou při vulkanismu největší oběti na životech?

c) K vulkanismu se můžou připojit i další přírodní rizika, která v konečném důsledku vedou k nárůstu obětí, či škod (tak jak lze vidět u tabulky 3 v případě Kolumbie). Která to jsou? Uveď dvě.

d) Jak konkrétně může vulkanismus působit na své okolí a generovat škody na životech a majetku?

e) Pokud se podíváte do přiložené mapy a tabulek, tak výrazně rizikovým místem z pohledu vulkanismu je i tak vyspělá země, jako je USA, proč tomu tak je?

f) Pět z deseti největších historických sopečných katastrof jsou situovány do oblasti Indonésie:

- proč zrovna zde jsou sopečné katastrofy situovány?

- proč zrovna zde jsou katastrofy největší?

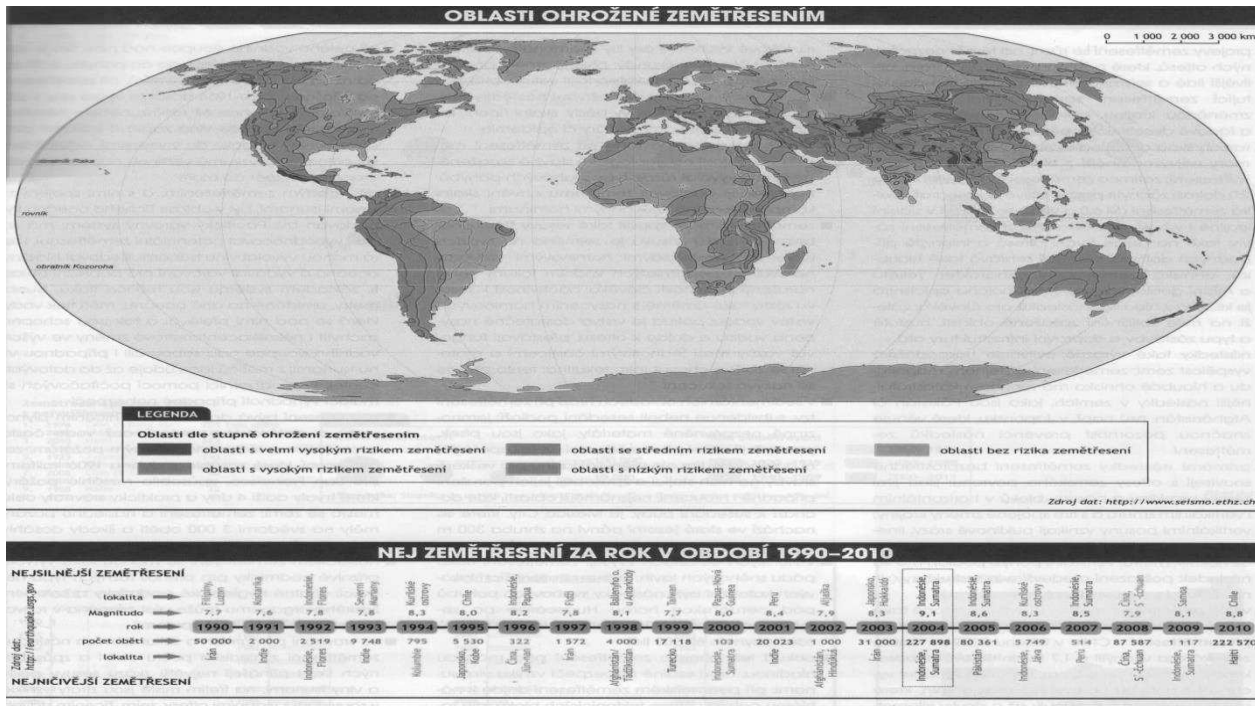
- proč zrovna tady jsou oběti na životech největší?

- která další přírodní rizika a katastrofy se k vulkanismu v Indonésii přidruží?

g) Třetí největší světovou vulkanickou katastrofou a první mimo Indonésii byl výbuch sopky Mont Pelée na Martiniku na Návětrných ostrovech v Karibiku.

- proč právě tady došlo k tak ničivému výbuchu?

- proč právě tady bylo tak velké množství obětí na životech?



Kol. aut.: Rozložení zemětřesení na Zemi

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

2. ÚKOL: Porovnejte mapu litosférických desek a mapu a tabulky Oblasti ohrožené zemětřesením a zodpovězte následující otázky:

a) Střední a východní Evropa je regionem poměrně stabilním s nízkým rizikem zemětřesení, určete proč:

b) Proč je Antarktida a relativně i celá Afrika s velmi nízkým rizikem zemětřesení?

c) Když prostudujete tabulku Nej zemětřesení za rok v období 1990–2010, zjistíte, že k největším ztrátám na životech došlo při silném zemětřesení na indonéské Sumatře v roce 2004, proč zrovna tady došlo k takovým ztrátám na životech? Uveďte dva důvody.

d) Naopak při poměrně silných zemětřeseních v Japonsku a Chile došlo k velmi malým ztrátám na životech – důvody malých ztrát při silném zemětřesení však byly různé – dokážete je nastínit?

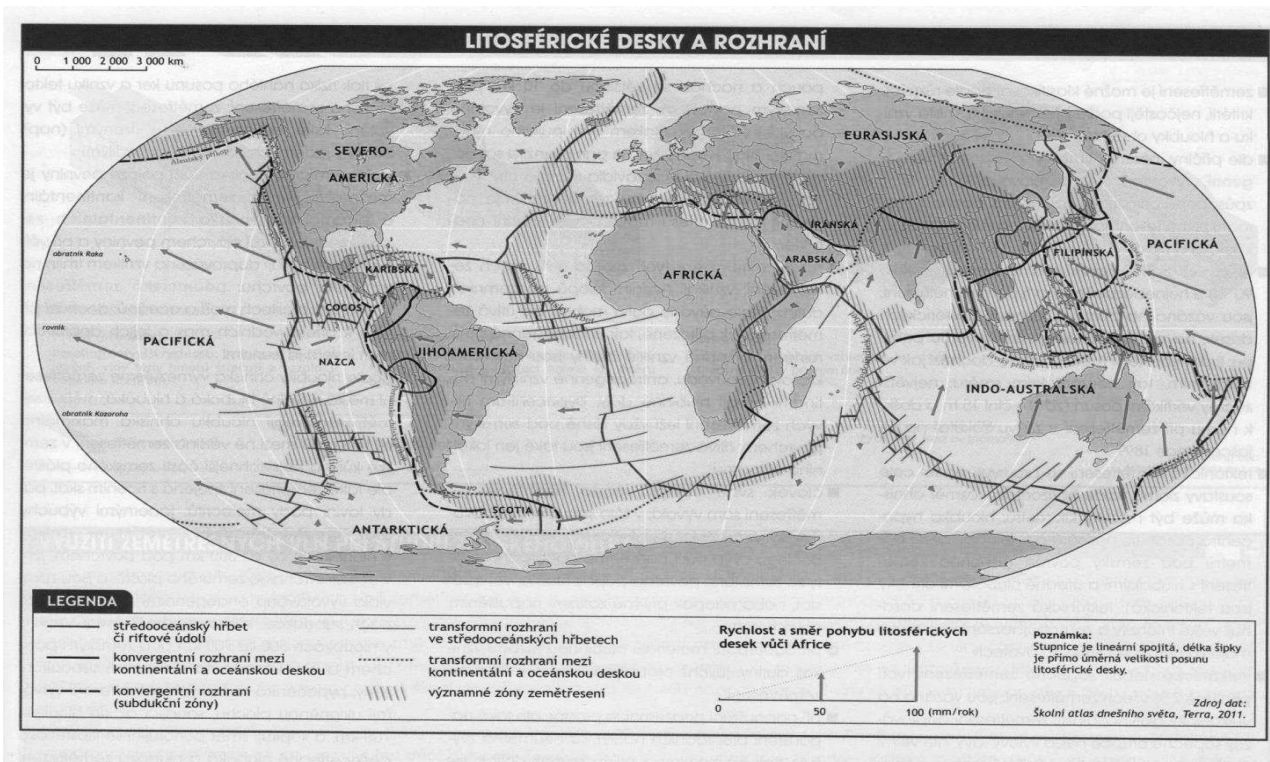
e) Oblasti s velmi vysokým rizikem zemětřesení jsou relativně malé, ale ztráty na životech většinou obrovské, proč?

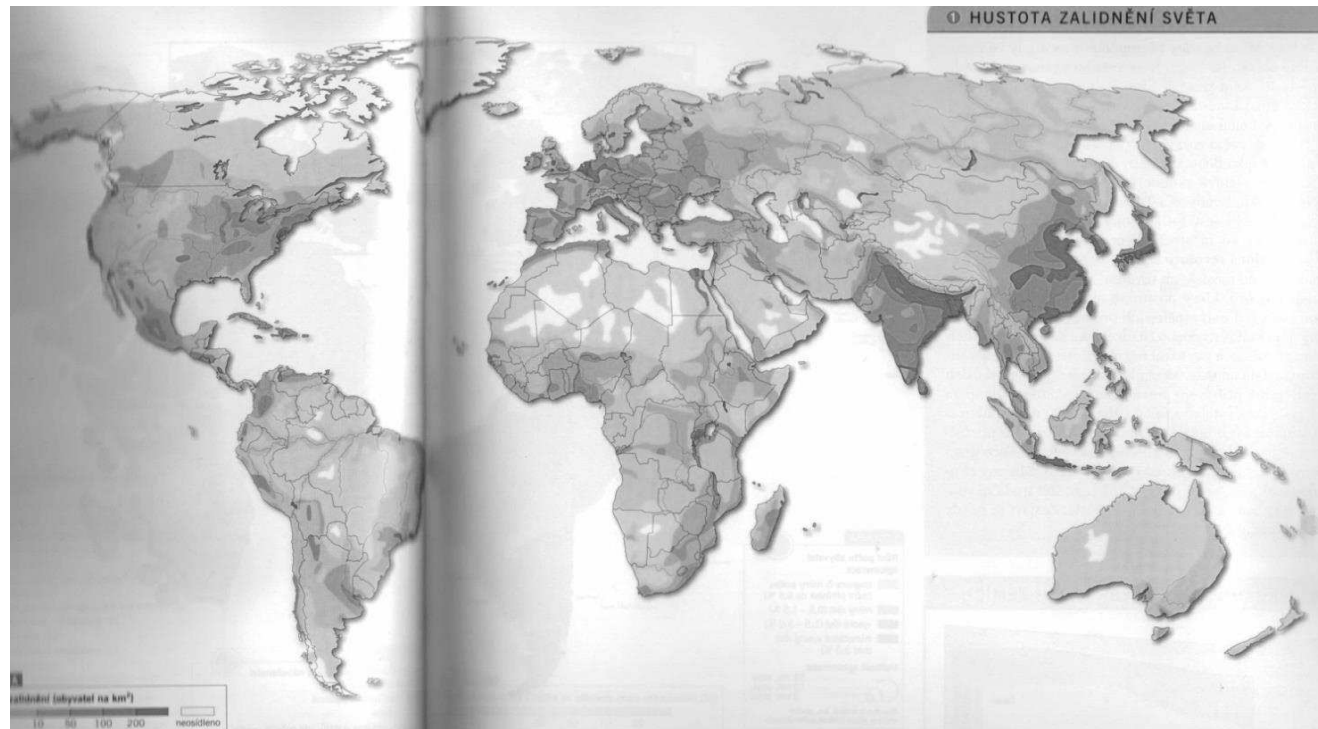
f) Nejen samotné zemětřesení, ale hlavně druhotné následky mohou přinést obrovské ztráty na životech (př. Haiti 2010), které jsou to následky? Jmenuj tři.

III. PRACOVNÍ LIST

Rozmístění obyvatelstva Země jako důsledek působení endogenních sil

Tematická oblast:	obyvatelstvo na Zemi
Mezipředmětové vazby:	demografie, fyzika
Doporučený ročník studia:	2. ročník, zeměpisný seminář
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	30 minut
Typ ukázek:	nesouvislý text, mapa s popisem
Zdroj:	KARAS, P.: <i>Školní atlas dnešního světa</i> . Praha: TERRA s.r.o., 2001. ISBN 80-902282-2-4. Kol. aut. Litosférické desky a rozhraní. <i>Dnešní svět</i> . 2011, roč. 2010–2011, č. 4, s. 3. ISSN 1801-4119.
Metody a postupy:	analýza map a jejich interpretace
Postup:	Vyučující upozorní studenty, že tento pracovní list navazuje tematicky na pracovní listy Litosférické desky, pohyb a důsledky a Oblasti přírodních katastrof. Poté rozdá pracovní listy a vysvětlí studentům práci, po jejím ukončení pracovní listy vybere a vyhodnotí. Pracovní listy poté budou studentům vráceny a bude diskutována skutečnost s chybami ve vyplnění.





Kol. aut.: Litosférické desky a rozhraní

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. ÚKOL: Porovnejte mapu litosférických desek a mapu Rozmístění obyvatelstva a vyberte, zda jsou pravdivá následující tvrzení (zaškrtněte správnou odpověď):

Oblasti dotyku litosférických desek jsou vždy oblastmi hustě zalidněnými.

ANO – NE

Hustě osídlené „rizikové oblasti“ jsou důsledkem specifických pedologických poměrů sopečných oblastí.

ANO – NE

Indonésie má velké riziko postižených lidí při vulkanismu a zemětřesení.

ANO – NE

Vysoké riziko zemětřesení v oblasti Předního východu je důsledkem pohybu Arabské, Africké a Eurasijské litosférické desky.

ANO – NE

Oblast centrálního Ruska má vysokou hustotu zalidnění díky stabilitě Sibiřského štítu.

ANO – NE

Zlomové pásmo San Andreas na západním pobřeží USA je silně zalidněnou oblastí

ANO – NE

Velmi hustě zalidněná Indoganžská nížina není rizikovou oblastí vulkanismu a zemětřesení

ANO – NE

Oblast hustě zalidněného jižního Japonska je spíše než otřesy půdy a vulkanismem ohrožená následnými vlnami tsunami

ANO – NE

V Andské oblasti mohou hrozit druhotné důsledky zemětřesení a sopečné činnosti

ANO – NE

V Evropě je riziko velkých zemětřesení malé a i ztráty na životech nejsou velké

ANO – NE

2. ÚKOL: Porovnejte mapu litosférických desek a mapu Rozmístění obyvatelstva a vyberte správnou odpověď na otázku (zaškrtněte vždy jen jednu správnou odpověď):

1) Island leží na rozhraní dvou litosférických desek. Jeho obyvatelstvu tato skutečnost přináší:

a) jen negativa b) jen pozitivita c) negativa i pozitivita d) nic nepřináší

2) V tektonicky relativně klidné Africe se nachází hustě zalidněná oblast Viktoriina jezera, která leží na aktivním okraji litosférických desek vymezeným:

a) Etiopskou vysočinou b) Východoafrickým příkopem c) Somálským poloostrovem

3) Vysoká Himálaj vzniklá na rozhraní dvou desek významně ovlivňuje život milionů obyvatel žijících v podhůří, jak?

a) zmírňuje klima b) slouží jako zdroj vody pro místní řeky c) sjíždí odsud nebezpečné laviny

4) Hory vzniklé v různých částech světa na hranicích litosférických desek působily v historické době přirozenou překážku šíření:

a) nemocí b) drog c) jazyků a náboženství d) válečných výbojů

5) Rozsáhlá souostroví v jihovýchodní Asii a Oceánii obyvatelstvu pomohla:

a) K rozšíření do vzdálenějších lokalit b) k izolaci na kontinentech c) k šíření jazyků a kultury

6) I když je Austrálie seismicky a vulkanicky velmi klidným kontinentem, přesto je obyvatelstvo velmi nerovnoměrně rozmístěno a většina obyvatel žije na východě a jihu, proč?

a) nechtějí se stěhovat b) kvůli klimatu c) kvůli válečným událostem

7) Jak ovlivňuje nadmořská výška hor rozmístění obyvatelstva?

a) se stoupající výškou množství obyvatel stoupá b) se stoupající výškou množství obyvatel klesá
c) na nadmořské výšce nezáleží

8) Důsledky pohybu litosférických desek mohou ovlivnit běžný život obyvatel, jak?

a) změnami klimatu b) změnami hydrologických poměrů c) přírodními riziky

7.

Závěr aneb poděkování

Manuál je tvořen teoreticko-analytickými, ale i vysloveně praktickými kapitolami, tak aby výsledný celek poskytoval pojmoslovné ukotvení a zázemí a současně představoval konkrétní návod k použití metodických postupů, vhodných pro podporu čtenářství a rozvoj literární a dokumentové gramotnosti. Úvahy a komentáře jsou podepřeny relevantními citacemi a ukázkami pracovních listů i jejich řešeními napříč předmětovými oblastmi. Na víc bohužel nezbylo místo. Manuál doplňuje publikace *Antologie pracovních listů*, která je koncipována jako promyšlený soubor téměř sta pracovních listů z humanitních i přírodovědných oborů a která využívá metodiku nastavenou touto příručkou. Za příležitost k těmto počínům děkuji příslušným domácím (MŠMT) i evropským (EU, ESF) institucím.

Velmi děkuji rovněž kolegům z týmu, tedy Mgr. Prudkému za pomoc se systematizací publikace a autorské komentáře pracovních listů, Mgr. Míčkové rovněž za komentáře, ale i za cenné metodické náměty, Mgr. Machové a Mgr. Sychrovi za analýzy pracovních listů a tvůrčí přístup k realizaci projektových aktivit. Děkuji také informatikům projektu, Mgr. Grimovi a Mgr. et Bc. Prýmkovi, a samozřejmě i slečně Ivě Vitoulové a Ing. Laštůvkovi, koordinátorovi projektu a řediteli Gymnázia Rájec-Jestřebí, o. p. s. v jedné osobě.

Mgr. Petr Jančík

8.

Přílohy

8.1 Obecná forma pracovního listu – varianty

Varianta výchozí

Hlavička (logolink, literární gramotnost apod.)

Název pracovního listu

Zdroj, knižní titul (autor, název)

Typ ukázky textu (souvislý, nesouvislý, kombinace)

Předmět, obor (ČJ – literatura, Bi – zoologie, Z – Jižní Amerika)

Ročník studia

Orientační časová dotace

Použité metody (vyjmenovat)

Pomůcky (vyjmenovat)

Úroveň (týká se jak výběru náročnosti textu, tak náročnosti úkolů, studentského úsilí, dovedností i vědomostí):

základní – mírně pokročilý – pokročilý – test

Mezipředmětové vazby

Ukázka

Úkoly (otázky, tabulka na doplnění, řádky, slepá mapa, čistý papír apod.)

Varianta výsledná

Logolink (černobílá / barva)

Číslo a název projektu

Název pracovního listu: (výrazněji)

Tematická oblast: (botanika, literatura – drama 19. století, středověk apod.)

Mezipředmětové vazby: (společenské vědy – psychologie, sociologie)

Doporučený ročník studia: (1. – 4. ročník)

Úroveň obtížnosti: (základní – mírně pokročilý – pokročilý – test; případně mezistupně)

Orientační časová dotace: (v minutách)

Typ ukázek:	(souvislý text, nesouvislý text, kombinace, jiné: hypertext)
Zdroj:	(soulad s normou)
Metody a postupy:	(např. volné psaní, diskuse, shrnutí, prezentace, nalezená báseň, pětílístek)
Pomůcky:	(specifické, typické)
Komentář (postup, úkol):	(návod, jak úkoly podat, příp. stěžejní účel pracovního listu)
Modularita:	(upozornění na návaznost – např. tematickou, ve stupni náročnosti apod. – pracovních listů)
Ukázka:	(ohraničena, s opětovným uvedením zdroje)
Úkoly, zadání, pokyny:	(konkrétní úkoly – podoba je závislá na potřebách pracovního listu a představách vyučujícího)

8.2 Sada pracovních listů včetně dotazníků a jejich vyhodnocení – dějepis (Mgr. Jiří Prudký)

I. PRACOVNÍ LIST

Čechy v době husitské 1

Tematická oblast:	středověk
Mezipředmětové vazby:	zeměpis, český jazyk a literatura
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	základní
Orientační časová dotace:	35 minut
Typ ukázek:	dějepisná mapa, souvislý text
Zdroj:	SEMOTANOVÁ, Eva a kolektiv. <i>Česko, Ottův historický atlas</i> . První vydání. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. Str. 106. ISBN 978-80-7360-577-5.
Metody a postupy:	brainstorming, diskuse, myšlenková mapa

U k á z k a _____

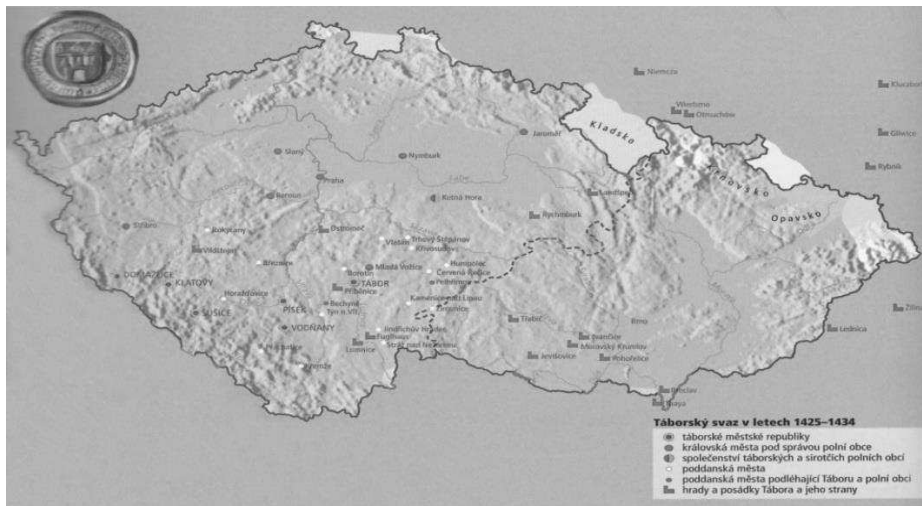
1. Městské svazy v době husitské revoluce

Města vstupovala do husitství vedena vlastními mocenskými a hospodářskými zájmy. Zastávala rozdílné postoje, ať už na straně katolíků nebo husitů, a spojovala se do volnějších či pevně zakotvených skupin, svazů. Mimořádné postavení měla Praha, jak v politickém dění obecně, tak v průběhu husitské revoluce. Zejména po smrti Jana

Želivského zaujímali pražští husité pozici středu mezi umírněným a radikálním husitstvím. Vůdčím duchem pražanů se stal teolog a univerzitní mistr Jan Rokycana.

Radikální proud představoval mezi českými městy husitský Tábor. V letech 1425–1434 se v táborském městském svazu sdružovaly táborské městské republiky jižních a jihozápadních Čech (kromě Tábora například Písek), královská města pod správou polní obce, některé hrady, poddanská města a podobně.

2. Táborský svaz v letech 1425–1434



Eva Semotamová: Ottův historický atlas

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Během tří minut napište heslovitě vše, co ve vás vyvolá pojem *husité*.

Na pokyn pedagoga přečtete nahlas svůj předchozí zápis, srovnáte ho s postřehy svých spolužáků a pokuste se vytvořit ucelený obraz tohoto pojmu.

2. Pracujte s textem a doplňte chybějící informace:

Praha měla v průběhu husitské revoluce _____ postavení.

Města měla své vlastní _____ zájmy.

Vůdčím duchem radikálních Pražanů se stal _____ .

Radikální proud husitství představovalo město _____ .

3. Pracujte s mapou a odpovězte ANO/NE

Hrady na straně Tábora byly i v zahraničí	<input type="checkbox"/> ANO	x	<input type="checkbox"/> NE
Poddanská města podléhající Táboru byla i na Moravě	<input type="checkbox"/> ANO	x	<input type="checkbox"/> NE
Kutná Hora patřila mezi táborské městské republiky	<input type="checkbox"/> ANO	x	<input type="checkbox"/> NE
Jindřichův Hradec bylo poddanské město	<input type="checkbox"/> ANO	x	<input type="checkbox"/> NE

4. K následujícím názvům měst uveďte, zda se jednalo o poddanské město nebo o poddanské město podléhající Táboru.

Jindřichův Hradec	
Slaný	
Beroun	
Rokycany	
Horažďovice	
Bechyně	
Prachatice	
Stříbro	

5. Pracujte s mapou a doplňte informace do následujících rámečků.

Mezi táborské městské republiky patřila tato města (uvedte všech 6):

Do společenství táborských i sirotčích polních obcí patřilo město

Uvedte 3 hrady na straně Tábora na našem území

Uvedte 3 hrady na straně Tábora mimo území Čech a Moravy

II. PRACOVNÍ LIST

Čechy v době husitské 2

Tematická oblast:	středověk
Mezipředmětové vazby:	zeměpis, český jazyk a literatura
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	mírně pokročilý
Orientační časová dotace:	45 minut
Typ ukázek:	souvislý text (upraveno) a dějepisná mapa – nesouvislý text
Zdroj:	SEMOTANOVÁ, Eva a kolektiv. <i>Česko, Ottův historický atlas</i> . První vydání. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. Str. 104–105. ISBN 978-80-7360-577-5.
Metody a postupy:	brainstorming, diskuse, myšlenková mapa

Ukázka _____

1. Počátky husitství

Ostrou kritiku obsahovala kázání Konráda Waldhausera nebo Jana Milíče z Kroměříže, do českých zemí pronikaly spisy anglického reformátora církve Jana Viklefa. Názorové rozpory, týkající se Viklefova učení, se projevíly také na pražské univerzitě. Vyvrcholily vydáním Dekretu kutnohorského Václavem IV. roku 1409, v němž panovník přiznal tři hlasy domácí akademické obci proti zahraniční. Uznávaným mluvčím univerzitních reformátorů se kolem roku 1402

stal Jan Hus; kázal v Betlémské kapli. Proti Husovým názorům se brzy postavil panovník i církev. Hus přesídlil na venkov.

Roku 1414 se v Kostnici sešel církevní koncil svolaný římským králem Zikmundem Lucemburským. Měl se mimo jiné zabývat i otázkou českého kacířství. Hus, předvolaný do Kostnice ke slyšení, byl uvězněn a nakonec 6. 7. 1415 upálen. O rok později byl v Kostnici upálen i Husův přítel Jeroným Pražský. Po Husově smrti se ve městech i na venkově šířily protesty. Symbolem hnutí se stal kalich jako vyjádření přijímání oltářní svátosti obojím způsobem (tělo i krev Páně). Lidé se scházeli k bohoslužbám na vyvýšených místech nazývaných biblickými jmény (poutě na hory), kde kázali radikální kazatelé.

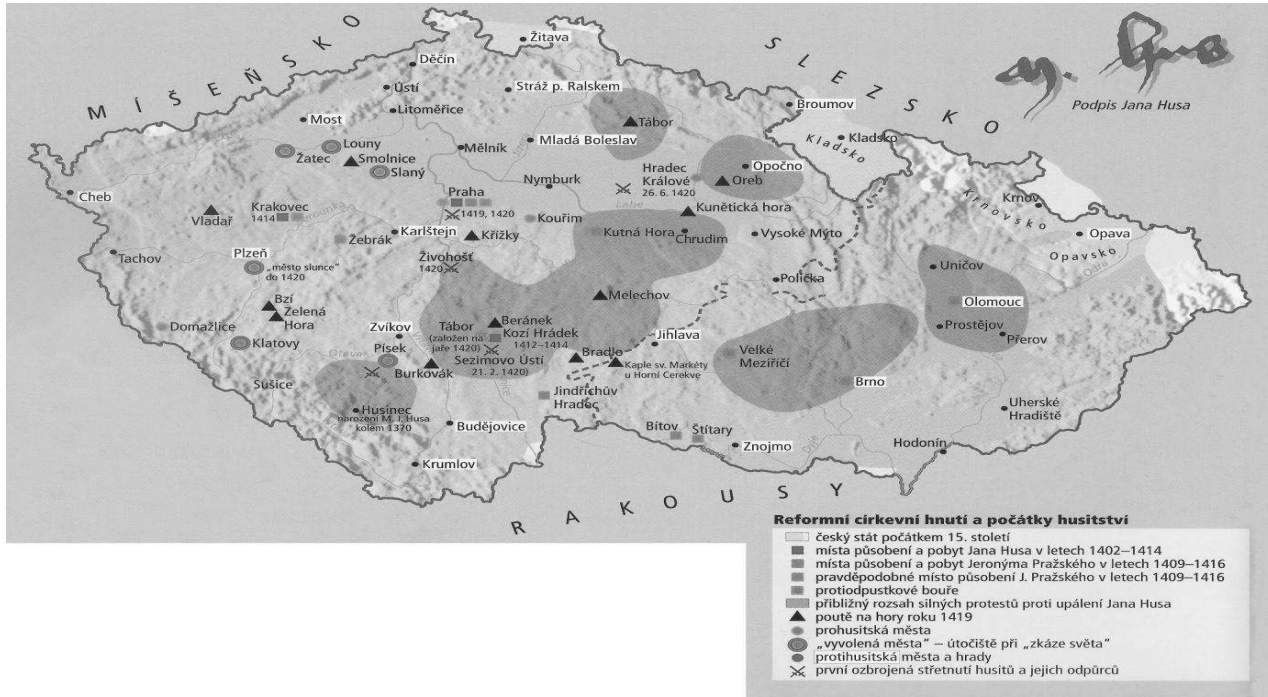
Dne 30. 7. 1419 došlo v Praze k útoku na Novoměstskou radnici – zástup vedl Jan Želivský. Z oken radnice bylo svrženo 11 odpůrců kalicha. Rozrušený král Václav IV. podlehl 16. 8. 1419 záchvatu mrtvice.

1. Během tří minut napište heslovitě vše, co vás napadne při jméně *Jan Hus*.



Na pokyn pedagoga přečtete nahlas svůj předchozí zápis, srovnejte ho s postřehy svých spolužáků a pokuste se vytvořit ucelený obraz této historické osobnosti.

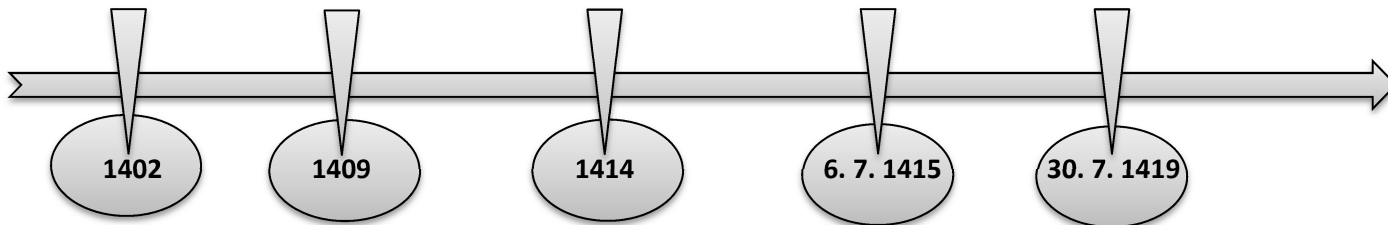
2. Reformní církevní hnutí



Eva Semotanová: Ottův historický atlas

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

2. Pracujte s textem a do časové osy zakreslete významné události z počátku husitské revoluce.



3. Pracujte s textem a doplňte informace k následujícím jménům:

Jan Viklef

Konrád Waldhauser

Jan Milíč z Kroměříže

Jeroným Pražský

Zikmund Lucemburský

Jan Želivský

Václav IV.

4. Pracujte s mapou a doplňte tabulku.

Ozbrojené střety husitů s jejich odpůrci	
Kdy k nim došlo?	Kde?
26. 6. 1420	
	Praha
21. 2. 1420	
	Živohošť

5. Pracujte s textem a odpovězte ANO/NE

Král Václav IV. zemřel na infarkt

ANO	x	NE
-----	---	----

Symbolem husitů byl kalich

ANO	x	NE
-----	---	----

Jan Želivský vedl zástup z kostela sv. Šimona

ANO	x	NE
-----	---	----

Koncil v Kostnici se měl zabývat případem Jana Husa

ANO	x	NE
-----	---	----

6. Pracujte s textem a vyberte správnou odpověď.

Symbolem husitů byl kalich protože:

- a) rádi pili
- b) vyjadřovali tím přijímání pod obojí
- c) tento symbol se jim líbil

V Praze došlo 30. 7. 1419 k útoku na:

- a) Novoměstskou radnici
- b) Staroměstskou radnici
- c) Pražský hrad

Hus v Praze kázal:

- a) v kostele sv. Štěpána
- b) v Betlémské kapli
- c) v chrámu sv. Víta

Dekret kutnohorský přiznal:

- a) tři hlasy zahraniční akademické obci proti domácí
- b) tři hlasy domácí akademické obci proti zahraniční
- c) rovnost hlasů domácí i zahraniční akademické obce

7. Pracujte s mapou a doplňte informace do následujících rámečků.

Jan Hus se narodil kolem roku 1370 v

Uveďte název tří míst, kde se konaly poutě na hory.

Uveďte místa působení Jana Husa v letech 1402–1414.

Kde působil Jeroným Pražský v letech 1409–1416?

Ve které části českého státu se nacházela tzv. vyvolená města?

Ve kterých oblastech se objevily silné protesty proti upálení Jana Husa?

Pokuste se vysvětlit, proč právě tady.

III. PRACOVNÍ LIST

Čechy v době husitské 3

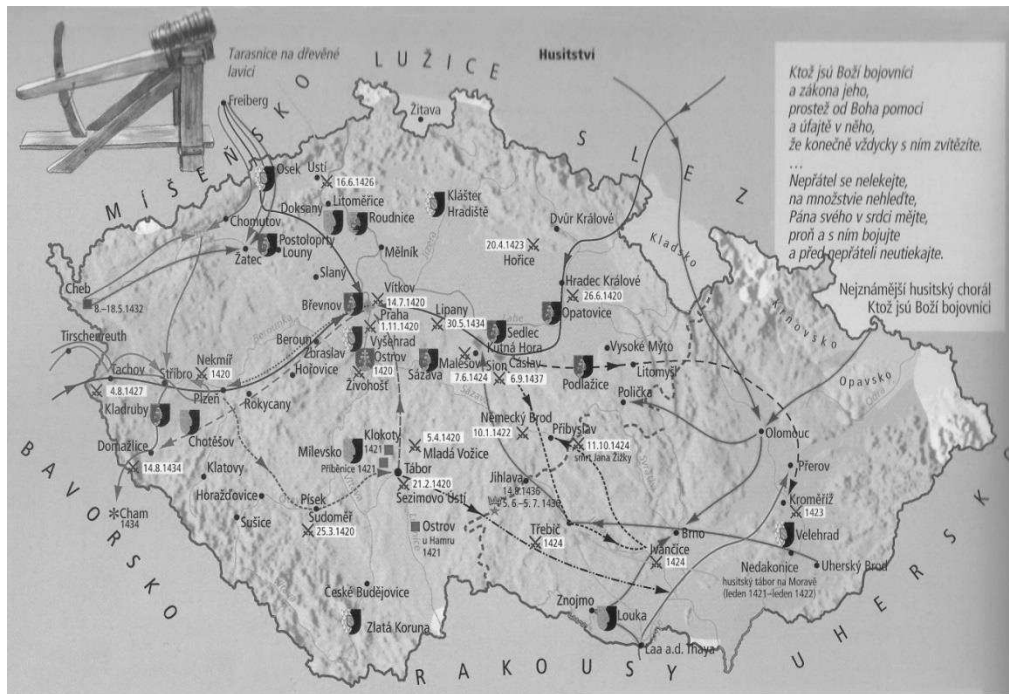
Tematická oblast:	středověk
Mezipředmětové vazby:	zeměpis, český jazyk a literatura
Doporučený ročník studia:	2. ročník
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	45 minut
Typ ukázek:	dějepisná mapa – nesouvislý text
Zdroj:	SEMOTANOVÁ, Eva a kolektiv. <i>Česko, Ottův historický atlas</i> . První vydání. Praha: Ottovo nakladatelství, 2007. Str. 108. ISBN 978-80-7360-577-5.
Metody a postupy:	brainstorming, diskuse

U k á z k a



Schéma bitvy u Sudoměře 25. 3. 1420

Prvního slavného vítězství dosáhl Jan Žižka nad vojsky jihočeských pánů v bitvě u Sudoměře. Panská vojska měla značnou přesilu, ale Žižkův triumf dokázal, že české panstvo není schopno husity porazit vlastními silami. Podle pověsti prý husitské ženy pokryly dno vypuštěného rybníka závoji a panští rytíři se do nich zapletli. Jde však o pouhou legendu, ve skutečnosti sehrála svou roli neohrabanost těžkooděnců a bahnitý terén. Poprvé také slavila úspěch vozová hradba.



Ktož jsú Boží bojovníci a zákona jeho, prostě od Boha pomoci a újazy v něho, že konečné vřady s ním zvítězíte. ... Nepřátel se nelekejte, na množství nehleďte, Pana svého v srdci mějte, proň a s ním bojujte a před nepřáteli neutiekajte.

*Nejznámější husitský chorál
Ktož jsú Boží bojovníci*

- ☐ český stát počátkem 15. století
- odchod venkovských houfů s Žiškou a Korandou v listopadu roku 1419
- Žižkův odchod z Plzně v březnu roku 1420
- 1. křížová výprava roku 1420
- 2. křížová výprava roku 1421–1422
- 3. křížová výprava roku 1426
- 4. křížová výprava roku 1427
- 5. křížová výprava roku 1431
- tažení Prokopa Velikého proti 5. křížové výpravě
- tažení Pražanů na Moravu roku 1423
- tažení husitů na Moravu pod vedením Žižky roku 1424
- tažení husitů na Moravu roku 1425
- tažení Zikmunda Lucemburského na Moravu roku 1425
- ✕ významné bitvy a vojenská střetnutí
- významné kláštery napadené nebo zničené husity
- ▣ potlačení sektářství v husitství
- ◆ snásta konání zemských sněmů
- ◆ soudeci chebský
- ★ vznik panské jednoty
- ★ vyhlášení kompaktát
- ☞ přijetí Zikmunda Lucemburského za českého krále

Eva Semotanová: Atlas českých dějin

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Během tří minut napište heslovitě vše, co vás napadne při pojmu *husitská revoluce*.

Na pokyn pedagoga přečtete nahlas svůj předchozí zápis, srovnáte ho s postřehy svých spolužáků a pokuste se vytvořit ucelený obraz této historické epochy.

2. Pracujte s mapou a doplňte informace do následujících rámečků.

Jmenujte 3 kláštery v Čechách zničené husity

Panská jednota vznikla roku ve městě

Kompaktáta byla vyhlášena ve městě roku

Zemské sněmy se konaly v následujících městech

Hlavní husitské sekty, které byly potlačeny, se objevily v oblasti

Moravské kláštery zničené husity byly:

3. Pracujte s mapou a doplňte informace do následující tabulky:

4.

Datum	K čemu došlo	Kde
11. 10. 1424		Sudoměř
	přijetí Zikmunda za českého krále	Nedakonice
30. 5. 1434		

Pracujte s mapou a doplňte tabulku. Zapište do ní data významných bitev jednotlivých křížových výprav (bitev může být i více). Při výběru bitvy z mapy věnujte pozornost časovému rozmezí jednotlivých výprav.

Zapište data významných bitev jednotlivých křížových výprav			
Křížová výprava	Kdy proběhla	Datum bitvy	Místo bitvy
1. křížová výprava			
2. křížová výprava			
3. křížová výprava			
4. křížová výprava			
5. křížová výprava			

5. Pracujte s plánkem bitvy u Sudoměře a připojeným textem. Doplňte chybějící údaje.

Bitva u Sudoměře proběhla roku _____

Proti Žižkovi stála vojska _____

Žižka v této bitvě _____ proti přesile.

Žižka zde také poprvé použil obranu pomocí tzv. _____

Bitva se odehrála v terénu mezi _____

6. Podle plánu bitvy se pokuste stručně popsat, jak mohla probíhat.

7. Odpovězte na následující otázky podle mapy.



Odkud odešly venkovské houfy v čele s Janem Žižkou?



Kam Jan Žižka při této cestě dorazil?



Kdy z tohoto místa opět odešel a kam přišel?

- ☆ Komu se vydal na pomoc Jan Žižka v březnu 1420?
- ☆ Proti komu táhl Prokop Holý?
- ☆ Ve kterých letech podnikli husité tažení na Moravu?

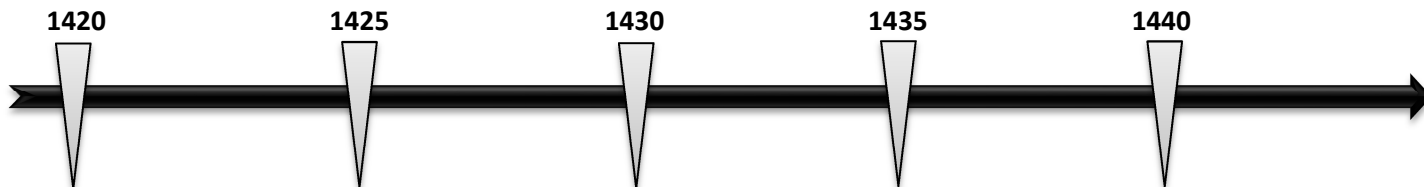
8. Pracujte s mapou a již získanými informacemi a do časové osy zapište data těchto významných událostí:

bitva na Vítkově

smrt Jana Žižky

bitva u Lipan

vyhlášení kompaktát



DOTAZNÍKY

Dotazníky pro pracovní listy *Čechy v době husitské I, 2, 3* měly stejné výchozí zadání, viz níže kurzívou. Lišily se jen počtem úkolů v pracovním listu.⁷⁹

- 1) *Každý z úkolů ohodnoť z hlediska obtížnosti. Úroveň obtížnosti: od 1 (nejsnadnější) do 5 (nejobtížnější).*
- 2) *Označ slovem „užitečný“ ten úkol, který tě něco „naučil“, nebo ti dal něco, o čem si dokážeš představit, že to využiješ.*
- 3) *Označ slovem „škola“ ty úkoly, na které jsi odpovídal s využitím školních znalostí či zkušeností.*

⁷⁹ Viz analýzy níže.

VYHODNOCENÍ

Pracovní list: *Čechy v době husitské 1*

Ověřováno dne: 16. 4. 2014

Třída: 1. ročník

Analýza:

Číslo úkolů	HODNOCENÍ OBTÍŽNOSTI					Užitečnost	Využití školních znaností
	1	2	3	4	5		
1	12	8	4	1	0	1	24
2	21	4	0	0	0	14	10
3	19	5	1	0	0	15	5
4	16	8	1	0	0	9	9
5	24	1	0	0	0	15	5

Úkoly č. 1 a 2 hodnotili nejčastěji studenti lehčí obtížností 1 (nejsnadnější) a 2 (mírně obtížný), výjimečně více.

Úkol č. 3 hodnotili studenti především lehčí obtížností 1 (nejsnadnější) a stupněm obtížnosti 2 (mírně obtížný).

Úkol č. 4 hodnotili studenti nejvíce stupněm 1 (nejsnadnější) a téměř shodně stupněm 2 (mírně obtížný a 3 (průměrně náročný).

Úkol č. 5 hodnotili studenti shodně lehčím stupněm obtížnosti 1 (nejsnadnější).

Slovem „*užitečný*“ studenti označili v podstatě všechny úkoly kromě úkolu č. 1. Nejvíce se shodli na tomto hodnocení u úkolů č. 2, 3 a 5, tedy úkolů, které překvapivě zhodnotili jako nejlehčí. Rozdíly v hodnocení užitečnosti u jednotlivých úkolů však byly velmi malé, prakticky zanedbatelné.

Využití *školních* znalostí připouští studenti ve velké míře u otázky č. 1 a 2. U všech ostatních otázek studenti uvedli užití školních znalostí v mnohem menší míře.

Závěr:

Pracovní list nečinil studentům větší potíže. Pomoc pedagoga vyhledávali jen výjimečně. List vypracovali v průměru za 30–35 minut. Pracovní list byl u drtivé většiny studentů hodnocen spíše lehčími stupni obtížnosti, čímž potvrdili zařazení listu k základní obtížnosti.

Na začátku pracovního listu jsou studenti motivováni pomocí brainstormingu (1. otázka), který je zaměřen na pojem husité a problematiku husitství. Učivo husitské revoluce se tematicky dotýká i literárněvědné disciplíny českého jazyka a mapa koresponduje se znalostmi zeměpisnými. Otázky pracovního listu jsou koncipované jako postupný návod, který má napomáhat čtení odborného textu s porozuměním (2. otázka) a dále orientaci v dějepisné mapě (3., 4 a 5. otázka). Hlavním cílem pracovního listu je nácvik logického propojení informací z odborného textu s informacemi získanými z podrobného studia předložené mapy. Z toho důvodu jsou odborný text i mapa obsahově i tematicky sladěny a vzájemně se doplňují. Pro pracovní list však není podmínkou znalost této historické doby, veškeré úkoly se dají splnit na základě práce s odborným textem a dějepisnou mapou.

Pracovní list Čechy v době husitské 1 je koncipován jako pracovní list se základní úrovní. Z tohoto důvodu obsahuje menší počet otázek, které jsou zaměřeny buď jen na práci s mapou, nebo jen na práci s textem. Tak se studenti zaměřují jen na jednu konkrétní věc. Vzhledem k tomu, že většinu otázek hodnotili studenti stupněm 1, tedy nejsnadnější, odpovídá pracovní list základní úrovni znalostí, vědomostí a orientaci v textu i mapě. Pracovní list je chápán jako první přiblížení práce s dějepisnou mapou a porozumění textu, které je širěji uchopeno v pracovních listech s vyšší obtížností: *Čechy v době husitské 2* a *Čechy v době husitské 3*.

Pracovní list: *Čechy v době husitské 2*

Ověřováno dne: 13. 6. 2014

Třída: 2. ročník

Analýza:

Číslo úkolu	HODNOCENÍ OBTÍŽNOSTI					Užitečnost	Využití školních znaností
	1	2	3	4	5		
1	14	4	0	0	1	5	9
2	11	6	0	1	1	8	7
3	5	11	1	1	1	12	4
4	9	8	1	1	0	8	5
5	9	6	3	1	0	5	8
6	8	7	3	1	0	8	6
7	7	8	3	0	1	10	3

Úkol č. 1 hodnotili nejčastěji studenti lehčí obtížností 1 (nejsnadnější), výjimečně více.

Úkol č. 2 hodnotili nejčastěji studenti lehčí obtížností 1 (nejsnadnější) a 2 (mírně obtížný), výjimečně více.

Úkol č. 3 hodnotili studenti především stupněm obtížnosti 2 (mírně obtížný).

Úkoly č. 4 a 5 hodnotili studenti shodně spíše nižšími stupni obtížnosti – a to 1 (nejsnadnější) a 2 (mírně obtížný).

Úkoly č. 6 a 7 hodnotili studenti v rozmezí 1–3 (nejsnadnější – mírně obtížný – středně obtížný)

Slovem „*užitečný*“ studenti označili v podstatě všechny úkoly. Nejvíce se shodli na tomto hodnocení u úkolů č. 3 a 7.

Rozdíly v hodnocení užitečnosti u jednotlivých úkolů však byly velmi malé, prakticky zanedbatelné. Úkoly byly tedy ve větší míře pro studenty přínosem.

Využití *školních* znalostí připouští studenti shodně u všech otázek, zejména pak u otázek č. 1, 2 a 5. Při řešení velké části úkolů pracovali studenti s již získanými znalostmi, které si mohli díky úkolům upevnit, případně rozšířit.

Závěr:

Pracovní list nečinil studentům větší potíže. Pomoc pedagoga vyhledávali jen výjimečně. List vypracovali v průměru za 35–40 minut, s následným vyplněním dotazníku jejich práce většinou nepřesáhla rozsah jedné vyučovací hodiny (45 minut).

Na začátku pracovního listu motivuje studenty brainstorming (1. otázka), který je zaměřen na osobnost Jana Husa. Učivo reformního církevního hnutí a postava Mistra Jana navazuje na výuku 1. ročníku českého jazyka a literatury

a orientace v mapě koresponduje se zeměpisnými znalostmi. Ve druhé otázce pracují studenti s textem a časovou osou. Jsou tak nuceni hledat v textu historická data přiřadit k nim události a zjištěné informace správně zapsat do grafiky časové osy. Jsou tak naváděni na vyhledávání klíčových bodů textu a jejich záznamem dochází k upevnění osvojeného učiva. Také v otázce 3 pracují studenti s textem a ujasňují si význam jednotlivých osobností období reformního hnutí, nyní jsou otázkou vedeni ke zdůraznění významu jmen při porozumění textu. Tuto otázku vnímali studenti jako mírně obtížnější, než předešlé. Při řešení 4. a 7. úkolu jsou studenti naváděni k vyhledávání informací z dějepisné mapy. I když jde o mírně složitější úkoly, studenti je překvapivě řešili bez výraznějších problémů. K práci s textem se vrací opět v úkolech 5. a 6.

Hlavním cílem pracovního listu je využití informací z odborného textu společně s informacemi získanými ze studia historické mapy. Pracovní list *Čechy v době husitské 2* je koncipován jako pracovní list s úrovní mírně pokročilý. Je tu vyšší počet otázek než u pracovního listu se základní úrovní navíc otázek, u kterých se předpokládá svižnější aplikace schopností textové i grafické orientace. Vzhledem k tomu, že většinu otázek hodnotili studenti čísla 1 a 2, případně 3, odpovídá pracovní list mírně pokročilé úrovni znalostí a vědomostí. Pracovní list rozšiřuje a upevňuje znalosti získané v pracovním listu *Čechy v době husitské 1* a navazuje na pracovní list *Čechy v době husitské 3*.

Pracovní list: *Čechy v době husitské 3*

Ověřováno dne: 20. 6. 2014

Třída: 2. ročník

Analýza:

<i>Číslo úkolu</i>	<i>HODNOCENÍ OBTÍŽNOSTI</i>					<i>Užitečnost</i>	<i>Využití školních znaností</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>		
1	6	4	1	0	0	1	5
2	2	6	3	0	0	5	5
3	6	2	3	0	0	3	5
4	2	3	4	1	1	6	2
5	4	3	4	0	0	4	4
6	2	1	5	2	1	4	3
7	4	4	3	0	0	5	3
8	5	3	3	0	0	3	5

Úkol č. 1 hodnotili nejčastěji studenti lehčí obtížností 1 (nejsnadnější) a 2 (mírně obtížný).

Úkol č. 2 hodnotili studenti především stupněm obtížnosti 2 (mírně obtížný) a 3 (průměrně náročný).

Úkol č. 3 hodnotili studenti hlavně stupněm 2 (mírně obtížný) a 3 (průměrně náročný).

Úkoly č. 4 a 5 hodnotili studenti shodně stupněm 2 (mírně obtížný) a 3 (průměrně náročný).

Úkol č. 6 nejčastěji studenti vyhodnotili stupněm 3 (průměrně náročný), výjimečně i více.

Úkoly č. 7 a 8 hodnotili studenti vyrovnaně hlavně prvními třemi stupni obtížnosti, tedy 1–3.

Slovem „užitečný“ studenti označili v podstatě všechny úkoly. Nejvíce se shodli na tomto hodnocení u úkolů č. 4 a 7.

Rozdíly v hodnocení užitečnosti u jednotlivých úkolů však byly velmi malé, prakticky zanedbatelné.

Využití *školních* znalostí připouští studenti ve většině otázek, především pak u úkolů č. 1–3 a 8.

Závěr:

Pracovní list studenti zvládali, i když s výrazně větším nasazením. Pomoc pedagoga vyhledávali častěji, zejména v otázce č. 6, který také většina hodnotila jako obtížnější. List vypracovali v průměru za 40–45 minut, s následným vyplněním dotazníku jejich práce většinou nepřesáhla rozsah jedné vyučovací hodiny (45 minut).

Úkol č. 1 řeší studenti pomocí brainstormingu, který je zaměřen na problematiku husitské revoluce a má u studentů evokovat zájem o toto historické období. Učivo z doby husitské revoluce se tematicky dotýká i literárněvědné disciplíny českého jazyka. Otázky jsou v pracovním listu zaměřené především na práci s historickou mapou a na orientaci v ní. Další mapa představuje plán bitvy s přiloženým textem. Učí studenty propojovat práci s obrazovým materiálem a odborným textem. V otázkách 5 a 6 tak studenti spojují informace získané ze dvou zdrojů, tyto otázky byly také studenty hodnoceny jako nejobtížnější. V úkolu č. 8 pracují studenti s časovou osou, která jim pomůže lépe spojit jednotlivé události s konkrétním datem. V úkolech 2, 3, 4 a 7 pracují studenti s historickou mapou a přiloženou legendou. Pomocí těchto zdrojů se pokouší doplnit chybějící údaje v jednotlivých úkolech.

Pracovní list Čechy v době husitské 3 je koncipován jako pracovní list s úrovní pokročilý. Navazuje tak na předchozí pracovní listy *Čechy v době husitské 1* a *Čechy v době husitské 2*. Náročnost oproti dřívějším pracovním listům narostla. Poslední list č. 3 je náročnější jak větším počtem otázek, tak nutností pracovat při jejich plnění s několika informačními zdroji (mapa, legenda k mapě, text). Studenti zvládají tyto obtížné úkoly, především díky nácviku jednodušších pracovních listů.

8.3 Pracovní listy pro tablet – příklad s řešením (Mgr. Petr Jančík)

Ze života hmyzu v tabletu

Tematická oblast:	literatura, stylistika
Mezipředmětové vazby:	společenské vědy, biologie, IVT
Doporučený ročník studia:	3. – 4. ročník
Úroveň obtížnosti:	pokročilý
Orientační časová dotace:	60 minut
Typ ukázek:	kombinace – souvislý a nesouvislý text; internetové hypertexty
Zdroj:	Čapkové, Karel a Josef. <i>Ze života hmyzu</i> (e-kniha). Internet.
Metody a postupy:	analyticko-syntetické čtení, shrnutí, diskuse, komentář, argumentace, orientace v internetu, systém android, tablet

———— ZADÁNÍ (POKYNY, ÚKOLY) ————

1. Stáhněte do tabletu e-knihu od bratří Čapků *Ze života hmyzu*.
2. Sepište návod na stažení uvedené knihy; heslovitě, pomocí odrážek.
3. Svůj návod diskutujte se spolužákem. Vzájemně ověřte, zda je použitelný. Nedostatky odstraňte: sepište nový návod.

4. Vyberte v textu od bratří Čapků tři zástupce hmyzí říše. Najděte na internetu o každém z nich odborně relevantní informace z nejméně dvou zdrojů. Napište přesnou adresu obou či všech zdrojových stránek.
5. Najděte ke každému z určených druhů co nejlepší fotografii a zapište její adresu formou hypertextového odkazu.
6. Vyberte si toho brouka, který se vám líbí. Napište mu medailonek (vizitku), kterým by se mohl prezentovat na seznamce, popřípadě na personálním oddělení při žádosti o práci.
7. Zvažte výhody a nevýhody práce s tabletem. Zapište, včetně vašeho závěrečného stanoviska.
8. Doporučte aplikaci (aplikace) – pokud lze – využitelnou ve výuce nebo při studiu.
9. Svoji práci uložte pod svým jménem – ve tvaru *brouk-příjmení* – a posléze ji odešlete na e-mailovou adresu *petr.jancik@gymnaziumrajec.cz*.

KOMENTÁŘ

Úroveň dovedností – kvalita, rychlost, kreativita – se student od studenta v případě práce s tabletem výrazně lišila. Byla mnohem výraznější, než když studenti pracovali tradiční formou, s tradičně podanou textovou ukázkou. Na druhou stranu, studenti se specifickými problémy, např. s dyslexií, se zapojovali nad očekávání aktivně a kvalitně. Obecným problémem byla dotyková klávesnice; málokdo je zvyklý ji používat, bylo to pracné. V níže uvedených řešeních – pracovalo se ve dvojici – lze rozpoznat různé strategie a styly. Texty odeslané na mail záměrně ponecháváme bez jazykové korektury.

ŘEŠENÍ I

(Kateřina Jančová, Kateřina Krušinová)

- *Návod ke stažení knihy:*
- *Zapneme tablet*
- *Zapneme internet - Google Chrome*
- *Do vyhledávače zadáme název hledané knihy - Ze života hmyzu*
- *Zvolíme odkaz Karel Čapek - Ze života hmyzu\ulozto.cz*
- *Klikneme na políčko stáhnout a opišeme kontrolní kód a opět klikneme na políčko stáhnout*
- *Rozklikneme lištu v levém horním rohu tabletu, kde klikneme na stahující se soubor*
- *Z nabídky zvolíme program pro otevření souboru*

Batolec duhový - apatura iris

- <http://www.chovzvirat.cz/zvire/1071-batolec-duhovy/>

- <http://prirodakarlovarska.cz/clanky/1835-batolec-duhovy-apatatura-iris>

Mravenec lesní

- <http://www.priroda.cz/lexikon.php?detail=2465>

- <http://mravenci.wz.cz/druhy/Formica%20rufa.htm>

Cvrček polní

- <http://www.priroda.cz/lexikon.php?detail=2449>

- <http://www.naturabohemica.cz/gryllus-campestris/>

Obrázky jednotlivých zástupců jsou k nalezení v galerii.

Vizitka batolce duhového:

Jsem Batolec Duhový. Jsem mladý, pohledný motýl s předním křídlem o délce 3,3 cm. Moje křídla jsou modrá a jedinečná, protože se na slunci lesknou jako kapky ranní rosy v trávě. Hledám životní partnerku, která by se mnou létala v korunách vysokých stromů a doprovázela mě na mé životní cestě.

Výhody a nevýhody práce s tabletem:

Výhody:

Přenosnost zařízení, jeho velikost a hmotnost

Snadný přístup na internet

Nevýhody:

Dotyková klávesnice

Automatická oprava chyb při psaní v textovém editoru

Práce na tabletu zabere mnoho času, protože někteří žáci neumí s tímto zařízením pracovat

Obtížný přístup k písmenům s diakritickými znaménky na klávesnici

Naše stanovisko k práci s tabletem:

Na tabletu se nám nenepracuje moc dobře, protože nejsme zvyklé na dotykový display a samotný tablet. Měly jsme problém s nalezením různých aplikací a práce, která se nám kvůli tabletu nezdařila, nás psychicky vyčerpala. Příště bychom raději daly přednost psaní rukou.

Doporučené aplikace pro výuku:

Protože máme málo zkušeností s prací na tomto zařízení, neznáme moc aplikací, které obsahuje, a proto nemůžeme žádnou doporučit.

ŘEŠENÍ II

(Adéla Mistrová, Adam Bufka)

Karel a Josef Čapkovi - Ze života hmyzu

Jak stáhnout knihu:

- 1. Zadat do Googlu "ze života hmyzu ebook download"*
- 2. První položka ve výběru -> odkaz na PDF stahování*
- 3. Stahování*

3 zástupci z hmyzí říše:

Bělásek řeřichový

- je rozšířen po celé Evropě a Asii, v ČR se vyskytuje hojně*
- rozpětí křídel cca 4 cm*
- samička oplozena jen jednou za život, zbytek života klade vajíčka*
- klade vajíčka jednotlivě kvůli možnosti kanibalismu*
- vytváří pouze jednu generaci za rok*
- http://motyli.net/pieridae.php?lepidoptera=anthocharis_cardamines*
- <http://www.atlaszvirat.cz/belasek-rerichovy-3881>*
- obrázek: <http://motyli.net/pieridae/anthocharis-cardamines-sc.jpg>*

Chrobák lesní

- žíví se trusem, hnijícím listím a mršínami
- jsou užiteční k rozkladu a transportu organických látek -> výživa půdy
- je dlouhý 12 až 20 milimetrů
- má modro černé lesklé krovky
- <http://www.mezistromy.cz/cz/les/zivocichove-v-lese/hmyz/brouci/chrobak-lesni>
- http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Chrob%C3%A1k_lesn%C3%AD
- obrázek: http://www.nature-photogallery.eu/cz/__userdata/photos/2154.jpg

Mravenec lesní

- na zadečku má zakrnělé žihadlo naplněné kyselinou mravenčí
- mravenčí královna se dožívá až 20 let
- mravenci z jedné kolonie zahubí během sezóny až 5 milionů kusů hmyzu
- jedná se o chráněný druh
- http://cs.m.wikipedia.org/wiki/Mravenec_lesn%C3%AD
- <http://www.priroda.cz/lexikon.php?detail=2465>
- obrázek: <http://fotoblog.in/galerie/albums/blanokridli-hymenoptera/0405092.jpg>

Vizitka mravence lesního:

*Jmenuji se Ferda a jsem mravenec. Jsou mi dva roky, jsem všežravec. Bydlím v jehličnatém lese a mám vilu u velkého smrku - č. popisné 28. Dům je orientovaný na jih a je velmi dobře postavený z jehličí a větviček, má vlastní klimatizační systém. Moje bývalá manželka byla dělnice, neměla pohlavní orgány. Hledám proto přednostně královnu s lesklým zadečkem a plány o založení rodiny. Chtěl bych totiž založit kolonii a mít velkou rodinu o 600 dětech.
P. S.: Brzy umřu! Moje budoucí žena zdědí všechnen můj majetek.*

Výhody práce s tabletem:

- přenosnost
- manipulace a práce s informacemi
- atraktivní pro mladé lidi
- lze koupit drahý, ale i levný

Nevýhody práce s tabletem:

- možnost ztráty dat
- občas technické závady
- provoz dražší než sešity
- lidé ztrácejí schopnost psaní

O žádných aplikacích kromě slovníků nevíme.

9.

Použité zdroje

1. BASL, Josef. *Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnání* [online]. [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné z: <http://web.archive.org/web/20091122232141/http://www.sdruk.cz/sec/2007/sbornik/2007-2-278.pdf>. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha.
2. Čtenářská gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 4. 9. 2014, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1_gramotnost.
3. DEUTSCHOVÁ, Tereza; DYČKOVÁ, Sylvie. Funkční gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 20. 5. 2013, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: http://wiki.knihovna.cz/index.php/Funk%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost.
4. DOMBROVSKÁ, Michaela, Mgr.; LANDOVÁ, Hana, Mgr.; TICHÁ, Ludmila, PhDr. Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna – knihovnická revue* [online]. [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0401/0401007.html>. Rok 2004, roč. 15, č. 1, s. 7–182. Národní knihovna ČR, 2004. ISSN 1214-0678.

5. Gramotnost. *Wikipedie: Otevřená encyklopedie* [online]. 13. 7. 2013, [cit. 5. 9. 2014]. Dostupné pod licencí Creative Commons z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Gramotnost>.
6. KERN, Hans a kol. *Přehled psychologie*. Vydání 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.
7. KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 3. vydání, upravené. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1985.
8. Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce (metodická příručka)* [online]. [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=35975&view=2935>. 1. vydání. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.
9. Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání (Příručka učitele)* [online]. [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
10. Kolektiv autorů (STELOVÁ, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE Charles; WALTER Scott). *Příručka I – Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E – U – R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.
11. Kolektiv autorů (STELOVÁ, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE Charles; WALTER Scott). *Příručka II – Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.

- 12.** Kolektiv autorů (STEELOVÁ, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE Charles; WALTER Scott). *Příručka III – Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2007.
- 13.** LINHART, Jiří a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2010. ISBN 80-7382-005-6.
- 14.** METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.
- 15.** PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 01. 2006, [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>. ISSN 1802-4785.
- 16.** SIALS – Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých. *PIAAC – Mezinárodní výzkum dospělých* [online]. [cit. 10. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.piaac.cz/sials#vysledky>.
- 17.** STARÝ, Karel a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009)*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.
- 18.** Š., Kateřina. Informační gramotnost. *Inflow – information journal* [online]. 2. 6. 2008, [cit. 8. 9. 2014]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/informacni-gramotnost>.