

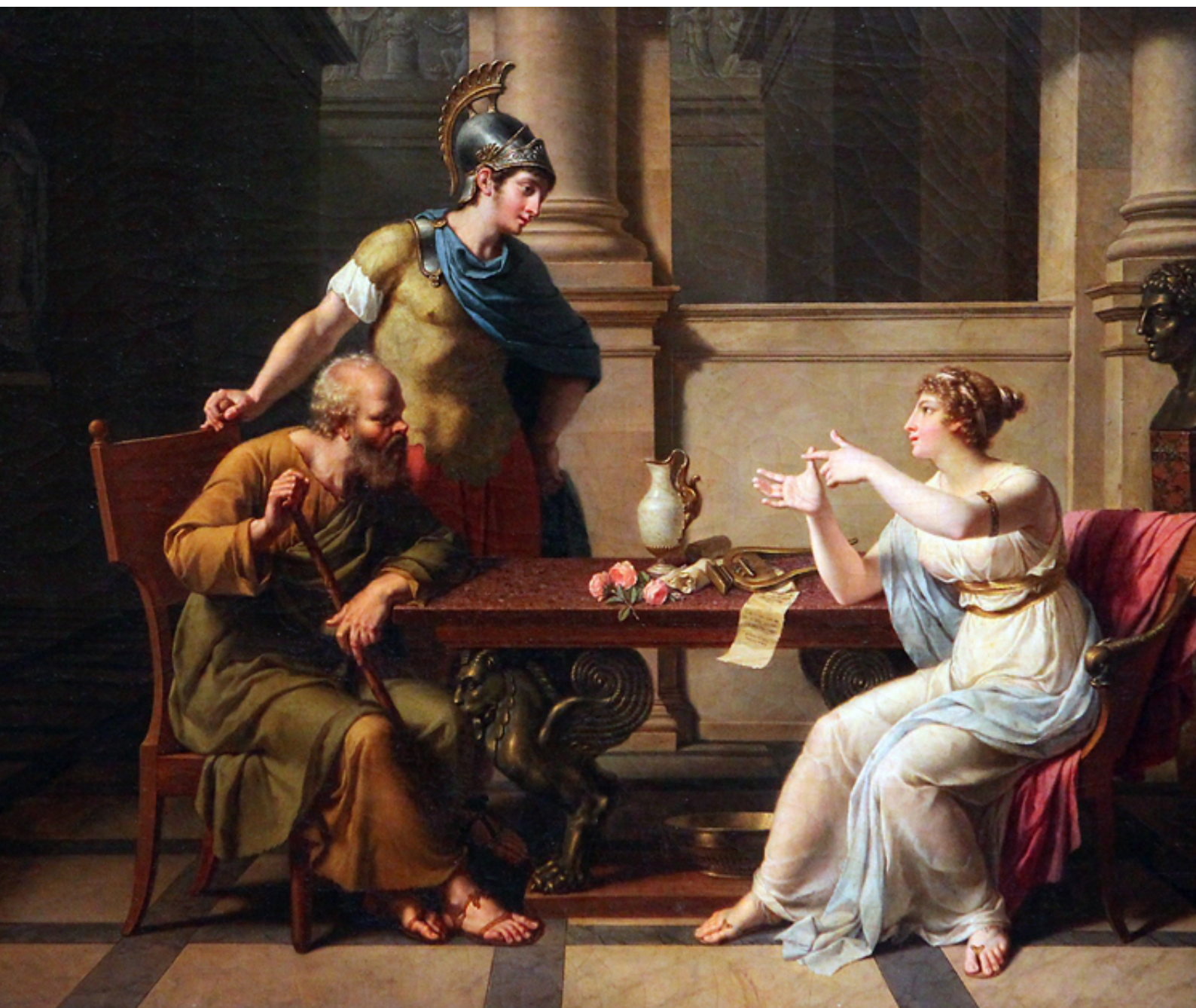


**EuroClio**

Inspiring History  
and Citizenship Educators

# Učiť sa nesúhlasit'

**SPRIEVODCA PRE UČITEĽOV**



**GEORG ECKERT  
INSTITUTE**  
for International Textbook Research

edukácia  
za 21. vek



**Maynooth  
University**  
National University  
of Ireland Maynooth



**THE MOUNT**  
INDEPENDENT.THINKING.

Cover Image:

The debate of Socrates and Aspasia

Nicolas-André Monsiau / Public domain

Via Wikimedia Commons

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

## Obsah

<b>Prehľad</b>	<b>4</b>
<b>Prvá časť: Projekt</b>	<b>5</b>
1.1 Hodnoty a princípy inšpirujúce a informujúce naše myslenie	5
1.2 Aké je miesto dialógu, diskusie a debaty v triede?	7
1.3 Relevantné definície	8
1.3.1 Definovanie toho, čo máme na mysli prostredníctvom dialógu, diskusie a debaty	8
1.3.2 Definovanie nášho chápania uhla pohľadu	11
1.3.3 Definovanie nášho chápania kompetencie	11
<b>Druhá časť: Podpora využívania diskusie, debaty a dialógu ako vyučovacích metód</b>	<b>13</b>
2.1 Podmienky: ako môžeme zabezpečiť v triede také podmienky, aby mohli všetci študenti prekviatať a dosiahnuť pokrok v schopnosti viesť dialóg, debatovať a diskutovať?	13
2.1.1 Aspekty týkajúce sa učiteľa a študentov	13
2.1.2 Príprava triedy a stanovenie noriem	14
2.1.3 Príprava úlohy	14
2.1.4 Manažovanie triedy v priebehu aktivity	15
2.1.5 Plánovanie učenia: ako môžeme koncipovať učenie a jeho hodnotenie pomocou bádateľských otázok?	16
2.2 Aké vyučovacie stratégie sú najvhodnejšie pre rozvoj dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede?	18
2.2.1: Stratégia: Večera	20
2.2.2: Stratégia: Balón	21
2.2.3: Stratégia: Rýchle zoznámenie	23
2.2.4: Stratégia: Boxerský zápas	25
2.2.5: Stratégia: Stať sa obrazom	26
2.2.6: Stratégia: Akvárium	28
2.2.7: Stratégia: Štyri rohy	29
2.2.8: Stratégia: Tiché prestieranie	30
2.2.9: Stratégia: Rolová hra	32
2.2.10: Stratégia: Všeobecný konsenzus	34
2.2.11: Stratégia: Debata zameraná na riešenie	36
2.2.12: Stratégia: Dialóg pre rozvoj empatie	37
2.3 Lekcie z histórie ako akademickej disciplíny	38
<b>Tretia časť: Hodnotenie kompetencií</b>	<b>41</b>
3.1 Formatívne a sumatívne hodnotenie	42
3.2 Hodnotenie kompetencií v projekte Učiť sa nesúhlasit	44
3.3 Hodnotiace nástroje	45
3.3.1 Kladenie otázok ako nástroj hodnotenia	45
3.3.2 Používanie rubriek	48
3.3.3 Položky hodnotenia	50
3.3.4 Sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie zo strany študentov	51
3.3.5 Používanie ústneho hodnotenia	52
3.3.6 Spájanie učenia - hodnotenie vyučovacích stratégií vhodných na rozvoj dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede	52
3.4 Záverečný komentár k hodnoteniu	54
<b>Príloha č. 1: Mapovanie argumentov podľa Dwyera (2017)</b>	<b>56</b>
<b>Príloha č. 2: Hodnotenie prezentácií</b>	<b>58</b>
<b>Príloha č. 3: Hodnotenie plagátov</b>	<b>61</b>
<b>Príloha č. 4: Hodnotenie prostredníctvom grafických znázornení (organizérov)</b>	<b>62</b>
<b>Príloha č. 5: Hodnotenie prostredníctvom prestierania</b>	<b>64</b>
<b>Príloha č. 6: Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu)</b>	<b>65</b>
<b>Príloha č. 7: Výstupné karty</b>	<b>66</b>
<b>Odkazy pre Druhú časť: Podpora využívania diskusie, debaty a dialógu ako vyučovacích metód</b>	<b>67</b>
<b>Odkazy pre Tretiu časť: Hodnotenie kompetencií</b>	<b>70</b>

## Prehľad

*Sprievodca pre učiteľov* bol napísaný ako súčasť EuroCliom koordinovaného projektu *Učiť sa nesúhlasit'*, financovaného z programu Erasmus+. Vytvorený bol na podporu vyučovania a hodnotenia dialógu, debaty a diskusie v triede, kde obsah môže, no nemusí byť citlivý a kontroverzný. Sprievodca pre učiteľov je rozdelený do troch častí. V prvej časti je predstavený projekt a kontext, prečo by sa mali dialóg, debata a/alebo diskusia (DDD) v triedach uskutočňovať. Definície pojmov týkajúcich sa projektu sú uvedené spolu s jasným opisom spôsobu ich použitia v rámci tohto projektu. Zahŕňajú dialóg, debatu, diskusiu, uhly pohľadov (perspektívy) a kompetencie s osobitným dôrazom na sociálne a občianske kompetencie. Druhá časť je venovaná vyučovacím stratégiám a tretia časť sa zaoberá hodnotením. Druhá a tretia časť boli napísané tak, aby sa vzájomne dopĺňali a mali by byť používané spolu. Pre používanie stratégií boli vytvorené a testované materiály, ktoré nájdete na [www.historiana.eu](http://www.historiana.eu) a pozostávajú:

- z dvanástich kolekcíí nazvaných spoločne *Rôzne uhly pohľadov (Viewpoints)*
- z lekcíí využívajúcich konkrétne uhly pohľadov
- z e-aktivít využívajúcich kolekcie *Rôzne uhly pohľadov*.

*Sprievodca pre učiteľov* bol napísaný v spolupráci s edukátormi, učiteľmi dejepisu a občianskej náuky a výskumníkmi z celej Európy s použitím multiperspektívnych materiálov z rôznorodých komunit. Nepochybne zaujímavé je sledovanie praxe učiteľov a praktické rady im určené, no pre podrobné informácie o teórii, ktorá je podkladom pre tento projekt a jeho výstupy spolu s prehľadom relevantnej literatúry, si pozrite dokument *Analýza potrieb*.

## Prvá časť: Projekt

### 1.1 Hodnoty a princípy inšpirujúce a informujúce naše myslenie

“Hodina dejepisu by mala byť miestom interakcie a výziev. Keď sa učíme dejiny, dochádza k rôznorodým stretom. Stretávame sa s iným, stretávame sa s inakosťou. Stretávame sa s neznámym (a zisťujeme, že je to prekvapivo známe) a stretávame sa s niečím známym (a zistíme, aké je to neznáme).“

Christine Counsell

(Zdroj: Ako historické učenie mení študentov? in Čo to znamená myslieť historicky? - Zborník z 1. vzdelávacieho seminára Združenia pre historický dialóg a výskum (Vyd. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Cyprus 2004.)

Predstavený projekt vychádza z vyhlásenia *Manifestu EuroClio*, v ktorom sa uvádza, že vysoko kvalitné historické, kultúrnodedičské a občianske vzdelávanie...

...nemá v úmysle prinášať jednu pravdu o minulosti. Dekonstruuje historické mýty a stereotypy a zvyšuje povedomie na základe poznania, že minulosť je vnímaná rôzne, podľa výchovy a vzdelania vnímajúcej osoby. Adresuje citlivé a kontroverzné historické témy zodpovedným spôsobom a presadzuje dlhodobé zmierenie v rozdelených spoločnostiach.

...uvedomuje si, že jeho význam súvisí so súčasnými skúsenosťami a výzvami. Prináša a predstavuje globálne perspektívy a zahŕňa mnohé dimenzie štúdia minulosti a zároveň adresuje početné ľudské hodnoty, presvedčenia, postoje a povahy. Víta kultúrnu, náboženskú a jazykovú rôznorodosť a používa „históriu okolo nás“ ako silný a účinný spôsob k živému porozumeniu minulosti.

...je postavené na kompetenciách, vrátane kognitívnych, funkčných, osobnostných a etických súčastí. Prispieva k rozvoju kľúčových kompetencií a zásadných zručností myslenia a konceptov, rovnako ako aj k schopnosti porozumieť a analyzovať problémy a udalosti. Obsahuje pedagogické a hodnotiace stratégie, ktoré umocňujú nezávislé učenie, motiváciu a angažovanosť.

(Zdroj: [EuroClio.eu/manifesto/](https://euroclio.eu/manifesto/))

EuroClio uznáva, že dobré historické, kultúrnodedičské a občianske vzdelávanie presahuje zjednodušujúce vysvetlenia alebo odpovede. Snaží sa pochopiť komplexnosť spoločenských udalostí a procesov: rôzne dimenzie (sociálne, politické, ekonomické, kultúrne atď.) a ich vzájomný vzťah, ich mnohopríčinnú súvislosť, vplyv zmien a kontinuitu v priebehu času.

Existujú určité zásady, ktoré zabezpečujú, že dialóg, debata a diskusia v triede sú v súlade s týmto manifestom a sú nasledovné:

- a. Dôraz má byť vždy kladený na podstatu a nie na štýl. Aj keď existujú overené a renomované štýly debatovania oceňujúce rétorické a prezentačné zručnosti diskutujúceho, v triede nie sú tým podstatným. Namiesto toho má byť kladený dôraz na efektívnu komunikáciu, ktorá podporuje všetky tvrdenia s overiteľným súborom dôkazov. Znamená to, že iní ľudia si môžu overiť predkladané tvrdenia, aby sa ubezpečili o ich pravdivosti. Študenti majú byť podporovaní vyjadrovať sa na základe vedomostí tak, aby svoje argumenty podopreli naučenými poznatkami o minulosti.
- b. Aj keď je možné spochybniť akékoľvek závery vyvedené z dostupných dôkazov, osobu, ktorá svoj záver predstavuje, je potrebné rešpektovať a zaobchádzať s ňou dôstojne. Rovnaký prístup platí pre postavy z minulosti, ktoré sú predmetom dialógu, debaty a diskusie. Všetci ľudia, z minulosti aj zo súčasnosti, si zaslúžia štandardné a slušné vypočutie, kým sa nepreukáže, že toho nie sú hodné svojimi vlastnými slovami a skutkami.
- c. Každý má právo zastávať akýkoľvek názor. Z toho však nevyplýva, že všetky názory sú rovnako správne, alebo že ľudia majú právo vyjadrovať názory, ktorými môžu ubližovať. Oprávnené názory vyjadrené v triede sú názory založené na overiteľných dôkazoch. Dôkazy nám pomáhajú dokázať (aj minulú) existenciu daných skutočností. Účastníci by sa mali zhodnúť na základných skutočnostiach (čo sa stalo). Dôkazy sa používajú aj na presvedčenie ostatných, že daná interpretácia (prečo sa udalosti stali, čo znamenali, prečo sú významné) je hodnoverná a dôveryhodná. K mnohým nezhodám môže dochádzať v rovine interpretácií, no nie v prípade základných faktov a skutočností. Študenti môžu vyjadrovať názory, ktoré iní považujú za extrémne. V triede, kde je dialóg, diskusia a debata normou, sú takéto názory, rovnako ako všetky ostatné, automaticky preskúmané a porovnané overiteľnými dôkazmi a na základe ich dôkaznej podstaty.
- d. Správanie účastníkov počas dialógu, debaty a diskusie v triede by nemalo byť v rozpore so základnými ľudskými právami. Ak však študenti takéto názory vyjadria, učiteľ ich môže využiť ako príležitosť na konfrontáciu, prečo v súčasnosti tieto názory považujeme za problematické, a to práve preto, že porušujú základné ľudské práva dohodnuté medzinárodným spoločenstvom. Vyjadrenie týchto názorov predstavuje príležitosť pre vyučovanie o ľudských právach.
- e. Rozmanitosť názorov je znakom zdravej demokratickej spoločnosti a mala by sa oslavovať. Konflikt ako taký nie je nesprávny; je hnacou silou ľudského pokroku, no musí byť riešený konštruktívne. Študenti sa musia naučiť vyjadrovať svoje názory takým spôsobom, aby sa cítili vypočutí, a aby mohli konštruktívne prispieť k rozvoju slobodných a demokratických spoločností. Musia sa tiež naučiť vypočuť si iné overiteľné pohľady založené na dôkazoch s otvorenou myslou, aj keď sú s nimi v rozpore.

- f. Snaha o víťazstvo je zriedka súčasťou dialógu a diskusie. Dokonca ani počas debaty v triede nemá byť dôraz kladený na víťazstvo. Komplexné záležitosti sa nedajú ľahko vyriešiť a málokedy existujú iba dve jasné strany argumentu. Namiesto toho má proces dialógu, debaty a diskusie zlepšiť úroveň vedomostí všetkých zúčastnených. Čiastočne sa to deje skúmaním rozdielov a komplexnosti, aby bolo možné dosiahnuť hlbšie a širšie porozumenie.
- g. Niektoré témy sú citlivé a/alebo kontroverzné a môžu vyvolať silné emócie. Učители sa musia naučiť a byť trénovaní v tom, ako ich zvládnuť. Študenti prichádzajú do tried s vlastnou minulosťou. Je povinnosťou učiteľa zabezpečiť, aby sa všetci študenti cítili podporovaní, aby sa konštruktívne zúčastňovali dialógu, debaty a diskusie o takýchto témach. Nie je správne očakávať, že študenti, ktorí nemajú skúsenosti s účasťou v dialógu, debate a diskusii, začnú otvárať takéto témy.

Existuje disciplinovaný postup pri dialógu, debate a diskusii. Napríklad na hodinách dejepisu súvisí téma s minulosťou a pre jej porozumenie sa k nej najskôr pristupuje dôsledne a disciplinovane. Dôsledky a význam témy, a to aj v súčasnosti, sa dajú analyzovať a vyhodnotiť. Študentom je potrebné predtým, ako budú vyzvaní na dialóg, debatu alebo diskusiu, pomôcť získať vedomosti o danej téme z rôznych perspektív.

## 1.2 Aké je miesto dialógu, diskusie a debaty v triede?

Zásady stanovené v prvej časti vyššie Vám priniesli informácie o spôsobe nášho premýšľania nad týmto projektom. V diskusii sme ako projektový tím edukátorov a učiteľov dejepisu a občianskej náuky z celej Európy dospeli k nasledujúcim stanoviskám, prečo si myslíme, že dialóg, diskusia a debata sú v triedach dôležité.

- Aby sa mohli mladí ľudia sebaisto a konštruktívne realizovať v spoločnosti, musia si rozvíjať kompetencie týkajúce sa argumentovania. Sme presvedčení, že nezhody a spory sú súčasťou ľudskosti, a že zdravé spoločnosti sú tie, v ktorých vie väčšina ľudí argumentovať bez uchyľovania sa k poškodzovaniu a násiliu.
- História nie je minulosťou, ale akademickou disciplínou, ktorá sa snaží porozumieť minulosti. História je vždy sporná a v centre jej pozornosti je diskusia a debata. Znamená to, že môže existovať dohoda o určitých preukázaných skutočnostiach; no len zriedka existuje konsenzus o ich význame.
- Dejiny sa môžu, spôsobom vyučovaným na školách, javiť ako pevný súbor poznatkov. Triedy, v ktorých prebieha diskusia, debata a dialóg, sú tie, v ktorých sa študenti učia, že existuje veľa názorov založených na dôkazoch a majú možnosť sa zapojiť a naučiť, že ich

hlas sa tiež počíta.

- Diskusia, debata a dialóg sú aktívnymi nástrojmi a zapájajú mladých ľudí do ich vlastného učenia sa. Zvyčajne majú ústny charakter umožňujúci študentom slovné vyjadrenie pred písomným. Podporuje to rozvoj komplexného myslenia a písania u mnohých mladých ľudí.
- Škola by mala byť tiež miestom, kde môžu mladí ľudia vyskúšať nápady a objavovať nové myslenie a meniť svoje názory bez obáv z trestu. Môžu si tiež bezpečne zažiť, aké to je byť nepochopený a nechať si spochybniť názory, čím sa učia a rastú za pomoci kvalifikovanej podpory učiteľov.

## 1.3 Relevantné definície

### 1.3.1 Definovanie toho, čo máme na mysli prostredníctvom dialógu, diskusie a debaty

Oxfordský slovník anglického jazyka (OUP 1993) a Chambersov slovník etymológie (Chambers Harrap 1988) definujú pojmy nasledovne:

**Dialóg:** rozhovor, diskurz. Konverzácia medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi; verbálna výmena myšlienok; diskusia. Od polovice 20. storočia nadobudol význam diskusie alebo diplomatického kontaktu medzi predstaviteľmi dvoch národov alebo blokov; výmena návrhov, hodnotná alebo konštruktívna komunikácia medzi rôznymi skupinami. Z etymologického hľadiska pochádza slovo dialóg z gréckeho diálogos vychádzajúceho z dialégesthai - hovorte striedavo, konverzujte medzi sebou. Dia - naprieč, medzi + legéin - hovoriť.

**Diskusia:** preskúmanie (bodú, vecí, záležitostí) argumentovaním, atď.; debata; výmena názorov/perspektív; konverzácia. Z etymologického hľadiska pochádza slovo diskusia z latinského discussus, minulého prídavného slovesa discutere - diskutovať, debatovať, spochybňovať. Dis - osobitný + quare - podať.

**Debata:** predmet sporu v argumente, diskusia; najmä formálna diskusia o veci vo formálnom zákonodarnom alebo vo verejnom zhromaždení. Argumentovať, diskutovať, najmä formálne na verejnom zhromaždení atď. Zvážiť v mysli, úmyselne, uvažovať. Dnes už archaický význam znamenal v ranom stredoveku hádať sa, bojovať, spochybňovať a etymológia to reflektuje nasledovne: de - dole, roz + batre - zraziť, biť.

V auguste 2018 predstavila cieľová skupina učiteľov z celej Európy nasledujúce myšlienky o definovaní slov a vzťahov medzi nimi.



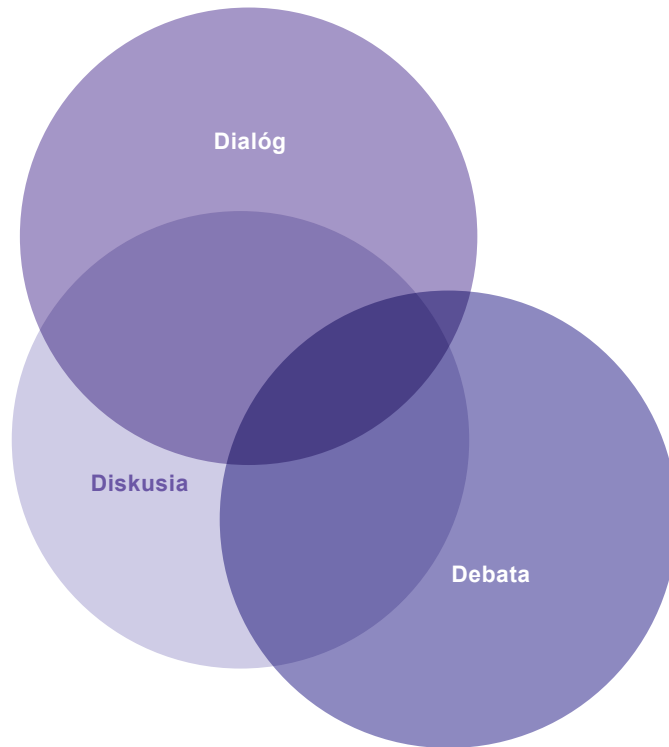
**Dialóg:** uskutočňuje sa medzi dvoma alebo viacerými osobami zdieľajúcimi nápady. Ľudia sú v dialógu ochotní zmeniť svoje uhly pohľadov. Je voľnejší, menej zviazaný pravidlami a organizáciou. Existuje však aj sokratický význam, ktorý zahŕňa riadený dialóg. Niektorí sa v dialógu môžu pokúsiť nájsť definíciu problému, preto by mohol byť veľmi štruktúrovaný. Dialóg sa nemusí nevyhnutne týkať sporného problému. Dialóg môžeme považovať založený viac na hodnotách.

**Diskusia:** zdá sa byť viac neformálnou, výmennou a vzájomnou konverzáciou. Ľudia v diskusii sú ochotnejší svoj názor zmeniť. Súčasťou diskusie môže byť množstvo otázok. Je voľnejšia a neviazaná pravidlami a organizáciou. V španielskom jazyku má napríklad viaceré konotácie - hovorovo zápas. V priebehu diskusie je vyššia pravdepodobnosť kontroverzie ako v prípade dialógu.

**Debata:** je vnímaná skôr ako prehľad rozdielnych uhlov pohľadov a zdieľanie nápadov s možnosťou zaujatia konkrétnych strán. Strany v diskusii obhajujú svoje uhly pohľadov a preto môžu byť menej ochotné ich zmeniť v danom čase, aj keď sa ich názory môžu neskôr zmeniť. Väčšinou je vnímaná dvojstranná s cieľom vyhrať jedno problémovú kontroverziu. Debata znamená dostatočnú prípravu, nastavenie pravidiel, organizáciu a prezentáciu. Má zavedené postupy, ktoré je potrebné sa naučiť. Debatu je možné v triede rozšíriť aj na viac dialógovú komunikáciu.

Zaujímavosťou sú v tomto prípade rozdiely a podobnosti uvedených termínov medzi slovníkovými definíciami chápanými v skupine edukátorov a učiteľov dejepisu z rôznych krajín Európy. Podobnosť je v tom, že debata je vnímaná viac formálnejšie a protikladnejšie ako dialóg a diskusia. Chápanie diskusie ako dôkladného preskúmania všetkých aspektov predmetného bodu nie je v spomínanej skupine väčšinové.

V slovníkových definíciách a vo vnímaní učiteľov dochádza k významovému prekryvaniu, ktoré môžeme vizualizovať nasledovne:



Takáto diagramatická reprezentácia je jedným pohľadom. Dôležitým slovom v poslednej vete pred diagramom je „môžeme“ a nie „má byť“. Pri práci na tomto projekte sme o danom diagrame viedli podnetné diskusie. Napríklad, turecká kolegyňa by nakreslila kruhy tak, aby medzi dialógom a debatou nedošlo k žiadnemu prekryvaniu. Poukázala tiež na to, že pre dialóg neexistuje konkrétne turecké slovo, a že by malo ísť viac o prekrytie medzi dialógom a diskusiou. Keď uvažujete o tejto téme a pracujete s tromi prvkami, vaše myšlienky týkajúce sa rovnováhy medzi týmito tromi prvkami sa pravdepodobne zmenia.

### **Odtiaľto sa dostávame ďalej**

Uznávame, že používanie výrazov a ich prekryvanie bude vždy predmetom dialógu a/alebo diskusie a/alebo debaty, v tomto projekte sme však prijali nasledujúci prístup.

1. Uznať značné prekryvanie podmienok a vyhnúť sa striktnému rozlišovaniu medzi týmito tromi prvkami a zároveň uznať všeobecne akceptované názory, že:
  - a. Diskusia a dialóg sú menej formálne ako debata a ich súčasťou sú formy konverzačného štýlu.
  - b. Diskusia je súčasťou dialógu a debaty.
  - c. Debata a diskusia sú spojené s preskúmaním uhlov pohľadov, zatiaľ čo dialóg je konštruktívnejší (v zmysle budovania (metaforickej) štruktúry).

2. Využiť účel učenia na definovanie zvoleného prístupu a zameranie sa na praktické prístupy, o ktorých je známe, že sú efektívne v triedach, bez pocitu potreby zamerať sa na označovanie prístupov.

### 1.3.2 Definovanie nášho chápania uhla pohľadu

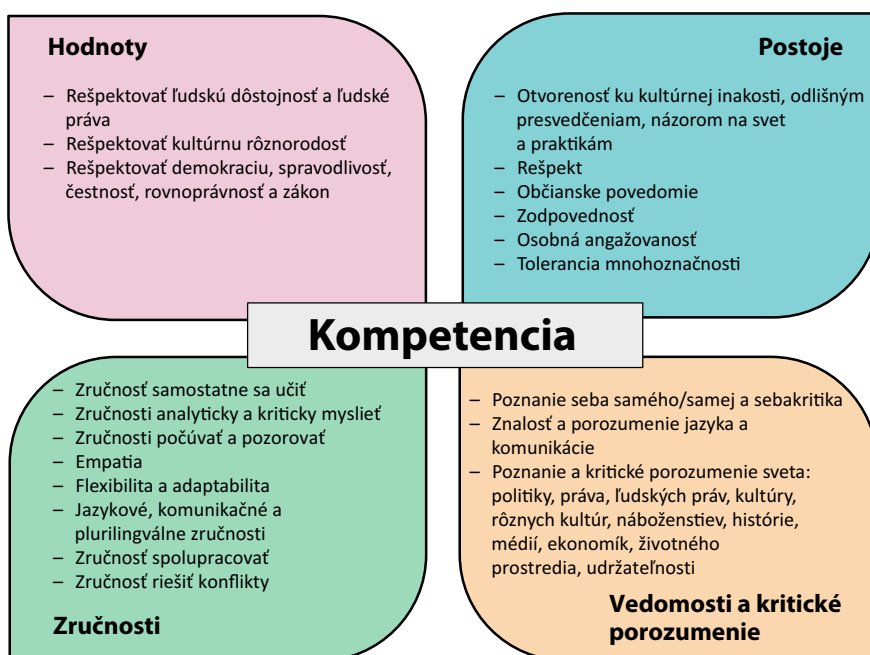
Uhol pohľadu je definovaný ako pohľad/perspektíva, ktorý sa k nám dostal z minulosti alebo ako pohľad na minulosť. Takýto pohľad na nedávnu minulosť môžeme využiť pri vyučovaní občianskej náuky. Každý z „rôznych uhlov pohľadov“ vám poskytne multiperspektívny obsah o kľúčových témach. Lekcie poskytujú učiteľom spôsob, ako pracovať s uhlami pohľadov.

### 1.3.3 Definovanie nášho chápania kompetencie

Na začiatku diskusie o kompetenčnom vzdelávaní ponúkli Rychen a Salganik (2003), ako súčasť práce DeSeCo, užitočnú definíciu kompetencie. Navrhli, že kompetencia je kľúčovou, ak spĺňa tieto tri všeobecné kritériá: prispieva k vysoko hodnotným výsledkom na individuálnej a spoločenskej úrovni, je nástrojom na splnenie dôležitých, komplexných požiadaviek a výziev v širokom spektre kontextov a je dôležitá pre všetkých jednotlivcov (str. 44). Európsky referenčný rámec, *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*, rozšíril túto definíciu o:

Kombinácia vedomostí, zručností a postojov vhodných pre daný kontext. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré všetci jednotlivci potrebujú na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, sociálne začlenenie a zamestnanie (Európska komisia, 2007, s. 13).

Zaujímavosťou je, že pojem hodnôt nie je zahrnutý v tomto Európskom referenčnom rámci (2018). Rámec kompetencií pre demokratickú kultúru, ktorý sa používa v tomto projekte, opisuje kompetencie v rámci štyroch širokých kategórií a zahŕňa celý rad hodnôt, postojov, zručností, znalostí a kritického porozumenia. Na prvom obrázku je uvedený prehľad tohto rámca (v modeli nazvanom motýľ).



Obrázok 1: Kompetencie pre demokratickú kultúru, KDK (Zdroj: Rada Európy, 2016, preklad: Juraj Varga).

Rozvoj kompetencie znamená zmysel pre pôsobenie (schopnosť konať vo svojom vlastnom mene), kde konanie a hodnota sú zároveň osobné, súkromné, ale aj verejné. Verejný aspekt je preto možné formálne hodnotiť. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré všetci jednotlivci potrebujú pre osobné uspokojenie a rozvoj, zamestnateľnosť, sociálnu inklúziu, udržateľný a úspešný život v pokojných/mierumilovných spoločnostiach, dobrú životosprávu a aktívne občianstvo. Vyvíjajú sa z hľadiska celoživotného učenia, od útleho detstva až do dospelosti prostredníctvom formálneho, neformálneho a informálneho učenia vo všetkých kontextoch vrátane rodiny, školy, práce, susedstva a ďalších komunit (Úradný vestník Európskej únie, 2018, str. 7).

Správa Eurydice o občianskom vzdelávaní (2017) zdôrazňuje dôležitosť rôznych prístupov v učení a vyučovaní od aktívneho, interaktívneho, kritického, kolaboratívneho a participatívneho učenia až po celoškolské prístupy a učenie prostredníctvom mimoškolských aktivít. Výzvou je premýšľanie o tom, ako môžeme vyučovať a hodnotiť tento druh učenia. Práve to je predstavené v nasledujúcich dvoch častiach.

## Druhá časť: Podpora využívania diskusie, debaty a dialógu ako vyučovacích metód

### 2.1 Podmienky: ako môžeme zabezpečiť v triede také podmienky, aby mohli všetci študenti prekviatať a dosiahnuť pokrok v schopnosti viesť dialóg, debatovať a diskutovať?

Skúsenosti a zručnosti učiteľa, prísnosť predmetovej disciplíny a kvalita použitých vyučovacích stratégií a zdrojov majú zásadný význam pre efektívne učenie v školských triedach. Existujú však aj konkrétne aspekty, ktoré majú vplyv na efektívnosť využívania dialógu, debaty a diskusie so študentmi. Práve tie sú predmetom tejto časti. Pre prehĺbenie týchto hľadísk, prosíme, pozrite odporúčané čítanie.

#### 2.1.1 Aspekty týkajúce sa učiteľa a študentov

- Učiteľ musí byť veľmi dobre oboznámený s učebnou témou, vrátane jej kontextu a sporných bodov. Bude totiž zohrávať kľúčovú rolu pri zameraní sa študentov na zdôvodnenie názorov pomocou overiteľných dôkazov v rámci získavania vedomostí a hlbšieho skúmania jednotlivých bodov. To ale nebude možné, ak učiteľ dostatočne nepozná tému a zdroje v nej použité.
- Učiteľ si musí priznať svoje vlastné predsudky a perspektívy pre danú tému. Jeho perspektívy síce môžu byť platné a založené na dôkazoch, ale každá perspektíva je len časťou celku a daná dispozíciou, kontextom a skúsenosťami. Uvedomenie si týchto skutočností pomáha učiteľom v podporovaní študentov k podrobnejšiemu skúmaniu ich vlastných nápadov. Lepšia informovanosť (pozri vyššie) pomáha učiteľovi ľahšie vidieť svoje vlastné predsudky a perspektívy.
- Učiteľ musí poznať študentov vo svojej triede, ich predchádzajúce skúsenosti a schopnosti a musí byť oboznámený, čo najviac je to možné, s akýmkoľvek osobnými dôvodmi, prečo nemusia byť určité témy pre študentov vhodné (prípadne v určitom čase) a prečo a ako môžu študenti potrebovať podporu, aby sa mohli zapojiť do učenia.
- Učiteľ sa musí stať odborníkom na posudzovanie vyučovacích stratégií, ktoré sú pre danú tému a ich študentov najvhodnejšie. Niektoré stratégie zvyčajne nie sú vhodné pre kontroverzné, emotívne a citlivé témy.
- Učiteľ musí utvárať vzory úcty k ľuďom a dôkazom, ktoré sa od študentov očakávajú. Študentom musí taktiež objasniť, že zmeniť názor a myliť sa je v poriadku. Zároveň je potrebné, aby študentov viedol k argumentovaniu o obsahu problému a zameriavaniu sa na obsah a nie na osobu, ktorá ho vyjadruje.

### 2.1.2 Príprava triedy a stanovenie noriem

- Pred uskutočnením dialógu, debaty a diskusie je potrebné venovať pozornosť fyzickému usporiadaniu triedy. Niektoré spôsoby rozloženia stoličiek a stolov môžu byť konfrontačnejšie ako iné; napríklad lavice v radoch na rozdiel od stoličiek v kruhoch. Študenti však niekedy budú potrebovať lavice, na ktoré si budú môcť položiť svoje pomôcky. Taktiež musíte vziať do úvahy to, aby sa mohli študenti v pohodlí počuť, vidieť a aktívne participovať.
- Pred začatím samotnej aktivity je vhodné dohodnúť sa so študentmi na zásadách správania sa. Znamená to zhodnutie sa na pravidlách ohľaduplného, usporiadaného a pozorného reagovania. V rámci posilnenia pravidiel je vhodné začať s obavami študentov týkajúcich sa rozprávania o tejto téme, opýtať sa ich, čo sa im páči a nepáči a vyzvať ich, aby popremýšľali o tom, čo by im pomohlo so zapojením sa do aktivity. Ďalším užitočným nápadom je pozorovať príklady dobrých a zlých debát a požiadať študentov, aby rozpoznali jednotlivé prvky. Kódex správania tak môže obsahovať údaje, akými sú napríklad pravidlá týkajúce sa postoja, tónu, vhodného jazyka, postupu a dôsledkov v prípade nedodržania pravidiel. Niekedy môže byť vhodná dôvernosť mimo triedy, alebo prinajmenšom dohoda o pokračovaní dodržiavania kódexu aj po skončení vyučovacej hodiny.
- V tejto súvislosti je možné definovať nejaké očakávania. Študenti sa napríklad budú zaoberať komplexnosťou, budú obhajovať svoj názor, ale aj počúvať a učiť sa od ostatných, byť pripravení požiadať, ale aj umožniť, zdieľanie času a priestoru, budú meniť pozície a pracovať na identifikácii oblastí súhlasu a nesúhlasu namiesto sústreďovania sa na víťazstvo. V celom tomto procese im pomôžu definované kritériá.
- Študentov bude možno potrebné naučiť overenie si platnosti zdroja a jeho interpretácie. V odporúčanej literatúre k tejto časti (nižšie) nájdete odkaz na užitočný test CRAAP. Ten prevedie študentov sériou krokov k zisteniu: platnosti, relevantnosti, správnosti, autority a účelu zdroja.

### 2.1.3 Príprava úlohy

- Učiteľ bude musieť po nadobudnutí príslušných vedomostí určiť rozsah toho, čo sa má vyučovať identifikovaním všeobecne akceptovaných faktov, sporných otázok a bodov, v ktorých konsenzus existuje alebo nie je potrebný.
- V komunite učiteľov dejepisu existuje značný odborný konsenzus spočívajúci v tom, že stanovenie bádateľskej otázky, ktorá by dala učeniu ucelenú štruktúru, je vhodné využitým časom v rámci plánovania vyučovacej hodiny. Bádateľská otázka predstavuje element, ktorý formuje a prepája učenie. Má silné koncepčné zameranie a pozitívne nám

umožňuje formulovať spory. Predstavuje prístup, ktorý je uplatniteľný aj pre iné disciplíny. Zameriava sa na účel učenia, ktorý môže zahŕňať dialóg, diskusiu a debatu a mal by súvisieť s kľúčovými bodmi sporu. Viac podrobností nájdete v nasledujúcej časti.

- Základom úspechu dialógu, diskusie a debaty vo vyučovaní je využitie multiperspektívneho prístupu. „Multiperspektivita je spôsob nazerania a predispozície vidieť historické udalosti, osobnosti, historický vývoj, kultúru a spoločnosť z rôznych hľadísk prostredníctvom využitia postupov a procesov, ktoré sú pre históriu (a príbuzné predmety) ako vedný odbor podstatné“ (Stradling, 2003). V súvislosti s tým je užitočné pripraviť úlohu s komplexnosťou a odlišnosťou. Znamená to neusilovať o jednoduché/ „čiernobiele“ perspektívy, pretože by to malo za následok ahistorické myslenie a podnietenie klamlivého delenia. To nás privádza späť k vedomostiam. Čím viac vedomostí majú učители a študenti o danej téme, tým je pravdepodobnejšie, že budú schopní vidieť súvislosti, rôzne uhly pohľadov a spornú podstatu pri rekonštrukcii akejkoľvek minulej udalosti.

#### 2.1.4 Manažovanie triedy v priebehu aktivity

Niektorí študenti dokážu sedieť a počúvať lepšie ako ostatní. Učители preto musia premýšľať nad spôsobom, akým angažujú do aktivity všetkých študentov. Pri plánovaní sa tiež musia vyhnúť tomu, aby počas aktivity dominovali hlasnejší a sebavedomejší študenti. Existujú rôzne stratégie kladenia otázok, ktoré môžu zabezpečiť účasť všetkých študentov. Napríklad:

- Mohlo by platiť pravidlo jedného príspevku v každom kole. Znamená to, že by nikto nemohol prispieť do diskusie druhýkrát, pokiaľ by neodznili všetky príspevky z prvého kola. Študentom to môže pomôcť pri dôkladnom premyslení toho, čo chcú povedať a pri zhrnutí svojich názorov.
- Učiteľ môže napísať mená všetkých študentov na paličky od lízatiek (alebo na miešadla na kávu). Slovo dostane osoba, ktorej meno sa objaví na paličke vytiahnutej z pohára.
- Učiteľ by mohol odmietnuť vyvolať hlásiacich sa študentov a jednoducho si sám vybrať tých, ktorí budú môcť reagovať.
- Určiť študentom čas na samostatné premýšľanie, následne na zdieľanie svojich myšlienok so spolužiakom a nakoniec s celou skupinou predstavuje spôsob, ako pracovať v stanovenom čase, budovať dôveru a zapojiť viac študentov. Je to známe aj ako „premyšľať, párovať, zdieľať“.
- Kladenie otázok jedným výberom (učiteľ sa pýta jedného študenta) a následným preskakovaním (namiesto očakávania okamžitej odpovede sa učiteľ pýta ďalšieho

študenta na jeho názor/na rozvinutie toho, čo už odznelo).

### 2.1.5 Plánovanie učenia: ako môžeme koncipovať učenie a jeho hodnotenie pomocou bádateľských otázok?

Prvá otázka, ktorú si pri plánovaní aktivity, hodiny alebo sérií vyučovacích hodín treba položiť, znie: „**Čo chcem, aby sa študenti naučili?**“ Odpoveď na túto zdanlivo jednoduchú otázku môže byť oveľa ťažšie definovateľná, ako sa na prvý pohľad zdá. Avšak, bez zrozumiteľne formulovaného zmyslu učenia, ktoré sa má dosiahnuť, bude čas strávený so študentmi menej efektívny. Z odpovede na uvedenú otázku môže učiteľ odvodiť učebné ciele. Objasňujú každý konkrétny aspekt dosiahnuteľného učenia a usmerňujú zvyšok učebného plánu.

Druhou otázkou je: „**Ako zistím, že sa študenti naučili to, čo som si stanovil?**“ Znamená to, akým spôsobom môžem počas priebehu vyučovania hodnotiť učenie sa študentov, takže by sa nakoniec naučili to, čo som pre nich určil? Ako na konci zhodnotím realizované učenie? Ako posúdim, že si študenti zapamätajú vedomosti z tejto aktivity/hodiny/série hodín, ktoré som stanovil? Ani na tieto otázky nie je ľahké zodpovedať. V rámci tohto projektu bol vypracovaný kompletný sprievodca venovaný hodnoteniu. Je nevyhnutné mať na pamäti, že hodnotenie nie je možné pridať na konci. Plánovanie hodnotenia sa začína takmer na začiatku celého plánovacieho postupu. Návrhy hodnotenia sú kľúčovou časťou celého učebného plánu.

Tretia otázka, ktorú si treba položiť, je: „**Akú bádateľskú otázku, rámcujúcu dosiahnuteľné vedomosti, môžem vypracovať?**“ Bádateľská otázka je označenie učebného plánu a mala by zahŕňať štúdium. Môže to byť posledná hodnotiacia otázka. Proces premýšľania o bádateľskej otázke je užitočnou kontrolou, či sú ciele učenia a hodnotenia jasné a uskutočniteľné. Je to tiež šanca zamyslieť sa nad tým, či to, čo sa plánuje, je vo svojej podstate hodina dejepisu alebo občianskej výchovy, kde sa problém rieši za účelom zapojenia sa do morálneho a etického úsudku. Napríklad téma prežívania ľudí pod tlakom môže byť skúmaná spôsobom, akým by k nej pristúpil akademický historik alebo spôsobom niekoho, kto sa snaží skúmať etickú a morálnu stránku tohto problému. Historik môže položiť otázku ako napríklad: „Ako ovplyvnili podmienky a perspektívy rozhodnutia ľudí, keď boli pod tlakom?“ Učiteľ občianskej náuky sa môže spýtať: „Ako nám môže historická perspektíva pomôcť pri vytvorení názoru ohľadom rozhodnutí, ktoré ľudia spravili pod tlakom?“ Bádateľské otázky fungujú lepšie, ak odrážajú živú debatu. To znamená, že otázka týkajúca sa historického výskumu sa zaoberá aspektom argumentovaným akademickými historikmi a otázka ohľadom občianskej náuky sa týka témy súvisiacej so súčasnou spoločnosťou.

Po zodpovedaní týchto troch otázok môže plánovanie učenia pokračovať. Alternatívou je spísanie odpovedí do podoby podrobného učebného plánu. Rozhodnutia, ktoré je potrebné prijať, budú zahŕňať:



- *V akom momente sa diskusia, dialóg a/alebo debata uskutoční.* Zvyčajne sú efektívnejšie, ak majú študenti čas na oboznámenie sa, alebo na nadobudnutie dostatočných vedomostí, ktoré by im poskytli základ pre ich stanoviská (to znamená, aby vedeli použiť dôkazy na zdôvodnenie svojich tvrdení) a umožnili im preskúmanie témy do hĺbky. Ako užitočné sa javí rozmyšľanie nad potrebnou úrovňou vedomostí študentov v troch škálach. „Tematická škála“ predstavuje špecifické vedomosti, ktoré o danom probléme potrebujú vedieť. „Časovú škálu“ tvoria znalosti potrebné o čase a mieste, ktoré sú predmetom štúdia. „Škála širších vedomostí“ súvisí s celkovým koncepčným porozumením, napríklad, kde zapadá ruská revolúcia do dejín politického vývoja 20. storočia. Diskusia, dialóg a/alebo debata sa na hodinách dejepisu stavia lepšie na skutočných historických úvahách a na hodinách občianskej náuky zase na témach, ktoré sú pre súčasnú spoločnosť dôležité.
- *Postoj, ktorý učiteľ pri diskusii, dialógu a/alebo debate zaujme.* Učiteľ nikdy nie je úplne neutrálny. Môže si však zvoliť, či sa bude snažiť byť čo najviac neutrálny, alebo schválne zaujme určitý postoj. Ak sa učiteľ rozhodol pre neutralnosť, malo by sa minimalizovať ovplyvňovanie názorov a snaha vyhovieť mu a mal by byť poskytnutý väčší priestor pre nové pohľady a otázky. Študentom sa to však môže zdať neprirodzené a stavia ich to do pozície, v ktorej sa od nich očakáva vyjadrenie názoru, zatiaľ čo ich učiteľ je od toho oslobodený. Avšak táto alternatíva nemusí vyhovovať osobnosti učiteľa a študenti si môžu aj tak vytvoriť iné názory. Ak sa učiteľ rozhodne zaujať postoj, tak sa môže vyjadriť a študenti s ním môžu na základe svojich vedomostí súhlasiť alebo nesúhlasiť. Pre niektorých študentov však môže byť ťažké argumentovať proti svojmu učiteľovi, alebo môžu mať pocit, že mu musia oponovať aj keď nezastávajú protichodné názory. Keď učiteľ rozpráva, tak im to môže sťažiť rozlíšiť fakt od názoru.
- *Ako u študentov vyvolať záujem.* Bolo už spomenuté, že podnietenie konkurencie a túžby „zvíťaziť“ v kontexte dialógu, diskusie a debaty v triede nie je užitočné. Učiteľ musí namiesto toho premýšľať o spôsobe, akým budú študenti povzbudzovaní k zaujímavosti alebo staraniu sa o predmet v takej miere, aby sa ho naučili, vytvorili argumenty a chceli ho naplno preskúmať. Môže sa tiež stať, že je téma natoľko citlivá a/alebo kontroverzná, že sa o ňu študenti už vášnivo zaujímajú a prichádzajú so silnými subjektívnymi názormi. V takom prípade bude možno potrebné zamerať pozornosť na pomoc študentom pri hľadaní iných pohľadov, ako sú ich vlastné. Časti o aktivitách a učebných plánoch obsahujú príklady, ako pomôcť študentom pri práci s materiálom.
- *Kladenie otázok potrebných na podporu dialógu, diskusie a/alebo debaty.* Reakcie študentov na učiteľom kladené otázky si nemožno zamieňať s diskusiou, debatou a dialógom, ale kvalitné kladenie otázok učiteľom je pre ich podporu dôležité. Učiteľia môžu napríklad udržiavať a prehľbovať diskusiu tým, že budú svojím spôsobom kladenia otázok vystupovať ako „diablovi advokáti“. Časti o aktivitách a učebných plánoch opäť

obsahujú príklady kladenia otázok. Učitelia, ktorí sú pri vedení dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede menej sebavedomí, si môžu na zabezpečenie dosiahnutia požadovaného učenia vopred napísať otázky pre rôzne štádia aktivity alebo hodiny.

- *Ako hodnotiť po celý čas.* Pozrite si tretiu časť *Sprievodcu pre učiteľov*, ktorý je súčasťou tohto projektu. Na tomto mieste je potrebné znova uviesť účel hodnotenia. Učitelia vytvárajú pri hodnotení nové vedomosti týkajúce sa toho, čo ich študenti vedia. Následne sa musia rozhodnúť, ako s týmito novými poznatkami naložia. Použijú ich na zoradenie študentov? Bežne je to známe pod pojmom sumatívne hodnotenie. Niekedy môže byť použité nesprávnym spôsobom a vtedy vysiela študentom odkaz, že sú negatívne hodnotení a uviaznutí v určitej pozícii, ktorú nedokážu zmeniť. Pozitívny učiteľ, ktorý je vždy naladený na učenie svojich študentov, v rámci svojej výučby neustále formálne hodnotí, aby tak svojim študentom umožnil rozvoj a rast. Učitelia musia často pracovať so systémami, ktoré vyžadujú sumatívne hodnotenie. Silné formatívne hodnotenie sa však viac zameriava na umožnenie jednotlivcovi stať sa najlepším, akým len môže a chce byť.

Nasledujúce časti sprievodcu poskytujú praktické vysvetlenia a príklady stratégií na podporu dialógu, debaty a diskusie.

## 2.2 Aké vyučovacie stratégie sú najvhodnejšie na rozvoj dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede?

V tejto časti opisujeme dvanásť rôznych stratégií rozvoja dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede. Nejedná sa o učebné plány (pozri časť vyššie). Sú to stratégie, ktoré boli vyvíjané učiteľmi niekoľko rokov a môžu byť súčasťou učebných plánov vyučovacích hodín. Ako je zrejme z vyššie uvedenej časti, plánovanie hodiny nezačína plánovaním aktivity (vyučovacích stratégií), ale premýšľaním o učení, ktoré sa má dosiahnuť. Tieto osvedčené stratégie sú však užitočné na dosiahnutie rôznych výsledkov vzdelávania.

V prílohe č. 1 sme uviedli príklady obsahu, ktorý je možné použiť pri každej stratégii. Tento obsah je prevzatý, resp. odkazuje na *Rôzne uhly pohľadov* alebo na iný obsah, ktorý môžete nájsť v Historiane. Konkrétny obsah môže byť použitý na demonštráciu každej stratégie na školení pre učiteľov. Učitelia môžu byť na školení požiadaní uviesť, akým spôsobom by mohli začleniť konkrétnu stratégiu do ich vlastných učebných plánov. *Rôzne uhly pohľadov* je možné spolu s ďalším obsahom nájsť online na adrese <http://historiana.eu>.

Na konci tejto časti nájdete podkapitolu pojednávajúcu o tom, ako môže byť história ako akademická disciplína, ktorá má debatu a diskusiu vo svojej podstate, zdrojom inšpirácie pre učiteľov usilujúcich o podporu dialógu, debaty a diskusie vo svojich triedach.

<b>Súhrnná tabuľka vyučovacích stratégií</b>		
	<b>Aktivita študenta:</b>	<b>Učenie študenta:</b>
<b>Večera</b>	Zapojenie sa do diskusie o relatívnej podobnosti a rozdielnosti konkrétnych uhlov pohľadov.	Praktizovanie diskusie. Identifikovanie jemných rozdielov a komplexnosti pohľadov na tému. Analýza rôznych prepojení medzi uhlami pohľadov.
<b>Balón</b>	Zapojenie sa do debaty o relatívnom význame faktora k určitej téme.	Precvičovanie skúmania a zostavovania argumentov podložených dôkazmi pre debatu. Praktizovanie vyvrátenia argumentov počas debaty.
<b>Rýchle zoznámenie</b>	Séria dialógov vedúca k diskusii celej triedy o pohľadoch na tému.	Precvičovanie počúvania a presvedčovania v dialógu s jednou ďalšou osobou. Doplnenie a úprava myšlienok a názorov. Identifikácia a analýza prepojení medzi ľuďmi a pohľadmi.
<b>Boxerský zápas</b>	Debata vo dvojiciach zameraná na použitie konkrétnych dôkazov a nie na výrok alebo štýl.	Význam odôvodnenia tvrdení na základe overiteľnej dôkaznej základne. Aké dôležité je byť dobre informovaný a koľko dôkladnej práce si vyžaduje stať sa znalým problematiky.
<b>Stať sa obrazom</b>	Účelne a doslovne zaujať pozíciu s cieľom lepšieho porozumenia stanoviska.	Ako bola z konkrétneho pohľadu prežitá väčšia udalosť. Vcítanie sa do rôznych opodstatnených a informovaných uhlov pohľadov na určité témy.
<b>Akvárium</b>	Hĺbková diskusia o jednom aspekte témy a počúvanie takejto hĺbkovej diskusie.	Ako získať vedomosti pre hĺbkovú diskusiu. Podstata a súčasti úspešnej diskusie. Rôznorodé pohľady na širšiu tému.
<b>Štyri rohy</b>	Vyjadrenie a odôvodnenie názoru presunutím sa do konkrétnej diskusnej pozície.	Vytváranie, vyjadrovanie a odôvodnenie názoru. Ako sa môžu zmeniť názory v dôsledku diskusie a nadobudnutia ďalších vedomostí.
<b>Tiché prestieranie</b>	Predkladanie myšlienok a názorov a kladenie otázok písomnou formou.	Ako pozorne sledovať myšlienky a názory každého v triede. Neustále zameriavanie sa na rôzne pohľady pre formovanie názorov. Ako diskutovať v písomnej forme.
<b>Rolová hra</b>	Prevzatie postavy alebo role s cieľom diskutovať/debatovať na tému/o probléme.	Zložitost', nepreberné množstvo pohľadov a prekrývajúcich sa diskusných pozícií existujúcich vo vzťahu k téme alebo problému.
<b>Všeobecný konsenzus</b>	Spolupráca pri hľadaní spoločného základu a formulovaní odpovede alebo stanoviska.	Dôležitosť spoločného základu na určitú tému alebo všeobecne prijateľnej odpovede na otázku. Ako dosiahnuť konsenzus. Aké ťažké môže byť dosiahnutie konsenzu.
<b>Debata zameraná na riešenie</b>	Diskutovaním a debatovaním o probléme dôsledne preskúmať problém nehody a rozhodnúť, akú bude mať úspešný výsledok podobu.	Pre lepšie pochopenie všetkých problémov, pohľadov a zmien, ktoré by boli potrebné na dosiahnutie riešenia. Študenti sa stanú lepšie informovanými.
<b>Dialóg pre rozvoj empatie</b>	Facilitované hlboké počúvanie za účelom preskúmania dôvodov diskusných pozícií.	Aby sme lepšie porozumeli tomu, prečo ľudia silne zastávajú diskusné pozície k témam.

Pre podrobnosti a vývoj týchto návrhov pozri odsek 5.3.6 v *Tretej časti: Hodnotenie*

kompetencií.

### 2.2.1 Stratégia: Večera

#### Zámer

Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom zapojiť sa a **diskutovať** o rôznych uhloch pohľadov a pochopiť, ako môže zázemie človeka ovplyvniť jeho uhol pohľadu. Študentom umožňuje identifikovať, kde sa myšlienky prekrývajú, kde môžu (ale nemusia) byť príležitosti na zosúladenie uhlov pohľadov a jemné rozdiely uhlov pohľadov na danú tému. Znamená to, že podnecuje študentov, aby sa posunuli od myšlienky existencie iba „dvoch strán“ na určitú tému a priblížili sa smerom k myšlienke o spletnosti, či spektre uhlov pohľadov.

#### Základná stratégia

- Učiteľ vyberie skupinu ľudí s konkrétnymi uhlami pohľadov na danú tému (užitočný počet pre túto stratégiu je medzi 6 a 12). Uhly pohľadov týchto ľudí by nemali byť všetky polarizované. Mali by predstavovať širšie spektrum a pre toto cvičenie je navyše dobré, ak sa prekrývajú. Najzaujímavejšie diskusie sa často dejú v prípade nejednoznačnosti a blízkosti.
- Študenti v skupinách dostanú rôzne uhly pohľadov a príslušné informácie o ľuďoch, ktorí ich zastávali. Informácie študentom pomáhajú pochopiť, prečo daná osoba zastáva/zastávala dané stanovisko. Študenti si tento materiál prečítajú.
- Študenti dostanú zadanie o príprave zasadacieho poriadku na večeru. Následne musia umiestniť hostí okolo stola, ktorý má oválny tvar tak, aby medzi hosťami nedošlo k nepríjemným nezhodám.
- Študenti potom **diskutujú** o tom, ako umiestniť hostí. Akonáhle sa rozhodnú, tak sa môžu pozrieť na rozhodnutia, ku ktorým dospeli ostatní študenti a pýtať sa na ich dôvody. Následne sa môžu znova vrátiť k svojmu vlastnému stolu a **diskutovať** o akýchkoľvek zmenách, ktoré by chceli urobiť na základe rozhodnutí ostatných.

#### Adaptácie stratégie

- Študenti môžu byť požiadaní o usadenie ľudí, takže budú mať šancu vypočítať si alternatívne uhly pohľadov a prípadne zmeniť názor. Pravdepodobne to povedie k **diskusii** o tom, či je lepšie usadiť spolu ľudí, ktorí sa úplne nezhodnú, alebo usadiť spolu ľudí, ktorí sa čiastočne zhodnú aj nezhodnú.
- Študentov je možné opýtať sa, kde by chceli sedieť a/alebo kde by nechceli sedieť. Podnieti ich to k premýšľaniu o tom, s ktorým stanoviskom sa najviac stotožňujú alebo nestotožňujú.

#### Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia

Zhrnutie diskusie sa musí zamerať na pomoc študentom pri upevňovaní porozumenia rozsahu a jemných rozdielov medzi uhlami pohľadov. Študentov to môže podnietiť k zapojeniu sa do témy vyjadrením vlastného postoja, čím sa stanú informovanými o rozsahu uhlov pohľadov. Dobrým spôsobom prehĺbenia diskusie v triede je opýtať sa študentov, ktoré stanovisko(á) ich skutočne prinútilo(i) myslieť.

### Potrebné zdroje

Tvar oválneho jedálenského stola (v reálnom priestore alebo na papieri), 6-12 pohľadov na tému, základné informácie o ľuďoch, ktorí zastávali všetky tieto pohľady.

### Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne

- Keď si študenti našťudovali tému s množstvom postáv, ktorých vzájomné interakcie je potrebné lepšie pochopiť.
- Keď musia študenti porozumieť pohľadom rôznych historikov alebo iných popredných mysliteľov na konkrétnu tému.
- Keď chceme, aby študenti preskúmali rôzne pohľady a naučili sa, že pohľady môžu byť komplexné a rôznorodé.
- Ak chceme študentom umožniť, aby sa zapojili do diskurzu bez strachu, že budú v priamej opozícii voči svojim rovesníkom.

### 2.2.2 Stratégia: Balón

#### Zámer

Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom **debatovať** o téme, o ktorej sa dozvedeli v triede. Poskytuje všetkým študentom príležitosť zapojiť sa do debaty a preukázať svoje znalosti. Umožňuje im to precvičovať si predkladanie prípadu a zdôvodňovanie svojich vlastných uhlov pohľadov. Môže im to tiež pomôcť spochybníť pohľady iných pomocou dôkazov, aby tak presvedčili svojich rovesníkov o svojom silnejšom argumente.

#### Základná stratégia

- Učiteľ prideli párom (alebo malým skupinám) študentov tému a postavu alebo udalosť, ktorú si našťudovali alebo sa o nej chystajú vyhľadať informácie. Učiteľ oznámi, že všetky postavy (alebo udalosti) sú v teplovzdušnom balóne. Je tu ale problém, teplovzdušný balón stráca výšku. Niektorí ľudia (alebo veci) budú musieť byť hodení cez palubu. Kto alebo čo by malo byť vyhodené? O tom bude rozhodovať kvalita obrany založená na dôkazoch, ktorú študenti prezentujú. Dokážu študenti brániť svoju postavu/udalosť tak, aby zostali v balóne?

- Študenti potom preskúmajú a pripravujú argument, prečo ich postava (alebo udalosť) bola pre danú tému taká dôležitá, že musela zostať v balóne.
- Študenti potom počas **debaty** predkladajú svoje argumenty. Všetci študenti počúvajú a posudzujú prezentácie týkajúce sa kvality argumentov podložených dôkazmi. Nasleduje hlasovanie v triede. Skupina s najmenším počtom hlasov by bola ako prvá vyhodnená z balónu a skupina s najvyšším počtom hlasov je posledná, ktorá v balóne zostane.

### **Adaptácie stratégie**

- Môže sa uskutočniť niekoľko kôl hlasovania. Skupiny vylúčené z prvého kola by potom pripravili otázky pre zostávajúce skupiny. Zostávajúce skupiny by sa pripravili na argumentáciu, prečo by mali zostať v balóne namiesto ostatných. Znamená to, že zameranie **debaty** sa týka vyvrátenia argumentov ostatných. Hlasovanie sa potom uskutoční ešte raz, aby sa určilo, kto zostane v balóne najdlhšie.
- Aktivitu je možné vykonať na papieri. Študenti môžu dostať obrázky všetkých ľudí/udalostí a požiadať ich, aby ich usporiadali do pracovného listu a potom napísali vysvetlenia na základe dôkazov, prečo ich vyhodili v zvolenom poradí. So spolužiakmi by si zošity mohli na chvíľu vymeniť, počas čoho by si do nich navzájom napísali výzvy na zamyslenie.

### **Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia**

Počas prezentácií by mal učiteľ povzbudiť študentov, aby prehľbovali svoje myslenie a odhaľovali hĺbku svojich vedomostí kladením otázok, ktoré od študentov požadujú použitie dôkazov na formulovanie odpovedí. Následne môžu učitelia upriamiť pozornosť študentov na typ dôkazov, ktoré sa osvedčili pri zdôvodňovaní argumentov, na výzvy, ktorým študenti čelia pri zhromažďovaní svojich argumentov, a na ďalšie prvky práce, ktoré viedli k úspechu.

### **Potrebné zdroje**

Obrázok balónu (ponorka funguje opačne ako metafora), informácie o rôznorodosti postáv alebo udalostí týkajúcich sa témy.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Toto nie je stratégia, ktorá by sa mala používať pri kontroverzných a citlivých otázkach. Musí to byť morálne a eticky správne, aby sa všetky pohľady mohli posudzovať rovnako a aby všetci mali primeraný emocionálny odstup od témy.
- Je to však vynikajúca pomôcka pre každú tému, ktorá má vo svojom jadre debatu o relatívnom význame alebo relatívnom prínose k zmene. Príklad sa venuje téme najdôležitejšieho dokumentu pre rozvoj práv migrantov. Ďalším príkladom by mohla byť debata o najdôležitejšom vedeckom objave v histórii vedúcom k lekárskeму pokroku v 19. a 20. storočí. Príkladom relevantným pre občiansku náuku by mohla byť debata o

relatívnom prínose rôznych faktorov k určitému výsledku, ako je napríklad Parížska dohoda o zmene klímy z roku 2016.

### 2.2.3 Stratégia: Rýchle zoznámenie

#### Zámer

Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom precvičovať **vedenie dialógu** na určitú tému. Jednotlivci sa zapájajú do sérií dialógov, v ktorých páry prezentujú svoj pohľad a striedavo počúvajú vzájomné pohľady. Práve tento opakujúci sa proces umožňuje študentom porovnávať svoje názory s názormi ostatných. Nabáda ich to na prehĺbenie a upravenie svojich názorov na tému bez toho, aby museli svoju zmenu názoru predstaviť širšej skupine. Umožňuje im vidieť body prepojení a rozdielov a pripravuje ich na účasť na **diskusii** v triede.

#### Základná stratégia

- Študenti dostanú otvorenú otázku alebo tézu na vytvorenie postoja a úsudku. Následne majú krátky čas na premyslenie a preskúmanie svojho pohľadu. Mohlo by to zahŕňať spätný pohľad na predchádzajúce učenie alebo internetové vyhľadávanie.
- Študenti sú spárovaní, aby si prostredníctvom **dialógu** vymieňali svoje nápady v stanovenom čase. Ak je to možné, usporiadajte stoličky v miestnosti do dvoch radov proti sebe a pripravte sa na konverzáciu.
- Potom nastane krátka doba na premýšľanie, počas ktorej môžu študenti upraviť svoju pôvodnú odpoveď tak, aby vyhovovala akýmkoľvek novým nápadom získaným v dôsledku vedenia **dialógu**.
- Študenti si potom vymieňajú nápady prostredníctvom **dialógu** s novým partnerom. Tento proces sa potom opakuje v niekoľkých kolách, až kým nedôjde k vypočutiu rôznych perspektív.

#### Adaptácie stratégie

- Študenti by mohli dostať na tému konkrétnu perspektívu alebo osobu, ktorú majú prezentovať (rýchle zoznámenie v role) a potom sa účelom rýchleho zoznámenia stáva zapojenie každého jednotlivca do všetkých rôznych perspektív/osôb. Po každom „zoznámení“ by sa mohli robiť rýchle poznámky so skóre medzi -2 a +2, na označenie rozdielu medzi podobnosťou perspektív osôb. Úplné porovnanie pohľadov/osôb sa potom môže uskutočniť počas diskusie v celej triede po rýchlom zoznámení.

#### Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia

- Bez ohľadu na to, ktorá verzia stratégie sa zvolí, väčšina tried bude pravdepodobne potrebovať podporu prostredníctvom celotriednej diskusie, aby porozumela všetkému, čo si vypočula. Diskusia by sa mohla zamerať na vytvorenie diagramu alebo stromu

rozhodovania zdôrazňujúceho súvislosti medzi perspektívami/osobami. Cieľom nie je rozhodnúť, ktorá perspektíva/osoba je správna alebo nesprávna, či zoradiť perspektívy, ale skôr preskúmať podobné a odlišné body a nájsť spoločné body k témam. Niektorí učitelia môžu so študentmi, ktorí zmenili svoje vlastné pohľady, preskúmať, prečo to urobili a čo sa z tejto skúsenosti naučili.

### **Potrebné zdroje**

Otvorené otázky (alebo konkrétne perspektívy na tému/osoby s názormi), trieda zariadená pre jednoduché pohybovanie sa zo stoličky na stoličku.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Stratégiu je možné použiť pri kontroverzných a citlivých otázkach, ale iba s triedou, ktorú poznáme. Učitelia budú musieť poznať svojich študentov a mať s nimi profesionálny vzťah, čo znamená, že sa študenti nebudú báť v triede rozprávať. S týmito témami môže byť potrebné jasné stanovenie podmienok (pozri v predošlej časti *Sprievodcu pre učiteľov*).
- Príkladom témy, v ktorej sa od študentov vyžaduje rýchle zoznámenie v role, by mohlo byť prevzatie osobností nemeckých kancelárov od roku 1945 a preskúmanie ich podobností a rozdielov. Prípadne by mohli zaujať rôzne pohľady na kampane za hlasovacie práva v 20. storočí a porovnať prijaté postoje. Študenti by na konci mohli zaujať rolu „horúceho miesta“. To znamená, že sa od nich žiada, aby hovorili pred celou triedou o pohľade svojej postavy a o tom, čo sa dozvedeli o ich vzťahu k iným postavám.
- Príkladom otvorenej otázky by mohlo byť: „Aký vek by mal mať niekto, aby mohol voliť v národných voľbách?“ Príkladom otvoreného stanoviska by mohlo byť: „Referendá nikdy nie sú dobrým spôsobom riešenia sporov v spoločnosti.“

## **2.2.4: Stratégia: Boxerský zápas**

### **Zámer**

Zámerom tejto stratégie je poskytnúť živý spôsob, ako ukázať študentom dôležitosť fakticky podložených dôkazov na podporu ich argumentov. Je to forma **debaty**, v ktorej sa odmeňujú iba fakticky podložené dôkazy. Tvrdenia sa uplatniť môžu, ale neprispievajú k úspechu. Metaforickí boxeri sa musia navzájom udierať dôkazmi založenými na faktoch, aby boli úspešní.

### **Základná stratégia**

- Študenti dostanú po preštudovaní témy kauzálnu otázku, na ktorú majú odpovedať. Potom identifikujú rôzne príčiny, o ktorých sa bežne predpokladá, že sa stali udalosťou alebo zmenou.
- Malé skupiny študentov dostanú jednu z dohodnutých príčin, ktorú majú reprezentovať.



Musia si spomenúť na všetky fakticky založené znalosti o svojej príčine a vybrať si hovorcu svojej skupiny.

- Potom sú vybraní dvaja hovorcovia z dvoch reprezentujúcich príčin, aby predstúpili pred triedu. Majú dve minúty na vzájomnú debatu o tom, že práve ich príčina je tá najúčinnjšia. Učiteľ stopuje čas. Ostatní študenti si zaznamenajú značku vždy, keď počujú presné a faktické podrobnosti. Po dvoch minútach vyhrá prvé kolo hovorca, ktorý položil najfaktickejšie údery.
- Hovorca potom pokračuje v **debate** v druhom kole s hovorcom inej príčiny ako protihráčom. Uskutočnia sa dve minúty zápasenia a študenti sú opäť skórovaní na základe dôkazov.
- Aktivita môže prebiehať v niekoľkých kolách, až kým sa nezdôraznia faktické dôkazy.

### **Adaptácie stratégie**

- Študenti môžu dostať prípadovú štúdiu a potom argumentovať, prečo je to najlepšia ilustrácia témy, ktorá by sa mohla ocitnúť v učebnici. Opäť by boli posudzovaní na základe podrobných znalostí danej témy v prípadovej štúdii.

### **Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia**

Po každom kole by mal učiteľ upozorniť študentov na dôležitosť faktických dôkazov na podporu tvrdení. Študenti by mali byť požiadaní, aby premýšľali o tom, aké ťažké bolo zhromaždiť dôkazy pre každý bod, aké presvedčivé to bolo, keď sa úspešne použili skutkové dôkazy, a premýšľať o stratégiách získavania faktických znalostí, ktoré sa majú použiť a ako sa ubezpečiť, že sú faktické.

### **Potrebné zdroje**

Príčinné otázky na predebatovanie alebo prípadové štúdie na obhajobu, obsah, z ktorého sa o nich dajú získať podrobné informácie.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Študenti musia študovať tému do hĺbky, aby sa mohli zúčastniť tejto aktivity a preukázať sebe a učiteľovi úroveň ich faktických znalostí.
- Príkladom témy, v ktorej existuje debata vyžadujúca si podrobné faktické znalosti, by bola v odpovedi na otázku: „Prečo sa Hitler v roku 1933 mohol ujať moci v Nemecku?“
- Príkladom prípadovej štúdie by mohlo byť zamyslenie sa nad témou, napríklad „Porozumenie hraniciam“ a pre študentov, aby potom argumentovali faktickými dôkazmi, prečo ich prípadová štúdia najúspešnejšie ilustruje danú tému.

## 2.2.5 Stratégia: Stať sa obrazom

### Zámer

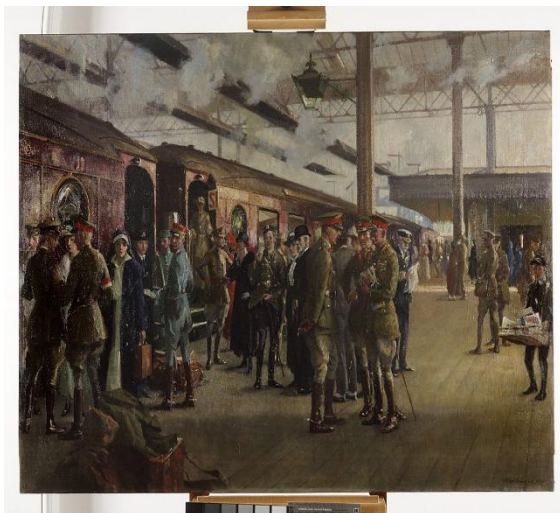
Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom ocitnúť sa v koži inej osoby a pokúsiť sa zaujať jej stanovisko. Poukazuje tiež na to, ako tento pokus zjednodušuje nadobúdanie poznatkov o určitej téme. Zároveň prirodzeným spôsobom vnáša prvky pochybnosti, neistoty, rozdielov a presahov v myšlienkach a stanoviskách. Je to pútavý a užitočný spôsob, **ako pripraviť študentov na diskusiu alebo debatu**, v ktorej preukážu svoje vlastné názory. Akonáhle prejdú týmto procesom, ich vlastné názory začnú mať tendenciu viac zohľadňovať osobné a konkrétne aspekty v danej téme. Zovšeobecňovať a nazerať na svet ako na dve jednoduché „strany“ sa tak stáva ťažším.

### Základná stratégia

- Študentom sa premietne obraz, na ktorom je množstvo ľudí. Tu je príklad: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The\\_Staff\\_Train\\_at\\_Charing\\_Cross\\_Station\\_1918\\_Art.IWMART1881.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg)
- Študenti sú požiadaní o zaujatie pozície, pričom každý z nich obsadí pozíciu osoby na obrázku.
- Študenti držia svoje pozície, v miestnosti je ticho a pri poklepaní na rameno hovorí každý z nich v prvej osobe to, čo si myslí a cíti.
- Študenti následne opustia svoje pozície a počas vyučovacej hodiny alebo aj za dlhší čas spravia rešerš na danú tému.
- Študenti znova vytvoria obrázok rovnakým spôsobom. Pri opätovnom požiadaní o vyjadrenie možných myšlienok a pocitov ich postáv by mali učitelia spozorovať, že ich odpovede sú prehľadnejšie a opatrnejšie.

### Adaptácie stratégie

- Niekedy je pri obrazoch vhodné požiadať študentov, aby uviedli, prečo ich maliar vložil do obrazu. Tak isto pri fotografiách môžu navrhnúť, odkiaľ osoba mohla prísť alebo kam má namierené.
- Postavy na obrázku sú niekedy také známe a špecifické, že od študentov



možno požadovať, aby s istotou a do detailov vypovedali o ich činoch a postojoch. Napriek tomu je toto „vcítenie sa“ do inej osoby účinným spôsobom ako sa pripraviť na prevzatie roly tejto postavy v diskusii.

### Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia

Pri druhom umiestnení študentov (po uskutočnenom prieskume) je niekedy užitočné na nich pritlačiť (stále obsadzujúcich rolu), aby lepšie vysvetlili svoju pozíciu. Poskytne to hĺbku perspektív, o ktoré je potrebné sa v triednej diskusii na danú tému opierať. Pri použití obrázku uvedeného ako príklad by sa diskusia v triede mohla napríklad týkať rozsahu uhlov pohľadov vyjadrených vo vlaku na ceste do Francúzska o vývoji vojny na západnom fronte v roku 1918. Ak je táto stratégia súčasťou prípravy na debatu, je vhodné nechať študentov vyslovene reflektovať získané informácie o osobných a konkrétnych aspektoch danej témy.

### Potrebné zdroje

Obrázok, na ktorom je množstvo ľudí v pohybe a s dejom, ktorý si môžeme predstaviť ako relevantný pre konkrétnu tému.

### Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne

- Táto stratégia je užitočná vždy, keď chcete, aby študenti premýšľali o rôznorodosti ľudí zapojených do zložitých okamihov alebo udalostí.
- Môžu byť použité historické alebo súčasné obrazy.
- Môže sa použiť na upútanie záujmu na začiatku témy, na prehĺbenie porozumenia už naštudovanej témy alebo (ako už bolo naznačené) na prípravu študentov na diskutovanie o téme.

## 2.2.6 Stratégia: Akvárium

### Zámer

Stratégia umožňuje študentom striedavo precvičovať **diskusiu**, prijímať komentáre a spätnú väzbu od svojich rovesníkov a načúvať **diskusii**. Je veľmi užitočná vtedy pri aktívnom zapojení, pretože každý z nich má svoju úlohu a musí na aktivite participovať. Umožňuje vysoký stupeň reflexie o tom, čo robí **diskusiu** kvalitnou a taktiež poskytuje vhodnú štruktúru pre **diskusiu** o citlivých alebo kontroverzných témach, pretože pred priamou **diskusiou** je možné dôkladne načúvať rôznym stanoviskám. Študentov môže dobre pripraviť na písomnú prácu, pretože im umožňuje prehĺbiť svoje otázky a myšlienky týkajúce sa danej témy.

### Základná stratégia

- Študenti dostanú tému, ktorá je otvorená rôznym pohľadom a nemá jednoznačnú, uzavretú odpoveď. Pred začatím by mali mať čas na preskúmanie a premyslenie danej

témy.

- „Akvárium“ vzniká vytvorením kruhu zo stoličiek okolo menšieho zoskupenia 2 až 6 stoličiek. Tieto stoličky sú určené pre dvojicu alebo malú skupinu, ktorá bude viesť **diskusiu**. Vonkajší kruh je určený pre študentov, ktorí budú načúvať téme a kvalite **diskusie**.
- „Ryby“ (študenti v strede) majú určitý čas (napríklad 10 minút) na **diskusiu**. Od študentov z vonkajšej strany sa požaduje, aby si vypočuli obsah a kvalitu **diskusie**. Pred začatím sa musíte dohodnúť na kritériách posudzovania. (Medzi kritériá by mohlo patriť: použitie overiteľných dôkazov a/alebo používanie slušného jazyka a gest a/alebo možnosť prehovoriť pre každého).
- Po uplynutí stanoveného času si „ryby“ vymenia miesta so študentmi na vonkajšej strane a stávajú sa poslucháčmi. Teraz sú „rybami“ noví študenti. Postup sa opakuje.

### **Adaptácie stratégie**

- Namiesto výmeny všetkých „rýb“ a poslucháčov môže byť ďalším variantom striedanie študentov po jednom páre v priebehu diskusie.
- „Akvárium“ môže fungovať, keď sú pre tému definované dve alebo viaceré pozície. Študenti reprezentujúci jeden pohľad sú „ryby“, zatiaľ čo ostatní počúvajú. „Ryby“ sa potom zmenia a prebehne diskusia o každom pohľade. Môže to poskytnúť náhľad do perspektívy bez toho, aby sa oproti sebe ocitli dve stanoviská. Študenti si môžu vypočúť citlivú alebo kontroverznú tému a dozvedieť sa viac o alternatívnych uhloch pohľadov. Kládanie otázok naprieč skupinami potom môže ale nemusí nastať.

### **Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia**

Kládanie otázok zo strany učiteľa by sa malo zamerať na umožnenie reflexie. Malo by sa zamerať na hodnotenie efektívnosti diskusie a toho, čo sa z nej študenti naučili a to ako z hľadiska spôsobu vedenia efektívnej diskusie, tak aj z podstaty samotnej diskusie. Študentov môžete požiadať o návrhy, ako by sa diskusia dala vylepšiť. Takáto reflexívna diskusia by mohla viesť k individuálnej písomnej reflexii.

### **Potrebné zdroje**

Otvorené témy, kruh stoličiek.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Táto stratégia je užitočná na to, aby umožnila študentom preskúmať rôzne pohľady na danú tému. Podporuje hĺbku myslenia. Najlepšie funguje, keď sú študenti skutočne informovaní o téme alebo jej časti.

- Na hodine dejepisu by témou mohli byť napríklad dôsledky prvej svetovej vojny. Ak by každá skupina „rýb“ mala diskusnú tému o konkrétnom aspekte výskumu (iná krajina alebo iná skupina akou sú ženy, zranení bývalí vojaci, priemyselní pracovníci, vlastníci nehnuteľností atď.), potom by mohli diskutovať o svojom aspekte, zatiaľ čo by ostatní počúvali, čo by viedlo k všeobecnej diskusii o dopadoch vojny a dôvodoch, prečo existuje veľa perspektív o jej dôsledkoch.

### 2.2.7: Stratégia: Štyri rohy

#### Zámer

Stratégia štyroch rohov poskytuje študentom štruktúru, pomocou ktorej môžu vyjadriť svoje stanovisko týkajúce sa určitého tvrdenia alebo vyhlásenia. Participuje na nej každý žiak v triede a to vyjadrením svojho názoru v nadväzujúcej **diskusii**. Táto stratégia sa môže počas vyučovacej hodiny použiť aj viackrát ako demonštrácia prípadne sa meniacich názorov študentov, čo súvisí s nadobúdaním väčšieho množstva poznatkov.

#### Základná stratégia

- Priradte ku každému rohu v triede stanovisko ako „rozhodne nesúhlasím“, „nesúhlasím“, „súhlasím“ a „rozhodne súhlasím“.
- Prezentujte študentom tvrdenie alebo vyhlásenie a požiadajte ich aby sa postavili do toho rohu, ktorý odráža ich uhol pohľadu. Ak niektorí študenti nezaujmu stanovisko a postavia sa medzi rohy, tak je to tiež v poriadku (pozri prispôsobenie úprav).
- Požiadajte študentov aby vysvetlili dôvody výberu svojej pozície. Dajte všetkým študentom šancu na zmenu pozície, v prípade, že ich presvedčili argumenty spolužiakov.
- Študenti sú schopní prehliť a rozšíriť diskusiu vyjadrením zdôvodnenia voľby svojej pozície a zároveň vypočutím si takéhoto odôvodnenia zo strany spolužiakov.

#### Adaptácie stratégie

- Je pravdepodobné, že sa niektorí študenti postavia medzi rohy. V tom prípade ich od toho neodrádzajte, ale namiesto toho požiadajte, aby vyjadrili svoje myšlienky.
- Študenti z jedného rohu môžu v slušnosti klásť otázky a tiež spochybňovať názory z iných rohov.

#### Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia

Ak požiadate študentov o zdôvodnenie výberu ich umiestnenia, uistite sa, že žiadate o fakty a bližšie zdôvodnenie. Budte pripravení na to, že na svojich študentov budete musieť zatlačiť, aby svoje odpovede viac prehĺbili. Ak študenti v dôsledku vypočutia názoru zmenia svoju pozíciu, požiadajte študenta, ktorý sa presunul, aby uvažoval o tom, čo ho presvedčilo zmeniť svoj

názor. Načrtnite, ako môžu byť vyjadrené názory prenesené do kvalitnej písomnej práce.

### **Potrebné zdroje**

Názvy pre jednotlivé rohy v miestnosti, aby študenti jasne vedeli, ktorý je ktorý a tvrdenia alebo vyhlásenia, s ktorými budú pracovať.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- V prípade, ak ide o tvrdenie alebo vyhlásenie, o ktorom už študenti pravdepodobne majú nejaké vedomosti a tým pádom aj názor, môže byť táto stratégia použitá ako úvodná aktivita.
- Akonáhle sa študenti dozvedia viac o určitej téme, je možné uplatniť stratégiu opäť. Ak sa stratégia opakuje, môže kladenie otázok obsahovať aj dôvody, prečo sa pozície študentov mohli (alebo aj nemuseli) zmeniť.
- Príklad tvrdenia, ktorý by sa mohol použiť na hodine občianskej náuky, je: „Migrácia krajine prospieva“.
- Príklad vyhlásenia vhodný pre použitie na hodine dejepisu, je: „Náhla migrácia je len zriedka v spätnom pohľade „problémom“, ktorý sa v danom čase mohol zdať.“

### **2.2.8: Stratégia: Tiché prestieranie**

#### **Zámer**

Zámerom tejto stratégie je umožniť pokojnú, premyslenú a demokratickú diskusiu. Aktivita je vykonávaná v tichosti a všetky príspevky sú písané na papier, čo pomôže zabrániť príliš osobnej emocionálnej diskusii a zároveň sprostredkovať reflexiu a participáciu všetkých členov skupiny, nielen tých najhlasnejších a sebavedomých. Môže sa použiť na hĺbkové preskúmanie témy, dosiahnutie konsenzu a/alebo na spoluprácu pri hľadaní komplexnej odpovede na otázku.

#### **Základná stratégia**

- Študenti pracujú v malých skupinách (približne 4) okolo veľkého papiera. V strede je materiál, na ktorom pracujú. Okolo papiera sú prestierania (ako na jedálenskom stole). Každý študent sedí na jednom prestieraní.
- Materiál v strede je témou alebo námetom, ktoré vyprovokujú myslenie, rôzne pohľady a diskusiu. Študenti si ho čítajú v tichosti.
- Následne pracujú na vlastnom prestieraní. Môže byť prázdne alebo môže obsahovať stanovisko na danú tému, aby stimulovalo ich myslenie. Študenti napíšu na prestieranie vedomosti, názory a otázky týkajúce sa témy/námetu (podľa stanoviska, ak je dané).

- Študenti potom mlčky rotujú a čítajú všetky ostatné prestierania s vedomosťami, názormi a otázkami svojich rovesníkov. Na prestieranie pridávajú akékoľvek písomné myšlienky/otázky, ktoré boli podnietené tým, čo si prečítali.
- Študenti si takto prešli široké spektrum myšlienok a sú pripravení na diskusiu v triede alebo na viac príspevkov k danej téme alebo na písomnú prácu.

### **Adaptácie stratégie**

- Stratégia môže byť použitá na začiatku témy, aby umožnila študentom diskutovať o tom, čo sa chcú o téme dozvedieť spoločne umožňujúcim vypočítanie všetkých „hlasov“. V strede je uvedený opis kľúčovej udalosti alebo konkrétneho pohľadu. Študenti potom píšu na svoje vlastné prestieranie všetky potrebné vedomosti a otázky, ktoré potrebujú zodpovedať pre lepšie porozumenie. Následne potichu krúžia okolo stola z miesta na miesto a čítajú si navzájom svoje nápady/myšlienky. Nasleduje tichá konverzácia, píšú okolo stredu a kreslia čiary, aby sa ako skupina dohodli na tom čo by chceli vedieť a preskúmať. Práve takýto výstup sa stane pracovným plánom skupiny.
- Stratégia je použiteľná aj na konci témy. Študenti by mohli mať otázku, na ktorú by mali odpovedať, uprostred. Najskôr pracujú potichu a robia si poznámky o tom, čo by zahrnuli do odpovede na otázku na ich vlastnom prestieraní. Následne rotujú, aby si prečítali prestierania jeden druhého. Potom budú potichu diskutovať, aby sa dohodli na najlepšej odpovedi, ktorú skupina môže uviesť a napísať poznámky k nej do stredu okolo otázky.
- Študenti môžu mať otázku alebo stanovisko zobrazené aj na tabuli v triede. Následne môžu pracovať potichu a písomne rozoznávať spoločné body a zapisovať ich do stredu svojej tabule a body nesúhlasu písať po stranách do jednotlivých prestieraní.

### **Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia**

Kedže ide o tichú stratégiu, je dobré zasahovať čo najmenej. Učители sa pravdepodobne budú musieť postupne presúvať a diskkrétne sa oboznamovať prestieraním jednotlivých študentov, aby im dodali sebadôveru a koncentráciu na písanie. Častokrát je to pre študentov nezvyčajná aktivita, najmä ak sú hlasní a neústupní. V následnej diskusii je dobré tento proces výslovne rozobrať. Ako im táto aktivita pomohla zapojiť sa do rôznych názorov? Aké sú výhody tohto procesu na zabezpečenie toho, aby boli „vypočuté“ všetky „hlasy“? Aké sú obmedzenia/frustrácie tohto procesu? Prevažujú pozitíva nad negatívami?

### **Potrebné zdroje**

Veľký kus papiera, stoly, za ktorými môže sedieť malá skupina, ústredný námet/téma/ stimulačný materiál, prípadne konkrétne pohľady v strede každého prestierania.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Ak objasňujú adaptácie, stratégia je použiteľná ako úvodná aktivita.

- Prípadne je použiteľná na uzavretie témy.
- Na hodine dejepisu môže byť v strede triedy historický zdroj (prameň) a študenti môžu byť požiadaní, aby použili svoje znalosti pre kontextualizáciu tohto zdroja. Prípadne môže byť v strede časť textu/článku konkrétneho historika a na prestieraniach môžu byť rôzne zdrojové materiály. Študenti tak dokážu identifikovať prepojenia medzi zdrojovými materiálmi a konštruovanou interpretáciou daného historika.
- Na hodine občianskej náuky sa môže v strede nachádzať stanovisko k spornej téme. Študenti môžu byť požiadaní, aby napísali svoje názory na ich prestieranie a potom pracovali v tichosti na identifikácii bodov spoločného konsenzu tak, aby predložili názor, na ktorom sa zhodli všetci členovia skupiny..

### 2.2.9: Stratégia: Rolová hra

#### Zámer

Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom podstúpiť od vlastného stanoviska a pokúsiť sa zaujať stanovisko inej osoby. Môže ísť o oficiálnu úlohu, napríklad o zapisovateľa poznámok, alebo o rolu osoby, ktorá je/bola zapojená do skúmaných udalostí. Toto dištancovanie sa znižuje tlak na jednotlivých študentov; názory, ktoré preskúmavajú iní, nie sú „ich“ vlastnými názormi. Od študentov sa tiež vyžaduje, aby vedome nadobudli vedomosti a premysleli si postavenie ešte skôr, ako začnú pracovať s ostatnými. Stratégia umožňuje zahrnúť širšiu škálu uhlov pohľadu, než by bolo možné, keby sa brali na zreteľ názory všetkých študentov v triede.

#### Základná stratégia

- Učiteľ vyberie tému na debatu alebo diskusiu. (Historickým príkladom môže byť: „Prečo bola značná opozícia proti Hitlerovej vláde na začiatku 30. rokov neúspešná?“).
- Študenti dostanú informačný list o konkrétnej role. (Vo vyššie uvedenom príklade by rola mohla byť o takých skupinách akými sú komunisti, mládežnícke skupiny, cirkvi, liberáli, atď.).
- Informačné listy po ich prečítaní umožnia študentom oboznámenie sa s rolou, ktorú zohrávajú, s postojom ich osoby/skupiny k iným ľuďom/skupinám a s témou na diskusiu. Študenti si pripravujú svoje pozície.
- Učiteľ potom predsedá stretnutiu, ktorého účastníci hrajú roly.
- Učiteľ následne súhrnne objasní študentom, čo sa naučili. (Diskusia, ktorá nasleduje vo vyššie uvedenom príklade, umožňuje študentom zistiť, že väčšinová opozícia voči Hitlerovi bola beznádejne rozdelená v spôsobe postavenia sa mu na odpor.



### Adaptácie stratégie

- Študenti môžu zaujať formálne role z pracoviska, akými sú predseda, sekretárka, zberateľ dát. Skúmajú formality týchto rolí a svoju úlohu v diskusii hrajú z týchto polôh.
- Študenti by si mohli vybrať tému diskusie, dohodnúť sa na roliach a sami ich preskúmať, skúmať myšlienky v „bezpečnom priestore“ dohodnutím sa na referenčnom rámci pred rolovou diskusiou.
- Niektorí študenti by sa mohli ujať rolí a ostatní by mohli pôsobiť ako pozorovatelia, ktorých úlohou je poskytnúť spätnú väzbu o pocite a forme diskusie a tiež dynamike medzi účastníkmi.
- Niekoľko študentov by sa mohlo ujať rolí a potom sa ocitnúť pred triedou v „horúcich kreslách“, zatiaľ čo by im ostatní študenti kládli otázky a sponchybovali ich argumenty.

### Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia

Počas diskusie môže byť vhodné, aby učiteľ vystupoval ako „diablov advokát“ a/alebo prostredníctvom otázok nasmeroval rozhovor tak, aby sa zaistilo úplné preskúmanie témy v celej jej šírke a hĺbke. Stručný prehľad práce využívajúcej túto stratégiu by sa mal zamerať na to, aké vedomosti prehlbujúce porozumenie problému a pohľadu na neho boli nadobudnuté. Pomocou kladenia otázok študentom môže byť tiež vhodné umožniť im zamyslieť sa nad tým, ako bolo možné diskutovať o téme v pozícii role, o ktorej možno menej ľahko/pohodlne diskutovať mimo role.

### Potrebné zdroje

Informačné listy o rolách, ktoré majú študenti zaujať.

### Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne

- Túto stratégiu je zvyčajne najlepšie použiť vtedy, keď už majú študenti dobré všeobecné vedomosti o danej téme, vrátane dobrého vnímania miesta a času.
- Táto stratégia predstavuje vynikajúci spôsob, ako poukázať na zložitosť problémov, rozmanitosť perspektív, prekrývanie stanovísk a skutočných dilem, ktorým ľudia čelia pri zaujímaní pozícií.

## 2.2.10: Stratégia: Všeobecný konsenzus

### Zámer

Zámerom tejto stratégie je umožniť študentom preskúmať spoločné východisko medzi rozličnými pohľadmi a rozhodnúť a rozoznať, na čom sa môžu (alebo ich postavy) v danej téme zhodnúť. Predstavuje to a/alebo zahŕňa precvičovanie dosahovania konsenzu namiesto

požadovania „vítazstva“ alebo konkrétneho výsledku. Študenti dospejú k svojmu konsenzu prostredníctvom dialógu a diskusie. Musia sa navzájom podporovať, aby si bol každý člen skupiny istý pri formulovaní názoru svojej skupiny.

### **Základná stratégia**

- Učiteľ zadá menším skupinám študentov (aktivita dobre funguje so 4 študentmi v skupine) tému alebo otázku na prediskutovanie.
- Študenti v stoji diskutujú o danej téme alebo otázke s cieľom dospieť k stanovisku alebo odpovedi, s ktorými sú všetci v skupine spokojní a schopní ich jasne sformulovať.
- Ak si študenti myslia, že dosiahli konsenzus, s ktorým je každý spokojný a schopný ho artikulovať, vyjadria to posadením sa.
- Učiteľ následne poprosí jedného člena skupiny o vyjadrenie postoja alebo odpovede. Ak toho dotýčny nie je schopný, tak sa celá skupina musí opäť postaviť a pokračovať v diskutovaní dovedy, kým bude môcť každý člen skupiny hovoriť o téme.
- Spätná väzba celej triedy sa zameria na to, aké boli spoločné body dohody týkajúce sa témy alebo otázky a aké ľahké (alebo nie) bolo dosiahnutie konsenzu a prečo. Okrem toho sa zameria aj na metódy použité na zabezpečenie toho, aby sa všetci pri vyjadrení skupinového postoja alebo odpovede cítili sebaisto.

### **Adaptácie stratégie**

- Študenti môžu zaujať rolu, napríklad postavu v historickej udalosti. (Príkladom môžu byť rozdielne roly pri historickom mierovom rokovaní.) Následne preskúmajú spoločnú reč na túto tému.
- Študenti môžu použiť túto stratégiu na vzájomné učenie sa tak, že môžu odpovedať na otázky ako na skúške, alebo sa môžu presunúť do inej skupiny, kde musia vysvetliť určité poznatky a/alebo uvažovanie svojich kolegov.
- Študenti môžu použiť stratégiu konverzácie tichého prestierania na napísanie svojich vlastných postojov a potom sa dohodnúť na písomnom stanovisku na prestieraní v strede stola. Fáza hľadania konsenzu sa môže realizovať ústne alebo písomne.
- Študenti môžu radšej preskúmať všetky body nezhody, ako zhody.

### **Otázky učiteľa zamerané na prehĺbenie myslenia**

Študentom bude možno potrebné vysvetliť koncept konsenzu. Konsenzus nie je o vítazstve alebo o zameraní sa na názor jedného človeka. Je o vykonaní rozhodnutia alebo dopracovaníu

sa k stanovisku, ktoré môže do určitej miery podporiť každý. Dosiahnutie skupinového konsenzu je náročné a študenti môžu potrebovať dôslednú podporu.

Kladenie otázok by sa malo zamerať na preskúmanie spoločných východísk, ktorých môže byť veľa, ale aj naopak veľmi málo, niektoré sú možno podrobné alebo sú vymedzené len veľmi všeobecne. Otázky by mali študentov povzbudiť k uvažovaniu nad zadanou úlohou a nie o sebe navzájom. Zamerať by sa mohli napríklad skôr na spôsoby určenia tých oblastí, kde nebolo možné dosiahnuť konsenzus, ako na to, kto s kým nesúhlasil. Dopytovanie tiež môže načrtnúť, čo je potrebné pre efektívnu tímovú prácu.

### **Potrebné zdroje**

Téma/otázka vybraná učiteľom.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Rozhodnutie o použití tejto stratégie v priebehu učenia veľmi závisí od témy a otázky. Niektoré témy môžu od študentov vyžadovať dobrú vedomostnú základňu ešte pred tým, ako ich učiteľ bude vyučovať, iné nemusia.
- Všeobecný konsenzus sa môže použiť ako účinná kontrolná stratégia, keď sa od študentov vyžaduje použitie informácií, ktoré sa na vyučovacej hodine naučili. Povzbudzuje študentov k vzdelávaniu a pomáha im zapamätať si vedomosti.

## **2.2.11: Stratégia: Debata zameraná na riešenie**

### **Zámer**

Nejedná sa o typ stratégie, ktorá by zahrňovala debatovanie o konkrétnom stanovisku či vytvorenie konkrétneho záveru. Ide o dôkladné preskúmanie problému a o to, ako by mal vyzeráť úspešný výsledok. Jeho zámerom je umožniť účastníkom lepšie porozumieť všetkým problémom, perspektívam a zmenám potrebných na dosiahnutie riešenia; bez ohľadu na to, či je to momentálne pravdepodobné alebo možné. Od študentov nevyžaduje zaujatie stanoviska, ale podporuje ich k lepšej informovanosti.

### **Základná stratégia**

- Identifikujte problém alebo sporný bod s čo najväčším možným počtom faktických detailov. Študenti možno budú potrebovať informačné karty, alebo môžu disponovať dostatkom vedomostí.
- Učítelia pôsobia ako facilitátori diskusie.
- Popíšte problém alebo sporný bod z čo najviac možných strán. Napríklad: pre koho to

predstavuje problém? Kde je problém? Aký je to problém? Kedy je to problém? Prečo je to vnímané ako problém? Hlavnou myšlienkou nie je nájdenie riešenia, ale úplné preskúmanie všetkých rôznych spôsobov, akými ľudia vnímajú problém (respektíve sporný bod).

- Presunutie sa k prieskumu zameraného na riešenie. Na jeho uskutočnenie sa musí skupina najprv porozprávať o tom, ako si predstavujú riešenie problému. Diskusia sa následne zameriava na to, aké prístupy by mohli problém vyriešiť. Otázky ako: čo by sa stalo v ideálnom svete? Kde môžeme nájsť príklady riešenia podobného problému? Ako si myslíte, že by sa k tomuto problému pristupovalo...? Cieľom je opäť preskúmať všetky predstavy o riešeníach, nie rozhodovať o nich či súdiť ich.
- Diskusia sa na záver vracia ku konkrétnym otázkam a pýta sa: čo sa musí stať, aby sa mohlo prijať niektoré z týchto riešení? Aké sú prekážky k nájdeniu riešenia?

### **Adaptácie stratégie**

- Študenti by mohli podobným spôsobom hovoriť aj o implementácii zákona. Ako by vyzeral zákon na dosiahnutie nejakého cieľa? Pozornosť tak nie je upriamená na zásadné stanovisko, ale na praktické riešenie.
- Na rozvíjanie empatie pre historickú situáciu môžu študenti obdržať historický problém ešte predtým, ako začnú študovať skutočne zvolený prístup. Použitím tohto prístupu pri téme, akou je napríklad nastolenie mieru v Európe v roku 1919, sú študenti schopní lepšie pochopiť komplexnosti a je menej pravdepodobné, že prejdú k neprospešným, príliš zjednodušujúcim morálnym súdom o jednotlivých účastníkoch.
- V niektorých situáciách môže byť prospešné požiadať študentov, aby o probléme premýšľali z inej perspektívy, ako je ich vlastná.

### **Potrebné zdroje**

- Problém/sporný bod vybraný učiteľom.

### **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Na hodinách dejepisu sa môže použiť vtedy, keď je problém pre študentov dobre známy, ale pokusy o jeho vyriešenie ešte neboli uskutočnené a pre študentov by bolo užitočné, keby mali lepšie povedomie o dobe za účelom umožnenia hlbšieho pochopenia a premýšľania o téme.
- Môže sa použiť vtedy, keď sa v správach objaví téma, do ktorej sa študenti chcú, resp. by sa mali zapojiť. Mohla by sa zvoliť aktuálna téma politickej stratégie, aby mohli študenti lepšie pochopiť/odrkadliť diskusie prebiehajúce v spoločnosti/ich parlamente.

- Môže byť použitá pri akejkoľvek zložitej téme, ktorá pravdepodobne nemá ľahké riešenie, no vyžaduje si hlbšie porozumenie na posunutie sa za zjednodušené a polarizované postoje.

### 2.2.12: Stratégia: Dialóg pre rozvoj empatie

#### Zámer

Jedná sa o stratégiu navrhnutú na budovanie empatie pre rozdielne pohľady, kedy sa pevne zastávané stanoviská môžu zdať nezmierniteľné. Je nepravdepodobné, že by došlo k dohode, no malo by dôjsť k vzniku empatie pre rozličné názory. Používa sa na to, aby mali ľudia príležitosť vyjadriť sa a byť vypočutí na hlbšej úrovni. Táto stratégia objasňuje, prečo ľudia zastávajú svoje názory.

#### Základná stratégia

- Vysvetlite študentom, že sa dôraz kladie na pochopenie potrieb a záujmov ľudí, ktorí vyjadrujú určité stanoviská na danú problematiku. Cieľom nie je dokázať, že máme viac práv ako ostatní ľudia, ale hlboko načúvať, klásť otvorené a neodsudzujúce otázky a prehľbovať porozumenie voči záujmom a potrebám druhej osoby.
- Študenti uvedú svoje stanoviská k danej téme a všetci ich pozorne počúvajú, nesnažia sa argumentovať, aj keď s nimi nesúhlasia.
- Študenti sú požiadaní, aby popísali a vysvetlili, čo z ich profesionálnych alebo osobných skúseností ovplyvnilo ich názor na daný problém.
- Po tom, čo prehovorí každý študent, učiteľ zosumarizuje a presne reflektuje to, čo bolo povedané a dá študentovi možnosť vyjadriť sa.
- Skupine sa následne predložia otázky na kartách a jej členovia si vyberú, čo sa chcú spýtať. Otázky sú všeobecné, ako napríklad: „Čo je to, čo chcete?“ „Čo chcete dosiahnuť prostredníctvom vami zastávanej pozície?“
- Po každej zodpovedanej otázke poslucháči povedia: „Čo som z tvojej odpovede pochopil(a)...“ Snažia sa zhrnúť všetko, čo bolo povedané a tiež emócie, ktoré sú za tým. Následne môže nastať objasnenie, aby sa zaistilo úplné porozumenie.
- Cieľom nie je dosiahnutie dohody, ale hlbšieho porozumenia. Učiteľ sa musí sústrediť na to, čo sa vypočulo a aké hlbšie porozumenie bolo dosiahnuté.
- V záverečných fázach je dôležité zhrnúť a spýtať sa študentov, čo ich na učení sa prekvapilo.

## **Adaptácie stratégie**

- Študenti môžu byť požiadaní, aby zaujali roly a/alebo postavenie opačnej strany. To však drasticky mení stratégiu, pretože nemôžu hovoriť od srdca rovnakým spôsobom. Môže byť však „bezpečnejšia“, zatiaľ čo tiež potenciálne menej transformatívna.

## **Potrebné zdroje**

- Priestor musí byť bezpečný. Učiteľ sa potrebuje dobre pripraviť a taktiež sa musí zamyslieť nad otázkami a rôznorodými problémami, ktoré by pre študentov počas aktivity mohli nastať.

## **Nápady na použitie tejto stratégie v učebnom pláne**

- Stratégiu by mal používať učiteľ, ktorý sa vo svojej výučbe cíti sebaisto a triedu dobre pozná. Bude potrebné nastaviť základné pravidlá rešpektovania sa a ponechať dostatočný čas na rozbor (informácie o tom, ako to urobiť, nájdete v predchádzajúcich častiach tohto sprievodcu).

## **2.3 Lekcie z histórie ako akademickej disciplíny**

História ako akademická disciplína má diskusiu a debatu už vo svojom jadre. Pre akademických historikov je minulosť sporná. Zapájajú sa do debaty založenej na dôkazoch, využívajú zachované zdrojové materiály a názory ostatných historikov, aby vytvorili interpretácie minulosti, ktoré sú sporné. Výsledkom je, že môžeme premýšľať o znalostiach a zručnostiach historika, ktoré nám poskytujú inšpiráciu pre aktivity v triedach na podporu porozumenia dialógu, debaty a diskusie nielen na hodinách dejepisu, ale aj na hodinách občianskej náuky a spoločenských vied. V tejto sekcii uvádzame pár takýchto príkladov.

- Rovnaký dôkaz možno použiť na dosiahnutie rôznych záverov
- Poskytnite študentom dve rôzne interpretácie historikov vychádzajúce z rovnakej dôkazovej základne. Ponúknite im niektoré zdroje, ktoré títo historici použili ako dôkazy. Požiadajte študentov, aby identifikovali spôsob, akým bol ten istý zdrojový materiál použitý na dosiahnutie rôznych záverov. Môže to byť formou výberu, resp. interpretácie tých istých informácií odlišným spôsobom alebo kladením rozdielnych otázok týkajúcich sa zdrojového materiálu.
- Výslednú interpretáciu ovplyvňuje kontext a účel historického výskumu.
- Poskytnite študentom rôzne časti tej istej udalosti alebo života človeka, ale na získanie informácií im položte tú istú otázku. Niekedy boli ľudia či udalosti také zložité, že sa dajú interpretovať rôznymi spôsobmi. Vezmime si napríklad takú postavu, akou bol Winston Churchill, ktorý viedol dlhý a zložitý verejný život. Historik skúmajúci Churchilla v kontexte Indie by pravdepodobne dospel k oveľa odlišnejšiemu pohľadu ako historik skúmajúci pôsobenie Churchilla v Británii v roku 1940. Nejedná sa o prípad jediného

správneho alebo nesprávneho pohľadu, ale o to, že otázky v závislosti od ich zamerania vedú k rôznym odpovediam.

- Historici sú produktmi svojej doby.
- Ak je to zreteľne uvedené, študenti si môžu všímať vplyvovanie kontextu na názory. Interpretácie sa postupom času menia, dajte ich preto študentom analyzovať. Napríklad to, ako sú Vikingovia interpretovaní v historických programoch televíznej stanice BBC, sa mení od pozície árijských hrdinov, ktorými sú na začiatku 20. storočia, cez raných kapitalistov do konca osemdesiatych rokov až po prvotných migrantov, predstaviteľmi ktorých sú od začiatku 21. storočia. Vysvetlenie takýchto zmien umožňuje študentom vidieť, že minulosť je sporná a interpretovaná v závislosti od súčasných priorít a záujmov.
- Historici predpokladajú viacero dôvodov.
- Akademickí historici vedia, že udalosti a zmeny nespôsobuje len jedna vec. Existuje viacero dôvodov, prečo sa veci dejú. Historici sa namiesto toho zaujímajú o spôsob, akým sa podmienky, postavy a udalosti vzájomne ovplyvňujú, aby podnietili historický posun alebo moment. Zameranie sa na súhrn príčin vyvoláva živú debatu, v ktorej sa historici snažia pochopiť dôvody takých udalostí, akou bolo napríklad vypuknutie prvej svetovej vojny v Európe v roku 1914. Pripravte aktivity triedenia kariet s príčinami tak, aby študenti museli diskutovať o prepojeniach.
- Historici sú otvorení dôkazom, ktoré menia ich stanoviská.
- Študentom to môžete predviesť opísaním obrazu, ktorý považujú za známy a následne im ho odhalíte. V severnej Európe je napríklad klasickou predstavou, vynárajúcou sa pri premýšľaní o západnom fronte, obraz bielych mužov v zákopoch. Mohli by ste im preto takýto obraz opísať a potom im ukázať zákop plný mužov z indickej armády. Predstavuje to jednoduchý a efektívny spôsob ako odhaliť a spochybniť domnienky a zároveň podporiť študentov k otvorenosti.
- Historici sú fascinovaní tým, ako sa vytvárajú názory.
- Historici sa často snažia pochopiť, ako došlo k vzniku názorov a stanovísk. Sú to procesy a skúsenosti, ktoré priviedli človeka alebo skupinu ľudí k určitému pohľadu na svet. Študenti môžu byť v triedach požiadaní o preštudovanie kontroverzného textu, no musia sa pritom sústrediť na to, ako je názor skonštruovaný a aké ďalšie znalosti sa používajú na informovanie napísaného textu. Môžu tiež prijať kontroverzné rozhodnutie a preskúmať sled udalostí a myšlienok, ktoré k nemu viedli. Tento proces umožňuje študentom lepšie porozumieť názorom a skúsenostiam, ktoré môžu byť iné ako ich vlastné.

- Historici študujú texty do hĺbky a čítajú s porozumením.
- Podporte študentov, aby si skutočne našli čas na text, ktorý im ponúkne názor a povzbudí k nazeraniu sa za vonkajšie charakteristiky. Ak študenti dostanú dva texty s určitou dĺžkou, môžu určiť oblasti spoločného základu, rozdielu, protikladu a pod. Tento druh aktivity rozvíja a rozširuje zručnosť kritického myslenia a uvedomenie si zložitosti a rozdielnosti.



## Tretia časť: Hodnotenie kompetencií

V triede existuje viacero možností uplatnenia účinného dialógu, debaty a/alebo diskusie ako len súbor vyučovacích a hodnotiacich stratégií. A práve to je dôvodom, prečo je pozornosť v lekciami a častiach *Sprievodcu pre učiteľov* venovaná vyučovaniu a hodnoteniu, ktoré sú v súlade s hodnotami a princípmi historického, kultúrnodedičského a občianskeho vzdelávania. Napríklad, ako efektívne plánovať hodiny, ako formulovať otázky a ako plánovať hodnotenie a uplatňovať ho v priebehu učenia. Aj keď je táto práca skôr praktickou ako teoretickou, nájdete v nej časti s odporúčaným čítaním a ďalšími zdrojmi určenými pre učiteľov, ktorí sa chcú dozvedieť viac.

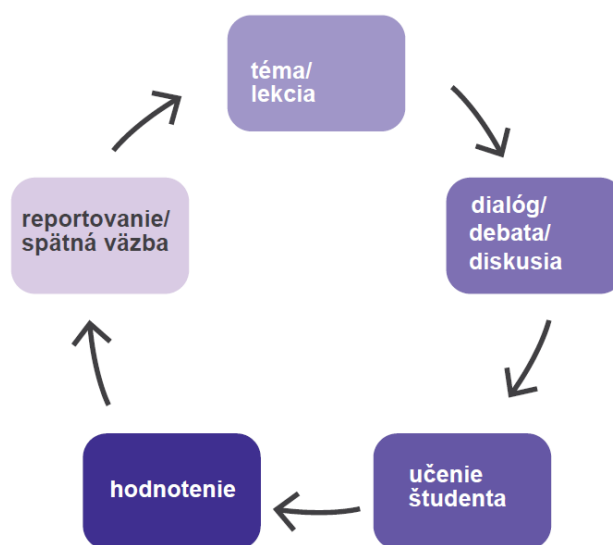


Diagram č.2: Potreba zosúladenia kurikula a plánovania učenia.

Pri plánovaní hodnotenia je dôležité zabezpečiť, aby sme kurikulum alebo tému zosúladili s vyučovaním, učením, hodnotením a reportovaním/spätnou väzbou. Dôležitým bodom je výber rôznych uhlov pohľadov, ktoré chcete použiť na vyučovanie konkrétnej témy. Následne sa rozhodnete pre výber vyučovacej stratégie prostredníctvom *Sprievodcu pre učiteľov* pre zameranie toho, čo budú študenti počas lekcie robiť. Ako ďalšie premyslite hodnotenie takéhoto učenia a ako o ňom budete reportovať, alebo ako poskytnete spätnú väzbu. Pre prehľadnosť pri plánovaní vám pomôžu tieto tri otázky:

- O1: Čo chceme, aby študenti vedeli na konci lekcie?
- O2: Aké aktivity s nimi chceme uskutočniť, aby získali danú vedomosť?
- O3: Ako budeme vedieť, že sa študenti naučili to, čo sme si stanovili?

### 3.1 Formatívne a sumatívne hodnotenie

V projekte, v ktorom sú diskusia, dialóg a debata zámerom vyučovania a učenia, je formatívne hodnotenie, teda hodnotenie, ktoré sa deje alebo má dopad v reálnom čase, stredobodom akejkoľvek diskusie o hodnotení kompetencií v triede. Stratégie formatívneho hodnotenia (FH) (tiež označované ako Hodnotenie pre učenie alebo HpU) sa objavujú hlavne v prehľade literatúry KeyCoNet o hodnotení kľúčových kompetencií (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black a Wiliam (2009, s.9) definujú formatívne hodnotenie nasledovne:

Prax v triede je formatívna do takej miery, do akej sú údaje o výsledkoch študenta získané/zisťované, interpretované a používané učiteľmi, študentmi, alebo ich rovesníkmi pre stanovenie ďalších krokov vyučovania tak, aby boli lepšie, alebo lepšie podložené ako kroky stanovené bez takto získaných údajov.

Na tomto mieste je dôležité zdôrazniť, že formatívne hodnotenie je používané na stanovenie ďalších krokov učenia, čo znamená, že informuje o učení a vyučovaní ako študenta, tak aj učiteľa. Ide o posun učenia vpred.

Wiliam (2010, s. 154) navrhuje, aby formatívne hodnotenie obsahovalo päť kľúčových stratégií:

- Objasnenie, zdieľanie a porozumenie učebným zámerom a kritériám úspechu.
- Vytvorenie efektívnej diskusie, debaty a dialógu v triede, využívanie aktivít a úloh, z ktorých sú získavané údaje o učení. A práve pre tento zámer, využívajú učitelia zručnosti kladená otázok, prezentácie na plagátoch, dialogické vyučovanie, názorné ukážky a pod.
- Poskytovanie spätnej väzby posúvajúcej študentov vpred. Spätná väzba musí byť spojená s kritériami úspechu a učebných zámerov a zameraná na úlohy, informujúc študentov o tom, kde sa nachádzajú v procese učenia, kam sa posúvajú a čo je potrebné k tomu, aby sa tam dostali. Spätná väzba by mala podporiť rozvoj sebapoznania a motivácie učiaceho sa. Harlen (2006, s. 105) odporúča, aby sa do procesu stanovenia krokov vpred v učení zapojili študenti, aby neboli pasívnymi príjemcami úsudku učiteľa o ich práci. Spätná väzba sa musí zamerať na:
  - Formulovanie: Viete si predstaviť iný spôsob riešenia tohto problému? Aké informácie môžu byť užitočné? K akým predpokladom ste dospeli?
  - Zdôvodnenie: Ako ste dospeli k tomuto záveru? Skontrolovali ste svoje zdroje? Čo by sa stalo, ak...?
  - Interpretovanie: Ako môžete otestovať presnosť svojich zdrojov? Aké ďalšie zdroje ste si mohli zvoliť?

- Komunikovanie: V tomto prípade je pre mňa ťažké porozumieť vášmu mysleniu. Môžete uviesť svoje odôvodnenie tak, aby aj niekto iný dokázal pochopiť každý krok?
- Aktivizácia študentov ako učebných zdrojov jeden pre druhého. V takomto prípade sú učitelia nabádaní, aby využívali kooperatívne učenie, vzájomnú spätnú väzbu, spoločné vyučovanie a skupinové diskusie. Vo väčšine prostredí sú tieto pedagogické stratégie nedostatočne využívané (Volante, 2010).
- Aktivizovanie študentov s cieľom prevzatia zodpovednosti za vlastné učenie. Účelom tohto zamerania na sebahodnotenie študentov je pomôcť študentom cítiť zodpovednosť za svoje vlastné učenie a uvedomovanie si procesu učenia (nielen výsledky) a ich vlastného rozvoja (Voogt a Kasurinen, 2005). Podľa Pettyho (2009) to povzbudzuje študentov k uvedomeniu si, že úspech alebo neúspech nezávisí od talentu, šťastia alebo schopností, ale od praxe, úsilia a využívania správnych stratégií. Výhoda napomáhajú rozvoja sebahodnotiacich zručností študentov je viacnásobná:
  - Podporuje študentov k pochopeniu vlastností „dobrej práce“
  - Napomáha im zlepšiť ich prácu
  - Nabáda ich k nastaveniu cieľov
  - Podnecuje ich k prebratiu zodpovednosti za ich vlastné učenie
  - Podnecuje ich sebareflexii ako učiacich sa a tým sa učia, ako sa učiť

Harlen (2012) tvrdí, že spätná väzba zohráva pre študentov kľúčovú úlohu pri určovaní ich vlastnej efektívnosti, ich motivácie k učeniu a schopnosti uskutočňovať učebné aktivity. Dodatky 4, 6 a 7 ponúkajú niekoľko užitočných stratégií podnecujúcich študentov k sebahodnoteniu svojho učenia.

Sumatívne hodnotenia sa používajú na hodnotenie učenia študentov, úrovne získavania zručností a akademických výsledkov na konci definovaného vyučovacieho obdobia - zvyčajne na konci projektu, lekcie, kurzu alebo školského roka. Sumatívne odhady sú vo všeobecnosti definované tromi hlavnými kritériami:

- Testy, zadania alebo projekty sa používajú na určenie toho, či sa študenti naučili to, čo sa od nich očakávalo. Inými slovami, čo robí hodnotenie „sumatívnym“, nie je dizajn testu, zadania alebo sebahodnotenia, ale spôsob, akým sa používa - t.j. na určenie, či a do akej miery sa študenti naučili materiál, ktorý bol vyučovaný.
- Sumatívne hodnotenia sa poskytujú na konci špecifického vyučovacieho obdobia, a preto sú viac hodnotiace než diagnostické.

- Výsledky sumatívneho hodnotenia sa častokrát zaznamenávajú ako skóre alebo známky, ktoré sa potom započítajú do trvalého akademického záznamu študenta.

Je užitočné vidieť existenciu formatívneho a sumatívneho hodnotenia v určitom rozmere. Rozdiel je v tom, ako sa hodnotiace údaje používajú. Ak hodnotenie neposkytuje spätnú väzbu a neinformuje vyučovanie, potom je sumatívne.

### 3.2 Hodnotenie kompetencií v projekte *Učiť sa nesúhlasit'*

Boud (2000) píše o dvojitej povinnosti hodnotenia, v ktorej sa hodnotiace aktivity majú zamerať na okamžitú úlohu pripraviť študentov na rozvíjanie celoživotných sociálnych a občianskych kompetencií. Konkrétne nástroje, ako napríklad VINTAGE (nástroj založený na dotazníku pre hodnotenie rozsahu kľúčových kompetencií), boli vytvorené pre hodnotenie, no nedostatočne posudzujú transverzálne kompetencie (mäkké zručnosti ukotvené v skúsenostiach), akými sú sociálne a občianske kompetencie. Hodnotenie kompetencií preto musí posudzovať nielen zručnosti a znalosti, ale aj hodnoty a postoje, ktoré podporujú ich rozvoj.

Hodnotenie sociálnych a občianskych kompetencií sa doteraz ukázalo ako náročné. V oznámení Európskej komisie z roku 2009 sa uvádza:

Mnoho krajín zavádza reformy, ktoré ako referenčný bod výslovne používajú rámec kľúčových kompetencií. Značný pokrok sa dosiahol v prispôbovaní školských osnov. Stále však treba urobiť veľa v rámci podpory rozvoja kompetencií učiteľov, aktualizácie metód hodnotenia a zavedenia nových spôsobov organizácie učenia (2009, 3).

Výskum poukazuje na významný rozsah výziev. V prvom rade existujú skutočné a podstatné riziká pri uprednostňovaní individuálneho testovania a skúšania, najmä pre marginalizované a znevýhodnené skupiny, ktoré mohli zažiť v škole neúspech. Príliš špecifikované výsledky učenia spolu s indikátormi správania môžu učenie skôr obmedziť na rad izolovaných úloh ako na hodnotenie celostných kompetencií. Postojové dotazníky môžu byť problematické, pretože sa postoje menia v závislosti od času a situácií v reálnom živote, zatiaľ čo dotazníky poskytujú iba snímok v testovacích podmienkach. Tieto snímky navyše závisia od presnosti vlastného reportovania sa učiacich a odpovede môžu byť ovplyvnené vnímanou sociálnou vhodnosťou určitých odpovedí. Tejto metóde je vytýkané, že meria relatívne povrchné znalosti a učenie nemusí zaznamenať kľúčové kompetencie. Hipkins a kol. (2007) poukázali na to, že pri posudzovaní týchto kompetencií musíme, popri využívaní informácií o hodnotení, zväžiť tradičné prístupy k učebným výstupom v školách, hodnoteniu a zdôvodneniu hodnotenia. Spochybňuje predpoklady, z ktorých vychádza tradičné hodnotenie a poznamenáva, že pri hodnotení kompetencií: jednorazové úsudky majú samy osebe malú platnosť, ale môžu prispievať k rastúcemu obrazu hodnotenia, keď sa študent snaží dosiahnuť stanovené učebné ciele (s. 6).

Kontext úlohy si vyžaduje dôslednú pozornosť. Úlohy musia nielen poskytnúť príležitosti na preukázanie kompetencií, ale tiež vyzvať študentov, aby ukázali čo vedľa a dokážu robiť. Znamená to, že úloha musí byť pre študenta zmysluplná a aktivizujúca. Tematická pracovná skupina Európskej komisie: Hodnotenie kľúčových kompetencií (Pepper, 2012) skúmala, ako pripraviť hodnotenie kľúčových kompetencií (sociálnych a občianskych) v súlade s obavami z oprávnenosti, ktoré vyzývajú učiteľov, aby explicitne identifikovali a uviedli, čo znamená byť kompetentný na daných úrovniach učenia (s. 8). Aj keď je to obdivuhodné, existuje riziko, že sa vytvorí príliš podrobný zoznam konkrétnych kritérií a noriem. Pre minimalizovanie takéhoto stavu sú potrebné jasné a hmatateľné učebné výstupy spojené s každou kompetenciou, spolu s celým radom kontextov, v ktorých sa môžu rozvíjať a teda spoľahlivo hodnotiť. Dôraz sa kladie nielen na produkt, ale aj na proces, aby sa najprv rozvíjali a potom reportovali sociálne a občianske kompetencie. Vyžaduje si to dohodnutie sa na jasnej definícii kompetencie a jej rozvoji na špecifickejší výsledok učenia. Následne je potrebné pracovať na rozvoji spoločného porozumenia učiteľov o týchto zamýšľaných výsledkoch učenia (Gordon a kol. 2009). Aby mohli byť hodnotiace metódy platné, vyžaduje si to „nielen to, aby boli jasne stanovené učebné výstupy, ale aj to, aby boli tieto vzdelávacie výstupy výhradným zameraním metód používaných na hodnotenie kľúčových kompetencií študentov“ (Európska komisia 2012, s. 11). Vskutku posudzovať iba tie aspekty, ktoré sa považujú za relevantné pre kompetenciu.

### 3.3 Hodnotiace nástroje

#### 3.3.1 Kladenie otázok ako nástroj hodnotenia

Bloomova taxonómia (Bloom a Krathwohl, 1956) ponúka spôsob, ako pri hodnotení premýšľať o rôznych úrovniach náročnosti (od jednoduchých po komplexné). V nasledujúcej tabuľke nájdete prehľadne zobrazené druhy otázok, ktoré je možné použiť ako súčasť tejto stratégie. Dôležité je uvedenie, že aj keď Bloom napísal svoju taxonómiu ako zoznam druhov otázok, ktoré sú zoradené podľa úrovne náročnosti - od nižšie uvedených zručností rozpamätania sa (zapamätania si) a pochopenia (porozumenia) až po vyššie uvedené zručnosti aplikácie (schopnosť použiť to, čo ste sa naučili), analýzy, syntézy (tvorby úsudkov na vysokej úrovni) a hodnotenia, všetky úrovne sú dôležité pri vyučovaní a učení sa a sú obzvlášť užitočné pri posudzovaní sociálnych a občianskych kompetencií. Bloomova myšlienka hierarchie náročnosti je sporná, ale každý aspekt je možné použiť na vypracovanie otázok pre konkrétne témy, ktoré sa líšia úrovňou náročnosti, a to v rámci aspektov, ako aj naprieč nimi. Niektoré z nich nájdete v tabuľke č. 1.

**Tabuľka 1: Postupnosť otázok na základe Bloomovej taxonómie**

<p><b>Vedomosti</b></p> <p><i>Kto, čo, prečo, kde, kedy, ktoré?</i></p> <p><i>Opíšte alebo definujte</i></p> <p><i>Dokážete nájsť/zistiť?</i></p> <p><i>Spomeňte si, vyberte, uveďte</i></p> <p><i>Ako sa ... stalo?</i></p> <p><i>Aké boli hlavné?</i></p> <p><i>Označte, vyberte</i></p>	<p><b>Pochopenie</b></p> <p>Popíšte vlastnými slovami</p> <p>Zhrňte, čo ste sa naučili</p> <p>Klasifikujte, kategorizujte fakty pre ukážku</p> <p>Aká je hlavná myšlienka?</p> <p>Interpretujte svojimi vlastnými slovami</p> <p>Porovnajte a rozlíšte</p> <p>Môžete mi vysvetliť, čo sa deje?</p>
<p><b>Aplikácia</b></p> <p><i>Aké príklady dokážete nájsť?</i></p> <p><i>Aké fakty to ukazujú?</i></p> <p><i>Ako by ste usporiadali ... pre ukážku?</i></p> <p><i>Čo by sa stalo ak?</i></p> <p><i>Ako by ste mohli použiť to, čo sme sa naučili?</i></p>	<p><b>Analýza</b></p> <p>Čo si myslíte?</p> <p>Aké závery dokážete vyvodiť?</p> <p>Čo by ste odvodili z?</p> <p>Aký je vzťah medzi?</p> <p>Klasifikujte alebo kategorizujte dôkazy</p> <p>Dokážete rozlišovať medzi?</p> <p>Dôkladne preskúmajte a vysvetlite, ako?</p>
<p><b>Syntéza</b></p> <p><i>Ako by ste zlepšili/vyriešili?</i></p> <p><i>Dokážete navrhnúť alternatívu?</i></p> <p><i>Ako by ste mohli prispôsobiť/upraviť?</i></p> <p><i>Ako by ste dokázali otestovať?</i></p> <p><i>Čo by sa stalo ak?</i></p> <p><i>Dokážete predpovedať?</i></p> <p><i>Aké riešenia by ste navrhli?</i></p>	<p><b>Hodnotenie porozumenia</b></p> <p>Čo si myslíte o?</p> <p>Čo by ste uprednostnili?</p> <p>Čo považujete za najdôležitejšie?</p> <p>Prečo si myslíte, že ... nie je/je dôležitý?</p> <p>Čo by ste odporučili?</p> <p>Ako by ste to mohli vyriešiť/vylepšiť?</p> <p>Ako by ste určili?</p>

Dôležité je premýšľať a plánovať, aké otázky budete klásť v triede. Rôzne uhly pohľadov v tomto projekte môžu študenta podnietiť k práci/rozoberaniu/preskúmaniu s kontroverzným problémom, avšak učiteľ musí byť zručný v kladení otázok podnecujúcich skúmanie. Existuje veľa príležitostí na formatívnu spätnú väzbu prostredníctvom toho, ako učiteľ reaguje na odpovede študentov. Efektívne kladenie otázok obsahuje nasledujúcich päť charakteristík:

- Otázky sú plánované pre podporu premýšľania a zdôvodňovania
- Študenti dostávajú čas na premýšľanie
- Učiteľ sa vyhýba súdeniu odpovedí študentov
- Odpovede študentov sú nasledované spôsobmi, ktoré podporujú hlbšie myslenie (pozri napríklad Petty, 2009; Gardner, 2012).

*Hĺbka vedomostí HV (Depth of Knowledge, DOK)* od Webba poskytuje ďalší užitočný rámec na premýšľanie o rôznych úrovniach hodnotiacich stratégií stanovených v Bloomovej taxonómii. Ako model stanovuje štyri úrovne, pričom každá ďalšia sa postupne stáva progresívnejšou a náročnejšou, samozrejme ide o model a zjednodušenie. Napríklad vysvetlenie toho, ako sa historická udalosť stala je vždy ľahšie ako vysvetlenie jej výsledku.

**Tabuľka 2: Hĺbka vedomostí od Webba spojená s potenciálnymi aktivitami**

Úroveň	HV (DOK) 1	HV (DOK) 2	HV (DOK) 3	HV (DOK) 4
	Spomenutie si a reprodukcia	Zručnosti/koncepty (základné použitie)	Krátkodobé strategické myslenie	Rozšírené myslenie
<b>Slovesá</b>	Kto? Čo? Kde? Kedy?	Ako sa to stalo? Prečo sa to stalo?	Čo je príčina? Aký je účinok?	Aký je dosah/výsledok? Aký je vplyv/vzťah?
<b>Možné produkty</b>	Kvíz, zoznam, pracovný list, vysvetlenie, podcast, blog	Ilustrácia, simulácia, rozhovor, blogovanie, komentovanie	Diskusia, reportáž, podcast, film, vyšetrovanie	Film, projekt, noviny, mediálny produkt, príbeh
<b>Rola pre učiteľa</b>	Usmerňuje, skúma, počúva, kladie otázky	Ukazuje, pozoruje, uľahčuje, kladie otázky	Sonduje, vedie, hodnotí, akceptuje	Uľahčuje, odráža, rozširuje, analyzuje
<b>Rola pre študenta</b>	Reaguje, memoruje, vysvetľuje, opisuje	Rieši problémy, demonštruje využitie poznatkov, ilustruje	Diskutuje, debatuje, hodnotí, odôvodňuje, sponchyňuje, rozhoduje, argumentuje	Plánuje, riskuje, navrhuje, vytvára
<b>Potenciálne aktivity</b>	Vypracovať konceptuálnu mapu Vytvoriť časovú os Opísať vlastnými slovami Podat správu/ prezentovať triede Napísať stručný prehľad udalosti, procesu alebo príbehu	Napísať vysvetlenie tejto témy ostatným Vyrobiť model Preskúmať projekt	Vytvoriť vývojový diagram na zobrazenie kritických fáz Pripraviť správu o oblasti štúdia Pripraviť si zoznam kritérií na posúdenie	Úlohy, ktoré si vyžadujú perspektívne prijatie a spoluprácu so skupinami ľudí Písať úlohy, ktoré majú silný dôraz na presvedčanie Použitie informácií na vyriešenie nedefinovaných problémov v nových situáciách

Prispôbené zo Sprievodcu Webbovou Hĺbkou vedomostí, Definície kariéry a technického vzdelávania (Zdroj: [https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs\\_DOK\\_Guide.pdf](https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf), 2009)

Rovnako ako Bloomova taxonómia aj tieto stratégie podporujú navrhovanie a používanie rôznych stratégií hodnotenia v reálnom svete. Stratégie, ktoré môžu zahŕňať nasledujúce:

**Tabuľka 3: Popis hodnotiacich stratégií**

<b>Stratégia hodnotenia</b>	<b>Popis</b>
<b>Náročnejšie úlohy a rozšírené projekty</b>	Projekty a úlohy, ktoré si vyžadujú kladenie otázok a myslenie na vyššej úrovni
<b>Portfóliá</b>	Poskytujú formu konkrétnej dokumentácie, ktorá môže byť zdrojom pri identifikácii a špecifikovaní príkladov kompetencií.
<b>Hodnotenie založené na výkone</b>	Autentické úlohy, ako sú výstavy, skupinová práca, rozhovory, prezentácie, debaty, rolové hry, atď.... (pozri prílohu č. 2).
<b>Aktivity založené na obrazoch</b>	Kolážové aktivity, plagáty, atď.... (pozri prílohu č. 3).
<b>Horúce sedenie</b>	Aktivita zahŕňa perspektívu alebo schopnosť vidieť pozície, či problém z viacerých uhlov pohľadov vrátane tých z rôznych zoskupení (pozri prílohu č. 2 a prílohu č. 6).
<b>Analýza dokumentov</b>	Analýza dokumentácie s cieľom posúdiť presnosť faktov a vyvodiť informované závery.
<b>Generovanie kritických otázok</b>	Študenti zaoberajúci sa vlastnou tvorbou kritických otázok. Dôležitý spôsob, ako dokážu študenti pôsobiť v procese hodnotenia.
<b>Grafické znázornenia</b>	Ako je napríklad mapovanie argumentov, aktivita Rybia kosť (Išikawov diagram), mapy príčin a následkov, atď... (pozri prílohu č. 4).
<b>Aktivity prestierania</b>	Poskytuje príležitosť pre každého študenta v skupine, aby zaznamenal individuálne odpovede a nápady týkajúce sa problému, témy alebo otázky na zváženie (pozri prílohu č. 5).

Kľúčovou hodnotou v mnohých z týchto stratégií je príležitosť pre študentov, aby sa ujali vedenia a stali sa aktívnymi partnermi v procese hodnotenia. Tento aspekt sa podrobnejšie skúma v časti 3.3.4 nižšie.

### **3.3.2 Používanie rubriík**

Rubriky s dôrazom na identifikáciu relevantných kritérií úspechu a ich hodnotenie na základe preukázanej úrovne získanej kompetencie nadobudli v posledných rokoch význam pri hodnotení kompetencií. Napríklad v tabuľke č. 4 nižšie sa uvádza rubrika, ktorá je použiteľná na hodnotenie schopnosti študentov rozlíšiť fakty založené na dôkazoch od nepodloženého názoru:



**Tabuľka č. 4: Príklad rubriky hodnotiacej schopnosť rozlíšiť fakty založené na dôkazoch od nepodloženého názoru**

Typ úlohy	potrebuje naplniť očakávania	v súlade s očakávaniami	nad očakávania	výnimočné
<b>Rozlíšenie faktov založených na dôkazoch od nepodloženého názoru.</b>	Študent zatiaľ nedokáže rozlíšiť fakty založené na dôkazoch od názorov.	Študent dokáže rozoznať a rozlíšiť niektoré, ale nie všetky.	Študent dokáže rozoznať a rozlíšiť väčšinu.	Študent dokáže rozoznať a rozlíšiť všetky.

Druhá rubrika v tabuľke č. 5 nižšie obracia prístup a začína kritériom „výnimočné“. Práve táto vzorová rubrika je použiteľná na sebahodnotenie, alebo vzájomné hodnotenie diskusných zručností študentov (pre podrobnejšie spracovanie sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia študentov vid' časť 3.3.4). Pozri tiež Landerovo hodnotenie skupinových diskusií (Lander, 2002).

**Tabuľka č. 5: Príklad rubriky hodnotiacej diskusné zručnosti študentov.**

	Výnimočné	Nad očakávania	V súlade s očakávaniami	Potrebuje naplniť očakávania
<b>Sebahodnotenie alebo vzájomné hodnotenie diskusných zručností</b>	Je proaktívnym účastníkom, ktorý preukazuje rovnováhu medzi počúvaním, iniciatívou a zameraním diskusie. Preukazuje proaktívne využitie celej škály diskusných zručností, pre udržiavanie a chod diskusie, a pre zapojenie všetkých v skupine. Rozumie účelu diskusie a udržiava zameranie na danú tému. Aplikuje zručnosti s istotou, preukazuje schopnosť viesť (líderstvo) a citlivosť.	Je proaktívnym účastníkom, ktorý preukazuje rovnováhu medzi počúvaním, iniciatívou a zameraním diskusie. Je agresívny a nie asertívny v udržiavaní diskusie. Rozumie účelu diskusie, ale viac sa zameriava na danú tému ako na ľudí. Aplikuje zručnosti s istotou, no chýba mu schopnosť viesť a citlivosť.	Je proaktívnym účastníkom, ktorý preukazuje rovnováhu medzi počúvaním, iniciatívou a zameraním diskusie. Preukazuje prvky diskusných zručností, ale používa ich menej ako ostatní. Udržiava diskusiu, ale skôr ako podporovateľ než líder. Preukazuje pozitívny prístup, ale viac sa zameriava na to, aby sa veci urobili, než na pozitívnu diskusiu.	I je aktívnym poslucháčom, ale ľahko ustupuje iným. Zúčastňuje sa, ale nevyužíva zručnosti, ako je zhrnutie a objasnenie. Chýba mu rovnováha medzi diskusnými a analytickými zručnosťami. Nedostatok účasti, ktoré vedie k malému množstvu dôkazov, ktorými je možné hodnotiť.
<b>Prispievajú k vedomostiam</b>	Neustále a aktívne prispieva vedomosťami, názormi a zručnosťami bez nabádania alebo pripomínania.	Prispieva vedomosťami, názormi a zručnosťami bez nabádania alebo pripomínania.	Prispieva do skupiny informáciami s občasým nabádaním alebo pripomínaním	Prispieva do skupiny informáciami iba vtedy, keď je nabádaný.

### 3.3.3 Položky hodnotenia

Hodnotenie sociálnych a občianskych kompetencií si vyžaduje hodnotenie vedomostí, zručností, hodnôt a postojov. Výskum (Rychen a Salganik 2003, Európska komisia 2007, Hoskins a Deakin Crick 2010) zdôrazňuje, že vhodnými prístupmi k hodnoteniu sociálnych a občianskych kompetencií sú prístupy, ktoré:

- uznávajú hodnotu využívania viacerých prístupov a stratégií
- uprednostňujú aktívne prostredia vzdelávania
- sú formatívne - založené skôr na procesoch a výsledkoch, než výlučne na výsledkoch
- dokumentujú pokrok študentov a ich úspechy
- zapájajú študentov do procesov sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia

KeyCoNet (Pepper, 2013) podporuje túto kombináciu prístupov a navrhuje, aby sa pri hodnotení týchto kompetencií vychádzalo z týchto skutočností:

- štandardizované testy
- postojové dotazníky
- likertova škála a otázky s možnosťou výberu z viacerých odpovedí
- hodnotenie založené na výkone
- vzájomné hodnotenie a sebahodnotenie.

Učebné portfóliá (napríklad e-portfóliá) môžu byť relevantnými pre takéto hodnotenie.

Poskytujú formu konkrétnej dokumentácie a môžu byť zdrojom na identifikáciu a špecifikovanie príkladov kompetencií a samy o sebe môžu slúžiť ako motivačné faktory.

Pri každej úlohe hodnotenia je nevyhnutné, aby boli študenti jasne oboznámení s učebnými cieľmi. Učiteľ musí nielen zabezpečiť, aby študenti pochopili dané ciele, ale aby boli jasné aj kritériá hodnotenia, ktoré sa použijú na hodnotenie ich práce. Preto musia učitelia:

- rozhodnúť sa a jasne komunikovať, čo sa na tejto hodine študenti naučia;
- navrhnúť rôzne spôsoby kontroly a hodnotenia porozumenia učebných cieľov zo strany študentov (kritériá úspechu)
- vysvetliť študentom kritériá úspechu, ktoré sa použijú pri hodnotení ich práce
- rozhodnúť a oznámiť, akým spôsobom bude poskytnutá spätná väzba

- zväžiť, či a ako by sa študenti mohli aktívne zúčastňovať procesu hodnotenia

### 3.3.4 Sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie zo strany študentov

Hattie a Timperley (2007) a Sadler (2010) upozorňujú na dôležitosť zapojenia študentov do procesu hodnotenia a na to, aby sa stali hodnotenia schopnými. Samotné zdieľanie znalostí o hodnotení so študentmi v podporných triedach samo o sebe nepropaguje schopnosti študentov hodnotiť. Študenti potrebujú príležitosti pre trvalé a podporujúce skúsenosti pre zlepšenie svojej práce.

Príležitosti na sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie svojej práce a práce ostatných majú pre študentov jasné výhody:

- stávajú sa zodpovednými za svoje vlastné učenie
- sú schopní rozpoznať ďalšie kroky v ich učení
- stávajú sa aktívnymi v procese vyučovania (stávajú sa partnerom)
- stávajú sa nezávislejšími a motivovanejšími

Dôležitý presun zodpovednosti z učiteľa na študentov, v rámci ktorého sa študenti stávajú aktívne zapojeními a partnermi v hodnotiacom procese, má jasné výhody aj pre učiteľov. Stanovenie si cieľov študentov je však potrebné na zabezpečenie akademického zlepšenia. Nasledujúci dokument uvádza príklad sebahodnotiaceho prístupu. Úlohou študentov je najprv hodnotiť svoju prácu individuálne a učiteľ sa aktívne zapája až po tom, čo tak urobia. Aby boli tieto stratégie účinné, je dôležité, aby učiteľ poskytoval študentom konštruktívnu spätnú väzbu.

#### Príklad: Proforma sebahodnotenia eseje

Kritéria	Sebahodnotenie	Hodnotenie učiteľom
Vztiahli ste každý argument k otázke eseje?		
Uviedli ste argumenty pre a proti k návrhu otázky eseje a jej hlavným bodom alebo záverom, ku ktorým ste dospeli?		
Poskytli ste dostatok dôkazov, príkladov a ilustrácií pre každý z vašich argumentov?		
Prioritizovali ste argumenty pre a proti a vyhodnotili ich?		
Vyvodili ste odôvodnený záver priamo súvisiaci so zameraním eseje?		

Aké vylepšenia sú potrebné pre túto esej?		
Aké ciele si môžete stanoviť pre ďalšiu esej?		

Zdroj: Prispôsobené podľa Pettyho (2009) Vyučovania založeného na dôkazoch. 2. vydanie.

Vyššie uvedené môže a malo by byť prispôsobené podľa konkrétnej úlohy.

### 3.3.5 Používanie ústneho hodnotenia

Ústne hodnotenia sa často označujú ako hodnotenia založené na výkone. Murchan a Shiel (2017) opisujú hodnotenie založené na výkone ako hodnotenie schopnosti študenta uplatniť vedomosti, zručnosti a porozumenie, zvyčajne v autentickom prostredí skutočného života. Z tohto pohľadu môže ústne hodnotenie poskytnúť presvedčivý a spoľahlivý spôsob, ako posúdiť schopnosť študentov predložiť presvedčivé argumenty o rôznych uhloch pohľadov na kontroverzné otázky. Murchan a Shiel odporúčajú použitie vhodného hodnotiaceho nástroja (viď prílohu č. 2) „pre zabezpečenie hodnotenia relevantných aspektov výkonu (odôvodnenosť) a konzistentnosti hodnotenia (spoľahlivosť)“ (2017, s. 116).

### 3.3.6 Spájanie učenia - hodnotenie vyučovacích stratégií vhodných na rozvoj dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede

V časti 2.2 (vyššie) je súhrnná tabuľka dvanástich vyučovacích stratégií. Na základe obsahu uvedeného v tejto časti sa tabuľka reprodukuje s niekoľkými navrhnutými spôsobmi pre hodnotenie daných stratégií. Upozorňujeme, že navrhované spôsoby hodnotenia nie sú vyčerpávajúce a poskytujú sa na určenie niektorých rôznych stratégií hodnotenia. Iné stratégie uvedené v tejto príručke, ako napríklad sumatívne testovanie, nie sú uvedené, ale môžu zohrávať dôležitú úlohu.

#### Tabuľka č. 6: Posúdenie vyučovacích stratégií vhodných na rozvoj dialógu, diskusie a/alebo debaty v triede

Vyučovacia stratégia	Návrhy na hodnotenie
<b>Večera</b>	<p>Grafické znázornenia sú Vennove diagramy alebo rybia kosť (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Študenti sú požiadaní, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť kritických otázok a položili ich študentom s odlišným uhlom pohľadu (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.)</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p>

<b>Balón</b>	<p>Mapovanie argumentov (pozri prílohu č. 1).</p> <p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Prestieranie (pozri prílohu č. 5).</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p> <p>Vytvorte si mapu myšlienok, aby ste zachytili rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Vytvorte jednostranové zhrnutie debaty.</p>
<b>Rýchle zoznámenie</b>	<p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Prestieranie (pozri prílohu č. 5).</p> <p>Grafické znázornenia, ako napríklad rybia kosť (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť kritických otázok a položili ich študentom s odlišným uhlom pohľadu (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.).</p>
<b>Boxerský zápas</b>	<p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Mapovanie argumentov (pozri prílohu č. 1).</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p>
<b>Stať sa obrazom</b>	<p>Hodnotenie prezentácií (pozri príloha 2)</p> <p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri príloha č. 4).</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p>
<b>Akvárium</b>	<p>Grafické znázornenia, ako napríklad Akvárium (pozri príloha č. 4).</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p> <p>Vytvorte si mapu myšlienok, aby ste zachytili rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Vytvorte jednostranové zhrnutie debaty.</p> <p>Mapovanie argumentov (pozri prílohu č. 1).</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť kritických otázok a položili ich študentom s odlišným uhlom pohľadu (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.).</p>
<b>Štyri rohy</b>	<p>Prestieranie (pozri prílohu č. 5).</p> <p>Mapovanie argumentov (pozri prílohu č. 1).</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p> <p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Vytvorte jednostranové zhrnutie debaty.</p>
<b>Tiché prestieranie</b>	<p>Prestieranie (pozri príloha č. 5).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť kritických otázok a položili ich študentom s odlišným uhlom pohľadu (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.).</p> <p>Vytvorte si mapu myšlienok alebo plagát, aby ste zachytili rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p>

<b>Rolová hra</b>	<p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť náročných otázok a položili ich tým s odlišným uhlom pohľadu ako je ich (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.).</p> <p>Výstupná karta (pozri prílohu č. 7)</p>
<b>Všeobecný konsenzus</b>	<p>Vytvorte si mapu myšlienok alebo plagát, aby ste zachytili rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Vytvorte si plagát sumarizujúci rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p>
<b>Debata zameraná na riešenie</b>	<p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Rubrika s preddefinovanými učebnými zámermi/kritériami.</p> <p>Požiadajte študentov, aby napísali reflexný záznam zameraný na ich učenie sa z aktivity (hodnotenie podľa vopred definovaných kritérií úspechu).</p> <p>Požiadajte študentov, aby vytvorili päť kritických otázok a položili ich študentom s odlišným uhlom pohľadu (pozri „zdroje otázok“ v časti 2.3.3.).</p> <p>Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu, pozri prílohu č.6).</p>
<b>Dialóg pre empatiu</b>	<p>Vytvorte si mapu myšlienok alebo plagát, aby ste zachytili rozmanitosť uhlov pohľadov.</p> <p>Grafické znázornenia, ako napríklad Vennove diagramy (pozri prílohu č. 4).</p> <p>Výstupná karta (pozri prílohu č. 7)</p>

### 3.4 Záverečný komentár k hodnoteniu

Sociálne a občianske kompetencie je možné:

1. Najlepšie hodnotiť prostredníctvom rôznych spôsobov hodnotenia, ako napríklad:
  - rozsiahle/náročné úlohy/zadania a rozšírené projekty
  - portfóliá
  - hodnotenie založené na výkone
  - aktivity založené na obrazoch
  - analýza dokumentov
  - vytváranie/generovanie kritických otázok
  - grafické znázornenia
  - prestieranie
  - reflektívna esej
2. Najlepšie podporiť uplatňovaním prístupu založeného na posilňovaní existujúcich kapacít

naproti prístupu založenom na deficite (napr. zdôraznenie slabých stránok).

3. Najlepšie precvičovať prostredníctvom prístupu založenom na kladení otázok.
4. Najlepšie kultivovať prostredníctvom aktívnych učebných prostredí.
5. Najlepšie hodnotiť formatívnym hodnotením, ktoré dopĺňa tam, kde je to možné, sumatívne hodnotenie.

Pre všetkých učiteľov je dôležité precvičovať úsudok pre zabezpečenie hodnotenia v triede, aby sa z neho nestala samoučelná práca alebo bremeno. Kľúčovou úlohou je uzavrieť cyklus a pracovať so študentmi pri hodnotení týchto kompetencií. Informujte ich, čo ste sa vy ako učiteľ dozvedeli z ich spätnej väzby a ako tieto informácie používate na zlepšenie ich učenia.

## Príloha č. 1: Mapovanie argumentov podľa Dwyera (2017)

Pokiaľ ide o analýzu presvedčenia danej osoby, môžeme zostaviť štruktúru jeho argumentov alebo debaty a následne ju analyzovať (z rôznych uhlov pohľadov) hľadaním argumentov podporujúcich/popierajúcich jeho presvedčenie; hľadaním dôvodov, ktoré podporujú túto základnú úroveň argumentu a pod., alebo vyplnením mapy, ako je zobrazené nižšie. Výsledkom bude hierarchická štruktúra, v ktorej môžeme analyzovať každé nezávislé tvrdenie rozpoznaním použitých argumentov, ktorými sa nás ostatní snažia presvedčiť, aby sme zdieľali ich názory (pozri tiež Hess, 2009).

Schopnosť analyzovať štruktúru argumentu a zdrojov návrhov použitých v ňom nám umožňuje vyhodnotiť argument/diskusiu preskúmaním:

- dôveryhodnosti návrhov použitých v argumente/diskusii
- relevantnosti návrhov
- logickej sily argumentu/debaty
- potenciálnych opomenutí, zaujatostí a nerovnováh v argumente/debate

Argument alebo debata sa týmto spôsobom stáva nástrojom vyučovania a hodnotenia. Mapa argumentov a otázky na nej sú údajmi o učení, ktoré môže byť posúdené.

Prvý krok: Učiteľ sa rozhodne, aké predloží tvrdenie (argument, debata), napríklad: Migrácia je dobrá pre všetkých. Trieda je usporiadaná do skupín pracujúcich s jednou mapou argumentov.

Druhý krok: Študenti si prečítajú očíslované *Rôzne uhly pohľadov* a začnú zostavovať mapu argumentov. Môžu to napísať na papier alebo na malé biele tabuľky. Učiteľ sa môže prechádzať medzi skupinami a ak je to potrebné, pomôcť vysvetliť významy niektorých slov.

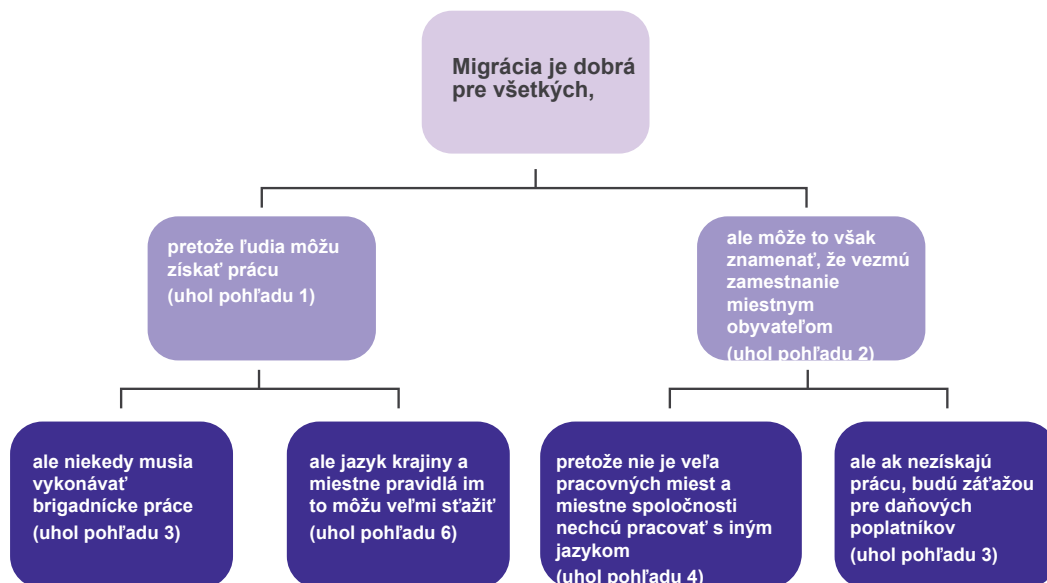
Tretí krok: Hľadajte prípadné nerovnováhy, opomenutia alebo zaujatosti v argumentoch. Vytvorte si z pozorovania záznam. Učiteľ môže požiadať jednotlivé skupiny, aby vyhľadali informácie o chýbajúcom materiáli/argumente za domácu úlohu, prípadne môže takýto záznam slúžiť ako základ diskusie v triede.

Otázky, ktoré môžete použiť:

- Podporujú autori *Rôznych uhlov pohľadov* svoje tvrdenia dostatočne?
- Nie sú predstavené alternatívne názory?
- Aký je váš názor na tvrdenie, že je migrácia dobrá pre všetkých?



Učiteľ sa môže pomocou mapy argumentov presvedčiť, či študenti dokážu porozumieť hlavným argumentom *Rôznych uhlov pohľadov* a či sú schopní označiť otázky na posúdenie tohto porozumenia. V závislosti od výsledkov učenia a kritérií úspešnosti môžete použiť hodnotiacu rubriku alebo hodnotiacu schému.



## Príloha č. 2: Hodnotenie prezentácií

Prvý krok: Študenti alebo učiteľ si zvolia témy pre prezentáciu. Spoločne si dohodnú kritériá úspešnosti, dohodnú sa napríklad na štýle/spôsobe prezentovania a na vedomostiach, hodnotách, zručnostiach a postojoch, ktoré potrebujú preukázať pri prezentácii. Počas prezentácie sa môžete zamerať na jeden alebo dva aspekty. Prezentačné zručnosti je potrebné naučiť sa a trénovať ich. Dobrým prístupom je požiadať študentov o napísanie zoznamu toho, ako by mala dobrá prezentácia vyzeráť a zoradiť jednotlivé položky podľa dôležitosti:

- použitie poznámok
- očný kontakt s publikom
- schopnosť podať tému zaujímavo
- použitie spisovného jazyka, nie slangu
- zrozumiteľné predloženie argumentov
- organizácia myšlienok

Práve takýto prístup im umožní diskutovať a porozumieť kritériám úspešnosti. Dohodnite sa, aký nástroj použiť, napríklad MS Powerpoint, Prezi, Google Slides a pod.

Druhý krok: Študenti sa pripravujú na prezentáciu individuálne alebo v skupinách:

- spíšu si zoznam s čo najväčším množstvom nápadov
- usporiadajú a zoradia nápady v logickom poradí
- každej časti priradia detaily - príklady, štatistiky, príbehy
- usporiadajú svoju sprievodnú reč do logickej a plynulej podoby
- nacvičia si prezentovanie s použitím kartičiek

Tretí krok: Študenti prednesú svoje prezentácie, pre ktorých hodnotenie môžete použiť nasledujúcu schému. Pre sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie môžete použiť zjednodušenú hodnotiacu schému.

## Vzor hodnotiacej schémy pre prezentácie

<b>Trieda:</b>	<b>Dátum:</b>							
<b>Hodnotená skupina:</b>								
<b>Téma:</b>								
<b>Hodnotiaca schéma pre skupinové prezentácie ohodnotte jednotlivé položky a následne celkové hodnotenie pre danú časť</b>					1-najhorší		5-najlepší	
					1	2	3	4
<b>1) Obsah</b>								
<b>Úvod:</b> identifikované ciele, zámer, preukázané zaujatie publika od prvej chvíle								
<b>Štruktúra:</b> publikum zaujaté jasnou, logickou a prehľadnou štruktúrou								
<b>Kľúčové body a obsah:</b> preukázané dobré a presné porozumenie predmetu, kľúčové problémy predstavené zrozumiteľne a dobre prispôsobené danému publiku								
<b>Dobre preskúmaná téma:</b> použité viaceré zdroje								
<b>Presnosť:</b> všetky informácie boli presné								
<b>Záver:</b> poskytnutý záver, spojenie všetkých súčastí a dobrá kontrola								
<b>1) Komentár:</b>					Celkové hodnotenie obsahu: /30			
<b>2) Použité médiá</b>								
Dodržaná minimálna dĺžka								
Dosiahnuté požadované výsledky učenia								
Médium je jasné, ľahko pochopiteľné, jazyk zrozumiteľný								
Použitie farieb, obrazov a pod.								
Použité médiá dobre dopĺňajú celú prezentáciu								
Iné (použitie ďalších pomôcok a pod.)								
<b>2) Komentár:</b>					Celkové hodnotenie použitých médií: /30			
<b>3) Proces a profesionalita</b>								
<b>Jasný prejav:</b> počuteľný, nervozita je pod kontrolou								
<b>Osobná energia:</b> entuziasmus, preukazovanie sebedomia a kontroly, vyhýbanie sa čítaniu poznámok, zameriavanie sa na celé publikum, preukazovanie osobnosti								
<b>Zaujatie publika:</b> pozornosť publika je získaná a udržiavaná								
<b>Dobré použitie očného kontaktu a gestikulácie:</b>								
<b>3) Komentár:</b>					Celkové hodnotenie procesu a profesionality: /20			
<b>4) Efektívnosť a reflexia</b>								
<b>Dosiahnutá efektívnosť a cieľov.</b>								
<b>Všetky informácie dobre komunikované a pochopené.</b>					Celková skúsenosť bola uspokojivá. /20			
<b>4) Komentár</b>								
<b>Celkové hodnotenie /100</b>								
<b>Percentálny podiel projektu</b>								

### Vzor vzájomného hodnotenia ústnej prezentácie

<b>Formatívne vzájomné hodnotenie ústnej prezentácie</b>	
Skupina	Téma
<b>Obsah</b>	
Štruktúra prezentácie	
Myšlienky a logika	
Originalita a pútavosť	
<b>Forma</b>	
Jazyk tela/očný kontakt	
Hlas, tempo, výška, zreteľnosť	
Entuziazmus	
Jazyk zosúladený so zámerom a obecnstvom	
Správna gramatika, výslovnosť a výber slov	
Použitie grafických pomôcok	
<b>Celkový komentár</b> (dva aspekty, ktoré boli dobré a jeden, ktorý je možné zlepšiť):	

## Príloha č. 3: Hodnotenie plagátov

Plagáty sú veľmi dobrou hodnotiacou stratégiou kombinujúcou kolaboratívne učenie a kreatívne zručnosti spolu s vedomosťami a kritickým myslením.

Prečo používať plagáty:

- Zaujímú pozornosť - študenti môžu takýmto spôsobom zdieľať svoje učenie s ďalšími ľuďmi vo svojej komunite.
- Ponúkajú informácie v prehľadnej a stručnej podobe - môžu byť zadané ako hodnotiacia úloha na začiatku učebného procesu a študenti môžu pracovať na obsahu plagátu počas zoznamovania sa s danou témou/učebnou látkou
- Znázorňujú argumentovanie - študenti môžu na vyjadrenie významu použiť rôzne zdroje, vizuály a materiály
- Motivácia - študenti radi vytvárajú plagáty
- Rozvoj zručností - v priebehu procesu si rozvíjajú zručnosti

### Vzor rubriky hodnotiacej plagátovú prezentáciu

Skupina		Téma			
	Vynikajúce	Uspokojivé	Potrebuje zlepšenie	Seba-hodnotenie	Hodnotenie učiteľa
Hlavná myšlienka	Plagát má jasný názov a sprostredkúva konkrétne informácie o hlavnej myšlienke	Plagát má názov a ponúka niekoľko informácií o hlavnej myšlienke	Názov plagátu je vágny a nevyjadruje hlavnú myšlienku		
Efektivita plagátu	Plagát spotreďkúva ostatným dôkladné porozumenie témy s konkrétnymi príkladmi a náčrtmi	Plagát ponúka dobré porozumenie danej témy	Plagát ponúka ostatným všeobecné porozumenie danej témy		
Kvalita plagátu	Obsahuje ilustrácie a označenia. Obsah plagátu je redigovaný, so správnym pravopisom a bez chýb.	Obsahuje ilustrácie a označenia. Obsah plagátu je redigovaný, so správnym pravopisom a má niekoľko chýb.	Obsahuje ilustrácie a označenia. Obsah plagátu nie je redigovaný, nemá správny pravopis a obsahuje množstvo chýb.		
Prezentácia	Je podaná jasne a hlavné body sú komunikované presne a logicky.	Je podaná jasne a väčšina hlavných bodov je komunikovaná presne a logicky.	Nejasne podaná a mnoho bodov je vynechaných.		
Formatívna spätná väzba					

## Príloha č. 4: Hodnotenie prostredníctvom grafických znázornení (organizérov)

V časti 1.3 sme uviedli, že:

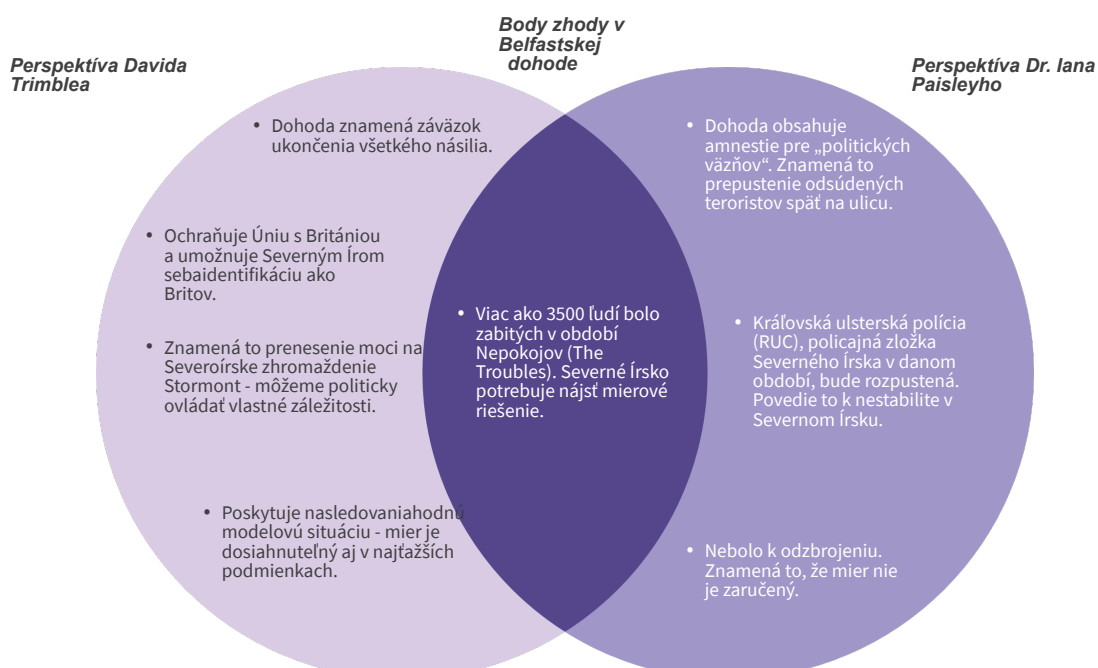
História nie je minulosťou, ale akademickou disciplínou, ktorá sa snaží porozumieť minulosti. História je vždy sporná a v centre jej pozornosti je diskusia a debata. Znamená to, že môže existovať dohoda o určitých preukázaných skutočnostiach; no len zriedka existuje konsenzus o ich význame.

Grafické znázornenia ponúkajú vizuálne spôsoby hodnotenia rôznorodých stanovísk a perspektív. Zároveň sú viditeľným spôsobom artikulovania, organizovania a sumarizovania učenia študentov a jasným a zreteľným vyjadrením ich premýšľania o kontroverzných a komplexných témach. Existuje množstvo rôznych grafických znázornení použiteľných pre hodnotenie sociálnych a občianskych kompetencií, ako napríklad sekvenčný diagram, hodnotiaci rebrík, tematická mapa a mnohopríčinné a mnohodôsledkové mapy. V tejto časti nájdete Vennov diagram, rybiu kosť a prestieranie, ktoré sú najužitočnejšími spôsobmi pre hodnotenie rôznorodých pohľadov v diskusii, debate a dialógu.

### Vzor Vennovho diagramu

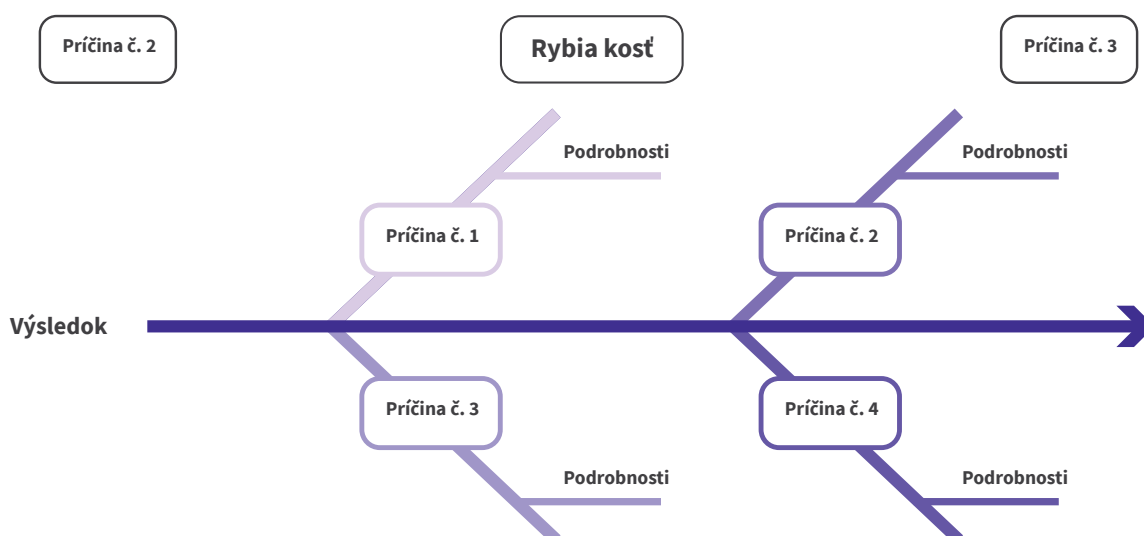
História, tak ako je vyučovaná na školách v podobe dejepisu, sa môže javiť ako pevný súbor poznania. V triedach, kde prebieha diskusia, debata a dialóg, dokážu študenti porozumieť tomu, že historické poznanie nie je stále a nemenné. V týchto triedach sa študenti učia o mnohých názoroch postavených na dôkazoch a to, že ich hlas je rešpektovaný. Vennov diagram je užitočným nástrojom pre zaznamenanie rôznorodých pohľadov. Umožňuje zvýrazniť aspekty dohody v rámci diskusie alebo debaty, alebo opačne zvýrazniť aspekty nezhody.

Vennov diagram je použiteľný vo forme horúceho kresla, v ktorom posadený študent zaujme pozíciu historickej postavy. Napríklad, na hodine o Severnom Írsku môže jeden študent zaujať pozíciu nacionalistu a druhý unionistu. V inej verzii môže jeden študent zaujať pozíciu Dr. Iana Paisleyho, ktorý bol unionistom odmietajúcim Belfastskú dohodu a druhý pozíciu Davida Trimblea, ktorý bol unionistom podporujúcim Belfastskú dohodu. Na tomto príklade vidíme zreteľné pozície. Priestor medzi kruhmi naznačuje zhodu oboch osobností. Zdôrazňujeme, že dané pohľady sú vybrané pre ilustráciu témy a možností hodnotenia, nie sú vyčerpávacím prehľadom danej problematiky.



### Vzor hodnotenia prostredníctvom rybej kosti

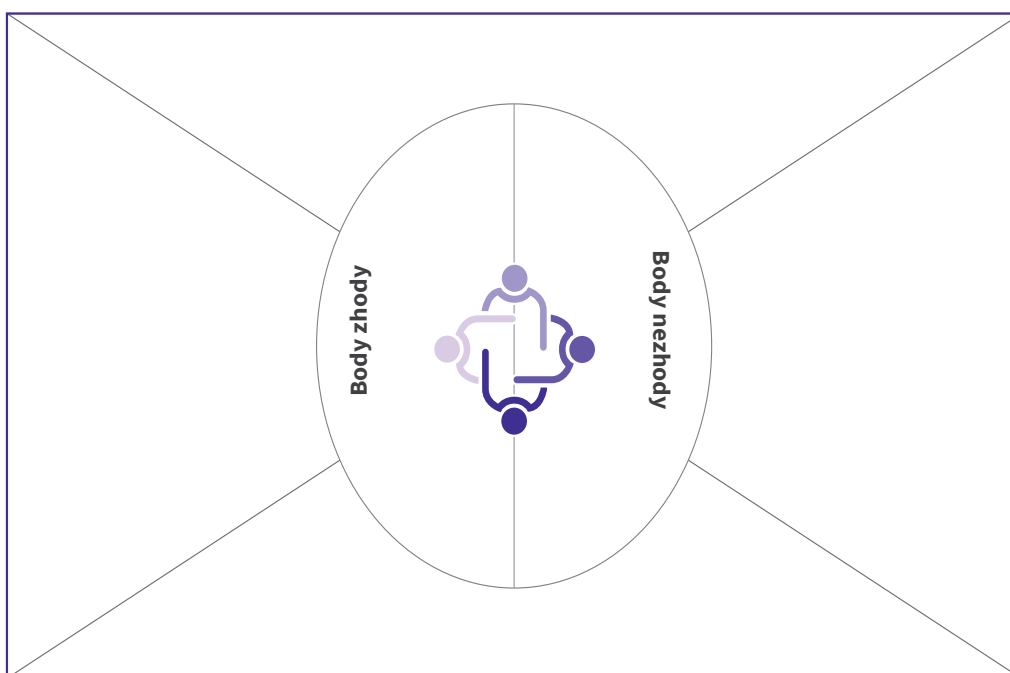
Aktivity pracujúce s rybou kostou sú užitočnými pre hodnotenie učenia a porozumenia ako pre študentov, tak aj pre učiteľov. Poskytujú spôsob organizácie a sumarizácie celej témy na jednom prehľadnom mieste a predstavenia možných následkov konkrétnej historickej udalosti a ich previazanosti.



## Príloha č. 5: Hodnotenie prostredníctvom prestierania

Študenti sa potrebujú naučiť, že neexistuje jediný správny pohľad na minulosť, ale naopak, že existujú mnohé interpretácie minulých udalostí a dejín založené na dôkazoch. V triedach využívajúcich diskusiu, debatu a dialóg sa môže často vyskytovať konsenzus ohľadom určitých overených faktov, no nie vždy musí dôjsť k zhode na ich význame.

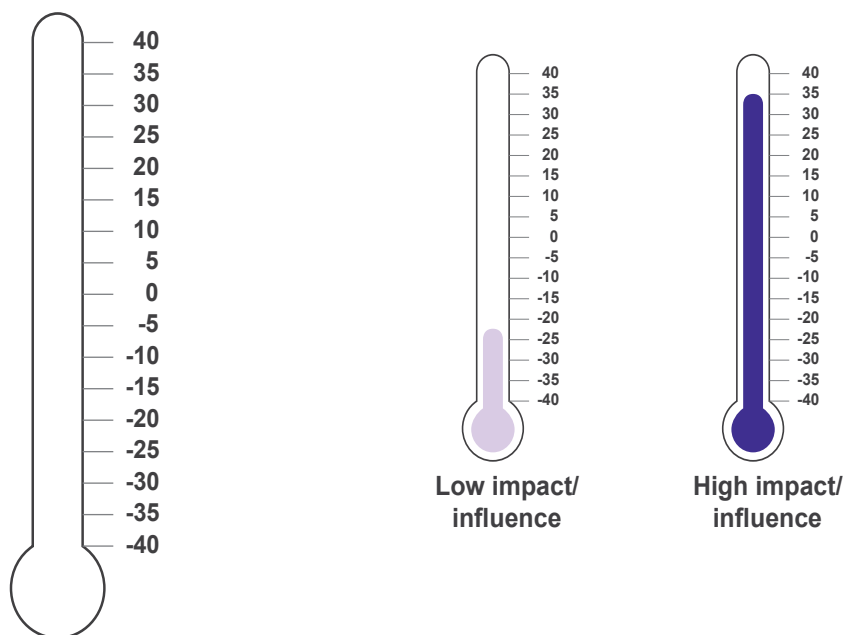
Aktivity s prestieraním sú pre študentov užitočným hodnotiacim nástrojom na predstavenie ich rôznorodých pohľadov. Študenti najprv pracujú samostatne a zaznamenávajú svoje perspektívy a pohľady na danú tému. Po dokončení samostatnej práce zdieľajú svoje myšlienky s ostatnými v skupine. Nasledujúca diskusia, debata a dialóg sa uskutočňuje v stredovom priestore. Zaznamenávajú body, na ktorých sa zhodli a tie, na ktorých sa nezhodli a považujú ich za dôležité.





## Príloha č. 6: Horúci a studený teplomer (Hodnotenie persuzívneho dopadu)

Po diskusii/debate sú študenti vyzvaní, aby vyfarbením teplomeru označili dopad/vplyv argumentov osoby/skupiny. Vyššia teplota znamená väčší dopad/vplyv argumentov danej osoby/skupiny, nižšia teplota znamená menší. Študenti sú vždy požiadaní, aby stručne odôvodnili svoje označenie dopadu/vplyvu.



## Príloha č. 7: Výstupné karty

Výstupné karty sú užitočným podnietením študentov k reflexii o vlastnej skúsenosti z hodiny. Učiteľom poskytujú užitočnú spätnú väzbu pre plánovanie ďalšej hodiny. Nižšie nájdete vzor z *Hacking Questions* od Connie Hamilton. Môžete si ich prispôbiť pre potreby vašej triedy.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have</li> <li>• What did you learn as a result of today's lesson?</li> <li>• 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning.</li> <li>• Ask a broken record question. (See Hack 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)?</li> <li>• When might this learning be helpful to you outside of the classroom?</li> <li>• Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)?</li> <li>• What kind of careers use this type of learning?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert</li> <li>• How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent.</li> <li>• What do you need to learn next?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.?</li> <li>• How did you approach something that was difficult for you today?</li> <li>• How did your mindset impact your learning today?</li> <li>• What level of effort was required for your learning today?</li> <li>• How were you challenged today? What pushed your thinking?</li> </ul>

## Odkazy pre Druhú časť: Podpora využívania diskusie, debaty a dialógu ako vyučovacích metód

### Odporúčaná literatúra o Hodnotách a princípoch

- Council of Europe (2016). Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). Educating the Democratic Mind. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

### Odporúčaná literatúra o Dôležitosti

- Alexander, R. (2008). Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk. Dialogos. (4<sup>th</sup> edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter. Teaching History, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in Teaching and Teacher Education Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). Helping students think about public issues. Social Education, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). The Right to Dissent and Its Implications for Schooling. Educational Theory, 62(1), 41-58.

## Odporúčaná literatúra o Definíciách

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

## Odporúčaná literatúra o Podmienkach

Vzor spoločne nastavených pravidiel v triede z USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

Dôležitosť poznania danej témy zo strany učiteľa: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://cliotcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

## Odporúčaná literatúra o Plánovaní učenia

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Obsahuje kapitolu o diskutovaní o kontroverzných témach a existuje druhá edícia z roku 2017).

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry

questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

Odporúčania pre hodnotenie zdrojov: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Ďalšie odporúčanie pre kladenie otázok: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

Na stránke britskej Historickéj asociácie nájdete viacero článkov o debate a diskusii na hodinách dejepisu, vrátane práce Keely Richards o stratégii Večera: <https://www.history.org.uk>

### Užitočné zdroje

Zdroje AFT o ľudských právach <http://www.teachhumanrights.com/>

Asociácia pre občiansku náuku: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Nadácia občianstva: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Rady Európy, Vyučovanie histórie: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Na debate záleží: <http://www.debatingmatters.com/>

Únia anglicky hovoriacich: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Vzor diskusie založenej na dôkazoch: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film študentov zo Spojeného kráľovstva s diskusiou založenou na dôkazoch o nástupe Hitlera k moci.

Facing History and Ourselves odporúčaná literatúra a zdroje: <https://www.facinghistory.org/>

Knižnica ľudských práv, aktivity, lekcie a metódy: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

Francúzsko v 20. storočí: [Lacontemporaine.fr](http://Lacontemporaine.fr)

Asociácia vzdelávania osobného sociálneho zdravia: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Filozofia pre deti: <https://p4c.com/>

Vyučovanie tolerancie: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

### Materiály pre podporu uhlov pohľadov

Profily krajín: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana: [www.historiana.eu](http://www.historiana.eu)

O historických pamätníkoch: [http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical\\_monuments/](http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/) and repatriation of artefacts: [http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation\\_of\\_artefacts/](http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/)

O migrácii: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

## Odkazy pre Tretiu časť: Hodnotenie kompetencií?

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

**euroclio.eu**



Riouwstraat 139  
2585 HP, The Hague  
The Netherlands  
+31 70 3817836  
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

