

**Univerzita Karlova**

Pedagogická fakulta

## HABILITAČNÍ PRÁCE

**Podpora epistemického myšlení  
v metakognitivně orientovaném prostředí  
ve vyučovacím předmětu dějepis u žáků 7. tříd**

Praha 2022

Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem habilitační práci na téma *Podpora epistemického myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí ve vyučovacím předmětu dějepis u žáků 7. tříd* vypracoval samostatně s využitím pouze citovaných zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským, a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Ústí nad Labem, dne 10. 11. 2022

.....

podpis autora

## Poděkování

Tento text by nikdy nevznikl, kdybych v určitých situacích učinil jiná rozhodnutí, než jaká jsem učinil. Nejpodstatnějším faktorem však byli lidé, kteří byli těmito situacím přítomni a kteří má rozhodnutí ovlivnili, a posunuli mě po stránkách pracovních i osobních. Podněty od přednášejícího povinně volitelného kurzu v době mého pregraduálního studia vyústily po dvou letech k přijetí na pozici lektor na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kam byl do stejné kanceláře za šest měsíců přidělen kolega, o kterém jsem v danou chvíli netušil, že se stane mým nejlepším přítelem. Během postgraduálního studia na Univerzitě Karlově jsem měl tu čest setkávat se s vedoucími kurzů, kteří mě ovlivnili v mnoha výzkumných a projektových směrech. Dodnes jsem s mnoha z nich v kontaktu.

Řadu dalších kolegů a kolegyně potkávám nejen na současném pracovišti, ale i v mém osobním životě. Pomohli mi a pomáhají mi pracovně, ale (možná především) i na bázi normální lidskosti, což v dnešní době nabývá alespoň z mé perspektivy stále většího významu. O to více si jich vážím. Mezi všemi nemohu nezmínit svou bývalou diplomantku, současnou kolegyni, která mně a mé ženě po dobu rok a půl pravidelně hlídala staršího syna, a stala se tak chťe nechtě součástí rodiny.

Upřímné poděkování patří vedením škol, která mi umožnila uskutečnit experiment na jejich instituci, a zejména potom učitelům a učitelkám, kteří experiment přímo realizovali. Poděkování samozřejmě patří i všem žákům a žákyním, kteří se výzkumu účastnili.

Práci bych chtěl věnovat svým rodičům a své ženě, kteří za mnou pevně stáli a stojí při mých rozhodnutích, ať už byla a jsou jakákoliv. Bez jejich podpory by má životní i pracovní dráha vypadala jistě jinak.

V samém závěru, avšak nikoli v poslední řadě, bych chtěl zmínit dvě nejsilnější „proměnné“ formující mé životní, ale i pracovní směřování – naše dva syny, jejichž narození a jejich životní cesta, u které se snažím co nejčastěji být, způsobily přeskládání mého žebříčku hodnot. Za uvědomění si, co je v životě nejvíce podstatné, jim oběma z celého srdce děkuji.

Díky rodině a přátelům jsem změnil svůj pracovní přístup a získal energii, která se promítla do práce, kterou shledávám jako smysluplnou a vnitřně uspokojující. Zájem, úsilí a akademický přístup jsem se snažil s nejlepším vědomím a svědomím uplatnit v předkládané práci.

# OBSAH

ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	14
<b>1 EPISTEMICKÉ MYŠLENÍ.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 VYMEZENÍ KONSTRUKTU .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 MODEL Y EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 Stadiálně vývojové modely .....	17
1.2.2 Dimenzionální modely.....	19
1.2.3 Modely založené na doménách.....	22
1.2.4 Filozoficky orientované modely.....	24
1.2.4.1 <i>Odůvodňování znalosti</i> .....	24
1.2.4.2 <i>Spolehlivé epistemické procesy</i> .....	26
<b>2 METAKOGNICE.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 VYMEZENÍ KONSTRUKTU.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 METAKOGNITIVNĚ ORIENTO VANÉ PROSTŘEDÍ .....</b>	<b>31</b>
2.2.1 Explicitní výuka a podpora strategií učení.....	32
2.2.2 Podpora metakognitivního monitorování .....	33
2.2.3 Rozvoj metakognice prostřednictvím sociální interakce.....	34
2.2.4 Role pedagoga v metakognitivně orientovaném prostředí.....	34
<b>2.3 EPISTEMICKÁ METAKOGNICE.....</b>	<b>36</b>
<b>3 DOMÉNOVĚ SPECIFICKÁ CHARAKTERISTIKA.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 CHARAKTERISTIKA DOMÉNY .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 ROZBOR DOMÉNY V KONTEXTU EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ .....</b>	<b>42</b>
3.2.1 Obecná východiska.....	42
3.2.2 Úroveň systému.....	48
3.2.3 Úroveň pedagoga.....	50
3.2.4 Úroveň žáka .....	52
<b>4 VÝCHODISKA PRO TVORBU INTERVENČNÍ BATERIE.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1 OBECNÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>55</b>
<b>4.2 MECHANISMY ZMĚNY EPISTEMICKÉHO MYŠLENÍ .....</b>	<b>57</b>
<b>4.3 TVORBA INTERVENČNÍ BATERIE.....</b>	<b>65</b>
EMPIRICKÁ ČÁST.....	70
<b>5 METODOLOGIE ŠETŘENÍ.....</b>	<b>70</b>
<b>5.1 CÍLE ŠETŘENÍ, VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A HYPOTÉZY .....</b>	<b>70</b>

<b>5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK</b> .....	72
<b>5.3 VÝBĚR, POPIS A VALIDIZACE NÁSTROJŮ A PŘÍSTUPŮ MĚŘENÍ</b> .....	74
5.3.1 Zjišťování úrovně epistemických přesvědčení žáků – sebesuzovací škály .....	75
5.3.1.1 <i>Kroskulturní validizace a kognitivní interview nástrojů zaměřených na zjišťování úrovně epistemických přesvědčení žáků</i> .....	77
5.3.1.2 <i>Report analýzy nástrojů: konstruktová a kriteriální validita</i> .....	81
5.3.1.3 <i>Shrnutí výsledků validizace sebesuzovacích škál</i> .....	85
5.3.2 Zjišťování úrovně epistemického myšlení žáků v kontextu aplikace strategií zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji .....	89
5.3.3 Zjišťování úrovně epistemických přesvědčení učitelů .....	95
5.3.4 Věrnost experimentu .....	95
<b>5.4 SHRUTÍ METODOLOGICKÉ ČÁSTI</b> .....	101
<b>6 ANALÝZA DAT</b> .....	103
6.1 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA .....	103
6.2 INDUKTIVNÍ STATISTIKA .....	107
<b>7 INTERPRETACE DAT A DISKUZE</b> .....	113
7.1 INTERPRETACE DAT A DISKUZE V KONTEXTU PODOBNĚ REALIZOVANÝCH STUDIÍ .....	114
7.2 INTERPRETACE DAT A DISKUZE V KONTEXTU VÝZKUMŮ POROVNÁVAJÍCÍCH DIFERENCE U VÍCE A MÉNĚ ZDATNÝCH ŽÁKŮ .....	119
<b>8 LIMITY ŠETŘENÍ A NÁMĚTY PRO BUDOUCÍ VÝZKUMNÁ SMĚŘOVÁNÍ</b> .....	127
<b>9 DOPORUČENÍ PRO TEORII A PRAXI</b> .....	137
<b>10 SHRUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ</b> .....	144
<b>ZÁVĚR</b> .....	146
<b>POUŽITÉ ZDROJE</b> .....	149
<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ</b> .....	192
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	194
<b>ABSTRAKT</b> .....	196
<b>ABSTRACT</b> .....	198
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	200

# ÚVOD

Současná doba je nejen charakterizována téměř neomezeným přístupem k informačním zdrojům, ale zároveň i zrychlujícím se tokem informací rozmanité podoby. Tyto zdroje často prezentují konfliktní tvrzení a perspektivy, přičemž jejich kvalita je rozprostřena od důvěryhodných tvrzení přes misinterpretace až po rovinu zcela falešných zpráv. Autoři těchto zdrojů by měli být tázáni, za koho hovoří a proč, tj. akcent kognitivního úsilí spadá do oblasti kritické analýzy metainformací (Bråten & Strømsø, 2010a; Perfetti et al., 1999; Rouet et al., 1997; blíže par. 1.2.4.2): Je autor odborník na dané téma? Jaké motivy ho vedly k vytvoření dokumentu? Je autor zaujatý? O jaký typ dokumentu se jedná, kdy a kde vznikl? Kdo jsou adresáti tohoto dokumentu? Shodují se, či nikoliv tvrzení a důkazy napříč více dokumenty? Na jedince jsou tak kladeny zvyšující se nároky vyrovnávat se s množstvím informací a zpracovávat je, tj. „musí se učit myslet kriticky o mnoha komplexních a kontroverzních tématech moderního světa“ (Greene & Yu, 2016, s. 45).

Strom a kolektiv (2018) zdůrazňují, že lidé potřebují rozlišit mezi tím, co ví a co si myslí (jsou přesvědčeni), že je pravda, nebo nepravda. Nacházíme se v postpravdivém období (post-truth-era), ve kterém často vítězí emoce nad racionalitou a nespolehlivé informace (příspěvky, komentáře, zprávy) se generují a propagují stejně dobře (možná i lépe) jako ty spolehlivé. Feucht (2017) výstižně uvádí, „nehledě na to, jaký typ informací a za jakým účelem lidé [informace] absorbují, měli by verifikovat jejich důvěryhodnost a relevanci před tím... než je uloží do dlouhodobé paměti“ (s. 8). Feucht (2017) a Strom s kolektivem (2018) ve svém výroku referují k tzv. **epistemickému myšlení** (kap. 1), které „obecně referuje k jakékoliv kognici, která souvisí s epistemickými záležitostmi, jako je porozumění a přesvědčení o zdroji, povaze a odůvodňování znalosti“ (Tang, 2020, s. 3). Na tento konstrukt autor prioritně centruje pozornost z pedagogicko-psychologické perspektivy.

Demokratická společnost od každého člověka očekává, že bude zodpovědný za své činy a při svých rozhodnutích bude stále více spoléhat na své znalosti a myšlenkové dovednosti. Tyto znalosti a dovednosti jsou klíčové nejen pro jednotlivce, ale také pro pokrok lidstva a udržení kulturní a společenské rovnováhy. Cílem vzdělávacího procesu je jedince na tyto nároky připravit a učit je, jak se v této moderní společnosti orientovat a užívat informace pro jejich osobní, společenský i globální prospěch. Podle mínění autora a po vzoru konstruktivistů (Piaget, Vygotsky) znamená příprava žáků a studentů pro 21. století akcentovat na žáka a studenta orientované učení s nižší dominancí učitele, jelikož „...vzdělávání je konstruktivní proces“ (Greene et al., 2008, s. 142), a dále centrovat pozornost na jejich vyšší myšlenkové procesy, jelikož jejich aktivizace nebývá intuitivní a vyžaduje více mentálního úsilí (Sinatra et al., 2014). Mezi tyto procesy můžeme zařadit i epistemické myšlení za předpokladu, že s ním jedinec pracuje na vědomé (explicitní) úrovni (Tang, 2020).

## Význam epistemického myšlení

Empirické studie dokládají vazbu mezi epistemickým myšlením žáků a klíčovými komponenty učebního procesu, přičemž bylo prokázáno, že individuální rozdíly učícího se jedince v oblasti epistemického myšlení ať už přímo, tak i nepřímo ovlivňují jeho kognitivní aktivity (DeBacker & Crowson, 2006). Vztah byl nalezen např. pro oblast porozumě-

ní čtenému (Cunningham & Fitzgerald, 1996; Kardash & Scholes, 1996; Schommer, 1990; Schommer et al., 1992), interpretace kontroverzních témat (Kardash & Scholes, 1996), argumentace (Goldberg et al., 2011; Stanovich & West, 1997), kritického myšlení a schopnosti argumentace (Kuhn, 1991), konceptuální změny (Qian & Alvermann, 2000) nebo pro oblast schopnosti porozumět čtenému při práci s množstvím rozmanitých textových zdrojů (Bråten & Strømsø, 2006). Na poslední uvedenou oblast je centrována v této práci pozornost.

Empirické studie dokládají (Barzilai & Zohar, 2012; Pieschl et al., 2013), že rozmanité epistemické pozice souvisejí s jiným přístupem (užití meta/kognitivních strategií) při zpracovávání úkolů. Je-li jedinec např. přesvědčený, že znalost je souborem izolovaných jednotek, má vyšší tendenci k aplikaci povrchových učebních strategií, např. memorování (Pieschl et al., 2008), nebo se při porozumění čteného textu nadhodnocuje (metakognitivní monitorování – Schommer et al., 1992). Naopak žáci vnímající znalost spíše jako dynamický a proměnlivý konstrukt implementují při snaze porozumět čtenému textu žádané strategie zaměřující se na implicitní rovinu textu (Kardash & Howell, 2000). Bråten a Strømsø (2006) uvádějí, že ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost je fixovaná a neměnná, mají tendenci se méně zapojovat do diskuze a komunikace o obsahu a zároveň jsou u nich ve vyšší míře pozorovatelné povrchové strategie zpracování textu. Naopak ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost je dynamický a proměnlivý konstrukt, mají vyšší tendenci používat strategii elaborace a vykazují vyšší míru kritického myšlení (Dahl et al., 2005). Užití učebních strategií a epistemický rozvoj však úměrně nezrají (Alpaskan et al., 2017), tj. „změna epistemických přesvědčení se může objevit docela rychle a nezávisle na kognitivní maturaci“ (Kienhues et al., 2016, s. 319). Rozvíjí se tedy pomalu a v nelineární podobě. Je doloženo, že specifické pedagogické přístupy mohou ovlivňovat epistemický rozvoj žáků a studentů (Barzilai et al., 2020; Cartiff et al., 2021; Elby & Hammer, 2010; Zohar & Nemet, 2002; Wiley et al., 2020), na což je tato studie zaměřena (ovlivnit epistemický rozvoj žáků prostřednictvím specifických námětů do výuky – detailněji níže).

### **Koncepční východiska práce**

Na základě rešerše teoretických a empirických zdrojů byla stanovena východiska, ze kterých při tvorbě koncepce výzkumného designu autor vycházel, a která tvoří opěrné body cílů práce. Tato východiska jsou nejprve definována a následně podrobně diskutována:

- Východisko 1: Doménově-specifický přístup (než doménově-obecný).
- Východisko 2: Intervence pro cílenou věkovou skupinu (žáci 7. tříd ZŠ) této studie v měkkých vědách (než v tvrdých vědách).
- Východisko 3: Konstruktivisticky koncipované vyučování zasazené do metakognitivně orientovaného prostředí a hodnocení zdroje.
- Východisko 4: Zaměření se na modely epistemických přesvědčení akcentujících dimenzi odůvodňování znalostí.
- Východisko 5: Akcent na spolehlivé epistemické procesy jako prostředek dobře odůvodněné znalosti.
- Východisko 6: Rozvoj epistemického myšlení u cílené věkové skupiny této studie.

Za prvé, korelační metaanalytická studie Greena a kolektivu (2018) analyzující 132 neexperimentálních studií zahrnujících 55 418 respondentů prokázala statisticky významnou korelaci mezi epistemickými přesvědčeními<sup>1</sup> a rozmanitými učebními aspekty (argumentace, konceptuální porozumění...), přičemž **vyšší věcná významnost byla nalezena v rámci doménové specificity** (specificita epistemických přesvědčení a specificita nástroje zjišťujícího učební výkon;  $d = .184$ ) než v rámci obecně doménového přístupu ( $d = .140$ ), což naznačuje, že je podstatnější zkoumat a rozvíjet epistemická přesvědčení žáků v kontextu charakteristik příslušné disciplíny, vyučovacího předmětu, a z toho důvodu autor této práce přistoupil při své tvorbě k doménově specifickému způsobu (**východisko 1**), čemuž i odpovídá větší objem kapitoly 3, ve které je doménová specificita v kontextu epistemických přesvědčení a epistemického myšlení rozebírána.

Za druhé, korelační metaanalytická studie Alpaslana a kolektivu (2017) dokládá, že věcná významnost (Pearson'  $r$ ) mezi aspekty autoregulovaného učení a epistemických přesvědčení byla **vyšší v případě měkkých věd** ( $r = .32$  u modelů fixních efektů;  $p < .01$ ;  $r = .26$  u modelů náhodných efektů;  $p < .05$ ) než ve vědách budovaných na exaktním základu [ $r = .19$  u modelů fixních ( $p < .01$ ) i náhodných efektů ( $p < .05$ )]. Na základě tohoto zjištění je možné se domnívat, že procesy autoregulovaného učení, jejichž je metakognice nedílnou součástí, ať už implicitně (Pintrich, 2000), nebo s výslovným akcentem (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2002), spíše podporují rozvoj epistemických přesvědčení v kontextu měkkých věd (**východisko 2**). Tento předpoklad podporují i výzkumy v kontextu vývojových modelů epistemických přesvědčení. Kuhnová a Weinstock (2002) předložili, že přechod z pozice objektivismu (lze dosáhnout absolutní pravdy a jistoty excerpcí znalostí z vnější poznatelné reality) směrem k subjektivismu (pravda/znalosti jsou subjektivní a absolutně nedosažitelné) se spíše dříve objeví v oblastech, ve kterých je osobní odůvodnění na nevýslovné úrovni, než v oblastech, které souvisejí s objektivními soudy okolního světa a jsou spjaté s principy exaktních věd. Vyučovací předměty vycházejí z měkkých vědeckých disciplín, proto v intencích vývojových modelů nabízejí teoreticky příležitost rozvoje epistemických přesvědčení žáků druhého stupně dříve než vyučovací předměty vycházející z exaktních disciplín.

Za třetí, metaanalytická studie Cartiffa a kolektivu (2021) zahrnující 26 experimentálních a kvaziexperimentálních studií na vzorku 4 373 účastníků experimentu analyzujících 28 nezávislých vzorků a 59 velikostí účinků prokázala dopad intervencí a střední velikost účinku na rozmanité aspekty učebního procesu (Cohen's  $d = 0.509$ ;  $p < .001$ ), přičemž **nejsilnější efekt intervence na učební výkon žáků byl nalezen v rámci** (i) tréninku (scaffold) v oblasti kognitivní, metakognitivní a epistemické kognice ( $d = .663$ ), (ii) vedeného bádání (guided inquiry;  $d = .808$ ), (iii) konstruktivistického způsobu vyučování ( $d = .479$ ) a (iv) hodnocení zdroje ( $d = .800$ ) oproti intervencím založeným na argumentaci ( $d = .134$ )<sup>2</sup> nebo řešení problémů ( $d = .340$ ), které neprokázaly signifikanci. Není možné zohlednit všechny empirické důkazy a všechny charakteristické rysy výše

<sup>1</sup> K diferenci mezi termíny *epistemické přesvědčení* a *epistemické myšlení* bližší subkap. 1.1.

<sup>2</sup> Nutno dodat, že autoři při kódování intervencí přiznali, že se jednalo o heterogenní skupinu intervencí (např. učební formy a struktury procesu argumentace × kvalita poskytnutých důkazů při argumentaci; argumentativní rámec intervence jako nezávisle proměnná – konceptuální změna nebo obecné znalosti jako závisle proměnná). Výzkumy obecně dokládají vazbu mezi epistemickými přesvědčeními a kvalitou argumentace (Iordanou et al., 2016), což uvádí i samotná studie Certiffa a kolektivu (2021), která dokládá vliv intervencí na argumentační schopnosti ( $d = 1.047$ ).



uvedených efektivních typů (i–iv) intervencí. Vždy se bude jednat o provázanost výchovně vzdělávacích i výzkumných cílů, způsobů realizace (forem, metod, technik) a obsahu (specifika vyučovacího předmětu a tématu). Přestože se autor při tvorbě intervenční baterie (viz cíle níže) inspiroval rozmanitými výzkumy, tak se primárně zaměřil na **konstruktivisticky koncipované vyučování zasazené do metakognitivně orientovaného prostředí a hodnocení zdroje (východisko 3)**. Podpůrný argument pro zasazení intervence do metakognitivně orientovaného prostředí dokládají nálezy korelační metaanalytické studie (Alpaslan et al., 2017), ve které bylo analyzováno 45 studií. Přestože se jednalo o vazbu mezi epistemickými přesvědčeními a autoregulovaným učením (nikoliv přímo s metakognicí),<sup>3</sup> tak autor vychází z předpokladu, že s vyšší úrovní autoregulovaného učení stoupá rovněž úroveň metakognitivního rozvoje (blíže kap. 2). Analýza sice prokázala poměrně slabé, avšak statisticky signifikantní korelace, přičemž konstrukt epistemických přesvědčení vysvětloval 5 % rozptylu autoregulovaného učení. Jak výstižně dodávají Barzilaiová a Weinstock (2015), tak „epistemické myšlení má důležitý metakognitivní komponent“ (s. 143; podobně Wyre, 2007). Autor neztotožňuje epistemické procesy s metakognitivními, nýbrž vyzdvihuje provázanost obou konstruktů (viz subkap. 2.3). Je zapotřebí uvést, že v mnoha ohledech se jednotlivé rysy (i–iv) vzájemně prostupují. Charakteristickým rysem konstruktivisticky koncipovaného vyučování, které je podle Muisové a kolegů (2016a) východiskem přibližně poloviny intervenčních studií, je např. podpora a rozvoj metakognitivního myšlení (Murphy, 1997). Rovněž při analýze (hodnocení) zdroje je zapotřebí nejen vědět, jak má žák daný zdroj analyzovat, ale také (zejména) proč (Schraw & Moshman, 1995), což opět referuje k nutnosti aktivizace metakognitivních procesů.

Za čtvrté, **silnější efekt intervence** (Cartiff et al., 2021) v kontextu věcné významnosti byl nalezen v situacích, kdy se vycházelo z **modelů epistemických přesvědčení akcentujících dimenzi odůvodňování znalosti** ( $d = .482$  – Greene et al., 2010a; Ferguson et al., 2013;  $d = .625$  – Hofer & Pintrich, 1997) oproti obecně-doménovým dimenzionálním modelům ( $d = .185$  – Schommer-Aikins, 2004) a modelu epistemických zdrojů ( $d = .482$  – Elby & Hammer, 2010), které neprokázaly signifikanci.<sup>4</sup> Z toho důvodu se autor při rešerši literatury zaměřil primárně na studie věnující se problematice odůvodňování znalostí (**východisko 4**). Odůvodňování znalostí (co vede jedince k tomu, že určitý koncept atribuuje jako znalost) je zcela esenciální, neboť se týká našich každodenních životů.<sup>5</sup>

Za páté, přestože je epistemická dimenze odůvodňování znalosti prostřednictvím důkazů shledávána některými autory za klíčovou složku (VanSledright & Maggioniová, 2016), tak důvěryhodnost zdroje je determinována spolehlivostí procesů (východiskem pro dobře odůvodněnou znalost), na kterých zdroj vznikl (Chinn & Rinehart, 2016 b). Chinn a kolektiv (2011) glosují, že čtení čajových lístků za účelem věštění budoucnosti, lpění na prvním

<sup>3</sup> Ve 45 studiích byla zjišťována vazba mezi 129 autoregulačními strategiemi, z nichž 17 bylo v 15 metakognitivních studiích.

<sup>4</sup> Intervence vycházející z vývojových modelů rovněž prokázaly silný vliv ( $d = .633$ ).

<sup>5</sup> Na individuální úrovni se může jednat o situaci: „Matka se ptá svého syna: ‚Jakou barvu má nebe?‘ Chlapec odpoví: ‚Modrou.‘ Matka se zeptá: ‚Jak to víš?‘ Chlapec sebevědomě odpoví: ‚Protože vidím, že je modré.‘“ (Muis & Franc, 2010, s. 27). Bude odůvodnění zrakem (smyslem) a zkušeností (není-li zataženo, ve dne je nebe *přeci vždy modré*) pro chlapce dostatečné? Nebo si chlapec tuto *znalost* dále ověří? Co když se zeptá svých spolužáků nebo rodičů, kteří mu *potvrdí*, že nebe je *skutečně* modré? Na makroúrovni uvádí názorný příklad Weinstock (2016) referující k americkému právnímu systému jako epistemickému systému (konkrétně např. při chování poroty během soudního procesu – co znamená odůvodněné pochyby?) ovlivňujícímu chování účastníků tohoto systému.

dojmu nebo hledání historie naší planety v náboženských knihách nejsou spolehlivé epistemické procesy pro ustanovení odůvodněné znalosti. Mezi spolehlivé epistemické procesy je možné zařadit epistemické ctnosti, jako jsou například shovívavost, spravedlnost, intelektuální odvaha nebo zdrženlivost při formulaci závěrů. Zároveň ale také strategie, kterými se odlišují experti od začátečníků (Wineburg, 1991a, 1991 b), kam se řadí **zdrojování** (sourcing) a **potvrzování** (corroboration). Na tyto strategie je v této práci primárně centrována pozornost prostřednictvím analýzy reálného chování žáků (**východisko 5**).

Za šesté, přestože někteří autoři nepředpokládají schopnost sofistického epistemického myšlení do konce sekundárního stupně vzdělávání (viz par. 1.2.1), tak rostoucí počet empirických studií dokládá úroveň sofistického epistemického myšlení i u mladších jedinců (např. Feucht, 2017; Mason & Scirica, 2006). Ústředními argumenty intervence autora u žáků druhého stupně ZŠ potenciálně ovlivňujícími jejich epistemické myšlení byl jednak nálezný korelační metaanalytické studie Greena a kolektivu (2018), dokládající efekt vzdělávacího stupně jako moderující proměnné v souvislosti s úrovní epistemického myšlení a studijními výsledky, přičemž nejsilnější efekt byl zaznamenán u žáků 1. a 2. stupně.<sup>6</sup> Dále potom závěry metanalytické intervenční studie Cartiffa a kolektivu (2021) dokládají, že intervence realizované u žáků a studentů v rámci K-12 vykázaly téměř dvakrát vyšší velikost účinku ( $d = .606$ ) než intervence u studentů VŠ ( $d = .309$ ) na rozmanité aspekty učení (**východisko 6**).

Na základě výše uvedených koncepčních východisek autor této práce formuloval výzkumný cíl. **Cílem** předkládané práce bylo vybudovat a implementovat intervenční baterii<sup>7</sup> (soubor 8 témat rozprostřených do 10<sup>8</sup> vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky) za účelem ovlivnění epistemického myšlení a přesvědčení žáků 7. tříd ve vyučovacím předmětu dějepis, přičemž se akcent výzkumného záměru nachází ve třech rovinách:

1. Podpora subjektivního vnímání (přesvědčení) žáků o důležitosti odůvodňování znalosti na základě více zdrojů a pravidel bádání, odůvodňování autoritou, podpora subjektivního vnímání (přesvědčení) žáků, že znalost se vyvíjí a je souborem komplexních a vzájemně propojených jednotek prostřednictvím sebezposuzovacích škál.
2. Podpora schopnosti žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji (reálné chování žáků).
3. Odhalení případných moderujících proměnných ovlivňujících efekt intervence.

Z takto nastavených cílů vyplývá řada výzkumných otázek: Jaký bude mít implementace IB vliv na složky epistemických přesvědčení zjišťované prostřednictvím sebezposuzovacích škál (konkrétně dimenze jistá a jednoduchá znalost; odůvodňování autoritou; odůvodňování

<sup>6</sup> 1. stupeň:  $d = .212$ , 2. stupeň:  $d = .246$ , SŠ:  $d = .175$ , VŠ:  $d = .131$ .

<sup>7</sup> Dále bude autor v textu většinou používat zkratku IB.

<sup>8</sup> Při určování délky intervence vycházel autor jak z koheze zaměřených témat, tak i z nálezu metaanalytické intervenční studie Cartiffa a kolektivu (2021) dokládající, že pouze intervence trvající do jednoho měsíce prokázaly vliv (jedna jednotka:  $d = .734$ ; týden:  $d = .615$ ; týden až měsíc:  $d = .925$ ;  $p < .001$ ). Naopak intervence trvající více než jeden měsíc (1–3 měsíce:  $d = .390$ ; semestr:  $d = .234$ ) neprokázaly statisticky signifikantní vliv. Určení 10 vyučovacích jednotek s předpokládanou dobou trvání 5 týdnů intervence sice balancuje na pomezí mezi kategorií týdeních až jednoměsíčních intervencí a více než jednoměsíčních až tříměsíčních intervencí, avšak svou předpokládanou dobou trvání má blíže k nejvíce efektivní délce trvání intervence.

na základě více zdrojů; přesvědčení o významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení; přesvědčení o významu metodologických procedur)? Jaký bude mít implementace IB vliv na skutečnou schopnost žáka použít spolehlivé epistemické procesy (konkrétně strategie zdrojování a potvrzování)? Budou odhaleny další faktory (moderující proměnné) ovlivňující efekt intervence?

Jak uvádějí Sosu a Gray (2012), tak mnoho studií v oblasti výzkumu epistemických přesvědčení je založeno na užití sebezposuzujících škál s absencí analýzy konkrétního chování (jestli tak participanti výzkumu skutečně činí – procedurální znalosti). Podobně Greene a Yuová (2014) upozorňují, že empirické výzkumy se zaměřují na deklarativní složku epistemických přesvědčení, nikoliv na procedurální složku epistemických přesvědčení. Tuto empirickou mezeru se snaží předkládaná práce částečně vyplnit (triangulace dat mezi sebevyjádřením žáků a jejich skutečným chováním).

Výzkumné pole v této práci se nachází na průniku (i) pedagogicko-psychologického výzkumu v oblasti epistemického myšlení, (ii) výzkumu v oblasti porozumění více zdrojům a (iii) výzkumu v oblasti dějepisného vyučování a učení. Požadavek na posouzení důvěryhodnosti zdrojů spojuje historický výzkum s pedagogicko-psychologickým výzkumem v oblasti epistemického myšlení (Ní Cassaithe et al., 2022). Analýza metainformací (pozice a motivace autora; jazykový styl a typ dokumentu; hledání shod a rozdílů napříč zdroji) dokumentů spojuje jak pedagogicko-psychologický výzkum v oblasti epistemického myšlení a výzkum v oblasti porozumění více zdrojů (Bråten et al., 2011), tak i výzkum v oblasti porozumění více zdrojů a výzkum v oblasti dějepisného vyučování a učení, jelikož rozbor metainformací je charakterizován potřebou aplikovat strategie zdrojování a potvrzování, což jsou typické strategie, jimiž se odlišují experti-historici od méně zkušených žáků a studentů (Wineburg, 1991a). Zároveň úsilí mnoha výzkumníků přiblížit školní dějepis skutečné mateřské disciplíně (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003; VanSledright, 2002 b; Wineburg, 1994, aj.) zahrnuje i explicitní požadavek na učení strategií užívaných experty (Reisman, 2012; Wineburg et al., 2012, aj.).

Epistemické myšlení souvisí s řadou dalších konstruktů, které jsou podle názoru autora zásadní pro život jedince v 21. století. Výběrově je možné uvést spojitost s kritickým myšlením<sup>9</sup> v kontextu evaluace spolehlivosti argumentů (Hugher & Lavery, 2008) nebo evaluace a užití informací v kontextu spolehlivosti nebo zkreslení ve zdrojích (Shavelson et al., 2019). Bendixenová a Ruleová (2004) explicitně hovoří o recipročním vztahu (empiricky: Bråten et al., 2011; Chan et al., 2011). Spojitost obou konstruktů je možné rovněž ilustrovat na jedné ze subdimenzí nástroje CCTDI (California Critical Thinking Dispositions Inventory – Facione et al., 2000; open mindedness – otevřenost mysli jako tzv. epistemická ctnost – Chinn et al., 2011). Jak uvádí Kingová a Kitchenerová (1994), tak o čem jsou lidé přesvědčeni v kontextu znalostí, je esenciální, avšak „opomíjená stránka kritického myšlení“ (s. 1). S odkazem na další studie Janssen a kolektiv (2019) dodávají, že „schopnost hodnotit důkaz a argumenty nezávisle na předchozích přesvědčeních a názorech jedince je důležitý aspekt kritického myšlení“ (s. 311). Významně dále souvisí s mediální gramotností.<sup>10</sup> S odkazem na projekt Stanfordské univerzity a tým kolem Sama

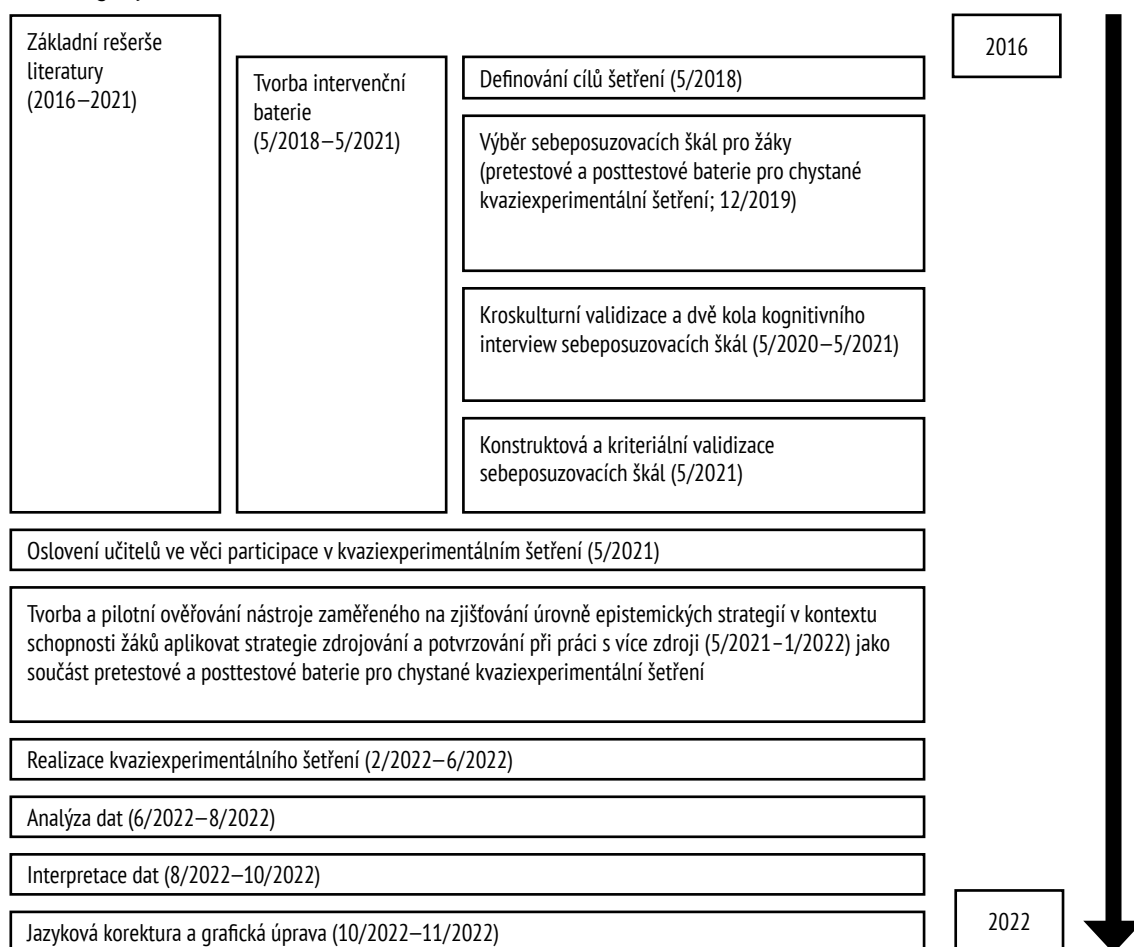
<sup>9</sup> Kognitivní dovednosti a strategie, které zvyšují pravděpodobnost účelového, zdůvodněného a cílesměrného myšlení (Halpern, 2002).

<sup>10</sup> Forma kritického myšlení s cílem porozumět, dekodovat, zaujmout kritický postoj, třídit a zaujmout postoj směrem k rozeznání manipulací (Jiráček & Wolák, 2007).

Wineburga van Boxtelová a kolektiv (2021) uvádějí, že „...vzdělávací materiály vyvinuté pro kritickou analýzu historických zdrojů v současné době expandují směrem k pomoci studentům odhalit lživé online informace“ (s. 302). Chinn a kolektiv (2011) přímo uvádějí, že přesvědčení o spolehlivých epistemických procesech představuje centrální roli při hodnocení tvrzení z médií v souvislosti s dezinformacemi, účelovými mediálními a politickými manipulacemi, přičemž relativizace událostí založená na kvalitativní ekvivalenci všech názorů v kontrastu interpretace událostí, založené na odůvodňování na základě důkazů, je jednou z příčin vítězství populismu (Nitsche et al., 2022).

Výše uvedený výčet studií poukazuje na vazby mezi epistemickými přesvědčeními a relevantními aspekty efektivního učení není jistě absolutní. Autor této práce se snažil vybrat studie související s charakterem předkládané práce a na výše uvedených příkladech se pokusil ilustrovat významnost dané problematiky a zdůvodnit, proč považuje za důležité se danou problematikou zabírat v intencích cílů této práce. Další rozbor souvislostí epistemického myšlení s dalšími konstrukty by odváděl pozornost od ústřední linie textu. Přes rostoucí zájem o problematiku epistemických přesvědčení v českém prostředí (Juklová, 2021; Říčan, et al., 2022; Švaříček, 2019) je empirický přístup v této studii, pokud je autorovi známo, unikátem, jelikož se jedná o záměrnou intervenci explicitně zacílenou na ovlivnění epistemického myšlení žáků. Chronologický rámec celého šetření prezentuje následující obrázek.

**Obrázek 1**  
Chronologický rámec šetření



Při výběru zdrojů postupoval autor tak, že na začátku stála rešerše vhodných článků z periodik explicitně příslušejících do oblasti pedagogické psychologie.<sup>11</sup> Dále byly využity databáze EBSCOhost, ProQuest, PsycINFO-database, ERIC a Web of Science. Klíčovými slovy a slovními spojeními byla (příklady): epistem\* belief/cognition/resources/competence/thinking/performance; personal epistemology; sourcing; corroboration; quasi/experiment; intervention; histor\* reasoning/thinking/instruction; meta-analyse; review (citation search). Na základě referencí v příslušných zdrojích autor využil další relevantní zdroje, na které bylo odkazováno (snowballing). Není tedy možné považovat teoretickou část této práce za přehledovou studii, což by však ani neodpovídalo empirickým záměrům této práce. V rámci unifikace textu při užití odborného názvosloví (české ekvivalenty) autor primárně vychází z práce Juklové (2021), případně je uveden i cizojazyčný termín. V textu je používán způsob citování odpovídající normě APA 7. Tato práce vznikla jako součást dlouhotrvajícího projektového záměru autora s názvem „Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students“.<sup>12</sup>

Na začátku každé kapitoly teoretické části je uveden cíl sloužící k situování příslušného oddílu do kontextu celého textu a snazší orientaci čtenáře v textu poukazující na nejpodstatnější aspekty daného oddílu. Konstruovanými cíli autor v žádném případě nemíní jakkoliv poučovat čtenáře či vyzývat je ke studiu textu, nýbrž pojímá je jako cílesměrný faktor reflektující kontinuum textu. Autor si dovoluje podotknout, že se v textu publikace objevují různá označení pro pedagogické pracovníky (nejčastěji učitel, pedagog) a žákovský kolektiv (nejčastěji žák). Generické maskulinum není protestem vůči skladbě třídy nebo průměrné české sborovny, je pouze projevem snahy sjednotit termíny užívané v publikaci.

---

<sup>11</sup> [https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3204 & wos=true & type=j & order=sjr & ord=desc](https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3204&wos=true&type=j&order=sjr&ord=desc).

<sup>12</sup> <https://www.researchgate.net/project/Enhancing-epistemic-beliefs-metacognitive-skills-and-reading-comprehension-in-history-classroom-on-middle-school-students>.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 EPISTEMICKÉ MYŠLENÍ

Cílem kapitoly je vymezit konstrukt epistemického myšlení v intencích užívané nomenklatury v pedagogicko-psychologickém výzkumu, diskutovat základní otázky (doménová obecnost × doménová specifická; tacitní × explicitní povaha) a zejména představit teoretické modely, ze kterých výzkum v oblasti epistemického myšlení může vycházet, přičemž jsou diskutována silná a slabá místa těchto modelů. V textu jsou akcentovány modely zaměřené na odůvodňování znalostí (1.2.4.1; východisko 4) a spolehlivé epistemické procesy (1.2.4.2; východisko 5), které se staly výchozími body jak při konstrukci IB, tak i vlastním metodologickém šetření. Zároveň je v kapitole argumentováno ve prospěch zacílení intervence na mladší věkovou skupinu, než vývojové modely původně předpokládaly (1.2.1; východisko 6). Předkládaná práce vychází z doménově-specifického přístupu (oproti doménově-obecnému), a z toho důvodu je v paragrafu 1.2.3 argumentováno ve prospěch tohoto směru (východisko 1).

Taylor a Medina (2013) uvádějí, že jedince je možné zkoumat třemi způsoby, a to z hlediska ontologie (povaha, původ), metodologie (řešící standardy pro konstrukci znalostí) a epistemologie (jak jedinec tvoří a vnímá koncepty vědění-znalostí a poznávání). Pollock a Cruz (1999) uvádějí, že primárním ohniskem zájmu ve filozofii není otázka, jak jedinec ví. Filozofie pátrá po kořenech toho, proč danému jedinci věří, tj. jaké mechanismy jedinec používá při odůvodňování toho, čemu věří (atribuuje jako znalost). Oproti pedagogicko-psychologickému výzkumu filozofii nezajímá, zda je např. znalost složená z izolovaných jednotek (místo komplexních konceptuálních schémat) či neměnná (místo chápání znalosti jako záležitosti měnící se v čase, prostoru či společnosti) tak, jak je to řešeno např. v dimenzionálních modelech epistemických přesvědčení, ale jaká tvrzení mají potenciál ospravedlnit tato tvrzení jako znalost. V nejobecnějším slova smyslu představuje pedagogická psychologie svébytnou disciplínu nacházející se na rozhraní věd zkoumající podstatu lidského myšlení, prožívání, chování a věd věnujících se výchově a vzdělávání. Pedagogická psychologie studuje prožívání a chování jedinců v záměrně navozených výchovně-vzdělávacích podmínkách (Jiránek et al., 1997), tj. zabývá se „... procesem učení [a] jeho dopady na utváření lidské osobnosti“ (Jedlička et al., 2018, s. 16). Zatímco filozofové se v kontextu epistemických přesvědčení „pokoušejí odpovědět na otázky o povaze znalostí a poznávání a vyvinuli množství teoretických rámců, které se propracovávají do dnešní doby, [tak] pedagogičtí psychologové odhalují povahu znalostí a poznávání z více pedagogické a učící perspektivy“ (Muis et al., 2011, s. 46). Pedagogičtí psychologové nahlíží na epistemická přesvědčení jako znak jedince, aspekt individuálních diferencí. Z pedagogicko-psychologického hlediska se výzkum v oblasti epistemických přesvědčení zaobírá přesvědčením jedinců o tom, jak znalost a proces poznávání ovlivňuje a je ovlivňována učebním procesem (Hofer, 2008). Tato přesvědčení definuje Pajares (1992) jako „...individuální posouzení pravdy nebo nepravdy tvrzení; soud, který je možný odvodit pouze prostřednictvím kolektivního porozumění toho, co lidské bytosti říkají, zamýšlejí a dělají“ (s. 316). Pedagogickou psychologii tedy zajímají „...představy

jedince o tom, jak je znalost generována, hodnocena a konstruována“ (Alpaslan et al., 2017, s. 49). Pedagogicko-psychologický pohled směřuje tuto práci.

V reakci na sympozium organizace American Educational Research Association (AERA) s názvem Personal Epistemology: Conflicts and Consensus in an Emerging Area of Inquiry bylo zimní číslo časopisu Educational Psychologist věnované „...paradigmatickému přístupu ...zaměřenému na konceptuální porozumění osobní epistemologie za účelem zvýšení povědomí této důležité oblasti výzkumu pedagogů a pedagogických psychologů“ (Hofer, 2004 b, s. 1). Později Greenová a kolektiv (2017) v rámci svého příspěvku v monotematickém čísle věnovaném nutnosti přeformulovat fundamentální koncepty v kontextu vzdělávání identifikovali jako jeden z bodů i epistemická přesvědčení.

Bråten a kolektiv (2011a) zdůrazňují, že při konstruování znalostí z množství rozmanitých zdrojů, čímž je současná doba charakterizována, je výchozím bodem právě aplikace epistemických strategií, což jsou podle Barzilaiové a Zoharové (2014) „procesy zaměřené na získání spolehlivé znalosti a porozumění na základě hodnocení tvrzení a zdrojů, hledání důkazů, zvažování více perspektiv“ (s. 20). Autorky pak uvádějí konkrétní otázky související s tímto uvažováním (Ibid, s. 2012, s. 44): „Je toto tvrzení správné? Je tato webová stránka zaujatá?“ Jedná se o situace, ve kterých se jedinec rozhoduje, že něčemu přiřkne atribut *znalost*, přičemž v daném procesu zvažuje přijatelnou míru nejistoty znalostního konstruktů nebo hodnotí míru důvěryhodnosti zdroje (Trevors et al., 2017a). Charakteristickým rysem *přesvědčení* je tedy „stupeň stability“ (Louca et al., 2004, s. 59) a je možné jej vymezit jako určitou epistemickou pozici, kterou jedinec zaujímá (tvrzení je pravdivé × nepravdivé), přičemž ne nezbytně toto své *přesvědčení* reflektuje (např. zdali pro tvrzení, které shledává za pravdivé, disponuje důkazy; Chinn et al., 2011). Murphyová a Masonová (2006) proto referují k *přesvědčení* jako k myšlence, kterou jedinec chce považovat za pravdivou a zároveň nevyžadující verifikaci. Autorky takový koncept shledávají za *názor*. Naopak oproti *přesvědčení* se *vědění* (znalosti) vymezuje poskytnutím důkazů pro dané tvrzení a jejich hodnocením, zdali jsou dostatečné pro nakládání s daným tvrzením jako s věděním/znalostí (Greene et al., 2016).<sup>13</sup> Autor je přesvědčen, že žáci a studenti by se měli učit rozlišovat mezi subjektivním (často nereflektovaným) názorem pramenícím ze zkušenosti potenciálně silně ovlivněné afektivní dimenzí a zdůvodněným tvrzením opírajícím se o důkazy na základě racionální analýzy zdrojů, ve kterých se potenciální důkazy nacházejí.

## 1.1 VYMEZENÍ KONSTRUKTU

Na nejasnost používané nomenklatury a nejednotnost teoretických rámců v případě epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu upozorňuje řada autorů (výběrově Hofer & Pintrich, 1997; Schraw, 2013). Termín epistemická přesvědčení je ztotožňován s termínem osobní epistemologie (personal epistemology; Hofer & Pintrich, 2002), epistemická kognice (epistemic cognition; Greene et al., 2008; Kitchener, 2002), epistemická kompetence (epistemic competence; Murphy & Alexander, 2016), epistemické myšlení

<sup>13</sup> Filozofové zabírající se epistemologií určují tři atributy pro nakládání s tvrzením jako se znalostí: je-li odůvodněné, pravdivé, a zdali tomu osoba věří (Murphy et al., 2007).

(epistemic thinking; Kuhn & Weinstock, 2002), epistemické perspektivy (epistemic perspectives; Barzilai & Ka'adan, 2017) nebo epistemická výkonnost (epistemic performance; Barzilai & Chinn, 2018). Další autoři (Hammer & Elby, 2002; Louca et al., 2004) chápou epistemická přesvědčení spíše jako soubor kognitivních<sup>14</sup> jednotek (zdrojů; epistemological resources) pro porozumění znalosti. Murphyová a kolegové (Murphy et al., 2007) navrhují ve vztahu k žákům a studentům termín *epistemická*, neboť termín *epistemologická* referuje ke studiu (logos) znalosti a poznávání, což je termín vhodný spíše pro vědecké výzkumníky. Přestože se autor v empirické části této práce zaměřuje na kognitivní aspekt epistemických přesvědčení, a z toho důvodu by bylo možná vhodnější užívat termín *epistemická kognice*, Schommer-Aikinsová (2004) doporučuje užívat termín *přesvědčení*, jelikož referuje nejen ke kognitivní, ale i afektivní povaze tohoto konstruktů, což je i podle autora v souvislosti se vzdělávacím procesem žáků příznačnější také z důvodu empiricky potvrzené existující vazby mezi emocemi, epistemickými přesvědčeními, kognitivními a metakognitivními procesy (Trevors et al., 2017 b; Muis et al., 2015, 2018; Pekrun et al., 2017). Vzhledem k unifikaci textu jsou v této práci používány termíny **epistemická přesvědčení** (Muis, 2007) v situacích, kdy je zejména odkazováno na subjektivní přesvědčení jedinců (subjektivní posuzování výroků) a **epistemické myšlení** (Kuhn & Weinstock, 2002) v situacích, kdy je referováno zejména k reálným projevům takového uvažování.

V obecné rovině epistemické myšlení odkazuje k procesům, „jak lidé získávají, rozumí, odůvodňují, mění a užívají znalost ve formálních a neformálních kontextech“ (Greene et al, 2016, s. 1). Konkrétněji již Greene a Yuová (2016) referují k epistemickému myšlení jako k „procesu zahrnujícímu dispoziční, přesvědčení a dovednosti vztahující se k tomu, jak jedinci určují, co skutečně vědí, oproti tomu, o čem jsou přesvědčení, pochybují nebo nevěří“ (s. 46). Chinn a kolektiv (2011) do své definice zahrnují znalosti, zdroje těchto znalostí, odůvodňování znalostí nebo důkazy.

Podle některých autorů (Chinn et al., 2011; Muis 2007) jsou epistemická přesvědčení spíše tacitní než explicitní. Jiní autoři (Louca et al., 2004) atribuuji epistemickým přesvědčením vyjadřitelnost jako důsledek určitého stupně organizace, robustnosti a vědomé reflexe (připravenost kognitivních zdrojů), tj. méně sofistickovaná<sup>15</sup> epistemická přesvědčení jsou více tacitní a obráceně. Zástupci určité středové pozice (Kienhues et al., 2016) uvádějí, že aktivizace epistemických přesvědčení je „více či méně automatická nebo vědomá“ (s. 326).

Na základě empirických studií (Buehl & Alexander, 2006; Muis et al., 2006) v kontextu úvahy ohledně doménové obecnosti nebo specifity panuje konsenzus, že epistemická přesvědčení jsou mnohohrstevným konstruktům jak obecně doménové (žáci mohou věřit, že znalost v matematice nebo v dějepisu může být jistá), tak i doménově specifické (žáci mohou věřit, že jistota znalosti je dosažitelná v matematice, ale ne v dějepisu) povahy, které mezi sebou recipročně interagují (empirické studie – Stahl & Bromme, 2007; Hofer,

<sup>14</sup> Některé empirické studie však dokládají, že epistemická přesvědčení a kognitivní schopnosti jsou dva odlišné konstrukty (Klaczynski & Robinson, 2000; Weinstock et al., 2006).

<sup>15</sup> V současné době se můžeme setkat s rozmanitou nomenklaturou referující k více nebo méně rozvinuté úrovni epistemického myšlení/přesvědčení (constructivist/empiricist – Hashweh, 1996; availing/nonavailing – Muis 2004; more/less mature – Rukavina & Daneman, 1996; Stoel et al., 2017a; more/less-appropriate – Wiley et al., 2020). Vzhledem k unifikaci textu používáme termíny více × méně sofistickované/á epistemické/á myšlení/přesvědčení.



2001; Schommer-Aikins, 2004). K problematice doménové specificity se autor opakovaně vrací, zejména pak v kapitole č. 3.

## 1.2 MODELY EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ

Greene a kolektiv (2018) popisují čtyři modely epistemického přesvědčení: stadiálně vývojové (developmental), dimenzionální (dimensional), založené na doménách (academic-discipline-informed) a inspirované filozofií (philosophically-informed).

### 1.2.1 STADIÁLNĚ VÝVOJOVÉ MODELY

Počátky zájmu o epistemická přesvědčení můžeme umístit na začátek 70. let minulého století, kdy Perry (1970), ovlivněn dobovým paradigmatem kognitivního vývoje Jeana Piageta, definoval svůj strukturálně-vývojový model tvořený devíti pozicemi etického a intelektuálního vývoje v kontextu nahlížení vysokoškolských studentů na studijní zkušenosti kategorizovaný do čtyř po sobě jdoucích vývojových stupňů. Podobně jako iniciační výzkum Perryho, tak i jeho pokračovatelé se převážně zaměřovali na longitudiální výzkum fenomenologického charakteru (Juklová, 2020). Autorky Kingová a Kitchenerová (2004; Kitchener & King, 1981) navrhly tříúrovňový model reflektivního usuzování (three-stage reflective judgment model; stadia prereflektivního, kvazireflektivního a reflektivního usuzování), založený na odůvodňování znalostí, sloužící k legitimizaci přesvědčení jedinců. Kuhnová (1991) a Kuhnová a kolektiv (2000) definovali čtyři epistemické úrovně modelu argumentativního usuzování (realist<sup>16</sup>, absolutist, multiplist, evaluativist). Jejich model se zakládá na argumentativním myšlení a vnitřním dialogu, který jedinci používají pro zdůvodňování svých výroků a tvrzení. Dále se objevovaly modely epistemických přesvědčení, které byly citlivé ke kontextu genderové problematiky a popis osvojení poznání se stavěl k rozdílům vnímání poznání napříč genderem a postupného zbavování se závislosti na externích autoritách směrem k identifikaci vlastního (self-authorship) já (Belenky et al., 1986; Baxter-Magolda, 1992). Přestože někteří autoři pokračovali v intencích původního vývojového modelu Perryho, stal se tento přístup předmětem diskuzí s tím, že kritika mířila primárně na jeho pojetí lineárního rozvoje epistemického přesvědčení a sekundárně poté na úzké jednodimenzionální pojetí pokračovatelů rozvíjejících tento model. Výše uvedené vývojové modely v různých terminologických nuancích referují ke třem základním epistemickým pozicím (Barzilai & Ka'adan, 2017; Schraw, 2013):

- i) Objektivismus (realism; dualism; objectivism, absolutism). V této úrovni je znalost vnímána jako objektivní a z faktů složený konstrukt, který může být excerpován přímo ze zkušeností vnější pozorovatelné (objektivní) reality.
- ii) Subjektivismus (relativism; subjectivism; multiplism). Na počátku této úrovně je znalost vnímána jako unikátní a individuální konstrukt, a z toho důvodu mají

<sup>16</sup> V rámci operacionalizace konstruktů (metodologická konceptualizace) není zachycené stadium realist, jelikož se týká raného dětství.

všechny pohledy stejnou váhu. Neexistuje absolutní pravda. Následně jedinec vykazuje potřebu podpořit jeden z úhlů pohledu (vymežit se).

- iii) Kriterialismus (contextualism; criterialism; evaluativism; objectivism-subjectivism). Znalost je vnímána jako zkušenostní konstrukt jedince v souvislosti se společenským diskurzem a konsenzem. Proto tedy předpovídá, že znalost je spjatá se specificitou kontextu a zároveň přejímá jistou míru nejistoty. V této úrovni je jedinec schopen subjektivní perspektivy objektivizovat prostřednictvím koordinací teorií a důkazů, které odkazují na sdílené normy a standardy, čímž dochází k propojování a sjednocování objektivních a subjektivních aspektů znalosti, a na tomto základě je následně možné poměřovat pomyslné stupně jistoty (pochybnosti) či aspekt průkaznosti dané znalosti (daného tvrzení). Tato úroveň je charakterizována tím, že jedinci hledají rovnováhu mezi vnějším (poznání se nachází v okolní pozorovatelné realitě) a vnitřním (poznání je vytvářeno pouze v naší mysli) prostředím. Kriterialistický pohled představuje potenciálně nejvyšší úroveň (Hofer, 2000).

Podle Kuhnové a kolektivu (2000) nejsou studenti na konci sekundárního vzdělávání ještě schopni „koordinovat objektivní a subjektivní dimenze poznávání a znalosti“ (s. 310). Jak uvádějí Chandler, Boyes a Ballová (1990), tak k tomuto dochází až po rozvoji formálních operací, kdy „někteří jedinci nakonec postoupí z těchto fází [víra v autoritu × vše je subjektivní] směrem k racionálnosti, znovuzískají víru v jejich vlastní metody a standardy pro posuzování tvrzení“ (Greene et al., 2008 s. 145). Masonová a Scirica (2006) poukázali, že žáci osmých ročníků disponují kvalitativně rozmanitými epistemickými přístupy. Chandler a kolegové (1990) doplňují, že výzkumníci vycházející z vývojových modelů selhávali v nalezení důkazů o vyšší sofistikovanosti epistemických přesvědčení u mladších jedinců (než VŠ studenti) z toho důvodu, že tyto modely předpokládají doménově obecnou povahu epistemických procesů. Přestože podle některých autorů (Greene et al., 2008) není otázka doménové obecnosti nebo specificity epistemických procesů stále vyjasněna, a obě oblasti mezi sebou recipročně interagují (Buehl & Alexander, 2006; Teorie integrovaných domén v epistemologii – The Theory of Integrated Domains in Epistemology – TIDE framework – Muis et al., 2006), tak Hoferová (2006) bez skrupulí uvádí, že debata mezi doménově obecnou a specifickou povahou epistemických přesvědčení je ve prospěch doménové specificity „passé“ (s. 67).<sup>17</sup> Muisová a kolektiv (2006) doplňují, že doménově specifická epistemická přesvědčení jsou více dominantní v procesu vzdělávání a nabývání znalostí, což podporují výsledky metaanalytické korelační studie Greeneho a kolektivu (2018). Dlouhotrvající předpoklad, že děti v kontextu vývojového aspektu kognitivního rozvoje nejsou schopny určitého typu učební zkušenosti (včetně rozvoje epistemického přesvědčení) je řadou autorů revidován (Kawasaki et al., 2004; Metz, 1995). Jak uvádí

<sup>17</sup> Empiricky např. střední, nikoliv silná korelace mezi epistemickými přesvědčeními pro oblast matematiky a sociálních věd již Schommerová a Walker (1995); vnímání znalosti VŠ studentů v předmětu science za více jistou, spíše se nemění a více tvarovanou pohledy expertů než pro oblast psychologie (Hofer, 2000; tyto tendence/rozdíly byly rovněž potvrzeny pro oblast matematiky a historie – Buehl & Alexander, 2005); rozdíly v epistemických přesvědčeních u žáků od druhého stupně po graduované VŠ studenti pro oblast matematiky a historie (Greene et al., 2010); rozdíly v epistemických přesvědčeních u VŠ studentů pro oblast matematiky a psychologie (Muis et al., 2016a); rozdíly v epistemických přesvědčeních u studentů měkkých a tvrdých věd (Aditomo, 2018).

VanSledright a Reddyová (2014), tak je důležité vnímat vývojové modely v nelineární podobě. Gottlieb a Wineburg (2012; podobně Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002) doplňují, že jedince není možné umístit do určité epistemické pozice. Ukazuje se, že normou je spíše epistemická inkonzistence<sup>18</sup> (epistemic switching – Gottlieb & Wineburg, 2012; wobbling – VanSledright & Reddy, 2014), jelikož epistemická přesvědčení nejsou izolovaná od kontextu, jedinec je měnící v závislosti na interagujících faktorech, což souvisí s jeho adaptabilitou (Maggioni et al., 2009). Jedinec může disponovat několika epistemickými pozicemi ve stejný okamžik – podstatné je, která z pozice je v daný okamžik nejvíce dominantní (Schommer-Aikins, 2002)<sup>19</sup>. Rozvoj jedince je tedy spíše spjatý s měnící se povahou kontextů, které spouštějí jiné zdroje, než s kognitivní úrovní jedince (Louca et al., 2004). Sofistikovanost epistemických přesvědčení by měla být atributována „...flexibilitě a kontextuální senzitivě při činění epistemických soudů“ (Muis et al., 2016 b, s. 333). Počátkem nového milénia můžeme spatřovat novou generaci výzkumů akcentujících *horkou* (hot) povahu učení a kognice, tj. propojení s cíli, motivací, přesvědčeními, meta-kognicí, přičemž je nutné zohlednit, v jakém (sociálním, úkolovém) kontextu tyto procesy probíhají (Schutz & Davis, 2000).

Na základě revize vývojových modelů můžeme dohledat i výzkumy zjišťující úroveň epistemických přesvědčení již u žáků v předškolním věku (zejména ve vztahu k teorii mysli<sup>20</sup> – přehled Lunn Brownlee et al., 2017) a empirické studie dokládají efektivitu intervencí i u žáků 1. stupně ZŠ (Cartiff et al., 2021).

## 1.2.2 DIMENZIONÁLNÍ MODELY

Na základě kritiky pokračovatelů vycházejících z a inspirovaných Perryho (1970) modelem se vyprofilovala skupina výzkumníků argumentující, že epistemická přesvědčení jsou (multi)dimenzionálním konstruktem a jejich rozvoj je nelineární (jedna z dimenzí může být méně, druhá více sofistikovaná), a později se rovněž začala akcentovat závislost na specifické doméně. Za průkopnici tohoto směru je považována Schommer-Aikinsová (Schommer, 1990), která postulovala celkem pět dimenzí epistemického přesvědčení a rovněž jako první představila ucelenou konceptualizaci v rámci instrumentálního uchopení (63položkový nástroj členění do 12 subškál; EQ – Epistemological Questionnaire). Epistemická přesvědčení jsou podle autorky tvořena pěti dimenzemi: jistota (certainty; stability; certain knowledge), jednoduchost (simplicity; structure; simple knowledge), zdroj (sources; omniscient authority), rychlost (speed; quick learning) a kontrola (control; innate ability). Přesvědčení o jistotě znalostí odpovídá na otázku, zda je znalost absolutní a statická, nebo prozatímní a dynamická. Přesvědčení o jednoduchosti znalostí odkazuje k tomu, zda je znalost souborem izolovaných faktů, nebo zda se jedná

<sup>18</sup> Gottlieb a Wineburg (2012) v rámci svého výzkumu u věřících a nevěřících historiků analyzovali jejich interpretace náboženských zdrojů. Věřící historici přepínali (switched) mezi akademickým a osobním přístupem, zatímco nevěřící nikoliv. VanSledright a Maggioniová (2016) dodávají, že tento jev je „způsoben obtížemi koordinovat subjektivní a objektivní aspekty v historii“ (s. 140).

<sup>19</sup> Srov. s výsledky shlukové analýzy Masonové a kolektivu (2010), ve které se některé epistemické dimenze signifikantně lišily mezi jednotlivými shluky.

<sup>20</sup> Referuje k dětskému porozumění, že lidé mohou mít mentální stavy (cíle, znalosti, touhy), které se liší od mentálních stavů jiných lidí (Sandoval et al., 2016).

o koherentní a komplexní konceptuální síť. Přesvědčení o zdroji znalostí odkazuje ke vnímání jedince, zda se znalost nachází ve vnější (vševědoucí – omniscient) autoritě, nebo je aktivně konstruována (rozumovým) uvažováním jednotlivců. Uvedené první tři dimenze spadají pod oblast tzv. povahy a odůvodňování znalostí (nature and justification of knowledge). Přesvědčení o rychlosti znalostí se týká vnímání procesu učení jako buď rychlého, bezprostředního a okamžitého procesu, nebo jako dlouhodobého, postupného a usilovného procesu.<sup>21</sup> Přesvědčení o kontrole procesu učení referuje ke vnímání, do jaké míry je jedinec přesvědčen, že schopnost učit se je vrozená, nebo získaná (osvojitelná).<sup>22</sup> Zbylé dvě dimenze spadají do oblasti přesvědčení, jak se lidé učí (beliefs about how people learn). Poslední dvě dimenze nejsou některými výzkumníky (např. Hofer & Pintrich, 1997) zahrnuty do teoretického rámce, jelikož podle autorů nejsou epistemické povahy. Za další zástupce multidimenzionálního přístupu můžeme považovat kolektiv autorů kolem předního výzkumníka Gregory Schrawa (nástroj Epistemic Beliefs Inventory – EBI – Bendixen et al., 1998; Schraw et al., 2002), kteří navázali na pětidimenzionální model Schommer-Aikinsové nebo optimalizovaný čtyřdimenzionální model Hoferové a Pintriche (1997) složený z oblastí přesvědčení o povaze znalostí [nature of knowledge (co znalost je); dimenze jistoty a jednoduchosti] a poznávání [nature of knowing (jak jedinec poznává, přichází k tomu, že ví); dimenze zdroje a odůvodňování znalosti – justification of knowledge]. Někteří autoři (Murphy et al., 2007; Greene et al., 2008) poukazují, že přesvědčení o povaze znalostí koresponduje spíše s osobní ontologií<sup>23</sup> než osobní epistemologií, a některé studie (Greene et al., 2010a; Hofer, 2000) dokládají, že dimenze jednoduchosti a jistoty jsou jedním konstruktem (podobně potvrzeno pro oblast biologie, nikoliv pro oblast historie – Barzilai & Weinstock, 2015).

V intencích dimenzionálních modelů se za více sofistikovaná epistemická přesvědčení považuje vnímání znalosti jako prozatímního a dynamického konstruktů, jelikož jedinci otevírá možnost nové interpretaci (Hofer & Pintrich, 1997; King & Kitchener, 1994; teorie se mohou měnit – Kuhn, 1991), nebo vnímání znalostí jako koherentních (vzájemně propojených) konceptů (Schommer, 1990). Toto pojetí podtrhává přehledová studie Bråtena a kolektivu (2011) a zároveň koresponduje s charakteristickými rysy expertů. Alexandrová (2005) přímo uvádí, že ve výuce by mělo být cíleno na epistemická přesvědčení v kontextu „komplexnosti, sofistikovanosti a nejistoty znalostí“ (s. 38). Naopak, jakmile se jedinec rozhodne, že znalost je jistá, je odolný vůči změně, přestože důkazy tvrdí opak (Murphy, 2007). Jedinci, kteří věří, že znalost se vyvíjí, mají vyšší tendenci měnit vlastní

<sup>21</sup> Srov.: kauzální atribuce spadají do kategorie motivačních strategií (Čáp & Mareš, 2001). Kauzální atribuci můžeme označit jako příčinu, kterou jedinec používá k vysvětlení svého nebo cizího výkonu a chování. Obecně je vhodné spojovat výkon s úsilím a používanými strategiemi (vnitřní kontrolovatelná nestabilní atribuce; Borkowski, 1996). Naopak systematicky v žácích kódovat, že jejich úspěch není v jejich rukou (vnější nekontrolovatelná stabilní i nestabilní atribuce – např. obtížnost úkolu, štěstí) je nevhodné (Mareš, 1998; Plevová, 2007).

<sup>22</sup> Srov. s konceptem mindset (fixed × growth). Blíže metaanalytická studie (Sarrasin et al., 2018).

<sup>23</sup> Autoři referují k filozofii ontologie jako ke studiu exkluzivních, nezbytných a dostatečných kategorií (klasifikací) reality (např. substance, procesy a vztahy; záležitosti týkající se povahy a struktury reality). Uvažujeme-li dimenzi jednoduchá znalost (pojímanou ve výzkumu pedagogické psychologie jako oblast vnímání znalostí jako souboru izolovaných faktů, nebo vnímání znalostí jako komplexních schémat), tak více sofistikované ontologické kategorie jsou determinovány schopností jedince k nim rovněž přiřadit sofistikovanější atributy (např. perspektiva jedince, čas, kontext).

prekoncepty<sup>24</sup> o vědeckých fenoménech (Nussbaum, 2011). Hoferová (2004a) poukázala, že jedinci, kteří mají tendenci vnímat znalost za jistou a jednoduchou, spoléhají na jeden zdroj (např. učebnice) a vyhledávají přímočarou jednoduchou odpověď na předložený úkol. Naopak jedinci se sofistikovanějšími epistemickými přesvědčeními (znalost je komplexní) tendují častěji vyhledávat informace v různých zdrojích, monitorují spolehlivost tvrzení, vykazují vyšší míru elaborace, zvažují sílu průkaznosti, hodnotí autority a vykazují vyšší úroveň kritického myšlení (Hofer, 2004; Kienhues et al., 2016).

Za méně sofistikovaná epistemická přesvědčení v rámci dimenzí jednoduchá a jistá znalost v kontextu procesu učení považují někteří autoři memorování konceptů (učení je kompletní, když si jedinec vybaví z paměti mnoho/všechny koncepty – Pieschl et al., 2008). Richter a Maierová (2017) uvádějí názorný příklad: „Čtenáři zastávající epistemická přesvědčení, že znalost je jistá a neměnicí se ...nebudou vidět smysl vyřešit konflikt mezi jejich přesvědčeními a textovými informacemi a v konstrukci vyváženého mentálního modelu kontroverzních témat“ (s. 152). Sofistikovaná úroveň naopak referuje ke snaze porozumět obsahu ve smyslu být jej schopen aplikovat a hodnotit (učení je např. kompletní, když se nové koncepty spojí s předchozími znalostmi; Pieschl et al., 2008). Za méně sofistikovaná epistemická přesvědčení jsou považována ta, když jedinec vnímá znalost jako stabilní (Hofer, 2004a) nebo, že zdrojem znalostí jsou externí autority, nikoliv jedinec sám (Conley et al., 2004; Hofer, 2004a). Empiricky jsou však preference a vyzdvihování osobního odůvodňování znalostí méně zřejmé (korelace mezi pracovní pamětí, preferencí pro racionalitu a přesvědčením, že zdrojem znalostí jsou externí autority; osobní odůvodňování často negativně koreluje s výkonem – blíže výčet empirických studií v Bråten & Ferguson, 2014), a tato optika je v současné době významně zpochybňována, jelikož člověk po tisíciletí spoléhá na svědectví a informace od druhých (Chinn et al., 2011). Navíc rozvoj epistemických přesvědčení neprobíhá izolovaně od sociálního kontextu a interakce s ostatními jedinci je jedním z mechanismů vývoje (Chinn et al., 2011; Greene et al., 2008). Shodujeme se s Elbym a Hammerem (2010), že jedinci formují kompatibilní pohledy na znalosti: znalosti mohou být jak přenositelné z vnějšího světa, tak i konstruované jedincem.

Na vývojové i dimenzionální modely je však nutné nahlížet kriticky, alespoň prizmatem filozofie. Objektivismus není nezbytně naivní epistemickou úrovní, uvážíme-li, že mnoho odborníků, vědců, filozofů zastává přesvědčení, že objektivní svět existuje vně lidské mysli, a přestože nebude nikdy možné vytvořit jeho dokonalou mentální reprezentaci, tak lidé mohou budovat životaschopné modely tohoto světa, tj. budovat znalosti (Chinn et al., 2014). V souvislosti s dimenzí jistá znalost může dojít k situaci, že některá tvrzení mají atribut potenciální změny v průběhu času, jiná tvrzení jsou však již etablována jako znalost, a mohou tak být statická. Není např. příliš sofistikované pochybovat, že Země je (téměř) kulatá (Elby & Hammer, 2001).

Dimenzionální modely byly v počátcích spjaté s obecně doménovým přístupem (sebeposuzovací Likertovy škály), a tomu odpovídalo i znění položek („Znalost je jistá spíše než proměnlivá“; „Znalost je jednoduchá spíše než komplexní“ – Schommer, 1990, s. 499), což

<sup>24</sup> Též tzv. dětská (naivní) pojetí, předporozumění, subjektivní názory, implicitní teorie, koncepce, referenční rámce, s kterými žáci vstupují do výuky (Kohoutek, 2008).

s sebou rovněž přineslo empiricky prokázané psychometrické problémy (DeBacker et al., 2008). Podobně Samuelstuenová a Bråten (2007) doložili, že užití sebesuzovacích dotazníků (memorování, organizování, elaborace a monitorování) obecně doménové povahy („Když studuji, memoruji tolik, kolik je to jen možné“, s. 358) za účelem zachycení strategického zpracovávání nesouviselo s porozuměním čteného textu indikující slabou validitu takového přístupu oproti užití sebesuzovacího nástroje bezprostředně spjatého s příslušným úkolem.

Následně se vyprofilovala skupina výzkumníků snažících se o dimenzionální kontextualizaci položek ve vztahu k příslušné disciplíně. Za iniciační nástroj je možné považovat 27položkový nástroj DFEBQ (Discipline Focused Epistemological Beliefs Questionnaire; Hofer, 2000). Čtyřdimenzionální pojetí do 26položkového nástroje Epistemic Beliefs About Science (EBS) také rozpracovali např. Conleyová a kolektiv (2004), kteří modifikovali původní pětidimenzionální model Elderové (2002). Dále můžeme jmenovat (výběrově): Topic-Specific Epistemic Beliefs Questionnaire (TSEBQ; Bråten & Strømsø, 2009; Bråten et al., 2009), Epistemic and Ontological Cognition Questionnaire (EOCQ; Greene et al., 2010a), Justification for Knowing Questionnaire (JFK-Q – Ferguson et al., 2013). Tyto dimenzionální nástroje operacionalizující položky ve vztahu k příslušné disciplíně se již v určitém slova smyslu překrývají s modely založenými na doménách.

### 1.2.3 MODELY ZALOŽENÉ NA DOMÉNÁCH

Výzkum epistemických přesvědčení v této oblasti je úzce spjat se specificitou dané oblasti, je spojován s pochopením oborových znalostí, **metodologií bádání** nebo způsobem **uvažování expertů (užití strategií) v dané disciplíně**. Za ústřední argument pro tyto modely je možné považovat výzkumy řešení problémů a kritického (strategického) myšlení u expertů do jisté míry zpochybňující obecně doménovou povahu epistemických přesvědčení, neboť expertní znalost je primárně doménově specifická (Corbett & Trask, 2000; Glaser & Chi, 1988; McLeod, 1992). Několik posledních dekád výzkumníci pro oblast matematiky, přírodních věd a historie popisují kognitivní aspekty v kontextu dané disciplíny tím, že studují uvažování expertů (Shreiner, 2014). Výzkumy porovnávající znalosti a dovednosti mezi experty a začátečníky (expert × novice research) dokládají, že začátečník nemá povědomí o unikátní aplikaci heuristik (strategický přístup a jednání při řešení úkolové situace), která charakterizuje experta v dané oblasti. Wineburg (2007) podtrhává tento fakt a uvádí, že rozdíly v expertíze spíše reflektují účel použité strategie než použití strategie jako takové. Již v roce 1973 publikovali Chase a Simon studii, ve které profilovali experta jako osobu schopnou vyjmenovat více detailů z toho důvodu, že celek vnímají jako organizovanou a propojenou síť myšlenek (konceptuální strukturu). V terminologii užívané výzkumníky zabývajícími se epistemickými přesvědčeními se jedná o vnímání znalosti jako souboru koherentních a komplexních konceptů místo sady izolovaných faktů (dimenze jednoduchosti). Ve své studii Elena Joramová (2007) doložila, že začínající studenti učitelství nevnímají znalosti v pedagogice jako kumulativní záležitost (dimenze jednoduchosti) a je podle nich možné učinit transmisi těchto znalostí (učitel – žák; dimenze zdroj) a zároveň je obtížné tyto znalosti vyvrátit (dimenze jistota). Naopak učitelé působící na vysoké škole vnímali znalost kumulativně, potenciálně mě-

nící se s možností vyvrácení. Nezkušení jedinci mají tendenci řešit problémy metodou pokus-omyl. Experti naopak věnují značnou část času analýze problému, plánování svého postupu a ověřování výsledku namísto samotného řešení (Lucangeli et al., 1998; Cornoldi, 1997). Podle zastupců těchto modelů je nutné epistemická přesvědčení spojit se specifičtostí disciplíny (nebo přímo tématu), neboť daná oblast „vytváří odlišné rámce pro hodnocení znalostí a způsobů poznávání“ (Juklová, 2020, s. 45). Hammer a Elby (2002) hovoří o tzv. epistemických zdrojích (epistemic resources), které jsou kontextuálně specifické, méně stabilní a situačně podmíněné.

Empirické výzkumy prokazují doménově specifické difference. Barzilaiová a Weinstock (2015) uvádějí, že ve vědách budovaných na exaktním základě je znalost vnímána jako více jistá, objektivní a méně založená na osobním zdůvodňování (znalost vychází z jedince  $\times$  znalost vychází z externího prostředí) než v případě měkkých věd (sociální vědy, historie). Samarapungavanová a kolektiv (2006) na příkladu výuky chemie doložili, že epistemická přesvědčení a praktiky s nimi spojené jsou specifické a nedají se efektivně transferovat do jiných tvrdých věd. Tento poznatek v rámci výzkumu u expertů (psychologie, sociální vědy, přírodní vědy) podporují rovněž Greene a kolektiv (2022). Kvalitativní šetření Greenea a Yuové (2014) zase dokládá difference mezi experty v oblasti biologie a historie v oblasti vnímání konceptů druhého řádu<sup>25</sup> (biologové – vazby  $\times$  historici: interpretace). Jak uvádí Stevens a kolektiv (2005), tak některé praktiky (např. argumentace) nejde přemostovat napříč doménami z důvodu odlišných epistemických kritérií pro kauzální explanace (Stevens et al., 2005).

Není zcela zjištěno, jak tyto strategie (heuristiky) experti ve svých oborech získávají (von der Mühler et al., 2016). Odborná literatura uvádí dva typy epistemických strategií. Epistemicko-systematické strategie (epistemic-systematic strategies) referují k evaluaci přijatelnosti informací uvedených v textu (hodnocení síly argumentu prostřednictvím evaluace významnosti premisy pro vytvoření závěru, což souvisí s aktivizací předchozích znalostí struktury argumentu; Richter & Schmid, 2010). Jak uvádí Brittová a kolektiv (2014), tyto strategie souvisejí s hodnocením validity argumentů (vazba na teorii, empirické zdůvodnění prostřednictvím získaných dat, pozorování, apod.). Epistemicko-heuristické strategie (epistemic-heuristic strategies) se užívají pro vytvoření rychlých a nenucených (předběžných) soudů ohledně důvěryhodnosti informací prezentovaných v textu, přičemž se obvykle objevují v situacích, kdy není možné aktivovat předchozí znalosti nebo když jsou kognitivní a motivační zdroje limitovány (von der Mühler et al., 2016). Podobné členění nabízí i Richter a Maierová (2017), kteří uvádějí dva typy validizace během porozumění. Nestrategická validizace (non-strategic validation) je automatický proces často ovlivněný (zkreslený) předchozími znalostmi a přesvědčeními žáků, charakterizovaný neschopností jedince zvážit konflikt (nebo inkonzistence) mezi předchozími znalostmi nebo přesvědčeními a informacemi obsaženými ve zpracovávaných materiálech. Druhým typem validizace je strategická elaborace (strategic elaboration) zahrnující záměrné přemýšlení o konfliktu (nebo inkonzistence) mezi předchozími znalostmi nebo přesvědčeními a informacemi obsaženými ve zpracovávaných materiálech, a ústí ve vznik

<sup>25</sup> Viz procesy (higher-order thinking) determinující vznik konceptů druhého řádu (revize Bloomovy taxonomie – Anderson & Krathwohl, 2001).

více vyvážené reprezentace. Jedním z cílů této studie je podpořit žáky ve druhého výše uvedeném typu validizace (prostřednictvím zvýšení kvality schopnosti aplikovat strategie zdrojování a potvrzování).

Oproti dimenzionálním modelům, předpokládajícím relativní stabilitu a generalizaci, jsou epistemická přesvědčení v těchto modelech pojímána jako multidimenzionální konstrukt kontextuálně determinovaný, a z toho důvodu je akcentováno zachycení konstruktů při řešení určitých problémů, specifických učebních situací (viz theory in action – Barzilai & Weinstock, 2015), čemuž odpovídá i metodologie (často odklon od sebeposuzovacích výpovědí a příklon ke kvalitativnímu šetření).

## 1.2.4 FILOZOFICKY ORIENTOVANÉ MODELY

Mnoho studií citovaných níže upozorňuje na fakt, že pedagogicko-psychologický výzkum v oblasti epistemických přesvědčení se vzdálil od svých výchozích kořenů, tj. filozofie (Murphy, 2003). Jak uvádí Juklová (2020), tak „tradiční filozofie je jedním ze základních kamenů, na němž konstrukt osobní epistemologie stojí“ (s. 52). Jak dále autorka uvádí, tak v současné době je patrný vliv naturalizované epistemologie (odklon od deduktivního teoretizování o znalostech směrem ke zkoumání konkrétních a společensky významných otázek souvisejících se způsoby odůvodňování rozhodovacích procesů) a sociální epistemologie (zkoumání procesů konstruování a odůvodňování znalostí v závislosti na specifitě příslušného společenského rámce). Jak dodává Deng a kolektiv (2011), tak znalost je sociokulturně zakotvena a epistemické poznávání je nezbytně spjato s kontextem dané sociokulturní skupiny (diference mezi skupinami), což je možné i empiricky doložit (Bråten et al., 2014; Davoodi et al., 2020). Cam a kolektiv (2012) přičítají nízké hodnoty vnitřní konzistence nástrojů právě kulturním odlišnostem a slabému překladu. Konstrukt epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu se často zaměřuje na konstrukt znalosti, avšak epistemologie zahrnuje více než znalost (epistemické/á – cíle, nespravedlnost, hodnoty, struktury, výstupy, pozice, moudrost, porozumění, ctnost, ... – blíže pětikomponentní rámec Chinna a kolektivu, 2011).<sup>26</sup> Z odlišné výchozí pozice mezi jednotlivými modely epistemických přesvědčení také vznikají diskrepance. Jak uvádějí Chinn a kolektiv (2011), tak např. jistota je často spojována s dimenzí jistá znalost, nicméně dle autorů se jedná o epistemickou pozici (epistemic stance) z toho důvodu, že když je někdo přesvědčený, že určitá znalost je jistá, vyjadřuje tím, že tvrzení je velice dobře odůvodněné. Značná část výzkumníků se zaměřuje na epistemickou složku **odůvodňování znalosti**, jelikož podle nich představuje centrální otázku ve filozofii epistemologie (Ferguson et al., 2013; Hofer, 2016; Greene et al., 2008).

### 1.2.4.1 ODŮVODŇOVÁNÍ ZNALOSTI

Jedná se o dimenzi, která referuje k hodnocení a oprávnění znalostních tvrzení (tj. způsoby – standardy a kritéria, kterými lidé zdůvodňují svá přesvědčení). Jak uvádí Chinn a kolektiv

<sup>26</sup> Herrenkohllová a Corneliusová (2013) ve své studii mapovaly epistemická přesvědčení žáků 5. a 6. tříd v předmětech science a dějepis v kontextu aplikace pětikomponentního modelu Chinna a kolektivu (2011), přičemž kódy vzniklé z kvalitativního šetření korespondovaly s navrhovaným řešením teoretického rámce.



(2011), tak odůvodňovat znamená být konzistentní v rámci pravidel výzkumu nebo být konzistentní s důkazy (průkazností). Dimenzi odůvodňování znalostí je možné chápat jako funkci ontologických přesvědčení o povaze znalostí (Greene et al., 2008). Tato dimenze se stala jak etablovaným prvkem teoretických konstruktů (Hofer & Pintrich, 1997; teoretický rámec AIR<sup>27</sup> – Chinn & Rinehart, 2016a), tak i faktorem v instrumentálním měření (EOCQ; Greene et al., 2010a; JFK-Q – Ferguson et al., 2013).

Při operacionalizaci dimenze odůvodňování znalostí v kvantitativním šetření považují Greene a kolektiv (2010a) za problematické konceptualizovat tuto složku do jednoho faktoru tak, jak je to patrné v některých teoretických rámcích (Hofer & Pintrich, 1997; Schommer-Aikins, 2004). Redukce dimenze odůvodňování znalostí do jednoho faktoru může být důvodem, proč mnoho studií našlo nízkou průkaznost konstruktové validity (Greene et al., 2010a). V novějších nástrojích byla dimenze odůvodňování znalostí rozpracována do tří oblastí, a to odůvodňování na základě autority, osobní perspektivy a prostřednictvím více zdrojích včetně důkazů (JFK-Q – Ferguson et al., 2013; podobný princip EOCQ – Greene et al., 2010a). Chinn a kolegové (2011) se však kriticky ptají, co znamená odůvodňování na základě důkazů? Pro někoho se může jednat o vědecké zdroje, pro jiného o informace na webových (nevědeckých – komerčních) stránkách. Greene a kolektiv (2010a) doplňují, že je možné uvažovat mnoho kritérií než odůvodňování autoritou, vlastními zkušenostmi/uvažováním nebo podporou tvrzení na základě více zdrojů. Jmenovitě např. odvoláváním se na logiku, koherenci s dalšími, již etablovanými přesvědčeními nebo srozumitelnost při vysvětlování druhými. Muisová a Francová (2010) dodávají odůvodňování na základě smyslů, Hoferová (2004a) na základě pocitové správnosti („feels right“ – s. 45), užití (metodologických) pravidel výzkumu nebo evaluace expertízy zdroje. Listová a Alexandrová (2015) doplňují odůvodňování na základě „povrchových struktur, jako je délka [textu]“ (s. 427). Mnohočetnost kritérií používaných při odůvodňování podporuje řada kvalitativních šetření. Elderová (2002) realizovala v předmětu science u žáků pátých tříd interview zahrnující 3 otevřené otázky, přičemž analýza dat poukázala na možné určení dvou dimenzí. První dimenzi označila jako přesvědčení o aktivní (znalost vychází z jedince – interakce s objekty, objevování) nebo pasivní (znalost vychází z vnějšího prostředí – knihy, členové rodiny) roli žáka. Druhá dimenze referuje k nezávislému (pochybování, uvažování, zvědavost) nebo závislému úsilí (na učiteli, knihách, rodičích). Florian Feucht (2017) pokládal žákům 4. tříd obecně doménové otázky: „Jak můžeš zkontrolovat existující znalost? Jak můžeš ověřit, co víš? Které znalostní zdroje používáš a proč?“ (s. 12), přičemž odhalil celkem 8 epistemických přesvědčení o užívaných kritériích pro výběr znalostního zdroje. Za všechny je možné uvést výběr kritéria na základě věku a zkušeností (starší obvykle vědí více a přesněji než mladší), doménově specifických znalostí (učitel ví více než rodiče × rodiče vědí více o obecných záležitostech než učitel), vzdálenosti zdroje (ve škole se žák ptá učitele, doma se ptá rodiče), kvality vysvětlení (obecně tendence volba učitele než rodiče, ale i poukázání na rodiče, když vysvětlení věnují více času) a dalších. Feucht (Ibid) dále doložil

<sup>27</sup> Cíle a hodnoty, epistemické ideály, spolehlivé epistemické procesy (Aims and values, Epistemic Ideals, Reliable epistemic process), přičemž dimenze odůvodňování znalostí spadá do epistemických ideálů vyjadřujících standardy, které by jedinci měli v cíli potkat. V teoretické rovině byla vazba mezi modelem AIR a prací historiků (rekonstrukcionismus, konstrukcionismus, dekonstrukcionismus) rozpracována Kainulainenem a kolektivem (2019).

celkem 8 nezávislých (smysly, přemýšlení, vlastní výzkum, metoda pokus-omyl, logika a argumentace, analogie, důkaz a zkušenost) a 3 závislé strategie při verifikaci znalostí (dotazování, vyhledávání v externích zdrojích a kombinaci předchozích dvou způsobů), což koresponduje se zjištěním Sandovala a Cama (2010), že žáci prvního stupně ZŠ dávají při odůvodňování znalostí přednost vlastním zkušenostem (first-hand experience)<sup>28</sup> před jinými způsoby odůvodňování. Souhrnně je možné konstatovat, že kvalitativní studie dokládají mnohočetnost epistemických přesvědčení o zdroji a odůvodňování znalosti. Podle Kuhnové (1999a) je zaměření na externí zdroje a závislé strategie spjaté s nižší úrovní epistemického rozvoje. Hoferová (2004c) v rámci kvalitativního výzkumu u VŠ studentů prvního ročníků odhalila spíše méně sofistikovanou úroveň v oblasti odůvodňování znalostí. Studenti opakovali, že je zapotřebí podniknout vědecký výzkum, přičemž nezmiňovali charakteristiky takového procesu. „Studenti nepotřebují pouze instrukce, co [odborníci] vědí, ale **jak** vědí to, co vědí“ (Ibid, s. 161). Masonová a Scirica (2006) uvádějí, že mnoho studentů tenduje odůvodňovat tvrzení na základě jejich osobních názorů, a ne na základě vědeckého výzkumu. Oddíl je uzavřen tvzením Chinna a kolektivu (2011), že dobře odůvodněné přesvědčení pro konstituování znalosti je produktem **spolehlivých epistemických procesů**.

#### 1.2.4.2 SPOLEHLIVÉ EPISTEMICKÉ PROCESY

Přestože v kontextu kapitoly č. 3 VanSledright a Maggioniová (2016) uvádějí, že odůvodňování historických tvrzení prostřednictvím důkazů představuje „potenciální jádro epistemického komponentu v historické kognici“ (s. 138), tak ve shodě s Chinnem a kolektivem (2011) se autor domnívá, že skutečným esenciálním jádrem jsou spolehlivé epistemické procesy, mezi které se řadí i strategie užívané experty pro určení důvěryhodnosti zdrojů. Spolehlivé epistemické procesy se staly etablovaným konstruktem v teoretických modelech relativně nedávno (AIR – Chinn & Rinehart, 2016a; z modelu AIR vycházející model 3R Framework<sup>29</sup> – Lunn Brownlee et al., 2016).

Jak uvádí Çoğaltay (2016), tak předmětem zájmu epistemologie je platnost znalosti, přesnost zdrojů a **jak** přistupovat ke zdrojům za účelem konstrukce přesné znalosti. Stejným slovem v předchozí větě je slovo *jak*. **Důvěryhodnost zdroje je determinována spolehlivostí procesů, na kterých zdroj vznikl** (Chinn & Rinehart, 2016 b). Chinn a kolektiv (2011) glosují, že čtení čajových lístků za účelem věštění budoucnosti, lpění na prvním dojmu nebo hledání historie naší planety v náboženských knihách nejsou příliš spolehlivé procesy pro konstituování odůvodněné znalosti. Podobně Chinn a Rinehart (2016 b) uvádějí, že lékařské experimenty přestávají být spolehlivé v momentě, když se nejedná o slepý experiment (zkreslení, placebo efekt). Epistemolog Haack (2001) přímo uvádí, že základním předmětem zájmu epistemologie je „zaměření na to, co činí důkaz lepším nebo horším ... jak má být výzkum nejlépe realizován“ (p. 22). Přesvědčení o spolehlivosti epistemických procesů tedy referuje k hodnocení důvěryhodnosti kroků a procedur, které by měli např. badatelé používat při realizaci svého výzkumu.

<sup>28</sup> Srov. s posouzením validity na základě a) vlastního porozumění obsahu, b) zprostředkované (second-hand) hodnocení vyžadující po jedincích evaluaci zdrojových informací (Bromme et al., 2010).

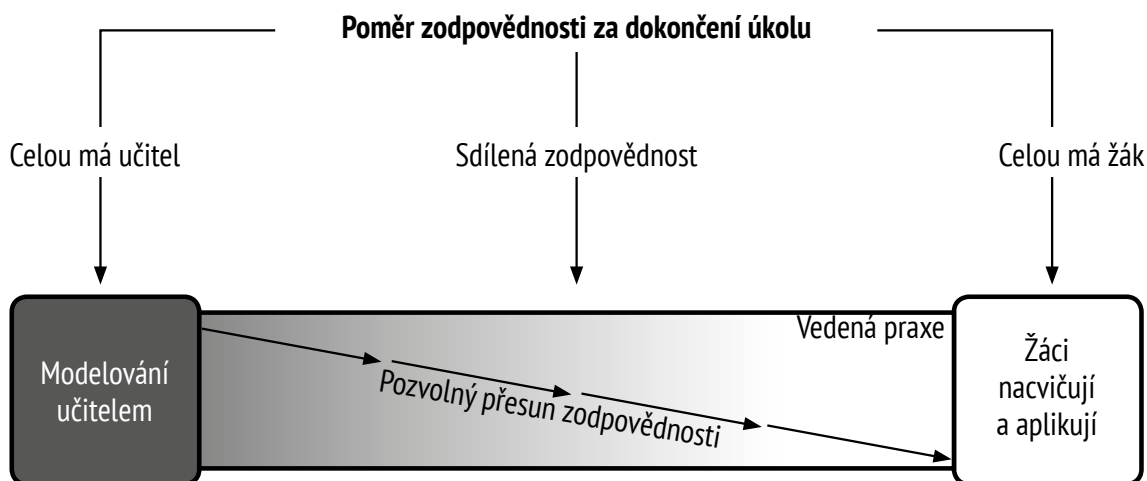
<sup>29</sup> Reflection on classroom practice (discernment); Reflexive thinking (deliberation); Resolved action (dedication).

Výsledkem je přesvědčení, zdali odkazovaný zdroj znalostí (ať už je to kniha, novinový článek, nebo webová stránka) je považován za dostatečně důvěryhodný, a tudíž je tento zdroj možné použít při odůvodňování. Významnost spolehlivých procesů (konkrétně strategie zdrojování) podtrhává monotematické číslo časopisu Reading and Writing (2016). Mezi spolehlivé epistemické procesy však nepatří pouze ostentativní a relativně dobře zachytitelné postupy. Chinn a Rinehart (2016 b) do této kategorie zahrnují rovněž ctnosti, jako jsou například shovívavost, spravedlnost, intelektuální odvaha nebo zdrženlivost při formulaci závěrů. Uvedený výčet spadá do předmětu zájmu intelektuální etiky, jelikož jsou pro genezi znalostí, teorií nebo vědeckých modelů zcela zásadní.

Studenti obvykle nemají stabilní porozumění způsobu hodnocení (důvěryhodnosti) zdroje (Barzilai & Zohar, 2012; Brand-Gruwel & Stadtler, 2011; Britt & Aglinskas, 2002; Shreiner, 2014; Wiley et al., 2009), což podtrhává studie McGrewové a kolektivu (2017) na vzorku 7 804 žáků a studentů 2. stupně ZŠ, SŠ a VŠ. Jak dokládá řada studií (Rouet et al., 1997; Stadtler & Bromme, 2007), tak nestačí jednoduše pobízet studenty k hodnocení důvěryhodnosti zdrojů a očekávat, že dojde k jejich učebnímu progresu. Podpora (scaffolding) ze strany učitele se ukazuje jako klíčová podmínka (Barzilai & Ka'adan, 2017; Britt et al., 2000). Tento způsob myšlení lze učit žáky tím, že učitel postupně a graduálně přenáší zodpovědnost za iniciaci a vyhodnocení tohoto typu myšlení na žáky. Tento přenos dobře znázorňuje následující schéma (Pearson & Gallagher, 1983).

**Obrázek 2**

*Postupné přenesení zodpovědnosti za iniciaci a vyhodnocení sebereflektujícího myšlení*



Zprvu učitel může historikovo myšlení vyjádřit ve formě svých vyslovených bezprostředních myšlenek, vyjádřením úsudků, demonstrací strategií, vysvětlení svého jednání při řešení problému anebo diskuzí o vlastních myšlenkových pochodech (Lee, 2005). Myšlení historika tak žáci odpozorují při konfrontaci znalostí učitele s obsahem látky nebo předloženým textem (Dull & van Garderen, 2005) a vyjadřováním hodnotících úsudků nahlas (Shedd, 2010). Později žáci praktikují úlohy, které simulují jisté aspekty myšlení historika pod supervizí učitele. Učitel postupně upouští od vlastní intervence do vyučovacího procesu a poskytuje čím dál méně zpětné vazby a přechází k nehodnotícím

postojům. Poslední fáze je však do jisté míry spíše ideální stav, který je ze své podstaty nedosažitelný. Nicméně podstatou učení je také snaha činit žáka co nejvíce autonomním, tedy ponechat ho, aby splnil úkol samostatně bez pomoci učitele.

Výzkumy v oblasti porozumění čtenému rovněž přinášejí důležitý vhled do této problematiky. Závěry z řady výzkumů (Pressley & Ghatala, 1990) dokládají, že zatímco méně zdatní čtenáři se zaměřují na explicitně uváděné informace nebo části textu parafrázuji, tak více zdatní čtenáři propoují informace z textu se svými předcházejícími znalostmi, tvoří vazby nebo hledají implicitní informace (podobně Graesser, 2007). Perfetti a kolektiv (1999), vycházející z původního modelu Kintsche,<sup>30</sup> navrhli teorii reprezentace dokumentů (Documents Model Framework – DMF – též Britt et al., 1999; též jako model porozumění více dokumentům – Multiple Document Comprehension – MDC – Bråten & Strømsø, 2010a; explicitní zasazení epistemických přesvědčení do modelu porozumění více dokumentům – Bråten et al., 2011) rozšiřující původní dvě úrovně o intertextovou část, která referuje k mentální reprezentaci metainformací, „jako jsou autoři, charakteristiky textových zdrojů a hodnocení **spolehlivosti** nebo kvality textu“ (Wiley et al., 2009, s. 1066). Výsledkem je integrovaný model rozšiřující původní situační model Kintsche (1998) o metainformace. Perfetti a kolektiv (1999) dále doplňují, že intertextový model obsahuje úroveň zdroje (autor: jméno, statut, motivace, přístup; kontext: místo, čas, kultura; forma: jazykový styl, typ dokumentu), řečnickou úroveň (záměr, adresáti) a obsah. Intertextový model zároveň zahrnuje tvorbu vazeb mezi zdroji (souhlas × nesouhlas) a mezi zdroji a obsahy (kdo řekl co a proč; Barzilai et al., 2020). Epistemická přesvědčení facilitují porozumění více zdrojům prostřednictvím intertextuálního zpracování a organizace mentálních reprezentací čtenářů za účelem tvorby integrovaných reprezentací (Bråten et al., 2011). Intertextový model u začátečníků obecně absentuje (Barzilai et al., 2020; Bråten et al., 2018; Britt & Aglinskas, 2002; McGrew et al., 2018; Rouet et al., 1997; Wineburg, 1991b) a je to jeden z charakteristických rysů, kterými se odlišují experti od začátečníků. Jak doplňují Bråten a kolektiv (2011), tak žáci a studenti s méně sofistikovanými epistemickými přesvědčeními (znalost je jistá a neměnicí se bez potřeby odůvodňovat znalost na základě více zdrojů) při práci s více dokumenty užívají povrchové učební strategie a hledají jednu jedinou pravdu, přičemž nevěnují pozornost autorovi zdroje. Zřejmě není tolik překvapivé, že žáci a studenti mívají obvykle obtíže s porozuměním více než jednomu textu (Britt, & Rouet, 2012). Současná doba je však charakterizována množstvím zdrojů, a tak je v této studii akcentován intertextový model (prostřednictvím schopnosti aplikovat spolehlivé epistemické procesy – strategie zdrojování a potvrzování). Významnost tématu (vytvoření koherentní mentální reprezentace při práci s více zdroji) podtrhává monotematické 3. číslo časopisu *Educational Psychologist* z roku 2017 (Models of Multiple Text Comprehension), přičemž v jednotlivých příspěvcích je akcentována role epistemických přesvědčení.

<sup>30</sup> Teorie zpracování textových zdrojů Kintsche byla původně zaměřena na porozumění jednomu textu (1988, 1998), označená jako tzv. konstrukčně-integrační model (construction-integration model of single text understanding – CI). Model prezentuje dvě kategorie mentálních reprezentací vznikajících během procesu porozumění čtenému: Text-basis representation (reprezentace situace, kterou text popisuje členěnou na verbatim representation – povrchové struktury textu a propositional representation – smysl a hlavní myšlenky textu) a Situational text representation (reprezentace vznikající nejen na základě textu, ale i dalších zdrojů, jako jsou např. předchozí znalosti).

V dalších výzkumech např. Mühler a kolektiv (2016) došli k závěru, že studenti psychologie hodnotili důvěryhodnost primárních i sekundárních zdrojů podobně jako experti-psychologové. Lišili se však v odůvodňování svých hodnocení důvěryhodnosti. Zatímco experti-psychologové významně více referovali k charakteristikám zdroje, tak tento jev byl u studentů pozorován méně. Hoferová (2004c) dále uvádí názorný příklad odkazování na proces tvorby učebnic ze své kvalitativní studie, ve které respondent řeší konflikt mezi informací od učitele zpochybňujícího důvěryhodnost učebnice („učebnice lžou“ – s. 153) a vnímáním učebnice jako vhodného materiálu pro studium:

Možná, že on je expert ve své oblasti, ale osoba, která knihu napsala, je rovněž expert ... [další učitelé používají tuto knihu] ... takže je to on proti 100 jiných profesorů ... Knihy jsou normálně revidovány mnoha lidmi nebo je píše mnoho lidí, takže člověk ví, že daný názor pochází od více než jedné osoby ... (Ibid).

Bråten a kolektiv (2016) odhalili, že dokonce i někteří vysokoškolští studenti neshledávají metainformace jako významné: „Nezajímám se o zdroje. Jestli je to názor náhodných osob nebo výzkumníků nehraje pro mě důležitou roli“ (s. 1624). K uvedenému doplňují Lee a Shemilt (2003), že rozvoj žákovských představ o spolehlivosti zdrojů může sloužit jako příklad důležité konceptuální změny v jejich uvažování. Chinn a kolektiv (2011) v kontextu výzkumu spolehlivých procesů doporučují dva přístupy. První směr referuje k přesvědčení žáků o (ne)spolehlivosti procesů při budování znalostí. Autoři konkrétně uvádějí, že tento přístup může např. „zkoumat přesvědčení žáků o (ne)efektivitě skupinového bádání pro rozvoj [jejich] historického porozumění při práci se zdrojovými dokumenty“ (s. 160), přičemž dodávají, že je zapotřebí se doptávat, jak a proč skupinová práce ne/pomáhá k získání vědomostí a za jakých podmínek je skupinová práce vhodná, či nikoliv. Druhý směr staví respondenta nikoliv do role subjektu, ale do pozice posuzovatele. Jedná se o přesvědčení spolehlivosti kroků a procedur, které by podle respondenta např. měli historici používat při realizaci svého výzkumu. Dva uvedené směry doplňuje autor o třetí, a tím je analýza skutečného chování participanta výzkumu při schopnosti implementovat spolehlivé epistemické procesy, což souvisí s ústřední rovinou empirického zaměření kvaziexperimentálního šetření této studie.

## 2 METAKOGNICE

Cílem oddílu je analýza konstruktů metakognice zejména v intencích implementace tohoto konstruktů do intervenční baterie (IB). Akcent oddílu tedy směřuje do vzdělávacích přístupů, metod a strategií, které mají potenciál pozitivně ovlivňovat metakognici žáků. V kapitole jsou uvedeny empirické důkazy a relevantní výzkumy odůvodňující, proč je metakognice zásadní pro učení a rozvoj epistemického myšlení (viz východisko 3).

### 2.1 VYMEZENÍ KONSTRUKTU

Na základě přehledové studie Puustinen a Pulkkinen (2001) je možné rozdělit všechny modely seberegulovaného učení (self-regulated learning – SRL) do dvou kategorií: cílově orientované (goal-oriented) a metakognitivně orientované (metacognitively oriented). Obecně oba modely předpokládají 4 fáze: plánování (přípravná fáze), monitorování, kontrola a reakce-reflexe, které se objevují ve 4 oblastech: kognice, motivace, chování a kontext. Dochází tedy k tzv. dvojímu zpracování informací. Jednak na úrovni člověka, včetně všech vnitřních předpokladů k dosažení splnění úkolu jako takového (např. motivace, metakognice, osobní zdatnost) a zároveň dochází k interakci mezi úkolem a jedincem prostřednictvím metakognitivních procesů regulujících kognitivní a afektivní procesy a to vše při zohlednění kontextuálních podmínek. Procesy tedy vzájemně interagují, což vede k individuálnímu uvědomění a následné seberegulaci v procesu učení (Efklides, 2011, 2019; Panadero, 2017).

Metakognice je uvědomění a kontrola myšlenek o vlastním učení. Rozvinuté metakognitivní dovednosti zlepšují jak učení, tak i výkon žáků v akademických dovednostech. Ačkoli metakognici lze rozvíjet systematickým nácvikem a praxí (Nietfeld et al., 2006), empirická průkaznost prozatím není tolik bohatá, aby se tyto poznatky daly jednoznačně aplikovat ve formální výchovně vzdělávací praxi (Perry et al., 2019). Žákům se smysluplné použití metakognitivních procesů v aplikované praxi příliš nedaří (Veenman et al., 1999). Od doby, kdy byla metakognice poprvé popsána (Flavell, 1979), obecný entuziasmus z využití jejího potenciálu ve vzdělání zatím stále neopadnul. Naopak, každým rokem stále přibývají výzkumné články, které dokládají důkazy o tomto často zanedbávaném zdroji potenciálu myšlení (Chen & McDun, 2022). Metakognice umožňuje žákům ve třídě přibližovat své přemýšlení k tomu, jak uvažují experti ve svém oboru a používat efektivnější přístupy ke svému učení (Afflerbach et al., 2015). Při spolupráci v malých skupinách mohou žáci dokonce vzájemně stimulovat vlastní metakognici a zúročit tak sílu skupinové dynamiky, kterou by nebylo možné dosáhnout pouze samotným výkladem učitele (Richardson et al., 2022). Výše uvedené a další (Schraw, 1998; Schleifer, 2009) studie dokládají nadšení z inkorporování metakognice do výuky a důkazů o potenciálu tohoto dopadu na učení. Například dodnes zůstává nejcitovanějším článkem v CBE–Life Sciences Education esej na téma „Promoting Student Metacognition“ (Tanner, 2012).

Ve studiu metakognice se vědci všeobecně zaměřují na porozumění tomu, jak lidé monitorují své vlastní duševní procesy a do jaké míry tyto procesy dokážou ovládat (Nelson & Narens, 1994). Nicméně tyto přístupy striktně koncentrované na vnitřní duševní procesy obvykle nedokázaly ve svém zúženém přístupu přemostit diskusi tak, aby obsáhly

obšírnou podstatu konstruktů metakognice se všemi důležitými faktory, které jsou s ní spojené (Thomas et al., 2022). Z toho důvodu se ve studiu metakognice často přidává rozšiřující pohled SRL, který rozšiřuje vzdělávací kontext studia o aspekty motivace, pocitů, sociálního okolí a všeobecného vzdělávacího prostředí (Zimmermann, 2002). SRL se tedy zabývá nejen tím, do jaké míry si jsou žáci vědomi vlastních myšlenkových procesů a jejich kontrolou, ale také se dívá na to, do jaké míry jedinci nakládají se svojí motivací, emocemi, a zda dokáží transformovat své prostředí k tomu, aby dosáhli svého cíle. Během těchto procesů žáci postupně přebírají zodpovědnost za své učení, což je vede k nezávislosti a samostatnému rozhodování (Ibid). Přestože existuje mnoho pojetí, která popisují SRL (Pintrich, 2000; Winne & Hadwin, 1998, Zimmerman, 2002), všechny se shodují v tom, že centrálním činitelem se stává právě metakognice a procesy s ní spojené. Někteří odborníci a výzkumníci se sami někdy dopouštějí pojmového zmatení mezi metakognicí a seberegulovaným učením v článcích (Dinsmore et al., 2008; Říčan et al., 2014). Aby tomu bylo v této kapitole předejito, na místech, kde se bude referovat pouze k výstupům a procesům spojených pouze s kognitivními proměnnými, bude užíván pojem metakognice, kdežto v případech, kde bude referováno k širšímu spektru výstupů a procesů obohacených ať už o motivační, afektivní, konativní nebo sociální interakci s vnějším okolím, bude se referovat k SRL. V debatě o rozvoji metakognitivních procesů se uvažuje o tom, zda je třeba metakognici rozvíjet v každé doméně či předmětu (matematika, přírodní vědy, jazyky, sociální vědy, atd.) zvlášť a jedná se tedy o specificky doménové procesy či zda lze metakognici vnímat jako dovednost přenositelnou napříč doménami, tedy o obecně doménové procesy (Schraw, 1998). Po patřičné výměně argumentů se ukázala existence výzkumné evidence pro obě možnosti, tedy, ačkoli rozvoj metakognice se ukazuje jako doménově obecná záležitost, která univerzálně přispívá ke schopnostem napříč jednotlivými doménami, jedinci mohou demonstrovat metakognitivní dovednosti v různých oblastech nanejvýš (van der Stel & Veenman, 2010). Navíc metakognitivní schopnosti měřené v jedné doméně mají větší prediktivní sílu o výkonech založených na metakognici v té samé doméně, než kdyby byly měřeny metakognitivní schopnosti na obecné úrovni či v jiné doméně (Edossa et al., 2019). Evidence jak pro metakognitivní procesy na doménově obecné, tak i doménově specifické úrovni se ukazují i ze studií zjišťujících neurofyziologické koreláty těchto procesů při pozorování mozkové aktivity (Morales et al., 2018).

## 2.2 METAKOGNITIVNĚ ORIENTOVANÉ PROSTŘEDÍ

Aplikace metakognice do výchovně-vzdělávacího prostředí nabývá na popularitě. Naučit děti přemýšlet do hloubky je současným vzdělávacím cílem kurikulů a programů po celém světě (OECD, 2018 b). Málokdo je v rozporu s tím, že přemýšlení je jedním z hlavních ukazatelů komplexních dovedností, kterými musí absolvent školní docházky disponovat. Nicméně je možné se setkat s obrovskou propastí mezi tím, čeho se školy musí držet nebo je jim doporučováno prostřednictvím vládních dokumentů a skutečnou vzdělávací praxí, kdy se navzdory mnoha snahám opakovaně ukazuje, že školní výuce dominuje povrchní učení nad přemýšlením (Resnick, 2010).<sup>31</sup> Anderson a jeho kolegové (2018) v USA

<sup>31</sup> V kontextu dějepisného vyučování detailněji a samostatně v kap. 3.

zjistili, že lokální počiny různých aktivních skupin skutečně přináší obrovské pokroky. V jejich studii se jednalo o vědeckém uvažování, nicméně rozšíření těchto výsledků mezi větší počet tříd ať už na národní, či globální úrovni zůstává velkou výzvou. Lze říci, že metakognitivně koncipovaná výuka přivádí pozornost učitele k průběhu myšlenkových činností žáků místo k výsledkům jejich myšlení. Upozaduje se tak direktivní poznávání, kde autorita (učitel) rozhoduje, zda učení proběhlo dobře či špatně, a do popředí vystupuje zúčastněný styl poznávání. Žák se aktivně podílí na svém poznávání a své učení hodnotí dle zvolených cílů (Nair, 2014). Žáci, kteří se vyskytují v metakognitivně orientovaném prostředí demonstrují lepší akademické výsledky a použití strategií (Dignath & Büttner, 2008). Podle Stantonové a jejích kolegů (2021), shrnujících stěžejní poznatky z empirické literatury o výuce založené na metakognice, je možné generovat tři hlavní oblasti, ve kterých může školní prostředí podporovat metakognitivní potenciál žáků: i) explicitní výuka a podpora strategií učení žáků (tj. studijních dovedností), ii) podpora monitorování a kontroly učení, a iii) podpora zapojení se do metakognitivní sociální interakce během skupinové práce. Na závěr autor dodává čtvrtou (iv) oblast týkající se role pedagoga.

## 2.2.1 EXPLICITNÍ VÝUKA A PODPORA STRATEGIÍ UČENÍ

Explicitní výuka o významu metakognice během učení doplněná o nácvik myšlenkových strategií pomáhá žákům **zviditelnit obsah jejich vlastního myšlení a podpořit je v tom, aby uvažovali samostatně a přizpůsobovali své myšlení a jednání tomu, aby dosáhli svého cíle** (Dole et al., 2009). Explicitní výuka o tom, kterou strategií použít, jak, proč (za jakých podmínek), se ukazuje jako jeden z nejefektivnějších přístupů k posílení metakognitivních dovedností a SRL (Zepeda et al., 2016). Ačkoliv se výuka strategií díky mnoha výsledkům svědčícím o její efektivitě (NRP, 2000) stala ve velkém měřítku populární (NCES, 2015), kontroverzní ohlasy z řad akademiků oponovaly, že čas věnovaný výuce strategií začíná být disproporční v rámci cílových dovedností a že nácvik strategií je třeba brát jako smysluplné doplnění doménové výuky a nesmí nahradit vyučování samotných základních akademických dovedností (Willingham & Lovette, 2014). Hlavní kritikou bylo, že někteří učitelé trávili až neúměrně příliš mnoho času výukou strategií, zatímco žákům scházely základní zautomatizované dovednosti (např. plynulost čtení, znalost slov, orientace v žánru), na kterých je tyto strategie potřeba stavět (McKeown, et al., 2009).

Existují různé způsoby, jak je možné tyto strategie charakterizovat. Často je referováno k hloubkovým strategiím (deep strategies), které pomáhají naučené poznatky propojovat a aplikovat je inovativním způsobem, nebo k povrchovým strategiím (surface strategies), které se vztahují k zapamatování a opakování materiálu (Beaten et al., 2010). Dále je možné rozlišovat mezi kognitivními a metakognitivními strategiemi. Kognitivní strategie napomáhají v posílení určité kognitivní funkce (např. zapamatování, udržení pozornosti), kdežto metakognitivní strategie vedou jedince k uvědomnění si svého procesu učení a *zviditelnění* vlastního myšlení (Ridley et al., 1992). Vyučujícím se ve snaze o zefektivnění učení jejich žáků a studentů často daří učit kognitivní strategie, nicméně u metakognitivních strategií již tak úspěšní nejsou (Dignath & Büttner, 2008). S velikou pravděpodobností toto omezení souvisí s nedostatečnou přípravou učitelů v oblasti výuky



metakognice, ke které existuje v současnosti velmi málo vědecké literatury (Zohar & Ben-Ari, 2022). Ze značného množství strategií, které byly zkoumány v souvislosti s podporou myšlení, jsou na tomto místě združaněny především čtyři, které jsou součástí výukové metody recipročního vyučování doložené mnoha úspěšnými studii (Oczuks, 2003; Palincsar & Brown, 1984). Reciproční vyučování se používá v kontextu čtení s porozuměním a získávání informací, proto je tedy sledována jeho relevance pro výuku dějepisu,<sup>32</sup> ačkoliv autorovi není známa studie, ve které by reciproční vyučování bylo zkoumáno v kontextu dějepisné výuky. Jedná se o strategie: predikce a tvorba/kladení otázek (A4 v PL2; A2+3 v PL3;), sumarizace (A3 v PL1; A1 v PL6; A3 v PL8), ověřování (A5 v PL2; A3 v PL4), které byly, kromě explicitní strategie predikce,<sup>33</sup> rovněž obsaženy v IB. K podpoře těchto strategií lze vytvořit konkrétní aktivity, během kterých žáci mohou nacvičovat použití těchto strategií, a vybavit tak svůj repoertoár myšlenkových aktivit (Říčan et al., 2021). Explicitní výuka a nácvik strategií zůstává jako jeden z nejefektivnějších přístupů při podpoře metakognice a myšlení žáků ve třídě (Zepeda et al., 2016).

## 2.2.2 PODPORA METAKOGNITIVNÍHO MONITOROVÁNÍ

Monitorování vlastního myšlení podle mnoha autorů patří mezi klíčové složky metakognice a seberegulovaného učení (Greene & Azevedo, 2010; Winne & Hadwin, 1998). Metakognitivní monitorování se stává ústředním systémem při aplikaci metakognice a s ní spojených znalostí a strategií. Studie zaměřené na podporu metakognitivního monitorování používají princip kalibrace, ve kterém se zjišťuje diskrepance žáků mezi tím, co si myslí, že znají, a tím, co skutečně znají (Keren, 1991). Velké množství studií zjišťuje, že bez cílené podpory jsou úsudky žáků o vlastních znalostech a dovednostech značně zkreslené (Destan & Roebbers, 2005), a toto zkreslení se často objevuje i u dospělých jedinců (Krueger & Dunning, 1999). Ukazuje se, že stálé porovnávání (monitorování) nově přichozích informací s tím, co jedinec ví, je lidem nepřirozené (Baker & Cerro, 2000), a tuto schopnost se musí učit (Graesser, 2007). Navíc, i když lidé tyto úsudky činí, často se ve svých soudech mylí. Z výzkumů je doloženo, že i dospělí často přehlédnou nesrovnalosti nebo informace, které si v textu či při poslechu odporují, a monitorování pro ně není samozřejmostí (Baker & Cerro, 2000). Jak žáci, tak dospělí mají tendenci přeceňovat jistotu svých porozumění. S nácvikem a zpětnou vazbou však lze žáky naučit činit přesnější odhady (Huff & Nietfeld, 2009), a to již před vstupem do první třídy (Urban & Urban, 2018). Za použití specifických cílených výukových postupů, založených na podpoře metakogni-

<sup>32</sup> První studie věnující se kognitivním aspektům v dějepisném vyučování se zaměřovaly na užití grafických organizérů (Bean et al., 1986), později mentálního mapování (Dull & van Garderen, 2005) nebo strategie predikce (Brigham & Hartman, 2010). Studie Greena a kolektivu (2015) doložila doménovou specifickou užití strategií v kontextu předmětů science a dějepisu (např. sebedotazování jako pozitivní prediktor učení v dějepis, ale nikoliv v science). Dále, Poitras a Lajoie (2013) navrhli třířákový model CMHI (Cognitive and Metacognitive activities in Historical Inquiry) syntetizující teoretické rámce historického uvažování a řešení problému v kontextu Information Processing Theory (IPT) zasazené do SRL. Model je tvořený 7 nadřazenými a 36 podřazenými strategiemi (dotazování, formulace vysvětlení, hodnocení důvěryhodnosti zdrojů, užívání konceptů, a dále sběr, potvrzování a kontextualizace důkazů). Jak je patrné, tak některé z uvedených strategií již explicitně zasahují do konstruktu epistemického myšlení. Další rozbor problematiky by odváděl od ústředního záměru předkládané studie, jelikož metakognitivní aspekt není explicitním cílem (sledovanou závisle proměnnou) této práce.

<sup>33</sup> V IB implementována související (Klumparová & Hausenblas, 2018) aktivita se strategií předvídání (záměr čtení – A1 v PL4).

tivního myšlení ve výuce, lze docílit lepšího metakognitivního monitorování (Gutierrez de Blume, 2022), a metakognitivní monitorování obratem přispívá k vyšším akademickým výsledkům (Greene & Azevedo, 2010; Freeman et al., 2017). Výukové prostředí zaměřené na podporu sebereflexe a monitorování zaměřené na vlastní výsledky, později rozhodnutí, a nakonec myšlení má potenciál vést žáky k uvědomělému učení a dává jim autonomii nad vlastními rozhodnutími (Bae et al., 2021). Ve třídě jsou žáci často ovlivněni zpětnou vazbou od učitele. Nácvik dávat zpětnou vazbu sám sobě a přemýšlení o důvodech, které jsou původci vlastního uvažování, vedou žáky k menší závislosti na informacích, které získají od okolí, a pomáhá jim nastavovat si kritéria, podle kterých posuzují jednotlivé informace, které přijímají, a rozvíjí se tak jejich nezávislé kritické uvažování (Kuhn, 2019). IB zahrnuje explicitní aktivity na podporu metakognitivního monitorování (A1 v PL3; A2 v PL4; A2 v PL5), včetně aktivit reflektujících toto monitorování (A2 v PL4; A3 v PL5).

### **2.2.3 ROZVOJ METAKOGNICE PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÁLNÍ INTERAKCE**

Přemýšlení a kritické uvažování nelze rozvíjet v sociálním vakuu, ale vyžadují diskurz a další formy sociální interakce (Kuhn, 2019). Zřejmě z toho důvodu obrovské množství empirických důkazů podporuje výsledky, že skupinové interakce a kooperativní učení mohou vést k lepším výsledkům jak v osvojování znalostí o metakognici a strategiích (Kramarski & Mevarech, 2003; Meloth & Deering, 1992), tak i v osvojování metakognitivního monitorování (Pešout & Nietfeld, 2021; Bol et al., 2012). Diskuze vedou k nabízení alternativních perspektiv na sdílený obsah mezi dvěma a více jejích účastníků, a otevírá tak každému zúčastněnému jedinci možnosti přemýšlet o tomto obsahu jiným způsobem. Zároveň s tím vzniká i možnost, aby se účastník zamyslel nad vlastním sdělovaným obsahem a podíval se na důvody, proč je jeho perspektiva na sdělovaný obsah odlišná, popřípadě podobná (Almasi, 1995). Vzhledem k tomu, že sociální interakce vytvářejí z perspektivy jedince mnohem komplexnější systém vzdělávacího prostředí, a poskytuje tak mnohem více příležitostí pro sebereflexi metakognice a seberegulaci, Hadwinová a její kolegyně (2017) vytvořily model sociálně sdílené regulace, který vysvětluje možnosti regulace žáků ve skupinovém prostředí. V posledních několika letech jsou tyto interakce a aspekty regulace žáků zkoumány v prostředí digitálních technologií nad řešením špatně strukturovaných problémů typických pro měkké disciplíny, což potenciálně naznačuje obraz toho, jak možná bude vypadat výukové prostředí v blízké budoucnosti (Järvelä et al., 2021; Richardson et al., 2022). I v tomto případě IB zohledňuje sociální aspekt a zahrnuje aktivity založené na sociální interakci (A3 v PL3; A3a+A3b v PL4; A3 v PL 6; A2 v PL 8).

### **2.2.4 ROLE PEDAGOGA V METAKOGNITIVNĚ ORIENTOVANÉM PROSTŘEDÍ**

Neoddělitelnou roli při metakognitivně orientované výuce zastává pedagog, který v procesu výuky nastavuje prostředí a ovlivňuje míru, do které jsou žákům předávány koncepty metakognice a SRL (Moos & Ringdal, 2012). Učitel by si měl uvědomit, že má velký vliv na to, která kritéria si žák volí při posuzování informací. Ta jsou totiž nezbytná při mo-

nitorování a osvojování si myšlenkových dovedností. Hrají tedy roli při posouzení toho, kterým informacím (nebo jejím částem) bude věnována pozornost, a kterým ne (např. , žák posuzuje věrohodnost informací podle toho, zda autor používá slova, kterým sám žák nerozumí × učitel však může chápat věrohodnost textu podle toho, zda jsou uvedené informace v souladu s publikací ze stejné doby, popisující totožnou událost). Je pokládáno za stěžejní, aby učitel diskutoval o těchto kritériích s větší skupinou žáků nebo s celou třídou. To povede žáky k tomu, aby si uvědomili činitele jejich myšlenkové činnosti. Žáci ve většině případů nedovedou vnímat či vědomě si volit kritéria pro hodnocení svého či autorova uvažování: obvykle si volí pouze jedno kritérium (např. srozumitelnost slov – Green et al., 2010a) a většinou to, které jim nevědomě a automaticky přijde na mysl, nebo to, které je jednoduché. Výuka, ve které se objevují prvky podpory metakognitivního myšlení se pojí s vyšší schopností žáků porozumět složitým konceptům (Zepeda et al., 2019), přispívá k větší pravděpodobnosti, že žák rozpozná příležitost k samostatnému uvažování při řešení problémů (Pauli et al., 2007) a pomáhá jim dosahovat lepších výsledků. Bohužel se opakovaně ukazuje, že výuka zaměřená na explicitní podporu SRL se ve třídě objevuje zřídka spontánně (Kistner et al., 2010). Z toho důvodu má pedagog v procesu výuky výsostně postavení k tomu, aby podnítil výskyt příležitostí k zapojení žáků do metakognitivních procesů a koncentroval na ně diskurz výuky. Navzdory tomu, že je poměrně dobře zdokumentováno, jakým způsobem realizovat výuku vedoucí k rozvoji metakognitivního potenciálu žáka, je zatím málo známo o tom, jaké znalosti mají učitelé o metakognici (Griffith, 2005) a jak metakognitivně koncipovanou výuku učít učitele (Risko et al. 2005). Takto pojatá výuka vyžaduje, aby učitelé porozuměli svým vlastním strategiím a aby poznali, jak žákům zpřístupnit („zviditelnit“) jejich vlastní přemýšlení a strategie při řešení úkolů. Pro samotného učitele se může jednat o náročnou aktivitu, což může být jednou z ústředních příčin, proč je pro učitele obtížné (až inhibující) metakognitivně koncipovanou výuku realizovat. Od učitelů se však očekává, že budou u svých žáků rozvíjet vyšší myšlenkové operace (Darling-Hammond, 2006). Bransford a kolektiv (2000) tvrdí, že učení a rozvoj metakognitivního myšlení žáků by mělo být standardem práce každého učitele. Pedagogové jsou nicméně zřídka připraveni podpořit tyto procesy (Zohar & Ben Ari, 2022) a existující školení učitelů se nezdá býti vždy efektivní v užití této výuky v praxi (Veenman et al., 1999). Na nedostatek dostatečných programů pro pedagogy poukazuje řada studií (Moos & Ringdal, 2012; Zohar & Ben-Ari, 2022). V jedné ze studií bylo doloženo, že se nachází přímý vztah mezi osobními přesvědčeními učitelů a mírou, do jaké podporují samostatné řešení problémů (Pauli et al., 2007). Zřejmě z toho důvodu Hilden a Pressley (2007) dokázali zdokumentovat jeden rok trvající úspěšné školení, ve kterém proškolení učitelé pomohli žákům pátých ročníků zlepšit jejich seberegulační dovednosti v porozumění čtenému textu. V kontextu výuky je třeba dále pamatovat na charakteristiky žáků. Housand a Reis (2008) objevili, že nadaní a prospěchově více zdatní žáci projevovali prvky SRL i ve třídách, které byly celkově charakterizovány nízkým zapojením do SRL praktik. Obecně lze říci, že ve třídách, kde jsou cíle explicitně stanoveny a zaměřeny na samostatné učení a seberegulaci, se praktiky podporující metakognici a SRL objevovaly mnohem častěji, a to zejména u žáků na druhém stupni. Konkrétně se jednalo o hodnocení bez zastrahovací funkce, zapojení do aktivit zahrnující komplexní čtení a psaní, poskytování autonomie žákům v tom, jakou

si zvolí četbu, o čem mají psát, a možnost přizpůsobovat si náročnost zadání a ostatních elementů, které přispívají k učení se ve třídě (Perry & VandeKamp, 2000). Ačkoli dávat žákům flexibilitu nad volbami může být v kontextu každodenní výuky za hranicí reálných možností pedagoga, nové trendy digitální výuky mohou tento těžko zvladatelný úkol řešit snadněji. Studie ukazují, že zapojení některých digitálních technologií přispívá k rozvoji repertoáru výukových SRL strategií např. v kontextu rozvoje schopnosti plánovat svoje činnosti (Meyer et al., 2010).

## 2.3 EPISTEMICKÁ METAKOGNICE

Epistemická přesvědčení jsou součástí kognitivních a afektivních podmínek úkolu, které ovlivňují standardy aplikované jedinci, když definují učební cíle, a tudíž usměrňují výběr strategií a metakognitivní procesy v průběhu učení. V kontextu modelů autoregulovaného učení jsou tedy aktivována (především) v jeho počáteční fázi, přičemž díky cyklické a nelineární povaze autoregulovaného učení je oprávněné se domnívat, že epistemická přesvědčení mají dopad i na další fáze autoregulovaného učení (Muis, 2007). Krista Muisová (Ibid) v kontextu modelu autoregulovaného učení COPES<sup>34</sup> autorů Winneho a Hadwinové (1998) dále rozpracovala čtyři detailní pozice vazby mezi epistemickými přesvědčeními a fázemi autoregulovaného učení:

- Epistemická přesvědčení jako komponent kognitivních a afektivních podmínek úkolu
- Epistemická přesvědčení ovlivňují standardy (kritéria), když studenti nastavují cíle
- Epistemická přesvědčení se transformují do epistemických standardů a slouží jako vstup do metakognitivních procesů
- Autoregulované učení hraje roli při rozvoji epistemických přesvědčení

Významnost hledání vazeb mezi metakognicí a epistemickými přesvědčeními podtrhává monotematické číslo prestižního časopisu *Metacognition and Learning* z dubna 2010 věnované teoretickým a empirickým úvahám o vazbě mezi autoregulovaným učením, metakognicí a epistemickými přesvědčeními. Ačkoliv se epistemická přesvědčení netýkají toho, jak jedinec zpracovává informace (což je hlavní rozlišovací znak od metakognice; Schommer, 1990), tak metakognice s epistemickými přesvědčeními úzce souvisejí (Barzilai & Zohar, 2014; Barzilai & Zohar, 2016; Bromme et al., 2010). V počátcích teoretické konceptualizace byla epistemická přesvědčení chápána spíše jako statické a metakognitivní aspekty ovlivňující učení. Za první teoretický model explicitně integrující epistemická přesvědčení a metakognici se považuje tříúrovňový model reflektivního usuzování (three-stage reflective judgment model) Kitchenerové (1983), aplikovatelný podle autorky při řešení špatně strukturovaných problémů (ill-structured problems) a stavící epistemická přesvědčení nad metakognitivní úroveň. Model je složený z úrovní (i) kognice (vnímání, zapamatování, dekodování...), (ii) metakognice (plánování, monitorování a kontrola kognitivních operací) a (iii) epistemické kognice. V této poslední úrovni dochází k syn-

<sup>34</sup> Model autoregulovaného učení, jehož akronymy představují slova: podmínky (Conditions), operace (Operations), produkty (Products), hodnocení (Evaluations) a standardy (Standards).

chronizaci předchozích dvou úrovní (kognice o limitech poznávání, jistoty znalosti nebo kritériích, na kterých je znalost vystavěna). Hoferová (2004a) později konceptualizovala epistemická přesvědčení jako součást (analogie) složek metakognice, přičemž podle autorky jsou epistemické dimenze jistoty a jednoduchosti umístěny do deklarativní složky metakognitivních znalostí a epistemické dimenze zdroje a odůvodnění do složky metakognitivního monitorování. Epistemickou dimenzi referující k přesvědčení jedince, zdali je proces učení vrozený nebo získaný (osvojitelný), usouvztažňuje Hoferová s metakognitivním procesem kontroly. Autorka obhajuje, že když jsou studenti „...schopní činit metakognitivní hodnocení ... (,Rozumím tomu?‘) jsou také schopní epistemických hodnocení (,Věřím tomu?‘), například i když je jejich posouzení jednoduché (,Učitel nemůže mít pravdu, protože ji má táta.‘)“ (Ibid, s. 48). Oproti původnímu vymezení integrace metakognitivního uvažování v kontextu epistemických přesvědčení Hoferová namítá (2004a), že se tak neděje pouze v kontextu problémových úkolů majících více řešení, nýbrž je možné procesy aktivizovat (téměř) kdykoliv.

Přestože řada výzkumníků publikovala názor, že epistemická přesvědčení jsou metakognitivní povahy (Bromme et al., 2010; Hofer, 2004a; Kitchener, 1983), tak se postupně vyprofilovala skupina odborníků vymezujících se vůči tomuto pojetí (Barzilai & Zohar, 2016; Chinn et al., 2011; Richter & Schmid, 2010) tvrdících, že ne všechny epistemické složky je možné označit za metakognitivní. „Epistemické myšlení zahrnuje jak kognici, tak metakognici, ale ne všechna metakognice je epistemická“ (Barzilai & Zohar, 2016, s. 417). Barzilaiová a Ka’adanová (2017) tak rozlišují epistemickou kognici, „jako například hodnocení platnosti konkrétního znalostního tvrzení nebo spolehlivosti určitých zdrojů“ a epistemickou metakognici, „jako například, jak jedinec ví, která znalostní tvrzení jsou platná a které zdroje jsou spolehlivé“ (s. 195), tj. zdůvodňuje svou pozici při výběru platnosti tvrzení ve zdrojích nebo obhajuje výběr (strategií, zdrojů) na základě určitých kritérií. Hoferová a Sinatra (2010) výstižně uvádějí, že epistemická metakognice se musí týkat buď (i) explicitního (vědomého) vnímání přesvědčení o zdroji, struktuře, odůvodňování znalostí jedincem, nebo (ii), že tato přesvědčení jedinec používá pro řízení své kognice. Barzilaiová a Zohoravá (2014) následně rozlišily epistemickou kognici (verbalizace nebo chování demonstrující úvahu o epistemickém statutu informací; např. „integrace konfliktních zdrojů na základě zvážení validity a odůvodňování konfliktních tvrzení a vysvětlování nebo znovu zvážení jejich odlišností“ Barzilai & Ka’adan, 2017, s. 195) a epistemickou metakognici, kterou dále diferencovaly:

- epistemické metakognitivní znalosti<sup>35</sup> (znalosti o osobách, úkolech a strategiích souvisejících s epistemickým poznáváním, tj. „jak vykonat aktivitu, která vyústí v poznání a znalost o tom, kdy, proč a jak užít epistemické strategie v rámci jejich spolehlivosti a relevantních podmínek úkolu“ – Barzilai & Ka’adan, 2017, s. 195),
- epistemické metakognitivní dovednosti (plánování, monitorování a kontrola epistemického poznávání),

<sup>35</sup> Epistemická metakognitivní znalost o osobách: „Jsem někdy nejistý ohledně důvěryhodnosti toho, co čtu on-line ... × je expert na dané téma. A není příliš znalý tématu“ (Barzilai & Zohar, 2012, s. 44). Epistemická metakognitivní znalost strategií a úkolů: „Které z úkolů mohou být vyřešeny za použití jediné webové stránky a které z úkolů vyžadují více extenzivní hledání a integraci?“ (Ibid).

- epistemické metakognitivní zkušenosti (vznikají při konstrukci znalostí včetně procesů odůvodňování a souvisejí s emocemi).

Barzilaiová a Zoharová (2012) upozorňují, že se většina studií do té doby zaměřovala na epistemickou metakognitivní znalost osob. Autorky avšak zdůrazňují, že klíčovým aspektem mezi povahou znalostí a poznáváním je tvorba a odůvodňování znalostí, tj. epistemické metakognitivní znalosti strategií a úkolů (např. jak integrovat protichůdné informace za účelem vytvoření koherentního porozumění). Důležitost této dimenze prokázaly empiricky (vyšší úroveň hodnocení zdroje a integrace korelovala s epistemickou metakognitivní znalostí). Efektivní chování při práci s divergentními informačními zdroji, čímž je současná doba charakterizována, zahrnuje metastrategickou znalost o epistemických strategiích v kontextu hodnocení a zvážení protichůdných tvrzení (Barzilai & Zohar, 2014). Je tedy zapotřebí např. nejenom porozumět tomu, které epistemické procesy jsou spolehlivé, ale zároveň, proč jsou spolehlivé (second-order justification; Cihnn & Rinehart, 2016 b). Jedná se o velice důležitou diferenciaci mezi úrovní myšlení 1. řádu (first-order thinking), tj. *znám spolehlivý proces* (deklarativní znalost) nebo *vím, jak spolehlivý proces použít* (procedurální znalost), a úrovní myšlení 2. řádu (second-order thinking), tj. *umím odůvodnit, proč je daný proces spolehlivý* (Schraw & Moshman, 1995). Barzilaiová a Weinstock (2015) ilustrují příklad epistemické metakognice v jejich výzkumném šetření, ve kterém neposuzovali epistemický statut jedinců: *kdo má pravdu* (je zdrojem poznání), ale žádali po particípantech výzkumu, aby reflektovali povahu a limity znalostí na cestě k poznání (tj. může jedinec s jistotou vědět, který z úhlů pohledu je správný? Jak může jedinec hodnotit konfliktní, nesourodé úhly pohledu?). Podobně např. schopnost verbálně pojmenovat a identifikovat kritéria pro výběr vhodného zdroje znalosti (prioritizace strategií pro výběr zdrojů) nebo schopnost zdůvodnit kritéria pro určení důvěryhodnosti autority demonstrují metakognitivní porozumění zdrojů znalostí, tj. epistemickou metakognici.<sup>36</sup>

Na základě současných poznatků je možné tvrdit, že epistemická přesvědčení s metakognicí souvisejí, ale nejedná se o shodné konstrukty. Místo hledání empirických důkazů o shodné nebo rozdílné povaze obou konstruktů se výzkumníci v současné době spíše snaží uchopovat metakognitivní a epistemické procesy komplementárně za účelem zvýšení efektivity učení (viz např. modifikovaný model AIR – Apt-AIR Framework – Barzilai & Chinn, 2018; Lunn Brownlee et al., 2016; Tang, 2020).

Empirické studie (Bartholomé et al., 2006; Bromme et al., 2010; Bråten & Strømsø, 2005; Hofer, 2004; Pintrich, 2002; Mason & Bromme, 2010; Schommer, 1990; Strømsø & Bråten, 2010) prokázaly souvislost mezi konstrukty epistemických přesvědčení a metakognice. Konkrétně např. Schommerová a kolektiv (1992) zjistili, že studenti, kteří věří, že znalost je souborem izolovaných faktů (dimenze jednoduchost) vykazují nižší výkonnost při porozumění matematickému (statistickému) textu, a mají tendenci se nadhodnocovat (pozitivní bias – metakognitivní monitorování). Paulsen and Feldman (1999) poukázali

<sup>36</sup> Autoři referují k výše uvedeným procesům rozmanitě: epistemická kognice (epistemic cognition; Kitchener, 1983), epistemologická metakognice (epistemological metacognition – Hofer, 2004) nebo epistemologické metavědění (epistemological meta-knowing – Kuhn, 2000).

na to, že ti žáci, kteří vnímají znalost jako soubor izolovaných faktů, mají vyšší tendenci aplikovat povrchové učební strategie a používají méně metakognitivních strategií (plánování, monitorování a řízení). Naopak studenti vnímající znalost spíše jako dynamickou a proměnlivou implementují při snaze porozumět čtenému textu žádané strategie zaměřující se na implicitní rovinu textu (Kardash & Howell, 2000). Hoferová (2004a) odhalila, že inklinace ke vnímání znalosti jako jistého a jednoduchého konstruktů souvisí se zběžným vyhledáváním zdrojů (nízká potřeba vyhledávání důkazů, nízká integrace informací napříč více zdroji) a nízkou úrovní metakognitivního monitorování. Konkrétně uvádí výpověď jednoho studenta, že kniha vydaná v roce 1908 bude k učení adekvátní, protože „v biologii, když to vědí, tak se to pravděpodobně nezmění“ (s. 53). Nález Dahla a kolegů (2005) odhalily, že když jedinci vnímají znalost jako jednoduchou a jistou, tak vykazují nižší užití metakognitivních strategií (konkrétně plánování a monitorování). Podobně Strømsø a Bråten (2010) odhalili vyšší míru užití metakognitivních strategií (plánování, monitorování a regulace) u jedinců, kteří více tendovali odůvodňovat znalosti na základě uvažování, pravidel bádání, evaluace a integrace prostřednictvím práce s více zdrojů. Barzilaiová a Zoharová (2012) odhalily signifikantní korelaci mezi epistemickou metakognitivní znalostí při užívání strategií v online prostředí a epistemickými přesvědčeními. Ve své studii Dinsmore a Parkinsonová (2013) zdůraznili důležitost nejen metakognitivního monitorování prostřednictvím soudů jistoty, ale rovněž i odůvodnění subjektivní míry jistoty. Autoři odhalili čtyři kategorie odůvodnění: na základě předchozích znalostí, charakteristik textu, charakteristik testových položek a domněnky (odhadu), přičemž nejčastěji respondenti odůvodňovali svůj odhad na základě charakteristik textu. Další studie (Greene et al., 2014) reportuje vztah mezi epistemickými přesvědčeními a sebeřízením v digitálním prostředí. Jak bylo uvedeno v par. 1.2.4.1, tak Feucht (2017) ve své kvalitativní analýze u žáků 4. tříd doložil celkem osm nezávislých a tři závislé strategie při verifikaci znalostí. Přestože se jednalo o epistemické strategie nesouvisející s metakognicí (svázány s úrovní 1. řádu: deklarativní – znalost zdrojů – knihy, rodiče; procedurální – znalost strategií odůvodňování – dotazování, pokusy omyl), tak ve svém výzkumu zároveň zjistil osm kritérií při výběru zdroje, což je již možné charakterizovat jako (metakognitivní) úroveň 2. řádu (např. schopnost vysvětlit; dostupnost zdroje; situační kontext – vzdálenost zdroje). Podobně Barzilaiová a Zoharová (2012) odhalily epistemické metakognitivní strategie již u žáků 6. tříd (např. výběr zdroje na základě jeho přesvědčivosti nebo autority). Iordanouová a kolektiv (2019) doložili, že ti jedinci, kteří jsou přesvědčeni o potřebě odůvodňovat znalostí tvrzení na základě kritického myšlení, pravidel bádání, evaluace a integrace informací z více zdrojů, vykazovali vyšší úroveň metakognitivního myšlení při práci s protichůdnými tvrzeními.

Souhrnně výzkumné studie naznačují, že intervence zaměřené na podporu metakognice a explicitní reflexe epistemických přesvědčení vede k rozvoji metakognitivního myšlení a epistemických přesvědčení jedinců, Muisová (2007) podtrhává, že „...trénink kognitivních a metakognitivních strategií je klíčový nejenom pro rozvoj vhodných autoregulačních strategií učení, ale rovněž, jak to vypadá, pro rozvoj epistemických přesvědčení žáků“ (s. 185). Metakognici je tedy možné považovat za klíčový komponent, který v recipročním vztahu podporuje rozvoj epistemického myšlení (Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002; Tsai, 2006).

### 3 DOMÉNOVĚ SPECIFICKÁ CHARAKTERISTIKA

Cílem kapitoly není předložit teoretická východiska a empirické důkazy o stavu současné podoby dějepisné výuky u nás a ve světě. Cílem je poukázat na společnou platformu mezi doménou a epistemickým myšlením (obecná východiska) a dále upozornit na problematiku, jak možné výchozí nastavení (úroveň systému), způsoby realizace výuky (úroveň pedagoga) a prekoncepty žáků mají (ve vzájemné interakci) potenciální dopad na rozvoj epistemického myšlení žáků v příslušné doméně. V textu je obecně argumentováno ve prospěch doménově specifického přístupu (východisko 1) a realizace intervence u příslušné věkové skupiny v měkkých vědách (3.2.1; východisko 2).

#### 3.1 CHARAKTERISTIKA DOMÉNY

Historie je multiparadigmatická, idiosynkratická věda (měkká – Biglan, 1973) a špatně strukturovaná disciplína (ill-structured domain – Frederiksen, 1984), která je vystavěna na otevřenosti a interpretativní povaze disciplíny v sociálním kontextu (Beneš, 2011; Healey, 2005). Úkoly či otázky jsou charakterizovány tím, že nemohou být vyřešeny či zodpovězeny „vysokým stupněm kompletnosti a ... jistoty“ (King & Kitchener, 2004, s. 5). Bohužel, tato povaha disciplíny je žákům velmi často neviditelná (Puustinen & Khawaja, 2020). Postmoderní přístup neuchopuje dějepisné vyučování jako učení se o tom, co se stalo, ale o procesu tvorby zpráv o minulosti vycházejících z důkazů, kterých (zpráv) může být i několik, včetně protichůdných, ale přesto legitimních (Wilson & Wineburg, 1993). Neoprávněně kritické pohledy pak na historii hledí prizmatem noetické skepse, respektive, že dějiny tak, jak je prezentují historikové, neexistují a jsou pouze konstruktem. Interpretativní charakteristika historické znalosti je důsledkem její proměnlivosti (v kontextu nových důkazů či metodologických cest zkoumání minulosti), subjektivity (z hlediska zkušeností), jazykové/literární složky (jazykové kategorie ovlivňující myšlení historika), sociokulturního zázemí (sociokulturní aspekty ovlivňující historikovo vysvětlení minulosti), ale i empirické opodstatněnosti skrze analýzu primárních a sekundárních zdrojů, tj. metodologických přístupů, typických pro historickou vědu (Čornej, 2016; Yilmaz, 2008). Idiografická povaha historie (humanities) zaměřená na jedinečnost a individualitu sledovaného jevu ostře kontrastuje s vědami budovanými na exaktním základu, odhalujícími všeobecně platné zákonitosti (Iggers, 2002). Levy a kolegové (2013) dodávají: „jako vědci [v oblasti exaktních oborů] ..., historik musí zvážit rozmanité přístupy k problému, avšak oproti vědcům [v oblasti exaktních oborů] nemůže historik znovu rekonstruovat předmět zkoumání“ (s. 394). Kosso (2009) v návaznosti uvádí, že oproti vědám budovaným na exaktním základu není možné objekt historického zájmu empiricky pozorovat (experiment, simulace), a proto historici nestudují minulost, ale stopy minulosti prostřednictvím pramenů, které vytvářejí limity badatelského pole. Pomocí ověřených pracovních metod je však možné dojít ke kvalitativně hlubší výpovědi pramenů o dějinné skutečnosti, přestože zdroje (zprávy) o události v minulosti mohou být nekompletní, částečné nebo zcela protichůdné (van Drie & van Boxtel, 2008). Výsledkem je struktura respektující kauzální zákonitosti včetně chronologické posloupnosti. Dějiny se pak nejeví jako pouhý fiktivní konstrukt, ale jako rekonstrukce minulosti stojící na



logických argumentech. Zároveň však platí, že dějiny nejsou totožné s prameny, ačkoli si to mnozí nadále myslí (Čornej, 2016). I přes snahu o objektivní poznání se do výsledku bádání odrážejí zkušenosti a postoje historika. Tento fakt nezbytně vede k situaci, že historici subjektivně tvarují to, co interpretují (Gaddis, 2002; Čtvrtník, 2015).

Historie, z řečtiny historia je bádání, výzkum a výsledek<sup>37</sup> (Joseph & Janda, 2004). Na základě etymologické báze je tedy historie „něco, co jedinec dělá“ (Voet & De Wever, 2017, s. 2). Monte-Sanová (2011) uvádí, že se jedná o proces uvažování zahrnující užití výzkumných otázek, hypotéz, důkazů a argumentů, do kterého vstupují další proměnné, jako je znalost tématu (Wineburg, 1998), zkušenost s metodami historického bádání (Ibid), metakognitivní schopnosti (Poitras & Lajoie, 2013), dostupné informace a povaha zdrojů (Rouet et al., 1996) a v neposlední řadě epistemická přesvědčení jedince (Lee & Ashby, 2000). Přestože neexistuje jednotné pojetí historického myšlení (Puustinen & Khawaja, 2020), panuje mezi odborníky konsenzus, že zahrnuje komplexní kognitivní procesy, které historici používají při uvažování o minulosti (Ní Cassaithe et al, 2022; Smith, 2017), přičemž (uvažování) „vyžaduje obecné kognitivní schopnosti, ale zároveň obsahuje několik charakteristik, které jsou více specifické pro určitou doménu“ (van Drie & van Boxtel, 2008, s. 104). Freedman (2015) uvádí, že odborníci často definují historické myšlení<sup>38</sup> jako „konstruování obhajitelných interpretací o událostech v minulosti“ (s. 357). Může se jednat např. o evaluaci spolehlivosti historických dokumentů, užívání důkazů pro formulaci historických argumentů nebo uvažování o historických dokumentech jako o produktech kontextu, ve kterém vznikly. Monte-Sanová (2010) výše uvedené podtrhává a uvádí, že historické myšlení je ve své esencialitě myšlenkový proces závisející na užití a kontextualizaci důkazů, a z toho důvodu proces historického bádání „logicky centruje na analýzu informací a jejich užití jako důkazů za účelem formování argumentů pro podporu závěrů“ (Voet & De Wever, 2017, s. 3). Z toho důvodu je proces argumentace v dějepisném vyučování ohniskem zájmu akcentovaný mnohými autory (Coffin, 2009; Wissinger & De la Paz, 2015). Beneš (2011; 2009; 2005) zdůrazňuje, že předmětem dějepisného vyučování je především historické vědomí a myšlení. Výzkum v oblasti porozumění událostem v minulosti prostřednictvím historického myšlení je popisován v řadě studií (Donovan & Bransford, 2005; Levesque, 2008; Stearns, et al., 2000; Wineburg, 2001). Reismanová a kolegové (2019) uzavírají, že napříč modely historického myšlení je možné identifikovat dva sdílené koncepty, a to užívání zdrojů a argumentace. Oba tyto koncepty bezprostředně souvisejí s konceptualizací konstruktů epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu, což je dále rozváděno v navazujících oddílech.

<sup>37</sup> V originále „inquiry, research, or result thereof“ (s. 163).

<sup>38</sup> Též jako historická kognice (historical cognition – O’Neill et al., 2022), historické uvažování (historical reasoning – van Drie & van Boxtel, 2008), historické porozumění (historical understanding – VanSledright, 2011).

## 3.2 ROZBOR DOMÉNY V KONTEXTU EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ

### 3.2.1 OBECNÁ VÝCHODISKA

Výzkumně bylo prokázáno, že vnímání/reprezentace minulosti může ovlivnit to, jak člověk žije v přítomnosti a jak interpretuje konflikty (Kolikant, & Pollack, 2009). Ve výsledku to znamená, že epistemická přesvědčení o minulosti se neodrážejí pouze na vnímání minulosti jako takové, tj. „projektování aktuální zkušenosti (i společenské a politické objednávky) do výkladů minulosti“ (Čornej, 2016, s. 19), ale zaujímají kritickou roli v demokratické společnosti, jelikož jedinci se sofistikovanějšími epistemickými přesvědčeními (např. schopnost brát v úvahu množství existujících perspektiv na jednu záležitost a tyto perspektivy posuzovat – Van Straaten et al., 2015) jsou lépe vybaveni pro jejich participaci v pluralistické a demokratické společnosti. Jak uvádí Van Straaten a kolektiv (2018), tak epistemická přesvědčení v sobě skýtají potenciál vytvoření mostu mezi minulostí, přítomností a budoucností, přičemž je výzvou pro učitele, jak podporovat porozumění žáků o tom, jak se lidé v minulosti chovali, přemýšleli a cítili, když je zaujímání této perspektivy spjaté s aktuálním pohledem a světonázorem jedince (Seixtas, 2017a).

Platforma výzkumů mezi doménou historie a pedagogicko-psychologických výzkumů epistemických přesvědčení úzce souvisí s myslíci návyky, které jsou používány pro učinění smyslu historických konceptů a které ovlivňují schopnost jedince pracovat s artefakty minulosti (VanSledright & Reddy, 2014; kognice historického materiálu – Dixit, 2022). Podle Stradlinga (2003) sem můžeme zařadit např. smysluplnost podávaných argumentů pro podporu svých tvrzení, rozlišování relevantních a irrelevantních informací nebo nalézání rozdílů a podobností v různých zdrojích. Konkrétně např. v modelu historického vědomí Körbera (2011) jsou zdůrazněny čtyři kompetence, přičemž dvě z nich jsou úzce spjaté s konceptem epistemických přesvědčení. Jedná se o schopnost (i) umístit nejistotu do otázky a bádání (epistemická dimenze jistoty v dimenzionálních modelech) a (ii) metodické schopnosti referující k procesu bádání, analýze důkazů a konstrukci narativu (epistemická dimenze odůvodňování znalosti akcentovaná v dimenzionálních a filozoficky orientovaných modelech; spolehlivé epistemické procesy při budování znalosti).<sup>39</sup> Podobně v šestikomponentním rámci historického myšlení (Van Drie & Van Boxtel, 2008) se objevují koncepty bezprostředně spjaté s epistemickými přesvědčeními, a to zdrojování, kontextualizace a potvrzování, což jsou identifikované strategie používané experty (Wineburg, 1991a) a označované jako součást tzv. spolehlivých epistemických procesů (Chinn et al., 2011). Tato vazba je klíčová pro empirickou část této práce. Jak výstižně v úvodu monotematického čísla časopisu *Historical Encounters* věnující se problematice epistemické kognice a dějepisnému vyučování uvádějí Nitsche a kolektiv (2022), tak „pedagogický výzkum adresující výzvy populismu a falešných zpráv může také vysvětlovat, proč se odborníci na historii v současné době zajímají o epistemickou kognici“ (s. 2).

<sup>39</sup> Zbylé dvě kompetence se vztahují ke schopnosti (iii) užít historickou informaci pro osobní či společenskou orientaci v přítomnosti a budoucnosti a (iv) užívat nabyté znalosti za účelem myslet historicky.

Počátky sledování vývojových trajektorií změny uvažování studentů o reziduích minulosti je možné vystopovat do 50. let minulého století (Amherst History Project – Committee on the Study of History, 1969; Shemilt, 1980), přičemž ohniskem zájmu výzkumníků se stala snaha přiblížit školní dějepis skutečné mateřské disciplíně<sup>40</sup> (uvažovat, jak rozmanité části informací spolu souvisejí, tvoření vazeb, integrace myšlenek napříč dokumenty za účelem tvorby vysvětlení – Evans, 1990; Wineburg 1991a) s akcentem na tzv. metakoncepty<sup>41</sup> (Reisman et al., 2019), kam je možné zařadit např. čas, změnu, příčinu, empatii, důkazy, pohnutky a signifikanci (Seixas & Morton, 2013), názor, vysvětlení (VanSledright & Maggioni, 2016), průkaznost tvrzení (Lee & Shemilt, 2003; VanSledright & Maggioni, 2016), metodologické kroky užívané historiky (Greene & Yu, 2014) a výslovně i epistemologii (Seixas, 1996; Wineburg, 2001). Lee a Shemilt (2003) uvádějí, že primárně metakoncepty dávají tvar historie a vedou k jejímu pochopení (viz výše, tj. – hledání více příčin; konstruování komplexních modelů příčin; analyzovat příčiny z hlediska času, obsahu a role; kontextualizace motivů a jednání aktérů z politického, kulturního, sociálního nebo ekonomického hlediska – Seixas & Morton, 2013; Stoel et al., 2017a), přestože koncepty prvního řádu<sup>42</sup> jsou samozřejmě nedílnou součástí historie a dějepisného vyučování.<sup>43</sup> Alexanderová (2003) ve svém tříkomponentním modelu doménového učení (Model of Domain Learning – MDL) akcentuje provázanost znalostí, strategického zpracování a zájmu. Autoka (2005) zdůraznila význam epistemických přesvědčení studentů pro doménově specifické uvažování. „Studenti, kteří vnímají znalost jako více komplexní ... a konstruují, spíše než [pasivně] získávají znalost od vnějších autorit, tendují k vyšším akademickým výsledkům, reportují vyšší strategické zpracování a jsou více odolní, když čelí obtížím“ (s. 38).

Ve vazbě na vývojové modely epistemického přesvědčení autoři Lee a Ashby (2000) a Lee a Shemilt (2003) na základě analýzy dat v projektu „CHATA“ (80.–90. léta 20. století; Concepts of History and Teaching Approaches) mapující konceptuální změny ve vnímání historie u 7–14letých žáků (2.–8. ročníky) definovali šest vývojových úrovní, přičemž stavěli na poznacích (čtyřúrovňový model) z projektu Schools Councils History Project (70. léta 20. století; Shemilt, 1987). V první úrovni žáci ztotožňují příběh o minulosti přímo s tím, co se stalo v minulosti, ve druhé úrovni žáci vnímají, že pravda není dosažitelná, jestliže dotyčný nebyl svědkem události (částečný překryv s: prereflektivní myšlení v modelu Kingové a Kitchenerové, 2002; realismus/absolutismus v modelu Kuhnové a Weinstocka, 2002). Ve třetí a čtvrté úrovni žáci ve vývojové trajektorii postupují a přicházejí k tomu, že příběhy mají své autory a odlišnosti v příbězích jsou připisovány buď chybějícím informacím (úroveň 3), nebo autorově zkreslení, zaujatosti nebo dogmatismu (úroveň 4). Nicméně jak pro 3., tak i 4. úroveň platí, že jedinec je přesvědčený, že záznamy o minulosti jsou kopií minulosti (částený překryv s: kvazireflektivní myšlení – King & Kitchener, 2002; multiplismus – Kuhn & Weinstock, 2002). Pátá úroveň je charakterizována tím,

<sup>40</sup> Podobně pro oblast přírodovědných předmětů – Settlage & Sutherland, 2019.

<sup>41</sup> Též second-order substantive knowledge (VanSledright & Limón, 2006), advanced conceptual principled knowledge beliefs (Greene & Yu, 2014) nebo second-order procedural understandings (Lee & Ashby, 2000). V rámci unifikace textu bude dále používán výraz *metakoncept*.

<sup>42</sup> First-order concepts, též substantive concepts (historický fakt, např. morové epidemie, bitva; obvykle odpovídají na otázku kdo – co – kdy – kde – jak, Rodríguez-Moneo & Lopez, 2017). V rámci unifikace textu bude používán výraz *koncept prvního řádu*.

<sup>43</sup> Tento dvoustupňový rámec (the two-order framework: koncepty 1. a 2. řádu), ve kterém se oba koncepty vzájemně ovlivňují (Rodríguez-Moneo & Lopez, 2017), není jediný (srov. např. Seixas, 2017a).

že zaznamenané události v minulosti nejsou kopií minulosti (co se odehrálo) z důvodu odlišných pozic a motivů autorů, včetně uvědomění, že autoři pro svůj záznam vybírali určité zdroje. Nejvíce sofistikovaná úroveň je charakteristická tím, že žáci rekonstruují své interpretace minulosti v kontextu užitých kritérií (včetně např. vyřčených otázek, na které se hledají odpovědi) pro dané hodnocení (reflektivní myšlení – King & Kitchener, 2002; kriterialismus – Kuhn & Weinstock, 2002). Tříúrovňový vývojový model epistemických přesvědčení byl v doméně historie (three-stage model of the development of epistemological ideas in history; nástroj Beliefs about History Questionnaire – BHQ) rozpracován Lilianou Maggioni a jejími kolegy (Maggioni, 2010; Maggioni et al., 2004; Maggioni et al., 2009;), přičemž stavěli na předchozích modelech epistemické kognice (Kitchener & King, 1981; Kuhn et al., 2000) a historického myšlení (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003; Nitsche & Waldis, 2022; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001).<sup>44</sup>

- i) Objektivisté (copier/realist stance; positivism). Tato úroveň se obvykle přimyká k situacím, ve kterých žák získává první zkušenosti s výukou historie. Jedinou starostí žáků je to, zda je informace uvedená ve zdroji pravdivá, či nikoliv. Minulost a historie jsou ztotožňovány. Objekty (artefakty) minulosti *říkají*, jak se *to* skutečně stalo (existuje jeden správný způsob vypravování příběhu). Vnější autority (historik, učitel, rodiče, knihy) jsou vnímány jako jediné kompetentní zdroje schopné oddělení správných informací od těch chybných, což ústí v pojetí, že správné/pravdivé historické zdroje vedou přímo k neproblematickým informacím o minulosti (Lee, & Ashby, 2000; „under-socialized“ – národní narativ, memorování faktů, perspektiva vítězů – Young & Muller, 2010). Tento přístup umožňuje žákům vnést určitou dávku jistoty do nejistého světa (svět je organizovaný a je možné jej kontrolovat). V intencích historické vědy (Kloppenberga, 1989) se jedná o naivní myšlenku vědecké objektiviny v historii. Problém nastává v situacích, kdy jsou žáci vystaveni protichůdným výkladům (informacím, svědectvím). Poznávající (žák) se kognitivně zarazí, zachytí se do mentální slepé uličky, a přestává rozumět. Školní dějepis tuto epistemickou úroveň podle některých autorů vítá (viz níže), jelikož lépe koresponduje s technokratickými postupy ve vyučování. Ve velmi sporných situacích potom akceptuje i (radikální) subjektivismus (viz níže), aby se vyhnulo konfrontaci (VanSledright & Maggioni, 2016). Tato úroveň souvisí s VanSledrightovým (2002a) označením encyklopedická epistemologie.
- ii) Subjektivisté (relativist stance; skepticism). Historická znalost je na této úrovni vnímaná jako relativní/subjektivní a nikdy fixovaná (existence množství úhlů pohledu na stejnou záležitost). Dějiny jsou následně vnímány jako záležitost názoru a žáci v této fázi mají tendenci přeceňovat roli subjektu (svědek historické události jako validnější zdroj informací). Poznávající (žák) postrádá (nenastavuje) kritéria

<sup>44</sup> Za jednu z prvních studií analyzující epistemická přesvědčení v oblasti historie (porovnání s fyzikou) je považována Royceova publikace z roku 1978. Autor rozlišil tři způsoby poznávání: racionalisté (znalost je získávána prostřednictvím logického, konceptuálního a analytického myšlení), empiristé (znalost je možné získat na základě opakovaného a strukturovaného pozorování a dat), metaforisté (staví do popředí subjektivitu – znalost není fixovaná, ale konstruovaná na základě individuálních zkušeností a individuální/subjektivní konstrukce jedince). Royce odhalil, že v rámci historie byla největší váha dána metaforismu, poté empirismu a nejméně racionalismu. Ve fyzice byla nejvyšší váha dána racionalismu, následně empirismu a nejméně metaforismu.

posuzování (selektivní výběr informací; „over-socialized“ znalost záleží na poznávajícím – Young & Muller, 2010). Při kritice brání výběr na základě tvrzení, že v demokratických<sup>45</sup> společnostech má každý právo na svůj názor. V této rovině se jedná o naivní subjektivismus (kompletní relativismus – Kloppenberg, 1989) referující k historii jako fundamentálně subjektivní záležitosti.

Jak uvádějí Puustinen a Khawajaová (2020), tak obě úrovně (i, ii) reprezentují miskoncepční přístup jak v kontextu historie jako vědecké disciplíny, tak i školního předmětu. Další autoři označují obě úrovně jako naivní přesvědčení (Stoel et al., 2017a) nebo jako epistemické překážky (epistemic bottlenecks) ohrožující žákův progres (Ni Cassaithe et al., 2022).

- iii) **Kriterialisté (criterialist/contextualist stance; narrative constructivism).** Tato pozice představuje potenciálně nejvyšší úroveň sofistikovanosti epistemických přesvědčení (empiricky – Barzilai & Eshet-Alkalai, 2015; Barzilai & Zohar, 2012), ve které je žák schopen konceptualizace historického vědění jako souboru evaluací interpretativních soudů jedinců a společenství. Žáci začnou o sobě uvažovat jako o aktivních tvůrcích jejich vlastní historické perspektivy (koordinace poznávajícího a poznávaného). Přestože žáci i nadále oceňují multiperspektivitu v historii, jsou si zároveň vědomí reliability a validity těchto perspektiv. Jejich platnost posuzují na základě stanovených kritérií, což tvoří klíčové východisko pro tvorbu argumentů (Kuhn et al., 2000; Maggioni, 2010; VanSledright, 2002 b). Koordinace procesů poznávání s posuzováním důkazů a jejich odůvodňováním je doporučováno i v obecně doménovém výzkumu epistemických přesvědčení (Hofer, 2001). Přes přítomnost protichůdných důkazů tak mohou být konstruovány i odůvodněné závěry. Lee a Shemilt (2003) doplňují, že v této úrovni dojde ke koordinaci subjektivní a objektivní dimenze historie, přičemž úsilí o tuto rovnováhu je akcentováno mnoha dalšími autory (Freedman, 2015; King & Kitchener, 2002; Kuhn & Weinstock, 2002; VanSledright & Maggioni, 2016). V intencích historické vědy představuje tato pozice pragmatický hermeneutický přístup, který podle Kloppenberga (1989) nahrazuje „vznešenou představu vědecké objektivity [a] noční můru naprostého relativismu“ (s. 1030). Dodejme, že koordinace objektivních informací a subjektivního přístupu stojí na **metodologických základech historické vědy určených zvolenými kritérii** (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2010; Wansink et al., 2016; Wineburg, 2001) při tvorbě produktu.

Další autoři stavěli na vývojových modelech epistemických přesvědčení a tento konstrukt operacioalizovali do nástrojů (Epistemic Thinking Assessment – ETA – Barzilai & Weinstock, 2015; Barzilai et al., 2020; užití fiktivního historického scénáře Livia problem – Ioannou & Iordanou, 2019; Iordanou et al., 2019, 2020; Kuhn et al., 2008; Epistemological

<sup>45</sup> Podobně závěr studie VanSledrighta (2002 b) uvedené podtrhává: když byli žáci 5. tříd tázáni, jak historici řeší spor o tom, co se v minulosti stalo, kromě zdůraznění *nepopíratelných zdrojů* (encyklopedie) rovněž akcentovali přijetí závěru na základě většinového hlasování.

Beliefs Questionnaire in History – EBQH – Nitsche & Waldis, 2022; The Historical Account Differences – HAD – O’Neill et al., 2022).<sup>46</sup>

Jak bylo uvedeno v oddílu věnovaném vývojovým modelům epistemických přesvědčení (par. 1.2.1), tak přestože se mnozí autoři snažili postulovat lineární vývojovou trajektorii, tak výzkumy naznačují, že problematika je složitější. Foster a Yaegerová (1999) na základě analýzy reakcí 12letých žáků odhalili, že mnoho z respondentů bylo schopno sofistikovaného historického myšlení (kritika zdroje, detekovat zaujatost autora a určit nedostatky v důkazech). Rovněž VanSledright (2002 b) dokládá, že již žáci 5. tříd mohou být učení interpretativní povaze historie a investigativním způsobům, a že tedy s procesem kognitivního rozvoje je možné začít u mladších jedinců dříve, než vývojové modely předpokládají. Rovněž Greene a Yuová (2014) v rámci svého kvalitativního šetření odhalili u žáků 8. tříd jak méně sofistikovanou epistemickou pozici („Většinou opravdu nemusíš vědět perspektivu člověka, jenom potřebuješ vědět, co se skutečně stalo, abys poznal historii“ – Ibid, s. 18), tak i více sofistikovanou („Jestli nevíš, jak historické postavy tenkrát uvažovaly a jak se cítily ... nebudeš tak dobrý v historii ... musíš vědět, jak uvažují a jak se cítí, abys jim skutečně porozuměl“ – Ibid). Kuhnová a kolektiv (2008) doložili, že přibližně ¼ žáků 6. tříd vykazovala kriterialistickou úroveň epistemických přesvědčení. Podobně výsledky skandinávských kvalitativních šetření u žáků 6. tříd dokládají schopnost některých žáků evaluovat zdroje. Samuelsson a Wendell (2013) analyzovali schopnost porozumět povaze užitečnosti reliktu jako zdroje (obrazové materiály: hrob z 10. století obsahující kosterní pozůstatky z doby vikingů × umělohmotná hračka vikingské lodi z 21. století), včetně zdůvodnění odpovědi (slabé stránky reliktu jako potenciálního zdroje informací; zvážení důvěryhodnosti). Studie dokládá, že prospěchově více zdatní žáci v rámci národního testování jsou schopni vnést koncept interpretace do své odpovědi (relikty minulosti jako důkazy podléhající interpretaci) nebo činit sebereflexivní soudy o své (ne)expertíze. Souhrnně tedy studie dokládá, že někteří žáci vykazují určité aspekty myšlení typické pro disciplínu historie. Podobně Rantala a Khawajová (2018) na základě obrazových materiálů a textových zdrojů (geocentrický × heliocentrický model) analyzovali schopnost žáků zdrojovat, potvrzovat a kontextualizovat, přičemž dospěli k závěru, že někteří žáci jsou schopni relativně vysoké úrovně historického myšlení.

Kuhnová a Weinstock (2002) později předložili (shodně i Greene et al., 2010a), že přechod z pozice objektivismu směrem k subjektivismu se spíše dříve objeví v oblastech, ve kterých je osobní odůvodnění na nevýslovné úrovni (estetika) než v oblastech, které souvisí s objektivními soudy okolního světa a jsou spjaté s principy exaktních věd (matematika). Naopak přechod z pozice subjektivismu směrem ke kriterialismu se objeví dříve právě v oblastech budovaných na exaktním výzkumu, jelikož jedinec dříve rozpozná možnost hodnocení teorií na základě empirické průkaznosti. Podobně v kontextu dimenzionálních modelů Barzilaiová a Weinstock (2015) empiricky prokázali, že nejistota se dříve objevuje v doméně historie než biologie.

<sup>46</sup> Blíže k nálezům empirických šetření na základě užití shodných i rozdílných empirických postupů (nástrojů) – Stoel et al., 2022.

**Obrázek 3***Předpokládané pozice epistemických přesvědčení v závislosti na věku v kontextu vývojových modelů*

<i>Age/Educational Level<sup>a</sup></i>	<i>Ill-Structured Domains</i>				<i>Well-Structured Domains</i>			
	<i>Position</i>	<i>SC</i>	<i>JA</i>	<i>PJ</i>	<i>Position</i>	<i>SC</i>	<i>JA</i>	<i>PJ</i>
4–12	Realism	Strong	Strong	Strong	Realism	Strong	Strong	Strong
12–early college	Dogmatism or Skepticism	Weak	Strong	Weak	Realism	Strong	Strong	Strong
Middle to late college	Rationalism	Weak	Moderate	Moderate	Dogmatism or Skepticism	Weak	Strong	Weak
Postundergraduate education	Rationalism	Weak	Moderate	Moderate	Rationalism	Weak	Weak	Strong

Pozn.: SC = Jednoduchá a jistá znalost; JA = Odůvodňování autoritou; PJ = Osobní odůvodňování (Greene et al., 2008, s. 154).

Ve vztahu k participantům předkládaného výzkumu lze tedy v kontextu vývojových modelů očekávat pozici dogmatismu (znalost odůvodňována na základě určité autority, ale zároveň znalost může být vnímána jako komplexní a dynamický konstrukt) nebo skepticismu (znalost odůvodňována na základě vlastního úsudku/zkušenosti).

Kuhnová (2010) v kontextu vývojových modelů uzavírá, že v dějepisné výuce by měla být interpretace chápána jako nepřekonatelný atribut dané disciplíny a vývojové změny v oblasti epistemických přesvědčení jsou identifikovány na základě toho, zdali se žák vyhýbá radikálnímu nebo negativnímu subjektivismu. Empiricky je možné toto doložit na základě výzkumu Iordannouové a kolektivu (2020) dokládajícím, že jedinci nacházející se v kriterialistické úrovni jsou schopni ve svých shrnutích uvést více úhlů pohledu (oproti objektivistům a subjektivistům, kteří tendují uvádět a zastávat pozici vlastní strany). V kontextu dimenzionálních modelů Bråten a Strømsø (2006) uvádějí, že ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost je fixovaná a neměnná, tak mají tendenci se méně zapojovat do diskuze a komunikace o obsahu a zároveň jsou u nich ve vyšší míře pozorovatelné povrchové strategie zpracování textu. Podobně již Ryan (1984) prokázal, že žáci orientující se na fakta jako kritérium pro porozumění čtenému, vykazují nižší úroveň porozumění. Podobně Dahl a kolektiv (2005) ve své studii učinili zjištění, že ti žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalosti představují izolované jednotky, mají tendenci používat strategii opakování (rehearsal) a zároveň jsou u nich patrné organizační strategie z důvodu spojování informací. Žáci, kteří jsou přesvědčení, že znalost se vyvíjí, mají vyšší tendenci používat strategii elaborace a vykazují vyšší míru kritického myšlení.

V kontextu modelů založených na doménách významně vycházejících z výzkumů mezi experty a začátečníky VanSledright (2004) dokládá, že začátečník nemá povědomí o unikátní aplikaci heuristik, které jsou u expertů tolik typické (např. zdrojování, podpora tvrzení z dalších zdrojů, apod.). Stejný autor (2010; rovněž v rámci výzkumu žáků 8. a 9. tříd – VanSledright & Afflerbach, 2005) doplňuje, že začátečníci přistupují k historii dekontextualizovaně a autor historického sdělení podle nich podává neutrální informace (nezohlednění autorových cílů nebo motivů). V této souvislosti již na začátku 90. let minulého století jeden z předních badatelů v této oblasti Wineburg (1991a) zavedl termín

epistemologie textu (epistemology of text).<sup>47</sup> Na základě výzkumu mezi středoškolskými studenty a experty dospěl k závěru, že jeden z hlavních rozdílů spočíval v tom, že experti se zaměřovali na hledání implicitních informací v textu (text jako komunikace mezi autorem a jeho čtenáři; tj. je zapotřebí vyhodnotit autorův záměr). Dokonce i zdatní studenti se snažili o vytvoření přímočarého smyslu z textu a opomíjeli implicitní prvky v textu. S textem manipulovali jako s neutrálním a objektivním zdrojem o minulosti a opomíjeli kontext. Tento aspekt podtrhává VanSledright (2004), „...možná nejpozoruhodnější je, že jejich [začátečnicků] epistemologie textu je často diametrálně odlišná od epistemologie odborníků. Jinými slovy se domnívají, že význam je v textu nezprostředkovaný autorem a jejich úkolem je ho [význam] správně extrahovat (s. 344). Wineburg (2001) dodává, že přestože někteří zdatní studenti disponují souborem dostatečných kognitivních a meta-kognitivních strategií pro budování porozumění (jednoho) textu, tak v případě, kdy jsou tito studenti vystaveni většímu množství historických zdrojů, selhávají při budování porozumění.

Za stěžejní je v kontextu empirické části této práce iniciační výzkumy Wineburga (1991a; 1991 b), který na základě výzkumu nováčků a expertů identifikoval tři heuristiky typické pro experty: (i) **zdrojování** (sourcing – tj. vazba na autora, datum, adresáty a účel psaní), (ii) **kontextualizace** (contextualization – umístění dokumentu do času a místa, tj. brání v potaz okolnosti obklopující událost, a jak toto mohlo ovlivnit dokument) a (iii) **potvrzování** (corroboration – porovnávání událostí a důkazů napříč více zdroji; hledání shod a rozdílů). Jak dokládají navazující studie, tak strategie zdrojování je zásadním faktorem odlišujícím experty od začátečnicků (De La Paz et al., 2014; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Reisman, 2012; Shreiner, 2014). V empirické části této práce se autor zaměřuje na strategie zdrojování a potvrzování, což je dále rozebíráno v subkap. 4.2.

### 3.2.2 ÚROVEŇ SYSTÉMU

Pashler a kolektiv (2007) vybízejí tvůrce vzdělávací politiky k užití vzdělávacích modelů založených na důkazech (evidence-based),<sup>48</sup> avšak (a možná nutno říci bohužel) v odborných příspěvcích jsou patrné tenze mezi historiky a výzkumníky v oblasti dějepisného vyučování na jedné straně a tvůrci vzdělávací politiky na straně druhé v pojetí dějepisného vyučování.<sup>49</sup> Pojmem *history wars* nebo v německé prostředí *Historikerstreit*, na přelomu tisíciletí zvýraznila řada autorů (na příkladu USA, či Austrálie – Linenthal & Engelhard, 1996; Macintyre & Clark, 2004) jako celospolečenský problém různých narativů národních dějin, který byl záhy reflektován i v rámci jednotlivých národních kurikulárních přístupů (Taylor & Guyver, 2012; podobně v kontextu problematiky subjectification vs. socialization – Puustinen & Khawaja, 2020). První strana zdůrazňuje kritické chápání historie,

<sup>47</sup> „Číst mezi řádky a reflektovat důvěryhodnost různých aktérů stejně jako jejich záměry a motivy“ (Rantala & van den Berg, 2015, s. 74).

<sup>48</sup> Podobně v České republice v kontextu zavádění (pro)inkluzivních opatření a upozadění, nekomunikace či potlačení kognitivních základů (empirických důkazů) v mediálním prostoru a potenciální potřebě (alespoň částečně) vyhovět spíše nenakloněné voličské základně – Štech, 2021. V kontextu přírodovědného vzdělání v postpravdivého období (role vědců a odmítání jejich expertízy, misinterpretace, odmítání vědecké průkaznosti) – Kienhues et al., 2020.

<sup>49</sup> Seixas (2000) uvádí tři přístupy v kontextu interpretace historie: kolektivní paměť, vědecký a postmodernistický.



multiperspektivitu a chápání minulosti jako komplexního souboru informací se silnou vazbou na historii jako vědu (enlightened objectives – Carratero, 2011; akcent na badatelsky orientované učení – Voet & De Wever, 2017). Druhá strana zdůrazňuje demokratickou odpovědnost, patriotizmus, lojalitu ke státu, začlenění jedince do existujících tradic, kolektivní paměť a budování národního narativu (VanSledright, 2008; Wills & Verschaffel, 2012; romantic objectives – Carratero, 2011; heritage view – Cuban, 2016), což přesně zapadá do schématu, ve kterém dějiny mají svůj smysl a cíl (kotva k identitě a sociální kohezi – Dixit, 2022), a úkolem historie a historiků je odhalovat a ilustrovat plán tohoto směřování (Čornej, 2016). Historie vyučovaná na školách pak v podstatě prezentuje jeden jediný národní příběh (Low-Beer, 2003), což bylo typické pro národní kurikula po většinu 20. století, a přenos tohoto příběhu korespondoval s *tradičními* přístupy ve výuce dějepisu (Sheldon, 2012). Z epistemického hlediska zastánci druhé strany inklinují ke vnímání historické znalosti jako faktické (skutečné) a fixované (konečné) záležitosti s akcentem na deklarativní složku znalostí. VanSledright (2008) v úvodu své studie kriticky hodnotí vyjádření Florida House of Representatives z roku 2006 tvrdící, že americká historie by měla být viděna jako faktická, poznatelná, naučitelná, testovatelná, a nikoliv jako konstruovaná. Autor upozorňuje na nebezpečí výuky historie pod zákonodárnou protekcí, přičemž dodává, že jedna oficiální interpretace minulosti je typická pro autoritářskou politickou kulturu (podobně Seixas, 2000), přičemž takový přístup zapříčiňuje obsahově přetížené kurikulum a vlastní vyučovací hodiny, „ve kterých si studenti zaznamenávají poznámky a prohledávají učebnice za účelem zapamatování faktů“ (Fogo, 2014, s. 153). Naopak badatelé věnující se dějepisnému vyučování akcentují interpretativní pojetí, které se v posledních cca 10 letech začalo promítat do oficiálního kurikula řady států (Austrálie, Kanada, Německo, Nizozemí, USA – Erdmann & Hassberg, 2011), a které je spjaté s hodnocením více zdrojů, diskuzí nad protichůdnými tvrzeními, ustanovením historické signifikance, užitím primárních zdrojů, rozpoznáním změny a kontinuity, určením příčin a důsledků, zaujímáním historické perspektivy, proniknutím do etické dimenze historických interpretací a konstrukcí důkazy podložených odůvodněních (Seixas & Morton, 2013; Seixas & Peck, 2004; Van Drie & Van Boxtel, 2008).

Mnoho výzkumníků se snaží tvořit rámce historického myšlení<sup>50</sup> podporované kognitivními výzkumy<sup>51</sup> zasazenými do sociálně konstruktivistického přístupu (Wineburg, 1991a; 1994) a na jejich základě konceptualizovat diagnostické nástroje adresované žákům a studentům (DBQ, HATs, HPT, AHAA; přehled – Reisman et al., 2019; HAD – O’Neill et al., 2022)<sup>52</sup> a podnikat intervence (např. RLH – Reading Like a Historian; Wineburg et al., 2012; též Reisman, 2012). Tyto snahy i nástroje však mnohdy stojí v opozici k testování v hodinách dějepisu ze strany učitelů nebo ministerstva, při kterých je často požadováno vybavení si faktů, popis historické události nebo se nástroje zaměřují na jiné konstrukty,

<sup>50</sup> V kontextu sjednocení termínů je užíván tento pojem. V zahraniční literatuře je např. možné setkat se s termínem historical thinking and reasoning (HTR; Gestsdóttir et al., 2021).

<sup>51</sup> Šestikomponentní rámec (tvorba historických otázek, zdrojování, kontextualizace, odůvodňování, užívání konceptů prvního řádu a metakonceptů – Van Drie & Van Boxtel, 2008). Velká šestka (Big Six) Seixase a Mortona (2013) – ustanovení historické významnosti, užití primárních zdrojů jako důkazů, identifikace kontinuity a změny, analýza příčin a důsledků, zaujímání historické perspektivy a porozumění etické dimenzi historických interpretací.

<sup>52</sup> DBQ – Document-Based Question; HATs – Historical Assessments of Thinking; HPT – Historical Perspective Taking; AHAA – Assessment of Historical Analysis and Argumentation; HAD – Historical Account Differences.

kteře sice mohou podporovat historické myšlení (např. porozumění čtenému), ale nejsou jeho explicitními komponenty v uznávaných modelech (Reich, 2009; Smith, 2017). Jak podtrhává Monte-Sanová (2011), tak (pouze) zaměření na porozumění čtenému „inhibuje koncepci historie jako interpretativní disciplíny založené na analýze důkazů“ (s. 212). Wansink a kolektiv (2017) uzavírají, že historická znalost by neměla být prezentována jako faktická nebo ryze subjektivní záležitost, ale spíše jako **otevřený narativ založený na průkaznosti, který může být zpochybňován a reflektován**.

### 3.2.3 ÚROVEŇ PEDAGOGA

Snaha vyvážit oba přístupy (učit fakta i způsoby interpretace) může vyvolat mezi učiteli tenzi, která má za následek silnější tendence orientovat výuku na fakta (Zanazanian & Moisan, 2012), což může souviset s úsilím udržet kontrolu ve třídě (Martell, 2013), určitou formou replikace, jelikož mnoho čerstvých absolventů začíná učit tak, jak sami byli učeni (traditional expectations – autoritativní narativ založený na faktech, která mají být žáky zapamatována – Lovorn, 2012), nebo s tzv. paradoxem jistoty (certainty paradox – než jsou učitelé připravení ve své výuce realizovat nejistotu, tj. uchopovat historické závěry jako interpretace podléhající času, místu a záměrům autora, musí rozvinout jistotu ve své expertíze, tj. nabýt doménové znalosti – Wansink et al., 2016; podobně Martell, 2013).

Empirické studie zabírající se problematikou epistemických přesvědčení učitelů (studentů učitelství) dokládají spíše smíšené než jednoznačné závěry. Autorovi není známa žádná metaanalytická nebo přehledová studie, která by danou problematiku více zpřehlednila, proto výčet studií níže spíše ilustruje komplikovanost celé záležitosti, než že by se jednalo o syntetické snahy autora. McCrumová (2013) realizovala interview s 11 učiteli historie na začátku jejich pracovní dráhy, v němž mapovala rozdíly mezi modernistickou perspektivou (empirismus v metodologii historie – závěry budovány na základě faktů ve zdrojích) a postmodernistickou perspektivou (minulost je vždy zprostředkována a není možné reprezentovat minulost na základě historických událostí), přičemž došla k závěru, že většina respondentů zastává modernistickou perspektivu. V rámci interview s ghanskými učiteli (24) dospěl Boadu (2020) k závěru, že většina participantů jeho výzkumu byla konstrukcionisty, tj. že na základě aplikace podložených metod historického bádání je možné odhalovat a interpretovat poznatelnou realitu minulosti, což odpovídá kriterialistické úrovni ve vývojových modelech epistemických přesvědčení. Podobně v kvalitativní studii Voet a De Wever (2016) doložili, že většina (17/22) učitelů zastávala kriterialistickou pozici. Jamesová (2008) v rámci výzkumu u budoucích učitelů 1. stupně doložila, že neochota přistoupit k interpretativnímu pojetí výuky historie je způsobena tím, že učitelé tento přístup shledávají za morálně nejednoznačný, a tudíž škodlivý (snaha ochránit děti). Tito studenti učitelství věřili, že existuje základní-hlavní historický příběh. Tímto způsobem je podle respondentů jednodušší učit a také je to méně riskantní („...nemusíš se potom obávat, že našteješ rodiče.“ – Ibid, s. 195). Jsou-li však žáci učeni, že historie je objektivní, nerozvíjí se jejich kritické myšlení, včetně reevaluace tvrzení, o kterých si mysleli, že jsou pravdivá (Alexander, 2005). VanSledright (1995) upozorňuje na nebezpečí velkého množství chronologicky strukturovaných detailů, které jsou ve finále pro žáky a studenty zmatečné. Jak

dodávají Wansink a kolektiv (2017) jedná se o tradiční pohled na historii (historická znalost je nezávislá na pozorovateli). V souvislosti s výchovně-vzdělávacím procesem je výsledkem stav, kdy žák zaujímá pasivní roli k historickým faktům a konceptům (Stoel et al., 2017a), orientuje se k externím zdrojům znalosti (encyklopedia epistemology – VanSledright, 2002a) a tato **silná fixace inhibuje žákovu schopnost přiblížit se myšlení historika** (Lee & Shemilt, 2003). Některé empirické studie dokládají význam tréninku učitelů pro rozvoj jejich epistemických přesvědčení i změny v pojetí vyučování (Gill et al., 2004; Kang, 2008; Kienhues et al., 2008; Levy et al., 2013; Lunn Brownlee et al., 2011; Martin & Monte-Sano, 2008), jiné přinášejí spíše smíšené výsledky (změna nepotvrzena v kvantitativní části výzkumu, v kvalitativní části potvrzena; Gastager et al., 2022).

Jestliže učitelé nepřijmou, že historická znalost je interpretativní povahy, nemohou zároveň přijmout, že znalost je konstruována, což ovlivňuje způsob pojetí (aplikace forem a metod) výuky (Wansink et al., 2017). Kritické myšlení je spíše spjato s interpretativním pojetím výuky než s faktuálním, tj. orientací na poznatky (Ibid). Norton a kolektiv (2005) přímo uvádějí, že „přesvědčení učitelů o povaze disciplíny ... má přímý vliv na jejich vyučovací záměry“ (s. 554) a „jejich očekávání od studentů“ (Lunn Brownlee et al., 2017, s. 244), což koresponduje s dalšími studii napříč doménami (Buehl & Fives, 2009; Hashweh, 1996; Kang, 2008; Zohar, Degani, & Vaaknin, 2001; Lunn Brownlee et al., 2011; VanSledright, 2002a). Konkrétně v souvislosti s pregraduální přípravou učitelů např. Marraová (2005) zjistila, že konstruktivisticky koncipovaná výuka při studiu na vysoké škole vede ke změně epistemických přesvědčení směrem ke kriterialistické pozici a sami studenti vykazují inklinaci ke konstruktivistickému způsobu vyučování. Přestože je „obecně přijímáno, že přesvědčení učitelů a jejich znalosti tvarují povahu jejich vyučování“ (Gestsdóttir et al., 2021, s. 47), tak Hartzler-Millerová (2001) poukazuje na jistý paradox dvojitého epistemického standardu (double epistemic standard), kdy učitel může zastávat pozici vnímání historie jako interpretativní vědy, ale při výuce prezentuje historii jako jeden narativ. Podobně další autoři (Hofer, 2002; Lunn Brownlee et al., 2011) upozorňují na diskrepance mezi sebevyjádřením učitelů a jejich reálným chováním při výuce v obecné rovině. Inkonzistence je zdokumentována, kdy např. učitelé inklinující k subjektivismu upřednostňují ve výuce transmisivně-instruktivní způsob výuky (Schraw & Olafson, 2003; Wilcox-Herzog, 2002), přestože podle Schrawa (2013) by subjektivisté měli odmítat nadřazenost vlastního poznání ve vztahu k poznání studentů (konstruované znalosti nelze poměřovat, jsou si rovny). Inkonzistence se připisují vlivu dalších proměnných, jako jsou např. „profesní standardy učitele, standardizované testování“ (Lunn Brownlee et al., 2017, s. 245) a další (nastávající přijímající zkoušky, příchod nového žáka, změny v pedagogickém sboru nebo vedení apod.). Jacobson a kolektiv (2010) na vzorku  $N = 1882$  učitelů nicméně dokládají, že jsou to spíše přesvědčení učitelů o učení než jejich epistemická přesvědčení, která tvarují užití forem a metod výuky.<sup>53</sup>

V kontextu realizace vlastní výuky VanSledright (1996) dále podotýká, že učitelé nejsou schopni ontologické změny (ontological switch), tj. změny zaměření z obsahu disciplíny

<sup>53</sup> Srov. se studií Sosa a Graye (2012), ve které epistemická přesvědčení predikovala vyučovací preference studentů učitelství.

směrem na zaměření se na pedagogiku a didaktiku.<sup>54</sup> Jak výstižně uvádějí Puustinen a Khawaja (2020), tak „vyučovaný předmět není jednoduše jen redukce mateřské disciplíny“ (s. 2). Jamesová (2008) k výše uvedenému doplňuje, že paradigma pozitivismu (podobně Freedman, 2015) je tak silně zakořeněné, že učitelé, kteří podstoupili roční intervenci zaměřenou na rozvoj a prohloubení pochopení interpretativní povahy historie, uváděli, že samotná intervence jim „komplikovala jejich úsilí vyprávět, převyprávět a testovat jeden nejlepší příběh“ (s. 192). Yilmaz (2008) ve své kvalitativní studii toto podtrhává zjištěním, že praktikující učitelé za výstup vzdělávání považují historickou znalost, nezohledňujíc přitom proces jejího získávání, přičemž VanSledright (1996) přímo uvádí, že centrální kutikulární otázkou při výuce historie je **vyvážení mezi obsahovými znalostmi a procedurálními dovednostmi**. Znalosti jsou samozřejmě nedílnou součástí dějepisné výuky, ale vybavování si informací z paměti není samo o sobě považováno za historické myšlení (Smith, 2017). Žáci by měli být učeni kritickému myšlení, měli by posuzovat spolehlivost zdrojů, jejich užitečnost a reprezentativnost, učit se konstruovat a dekonstruovat historické narativy, vnímat, že se nejedná o přímé kopie minulosti, ale interpretace, přičemž by se měli učit hodnotit platnost těchto interpretací na základě stanovených kritérií (Seixas & Morton, 2013; VanSledright, 2011). Jak dodává Nitsche a kolektiv (2022), tak „většina západních učitelů historie v minulých čtyřech dekadách zdůrazňuje, že učit se myslet historicky je více důležité než učit se konkrétní historická fakta“ (s. 2). Z výše uvedených důvodů není pro tuto studii relevantní otázka nabývání obsahových znalostí 1. řádu, ale otázka nabývání procedurálních dovedností (schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování).

### 3.2.4 ÚROVEŇ ŽÁKA

Výzkumy dokumentují, že informační hodnota, kterou žáci přisuzují jakémukoli ústnímu sdělení vztahujícímu se k minulosti, je často prakticky stejná, a že veškeré psané záznamy o minulosti mohly být zapsány pouze tím, kdo událost zažil (Levstik & Barton, 2008). Někteří středoškolští studenti dokonce věří, že učebnice nejsou sekundárním zdrojem interpretace, ale definitivním (skutečně dokládají, co se v minulosti stalo – Stahl et al., 1996; VanSledright, 1997, 2002a) a v některých výzkumech jsou vnímány jako více důvěryhodné než jiné sekundární a primární zdroje (Perfetti et al., 1994). Naopak v jiné studii (Rouet et al., 1996), ve které studenti VŠ pracovali s primárními dokumenty, následně hodnotili primární zdroje společně s učebnicí jako více užitečné a důvěryhodné než jiné typy dokumentů (studenti, kteří nebyli vystaveni práci s primárními zdroji, hodnotili učebnice jako více důvěryhodné než všechny ostatní typy dokumentů). Podobně studie Greenea a Yuové (2014) odhalila značnou variabilitu odpovědí při hodnocení učebnice jako důvěryhodného zdroje žáky druhého stupně ZŠ (včetně specifického skepticismu ohledně užití internetu), přestože některá vyjádření expertů podporovala orientaci na učebnice jako zdroj pravdivého poznání: „V mých třídách autorizují učebnice jako zdroj pravdy, pravých faktů. Což je prozatímni a heuristické ... Ale provizorně pro kurzy ...

<sup>54</sup> Viz Shulman (1986): pedagogická znalost (pedagogical knowledge), znalost obsahu (content knowledge) a pedagogická znalost obsahu (pedagogical content knowledge).

dávám učebnici epistemologický statut“ (Ibid, s. 21). Podobně navazují VanSledright a Maggioniová (2016), že žáci se vyjadřují o „potřebě interpretace zdrojů, ale učebnice je správná“ (s. 140). Ve shodě s Wileyovou a kolektivem (2020) je zapotřebí uvést, že by se nemělo jednat o poměrování toho, poskytuje-li primární nebo sekundární zdroj více či méně spolehlivé informace, ale o to, že každý z nich nabízí jiný typ informací. Podle Wineburga (1991a) práce s textem ve škole obvykle produkuje a posiluje epistemickou pozici objektivismu, jelikož jsou primárně akcentovány informace než poselství autora, které je umístěno v objektu, přičemž studenti si příliš nedělají starosti s tím, že je jakkoli problematické informace z textu extrahovat (podobně Afflerbach & VanSledright, 2001). Vyzdvihování učebnice jako hlavního informačního zdroje a její časté užívání vede k inhibici možnosti ocenění vědy, jejímž základním principem je odůvodňování na základě důkazů a testování mnoha (často) soupeřících vysvětlení (Wiley et al., 2009). Na druhou stranu je rovněž doloženo, že intervenční úsilí v kontextu oproštění od spoléhání se na učebnici prostřednictvím akcentace nejistoty (open-ended approach) může v žácích vyvolat úzkost a zmatení (McRobbie, & Thomas, 2000). VanSledright (2008) uzavírá, že učit se rozumět historii vyžaduje určité epistemologické závazky, komplexní kognitivní a analytické kapacity.

Předcházející znalosti a zkušenosti žáků (prekoncepty) často korespondují s epistemickým přesvědčením, že historie se přijímá (minulost je fixovaná), přičemž žákovské prekoncepty často reflektují myšlenky kolektivní paměti a historické kultury (Wineburg et al., 2007). Na výzkumu žáků 1. stupně (Ní Cassaithe et al., 2022) bylo doloženo, že epistemická přesvědčení o povaze historických znalostí mají původ jak v žákovských zkušenostech (výuka), tak i jejich obecných představách o fungování světa. U žáků jsou patrné silné tendence historické události pevně fixovat za účelem nabývat faktických znalostí o minulosti (VanSledright, 2002 b; Wansink et al., 2016). Ioannouová a Iordanouová (2020) s odkazem na shrnutí reprezentativního šetření národního srovnávání v USA (Dillon, 2011 – žáci 4. tříd:  $N = 7\ 000$ ; žáci 8. tříd:  $N = 11\ 800$ ; studenti 12. ročníků:  $N = 12\ 400$ ) uvádějí, že žáci a studenti při studiu dějepisu mají tendenci memorovat historická fakta namísto užívání kritického myšlení. Žáci vnímají historické záznamy a historii jako jistou záležitost (oproti vnímání znalosti jako potenciálně měnící se v čase v závislosti na motivech autora a prostředí, z kterého pochází), přičemž preferují jednoduchá vysvětlení s poukazováním na jednu příčinu (Voss et al., 1998). K podobné situaci dochází i při práci s textem: čtenáři nejsou schopni aktualizovat jejich první porozumění události, přestože čelí novým informacím, nebo dokonce přímo protichůdným (tzv. continued influence effect<sup>55</sup> – Ecker et al., 2011). Smith (2017) uvádí, že vnímání historických zdrojů (např. obrazů) jako okna do minulosti a hodnocení těchto zdrojů na základě toho, zda souhlasí s prekoncepty jedince, je považováno za „klíčové bludy v historickém myšlení“ (s. 1279). Vasledright (2004) na základě verbálních protokolů doložil silný vliv prekonceptů na porozumění čtenému,

<sup>55</sup> Síla prvního úsudku a odmítání následných informací, které jej negují, je dobře zmapována i na příkladech závažných společenských témat, jako je např. vazba mezi vakcinací a autismem (Gross, 2009).

příčemž jedno z dětí v jeho výzkumu spíše verbalizovalo část filmu (Pocahontas), než že by reflektovalo čtený text (film jako přesný popis událostí – tzv. Disney Effect).<sup>56</sup> Wineburg (2001) souhrnně konstatuje, že pro žáky je historické myšlení nepřirozené (není kritické ani reflexivní směrem k minulosti). Jedním z hlavních důvodů je fakt, že schopnost zkoumat minulost v intencích způsobů historické vědy není dostupná z vlastní zkušenosti, a z toho důvodu je nanejvýš nutné, aby byl učitel schopný modelovat historické myšlení před svými žáky (Fogo, 2014). Tuto skutečnost lze shrnout z úst Kohlmeierové (2005), která zhodnotila své úsilí přiblížit praktiku historických metod svým žákům devátých tříd slovy:

Na rozdíl od časté praxe historiků, moji žáci si na základě zadané četby nehledali a nevyplňovali své mezery ve svých předchozích znalostech [protože jim chybělo poměrné množství vědomostí a zkušeností]. Zajímalo by mě, jaké zlepšení bych u nich mohla pozorovat, kdybych jim zadala ještě jednu sadu historických dokumentů nebo s nimi pracovala ještě jedno pololetí. Ačkoliv jsem spatřila, že za půl roku učinili pozoruhodný pokrok ve svém myšlení, zajímá mě, jak dlouho by trvalo, než bych žáky přiměla k tomu, aby skutečně začali považovat historické záznamy jako chybějící články v historických souvislostech“ (s. 513).

Souběžně ale platí, že je možné v rámci výuky pracovat jak s historickým vědomím (kolektivní pamětí), tak i historickým myšlením, ačkoli je to značně obtížné (Seixas, 2017 b). Žáci by měli být učeni, že historická tvrzení se mění (ne nutně kvůli objevení nových historických důkazů) např. vzhledem k odlišné perspektivě lidí a společností v průběhu času a také místně, jelikož produktem historické vědy je výsledek interakce mezi poznávajícím (subjektem – historikem) a rezidui minulosti (objektem – co má být poznáváno a poznané). Historické zdroje tak představují důkazy, které jsou umístěny v historickém kontextu (liší se časově a místně), a původci zdrojů musejí být tázáni, kdo jsou, za koho mluví a proč. Jakmile k tomuto kroku nedochází, je ohroženo budování porozumění situačního kontextu. Při této interpretaci se však nejedná o ryze subjektivní vnímání, jelikož diskurz současné historické vědy na konkrétní historické události pevně stojí na objektivním metodologickém přístupu. Jak podtrhává Tamm (2014), tak přestože historická tvrzení nejsou založena na přímé vazbě s realitou, vycházejí z vědeckého konsenzu v kontextu metod zkoumání, kognitivních hodnot a epistemických ctností poznávajícího (otevřenost mysli, flexibilní uvažování, svědomitost, vytrvalost, nestrannost, intelektuální odvaha, intelektuální opatrnost).<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Rovněž Wineburg s kolegy (2001) uvedl, že studenti a jejich rodiče pro podporu svých tvrzení při diskuzi o historii používali jako reference filmy Forest Gump nebo Schindlerův seznam. Podobně Seixas (1994) zjistil, že středoškolští studenti vnímají film Tanec s vlky spíše jako přímou kopii minulosti než jako kontextualizovaný produkt tvorby 90. let minulého století.

<sup>57</sup> Blíže k epistemickým ctnostem a nectnostem Chinn a kolektiv (2011).

## 4 VÝCHODISKA PRO TVORBU INTERVENČNÍ BATERIE

Cílem kapitoly je seznámit s východisky (mechanismy změny epistemického myšlení), na kterých byla intervenční baterie (IB) budována, přičemž je akcentována specifikace IB prostřednictvím explicitního poukázání na vazby (inspirace) mezi jednotlivými částmi IB a podobně realizovanými intervenčními studii a teoretickými doporučeními. Diferenciace intervence referuje k jedné ze složek věrnosti experimentu, která je dále podrobně rozebírána v subkap. 5.4.

Na teoretických a empirických východiscích uvedených v předcházejících kapitolách je v tomto oddílu představena základní koncepce IB zaměřená na ovlivnění epistemických přesvědčení a epistemického myšlení žáků. Lampertová (1990) uvádí, že měnit žákovská přesvědčení může vyžadovat změnu smyslu učení ve školách. Aby byly žákům ve školách skutečně zprostředkovány dějiny v plném významu, musí jim být ukázáno a zpřístupněno, jak skuteční historici pracují a uvažují. Vychází se tedy primárně z tzv. expertního modelu učení (Ericsson, 2009), tj. z rozdílů v uvažování mezi experty-historiky a začátečníky. V kontextu výuky dějepisu to znamená formovat jedince, kteří nejenže vědu studují, ale také ji aplikují a podílí se na jejím vytváření v kontextu relevantních způsobů uvažování. Beneš (2005) uvádí, že:

školní dějepis nemá vychovávat odborníky; má prostřednictvím dostupných prostředků (racionálních, stejně tak jako emocionálních) vychovávat ke stylu myšlení, potřebnému pro porozumění sociální skutečnosti, která má historickou povahu, a tím přispívat k tvorbě myšlenkové kultury jedince i společnosti, v níž žije (s. 21).

Autor po žácích nechce, aby začali uvažovat jako experti, a neznamená to, že se snaží „produkovat miniaturní historiky“ (Lee & Ashby, 2000, s. 200). Je ale možné žákům myšlení historiků přiblížit a vést žákovské uvažování podobným směrem tím, že se budou učit pracovními postupům historikovy činnosti (Jílek, 1996). Harrisová (2012) přímo uvádí, že „nadešel čas se více zaměřit nejen na materiály a obsah ... ale i kognitivní schopnosti nezbytné pro vyučování a učení ... historie“ (s. 334). Intervence v této oblasti dokládají, že již žáci 1. stupně mohou být učeni tímto způsobem za účelem podpory rozvoje jejich epistemických přesvědčení a epistemického myšlení (Nokes, 2014). Následující subkapitoly se zaměřují na obecná (práce se školním pramenem, na dítě orientované učení) a konkrétní (mechanismy změny epistemického přesvědčení) východiska, na jejichž základě došlo k tvorbě IB.

### 4.1 OBECNÁ VÝCHODISKA

Jednotlivé aktivity IB jsou vystavěny na práci s didaktizovaným primárním zdrojem. Jak uvádí Rouet a jeho kolegové (1996), tak přítomnost primárního zdroje pozitivně ovlivňuje to, na jakých kritériích žáci staví svou interpretaci historické skutečnosti. Jejich užití nabízí autenticitu, a proto je užití primárních zdrojů doporučováno (Barton & Levstik,

2004; Seixas & Morton, 2013). Empirické studie dokládají, že práce s primárními prameny může vést k rozvoji epistemických přesvědčení (Barzilai et al., 2020; Mierwald et al., 2022; Stoel et al., 2017 b). Využití primárních pramenů však naráží na několik úskalí. Za jednou ze stěžejních záležitostí je považována *didaktizace* pramene, tj. úprava primárního historického pramene ve školní historický pramen (Hes, 2015; Kohlmeier, 2005; Kratochvíl, 2002, 2014; Veccia, 2004). Dále bylo akcentováno na dítě orientované učení, které je spjato s termínem konstruktivisticky koncipovaná výuka, charakterizovaná tím, že „studenti konstruují jejich znalosti na základě individuálních a/nebo mezilidských zkušeností a na základě uvažování o těchto zkušenostech“ (Windschitl & Andre, 1998, s. 145). Greene a kolektiv (2008) zdůrazňují, že „vzdělávání je konstruktivní proces“ (s. 142). V kontextu domény historie pak podobně upozorňuje Dixitová (2022), že „Učit kritickou historií je možné pouze za užití dynamického konstruktivistického přístupu“ (s. 84). Historické myšlení je tedy konceptuální konstrukt založený na rozvoji žákovských epistemických a heuristických dovedností, což je charakteristickým rysem interpretativního přístupu při studiu minulosti.

Přes veškeré slabé stránky a úskalí, které s sebou konstruktivistický způsob vyučování přináší, je tento přístup pokládán za známku dobrého vyučovacího přístupu (Vavrus & Barlett, 2012) charakterizovaný např. širším repertoárem učebních strategií a didaktických prostředků učitelů (Bondy et al., 2007; Rosenfeld & Rosenfeld, 2006), mající dopad na kritické myšlení žáků (Kwan & Wong, 2015). Vazbu obou konstruktů ilustruje nástroj CLES (constructivist-learning environment scale; Taylor et al., 1997), ve kterém se nachází subdimenze *nejistota ve vědě* (uncertainty of science). Obvykle je konstruktivismus (student-centered approach) skloňován k opozici k tzv. transmisivně-instruktivnímu (teacher-centered approach) způsobu vedení výuky (McCrum, 2013). Leithwood a kolektiv (2010) referují k transmisivně-instruktivnímu způsobu výuky jako k *tradičnímu* (traditional) pojetí. Vůči tomuto označení se autor částečně vymezuje, jelikož může evokovat, že *tradiční* přístup není aktuální, nebo je dokonce chybný. Danou problematiku autor nevnímá jako ostrou polaritu názorového přístupu pro vyučování. Autor je přesvědčen, že není možné generalizovat horší × lepší vyučovací přístup učitele bez znalosti kontextu, a zejména potom výchovně vzdělávacích cílů. Autor zastává názor, že se má jednat o symbiotický vztah obou přístupů, kdy v určitých fázích vyučovacího procesu je jeden na určitou chvíli upozaděn druhým za účelem zvýšení efektivity učení a vyučování na základě zohlednění cíle hodiny/tématu, typu vyučovacího předmětu, individuálních charakteristik žáků i učitele apod. Přestože jak frontální forma výuky a slovně monologické metody mají ve vyučovacím procesu zajisté své nezastupitelné místo, tak ve shodě s Greenem a kolektiv (2008) zastává autor pozici, že učení je primárně konstruktivní proces, a tomu by měla odpovídat primárně aktivní role žáků ve vzdělávacím procesu. Transmisivně-instruktivní způsob výuky „poskytuje málo prostoru pro spolupráci, aplikaci nebo osobní a/nebo sociální smyslupnou konstrukci znalostí“ (Muis et al., 2016 b, s. 350), a z toho důvodu byl **na základě účelů** této studie spíše **upozaděn**.

Učitelé s více sofistikovanějšími epistemickými přesvědčeními inklinují ke konstruktivisticky pojatému vyučování akcentujícím kritické myšlení, a naopak učitelé s méně sofistikovanými epistemickými přesvědčeními mají vyšší tendenci se orientovat na kurikulum, testování a akcentaci osvojení základních konceptů dané disciplíny (Liu & Tsai,



2008; Tsai & Liang, 2009). Podobně Chan a Elliot (2004) odhalili vazbu mezi vnímáním znalosti jako jistého konstruktů a odůvodňováním na základě autority u tradiční koncepce vyučování a učení a vazbu mezi učním založeném na úsilí (x schopnost učit se je vrozená) a konstruktivistickou koncepcí u studentů učitelství (podobně Çetin-Dindar et al., 2014; Chan, 2003). Johnston a kolektiv (2001) zjistili, že učitelé, kteří jsou přesvědčeni, že znalost je konstruovaná jedincem a spjatá s kontextem, mají vyšší tendenci zdůrazňovat roli žákovské interakce směrem k učiteli a mezi žáky navzájem. V kontextu dějepisného vyučování je konstruktivistický způsob výuky usouvztažněn k interaktivní diskuzi, studentské práci ve skupinách a v kontextu této práce pak zejména k analýze primárních zdrojů (Maloy & LaRoche, 2010). Brooks a Brooks (1993 in Ůltanir, 2012) dokonce tvrdí, že „konstruktivismus není teorií o učení ... je to teorie o znalostech a učení ... teorie definující znalost jako dočasnou, vyvíjející se, sociálně a kulturně zprostředkovanou, a tudíž neobjektivní“ (s. 196). Tato citace význačně ilustruje význam konstruktivisticky pojatého vyučování ve vztahu k epistemickým přesvědčením. Některé empirické studie prokazují pozitivní korelace mezi relativistickými epistemickými přesvědčeními (= v intencích Perryho úrovní se jedná o schopnost kvalitativně poměřovat úhly pohledu) a konstruktivisticky pojatým způsobem vyučování (Gill et al., 2004; Marra & Palmer, 2010; Yang et al., 2008). Výzkumy (Namamba & Rao, 2016; Voet & de Wever, 2016) u učitelů dějepisu dokládají, že kriterialismus souvisí s na dítě orientovaným přístupem. Naopak objektivismus a subjektivismus s transmisivně-instruktivním vyučováním (Namamba & Rao, 2016). Feucht (2011) doložil určité vazby mezi epistemickou úrovní učitelů a jejich formami a metodami výuky. Absolutisté inklinují k lineárnímu a strukturovanému vyučování opřenému o ústřední roli učitele (step-by-step recipe), ve kterém se vyučující táže žáků za účelem ověření „správného porozumění“ (s. 236). Jak však bylo doloženo v par. 3.2.3, závěry nejsou jednoznačné (možný dvojitý epistemický standard učitele a vstup dalších proměnných – vnímaná osobní účinnost učitele, kontext školy, specifika třídního kolektivu apod.).

## 4.2 MECHANISMY ZMĚNY EPISTEMICKÉHO MYŠLENÍ

Na nedostatky v operacionalizaci modelů epistemického myšlení do aplikační roviny (jak rozvíjet epistemické myšlení) se začalo významněji upozorňovat zraje nového milénia (Bendixen & Rule, 2004; Burr & Hofer, 2002). V teoretických pracích zaměřených na možnosti ovlivňování epistemického myšlení a epistemických přesvědčení žáků a studentů se sice objevují inspirativní myšlenky, nicméně ve větší míře ve velmi obecné rovině: „Potřebujeme podporovat rozvoj jedince prostřednictvím častého poskytování příležitostí pro nácvik posuzování ...“ (Bendixen & Rule, 2004, s. 76). V intervenčních studiích se zase velice často objevují informace o realizaci intervence, avšak bez dalšího detailního popisu o konkrétním způsobu. Výjimku představují detailně popsání intervenční studie v oblasti spolehlivých epistemických procesů v kontextu implementací strategií zdrojování a potvrzování (tab. 1). Tyto studie se staly ústřední inspirací pro tvorbu IB.

V případě obecně popsání doporučení je možné např. v kontextu vývojových modelů spatřovat silnou návaznost na piagetovský model a kognitivní (ne)rovnováhu. Kingová a Kitchenerová (1994) spatřují možný progres v oblasti rozvoje na základě kognitivní

disonance (pocit disbalance pramenící z nesouladu mezi předcházejícími zkušenostmi/ znalostmi a nově nabývanými zkušenostmi/vstupujícími informacemi, což může fungovat jako provokativní faktor zapříčiňující opětovné zvážení, reinterpretaci nebo odmítnutí původních přesvědčení). Chinn a Brewer (1993) však zároveň lakonicky poznamenávají, že může nastat situace, kdy se jedinec prostě a jednoduše rozhodne tuto disbalanci ignorovat (což může nastat i v případě, kdy jedinec čelí dvěma protichůdným tvrzením v externích zdrojích). Za další potenciální mechanismus změny považují Pintrich a kolektiv (1993) situace, kdy se původní přesvědčení ukáže jako nevyhovující. Další autoři akcentují konceptuální změnu (Sinatra et al., 2003). Za klíčové elementy jsou v tomto procesu považována srozumitelnost nových (příchozích) informací, jejich koherence, důvěryhodnost a rétorická přesvědčivost (Dole & Sinatra, 1998), přičemž proces konceptuální změny vyžaduje reflexi vlastního porozumění (Murphy & Alexandr, 2016) a ontologických kategorií, které jsou nejobtížněji změnitelné (Chi, 2008). Rovněž jsou pro rozvoj epistemických přesvědčení a epistemického myšlení důležité takové učební situace, ve kterých se z epistemického rozměru učiní výslovný předmět zájmu třídního diskurzu (Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002; Sandoval & Morrison, 2003). Konkrétně se např. může jednat o „explicitní diskuzi, proč experti [mezi sebou] nesouhlasí“ (Stoel et al., 2022, s. 30). Další autoři poukazují na sociální a studijní zkušenost (Weinstock & Zviling-Beiser, 2009). Baxter-Magoldová (2004) v této souvislosti akcentuje kooperativní přístup založený na partnerství (pro pedagogy i žáky). Další autoři (Iordanou et al., 2016) podtrhávají význam argumentace v rámci celotřídní a vrstevnické diskuze.

Bendixenová a Ruleová (2004) předkládají model mechanismů změny epistemických přesvědčení prostřednictvím:

- epistemické pochybnosti (epistemic doubt; relativistické myšlení doprovázeno vnitřními otázkami o existenci absolutní znalosti, popř. přímo pochybování o svých přesvědčeních) zahrnující vážení důkazů (rozvoj prostřednictvím schopnosti rozlišit více × méně důvěryhodné důkazy); epistemická pochybnost může být podnícena kontextuálními faktory, jako je např. konfrontace jedince s odlišným názorem druhé osoby, přičemž může být doprovázena pocitem, jako jsou zmatek nebo úzkost,
- epistemické vůle (epistemic volition; proces kontroly zajišťující pozornost a usměrňující úsilí v kontextu rušivých vnitřních a vnějších podmínek, což souvisí s uvědomováním si těchto procesů – metakognicí),
- strategií řešení (resolution strategies; užití strategií, včetně reflexe a sociální interakce).

Autoři shrnují, že epistemické pochybování je základ, ale důležitá je motivace, jestli jedinec vůbec chce změnit svá přesvědčení. Zároveň nestačí pouze chtít svá přesvědčení změnit, ale je nutné tak učinit, tj. implementovat strategie. Empiricky byl tento model podpořen (implementace strategie reflexe při sociální interakci-diskuzi) Rosmanem a Kerwerem (2022).

Zastánci vývojových modelů vnímají změnu v epistemických přesvědčeních spíše jako dlouhodobý proces (např. Kuhn, 1999). Konstruktivistický přístup ve vyučování za účelem ovlivnění epistemických přesvědčení žáků vymezili za primární rámec autoři řady

studií (výčet – Cartiff et al., 2021). Schommer-Aikinsová (1994 b) navrhla několik zásad v kontextu rozvoje epistemických přesvědčení: (i) aktivní konstruování znalosti žákem, (ii) komunikace s žákem, že náročné úkoly vyžadující procesy myšlení vyššího řádu (higher-order thinking) obvykle generují emoce a že na odpovědi je potřeba pracovat usilovněji, déle a zkoušet různé strategie, (iii) učitelé by měli učit způsobem, ve kterém je proces učení vnímán jako vazba mezi myšlenkami, a podstatou těchto vazeb je jich neustálá změna (vývoj). Bråten a kolektiv (2011) pro rozvoj epistemických přesvědčení uvádějí hodnocení spolehlivosti a kvality zdroje informací, podporu tvrzení nebo integraci informací z více textových zdrojů. Pro Moshmana a Tarriconovou (2016) se epistemická přesvědčení rozvíjejí skrze bádání (inquiry)<sup>58</sup> a argumentaci zahrnující formy logického a kauzálního uvažování. Je však nutné podotknout, že situovat žáky do učebních aktivit založených na bádání není dostatečné pro rozvoj jejich epistemických přesvědčení (aktivity musí centrovat přímo na epistemické hledisko – Sandoval & Morrison, 2003). Kienhuesová a kolektiv (2016) mapovali mechanismy změny v epistemických přesvědčeních na základě analýzy intervenčních studií, přičemž vytvořili dvě kategorie intervencí. První skupinu představují intervence založené na konstruktivisticky koncipovaném vyučování s akcentem na vnímání znalosti jako vyvíjejícího se konstrukt (podléhající revizi), existenci odlišných úhlů pohledu, a že experimenty mohou přinést rozličné výsledky. Druhá skupina intervencí byla založena na práci s kontroverzními nebo konfliktními tvrzeními (protichůdné informace a tvrzení v odborných tématech). Tento intervenční přístup se začal objevovat od druhého desetiletí nového milénia (Barzilai & Weinstock, 2015; Kienhues et al., 2016). Kienhuesová a kolektiv (2011) předložili skupinám žáků buď konzistentní, nebo konfliktní webové informace o léčbě cholesterolu. Ti žáci, kteří četli konfliktní informace, vykazovali nižší tendence věřit, že je možné najít jedno nejvhodnější řešení tohoto léčebného problému. Podobně Fergusonová a kolektiv (2013) prokázali, že konfliktní informace (oproti konzistentním informacím) představují mechanismy změny epistemických přesvědčení (posun v oblasti vnímání znalosti jako více komplexní a nestabilní záležitosti; vyšší tendence verifikovat tvrzení na základě komparace s více zdroji) a zároveň tato skupina vykazovala vyšší úroveň porozumění řešené problematice. Přestože nekonzistentní informace mohou zvýšit pozornost čteného materiálu (Braasch et al., 2012) a mohou vést k hlubšímu zpracování a lepšímu zapamatování zdrojů tvrzení oproti zdrojům s konzistentními tvrzeními (Rouet et al., 2016), tak mohou vést k produkci negativních pocitů<sup>59</sup> potenciálně negativně ovlivňujících proces učení.

V otázce problematiky konzistentních a nekonzistentních informací ve vztahu k předchozím znalostem a aktuální epistemické pozici navrhla a potvrdila Muisová (2007; rovněž Franco et al., 2012; Muis & Franco, 2010) tzv. konzistentní hypotézu (consistency hypothesis): jestliže jsou epistemická přesvědčení jedinců konzistentní s epistemickou

<sup>58</sup> Historické bádání (historical inquiry) zahrnuje: tázat se a odpovídat na historické otázky, tázat se na integritu důkazů, multiperspektivní pohledy, konstrukci a dekonstrukci historických narativů a vytváření vlastního porozumění minulosti (tvorba nové znalosti, ale také určování míry důvěryhodnosti tvrzení). Právě požadavek na posouzení důvěryhodnosti zdroje spojuje historický výzkum s pedagogicko-psychologickým výzkumem v oblasti epistemologie (Ní Cassaithe et al., 2022).

<sup>59</sup> Rosman a Mayerová (2018) doložili, že více sofistikovaná úroveň epistemických přesvědčení (kriterialisté) nepredikovala negativní pocity (úroveň objektivismu však ano v situacích, kdy jedinci pracovali s protichůdnými zdroji; podobně Muis et al., 2015). Výzkum naznačuje, že vyšší úroveň epistemického rozvoje hraje důležitou úlohu v kontextu emocionálních reakcí při práci s protichůdnými zdroji.

povahou předkládaného materiálu, tak epistemická přesvědčení jedinců facilitují jejich autoregulované učení. Rozvíjet historické myšlení v intencích práce s více zdroji a jejich hodnocením prostřednictvím strategií zdrojování a potvrzování může být tak vhodné pouze pro žáky s již dostatečnými epistemickými přesvědčeními (kriterialismus). Jestliže však jsou při práci s více dokumenty jedinci s méně rozvinutými epistemickými přesvědčeními (objektivismus – dokument obsahuje buď pravdivé, nebo nepravdivé informace) vystaveni rozmanitým zdrojům obsahující protichůdné informace, mohou být zmateni („Proč mě učitel úmyslně mate prostřednictvím množství rozmanitých zdrojů, když přeci určitě některé z nich musí být nepravdivé z podstaty věci?“ – O’Neill et al., 2022, s. 60). Částeně odlišný pohled podávají Kuhnová a kolektiv (2000), kteří tvrdí, že diference mezi kriterialisty a absolutisty spočívá v cílech odůvodňování. Zatímco absolutisté mohou používat kritické myšlení za účelem odlišení pravdy od nepravdy, tak kriterialisté mohou užívat kritické myšlení jako nástroj pro podporu síly tvrzení (posouzení kvality kritérií) a posílení vlastního porozumění (viz neodhalení signifikantních rozdílů mezi absolutisty a kriterialisty v oblasti hodnocení důvěryhodnosti webových stránek – Barzilai & Zohar, 2012). Windschitl a Andre (1998) dodávají, že jedinci s více sofistikovanými epistemickými přesvědčeními mají prospěch v konstruktivisticky nastaveném vyučovacím prostředí, zatímco jedinci s méně sofistikovanými epistemickými přesvědčeními mají benefit z více transmisivně-instruktivního pojetí vyučování a jak podtrhává Kienhuesová a kolektiv (2016), tak „různí lidé odlišně profitují z rozdílných intervencí“ (s. 327). V dalších studiích nejprve Maierová a Richter (2013) konzistentní hypotézu nepotvrdili a následně stejní autoři (2014) sice konzistentní hypotézu potvrdili, avšak efekt v případě práce s nekonzistentními texty ve vztahu k původním přesvědčením jedinců mizí za předpokladu, když participanti obdrží informace ohledně užití metakognitivních strategií a jsou motivováni je použít (skrze poskytnutí pozitivní zpětné vazby po výkonu). Barzilaiová a kolektiv (2020) později doložili, že jestliže je materiál konzistentní s předchozími znalostmi a přesvědčeními, je zpracováván více povrchově. Problematika konzistentní hypotézy si proto žádá další empirické doklady (mj. zohlednění dalších potenciálně intervenujících proměnných: osobní zdatnost, zájem, apod.).

Mechanismem změny epistemických přesvědčení může být rovněž vystavení žáků úkolové situaci, ve které čtou texty explicitně vyvracející miskoncepty a uvádějící argumenty pro jejich nepřesnost prostřednictvím vědeckého úhlu pohledu (refutational texts), přičemž se akcentují nejistota a vývoj znalosti (v rámci věd budovaných na exaktním výzkumu: otisk prstu jako 100% jistý způsob identifikace jedince × pravděpodobnost shody – Kienhues et al., 2008;<sup>60</sup> v rámci historie na příkladu aktivistky Rosy Parksové – Donovan et al., 2018). Ivar Bråten (2016) vyzdvihuje multiperspektivitu a roli myšlení vyššího řádu. Louca a kolektiv (2004) podtrhávají úlohu analogií, které umožňují žákům přiblížit shodu některých vlastností mezi prezentovaným konceptem ze strany učitele a konceptem (situací, objektem), který je žákům známý, což (potenciálně) zapřičiňuje schopnost žáků aktivizovat jejich epistemické zdroje. V přehledové studii Lunn Brownleové a kolektivu (2016) autoři definovali dva hlavní znaky změny epistemických

<sup>60</sup> Autoři při tvorbě intervence vycházeli z metaanalýz dokládajících efektivitu textů vyvracejících miskoncepty pro rozvoj konceptuální změny. Tento přístup ilustruje provázanost konceptů (epistemická přesvědčení – konceptuální změna).

přesvědčení: zapojení procesů myšlení vyššího řádu a explicitní reflexe epistemických přesvědčení prostřednictvím aktivizace metakognitivních procesů. Barzilaiová a kolektiv (2020) v rámci experimentální studie u žáků 9. tříd doložili, že epistemická podpora (epistemic scaffold) v rámci užití strategií podtrhávání, sběru tvrzení do boxů, vizualizace a spojování tvrzení vede k podpoře užití spolehlivých epistemických strategií zdrojování a potvrzování, na které autor této práce centruje v empirické části primární pozornost (schopnost reálné implementace těchto strategií). Další studie v doméně historie dokládají efektivitu užití grafických organizérů ve vztahu k historickému myšlení (výčet studií – Stoel et al., 2017 b).

Barzilaiová a Zoharová (2014) shrnuly několik výzkumných závěrů studií týkajících se domnělého vnímání pravdivosti informace či celého zdroje. Autorky upozornily na řadu empirických nálezů souvisejících se zvýšením pravděpodobnosti přijetí informace (nebo přímo celého znalostního zdroje) za pravdivou (důvěryhodnou), přestože tomu tak není: pocit obeznámenosti<sup>61</sup>; efekt plynulosti; snadnost použití; iluzorní pocit srozumitelnosti na základě příjemných pocitů při čtení a koukání se na webové stránky. Kuiper a kolektiv (2009) v rámci výzkumu u žáků 5. tříd podobně uvádějí design webové stránky, a navíc dodávají délku textu.

Barzilaiová a Ka'adanová (2017) dodávají, že „činit epistemické termíny, kritéria a procesy explicitní by mohlo umožnit participantům se zapojit do podobných praktik myšlení, jako používají experti“ (s. 223). Jednou z cest, která přispívá ke zvýšení vnímané důvěryhodnosti, může být zaměření se na expertízu autora, jeho zásluhy nebo reference ve zdroji (Mason et al., 2010). Muisová a kolegové (2016) navazují, že během učení by mělo docházet k hodnocení důvěryhodnosti zdroje informací a zpochybňování jistoty tvrzení. Kienhuesová a kolektiv (2016) přímo uvádějí, že faktorem potenciálně ovlivňujícím epistemická přesvědčení „je znalost metod výzkumu v dané disciplíně, jako způsob produkování a odůvodňování znalosti“ (s. 326). S tím souhlasí i Greene (2016), který tvrdí, že predikční validita epistemických přesvědčení ve vztahu k výkonnosti závisí na tom, jestli je jedinec schopen si osvojit doménově-specifické epistemické normy a praktiky. Ve shodě s Chinnem a kolektivem (2011) shledává autor za esenciální jádro v oblasti odůvodňování znalostí spolehlivé epistemické procesy, a z toho důvodu se autor při tvorbě IB zaměřil primárně na tento aspekt. Konkrétně potom na strategie **zdrojování** a **potvrzování**, což jsou jedny z charakteristických rysů odlišujících experty od začátečníků (Wineburg, 1991a, 1991 b).

Zdrojování je možné definovat jako „hodnocení a užití dostupných informací o zdroji ... například, kdo je jejich autorem a jaké dokumenty to jsou“ (Bråten et al., 2018, s. 2) nebo zohlednění speciálních slov užitých v textu (Afflerbach & VanSledright, 2001). S výčtem čtyř doporučení pro modely epistemických přesvědčení zdůrazňují Chinn a Rinehart (2016a) v jedné z nich spolehlivé procesy, kam explicitně řadí i zdrojování. Na druhou stranu potvrzování je forma integrativního uvažování stejně jako elaborace (užití znalostí z jednoho zdroje za účelem konstrukce znalostí z dalšího zdroje/na dalším zdroji; Anmarkrud et al., 2014). Potvrzování „je proces porovnávání informací mezi zdroji nebo

<sup>61</sup> Participantů studie McCruddena a kolektivu (2016) méně rozlišovali expertízu autora zdroje, jestliže se jednalo o téma, s kterým byli obeznámeni (vyšší schopnost rozlišit expertízu autora zdroje, jestliže se nejednalo o známé téma).

s předchozí znalostí ... pomáhá čtenářům vytvořit integrovaný situační model na základě strategického porovnávání perspektiv a hledání souladů a nesouladů mezi perspektivami“ (Bråten et al., 2011, s. 51). Jedná se o charakteristický znak expertů a kompetentních čtenářů (Afflerbach & Cho, 2009) a obě strategie souvisejí s modelem porozumění více dokumentům (MDC), konkrétně jeho intertextovou úrovní. Bråten a kolektiv (2011) dokonce explicitně kategorizují zdrojování a potvrzování do metakognitivních epistemických strategií. Autoři argumentují, že např. zdrojování „zahrnuje všímání si a hodnocení informací o zdroji a užití těchto informací k validizaci obsahu“ (s. 67). Podle mínění autora je však možné považovat pouze druhou část výroku (užití informací o zdroji k validizaci obsahu) za projev metakognitivního myšlení. Jak dokládá řada studií, tak i studenti SŠ a VŠ spontánně strategie zdrojování a potvrzování nepoužívají (Britt & Aglinskas, 2002; Rouet et al., 1996; Wiley et al., 2009, aj.) a bez incentívů ze strany pedagoga autor nepředpokládá, že by byly získané informace o autorovi automaticky použity pro validizaci obsahu (případně absence těchto incentívů může významně snižovat efektivitu pedagogického působení). Dle názoru autora zapojení metakognitivního myšlení v kontextu užití strategií zdrojování a potvrzování zvyšuje jejich účinnost při tvorbě integrovaného modelu porozumění více zdrojům, ale nejsou metakognitivní povahy *per se*.

Wineburg (1994) ve své studii uvádí reprezentativní příklad způsobu uvažování historika ve vztahu k rozboru (zpochybnění) důvěryhodnosti zdroje (deníku britského důstojníka popisujícího události, kterých byl svědkem při bitvě o Lexington v roce 1775):

Můj odhad je, že tohle nebylo pravděpodobně napsáno danou noc ani příští den. [Byl] příliš zaneprázdněný pochodem, aby se zastavil a psal do diáře, takže měl nějaký čas se zastavit a zapřemýšlet ... a mít čas na přemýšlení, že to, co se stalo, bude pravděpodobně předmětem vyšetřování ... pravděpodobně byl velmi opatrný v tom, co se chystal [do diáře] napsat (s. 104).

V intencích operacionalizace strategie zdrojování (viz tab. 1) Smitha a kolektivu (2018) historik evaluuje historickou průkaznost zdroje v kontextu času mezi událostí a zdrojem o události (je pravděpodobné, že psal při pochodu?), pozici autora (důstojník), teoretické motivace autora (možné zamlčení některých událostí, vykreslení události v jiném světle kvůli možnému vyšetřování). Do sérií kritérií a konkrétních otázek byly spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování v kontextu učebních situací operacionalizovány mnoha autory, což je prezentováno v tabulce níže (tab. 1).<sup>62</sup> Tyto otázky se staly jak

<sup>62</sup> Při tvorbě IB se autor vyhnul explicitní implementaci strategie kontextualizace, tj. schopnosti situovat fenomén a lidské činy do časového rámce, historické lokace, dlouhodobého vývoje a konkrétních událostí za účelem vnesení smyslu těmto fenoménům a (nebo) činů lidí (Wineburgem, 1991 b). Podle názoru autora je jednak z pozice výzkumníka problematická její operacionalizace do učebního kontextu (důkladná znalost úrovně předchozích znalostí žáků), což souvisí s odůvodněním Brittové a Aglinskasové (2002), že kontextualizace „vyžaduje extenzivní znalosti a zkušenosti“ (s. 489), a zejména z toho důvodu, že se autor této práce zaměřil na obecně doménové strategie vyžadující sice znalosti o aplikaci daných strategií, ne však oborové znalosti. Obtíže se strategií kontextualizace u žáků 6. tříd je zdokumentovaná v kvalitativní studii Samuelssona a Wendella (2016). Nemožnost analyzovat strategii kontextualizace z důvodu nízkého počtu (15/246) studentů (16–17letí), kteří ji aplikovali – Nokes et al., 2007.

## ústřední inspirací pro tvorbu aktivit v IB, tak v rámci operacionalizace strategií zdrojování a potvrzování v pretestovém a posttestovém měření.

**Tabulka 1**

*Operacionalizace strategií zdrojování a potvrzování do reálného výchovně-vzdělávacího kontextu*

Strategie / Zdroj	Zdrojování (způsoby odůvodňování důvěryhodnosti; hodnocení integrity zdroje a účel, pro který byl napsán)	Potvrzování (porovnávání detailů jednoho zdroje vůči dalším zdrojům; hledání shod a rozdílů)
Britt & Aglinskas (2002, s. 488)	<p>Pozice nebo renomé autora.</p> <p>Motivace autora.</p> <p>Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje (očitý vědek, informace z novin, výzkum)?</p> <p>Hodnocení autora (názor na autora a jeho kritika).</p> <p>Datum (období), kdy byl zdroj napsán.</p> <p>Typ dokumentu (dopis, smlouva, oficiální záznam...).</p> <p>Hodnocení dokumentu (názor na dokument a jeho kritika).</p>	–
De La Paz (2005, s. 144–145)	<p>Jaký byl záměr autora (na základě záměru autora je možné přijmout zdroj jako důvěryhodný, nebo jej odmítnout)?</p> <p>Dávají argumenty autora a jeho vysvětlení smysl (tato otázka pomáhá žákům hledat nesrovnalosti v textu; např. hodnocení situace, které však nebyl očitým svědkem)?</p> <p>Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (např. prostřednictvím volby slov – neutrální výrazy × výrazy se silnou emocionální konotací; autor prezentuje jeden úhel pohledu)?</p>	<p>Je autor inkonzistentní?</p> <p>Jsou lidé popisováni odlišně?</p> <p>Je událost popsána jinak?</p> <p>Co chybí v argumentech autora?</p> <p>Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?</p>
Reisman (2012, s. 112)	<p>Jaký je úhel pohledu autora?</p> <p>Proč to bylo napsáno?</p> <p>Kdy to bylo napsáno?</p> <p>Je možné zdroji věřit? Proč ano, proč ne?</p> <p>–</p> <p>Identifikace autorovi pozice na historickou událost.</p> <p>Identifikace a hodnocení záměru autora na tvorbu dokumentu.</p> <p>Predikce, co by autor řekl před čtením dokumentu.</p> <p>Hodnocení důvěryhodnosti zdroje prostřednictvím zvážení žánru, adresátů a záměru autora.</p>	<p>Co tvrdí ostatní části důkazu?</p> <p>Nacházím odlišné verze příběhu? Proč ano, proč ne?</p> <p>Kterým částem důkazu je možné nejvíce věřit?</p> <p>Ustanovit, co je pravdivé prostřednictvím porovnávání dokumentů mezi sebou.</p> <p>Odhalení nesrovnalostí mezi dvěma tvrzeními.</p>
Smith et al. (2019, s. 143–144)	<p>Žáci hodnotí historickou průkaznost v kontextu času mezi událostí a důkazem (zdrojem) o události.</p> <p>Žáci hodnotí vliv místa (kde se v dobu tvorby dokumentu nacházel) a pozici (členem organizace? Zaměstnanec? U koho?) autora zdroje na kvalitu zdroje.</p> <p>Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje.</p> <p>Žáci hodnotí vliv okolností na kvalitu zdroje.</p> <p>Žáci hodnotí vliv důvěryhodnosti autora (osobností charakteristiky) na kvalitu zdroje.</p> <p>Žáci hodnotí vliv textového žánru na důvěryhodnost zdroje.</p> <p>Žáci hodnotí, jaké doplňující informace by byly nápomocné pro evaluaci.</p>	<p>Žáci porovnávají shody a rozdíly mezi zdroji.</p> <p>Žáci verifikují informaci ve světle historické průkaznosti z dalších zdrojů.</p> <p>Pro tvorbu koherentní mentální reprezentace autoři navrhnou následné kroky pro užití zdrojů:</p> <p>Žáci identifikují vhodné důkazy (zdroje, části zdrojů) pro tvrzení a zároveň určují relativní silné a slabé stránky jednotlivých částí důkazů.</p> <p>Žáci hodnotí, zda je důkaz dostatečnou podporou pro historické tvrzení.</p> <p>Žáci užívají vhodné důkazy pro určení kvality historického tvrzení.</p>

VanSledright & Afflerbach (2005)	<p>Čtyři kognitivní aktivity související s historickým porozuměním:</p> <p>Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem).</p> <p>Identifikace (určení povahy zdroje – rozlišení primárního a sekundárního zdroje).</p> <p>Perspektiva (porozumění historickému kontextu a dalším potenciálně vhodným zdrojům souvisejících s událostí).</p> <p>Spolehlivost (schopnost komparovat odlišné zdroje).</p>
Wiley et al. (2009, s. 1100)	<p>Komplexní intervenční přístup SEEK<sup>63</sup>:</p> <p>Kdo je autor?</p> <p>Je osoba, která poskytuje informaci, někdo, kdo je obeznámený s problematikou?</p> <p>Jaká je motivace autora?</p> <p>Je informace založena na vědecké průkaznosti?</p> <p>Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji?</p> <p>Rozumíš vysvětlení na základě poskytnutých informací?</p> <p>Souhlasí vysvětlení ve zdroji s tvými předchozími znalostmi nebo s informacemi z dalších spolehlivých zdrojů?</p>

<sup>63</sup> The Source of the information, the nature of the Evidence that was presented, the fit of evidence into Explanation of the phenomena, the fit of the new information with prior Knowledge.



### 4.3 TVORBA INTERVENČNÍ BATERIE

V rámci reformních úsilí od roku 1993 průběžně vznikaly tři oficiální vzdělávací programy. V roce 1999 byly určeny cíle vzdělávací politiky, a na jejich základě byl v roce 2002 sepsán dokument Bílá kniha, v určitém slova smyslu základní kámen reformy. Tento dokument se stal východiskem pro vznik nového školského zákona a tzv. Rámcového vzdělávacího programu (RVP), který je závazný od 1. 9. 2005. Za nejdůležitější výzvy směrem k učitelům je možné považovat: nepředávat poznatky pouze v hotové podobě, ale rovněž učit děti: (a) být, (b) jednat, (c) poznávat, (d) žít společně. Tedy odklon od dříve zdůrazňované orientace na poznatky a příklon: (a) k rozvoji hodnot žáků (afektivní stránka); (b) zavádění aktivizačních metod a nových forem výuky; (c) důraz na mezipředmětové vztahy; (d) rozvoj kompetencí, tedy způsobilostí *k něčemu* (Spilková, 2005). Zejména poslední bod se stal terčem kritiky z pedagogicko-psychologického úhlu pohledu (Štech, 2013), přestože např. Helmke (2009) uvádí, že jednou z charakteristik kvalitní výuky je právě orientace na kompetence. Rovněž v německy mluvících zemích většinou definují výsledek historického myšlení v termínu kompetence (Barricelli et al., 2012), který referuje ke schopnosti jedince osvojit si znalosti, dovednosti a přístupy za účelem řešení problémů v rozmanitých situacích (Weinert, 2001). Přestože autor obecně souhlasí s kompetenčním modelem, je přesvědčený o nutnosti důkladné operacionalizace kompetencí, tj. při jejich rozvoji vycházet z empirických poznatků zejména pedagogicko-psychologického charakteru, které dokládají korelace či efektivitu intervencí pro efektivní učení a vyučování v souvislosti s uchopovaným konstruktem (např. intervence na podporu metakognitivního myšlení – vazba s kompetencí k učení nebo řešení problémů v závislosti na doméně, úkolové situaci a nástrojích měření; podobně např. intervence na podporu argumentačních schopností – vazba s kompetencí komunikativní). Jestliže je jedno z cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost orientováno na „rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti“ (MŠMT, 2021, s. 57), je zapotřebí vědět, **jak** (akcent na procedurální složku) je možné žáky k tomuto cíli dovést. V tomto ohledu může významně pomoci konstrukt epistemického myšlení tak, jak je operacionalizován v pedagogicko-psychologickém výzkumu.

Předkládaná IB je doplněnou a optimalizovanou verzí původních 13 modelových námětů (pracovní listy pro žáky s metodikou pro učitele) pro výuku zámořských objevů<sup>64</sup> a postavení českého státu v podmínkách Evropy v 15.–18. století,<sup>65</sup> vzniklou v rámci projektu OP VVV,<sup>66</sup> jehož byl autor této práce hlavním řešitelem, a která byla výsledkem společného úsilí historika, didaktika dějepisu, didaktika českého jazyka a literatury, obecného didaktika, pedagogického psychologa, didaktika výtvarné výchovy a v neposlední řadě praktikujících zkušených učitelů (Říčan et al., 2021). Původní publikace si nenárokovala vytvořit optimální model pro uchopení očekávaných výstupů definovaných v RVP ZV

<sup>64</sup> D-9-5-03 Žák popíše průběh zámořských objevů, jejich příčiny a důsledky.

<sup>65</sup> D-9-5-04 Žák objasní postavení českého státu v podmínkách Evropy a jeho postavení uvnitř habsburské monarchie.

<sup>66</sup> „Podpora kompetencí, gramotností a exekutivních dovedností žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí“, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/16\_012/0000594.

(MŠMT, 2021), na které se zaměřovala, a stejně tomu tak je i v případě IB použité v této studii. Případné úsilí o vytvoření optimálních příprav by bylo z podstaty věci odsouzeno k nezdaru vzhledem k samotné podstatě oficiálního kurikula, tedy RVP: každá škola si svůj Školní vzdělávací program (ŠVP) přizpůsobuje svým možnostem a záměrům a každý učitel a učitelka má svůj osobitý přístup při koncepci a realizaci vyučovacích jednotek. Škoda (2014) výstižně uvádí:

Pro výuku nelze formulovat žádná všeobecná doporučení, tedy program, podle kterého by se všichni řídili, a vždy by to fungovalo. Učitelé ani žáci nejsou roboti, a kantořina je především řemeslo kontextuální a personalizované. Proto si každý učitel v každé třídě, na každý předmět a na každé jednotlivé téma musí najít optimální model řízení učební činnosti. [Autor těchto slov v závěru však glosuje]. Problém je jediný, měl by o tom něco vědět.

Původních 13 modelových námětů bylo vytvořeno za účelem podpory čtenářské gramotnosti a metakognitivního myšlení žáka za předpokladu zachování podstaty mateřské disciplíny, tedy historie (neméně skromným záměrem bylo překonání určitého chronologického pojetí a geografické fragmentace výuky postavení českého státu v 15.–18. století<sup>67</sup>). V intencích záměrů této studie, tj. podpory epistemického myšlení žáků, bylo tedy nezbytné stávající materiály upravit, doplnit. Z původních 13 pracovních listů bylo pro účely této studie zanecháno 5, přičemž došlo k odstranění min. jedné aktivity a doplnění aktivity zaměřující se na epistemické hledisko. K těmto 5 jednotkám bylo přidáno dalších 5 a zároveň došlo k rozšíření zaměřených témat o třicetiletou válku.<sup>68</sup> IB vychází z konstruktivisticky koncipovaného vyučování, obsahuje metodiku pro učitele s explicitními instrukcemi,<sup>69</sup> obsahuje výčet některých (potenciálně možných) odpovědí ze strany žáků, zaměřuje se na podporu metakognitivního myšlení a významně se soustředí na analýzu a hodnocení primárního didaktizovaného zdroje, což je jednou z charakteristik efektivních intervencí v oblasti podpory epistemického myšlení (Cartiff et al., 2021). Na teoretických východiscích a empirických studiích uvedených v předchozích kapitolách byla vyhotovena IB obsahující 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích jednotek (10 × 45 min), přičemž každé téma je tvořeno 3–6 aktivitami. Profil IB (základní charakteristika jednotlivých aktivit) je prezentován v tabulce 2 a bližší specifika aktivit zaměřená na epistemické hledisko jsou uvedena v tabulce 3.<sup>70</sup> Kompletní program IB (metodika pro učitele a pracovní listy pro žáky) je uveden v příloze 8.

<sup>67</sup> Na základě (nepublikované) analýzy učitelských deníků z kontrolní skupiny v experimentálním šetření (Říčan et al., 2021; blíže k výsledkům celému experimentu Říčan & Pešout, 2021) byl podpořen předpoklad ohledně chronologického pojetí výuky daného období a výuky *stát po státu*. Učitelé obvykle uváděli témata: Jagellonci na českém trůně; Renesance a Humanismus; Nástup Habsburků na český trůn; Španělsko za Karla V. a Filipa II.; Boj Nizozemí za svobodu; Anglie; Francie; Rusko; Rudolf II.; Reformace.

<sup>68</sup> D-9-5-05 žák objasní příčiny a důsledky vzniku třicetileté války a posoudí její důsledky.

<sup>69</sup> Minimální vedení ve špatně strukturovaných doménách implikuje kognitivní přetížení žáků, a z toho důvodu v obecné rovině selhává v produktivním učení (Kirschner et al., 2006). Naopak přístup založený na vedeném učení (guided learning) se jeví jako efektivnější než samostatně objevující učení (pro oblast metakognice např. Zohar & Peled, 2008; pro oblast epistemického myšlení viz metaanalytická studie Cartiffa a kolektivu, 2021).

<sup>70</sup> Za neocenitelnou pomoc za grafické řešení metodiky pro učitele a PL pro žáky děkuji kolegům z Katedry výtvarné kultury, dr. Myšákové a dr. Makovskému. Za pomoc a pravidelné konzultace při vyhledávání zdrojů a jejich analýze při tvorbě IB bych tímto chtěl poděkovat kolegovi z Katedry historie, dr. Zábranskému.

**Tabulka 2**

*Užití strategie a vyučovací přístupy v jednotlivých aktivitách pracovních listů žáků*

A	A0	A1	A2	A3	A4	A5
<b>PL</b>						
<b>PL 1: Kryštof Kolumbus: plán výpravy do nového světa</b>	–	ČS (podtrhávání neznámých slov)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu)	ČS (sumarizace)	MS (reflexe – posouzení důležitosti příčin)	ES (potvrzování)
<b>PL 2: Bartolomeo de las Casas: o zemích indiánských</b>	E (práce s větou)	ČS (nahrazení slov synonymy)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu)	I (rozbor obrázků)	ČS (otázky autorovi)	ES (potvrzování)
<b>PL 3: Druhá (pozapomenutá) pražská defenestrace (konec 15. století)</b>	E (práce s pojmy)	ČS (monitorování porozumění)	ČS (tvorba otázek k textu)	ČS (pokládání otázek)	ES (zdrojování)	
<b>PL 4: Bartolomějská noc, 1572</b>	E (I)	ČS (záměr čtení)	MS (zdůvodnění důležitosti pasáže v textu)	MS (reflexe záměru čtení)	ES (důvěryhodnost očitého svědka)	ES (zdrojování) + EMS (zdůvodnění zaujatosti)
<b>PL 5: Edikt nantský, 1598</b>	E (I)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu)	ČS (monitorování porozumění)	MS (reflexe monitorování porozumění)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu) + EMS při práci s I	
<b>PL 6: O příčinách vzniku španělského impéria (Campanella, 1600)</b>	–	ČS (sumarizace)	ES (zdrojování)	EMS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)		
<b>PL 7: České stavovské povstání a hodnocení bitvy na Bílé hoře a jejích důsledků</b>	V	EMS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)	EMS (zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu)	ČS (zodpovídání otázek vztahených k textu) + EMS (zdůvodnění formy zdrojového sdělení)	
<b>PL 8: Magdeburská svatba</b>	V	ES (zdrojování)	ES (potvrzování)	ČS (sumarizace)	EMS (reflexe změn v poznávání minulosti)	

Pozn.: A – aktivita; ČS – čtenářská strategie; E – evokace; ES – epistemická strategie; EMS – epistemická metakognitivní strategie; I – práce s ikonickým materiálem; MS – metakognitivní strategie; PL = pracovní list; V – výklad vyučujícího.

**Tabulka 3**

Aktivity zaměřené na epistemické myšlení a epistemické metakognitivní myšlení. Znění aktivity (A) v pracovních listech (PL) a inspirace

PL1 A5	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Přečti si, co vedlo prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky. Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?</b>
	<b>Inspirace</b>	Potvrzování shodných informací a tvrzení mezi dvěma zdroji („Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty? Jsou lidé popisováni odlišně? Je událost popsána jinak? – De La Paz, 2005, s. 145; „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji?“ – Wiley et al., 2009, s. 1100).
PL2 A5	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Práce s otázkami: Jak vám můžeme věřit, že se krutosti skutečně odehrály? Viděl jste události na vlastní oči? Jak můžete vědět, že zde bylo tolik obětí?</b>
	<b>Inspirace</b>	Potvrzování shodných informací a tvrzení mezi dvěma zdroji („Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?“ – De La Paz, 2005, s. 145; Perspektiva – porozumění potenciálně vhodným zdrojům souvisejících s událostí – VanSledright & Afflerbach, 2005; „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji?“ – Wiley et al., 2009, s. 1100).
PL3 A4	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Kdo je autorem textu? Skrze odpovědi na otázky se pokus odvodit některé informace o autorovi textu.</b>
	<b>Inspirace</b>	Zdrojování, obrácení pozornosti žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a stanoviskům, která zaujímá („Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje?“ – Britt & Aglinskas, 2002, s. 488; „Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al., 2019, s. 143).
PL4 A4+A5	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Přímý (očitý) svědek. Zaměř se na autorův projev (Jsou informace od očitého svědka důvěryhodnější, než od někoho, kdo u události nebyl, např. o ní jen slyšel? Proč ano, proč ne? Je možné nějak ověřit důvěryhodnost a přesnost výpovědi očitého svědka?</b>
	<b>Inspirace</b>	Rozměr aktivity souvisí se subjektivistickou úrovní ve vývojových modelech epistemických přesvědčení, kdy jedinci tendují k přečeňování očitého svědectví jako spolehlivějšího zdroje informací (Lee & Ashby, 2000; Lee & Shemilt, 2003). „Motivace autora. Kritika nebo názor na autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (autor prezentuje jeden úhel pohledu)?“ – De La Paz (2005, s. 144); „Hodnocení průkaznosti – Důvěryhodnost autora: Žáci uvažují, jak informace o charakteru autora ovlivnily interpretaci důkazů poskytnutých autorem“ (Smith et al. (2019, s. 144).
PL5 A4	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč autor tohoto pracovního listu ji zde s ohledem na hugenoty umístil?</b>
	<b>Inspirace</b>	„Motivace autora.“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora?“ – De La Paz (2005, s. 145).
PL6 A2	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho: Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).</b>
	<b>Inspirace</b>	„Pozice, motivace a hodnocení autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora? Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora (např. prostřednictvím volby slov – neutrální výrazy × výrazy se silnou emocionální konotací; autor prezentuje jeden úhel pohledu)?“ – De La Paz (2005, s. 145); „Žáci hodnotí vliv místa a pozici (místo – kde se v dobu tvorby dokumentu nacházel). Žáci hodnotí vliv okolností na kvalitu zdroje. Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al. (2019, s. 143); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005).
PL6 A3	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Do jaké míry si myslíš, že lze obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat? Diskutuj svou volbu se spolužákem.</b>
	<b>Inspirace</b>	„Které dva dokumenty bys ohodnotil jako nejvíce spolehlivé? Proč bys je ohodnotil jako nejvíce spolehlivé?“ – Nokes et al., 2007, s. 498.
PL7 A1	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné. 1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.</b>
	<b>Inspirace</b>	„Které dva dokumenty bys ohodnotil jako nejvíce spolehlivé? Proč bys je ohodnotil jako nejvíce spolehlivé?“ – Nokes et al., 2007, s. 498. „Který ze zdrojů, myslíš, je více důvěryhodný? Proč?“ (Mason et al., 2010, s. 75).

PL7 A2	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Hodnocení důvěryhodností zdrojů historiky. Proč historici hodnotili daný zdroj za více spolehlivý? Proč historici hodnotili daný zdroj za méně spolehlivý?</b>
	<b>Inspirace</b>	„Výuka dějepisu by měla vyzívat epistemická přesvědčení žáků ... badatelská práce s úkoly založených na více zdrojích odlišných perspektiv ... explicitní diskuze, proč experti nesouhlasí, jsou důležitými principy“ (Stoel et al., 2022, s. 30). Porovnání vlastních hodnocení reliability dokumentů s hodnocením expertů (Wiley et al., 2009).
PL7 A4	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Hodnocení ukázky B nebo C. Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří, k jakému období se spíše kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to vlastně takto píše?</b>
	<b>Inspirace</b>	„Motivace autora“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Jaký byl záměr autora? De La Paz (2005, s. 145); „Žáci hodnotí vliv osobního zájmu a motivace autora na kvalitu zdroje“ – Smith et al. (2019, s. 143); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005)
PL8 A1	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky. Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.</b>
	<b>Inspirace</b>	„Jak se autor dozvěděl o události, kterou popisuje?“ – Britt & Aglinskas (2002, s. 488); „Je v textu patrná zaujatost či předsudky autora?“ – De La Paz (2005, s. 145); Atribuce (porozumění, že historický zdroj byl vytvořen určitou osobou za určitým účelem) – VanSledright & Afflerbach (2005)
PL8 A2	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou. Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.</b>
	<b>Inspirace</b>	„Jsou lidé popisováni odlišně? Je událost popsána jinak? Jaké spojitosti můžeš najít napříč dokumenty?“ – De La Paz (2005, s. 145); Spolehlivost (schopnost komparovat odlišné zdroje) – VanSledright & Afflerbach (2005); „Nachází se podobná informace napříč spolehlivými zdroji? Souhlasí vysvětlení ve zdroji s informacemi z dalších zdrojů?“ – Wiley et al. (2009, s. 1100).
PL8 A4	<b>Zadání aktivity</b>	<b>Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?).</b>
	<b>Inspirace</b>	Zdroj: autor.

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 5 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

### 5.1 CÍLE ŠETŘENÍ, VÝZKUMNÉ PROBLÉMY A HYPOTÉZY

**Cílem** předkládané práce bylo na základě teoretických a empirických studií diskutovaných v teoretické části práce vybudovat a implementovat IB (soubor 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky) primárně za účelem ovlivnění epistemického přesvědčení a myšlení žáků 7. tříd ve vyučovacím předmětu dějepis, přičemž akcent výzkumného záměru se nachází ve třech rovinách:

1. Podpora subjektivního vnímání (přesvědčení) žáků o důležitosti odůvodňovat znalosti na základě více zdrojů (dimenze MS v sebesuzovací škále EOCQ, VI a HISTM), odůvodňovat autoritou (dimenze JA v sebesuzovací škále EOCQ) a podpora subjektivního vnímání (přesvědčení) žáků, že znalost se vyvíjí a je souborem komplexních a vzájemně propojených jednotek (dimenze SC v sebesuzovací škále EOCQ).
2. Podpora schopnosti žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji (reálné chování žáků; úryvky z textů vztahujících se k bitvě u Moháče).
3. Odhalení případných moderujících proměnných ovlivňujících efekt intervence.

Jak uvádí Sosa a Gray (2012), tak mnoho studií v oblasti výzkumu epistemických přesvědčení je založeno na užití sebesuzujících škál s absencí analýzy konkrétního chování (jestli tak participant výzkumu skutečně činí). Tuto empirickou mezeru se snaží předkládaná práce částečně vyplnit (triangulace dat mezi sebevyjádřením žáků a jejich skutečným chováním). Na základě takto definovaných cílů byly formulovány dva kauzální výzkumné problémy:

- VP 1: Jak ovlivňuje vytvořená IB složky epistemických přesvědčení zjišťované prostřednictvím sebesuzovacích škál (konkrétně dimenze jednoduchá a jistá znalost; odůvodňování autoritou; odůvodňování na základě více zdrojů; přesvědčení o významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení; přesvědčení o významu metodologických procedur) a reálné schopnosti žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy při práci s více zdroji (konkrétně strategie zdrojování a potvrzování)?
- VP 2: Které další faktory je možné považovat za moderující proměnné ovlivňující efekt intervence?

Na základě výše uvedených výzkumných problémů byly vymezeny následující hypotézy, které jsou prezentovány v tabulce níže (tab. 4):

**Tabulka 4**  
Přehled hypotéz s explicitním určením závisle a nezávisle proměnné

	<b>Hypotézy</b>	<b>Nezávisle proměnná</b>	<b>Závisle proměnná</b>
<b>H1</b>	Intervenční baterie ovlivní míru sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi jednoduchá a jistá znalost	Intervenční baterie	Míra sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi jednoduchá a jistá znalost
<b>H2</b>	Intervenční baterie ovlivní míru sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi odůvodňování autoritou	Intervenční baterie	Míra sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi odůvodňování autoritou
<b>H3</b>	Intervenční baterie ovlivní míru sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi odůvodňování na základě více zdrojů	Intervenční baterie	Míra sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi odůvodňování na základě více zdrojů
<b>H4</b>	Intervenční baterie ovlivní míru sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení	Intervenční baterie	Míra sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení
<b>H5</b>	Intervenční baterie ovlivní míru sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi přesvědčení o významu metodologických procedur	Intervenční baterie	Míra sebedůvěry žáků v epistemické dimenzi přesvědčení o významu metodologických procedur
<b>H6</b>	Intervenční baterie ovlivní schopnost žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji	Intervenční baterie	Schopnost žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (skór z testu)
<b>H7</b>	Vliv intervenční baterie na žákovskou schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji je moderován hodnocením z předmětu dějepisu	Intervenční baterie + hodnocení z předmětu dějepisu (moderující proměnná)	Schopnost žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (skór z testu)

## 5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Kvaziexperiment byl realizován v Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji. Výzkumným souborem byli všichni žáci sedmých ročníků, jejichž učitelé participují (jsou členy řešitelského týmu na pozici Odborný metodik oblasti) v projektu OP VVV „Rozvoj esenciálních myšlenkových dovedností v demokratické společnosti“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016436), jehož hlavním řešitelem (garantem) je autor této práce, a zároveň tito učitelé v příslušných třídách vyučují předmět dějepis a každý učí na odlišné škole. Konkrétně se jednalo o 12 učitelů vyučujících dějepis v 15 třídách (3 učitelé vyučovali ve dvou paralelních 7. třídách). Byl vytvořen seznam tříd ( $N = 15$ ), z něhož bylo náhodně vybráno 7 tříd pro experimentální a 7 tříd pro kontrolní skupinu, přičemž příslušní vyučující v těchto třídách byli postupně (vzestupně podle náhodného pořadí) oslovení ohledně jejich zájmu participovat v kvaziexperimentálním šetření tak, aby v obou skupinách byl zastoupen shodný počet tříd (7). Jeden učitel v kontrolní skupině odmítl participovat v šetření (v náhodném seznamu na pozici č. 3). Do experimentální skupiny bylo vybráno 6 učitelů, přičemž jeden z učitelů realizoval experiment ve dvou paralelních třídách. Do kontrolní skupiny bylo vybráno 5 učitelů, přičemž dva z učitelů realizovali šetření ve dvou paralelních třídách. Oběma skupinám bylo nezávisle sděleno, že se jedná o experimentální skupinu. Učitelé obdrželi instrukce ohledně realizace experimentu (příloha 1) a zároveň byla vybírána souhlasná stanoviska zákonných zástupců. Autor následně požádal o vyjádření etickou komisí na svém domovském pracovišti UJEP ohledně etického rozměru plánovaného kvaziexperimentu (příloha 7). Charakteristika experimentální a kontrolní skupiny z hlediska prostředí školy je prezentována v tabulce 5, charakteristika žáků potom v tabulce 6.



**Tabulka 5***Charakteristika prostředí experimentálních (E) a kontrolních (K) tříd. Specifika pedagogického sboru. Velikost školy*

<b>Třídy</b>	<b>Kraj (okres)</b>	<b>Specifika pedagogického sboru</b>	<b>Velikost školy</b>
1E	Ústecký (Teplice)	38 učitelů, 11 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog	295 žáků, 15 tříd
2E	Ústecký (Ústí nad Labem)	36 učitelů, 5 asistentů pedagoga	478 žáků, 20 tříd
3E	Ústecký (Ústí nad Labem)	26 učitelů, 13 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog	310 žáků, 16 tříd + 1 přípravná
4E	Ústecký (Ústí nad Labem)	26 učitelů, 13 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog	310 žáků, 16 tříd + 1 přípravná
5E	Ústecký (Litoměřice)	34 učitelů, 14 asistentů pedagoga, 1 školní psycholog	491 žáků, 18 tříd
6E	Ústecký (Děčín)	49 učitelů, 16 asistentů pedagoga	751 žáků, 31 tříd
7E	Ústecký (Ústí nad Labem)	42 učitelů, 11 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog	670 žáků, 27 tříd + 1 přípravná
8K	Ústecký (Děčín)	27 pedagogů, 7 asistentů pedagoga	438 žáků, 18 tříd
9K	Ústecký (Děčín)	27 pedagogů, 7 asistentů pedagoga	438 žáků, 18 tříd
10K	Karlovarský (Karlovy Vary)	37 učitelů, 12 asistentů pedagoga, 2 speciální pedagogové, 1 psycholog	620 žáků, 25 tříd
11K	Středočeský (Mělník)	36 učitelů, 12 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog	435 žáků, 19 tříd
12K	Ústecký (Teplice)	45 učitelů, 18 asistentů pedagoga, 2 speciální pedagogové, 1 logoped	644 žáků, 29 tříd
13K	Ústecký (Děčín)	27 učitelů, 10 asistentů pedagoga, 1 školní psycholog	400 žáků, 18 tříd
14K	Karlovarský (Karlovy Vary)	37 učitelů, 12 asistentů pedagoga, 2 speciální pedagogové, 1 psycholog	620 žáků, 25 tříd

**Tabulka 6**  
*Charakteristika třídy a žáků zúčastněných v kvaziexperimentálním šetření*

<b>Třída</b>	<b>Gender</b>	<b>Poznámky učitelů (podpůrná opatření – specifikace, SPU, nadání – subjektivně vnímané × diagnostikované)</b>
1E	13 dívek, 10 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Čtyři žáci mají PO3 a další tři PO2. Mnoho žáků má problémy se čtením, psaním, matematikou, chybí jim logický úsudek a kritické myšlení. Mají problémy se správně vyjádřit, často nerozumí učivu. Součástí třídy je AP. Čtyři žáci opakovali ročník na 1. stupni.“
2E	15 dívek, 9 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Jeden žák s PO 3. Další žák má PO2. Jeden žák má slabší, pomalé tempo (bez PO). Jeden žák s odkladem v 1. třídě (žák má slabší, pomalé tempo – bez PO).“
3E	8 dívek, 10 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Jeden žák s PO2. Jeden žák s PO 3. Jeden žák s PO 4. Jeden žák s OMI. Ve třídě je přítomen AP.“
4E	7 dívek, 8 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Ve třídě se nacházejí tři žáci s PO3 a jeden žák s PO2. Ve třídě je přítomen AP.“
5E	13 dívek, 14 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Jeden žák má poruchu jemné motoriky a vadu řeči. Kognitivní funkce v pořádku (PO3).“
6E	12 dívek, 7 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Dva žáci s OMI. Jeden žák s PO3. Ve třídě je přítomen AP.“
7E	9 dívek, 14 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Pět žáků s PO2. Jeden žák s PO 3. Tři žáci přišli v průběhu školního roku (září 2021). Jeden žák opakoval ročník. Ve třídě není přítomen AP.“
8K	13 dívek, 7 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Ve třídě se nachází jeden žák s PO 2. Dva žáci s dyslexií a dysortografií bez oficiálního stupně podpory. Ve třídě se nenachází AP.“
9K	12 dívek, 8 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Ve třídě se nacházejí dva žáci s PO 2. Ve třídě se nenachází AP.“
10K	9 dívek, 13 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Ve třídě se nenachází AP. Jeden žák s OMI.“
11K	13 dívek, 10 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Ve třídě se nacházejí dva žáci s PO2 a jeden žák nediodagnostikovaný, ale subjektivně vnímám jeho problémy v udržení pozornosti a motivace (rovněž pomalé tempo). Třída je bez AP.“
12K	19 dívek, 9 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Začátek druhého pololetí školního roku 2021/2022 byl poznamenán příchodem značného množství dětí uprchlíků. Ve třídě se nachází šest žáků s OMI. Jeden žák s PO3. Ve třídě se nachází AP.“
13K	9 dívek, 9 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Jeden žák s PO1. Třída bez AP.“
14K	15 dívek, 5 chlapců	Vyjádření pedagoga: „Třída je výrazně specifická. Nacházejí se v ní čtyři žáci s PO2 a dva žáci s PO3. Jeden žák s OMI. Jeden žák přestoupil do této třídy v průběhu školního roku 2021/2022. Ve třídě se nachází AP.“

Pozn.: PO: Podpůrná opatření; AP: Asistent pedagoga; OMI: Odlišný mateřský jazyk.

## 5.3 VÝBĚR, POPIS A VALIDIZACE NÁSTROJŮ A PŘÍSTUPŮ MĚŘENÍ

Před realizací experimentu bylo zapotřebí vyhledat vhodné nástroje a přístupy měření, neboť v českém prostředí není autorovi znám nástroj či přístup, který by byl dostupný a vhodný pro cílenou věkovou skupinu žáků. Z toho důvodu bylo nejprve nutné vyhledat potenciálně vhodné zahraničních nástroje a přístupy, které jsou v této subkapitole popisovány. Oddíl rovněž seznamuje s výsledky šetření v kontextu reliability a validity nástrojů měření zjištěných na vzorku populace s podobnými charakteristikami jako u participantů v plánovaném kvaziexperimentálním výzkumu. Cílem tohoto šetření bylo zjistit a zajistit vhodné nástroje a přístupy měření jako pretestové a posttestové baterie v rámci kvaziexperimentu ve vztahu k jejich psychometrickým vlastnostem.

### 5.3.1 ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ ŽÁKŮ – SEBEPOSUZOVACÍ ŠKÁLY

Pro validizaci byly autory vybrány celkem 4 sebesposuzovací dotazníky (6 dimenzí epistemických přesvědčení), jejichž položky jsou založené na šestistupňové Likertově škále.<sup>71</sup> Nástroj EOCQ obsahuje ontologickou dimenzi (jistá znalost a jednoduchá znalost; 5 položek), dimenzi odůvodňování znalostí autoritou (4 položky) a dimenzi osobní odůvodňování znalostí (4 položky). Nástroj byl původně validizován na vzorku 740 žáků a studentů (127 žáků 2. stupně, 173 SŠ studentů, 305 VŠ studentů, 135 graduovaných studentů) v rámci vyučovacích předmětů dějepis a matematika, ve kterých prokázal (kromě jedné dimenze v kontextu matematiky) vyhovující psychometrické vlastnosti. Z nástroje JFK-Q zjišťujícího tři dimenze odůvodňování znalostí, původně určeného pro předmět science, byla extrahována a modifikovaná dimenze odůvodňování na základě více zdrojů (5 položek). Nástroj vznikl na základě think-aloud protokolů (Ferguson et al., 2012) a následně byl validizován na vzorku norských studentů 10. ročníků (122 participantů – Ferguson et al., 2013; 65 participantů – Bråten et al., 2013). Přestože samotný nástroj přebírá, doplňuje a upravuje původní dimenze EOCQ, tak se autor rozhodl adaptovat originál EOCQ, který byl aplikován na doménu historie.<sup>72</sup> Níže je uveden počet a příklady položek (kompletně potom v příloze 3):

SC: Dimenze jednoduché a jisté znalosti (1–5)

Př. *Znalosti historiků o dějepisných faktech zůstávají stejné.* (4)

Nízké hodnoty na škále indikují, že jedinec vnímá znalost jako komplexní a nestabilní (vyvíjející se) konstrukt.

JA: Dimenze odůvodňování autoritou (6–9)

Př. *Informace napsané v učebnicích dějepisu jsou pravdivé.* (7)

Vysoké hodnoty na škále indikují, že jedinec tenduje odůvodňovat znalosti prostřednictvím vnějších autorit (extrakce znalosti prostřednictvím externích zdrojů znalosti).

PJ: Dimenze osobní odůvodňování (10–13)

Př. *To, co je v dějinách fakt, záleží jen na tom, co si člověk myslí (jen na jeho úhlu pohledu).* (12)

Vysoké hodnoty na škále indikují, že jedinec tenduje odůvodňovat znalosti na základě osobního přístupu (znalost je generována jedincem).

MS: Dimenze odůvodňování na základě více zdrojů (14–18)

Př. *K rozhodnutí o pravdivosti dějepisné informace jeden zdroj nikdy nestačí.* (17)

Vysoké hodnoty na škále indikují, že jedinec tenduje odůvodňovat znalosti na základě použití více zdrojů.

<sup>71</sup> Jak uvádí Krosnick (1999) v oddílu věnovaném uspokojivému chování (satisficing behavior), tak respondenti mohou inklinovat k „bezpečným odpovědím, jako je neutrální [středová] odpověď na hodnotící škále ... nebo reagovat výrokem „já nevím“, aby se vyhnuli vynaložení úsilí nutného k přemýšlení a případně zaujetí více riskantních postojů“ (s. 548). Z výše uvedených důvodů se i autor kloní k sudému počtu výběru odpovědí na škále bez možnosti odpovědi „já nevím“, oproti lichému počtu výběru odpovědí na škále (k diskuzi blíže: Rod, 2012; Obecně k Likertově škále – Chytrý & Kroufek, 2017).

<sup>72</sup> Pro označení nástroje EOCQ doplněného o dimenzi odůvodňování na základě více zdrojů z JFK-Q bude používán akronym *EOCQ*.

Dále byla použita šestipoložková škála zaměřená na epistemická přesvědčení významu procesu integrace informací při práci s více dokumenty a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení (epistemic beliefs about the value of engaging in integration of information when constructing historical explanations in a multipledocument context – Wiley et al., 2020). Tato škála společně se škálou zaměřenou na jistou a jednoduchou znalost byla validizována na vzorku 553 vysokoškolských studentů prvního ročníku. Znění položek v dimenzi jistá a jednoduchá znalost škály Wileyové a kolektivu (2020) se zaměřuje na vnímání jediné (nebo hlavní) příčiny pro konstrukci historických vysvětlení (položky 1 a 2), pravdivost a neoddiskutovatelnost historických vysvětlení (položky 3 a 4), existence jednoho jediného historického vysvětlení (položka 5) a stability historických vysvětlení nepodléhajících novým informacím (položka č. 6.). Poslední uvedená položka konvenuje s položkami č. 3 a 4 v nástroji EOCQ. Vzhledem k faktu, že škála zaměřená na jistou a jednoduchou znalost je již zahrnuta v sebeposuzovacím dotazníku EOCQ a faktu, že se významně zaměřuje na vnímání kauzálních vysvětlení, což nebylo předmětem zájmu tohoto kvaziexperimentálního šetření, nebyla tato škála použita. Po validizaci Wileyovou a kolektivem (2020) byly obě škály užity jako pretestové a posttestové baterie ve třech experimentech, přičemž participanty 3. experimentu byli i žáci 2. stupně ZŠ (11–14 let;  $N = 325$ ). Nutno podotknout, že skóre z příslušné škály bylo signifikantní pouze pro strategii potvrzování, nikoliv pro kontextualizaci a hledání příčin vysvětlení. Vzhledem k výzkumnému záměru se autor domnívá, že škála má potenciál korelovat s reálnou výkonností žáků (schopnost aplikovat strategie potvrzování a zdrojování), a z toho důvodu byly analyzovány její psychometrické vlastnosti.<sup>73</sup> Níže jsou uvedeny příklady položek (kompletně potom v příloze 4):

Př.: *Abych pochopil/a příčiny dějinných událostí, musím propojovat důkazy.* (1)

*Když si čtu o dějinách, tak bych měl/a nejvíce důvěřovat vysvětlením, která jsou podpořená důkazy.* (3)

Vysoké hodnoty na škále indikují, že jedinec tenduje odůvodňovat znalosti na základě použití více zdrojů a prostřednictvím důkazů.

V závěru byla využita škála Stoela a kolektivu (2017a), kteří v rámci výzkumu u 922 studentů 11. a 12. ročníků (Nizozemí) odhalili faktor tvořený 6 položkami disponující dobrými psychometrickými charakteristikami (dimenze zaměřená na metodologii historie – dimension focusing on historical methodology) pro genezi historické znalosti. Ve zjištění Stoela a kolektivu (2017a) respondenti souhlasili s objektivními faktory v kontextu povahy znalostí a vědění stejně jako s faktorem zaměřeným na kritické myšlení. V jejich interpretaci jsou respondenti přesvědčeni, že prostřednictvím kritického myšlení je možné oddělit pravdivé a nepravdivé (více × méně spolehlivé) zdroje, a generovat tím pravdivou a fixovanou znalost (procedurální objektivisté – procedural objectivist). Stoel a kolektiv (2017a) uzavírají, že přechod z naivního subjektivismu směrem k více rozvinutým přesvědčením není založen na změně představ o povaze znalostí a vědění, ale spíše změnou ve

<sup>73</sup> Pro označení používané škály Wileyové a kolektivu (2020) bude používán název *škála zaměřená na význam integrace při práci s více dokumenty* nebo zkratku *VI* (Value of Integration).

vnímání metodologických procedur (spolehlivých epistemických procesů).<sup>74</sup> Níže jsou uvedeny příklady položek (kompletně potom v příloze 4):

*Př.: Správné tvrzení o události v minulosti bere v úvahu různé pohledy na tuto událost. (5)*

*Historie jako věda má různé možnosti (metody), jak ověřit důvěryhodnost různých tvrzení o událostech v minulosti. (6)*

Vysoké hodnoty na škále indikují, že jedinec tenduje odůvodňovat znalosti na základě metodologických procedur disciplíny.

### **5.3.1.1 KROSKULTURNÍ VALIDIZACE A KOGNITIVNÍ INTERVIEW NÁSTROJŮ ZAMĚŘENÝCH NA ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ ŽÁKŮ**

V prvním kroku byly sebesopuzovací škály nejprve přeloženy (5–8/2020), přičemž byl respektován doporučovaný protokol v rámci kroskulturních výzkumů. Kroskulturní validizace zahrnuje zjištění, zda nástroj, který vznikl v určitém sociokulturním kontextu, je smysluplně aplikovatelný, a tedy ekvivalentní pro užití v jiném sociokulturním rámci (Huang & Wong, 2014). Klassen a kolektiv (2009) uvádějí tři kroky: (1) překlad a zpětný překlad do původního jazyka (translation-back translation process), (2) zapojení bi- nebo multi-lingvních jedinců, které lze považovat za experty v příslušné výzkumné doméně (aby byl překlad správný nejen jazykově, nýbrž i platný ve smyslu své obsahové podstaty), (3) reflexe, zda změny v překladech (změna větné stavby a formulací) odrážejí pouze zohlednění sociokulturních a jazykových rozdílů a nezkreslují původní význam výzkumného nástroje (meaning-based approach). V prvním kroku byli osloveni dva akademici (ISCED 8) s jazykovou úrovní C2 (postgraduální studium anglického jazyka). Zpětný překlad opět učinili dva akademici (ISCED 7 a 8 oba s jazykovou úrovní C2). Ve druhém kroku byl osloven bilingvní překladatel (ISCED 7), který zároveň učí na SŠ a odborník na oblast pedagogické psychologie (ISCED 8). Tento odborník byl přítomen i v závěrečném třetím kroku, při kterém byl komunikován konstrukt epistemického přesvědčení s habilitovaným expertem věnujícím se vzdělávání cizinců, pluringvismu, didaktikou českého jazyka, onomastikou a frazeologií.

Ve druhém kroku bylo realizováno kognitivní interview. Cílem této metody je redukce chyby dotazníku (zvýšení validity), přičemž využití kognitivního interview spadá do oblasti tvorby nového nástroje, úpravy nástroje, který má slabé psychometrické kvality, nebo adaptace nástroje pro jinou cílovou skupinu nebo situaci. Z typologizace validity je v kontextu kognitivního interview akcentována tzv. kognitivní validita, reflektující, „zdali kognitivní procesy respondentů během testování odrážejí ty procesy, které byly zamýšleny výzkumníky“ (Karabenick et al., 2007, s. 140), tedy zdali odpovědi participantů odpovídají teoretickým východiskům kritérií validity (Wooley et al. 2004). Akcentuje se uvědomění, že znalost slova není to samé jako porozumění, neboť znalost může být i soubor izolovaných faktů, avšak porozumění představuje již konexi mezi informacemi.

<sup>74</sup> Pro označení dimenze Stoela a kolektivu (2017a) bude dále používán název *škála zaměřená na metodologii historie* nebo zkratku *HISTM* (Historical Methodology).

V kontextu realizace kognitivního interview existují dvě paradigmaty (k jejich kladům a záporům blíže: Beatty & Willis, 2007) a to užití (i) myšlení nahlas (think-aloud procedure), při kterém výzkumník podněcuje participanty verbalizovat své myšlenky během odpovídání na otázky, ale příliš nezasahuje (*Řekni mi, na co právě při čtení položky myslíš*), a (ii) doplňkové sondy (follow-up probes), které jsou svázány s praktickou rovinou a vyžadováním si doplňujících informací ze strany výzkumníka (*Mohl/a bys vyjádřit vlastními slovy, co příslušná položka znamená; Na co se položková otázka ptá?*). Obecně v případě kognitivního interview není stanoven standardizovaný přístup a je často charakterizován eklektickým souborem principů extrahovaných z předchozích výzkumů (Ibid). Přístup myšlení nahlas je někdy participanty shledáván za nepříjemný a náročný (např. limitovaná kognitivní kapacita dětí), a z toho důvodu autor na základě Willisova (2005 – in Beatty & Willis, 2007) modelu kategorizace verbálních sond v kognitivním interview přejal přístup tzv. anticipované sondy, ve které jsou otázky předem připraveny výzkumníkem. Karabenick a kolektiv (2007) akcentují realizaci kognitivního interview zejména v případech, kdy se tvoří měření u abstraktních konceptů, které (měření – škály, apod.) budou následně administrovány u mladších respondentů (dětí). Autoři přímo uvádějí, že „...epistemická přesvědčení ... vyžadují značnou sebereflexi a abstrakci, které představují fundamentální výzvu pro konstruktovou povahu toho, co respondenti – zejména děti – jsou schopné o sobě reportovat“ (s. 144). Woolley a kolektiv (2004) dodávají, že zejména u dětí existuje předpoklad, že nebudou rozumět všem slovům/pojmům uvedeným v položce. V souvislosti s množstvím participantů není jejich počet jednoznačně stanoven (obvykle 5–15; Beatty & Willis, 2007). Jedním z přístupů pro určení velikosti výzkumného vzorku je myšlenka saturace, „kdy výzkumník určí, že relevantní informace byly již zachyceny a další interview mají nízkou pravděpodobnost přinést nová zjištění“ (Greene et al., 2010 b, s. 379). Karabenick a kolektiv (2007) akcentují tři klíčové kroky při realizaci kognitivního interview:

1. Porozumění položce: dotazování participanta, jak interpretuje příslušnou položku.<sup>75</sup>
2. Informace spjaté s položkou: dotazování participanta, aby popsal zkušenosti, myšlenky a pocity, které jsou spjaté s položkou (s pojmy v položce).<sup>76</sup>
3. Výběr odpovědi: dotazování participanta, aby zdůvodnil, jakou odpověď by zvolil.

Za účelem zjištění schopnosti žáků 2. stupně ZŠ porozumět položkám v sebesposuzovacích dotaznících použitých v této práci byla realizována dvě kola kognitivního rozhovoru poskytující kvalitativní data. První kolo se uskutečnilo 9/2020, druhé kolo 5/2021. Obě kola se uskutečnila na půdě škol, do kterých žáci docházejí v Ústeckém kraji. Interview

<sup>75</sup> Např. v otázce „Můj učitel matematiky nám pomáhá aplikovat matematiku do našich životů“ (Karabenick et al., 2007, s. 144) se nacházejí dvě formy interpretace: (i) aplikace matematiky do reálného světa (např. zájem a koníčky, nakupování, aktivity v domácnosti nebo v komunitě – vymalovat pokoj, vaření, světové události – volby) a (ii) třídní kontext (matematické úkoly, didaktické materiály, vyučovací aktivity učitele). Je zapotřebí, aby žáci ve svých odpovědích referovali jak k (i) tak i (ii).

<sup>76</sup> Např. v otázce „Můj učitel matematiky nám pomáhá aplikovat matematiku do našich životů“ (Ibid) se může jednat o chybnou záměnu ve výpovědích žáků referujících *k jak často místo jak dobře* (kam otázka směřuje). Jiným příkladem chybné záměny může být, že žákovi se vybaví jiný vyučovací předmět, ke kterému svou odpověď referuje.

vedli zaškolení učitelé vyučující u participantů předmět dějepis (souhlas s realizací kognitivního interview – viz příloha 6). V rámci kognitivního interview byly adaptovány doporučené kroky Karabenicka a kolektivu (2007). Jednotlivé kroky jsou doplněny o příklady otázek pokládaných participantům tohoto výzkumu:

1. Přečtení položky participantem na hlas.  
Operacionalizace interpretace položky (škála akceptovatelných interpretací položky):
  - Otázky: *Na co se otázka ptá? Co od tebe chce otázka zjistit? Mohl bys mi říci trochu více o tom, co pro tebe otázka znamená? Mohl bys mi dát příklad?*
2. Koherentní elaborace (škála akceptovatelných vzpomínek v kontextu zkušeností, myšlenek a pocitů).
  - Otázka: *Jaké myšlenky/zkušenosti/pocity se ti po přečtení této otázky vybavují? Připomíná ti něco (asociace, zkušenost, situace) daná otázka?*
3. Koherentní výběr odpovědí (konzistence odpovědí v kontextu koherentní elaborace) včetně zdůvodnění výběru.
  - Otázka: *Kterou odpověď bys zvolil? Mohl bys mi vysvětlit, proč?*

**Tabulka 7**

Deskripce participantů (N=19) 1. kola kognitivního interview z hlediska genderu, ročníku a hodnocení z předmětu dějepis

Třída / Gender	6.	7.	8.	9.
Dívky	3	4	2	1
Chlapci	1	1	3	4
Hodnocení z dějepisu/ vlastivědy	2/2;3/2;2/2/2;3/3	2/2;3/2;2/2;4/3;2/2	2/2;3/2;3/2;2/3;2/2	4/4;2/1;3/3;2/2;1/1

Pozn.: Před lomítkem se nachází hodnocení na konci školního roku 2017/2018, za lomítkem pak hodnocení v prvním pololetí školního roku 2018/2019. Hodnocení je možné usouvztažnit ke genderu (nejprve je uvedeno hodnocení dívek, následně chlapců). V případě žáků 6. ročníku je hodnocením na konci školního roku 2017/2018 myšleno hodnocení z předmětu vlastivěda.

Autoři Karabenicka a kolektiv (2007) uvádějí příklad, kdy 30 % žáků 1. a 2. stupně nebylo schopných artikulovat akceptovatelnou koncepci pro termín zdokonalení (improvement). Podobná situace nastala i v prvním kole kognitivního interview tohoto výzkumu, kdy množství žáků nebylo schopno adekvátně vysvětlit termíny uvedené v položkách, a musely být na místě vysvětleny výzkumníkem. Tento poznatek přiměl autora pro druhé kolo kognitivního interview k uvedení stručného vysvětlení (náročných, problematických) termínů (slovníček vybraných pojmů). Konkrétně se jednalo o termíny *fakt, důkaz, tvrzení, zdroj a historik*. V součtu potřebovali žáci v 1. kole kognitivního interview vysvětlit tyto termíny v 15 případech. Zároveň bylo přistoupeno k optimalizaci (přeformulování) položek, se kterými měl potíže více než jeden žák.

**Tabulka 8**

Problematické položky kombinovaného nástroje EOCQ a JFK-Q z hlediska jejich porozumění ze strany žáků v rámci 1. kola kognitivního interview a jejich optimalizace pro 2. kolo

Nástroj	Číslo položky	Znění položky v 1. kole kognitivního interview	Znění položky v 2. kole kognitivního interview
EOCQ	#1	V případě dějin si pod pravdou představí <i>různí lidé odlišné věci</i> . (4)	Lidé mají odlišné názory na to, co je v dějinách pravda.
	#4	Znalosti dějepisných faktů se u odborníků na dějiny <i>nemění</i> . (7)	Znalosti historiků o dějepisných faktech zůstávají stejné.
	#10	Dějepisné znalosti každého člověka se mohou lišit, protože neexistuje <i>jedna jediná platná pravda</i> . (8)	Dějepisné znalosti každého člověka se mohou lišit, protože neexistuje jen jeden jediný správný výklad dějin.
	#12	To, co je v dějinách fakt, záleží jen na úhlu pohledu každého člověka. (4)	To, co je v dějinách fakt, záleží jen na tom, co si člověk myslí.
	#18	K tomu, abych rozhodl/a, zda to, co o dějinách čtu, je pravdivé, musím si ověřit, zda je to v <i>souladu</i> s ostatními informacemi, které jsem o dějinách četl/a či slyšel/a. (12)	Mám-li se při čtení dějepisného textu rozhodnout o správnosti informace, musí to souhlasit s tím, co jsem už o tom četl/a nebo slyšel/a.

Pozn.: Kurzívou jsou označeny problematické (nepochopené) úseky položek. V závorce pak počet žáků, kteří měli s daným úsekem obtíže (nepochopení).

Ve druhém kole kognitivního interview měli žáci na začátku dotazníku k dispozici psané vysvětlení termínů.

**Tabulka 9**

Deskripce participantů (N=12) 2. kolo kognitivního rozhovoru z hlediska genderu, ročníku a hodnocení z předmětu dějepis

Třída / Gender	6.	7.	8.	9.
Dívky	1	2	2	1
Chlapci	1	2	2	1
Hodnocení z dějepisu/ vlastivědy	1/2;2/2	3/2;3/2;2/1;2/2	1/1;2/1;2/3;2/2	2/3;2/2

Pozn.: Před lomítkem se nachází hodnocení na konci školního roku 2017/2018, za lomítkem pak hodnocení v prvním pololetí školního roku 2018/2019. Hodnocení je možné usouvztažnit ke genderu (nejprve je uvedeno hodnocení dívek, následně chlapců). V případě žáků 6. ročníků je hodnocením na konci školního roku 2017/2018 myšleno hodnocení z předmětu vlastivědy.

Ve druhém kole kognitivního interview nedošlo k situaci, že by dva a více žáků měli problém s pochopením příslušné položky. V této situaci autor usoudil, že je nástroj připravený k distribuci. Realizace kognitivního interview v rámci škál Stoela a kolektivu (2017a) a Willeyové a kolektivu (2020) se uskutečnila 5/2021 a přimykala se ke 2. kolu kognitivního interview v rámci sebeposuzovacího dotazníku EOCQ, doplněného o jednu dimenzi dotazníku JFK-Q. Na základě analýzy reakcí respondentů nebyly shledány žádné závažné nedostatky, na základě kterých by byl autor nucen přistoupit k třetímu kolu kognitivního interview. Kromě vlastní úpravy znění položek přinesly výsledky kognitivního interview zjištění, že zejména žáci 6. ročníků měli s pochopením položek obtíže. Autor se proto rozhodl zjišťovat psychometrické charakteristiky sebeposuzovacích škál pouze u žáků 7., 8. a 9. ročníků.



### 5.3.1.2 REPORT ANALÝZY NÁSTROJŮ: KONSTRUKTOVÁ A KRITERIÁLNÍ VALIDITA

Sebeposuzovací dotazníky byly zadány 309 žákům sedmých, osmých a devátých tříd. Dotazníky žáci vyplňovali fyzicky ve školním prostředí (5/2021). V zadaných nástrojích žáci posuzovali výroky na stupnici od 1 (silně nesouhlasím) do 6 (silně souhlasím). Účelem této analýzy byla validizace a zjištění konstruktové validity nástrojů v českém sociokulturním prostředí.

**Tabulka 10**  
*Demografické ukazatele participantů (analýza nástrojů)*

	7. třída	8. třída	9. třída	Celkem
<b>N</b>	101	129	79	309
<b>IVP (P03)</b>	11	7	7	25
<b>Gender</b>				
dívky	42	75	40	157
chlapci	49	43	20	112
Nechci odpovídat	10	11	19	47
<b>Hodnocení z předmětu český jazyk a literatura</b>				
"1"	27	20	9	56
"2"	32	34	21	85
"3"	6	21	12	39
"4"	2	3	1	6
<b>Hodnocení z předmětu dějepis</b>				
"1"	20	25	14	59
"2"	30	28	22	80
"3"	13	20	5	38
"4"	3	3	2	8
"5"	1	0	0	1

Pozn.: Hodnocení z předmětů český jazyk a literatura a dějepis vyjadřuje výslednou známku na vysvědčení na konci předchozího školního roku (tj. 2019/2020).

Pro stanovení konstruktové validity adaptovaných sebeposuzovacích dotazníků byla použita konfirmační faktorová analýza (CFA) za účelem porovnání zamýšlené faktorové struktury původních škál s daty získanými v českém sociokulturním prostředí na vzorku 309 žáků 7., 8. a 9. tříd Ústeckého kraje. CFA byla provedena na originálních teoretických modelech, přičemž ověřuje latentní faktorovou strukturu empiricky získaných dat s předem zvolenou teorií či předpokladem, které jsou často vyjádřeny strukturálním modelem (Brown, 2015). Vzhledem k povaze dat byl zvolen odhadovací algoritmus MLR (Robust Maximum Likelihood), který prokázal vhodné vlastnosti při výpočtech s ordinálními daty (Lei & Shiverdecker, 2020).<sup>77</sup> Analýza dat byla provedena v programech IBM SPSS Sta-

<sup>77</sup> Autoři Lei a Schiverdecker (2020) otestovali a porovnali několik odhadovacích algoritmů na ordinálních datech s chybějícími údaji vytvořených simulací Monte Carlo. Autoři přehledně shrnují čtyři testované odhadovací algoritmy, konkrétně WLSMV (weighted least square mean and variance adjusted), MLR (Robust Maximum Likelihood), MLR-CAT (Robust Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorická) a ML-CAT (Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorická). Ačkoliv v mnoha případech se ukázalo jako optimální využít MLR-CAT, obzvláště v případech, kdy posuzovací škály nabízely méně možností (2–3), v některých situacích se ukázaly vhodnější jiné odhadovací algoritmy. Konkrétně v případě, kdy se ukazuje nízká velikost vzorku ( $N < 200$ ) a počet nabízených možností se rovná pěti, autoři doporučují použít MLR. Velikost vzorku v předkládaném šetření se blíží „kritické“ hranici ( $N < 200$ ) podobně jako počet možností v kontextu Likertovy škály (6).

tistics 27 a IBM SPSS Amos 27 Graphics. Byly analyzovány odpovědi od 304 žáků (5 žáků bylo z důvodu nevyplnění dotazníků vyřazeno). K řešení chybějících údajů nebyla použita žádná technika, protože poměr chybějících údajů byl vzhledem ke vzorku velký (až 28 %), bylo shromážděno velmi málo dalších proměnných a povaha chybějících údajů nebyla náhodná. Dále položky, které byly spravovány ke konci sběru dat, byly vynechány častěji než položky spravované na začátku. Tyto důvody naznačují, že by technika k doplnění chybějících údajů mohla vést ke zkresleným odhadům. Deskriptivní analýza naznačila, že všechny položky vykazovaly dostatečný rozptyl ( $SD < .85$ ), včetně zanesení hodnot žáky v celém rozsahu 1 až 6 (kromě jedné položky HISTM.5, kde  $min = 2$ ). Získaná data zároveň vykázala nízkou šikmost.

**Tabulka 11**

*Variabilita dat v kontextu položkové analýzy posuzovaných sebesposuzovacích dotazníků epistemických přesvědčení*

Položky	N	M	SD	Šikmost
EOCQ.1	303	2.33	0.94	0.76
EOCQ.2	302	3.94	1.24	-0.13
EOCQ.3	302	3.19	1.36	0.22
EOCQ.4	303	3.20	1.15	0.10
EOCQ.5	300	3.38	1.22	0.28
EOCQ.6	302	3.62	1.05	-0.51
EOCQ.7	299	3.89	1.04	-0.53
EOCQ.8	300	3.95	1.16	-0.41
EOCQ.9	300	4.04	1.13	-0.61
EOCQ.10	301	4.52	1.05	-0.55
EOCQ.11	297	3.48	1.27	0.11
EOCQ.12	302	3.31	1.21	0.03
EOCQ.13	301	3.84	1.17	-0.17
EOCQ.14	293	4.12	1.05	-0.42
EOCQ.15	293	4.57	0.93	-0.80
EOCQ.16	291	4.31	1.06	-0.71
EOCQ.17	292	4.49	1.07	-0.74
EOCQ.18	291	4.06	1.01	-0.71
VII.1	236	4.31	1.00	-0.74
VII.2	235	4.14	1.06	-0.61
VII.3	236	4.67	1.03	-1.08
VII.4	236	4.36	1.01	-0.87
VII.5	235	4.15	0.98	-0.62
VII.6	232	4.50	0.97	-1.06
HISTM.1	233	4.33	1.04	-0.47
HISTM.2	230	4.47	1.00	-0.84
HISTM.3	235	4.09	1.06	-0.66
HISTM.4	234	4.09	1.20	-0.32
HISTM.5	234	4.46	0.86	-0.53
HISTM.6	234	4.54	1.00	-0.81

Pozn.: K výpočtu šikmosti byl použit upravený Fisherův–Pearsonův standardizovaný momentový koeficient.

Indexy shody (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999) byly použity k určení strukturální spolehlivosti modelu na základě shromážděných dat, konkrétně  $\chi^2$ , CFI, TLI, RMSEA, SRMR, a jejich mezní hodnoty byly použity ke stanovení věrohodnosti modelů s ohledem na použití ordinálních proměnných shromážděných v této části výzkumu (Xia & Yang,

2019). V následující tabulce jsou prezentovány standardizované hodnoty faktorových zátěží jednotlivých položek.

**Tabulka 12**

*Standardizované hodnoty faktorových zátěží jednotlivých položek dimenzí epistemických přesvědčení*

Dimenze	SC Jednoduchá a jistá znalost		JA Odůvodňování autoritou		PJ Osobní odůvodňování		MS Odůvodňování více zdroji		VI Přesvědčení o významu procesu integrace		HISTM Vnímání metodologických procedur	
	std. coef.	std. error	std. coef.	std. error	std. coef.	std. error	std. coef.	std. error	std. coef.	std. error	std. coef.	std. error
EOCQ.1*	0.194	.070										
EOCQ.2	0.364	.099										
EOCQ.3	0.410	.113										
EOCQ.4	0.743	.135										
EOCQ.5*	-0.187	.091										
EOCQ.6			0.624	0.062								
EOCQ.7			0.659	0.060								
EOCQ.8			0.779	0.065								
EOCQ.9			0.714	0.064								
EOCQ.10*					.092	.092						
EOCQ.11					.512	.162						
EOCQ.12					.476	.145						
EOCQ.13					-.328	.109						
EOCQ.14							.538	.072				
EOCQ.15							.553	.063				
EOCQ.16							.610	.072				
EOCQ.17							.625	.073				
EOCQ.18*							.267	.071				
VI.1									.495	.082		
VI.2									.471	.088		
VI.3									.340	.085		
VI.4									.446	.083		
VI.5									.426	.081		
VI.6									.528	.080		
HISTM.1											.370	.063
HISTM.2											.597	.080
HISTM.3											.637	.084
HISTM.4*											.213	.098
HISTM.5											.394	.067
HISTM.6											.495	.080

Pozn.: Všechny uvedené položky vykázaly hodnoty  $p < .05$ ; \* položky byly vyjmuty z finálního modelu.

V rámci CFA byly sledovány indexy shody doporučené Brownem (2015). Následuje jejich přehled, kdy v závorce je vždy uvedená hraniční hodnota pro tyto indexy na základě doporučení Hua a Bentlera (1999): Comparative Fit Index (CFI, .95), Tucker-Levis Index (TLI, .95), Root-Mean-Square-Error of Approximation (RMSEA, < .06), Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR, < .08) a  $\chi^2$ , jehož hodnoty jsou výrazně ovlivněny počtem

respondentů. Jednotlivé škály se sblížily jako jednotlivé dimenze epistemických přesvědčení. Téměř v každé škále však byla jedna nebo dvě položky vyřazeny, jelikož nesplňovaly kritéria pro dostatečnou hodnotu syčení ( $\geq 0.30$ ) s výjimkou škál JA a VI, ve kterých byly všechny položky zachovány. Vyřazené položky zahrnovaly: EOCQ.1, EOCQ.5, EOCQ.10, EOCQ.18 a HISTM.4. CFA také odhalila, že položka EOCQ.13 má negativní zatížení na dimenzi PJ, což vyžaduje úpravy a reinterpretaci položky. Model pro dimenzi PJ nevykázal přijatelné hodnoty ( $\chi^2 [2] = 5.838$ ,  $p = 0.016$ ; CFI = 0.896; TLI = 0.688; RMSEA = 0.128; pRMSEA = 0.06, SRMR = 0.046), a vzhledem k tomu není jeho konečná verze uvedena v tabulce 13. CFA rovněž odhalila, že jeden z indikátorů (TLI = 0.833) v rámci dimenze MS vyvolává obavy ohledně své strukturální platnosti. Ostatní indikátory dimenzí epistemických přesvědčení buď naplnily očekávaná kritéria doporučená Brownem (2015), nebo se k nim významně přiblížily.

**Tabulka 13**

*Indexy shody (goodness-of-fit indices) pro finální testované modely metodou CFA*

Model	N	$\chi^2$	df	p	CFI	TLI	RMSEA	$P_{RMSEA} < .05$	SRMR	Alpha
Jednoduchá a jistá znalost (SC)	301	1.571	1	.210	.994	.982	.044	.366	.025	.48
Odůvodňování autoritou (JA)	297	2.222	2	.329	1.000	1.004	.000	.662	.012	.79
Osobní odůvodňování (PJ)	297	.000	0			Model je vyčleněn				.47
Odůvodňování více zdroji (MS)	290	20.159	2	<.001	.944	.833	.077	.001	.046	.67
Přesvědčení o procesu integrace a významu důkazů (VI)	231	19.953	9	.018	.945	.909	.073	.168	.050	.60
Přesvědčení o významu metodologie (HISTM)	226	9.771	5	.082	.945	.972	.065	.283	.039	.60

Finalizované škály byly korelovány mezi sebou a proměnnými výkonu (tab. 14). Za pozornost stojí čtyři komentáře k zobrazeným výsledkům statisticky signifikantních korelací. Za prvé, korelační tabulka odhaluje svazek interkorelací mezi SC, JA a PJ. Zatímco škála SC koreluje s těmito dimenzemi pozitivně ( $r = .27, .17$ ), škály JA a PJ spolu korelují negativně ( $r = -.14$ ). Za druhé, mezi dimenzemi MS, VI a HISTM se objevil svazek pozitivních vzájemných korelací. Průměrná střední úroveň pozitivních korelací naznačuje určité koncepční překrývání mezi hodnocenými konstrukty ( $r = .36, .47, .64$ ). Za třetí, dimenze JA také projevila pozitivní korelace ( $r = .24, .26$ ) ke dvěma dimenzím VI a HISTM. Za čtvrté, v prezentovaných datech se objevuje podpůrný důkaz (predikční validita), že epistemická přesvědčení se vztahují také k akademickým výsledkům (hodnocení z předmětů český jazyk a literatura a dějepis; porozumění čtenému jednoho textu<sup>78</sup>). Zatímco dimenze SC koreluje s výkonem v oblasti porozumění čtenému negativně ( $r = -.21$ ), tři konstrukty, které souvisejí s důležitostí použití více zdrojů informací (MS, VI, HISTM), prokázaly pozitivní korelace ( $r = .17, .26, .21$ ). Navíc byla prokázána sice slabá, ale statisticky signifikantní negativní korelace ( $r = -.16$ ) mezi dimenzí MS a známkami žáků z předmětů český jazyk a literatura. Žáci s lepšími známkami z českého jazyka a literatury prokázali zvýšenou tendenci ohledně přesvědčení v oblasti odůvodňování na základě více zdrojů.

<sup>78</sup> Pro zjišťování úrovně porozumění čtenému byl využit text Piráti a bukanýři o délce 395 slov (Kašpar, 1992) obsahující 12 otázek s výběrem odpovědí (multiple choice), který byl použit již v předcházejícím výzkumu (Říčan & Pešout, 2021).

**Tabulka 14**

*Korelace mezi školním hodnocením, úrovní porozumění čtenému jednoho textu a validizovanými konstrukty (škálami) epistemických přesvědčení*

	ČJ	DĚ	PČ	SC	JA	PJ	MS	VI
DĚ	.68***							
PČ	.19*	-.15						
SC	.13	.13	-.21**					
JA	-.01	-.05	.02	.27***				
PJ	.02	.05	-.08	.17**	-.14*			
MS	-.16*	-.08	.17**	.05	.04	.04		
VI	-.05	-.04	.26***	.13	.24***	-.08	.47***	
HISTM	.01	.03	.21**	.10	.26***	-.12	.36***	.64***

Pozn: ČJ – Pololetní hodnocení z předmětu český jazyk a literatura; DĚ – Pololetní hodnocení z předmětu dějepis; PČ – Porozumění čtenému jednoho textu.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### 5.3.1.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VALIDIZACE SEBEPOSUZOVACÍCH ŠKÁL

V rámci hledání vhodné pretestové a posttestové baterie pro kvaziexperimentální šetření byla realizována validizace šesti sebeposuzovacích škál zachycujících rozměr epistemických přesvědčení. Validizace ve třech fázích (kognitivní interview, konstruktová a kritériální validita) prokázala, že epistemická přesvědčení je možné zjišťovat prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků u žáků 7.–9. tříd. Dále autor uvádí čtyři hlavní zjištění.

Za prvé, faktorová struktura položek úzce korespondovala s původně zamýšlenými rozměry epistemických přesvědčení (Greene et al., 2010a; Stoel et al., 2017; Wiley et al., 2020), přestože hodnoty původně zamýšlených rozměrů epistemických přesvědčení zjišťovaných především na vzorku respondentů starších než v této studii doložily validnější hodnoty.<sup>79</sup> Sebeposuzovací dotazníky byly v původním znění testovány především na starších respondentech. Nabízí se tedy vysvětlení, že u žáků druhého stupně nelze v plném rozsahu využít tyto nástroje, které byly primárně vyvinuté pro postihnutí multidimenzionálního pojetí epistemických přesvědčení u starší populace, jelikož vlastní porozumění znalostem (epistemická přesvědčení) se s věkem mění a rozvíjejí (Pirttilä-Backman & Kajanne, 2001). Verze finálních modelů tak byly redukovány o některé položky (v případě dimenze zaměřené na osobní odůvodňování nebylo možné doložit dostačující strukturu), protože na základě CFA několik položek nepřispělo ke strukturálně robustnímu hodnocení. Ve většině

<sup>79</sup> Vyšší hodnoty (koeficient  $H$ ) ve studii Greena a kolektivu (2010a): SC .697, JA .899, PJ .678. Autoři dále dokládají konkrétní hodnoty pouze pro chí-kvadrát (nikoliv např. pro explicitně uvedené SRMR a RMSEA, přestože tvrdí, že hodnoty byly akceptovatelné). Autoři uvádějí, že jedna z položek PJ významně nesytla tento faktor a 10/13 položek sytily faktory na úrovni  $\geq 0,40$  nebo vyšší (v této analýze se jednalo o 8/13 položek; na úrovni  $\geq 0,30$  potom 10/13). 4. faktor zahrnutý do nástroje EOCQ (MS; Ferguson & Bråten, 2013) byl analyzován na vzorku 65 norských studentů 10. ročníků prostřednictvím 10ti bodové Likertovy škály, přičemž reliabilita (Cronbach alfa) dimenze činila .72 (v této analýze .67). Ve studii Stoela a kolektivu (2017a) škála HISTM dosáhla hodnoty spolehlivosti .79 (Cronbach alfa), v této studii dosáhla těsné hranice (.60) pro určení akceptovatelnosti spolehlivosti (Sekaran, 1992). Průměrné skóre studentů 11. a 12. ročníků činilo  $M = 4.61$  ( $M = 5.17$  v rámci hodnocení expertů), v této analýze při zohlednění všech položek příslušné škály  $M = 4.33$  (v rámci navrhovaného modelu škály, tj. bez položky HISTM 4, pak  $M = 4.38$ ). Původní studie Stoela a kolektivu (2017a) odhalila v kontextu prediční validity pozitivní signifikantní korelaci ( $r = .20$ ) s průměrnou známkou z předmětu historie, což však tato analýza nepotvrdila. Wileyová a kolektiv (2020) navrhly dvě 6položkové škály (SC a VI), přičemž psychometrické vlastnosti obou škál byly analyzovány prostřednictvím PCA (Principal Component Analysis). Reliabilita (Cronbach alfa) škály VI Wileyové a kolektivu činila .70 (v této analýze .60).

případů eliminace položek vyřadila jednu nebo dvě položky ze škál, což však nemělo větší dopad na strukturální vlastnosti. V případě dimenze jistá a jednoduchá znalost (SC), navzdory dvěma vyřazeným položkám, bylo možné doložit strukturální vlastnosti škály. V případě dimenze osobní odůvodňování (PJ) nebylo možné doložit dostatečnou konstruktovou validitu. Dimenze zaměřená na odůvodňování na základě více zdrojů (MS) prokázala přijatelné hodnoty i po odstranění jedné položky z její původní verze, avšak ne všechny indikátory byly dostatečné, což vyžaduje určitou opatrnost a další zkoumání pro budoucí použití škály. Škála zaměřená na význam metodologických procedur (HISTM) prokázala přijatelné hodnoty, přestože jedna položka byla odstraněna vzhledem k nízkému sycení. Škály zaměřené na význam ocenění procesu integrace (VI) a odůvodňování autoritou (JA) vykázaly velice dobré vlastnosti, aniž by byly odstraněny jakékoli položky. Je však třeba poznamenat, že navzdory kognitivním rozhovorům, které se pokoušely rozptýlit většinu jazykových nejasností, komplexnost konceptu představuje jazykovou výzvu při formulování poměrně komplikovaného významu při použití jednoduchých slov.

Za druhé, interkorelace škál doložily další podporu pro konstruktovou a konvergentní validitu mezi zkoumanými škálami epistemických přesvědčení. Statisticky signifikantní vzájemné korelace mezi dimenzemi MS, VI a HISTM potvrdily zaměření všech tří škál na odůvodnění znalosti na základě použití více zdrojů. Statisticky signifikantní korelace mezi dimenzemi SC, JA a PJ podporují koncepční blízkost konstruktů navržených Greenem a jeho kolegy (2010). Je zajímavé, že dimenze SC pozitivně korelovala s dimenzemi JA i PJ, zatímco dimenze JA a PJ spolu korelovaly negativně.

Za třetí, čtyři ze šesti analyzovaných škál souvisely se schopností porozumět čtenému jednoho textu, a je tak doložena určitá míra predikční validity škál. Dimenze SC negativně korelovala se schopností porozumět čtenému textu (s rostoucí mírou přesvědčení, že znalost se nevyvíjí a je souborem izolovaných jednotek, klesá schopnost porozumět čtenému textu), avšak nebyla nalezena významná korelace, pokud jde o známky žáků. Dimenze MS, VI a HISTM prokázaly pozitivní korelace se schopností porozumět čtenému textu. To naznačuje, že přesvědčení o důležitosti používání více zdrojů pro ověřování informací může souviset s výkonem ve čtení s porozuměním. Naproti tomu není možné doložit souvislost s těmito dimenzemi epistemických přesvědčení a hodnocením z předmětů český jazyk a literatura a dějepis, kromě dimenze MS, která souvisela s hodnocením z předmětu český jazyk a literatura. Tento vztah je možné přičíst skutečnosti, že úspěch v předmětu český jazyk a literatura může být založen na znalosti mnoha literárních zdrojů a práci s nimi. Afinita k odůvodňování na základě více zdrojů informací se proto může odrážet v přesvědčení, že kvantita informačních zdrojů může jedinci pomoci odhalit míru spolehlivosti tvrzení (dopracovat se k poznání). Neprokázané korelace mezi epistemickými přesvědčeními a hodnocením z předmětu dějepis by mohly být vysvětleny skutečností, že známky z příslušného předmětu jsou založeny na jiných kritériích specifických pro školu a učitele a epistemické koncepty nemusí být zřejmé (či do výuky zahrnovány a následně hodnoceny).

Za čtvrté, dimenze zaměřená na odůvodňování autoritou (JA) prokázala nejsilnější potenciál pro spolehlivý nástroj měření podporovaný všemi sledovanými indikátory. Následné korelace však znesnadňují výklad tohoto konceptu. Na jedné straně je možné doložit negativní korelaci s PJ, na druhé straně však pozitivní korelace s SC, VI a HISTM. Dvě

posledně jmenované dimenze se zaměřují na odůvodnění na základě více zdrojů a na metodologické procedury. Koncept proto může mít určitý vývojový význam, protože ocenění procesu integrace při práci s více zdroji a použití metodologických procedur mohou být instruovány autoritami v raných fázích epistemického vývoje. Z toho důvodu je možné i vysvětlit pozitivní korelace s SC<sup>80</sup> (autorita instruuje, předává fakta nebo příliš neproblematizuje složitou povahu historie jako vědy; je možné dosáhnout jisté znalosti na základě implementace metodologických procedur získaných od autority). Jak se však historické znalosti žáků a studentů prohlubují a individualizují tím, že rozvíjejí svůj vlastní pohled na události v minulosti a jejich chápání, je možné pozorovat, že úsudky žáků mohou podlehnout jejich osobním postojům založeným na vzájemném porovnávání různých zdrojů a jejich soustředění na názory autorit se může začít pomalu oslabovat (negativní korelace mezi JA a PJ). Studie sledující vývojovou trajektorii vzájemných korelací mezi konstrukty by poskytla více empiricky podloženou podporu pro nuance ve vývojových interakcích mezi koncepty epistemických přesvědčení v dané doméně.

Přestože mnoho z dále níže uvedených informací kontextualizujících zjištěné výsledky se zahraničními studii bude vztaženo i k jiným nástrojům, než které byly předmětem analýzy, autor se domnívá, že tyto informace mohou vysvětlit rozdíly mezi zjištěnými hodnotami studií používajících originální nástroje a hodnotami zjištěnými v této analýze. Rovněž detailní analýzy (výsledky CFA či EFA v kontextu různých věkových skupin a sociokulturních prostředí) jsou přístupné spíše pro starší (EQ, EBI) sebesuzovací dotazníky. Autorovi nejsou známy takto detailní rozborů pro sebesuzovací dotazníky EOCQ, JFK-Q, VI a HISTM. Přestože se sebesuzovací dotazníky jak EQ, tak i EBI zaměřují na obecně-doménovou povahu epistemických přesvědčení, tak je patrná i koncepční blízkost k používaným sebesuzovacím škálám v této studii (multidimenzionální modely; zahrnutí shodných epistemických dimenzí – SC; zahrnutí koncepčně blízkých dimenzí: EQ a EBI – dimenze zdroje, EOCQ – dimenze JA).

Strukturální diference (mj. nepotvrzení výchozí dimenzionality nástrojů) jsou velice patrné v případě zadávání nástroje mimo anglicky mluvící země (Bråten & Strømsø, 2005; Bromme et al., 2010; Chan & Elliott, 2002; Ordoñez et al., 2009; Vecaldo, 2020). Přestože někteří autoři odhalili shodné faktory nástrojů zjišťujících úroveň epistemických přesvědčení při svých kroskulturních výzkumech, tak úroveň každé z dimenzí je odlišná (aplikace nástroje EBI v Německu a v Austrálii – Sulima, 2009). Dále se objevují problémy s reliabilitou a položkovým sycením faktorů (např. v kontextu EBI se reliabilita pohybuje mezi .58 a .87 a pouze 15/28 položek sytily faktory postulované Schommerovou – Bendixen et al., 1998; Schraw et al., 2002). Rovněž konvergentní validita v rámci užití dvou nástrojů zjišťujících teoreticky shodné (blízké) dimenze epistemická přesvědčení nepřinášejí jednoznačně závěry v kontextu korelací mezi shodnými/podobnými dimenzemi (DFBEQ a EBI – Cazan, 2013; v kontextu doménově obecného a doménově specifického přístupu v obecné rovině – Limón, 2006). Při aplikaci modifikovaných nástrojů pro mladší populaci, než pro kterou byl nástroj původně určen, se obvykle objevuje jiné faktorové řešení (1 faktor u nástroje EQ – Wang, 2004 in Zhou & Tan, 2020; 3 faktory u nástroje EQ – Schommer,

<sup>80</sup> Rovněž Greene a kolektiv (2010a) doložili signifikantní korelace mezi: JA a SC ( $r = .635$ ) a dále mezi SC a PJ ( $r = -.712$ ) a JA a PJ ( $r = -.415$ ).

1993a) a rovněž se vynořují jiné faktory (tři faktory u nadaných SŠ studentů: Malleability of Learning Ability, Structure of Knowledge, Speed of Learning – Schommer & Dunnell, 1997; tři faktory u žáků druhého stupně ZŠ: Speed of Learning, Ability to Learn, Stability of Knowledge – Schommer-Aikins et al., 2000). Greene a kolegové (2010 b) doplňují seznam výše citovaných studií se závěrem, že v případě žáků 2. stupně ZŠ a studentů SŠ se generují v případě nástroje EQ tři až čtyři faktory s nízkou reliabilitou a že konzistentní nálezy se objevují pouze v negativním vztahu mezi výsledky učení a dimenzí rychlé učení, která však podle některých autorů není epistemické povahy (Hofer & Pintrich, 1997).

V přehledové studii Duellové a Schommer-Aikinsové (2001) jsou rovněž patrné nuance v kontextu reliability nástroje EQ v závislosti na tom, pro jakou věkovou skupinu byl distribuován (pro VŠ studenty: .63–.85; pro SŠ studenty: .51–.78; pro žáky 2. stupně ZŠ: .55–.70). Tato tendence, tj. nižší reliabilita nástrojů měření při aplikaci pro mladší populaci, než pro kterou byl nástroj původně určen, se objevila i v této analýze. Nižší reliabilita nástrojů může být způsobena poněkud stále málo probádaným vývojovým aspektem epistemických přesvědčení. Znění položek může být značně obtížné na porozumění pro žáky druhého stupně ZŠ (Woolley et al., 2006). Navíc epistemické hledisko se u žáků v hodinách může rychle měnit v závislosti na podnětech od učitele a úkolové povahy výukových materiálů, se kterými se setkávají během výuky (Bendixen & Rule, 2004). Během povinné školní docházky se epistemická přesvědčení stále vyvíjejí, což může problematizovat úsilí spolehlivě konstrukt epistemických přesvědčení zachytit. Wileyová a její kolegové (2020) tvrdí, že existuje možnost, že žáci druhého stupně ZŠ „odpovídají s rezignovaným souhlasem [acquiescence bias] z důvodu nedostatečných explicitních přesvědčení, které by vedly jejich odpovědi na položky ve škálách“ (s. 12), což autoři vyvozují na základě korelací mezi škálami VI a SC u žáků druhého stupně ZŠ ( $r = .41$ ;  $p < .001$ ; v této studii nebyla odhalena signifikantní korelace) oproti studentům SŠ ( $r = -.28$ ;  $p < .001$ ). Navrhované škály u žáků druhého stupně ZŠ tak podle autorů spíše zachycovaly odlišnosti/rozdíly v odpovědích než smysluplné rozdíly v epistemických přesvědčeních.

V souvislosti s užíváním Likertových škál při odpovídání na jednotlivé položky je problematické interpretovat středové hodnoty a v rámci bipolárního dimenzionálního pojetí je napadáno, že v případě, kdy jedinec projeví svůj nesouhlas, tak to automaticky neznamená, že projevuje souhlas (Greene & Yu, 2014). V intencích chápání sofistikovanějších epistemických přesvědčení prizmatem vývojových modelů v lineární rovině (objektivisté – subjektivisté – kriterialisté) je problematické interpretovat odpověď na položku „V dějepise platí, že co je pravdou dnes, bude pravdou i zítra“ (# 3 v dimenzi SC – Greene et al., 2010a, s. 251), jelikož jak subjektivisté, tak i kriterialisté nebudou s výrokem souhlasit. Daný přístup vedl některé výzkumníky k uchopení pozic objektivismu a subjektivismu nikoliv jako bipolárních pozic, ale jako dvou dimenzí (Peter, et al., 2016). K výše uvedené diskuzi ohledně problematiky využívání sebeposuzovacích dotazníků je možné doložit ještě nedostatek konsenzu o počtu dimenzí epistemických přesvědčení (Pintrich, 2002). Závěry výzkumu Hoferové (2000) na vzorku vysokoškolských studentů empiricky prokázaly, že položky dimenzí jistoty a jednoduchosti faktorovaly dohromady, a že by se tedy mělo jednat o jednu dimenzi (podobně Schommer-Aikins et al., 2002). Podobně Kittlesonová (2011) na základě analýzy výpovědí u žáků třetích tříd v předmětu science



doložila, že dimenze odůvodňování a zdroje znalostí se seskupily dohromady, a umožnily genezi kódů napříč oběma dimenzemi, čímž naznačila jejich těsné spojení. Toto empirické zjištění koresponduje s některými modely (Chinn et al., 2011), ve kterých představují odůvodňování a zdroj znalostí jediné komponenty. Další problematickou záležitostí je nebezpečí v podobě sociální desirability při genezi odpovědí v podobě překroucení vlastního vyjadřování tak, aby bylo konzistentní s obecným hodnocením (Bartels & Magun-Jackson, 2009). Psychometrické vlastnosti sebeposuzujících dotazníků jsou i nadále předmětem diskuzí, stejně jako variabilita empirických zjištění napříč studii a kontexty (Greene et al., 2018).

Přestože v této analýze jedna ze škál nepřesáhla hodnotu reliability .60 (SC .48), byla zahrnuta jako pretestová a posttestová baterie. Podle některých metodologů závisejí způsoby měření (včetně rozhodnutí, která jsou na základě těchto měření učiněna) na rozhodnutí výzkumníků, včetně odůvodnění přijatelnosti hodnot reliability (Kerlinger & Lee, 2000). Rovněž v kontextu analýzy prestižních časopisů dospěl Taber (2018) k závěru, že autoři studií použili v kontextu hodnot alfa řadu různých deskriptorů, přičemž explicitně uvádějí hodnoty .45–.96 jako dostatečné (podobně .45–.98 jako přijatelné). Z toho důvodu, že se v odborné literatuře opakovaně objevují nízké hodnoty reliability u mladších respondentů, nejsou tedy příliš překvapivé i nízké zjištěné hodnoty reliability v této analýze. Měření je navíc podmíněno výzkumnými záměry a autor této práce se nesnaží konstatovat zásadní a nevratná rozhodnutí o jedincích. Podobně při zohlednění a reflexi faktorových zátěží (kauzální účinek latentní proměnné pozorovaného indikátoru) Steinmetz (2015) upozorňuje na nebezpečí rigorózního držení se obecných pravidel (thumbs up). Faktorové zátěže závisejí na teoreticky předpokládaných významech latentní proměnné a pozorované proměnné (v kontextu této studie znění položky). Některé ukazatele (znění položky) mohou více, jiné méně (konceptně vzdálenější ukazatel od předpokládané latentní proměnné) odrážet latentní proměnnou. Z toho důvodu je logické, že některé vzdálenější ukazatele mohou vést k nižšímu sycení, aniž by to vedlo ke zpochybnění platnosti modelu měření a latentní proměnné. Pro účely pretestového a posttestového měření byl využit navrhovaný model uvedený v příloze 5, který zároveň prezentuje výčet položek, jejich původní znění v anglickém jazyce a překlad do českého jazyka.

### **5.3.2 ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ EPISTEMICKÉHO MYŠLENÍ ŽÁKŮ V KONTEXTU APLIKACE STRATEGIÍ ZDROJOVÁNÍ A POTVRZOVÁNÍ PŘI PRÁCI S VÍCE ZDROJI**

Dalším přístupem pro zjišťování úrovně epistemického rozvoje žáků byla analýza jejich schopnosti aplikovat strategie zdrojování a potvrzování na otázky vztahující se k práci s třemi upravenými (didaktizovanými) primárními historickými textovými prameny. Jak uvádí Sosu a Gray (2012), tak mnoho studií je založeno na užití sebeposuzujících škál (nízká predikční a konvergentní validita – Duckworth & Kern, 2011) s absencí analýzy konkrétního chování (jestli tak participanti výzkumu skutečně činí). Tento přístup rovněž reaguje na výrok Barzilaiové a Weinstocka (2015), že při měření epistemických přesvědčení je zapotřebí „zapojení více metod, [které mohou] pomoci zvýšit spolehlivost měření

prostřednictvím triangulace více datových zdrojů“ (s. 142). Sandoval (2005) v této souvislosti rozlišuje praktické epistemologie (practical epistemologies), které referují k vlastní aplikaci, tj. budování znalostí („...metod, prostřednictvím kterých může být znalost produkována a kritéria pro hodnocení znalostních tvrzení“ Ibid, s. 648) a formální epistemologie (formal epistemologies), což jsou vyjádření studentů a žáků v kontextu profesionální nebo formální vědy (podobně tzv. profesní přesvědčení – professed beliefs × realizující se přesvědčení – enacted beliefs – Lang et al., 2021). Autor se tedy rozhodl, že kromě využití sebeposuzujících dotazníků je nutné použít přístup měření, který by byl zaměřen na analýzu skutečných projevů epistemického myšlení žáků (triangulace dat).

Ústřední inspirací, kromě operacionalizovaných strategií zdrojování a potvrzování prezentovaných v tabulce 1, byla studie Reismanové a kolektivu (2019). Skórovací rubrika autorů je založena na zpracování žákovských odpovědí ve smyslu prohlubování porozumění důkazům a argumentaci (odklon od ztotožňování vnímání důkazů jako informací směrem ke vnímání zdrojových informací jako důkazů, které mohou být zpochybňovány a usouvztažňovány s informacemi v jiných zdrojích pro podporu tvrzení při činění závěrů), a to ve třech úrovních vycházejících z modelu navrženém Perfettim a kolektivem (1999) zdůrazňujícím jeho intertextovou část.

1. Úroveň: schopnost učinit rozbor primárního zdroje, žáci jsou schopni porozumět obsahu textu.
2. Úroveň: schopnost porozumět obsahu zdrojů a aplikovat základní metodologický protokol v obecném slova smyslu (např. zdroj je nespolehlivý, neboť reprezentuje jenom jeden názor × text je spolehlivý, neboť svědek události byl celou dobu přítomen).
3. Poskytnutí specifických, kontextualizovaných důvodů pro relativní spolehlivost zdroje.<sup>81</sup>

Pro účely této studie se autor zaměřil na aplikaci spolehlivých epistemických procesů zdrojování a potvrzování (překryv s 2. a 3. úrovní ve studii Reismanové a kolektivu, 2019). Souběžně, ale s ohledem na to, že na rozdíl od Reismanové a kolektivu bylo cíleno na žáky 7. ročníků, u nichž je předpoklad, že jejich kognitivní schopnosti nejsou tak rozvinuté jako v případě žáků 9. ročníků, byly otázky více strukturovány a odstupňovány s ohledem na náročnost výkonu a schopnost porozumění textům. Podobně Rantala a Khawajová (2018), inspirování nástroji pro studenty vyššího sekundárního stupně, v rámci svého výzkumu u žáků 6. tříd modifikovali užité nástroje v intencích jejich délky a zjednodušení obtížných frází. Podle Reismanové (2012) je tento přístup nejen akceptovatelný, nýbrž i nezbytný, a to i přes ztrátu autenticity primárního zdroje. V neposlední řadě byla aktivita směřována více analyticky (viz sběr tvrzení do boxů – Barzilai et al., 2020), což bylo i ve vztahu k objektivizovanému hodnocení vhodnější.

Soubor otázek byl rozdělen na dvě skupiny. První část byla tvořena otázkami (1–4), které měly za cíl prohloubit a hlavně ověřit orientaci žáků v jednotlivých textech jako před-

<sup>81</sup> Např. žáci „...mohou navrhnout, že zdroj je nespolehlivý, protože ho mohl napsat rojalista, který mohl sympatizovat s králem (motivy autora), nebo mohou [žáci] jít dále a naznačovat, že [zdroj] byl nespolehlivý nejen proto, že byl napsán rojalistou, který sympatizoval s králem, ale také proto, že autor vycházel při svém líčení z rozhovorů s jinými rojalisty (přístup autora)“ (Reisman et al., 2019, s. 543).

poklad následného vzájemného porovnávání stanovisek jednotlivých autorů (strategie zdrojování). Tyto otázky zčásti spadají do základní úrovně orientace v textu a doplňujících informací o zdroji a autorovi jako takových (např. *Kdy informace autor zapsal?*). Vedle toho otázky ale také sledují i rovinu kritiky zdrojů (zjišťování postojů a východisek autora např. v podobě otázek: *Pro koho byl text o události určen? Ovlivnilo to nějak, co a jak napsal?*). Druhá část otázek (5–15) pak již kladla na schopnosti žáků daleko vyšší nároky. Otázky směřovaly na schopnost žáků informace v jednotlivých zdrojích porovnat a konfrontovat (strategie potvrzování). Na tomto základě je důležitější více než stoprocentně bezchybná odpověď myšlenkový konstrukt, který vedl k rozhodnutí formulovat odpověď konkrétním způsobem. Z toho důvodu je variabilita potenciálně správných odpovědí na některé otázky vcelku široká. Zřejmě nejvýrazněji je to možné ilustrovat u otázky: *Je deník Sulejmana spolehlivějším dokladem toho, co se stalo, než kronika Hájka z Libočan? Uveď konkrétně.* Odpověď může zohlednit přímou účast Sulejmana I. v bitvě jako očitého svědka před V. Hájkem, který je časově dál od samotné události, a tím je méně přesný. Avšak stejně tak je možné argumentovat, že Sulejman I. je jako zdroj méně spolehlivý, protože byl silně zaujatý, zatímco V. Hájek měl větší odstup od události, a tím i možná větší nadhled, a je tedy důvěryhodnější.

Dva historici<sup>82</sup> nezávisle na sobě navrhli skórovací rubriku (přijatelné odpovědi). Následovala diskuze, ve které byly potenciálně správné odpovědi konfrontovány a sjednoceny. Vznikl tak soubor teoreticky správných odpovědí, přičemž bylo definováno, co musí splňovat uvedená odpověď tak, aby ji bylo možné považovat za přijatelnou. Z toho důvodu samotné vyhodnocení jednotlivých otázek zahrnovalo jen dvě polohy – otázka zodpovězena/nezodpovězena. V případě odpovědí na otázky (1–4) zaměřených na hledání informací v jednotlivých zdrojích (zdrojování) byla hodnocena zcela jasná vazba těchto odpovědí na samotné texty a doprovodné informace o zdroji, jeho dataci nebo autorovi (včetně naznačení stručné kritiky autora, zdroje). Každá z těchto otázek směřuje ke všem třem textům odděleně, a má tak tři možné úrovně úspěšného zodpovězení. Např. otázka *Na jaké straně konfliktu stojí autor?* směřovala jak k autorovi neznámé písně, Sulejmanovi I. Nádhernému, tak i k Václavu Hájkovi z Libočan, a odpovědi byly hodnoceny zvlášť ve vztahu ke každému textu. Následně u otázek (5 až 15) zaměřených na potvrzování musela kompletní správná odpověď zahrnovat zodpovězení jak zjišťovací části otázky sledující vzájemný poměr textů (informace ve zdrojích souhlasí × nesouhlasí), tak doplňovací části otázky (uveď konkrétně) podporující předešlé rozhodování. Zdůvodnění tohoto rozhodování mohlo být uvedeno jako konkrétní citace z předložených zdrojů nebo jako odpovídající parafráze. Proto například u otázky: *Zdůrazňuje Sulejman význam pušek a děl v bitvě stejně jako píseň? Uveď konkrétně,* nestačilo pro pozitivní hodnocení napsat pouze ano, avšak bylo nutné uvést konkrétní pasáže (nebo parafráze), které to potvrzují a spolu souhlasí: *Jednotka našich janičářů vystřelila třikrát čtyřikrát z pušek (i děl) a snažila se zatlačit ty podlé psy* (Sulejman I. Nádherný). *Děla v nich pak cesty vystřílela a byla z toho velká mela* (autor neznámé písně). Teprve poté může být otázka považována za správně zodpovězenou.

<sup>82</sup> Ph.D. nebo PhDr. v oboru historie.

V pilotním šetření bylo tedy testováno celkem 15 položek vztahujících se k textům pojednávajících o příčinách, průběhu a důsledku bitvy u Moháče. Zodpovězení otázek bylo podmíněno schopností žáků aplikovat strategii zdrojování (4) a potvrzování (11). Byly vybrány a následně upraveny tři texty:

- Zdroj 1: Anonymní autor, Píseň o bitvě u Moháče, 155 slov (Zíbrt & Nejedlý, 1905).
- Zdroj 2: Sulejman I. Nádherný, Deník z 2. maďarského tažení, 146 slov (Károly & Tamás, 1976).
- Zdroj 3: Václav Hájek z Libočan, Kronika česká, 157 slov (Hájek z Libočan, 1819).

Realizace pilotního výzkumu proběhla 12/2021 na vzorku  $N = 38$  žáků dvou 7. tříd (neparticipující třídy v kvaziexperimentu; průměrná známka za předchozí dvě pololetí z českého jazyka a literatury –  $M = 2.28$ ; průměrná známka za předchozí dvě pololetí z dějepisu –  $M = 2.12$ ). Kromě samotného vyplnění testu žáky participující vyučující v pilotním šetření zaznamenávali otázky a odpovědi žáků ve vztahu k potenciálním nesnázím (např. neporozumění zadání otázky) a další relevantní aspekty potenciálně vedoucí k optimalizaci finální podoby testu *Bitvy u Moháče* (např. délka trvání vyplnění celého testu).

Report získaných zpětných vazeb od žáků a vyučujících:

Děti se shodovaly, že pracovní list byl pro ně velmi těžký, i když otázkám rozuměly a větší na nabytí dojmů, že odpovědi mají většinou špatně (přestože se v jedné třídě slovy vyučující jednalo o „šikovnou“ třídu, ve které rozvíjí čtenářskou gramotnost a kritické myšlení již od 6. třídy). Někteří žáci byli zmateni z uvedení časového rozmezí života autora („To datum je co? Kdy žil, kdy vládl, kdy psal deník?“). Dále k původní položce 11: *Zdůrazňuje Sulejman rozhodující význam děl v bitvě stejně jako píseň? Uveď konkrétně*, se někteří žáci ptali: „Je to myšleno jako dílo či jako ta válečná zbraň?“ Dále se objevila problematická slova při porozumění (např. líčení, Uhry, negramotný, pohané, Anatólie, majestát, divize, janičáři, žoldáci). Některé z těchto pojmů byly nahrazeny vhodnými synonymy (např. *majestát* za *vznešený*; *divize* za *oddíly*). Do úvodu v zadání byl zároveň doplněn minislovníček pojmů u termínů, které byly shledány za obtížně nahraditelné (např. janičáři, žoldáci). Za zásadní pro modifikaci testu byla považována časová náročnost: vyplnění testu trvalo žákům 50–60 minut. Z pragmatických důvodů shledal autor za nutné, aby byl test vyplněn do 45 minut (kognitivní přetížení; praktická rovina výzkumu – jedna vyučovací jednotka). Vyučující se rovněž vyjadřovali na škále 1–6 (1 = silně souhlasím, 6 = silně nesouhlasím) ve věci adekvátnosti položky (zanechání položky; položka je vhodná pro žáky) s možností zdůvodnění (otevřená odpověď). Položky 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 a 12 hodnotili vyučující průměrně na škále 1,28. Položku 11 hodnotil jeden vyučující na škále 2 za předpokladu, že bude vysvětlen pojem *děla* (válečná zbraň). Položku 13 hodnotili oba vyučující na škále 5 („Tuto otázku bych vynechala, většina žáků s ní měla problém, nepochopili ji – nechápou slovo líčení, věta je pro ně náročná.“). Položku 14 hodnotili vyučující na škále 2 a 3. Položku 15 hodnotili oba vyučující na škále 4 („Tuto otázku splní pouze šikovní žáci, ostatní nebudou schopni vymyslet adekvátní odpověď.“).

Na základě zpětné vazby od vyučujících a diskuze s historiky nad položkami bylo rozhodnuto zkrátit text a některé položky odstranit:

- položka 7 pojednávající o osudu krále Ludvíka Jagellonského (spíše okrajová záležitost v souvislosti se začátkem a průběhem bitvy; rovněž kvůli tomu mohly být odstraněny některé pasáže ve zdrojích, a zkrácena tak celková délka textu)
- položka 10 zaměřená na chování vojáků při pochodu k Moháči (odstraněna z důvodu koherence: jednalo se o jedinou otázku, která nereflektovala začátek, průběh ani důsledek bitvy)
- položka 13 byla odstraněna z důvodu náročnosti pro žáky
- položka 14 byla odstraněna z obsahového důvodu, neboť referovala k podobnému obsahu jako položka 11 (obě položky byly velice podobně zaměřeny na rozhodující okamžik bitvy – význam děl a pušek).

Výsledná podoba testu zacíleného na aplikaci strategie zdrojování a potvrzování je tvořena třemi zdroji (první 133 slov; druhý 126 slov; třetí 149 slov; celé zadání zahrnující instrukce pro žáky, informace o autorech, zdrojích a vlastní obsah zdrojů tvoří dohromady 604 slov) a 11 položkami (čtyři na zdrojování a sedm na potvrzování).

Autor se držel protokolu pro tvorbu didaktických testů, a tak každá položka byla hodnocena stejným počtem bodů (6). Přestože někteří autoři tvrdí že by každá úloha měla být ohodnocena podle náročnosti, a tím pádem by testové položky měly být hodnoceny jiným počtem bodů (Šatánek & Hubalová, 1972), tak jiní autoři (Chráška, 1999; Škoda et al., 2006) doporučují, že v případě, kdy test neobsahuje široké úlohy vyžadující delší čas na jejich vyplnění, rovnocenné skórování. Přestože autor shledává položky 5–11 za náročnější, tak vzhledem k tomu, že každá z prvních čtyř položek obsahuje další subotázky, vnímá je z hlediska časové náročnosti za relativně ekvivalentní. Texty společně s otázkami jsou uvedeny v příloze 2. Skórování bylo zajištěno dvěma historiky, kteří nezávisle vyhodnotili odpovědi žáků 7. tříd z realizovaného pilotního šetření (1/2022).

**Tabulka 15**

Potenciálně správné odpovědi na položky a bodování. Položky 1–4 zaměřené na strategii zdrojování. Položky 5–11 zaměřené na strategii potvrzování

Otázka	Potenciálně správná odpověď	Bodování
1.	<b>zdroj 1:</b> od účastníka bitvy; z prvních zpráv <b>zdroj 2:</b> účastnil se přímo bitvy <b>zdroj 3:</b> nevíme; nejspíše z různých zpráv, které nashromáždil od doby, kdy došlo k bitvě, po vznik jeho díla; od šlechty, protože psal na její objednávku	<b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b>
2.	<b>zdroj 1:</b> 9–12. září 1526 <b>zdroj 2:</b> brzy po bitvě <b>zdroj 3:</b> před/v roce 1541	<b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b>
3.	<b>zdroj 1:</b> pro všechen lid; proto je to formou písně <b>zdroj 2:</b> pro sebe a své následovníky asi; nenapsal by nic špatného o sobě <b>zdroj 3:</b> hlavně pro šlechtu; píše o ní hezky; nepíše o ní špatně	<b>0, 1 nebo 2</b> <b>0, 1 nebo 2</b> <b>0, 1 nebo 2</b>
4.	<b>zdroj 1:</b> na straně Ludvíka/Čechů <b>zdroj 2:</b> na turecké straně <b>zdroj 3:</b> asi na straně Ludvíka; neutrálně; na české straně	<b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b> <b>0 nebo 2</b>
5.	<b>ANO</b> <b>zdroj 3:</b> císař turecký připravuje útok na království uherské <b>zdroj 1:</b> pohané v Uhrách moc škodili	<b>0 nebo 6</b>
6.	<b>ANO</b> <b>zdroj 1:</b> obeslal své poddané s žalobou na pohany <b>zdroj 3:</b> v dopisech žádal o pomoc	<b>0 nebo 6</b>
7.	<b>ANO</b> <b>zdroj 1:</b> rekové se pak do boje dali <b>zdroj 2:</b> odpoledne se vojsko nevěřících dalo do pohybu	<b>0 nebo 6</b>
8.	<b>ANO</b> <b>zdroj 2:</b> janičáři vystřelili z pušek a děl <b>zdroj 1:</b> děla v nich pak cesty vystřílela	<b>0 nebo 6</b>
9.	<b>NE</b> <b>zdroj 3:</b> žoldnéři z měst <b>zdroj 1:</b> Uhři a biskupové, nechtěli počkat	<b>0 nebo 6</b>
10.	<b>ANO</b> <b>zdroj 1:</b> nabádali, aby Uhři počkali na české vojsko, upřímně radili <b>zdroj 3:</b> Čechové jeli na pomoc, statečně se bránili <b>zdroj 1 a 3:</b> protože byli oba Češi	<b>0 nebo 6</b>
11.	<b>ANO</b> <b>zdroj 2:</b> byl účastníkem bitvy <b>zdroj 3:</b> Hájek je časově dál <b>NE</b> <b>zdroj 2:</b> Sulejman si mohl leccos přikrášlit, aby vypadal lépe <b>zdroj 3:</b> Hájek měl větší odstup od události	<b>0 nebo 6</b>

### 5.3.3 ZJIŠŤOVÁNÍ ÚROVNĚ EPISTEMICKÝCH PŘESVĚDČENÍ UČITELŮ

Pro zjišťování úrovně epistemického přesvědčení učitelů autor vycházel ze sebeposuzovacího dotazníku Maggionové (2010), která definovala v nástroji BHQ (22 položek) tři přístupy (stances) kopírující úrovně vývojových modelů epistemických přesvědčení (položky založené na šestistupňové Likertově škále). Pro vlastní měření byl využit navrhovaný model autorů Říčana a kolektivu (2022). Prostřednictvím CFA bylo možné nalézt optimální faktorovou strukturu u dimenzí subjektivismu (doplněnou o jednu položku z dimenze objektivismu; teoreticky méně sofistikovaná úroveň) a kriterialismu (teoreticky více sofistikovaná úroveň). Expertní validizace podpořila předpoklady studie, tedy že experti skórovali v dimenzi kriterialismu výše než v dimenzi subjektivismu. První dimenze je tvořená šesti položkami subjektivismu a jednou položkou objektivismu. Seskupování položek subjektivismu a objektivismu do jednoho faktoru je ospravedlnitelné v intencích společného znaku obou přístupů: jedinec nenastavuje (metodologická) kritéria při analýze historických zdrojů zejména v kontextu vytváření koherentní mentální reprezentace při práci s protichůdnými tvrzeními, což je jeden z typických znaků při práci s historickými zdroji (Maggioni, 2010). Toto seskupování je patrné i v dalších studiích (Mierwald et al., 2016; Stoel et al., 2015). Druhá dimenze se skládá ze šesti položek kriterialismu. Ve shodě s výsledky této studie a s dalšími výzkumy cílenými na respondenty z řad učitelů (Maggioni et al., 2009; Maggioni, 2010; Namamba & Rao, 2016) nebo studentů učitelství (Mierwald et al., 2016) vykazují dimenze dobré nebo alespoň dostatečné výsledné hodnoty měření (viz příloha 1c; blíže k psychometrickým vlastnostem navrhovaného modelu – Říčán et al., 2022). Níže je uveden počet a příklady položek:

- Dimenze 1 (objektivismus a subjektivismus; položky 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12)  
Př. *Dobří žáci vědí, že dějiny jsou ve své podstatě věcí názoru.* (4)
- Dimenze 2 (kriterialismus; položky 1, 2, 5, 8, 11, 13)  
Př. *Lze uvést rozumná vysvětlení, i když se objevují rozporuplné důkazy.* (11)

### 5.3.4 VĚRNOST EXPERIMENTU

Věrnost experimentu (experiment fidelity; též treatment fidelity/integrity – Fogarty et al., 2014) označuje, do jaké míry se shoduje projektovaný plán experimentu s jeho skutečnou realizací. Jak uvádějí Gresham a kolektiv (2000), tak realizace intervence bez implementace věrnosti vede k oslabení interní validity šetření (tvorba kauzálních tvrzení ohledně efektu intervence). Dane a Schneider (1998) navrhli pět dimenzí věrnosti:

- i) Dodržování plánu (adherence) referuje k tomu, zda komponenty v intervenci byly předány tak, jak byly zamýšleny.
- ii) Množství (dávkování; dosage) referuje k množství intervence, kterou participanti obdrželi (počet, délka a frekvence lekcí).
- iii) Kvalita (quality) souvisí s tím, jak dobře byla intervence implementována.

- iv) Reakce participantů (participant responsiveness) referuje k tomu, do jaké míry byli participanté zapojeni v intervenci.
- v) Diferenciace programu popisuje, jak jsou obsah a způsob intervence odlišné od běžného.

Kontext množství intervence (ii), kterou participanté obdrželi, byl již prezentován v tabulce 2. Diferenciace programu (v), tj. východiska, na kterých byla IB budována a v čem se odlišuje, byla prezentována v kapitole 5. V rámci dodržování plánu intervence (i), jeho kvality (iii) a reakce participantů (iv) byly navrženy sebeposuzovací škály pro učitele v experimentální skupině, kteří se vyjadřovali na škále od 1 (silně nesouhlasím/vůbec ne) po 6 (silně souhlasím/zcela ano), a to ve vztahu ke každé aktivitě IB (celkem 40 aktivit).

Výroky:

- *Zhodnoťte, do jaké míry jste svým žákům dokázali dobře předat instrukce aktivity.*  
Subjektivní zhodnocení kvality vysvětlení zadání úlohy a pochopení ze strany žáků.
- *Zhodnoťte, do jaké míry jste se drželi plánu aktivity.*  
Subjektivní zhodnocení průběhu aktivity tak, jak je uvedeno v metodice pro učitele.
- *Zhodnoťte, do jaké míry jste se cítili sebejistě při vedení aktivity.*  
Subjektivní zhodnocení vnímané jistoty učitele při vedení aktivity.
- *Zhodnoťte, do jaké míry si vaši žáci osvojili cílené znalosti a dovednosti.*  
Subjektivní zhodnocení vnímaného kvalitativního a kvantitativního dopadu aktivity na žáky.



**Tabulka 16**

Realizace pretestových měření ve druhém pololetí školního roku 2021/2022

Nástroj	Bitva u Moháče	EOCQ	HISTM + VI
<b>Třída</b>			
<b>1E</b>	28.2.; 1; 08:00–08:45 7, 8, 19, 23	1.3.; 1; 08:25–08:45 7, 8, 19	2.3.; 1; 08:00–08:15 5, 7, 8, 13, 14
Pretesty v třídě 1E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 23: Bitva u Moháče (1.3.; 1; 08:00–08:45), EOCQ (1.3.; 3; 10:00–10:20); žák 19: Bitva u Moháče (2.3.; 2; 08:50–09:40), EOCQ (2.3.; 4; 10:55–11:15), HISTM + VI (3.3.; 1; 08:00–08:15); žák 14: HISTM + VI (2.3.; 4; 10:55–11:10); žák 8: Bitva u Moháče (4.3.; 1; 08:00–08:45), EOCQ (4.3.; 3; 10:00–10:15), HISTM + VI (7.3.; 1; 08:00–08:15); žák 3: Bitva u Moháče (4.3.; 1; 08:00–08:45), EOCQ (4.3.; 3; 10:00–10:20); žák 13: HISTM + VI (7.3.; 1; 08:00–08:15); žák 7: Bitva u Moháče (7.3.; 1; 08:00–08:45), EOCQ (7.3.; 3; 10:00–10:20), HISTM + VI (8.3.; 1; 08:00–08:15); žák 5: HISTM + VI (8.3.; 1; 08:00–08:15).			
<b>2E</b>	14.3.; 5; 11:55–12:40 2, 9, 14	17.3.; 2; 08:55–09:20 2, 9, 14	17.3.; 3; 10:00–10:15 2, 9, 14
Pretesty v třídě 2E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 2, 9, 14: Bitva u Moháče (21.3.; 5; 11:55–12:40), EOCQ (23.3.; 3; 10:00–10:45), HISTM+VI (23.3.; 4; 10:55–11:40).			
<b>3E</b>	8.3.; 3; 09:50–10:35	15.3.; 3; 10:20–10:35 3, 5, 6, 19	18.3.; 3; 09:50–10:05
Pretesty v třídě 3E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 3, 5, 6, 19: EOCQ (16.3.; 4; 10:45–11:05).			
<b>4E</b>	8.3.; 2; 08:35–09:20	15.3.; 2; 09:00–09:20 2, 5, 6, 13	18.3.; 2; 08:35–08:50
Pretesty v třídě 4E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 2, 5, 6, 13: EOCQ (16.3.; 2; 08:35–09:00).			
<b>5E</b>	8.3.; 1; 07:55–08:40 2, 6, 14	21.3.; 2; 08:50–09:15 2, 3, 6, 7	22.3.; 1; 07:55–08:10
Pretesty v třídě 5E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 2: Bitva u Moháče (9.3.; 1; 07:55–08:40), EOCQ (21.3.; 5; 11:55–12:15); žák 6: Bitva u Moháče (9.3.; 1; 07:55–08:40), EOCQ (21.3.; 5; 11:55–12:15), žák 14: Bitva u Moháče (9.3.; 3; 10:00–10:45), EOCQ (21.3.; 5; 11:55–12:15), žák 3 a 7: EOCQ (21.3.; 5; 11:55–12:15).			
<b>6E</b>	29.3.; 5; 11:40–12:25	30.3.; 5; 12:10–12:25	31.3.; 2; 08:55–09:10
Všichni žáci v uvedených termínech, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomni v rámci zadávání pretestových baterií.			
<b>7E</b>	13.4.; 4; 10:50–11:35	20.4.; 4; 11:20–11:35	4.5.; 4; 10:50–11:05
Všichni žáci v uvedených termínech, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomni v rámci zadávání pretestových baterií.			
<b>8K</b>	25.4.; 3; 09:50–10:35 11	26.4.; 1; 08:25–08:40	27.4.; 3; 09:50–10:05 9, 11
Pretesty v třídě 8E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 11: Bitva u Moháče (26.4.; 1; 07:55–08:40), HISTM + VI (28.4.; 2; 08:50–09:35), žák 9: HISTM + VI (2.5.; 3; 09:50–10:35).			
<b>9K</b>	25.4.; 2; 08:50–09:35 15	26.4.; 2; 09:20–09:35 15	27.4.; 1; 07:55–08:10 15
Pretesty v třídě 9E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 15: Bitva u Moháče (26.4.; 2; 08:50–09:30), EOCQ (27.4.; 1; 07:55–08:15), HISTM + VI (28.4.; 4; 10:45–11:30).			
<b>10K</b>	23.2.; 5; 11:50–12:35	24.2.; 5; 12:20–12:35	2.3.; 5; 11:50–12:05
Všichni žáci byli přítomni v rámci zadávání pretestových baterií.			
<b>11K</b>	7.3.; 4; 10:55–11:30 1, 5, 6, 9, 11, 13, 19, 22, 23	7.3.; 4; 11:30–11:40 1, 5, 6, 9, 11, 13, 19, 22, 23	14.3.; 5; 12:25–12:35 14, 15
Pretesty v třídě 11K vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 14 a 15: HISTM + VI (21.3.; 5; 11:50–12:05), žák: 1, 5, 6, 9, 11, 13, 19, 22, 23: Bitva u Moháče a EOCQ (14.3.; 4; 10:55–11:40).			
<b>12K</b>	Pretestové měření bylo chybně administrováno		
<b>13K</b>	28.3.2022; 5; 11:40–12:25	30.3.2022; 1; 08:30–08:45	31.3.2022; 4; 10:40–10:50
Všichni žáci v uvedených termínech, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomni v rámci zadávání pretestových baterií.			
<b>14K</b>	21.2.; 2; 08:55–09:40	24.2.; 2; 09:25–09:40	28.2.; 2; 08:55–09:10
Všichni žáci byli přítomni v rámci zadávání pretestových baterií.			

Pozn.: První sloupec označuje příslušnou třídu, v závorce je uvedeno, zdali se jedná o experimentální nebo kontrolní skupinu. Termíny zadání nástroje (datum; pořadí vyučovací hodiny; časové rozmezí) a uvedení, jací žáci chyběli při zadávání a vyplnili pretesty v jiný termín.

**Tabulka 17**

Realizace posttestových měření ve druhém pololetí školního roku 2021/2022

Nástroj	Bitva u Moháče	EOCQ	HISTM + VI
<b>Třída</b>			
<b>1E</b>	11.4.2022; 1; 08:00–08:45 7	12.4.2022; 1; 08:30–08:45 7,8	13.4.2022; 2; 08:55–09:40 5, 7, 8, 13, 22
Posttesty v třídě 1E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 5, 8, 13, 22: HISTM + VI (19.4.2022; 1; 08:00–08:15); : žák 8 EOCQ (20.4.2022; 4; 10:55–11:10).			
<b>2E</b>	9.5.2022; 5; 10:55–12:40	12.5.2022; 2; 08:55–09:25	12.5.2022; 3; 10:00–10:15
Všichni žáci byli přítomní v rámci zadávání posttestových baterií.			
<b>3E</b>	3.5.; 3; 09:50–10:35 2, 8	17.5.; 3; 09:50–10:10 6, 16	19.5.; 3; 09:50–10:05 15
Posttesty v třídě 3E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 2, 8: Bitva u Moháče (4.5.; 3; 09:50–10:35), žák 6, 16: EOCQ (18.5.; 3; 09:50–10:10), žák 15: HISTM + VI (24.5.; 3; 09:50–10:05)			
<b>4E</b>	3.5.; 2; 08:35–09:20 6, 7	17.5.; 2; 08:35–09:20 2, 3	19.5.; 2; 08:35–09:20 3, 13
Posttesty v třídě 4E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 6, 7: Bitva u Moháče (4.5.; 3; 09:50–10:35), žák 2, 3: EOCQ (18.5.; 3; 09:50–10:10), žák 3, 13: HISTM + VI (24.5.; 3; 09:50–10:05)			
<b>5E</b>	2.6.; 3; 10:00–10:45	8.6.; 3; 10:00–10:20	7.6.; 1; 07:55–08:10
Všichni žáci, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomní v rámci zadávání posttestových baterií.			
<b>6E</b>	17.5.2022; 5; 11:40–12:25 3, 4, 15	18.5.2022; 5; 12:10–12:25 3, 6	24.5.2022; 5; 11:40–12:25 12
Posttesty v třídě 6E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 6: EOCQ (23.5.2022; 3; 09:55–10:10); žák 3: EOCQ (23.5.2022; 3; 09:55–10:10), Bitva u Moháče (25.5.2022; 5; 11:40–12:25); žák 4 a 15: Bitva u Moháče (19.5.2022; 2; 08:55–09:40).			
<b>7E</b>	8.6.; 4; 10:50–11:35 8, 10, 12, 19, 21, 22, 24, 25	15.6.; 4; 10:50–11:35	9.6.; 3; 10:30–10:40
Posttesty v třídě 7E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 21, 22, 24: Bitva u Moháče (14.6.; 2; 08:55–09:40), žák 10, 12, 19, 25: Bitva u Moháče (16.6.; 5; 11:45–12:30), žák 8: Bitva u Moháče (21.6.; 3; 09:55–10:40)			
<b>8K</b>	20.6.; 3; 09:50–10:35	21.6.; 1; 08:25–08:40 13	22.6.; 3; 09:50–10:05
Posttesty v třídě 8K vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 13: EOCQ (21.6.; 3; 09:50–10:05)			
<b>9K</b>	20.6.; 2; 08:50–09:35	21.6.; 2; 09:20–09:35	22.6.; 1; 07:55–08:10
Všichni žáci, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomní v rámci zadávání posttestových baterií.			
<b>10K</b>	15.6.; 5; 11:50–12:35	16.6.; 5; 12:20–12:35	22.6.; 5; 11:50–12:05
Všichni žáci, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomní v rámci zadávání posttestových baterií.			
<b>11K</b>	13.6.; 4; 10:55–11:40	13.6.; 5; 11:50–12:15	20.6.; 5; 11:50–12:05 1
Posttesty v třídě 11K vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák: 1 EOCQ (27.6.; 3; 10:00–10:10).			
<b>12K</b>	Posttestové měření nebylo realizováno.		
<b>13K</b>	12.5.2022; 3; 10:45–11:30 16	18.5.2022; 1; 08:25–08:45	19.5.2022; 3; 10:45–11:00
Posttesty v třídě 13 E vyplnili chybějící žáci v následujících termínech: žák 16 Bitva u Moháče (23.5.2022; 5; 11:40–12:25).			
<b>14K</b>	16.6.; 2; 08:55–09:40	20.6.; 2; 09:25–09:40	23.6.; 2; 08:55–09:10

Všichni žáci, kromě dlouhodobě nemocných, byli přítomní v rámci zadávání posttestových baterií.

Pozn.: První sloupec označuje příslušnou třídu, v závorce je uvedeno, zdali se jedná o experimentální nebo kontrolní skupinu. Termíny zadání nástroje (datum; pořadí vyučovací hodiny; časové rozmezí) a uvedení, jací žáci chyběli při zadávání a vyplnili posttesty v jiný termín.

**Tabulka 18**

Implementace intervenční baterie v experimentální skupině ve druhém pololetí školního roku 2021/2022. Datum, pořadí a časové rozmezí vyučovací hodiny, chybějící žáci

PL	1	2	3	4	5	6	7 (1. část)	7 (2. část)	8 (1. část)	8 (2. část)
<b>Exerimentální třídy</b>										
1	9.3., 2., 08:55– 09:40 3, 9, 17	10.3., 4., 10:50– 11:40 3, 4, 13, 17	15.3., 1., 08:00– 08:45 5, 7, 8, 13, 20	16.3., 2., 08:55– 09:40 5, 7, 8, 13, 23	23.3., 2., 08:55– 09:40 3, 14, 15	24.3., 4., 10:50– 11:40 3, 8, 10, 11, 13, 15	30.3., 2., 08:55– 09:40 2, 3, 14	31.3., 1., 08:00– 08:45 3, 6, 8, 17	6.4., 2., 08:55– 09:40 3, 6, 11, 14, 17	8.4., 2., 08:55– 09:40 3, 5, 6, 11, 15
2	24.3., 3., 10:00– 10:45 17	31.3., 3., 10:00– 10:45 2, 17	5.4., 3., 10:00– 10:45 17	7.4., 3., 10:00– 10:45 6, 16, 17	13.4., 3., 10:00– 10:45 2, 6	19.4., 3., 10:00– 10:45 6, 23	21.4., 3., 10:00– 10:45 6, 11, 23	26.4., 3., 10:00– 10:45 3, 6, 20, 23	28.4., 3., 10:00– 10:45 3, 6	3.5., 3., 10:00– 10:45 6, 9, 12, 14
3	21.3., 3., 09:50– 10:35 1, 11	24.3., 3., 09:50– 10:35 13	29.3., 3., 09:50– 10:35 9	31.3., 3., 09:50– 10:35 15	5.4., 3., 09:50– 10:35	7.4., 3., 09:50– 10:35	12.4., 3., 09:50– 10:35 4, 7	19.4., 3., 09:50– 10:35 19, 20	21.4., 3., 09:50– 10:35 2	26.4., 3., 09:50– 10:35
4	21.3., 2., 08:35– 09:20 10	24.3., 2., 08:35– 09:20 1	29.3., 2., 08:35– 09:20	31.3., 2., 08:35– 09:20 2	5.4., 2., 08:35– 09:20	7.4., 2., 08:35– 09:20 5	12.4., 2., 08:35– 09:20	19.4., 2., 08:35– 09:20	21.4., 2., 08:35– 09:20 15	26.4., 2., 08:35– 09:20
5	25.3., 3., 10:00– 10:45 18, 19	1.4., 3., 10:00– 10:45 9, 27, 28	12.4., 1., 07:55– 08:40 19	29.4., 3., 10:00– 10:45 8, 9, 19, 28	6.5., 1., 07:55– 08:40	10.5., 1., 07:55– 08:40 7, 10, 12, 15, 17, 18, 22, 25	13.5., 3., 10:00– 10:45 7, 11, 23	20.5., 3., 10:00– 10:45 7, 11, 23	24.5., 1., 07:55– 08:40 2, 4, 7, 11, 22	27.5., 3., 10:00– 10:45 2, 4, 7, 11, 22
6	5.4., 5., 11:40– 12:25 6, 4, 3, 16	6.4., 5., 11:40– 12:25 6, 4, 3, 16, 17, 5	12.4., 5., 11:40– 12:25 3, 7	13.4., 5., 11:40– 12:25 3, 5, 12, 7	19.4., 5., 11:40– 12:25 3, 4	20.4., 5., 11:40– 12:25 3, 4, 6, 13	26.4., 5., 11:40– 12:25 3	27.4., 5., 11:40– 12:25 3	10.5., 5., 11:40– 12:25 6	11.5., 5., 11:40– 12:25 3, 4
7	6.5., 5., 11:45– 12:30 4, 6, 18, 26	9.5., 2., 08:55– 09:40 2	13.5., 5., 11:45– 12:30 6, 26	16.5., 2., 08:55– 09:40 19, 27	20.5., 5., 11:45– 12:30 1, 4, 6, 10, 12, 19, 25	23.5., 2., 08:55– 09:40 5, 13, 19, 27	27.5., 5., 11:45– 12:30 1, 4, 5, 10, 19, 24	30.5., 2., 08:55– 09:40 5, 7, 19, 25, 29	3.6., 5., 11:45– 12:30 6, 8, 9, 10, 18, 19	6.6., 2., 08:55– 09:40 4, 6, 15, 27, 28, 29
Celkem chybějících žáků	17	14	12	19	14	25	18	19	21	22

**Obrázek 4**

*Celkový přehled délky trvání pretestových a posttestových měření včetně délky trvání implementace intervenční baterie (experimentální skupina) a délky trvání výuky od zámořských objevů do poloviny třicetileté války (kontrolní skupina)*

	Pretestové měření	Délka trvání implementace intervenční baterie (experimentální skupina) a délka trvání výuky od zámořských objevů po polovinu třicetileté války (kontrolní skupina)	Posttestové měření
1E	9 dní (28. 2. – 8. 3.)	31 dní (9. 3. – 8. 4.)	10 dní (11. 4. – 20. 4.)
2E	10 dní (14. 3. – 23. 3.)	41 dní (24. 3. – 3. 5.)	4 dny (9. 5. – 12. 5.)
3E	11 dní (8. 3. – 18. 3.)	37 dní (21. 3. – 26. 4.)	22 dní (3. 5. – 24. 5.)
4E	11 dní (8. 3. – 18. 3.)	37 dní (21. 3. – 26. 4.)	22 dní (3. 5. – 24. 5.)
5E	16 dní (8. 3. – 22. 3.)	64 dní (25. 3. – 27. 5.)	6 dní (2. 6. – 7. 6.)
6E	3 dny (29. 3. – 31. 3.)	37 dní (5. 4. – 11. 5.)	8 dní (17. 5. – 24. 5.)
7E	22 dní (13. 4. – 4. 5.)	32 dní (6. 5. – 6. 6.)	14 dní (8. 6. – 21. 6.)
8K	8 dní (25. 4. – 4. 5.)	42 dní (4. 5. – 13. 6.)	3 dny (20. 6. – 22. 6.)
9K	4 dny (25. 4. – 28. 4.)	36 dní (10. 5. – 14. 6.)	3 dny (20. 6. – 22. 6.)
10K	8 dní (23. 2. – 2. 3.)	98 dní (3. 3. – 8. 6.)	8 dní (15. 6. – 22. 6.)
11K	15 dní (7. 3. – 21. 3.)	50 dní (11. 4. – 30. 5.)	15 dní (13. 6. – 27. 6.)
12K	Vyřazeno	Vyřazeno	Vyřazeno
13K	3 dny (28. 3. – 31. 3.)	46 dní (11. 4. – 5. 5.)	12 dní (12. 5. – 23. 5.)
14K	8 dní (21. 2. – 28. 2.)	103 dní (3. 3. – 13. 6.)	8 dní (16. 6. – 23. 6.)

## 5.4 SHRUTÍ METODOLOGICKÉ ČÁSTI

V této části autor shrnuje základní východiska v kontextu výzkumného vzorku a použitých nástrojů a přístupů měření. V rámci sebesuzovacích dotazníků a přístupů měření byly jako pretestové a posttestové baterie použity:

1. Optimalizované sebesuzovací škály EOCQ skládající se z epistemických dimenzí jednoduchá a jistá znalost (SC; 3 položky), odůvodňování autoritou (JA; 4 položky) a odůvodňování na základě více zdrojů (MS; 4 položky).
2. Sebesuzovací škála zaměřená na význam procesu integrace informací při práci s více zdroji a význam důkazů při konstrukci historických vysvětlení (VI; 6 položek).
3. Optimalizovaná sebesuzovací škála zaměřená na přesvědčení o významu metodologických procedur (HISTM; 5 položek).
4. Nástroj zjišťující schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování (jednáct položek; Bitva u Moháče)
5. Dvoudimenzionální sebesuzovací dotazník mapující přesvědčení učitelů o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování (třináct položek)

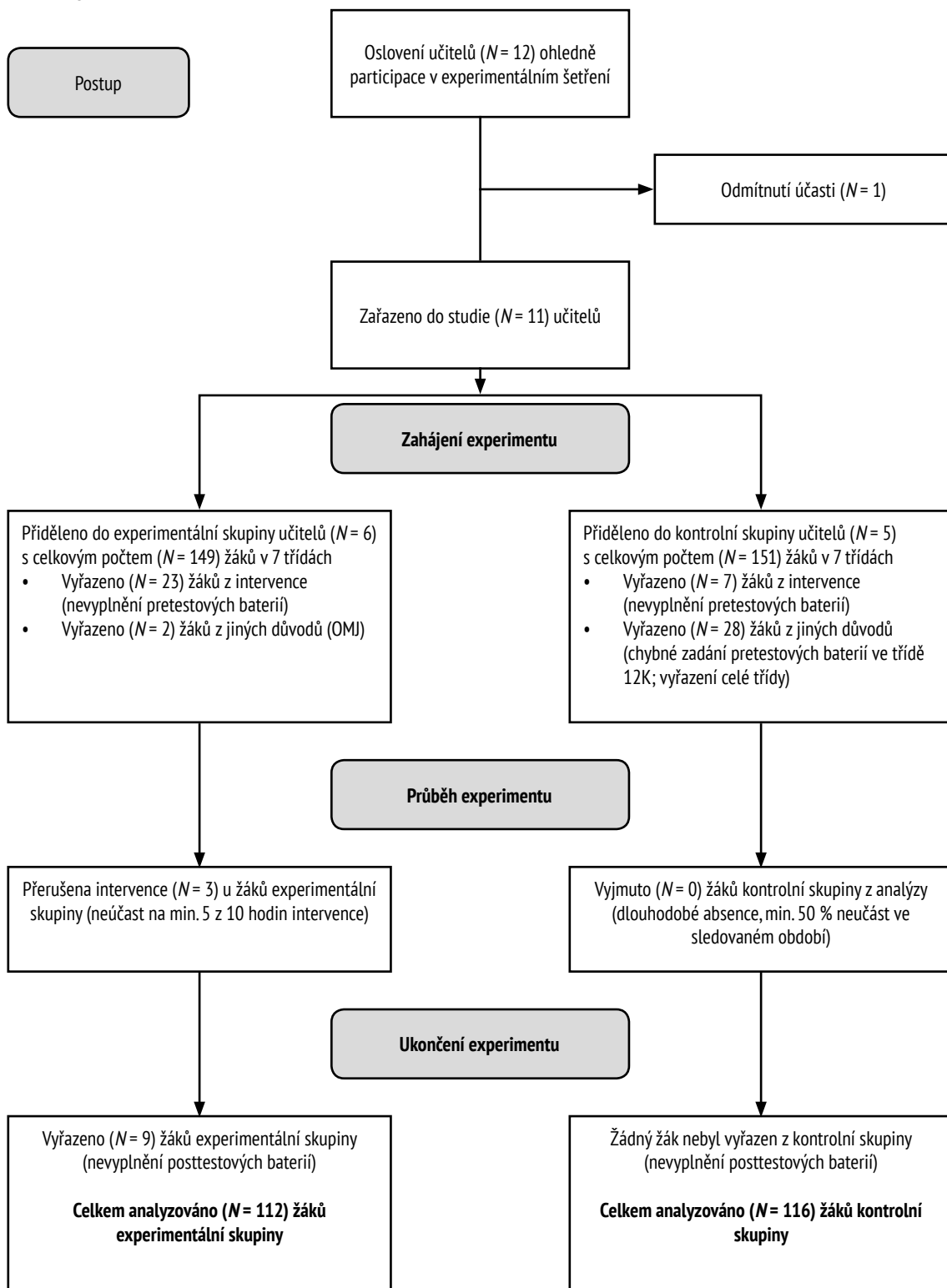
Dále byly k dispozici údaje ohledně hodnocení žáků z předmětů český jazyk a literatura a dějepis za pololetí školního roku 2021/2022, gender, věk a případné PO. V kontextu experimentální skupiny jsou dostupné údaje, v jaké intenzitě byl žák vystaven působení IB (tj. na kolika z deseti vyučovacích jednotek byl přítomen).

U participujících učitelů byly k dispozici jejich údaje ohledně genderu, nejvyššího dosaženého vzdělání, studijního programu v Mgr. stupni studia včetně jeho zaměření, celkové doby praxe, průměrného počtu hodin výuky dějepisu týdně za dobu jejich praxe a data získaná ze sebesuzovacích škál v kontextu věrnosti experimentu (experimentální skupina).

V rámci kontextuálních faktorů byly k dispozici následující údaje: termíny zadání pretestových a posttestových baterií; údaj, v jakém časovém rozmezí v případě experimentální skupiny trvala intervence (v případě kontrolní skupiny délka trvání výuky od zámořských objevů po polovinu třicetileté války); údaje ohledně školního prostředí (velikost školy, velikost pedagogického sboru, přítomnost AP ve třídě).

Celý průběh od oslovení učitelů, přes realizaci pretestového měření, průběhu experimentu, realizaci posttestového měření po analýzu dat vizualizuje následující obrázek 5.

**Obrázek 5**  
Flow diagram



## 6 ANALÝZA DAT

### 6.1 DESKRIPTIVNÍ ANALÝZA

Nejvyšší dosažené vzdělání všech učitelů participujících v kvaziexperimentálním šetření bylo magisterské. 5/6 učitelů v experimentální skupině vystudovalo učitelství pro ZŠ a SŠ (dějepis + další předmět). Jeden z učitelů v experimentální skupině byl bez vystudovaného programu učitelství. Průměrná délka praxe byla 10 let (se započtením školního roku 2021/2022). Genderové zastoupení bylo rovnoměrné. V rámci kontrolní skupiny vystudovali program učitelství pro ZŠ (dějepis + další předmět) 3/5 učitelů. Jeden z učitelů vystudoval učitelství pro ZŠ a SŠ (dějepis + další předmět). Jeden z učitelů v kontrolní skupině byl bez vystudovaného programu učitelství. Průměrná délka praxe byla 9,6 let (se započtením školního roku 2021/2022). V rámci genderu se v kontrolní skupině nacházeli dvě ženy a tři muži.

#### Popis respondentů

V rámci datového souboru bylo pracováno se žáky ve věku 12–16 let ( $N_{12\text{-exp}} = 21$ ;  $N_{13\text{-exp}} = 60$ ;  $N_{14\text{-exp}} = 24$ ;  $N_{15\text{-exp}} = 5$ ;  $N_{16\text{-exp}} = 2$ ;  $N_{12\text{-kon}} = 20$ ;  $N_{13\text{-kon}} = 93$ ;  $N_{14\text{-kon}} = 2$ ;  $N_{15\text{-kon}} = 1$ ;  $N_{16\text{-kon}} = 0$ ). Je tedy patrné, že primárně jsou zastoupeni respondenti ve věku 12 a 13 let. Z hlediska genderu byla analyzována data od  $N = 50$  chlapců a  $N = 62$  dívek v experimentální a  $N = 55$  chlapců a  $N = 61$  dívek v kontrolní skupině. Počty respondentů jsou tak z hlediska pohlaví téměř vyrovnány. Rozložení respondentů v experimentální a kontrolní skupině z hlediska klasifikace pak prezentuje následující tabulka 18.

**Tabulka 19**

*Klasifikace z předmětů český jazyk a literatura (ČJ) a dějepis (Dě) za první školní pololetí roku 2021/2022 u žáků experimentální a kontrolní skupiny*

Sledované proměnné	Experimentální skupina		Kontrolní skupina	
	Dě	ČJ	Dě	ČJ
∅	1,86	2,38	1,97	2,31
med.	2,00	2,00	2,00	2,00
mod.	1,00	2,00	2,00	2,00
SD	0,88	0,98	0,75	0,74
max.	4,00	5,00	4,00	4,00
min.	1,00	1,00	1,00	1,00
1	48	21	33	13
2	33	43	54	60
3	25	32	27	37
4	5	14	1	6
5	1	2	1	0

### Zjišťování úrovně epistemických přesvědčení žáků – sebesuzovací škály

Jednotlivé dimenze epistemických přesvědčení jsou tvořeny: SC (3 položky), JA (4 položky), MS (4 položky), VI (6 položek) a HISTM (5 položek). Vyšší hodnoty SC indikují přesvědčení respondenta, že znalost je tvořena vzájemně nepropojenými izolovanými jednotkami, a že znalost je jistá (nevyvíjející se). Vyšší hodnoty u JA indikují tendenci respondenta odůvodňovat znalost na základě vnějších autorit (učitel, vědec, učebnice) a vyšší hodnoty u MS, VI a HISTM indikují tendenci respondenta odůvodňovat znalost na základě práce s více zdroji, hodnocení důkazů a významu metodologických procedur.

**Tabulka 20**

*Naměřené hodnoty pro jednotlivé dimenze epistemických přesvědčení prostřednictvím sebesuzovacích škál v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny*

Dimenze epistemických přesvědčení	SC	JA	MS	VI	HISTM
Pretest – exp	Ø = 3,57 Med. = 4,00	Ø = 4,11 Med. = 4	Ø = 4,50 Med. = 5	Ø = 4,40 Med. = 4	Ø = 4,47 Med. = 4
Pretest – kon	Ø = 3,46 Med. = 3	Ø = 4,20 Med. = 4	Ø = 4,29 Med. = 4	Ø = 4,41 Med. = 4	Ø = 4,33 Med. = 4
Posttest – exp	Ø = 3,44 Med. = 3	Ø = 4,11 Med. = 4	Ø = 4,59 Med. = 5	Ø = 4,85 Med. = 5	Ø = 4,37 Med. = 1
Posttest – kon	Ø = 3,41 Med. = 3	Ø = 4,05 Med. = 4	Ø = 4,50 Med. = 5	Ø = 4,81 Med. = 4	Ø = 4,22 Med. = 4

Pozn.: SC = jednoduchá a jistá znalost; JA = odůvodňování autoritou; MS = odůvodňování na základě více zdrojů; VI = přesvědčení o významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení; HISTM = přesvědčení o významu metodologických procedur.

### Zjišťování úrovně epistemických přesvědčení žáků v kontextu aplikace strategií zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji.

Nástroj se skládá z 11 položek členěných do dvou oblastí (zdrojování a potvrzování), které se liší ve způsobu skórování (bodování je uvedeno v tabulce 15). Na základě teoretických východisek (obsahová validita) vypovídají položky 1–4 o schopnosti žáka implementovat strategii zdrojování, zatímco položky 5–11 o schopnosti žáka implementovat strategii potvrzování. Pro účely analýzy dat výzkumného nástroje byla využita nejprve inter-rater reliabilita, která je důležitým psychometrickým ukazatelem a vychází ze shody mezi dvěma pozorovateli, kteří přiřazují hodnoty (nebo skóre) nezávisle na sobě. Skórování bylo zajištěno dvěma nezávislými historiky, kteří již vyhodnocovali údaje z pilotního šetření (viz par. 5.3.2). Výpočet byl realizován po vzoru autorů Šáteková a Žiaková (2016) preferujících použití ICC (Intraclass Correlation) jako měření spolehlivosti mezi hodnotiteli. Landis a Koch (1977) uvádějí sílu shody dvou nezávislých hodnotitelů: 0–.20 = slabá shoda; .21–.40 = nízká shoda; .41–.60 = mírná shoda; .61–.80 = podstatná shoda; .81–1.0 = vynikající shoda. Jinak dané intervaly popisují Koo a Liová (2016), kdy hodnoty pod .50 znamenají špatnou spolehlivost, hodnoty mezi .50 a .75 střední spolehlivost, hodnoty mezi .75 a .90 dobrou spolehlivost a jakákoli hodnota nad .90 značí vynikající spolehlivost. Spolehlivost mezi hodnotiteli byla zjištěna prostřednictvím několika ukazatelů (pretest/posttest): Kappa = .509/.503 ( $p < .001$ ), 95% CI = .495/.523, ICC .970/.975. Spearmanova korelace mezi dvěma hodnotiteli činila  $r = .967/.976$  ( $p < .001$ ). Jak uvádějí Landis a Koch



(1977), Kohenova Kappa nevyužívá kreditu pořadové stupnice a je často využívána za předpokladu, který je určen pro případ dvou hodnotitelů hodnotících objekty na nominální stupnici. Bude-li se vycházet primárně z hodnot ICC, je možné považovat reliabilitu za vynikající.

S ohledem na potřebu rezolutního hodnocení došlo po individuálním nezávislém hodnocení k opětovné diskuzi mezi historiky nad těmi vyhodnoceními, na kterých se neshodli. Výsledkem byla finální matice celkového skóru žáků pro každou z položek a následoval výpočet reliability. Reliabilita byla, vzhledem k odlišnému způsobu skórování, nejprve vypočítána pro obě oblasti zvlášť (položky 1–4; položky 5–11), následně i pro nástroj jako celek.

**Tabulka 21**

*Hodnoty reliability pro nástroj zjišťující schopnost aplikovat strategie zdrojování a potvrzování*

	Položky 1–4	Položky 5–11	Nástroj jako celek
Pretest	Cronbach alfa = .63 (split half .63)	Kr 21 = .57 (split half .61)	Cronbach alfa .72 (split half .71)
Posttest	Cronbach alfa = .58 (split half .63)	Kr 21 = .62 (split half .63)	Cronbach alfa .72 (split half .70)

**Tabulka 22**

*Naměřené hodnoty pro schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny*

Srovnávaná měření	Schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování
Pretest – exp	$\bar{X}$ = 21.25; Med. = 21.00
Pretest – kon	$\bar{X}$ = 24.91; Med. = 23.00
Posttest – exp	$\bar{X}$ = 28.57; Med. = 27.00
Posttest – kon	$\bar{X}$ = 30.94; Med. = 32.00

**Tabulka 23**

*Naměřené hodnoty pro schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP) v rámci pretestu a posttestu v závislosti na konkrétní třídě*

Učitelé	Pretest/Posttest	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$ (rozdíl)
1E	ZP	21,3	11	
1E	ZP2.0	29,2	12,1	7,90
2E	ZP	28,3	8,8	
2E	ZP2.0	37,1	10,6	8,80
3E	ZP	18,8	11,2	
3E	ZP2.0	27,5	12,4	8,70
4E	ZP	16,7	14,2	
4E	ZP2.0	20,7	15,2	4,00
5E	ZP	19,9	11,1	
5E	ZP2.0	20	9,02	0,10
6E	ZP	13,2	6,28	
6E	ZP2.0	27,6	12,2	14,40
7E	ZP	30,2	10,9	
7E	ZP2.0	35,6	10	5,40
8K	ZP	34,4	7,1	
8K	ZP2.0	33,8	9,91	-0,60

9K	ZP	34,3	10,5	
9K	ZP2.0	36,2	11,4	1,90
10K	ZP	19,2	6,51	
10K	ZP2.0	29	6,88	9,80
11K	ZP	22,7	9,77	
11K	ZP2.0	35,4	11,1	12,70
13K	ZP	13,2	7,86	
13K	ZP2.0	15,1	8,46	1,90
14K	ZP	24	9,17	
14K	ZP2.0	33	11,8	9,00

Pozn.: E = Experimentální třída; K = Kontrolní třída; ZP = skóre z testu zjišťující schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování (ZP = pretestové měření; ZP2.0 posttestové měření).

### Zjišťování úrovně epistemických přesvědčení učitelů

Participující učitelé vyplnili sebesposuzovací dotazník (šestistupňová Likertova škála) zaměřený na jejich přesvědčení před realizací experimentu a po jeho skončení. Nástroj je složen ze dvou dimenzí: 1. Objektivismus a subjektivismus (7 položek), 2. Kterialismus (6 položek), přičemž rostoucí hodnoty (stupnice 1–6) indikují vyšší souhlas s příslušnou dimenzí.

#### Tabulka 24

*Naměřené hodnoty epistemických přesvědčení učitelů prostřednictvím sebesposuzovacích škál u experimentální a kontrolní skupiny v rámci pretestového a posttestového měření*

		Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Pretest	Dimenze 1	$\bar{X} = 3,510$ ; med. = 3	$\bar{X} = 2,429$ ; med. = 3
	Dimenze 2	$\bar{X} = 4,952$ ; med. = 5	$\bar{X} = 4,306$ ; med. = 4
Posttest	Dimenze 1	$\bar{X} = 3,428$ ; med. = 3	$\bar{X} = 2,881$ ; med. = 3
	Dimenze 2	$\bar{X} = 5,214$ ; med. = 5	$\bar{X} = 4,278$ ; med. = 4

Pozn.: Dimenze 1 = méně sofistikovaná epistemická přesvědčení; Dimenze 2 = více sofistikovaná epistemická přesvědčení

### Věrnost experimentu

Věrnost experimentu označuje, do jaké míry se shoduje projektovaný plán experimentu s jeho skutečnou realizací. Jedním ze způsobů zajištění věrnosti experimentu je subjektivní vyhodnocení participujících učitelů experimentální skupiny ve vztahu k zadávaným aktivitám IB. V rámci dodržování plánu intervence, jeho kvality a reakce participantů byly navrženy sebesposuzovací škály pro učitele v experimentální skupině, kteří se vyjadřovali na škále od 1 (silně nesouhlasím/vůbec ne) po 6 (silně souhlasím/zcela ano), a to ve vztahu ke každé aktivitě IB (celkem 40 aktivit). Na základě zacílení každé aktivity byly vytvořeny 4 oblasti strategií, které byly v aktivitách IB uplatňovány, přičemž do tabulky níže nejsou zahrnuty (vyhodnoceny) aktivity související s evokací (4x), výkladem učitele (2x) a prací s ikonickým materiálem (1), jelikož bezprostředně nesouvisejí se závisle proměnnou této studie. Tři aktivity (A5 v PL 4, A4 v PL 5, A4 v PL 7) byly rovněž vyňaty z důvodu jejich smíšené povahy kombinující uplatnění rozličných strategií, a z toho důvodu je nebylo možné jednoznačně přiřadit do některé z níže uvedených oblastí strategií.

**Tabulka 25**

Deskriptivní hodnoty pro jednotlivé otázky věrnosti experimentu ve vztahu k charakteru uplatňovaných strategií

Strategie	Počet aktivit v IB	A		B		C		D	
		$\bar{X}$	Med.	$\bar{X}$	Med.	$\bar{X}$	Med.	$\bar{X}$	Med.
Čtenářské strategie	15	5,489	6	5,581	6	5,510	6	4,734	5
Metakognitivní strategie	4	5,679	6	5,571	6	5,536	6	5,000	5
Epistemické strategie	7	5,224	5	5,362	5,5	5,241	5,5	4,568	5
Epistemicko-metakognitivní strategie	4	5,324	5	5,471	6	5,118	5	4,382	5

Pozn.: A = Zhodnoťte, do jaké míry jste svým žákům dokázali dobře předat instrukce aktivity; B = Zhodnoťte, do jaké míry jste se drželi plánu aktivity; C = Zhodnoťte, do jaké míry jste se cítili sebejistě při vedení aktivity; D = Zhodnoťte, do jaké míry si vaši žáci osvojili cílené znalosti a dovednosti.

Deskriptivní hodnoty naznačují, že se učitelům nejhůře dařilo předat instrukce, držet se plánu aktivity a zároveň shledávali nejnižší dopad aktivit na osvojení cílených znalostí a dovedností žáky v případě, kdy se jednalo buď o epistemické, nebo epistemicko-metakognitivní strategie, přičemž se u daných aktivit také cílili nejméně sebejistě.

## 6.2 INDUKTIVNÍ STATISTIKA

Data byla zpracována ve statistickém programu R 4.0.3 za použití balíků „lme4“ (Bates et al., 2015). Než se přešlo k testování jednotlivých hypotéz, byly použité sebeposuzovací škály epistemických přesvědčení před i po intervenci posouzeny indexem vnitřní konzistence. Z tabulky 26 v diagonální linii je patrné, že nejnižší indexy vnitřní konzistence projevila dimenze jednoduché a jisté znalosti (SC), která i po vyřazení původních dvou položek nevykázala uspokojivý index spolehlivosti ( $\alpha < .60$ ). Z důvodu nízké reliability měřeného konstruktů byla tato dimenze z následujících hypotéz vyřazena. Dále byla Pearsonovými korelacemi porovnána souvislost mezi jednotlivými sledovanými dimenzemi měřenými před i po intervenci (tab. 26). Jelikož jsou do korelací zahrnuty i dimenze epistemických přesvědčení měřené Likertovými škálami, byly použity pro porovnání i korelace Spearmanovým rho, nicméně výsledky se ale zásadním způsobem nelišily. Pro zachování vyšší statistické síly a v rámci porovnatelnosti s jinými studiemi jsou prezentovány výsledky standardně častěji užívaného Pearsonova koeficientu. Z výsledků je možné vyvodit, že zvolené měřené proměnné lze považovat za oddělené konstrukty, jelikož většina interkorelací se pohybovala v pásmu mírných či nulových statistických souvislostí a současně s tím lze zřejmě vidět, že nejvyšší korelace se ukazují mezi prvním a druhým měřením u totožné proměnné. Za poznámku stojí zmínit, že významnější souvislosti v pásmu střední korelace ( $r > .30$ ) se objevily mezi dimenzemi MS, VI, a HISTM, jejichž společným bodem je zaměření odůvodňování znalostí prostřednictvím užití více zdrojů.

**Tabulka 26**  
Interkorelace mezi měřenými závisle proměnnými

	SC	JA	MS	VI	HISTM	ZP	SC2	JA2	MS2	VI2	HISTM2	ZP2
SC	.44											
JA	0.21**	.75										
MS	0.15*	0.09	.64									
VI	0.12	0.11	0.50***	.65								
HISTM	0.03	0.21**	0.19**	0.51***	.55							
ZP	-0.10	0.03	0.16*	0.14*	0.04	.72						
SC2	0.48***	0.13	-0.04	0.05	0.06	-0.22***	.44					
JA2	0.09	0.52***	0.03	0.15*	0.24***	0.08	0.24***	.75				
MS2	0.08	0.09	0.43***	0.47***	0.36***	0.10	0.14*	0.09	.70			
VI2	0.10	0.21**	0.47***	0.59***	0.44***	0.15*	0.05	0.23***	0.60***	.67		
HISTM2	0.00	0.28***	0.32***	0.36***	0.53***	0.14*	-0.03	0.26***	0.39***	0.58***	.67	
ZP2	-0.07	0.04	0.14*	0.14*	0.04	0.65***	-0.20**	0.13*	0.10	0.09	0.09	.72

Pozn.: \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ ; diagonálně je vyznačena Cronbachova alpha; SC = jednoduchá a jistá znalost; JA = odůvodňování autoritou; MS = odůvodňování na základě více zdrojů; VI = přesvědčení o procesu integrace a významu důkazů; HISTM = přesvědčení o významu metodologie; ZP = skór z testu zjišťující schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování.

Pro posouzení jednotlivých hypotéz bylo použito hierarchické lineární modelování (HLM; Raudenbush & Bryk, 2002),<sup>85</sup> kde měřené hodnoty žáků byly modelovány na úrovni 1 a odhady o třídách, kam žáci patřili, byly modelovány na úrovni 2. Do modelů byly přidány fixní i náhodné efekty (fixed and random effects). Fixní efekty předpokládají, že průměry efektů odhadované proměnné na pozorovaném vzorku mají stejný efekt, zatímco náhodné efekty předpokládají, že se efekty pozorované proměnné liší v závislosti na variabilitě sledovaného vzorku (Cooper, 2010). Jelikož u H1–H6 bylo hlavním předmětem analýzy posouzení vlivu manipulované proměnné (intervence) na změnu pozorované proměnné v čase ( $DT = T2 - T1$ ), byly použity tři fixní efekty. Za první fixní efekt byla zvolena proměnná intervence (INT), za druhý fixní efekt proměnná času (DT) a třetí fixní efekt tvořila interakce mezi těmito dvěma faktory ( $INT * DT$ ). Pouze v případě signifikantní interakce mezi těmito dvěma proměnnými a následné post-hoc analýzy této interakce je možné posoudit, zda intervence efektivně vyvolala očekávanou změnu pozorovaných hodnot v čase. V rámci charakteru výzkumného designu byly do analýzy dále přidány odhady náhodných efektů, které kontrolují závislost pozorovaných proměnných, které vznikají opakovaným pozorováním skóru jedinců v čase a dále možná závislost způsobená náležením pozorovaných výkonů do určité společné skupiny (v tomto případě třídy). Do analýzy byly tedy přidány náhodné efekty, které umožňují variabilitu skóru jedinců v čase způsobené opakovaným měřením, a dále efekt třídy, který umožňuje možnost variability z důvodu náležitosti do specifické třídy a předpokládá možnost nestejně úrovně ve sledovaných skórech mezi jednotlivými třídami. Vzhledem ke korelačním souvislostem, které nepřesáhly míru vysoké těsnosti ( $r < .50$ ), byly všechny sledované proměnné považovány za samostatné konstrukty, nebylo nutností vytvářet kompozitní skór pro více proměnných zároveň, a každá tedy byla testována zvlášť. Pro všechny analýzy byla zvolena hladina statistické významnosti  $p < .05$ . Byly testovány hypotézy:<sup>84</sup>

<sup>85</sup> Za pomoc při zpracování dat prostřednictvím hierarchického lineárního modelu tímto děkuji kolegovi z Katedry psychologie, Dr. Pešoutovi.

<sup>84</sup> Z důvodu nízké reliability epistemické dimenze jednoduchá a jistá znalost (SC) nebyla hypotéza H1 (Intervenční baterie ovlivní míru sebeposouzení žáků v epistemické dimenzi jednoduchá a jistá znalost) testována.

**H2: Intervenční baterie ovlivní míru sebeposouzení žáků v epistemické dimenzi odůvodňování autoritou (JA).**

**H3: Intervenční baterie ovlivní míru sebeposouzení žáků v epistemické dimenzi odůvodňování na základě více zdrojů (MS).**

**H4: Intervenční baterie ovlivní míru sebeposouzení žáků v epistemické dimenzi významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení (VI).**

**H5: Intervenční baterie ovlivní míru sebeposouzení žáků v epistemické dimenzi přesvědčení o významu metodologických procedur (HISTM).**

**H6: Intervenční baterie ovlivní schopnost žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji (ZP).**

**Tabulka 27**  
Modely testovaných hypotéz H2–H6

Modelované proměnné	Fixní efekt				Náhodný efekt		
	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>t</i> <sub>(df)</sub>	<i>sig.</i>		<i>Rozptyl</i>	<i>SD</i>
<b>JA Model</b> <span style="float: right;"><i>N</i> = 452, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 2485.6, <i>BIC</i> = 2515.0 <i>Dev</i> = 2471.6</span>							
(Intercept)	16.46108	0.51180	32.163 [13.04434]	< .001	Žák	4.659	2.159
INT	0.04228	0.74794	0.057 [12.70523]	0.956	Třída	1.284	1.133
ΔT	0.06088	0.28917	0.211 [250.11002]	0.833	Reziduální	5.077	2.253
INT*ΔT	-0.55781	0.41372	-1.348 [243.17878]	0.179			
<b>MS Model</b> <span style="float: right;"><i>N</i> = 459, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 2653.2, <i>BIC</i> = 2682.6 <i>Dev</i> = 2639.2</span>							
(Intercept)	21.6176	0.4265	50.689 [17.8217]	< .001	Žák	5.7347	2.3947
INT	-0.9392	0.6155	-1.526 [16.7612]	0.146	Třída	0.4787	0.6919
ΔT	0.4876	0.3702	1.317 [247.3129]	0.189	Reziduální	8.2251	2.8679
INT*ΔT	0.6084	0.5269	1.155 [238.2406]	0.249			
<b>VI Model</b> <span style="float: right;"><i>N</i> = 454, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 2653.2, <i>BIC</i> = 2592.9 <i>Dev</i> = 2549.6</span>							
(Intercept)	26.1436	0.4777	54.730 [15.0154]	< .001		7.5640	2.7503
INT	-0.4295	0.6916	-0.621 [14.1936]	0.5444		0.8271	0.9095
ΔT	0.6501	0.3168	2.052 [238.3928]	0.0413		5.7837	2.4049
INT*ΔT	-0.2941	0.4482	-0.656 [231.4142]	0.5123			
<b>HISTM Model</b> <span style="float: right;"><i>N</i> = 456, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 2507.4, <i>BIC</i> = 2536.6 <i>Dev</i> = 2493.4</span>							
(Intercept)	25.890911	0.475027	54.504 [17.361667]	< .001	Žák	6.0278	2.4551
INT	-0.602613	0.683596	-0.882 [15.997790]	0.391	Třída	0.8295	0.9108
ΔT	-0.001245	0.333681	-0.004 [243.992985]	0.997	Reziduální	6.2358	2.4972
INT*ΔT	0.127823	0.469795	0.272 [235.551198]	0.786			
<b>ZP Model</b> <span style="float: right;"><i>N</i> = 452, <i>par</i> = 7, <i>AIC</i> = 3749, <i>BIC</i> = 3778.6 <i>Dev</i> = 3735</span>							
(Intercept)	21.2736	2.5771	8.255 [11.6756]	< .001	Žák	59.88	7.738
INT	3.2935	3.7866	0.870 [11.5983]	0.402	Třída	40.48	6.362
ΔT	7.0987	0.9031	7.860 [247.6056]	< .001	Reziduální	51.44	7.172
INT*ΔT	-1.0517	1.3009	-0.808 [243.3428]	0.420			

Z výsledků uvedených v tabulce 27 je patrné, že v ani jednom z případů se neprokázalo, že by zkoumaná intervence způsobila posun v jednom z pozorovaných indikátorů poža-

dovaným směrem, tedy, že **nebyla odhalena signifikantní interakce**. Nicméně, analýza odhalila dva signifikantní fixní efekty v posunu času u sledovaných proměnných VI a ZP. Konkrétně bylo objeveno, že všichni žáci v pozorovaném souboru prokázali vyšší skóre v dimenzi VI v posttestu oproti jejich skórum v pretestu. Konkrétně jejich skóre stoupl o téměř půl bodu na sebezposuzovací škále ( $\beta = .65$ ,  $t_{[238,3928]} = 2.052$ ,  $p = .04$ ). Stejně tak žáci v celém souboru prokázali vyšší skóre v posttestu oproti pretestu v testu ZP, ve kterém jejich skóre byly o zhruba 7 bodů vyšší ( $\beta = 7.1$ ,  $t_{[247,6056]} = 7.860$ ,  $p < .001$ ). Je nutné ještě podotknout, že u čtyř z pěti pozorovaných proměnných přidání náhodného efektu třídy signifikantně vylepšilo prediktivní hodnoty pozorovaných modelů, a to konkrétně u proměnných JA, VI, HISTM a ZP. To naznačuje, že hodnoty těchto proměnných se značně lišily v závislosti na náležitost žáků k těmto třídám. Dále přidání náhodného efektu žáků mělo signifikantní efekt na zlepšení celého modelu u všech pozorovaných proměnných, což naznačuje, že žáci napříč pozorovaným vzorkem měli různé úrovně pozorovaných skórum.

### Post hoc Analýza dat

Další analýza směřovala k testování možnosti třetích proměnných, které by mohly efekt intervence na ZP potencovat, či naopak limitovat. Třetí proměnné byly zkoumány jako možné moderace a do již výše zmíněného modelu byly přidány jako další interakční člen. Model tedy zkoumal přítomnost tříúrovňové interakce mezi časem ( $\Delta T$ ), intervencí (INT) a zvoleným moderátorem (M). Pouze signifikantní interakční efekt (INT\* $\Delta T$ \*M) by naznačil potenciální vliv moderace na efekt intervence. Po vzoru podobně realizovaných studií (Belland et al., 2019; Conley et al., 2004) dokládajících vazbu mezi akademickou úspěšností a konstruktem epistemologie v pedagogicko-psychologickém výzkumu, bylo za potenciální moderátor zvoleno pololetní hodnocení žáků z předmětu dějepis (HODN). Hodnocení z předmětu dějepis poukazuje na to, že někteří žáci mají dispozice být slabší a jiní silnější v dané doméně.

Byla testována hypotéza:

**H7: Vliv intervenční baterie na žákovskou schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji je moderován hodnocením z předmětu dějepis.**

Při rozčleňování žáků do skupin se vycházelo z podobné kategorizace učiněné Bellandem a kolektivem (2019), kteří vytvořili tři skupiny: 1. skupina: higher achieving, 2. skupina: average achieving, 3. skupina: basic + below achieving, přičemž v rámci členění v této práci se vycházelo z naměřených deskriptivních hodnot v rámci hodnocení z předmětu dějepis za první školní pololetí u experimentální i kontrolní skupiny (Med. 2). Před testováním možnosti moderace HODN na efekt intervence byla proměnná HODN převedena na třístupňovou škálu (1 – 0,5 – 0), kde hodnocení 1 bylo bodováno 1, hodnocení 2 skórováno 0,5 a hodnocení 3, 4 a 5 byla skórována hodnotou 0. Toto skórování zaručilo snadnější interpretaci, kde u prospěchově více zdatných žáků (hodnocení = 1) bylo očekáváno, že získají vyšší skóre v ZP. Dále hodnocení 3, 4 a 5 byly sloučeny z toho důvodu,

aby byly zajištěny méně zkreslené odhady, jelikož hodnocení 3, 4 a 5 se vyskytovala jen zřídka. Tento přístup pomohl s porovnáním mezi přibližně podobně velkými skupinami, kdežto s nízkým počtem pozorování by byly odhady získaných regresních koeficientů zkreslené.

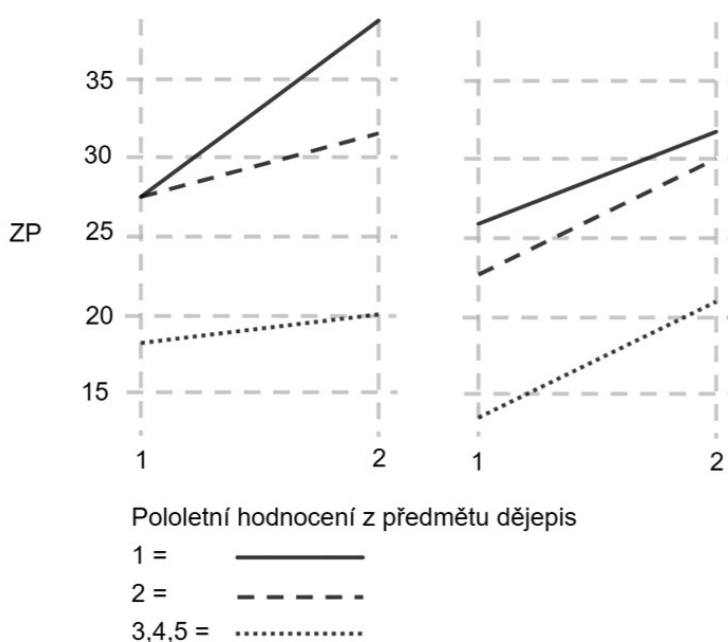
**Tabulka 28**  
Model testované hypotézy H7

Modelované proměnné	Fixní efekt				Náhodný efekt	
	B	S.E.	t (df)	sig.	Rozptyl	SD
ZP Model, HODN - moderátor	N = 495, par. = 11, AIC = 3593.4, BIC = 3639.6, Dev. = 3571.4					
(Intercept)	20.434	3.225	36.909 [16.507]	< .001	Žák	31.51 5.613
INT	-8.845	4.440	-0.753 [16.037]	0.063	Třída	48.30 6.950
DT	0.813	1.620	-0.959 [253.356]	0.616	Reziduální	49.63 7.045
HODN	8.468	2.499	0.256 [245.657]	0.001		
INT*ΔT	6.528	2.267	32.163 [13.044]	0.004		
INT*HODN	9.032	3.418	0.057 [12.705]	0.009		
ΔT*HODN	10.029	2.550	0.211 [250.110]	0.000		
INT*ΔT*HODN	-10.640	3.377	-1.348 [243.179]	0.002		

Z výše uvedeného modelu (tab. 28) je patrné, že hlavní efekt HODN statisticky významně předpovídá výsledek v ZP. Konkrétně s lepším hodnocením se zvyšuje výsledek v ZP ( $\beta = -10.6397$ ,  $p = .002$ ). Dále je třeba uvést, že oba náhodné efekty byly statisticky signifikantní jak na úrovni žáka ( $\chi^2_{[1]} = 79.458$ ,  $p < .001$ ), tak i na úrovni třídy ( $\chi^2_{[1]} = 8.096$ ,  $p < .01$ ). Toto přispívá ke zjištění, že vysoké variability mezi žáky a také mezi jednotlivými třídami.

K tomu, aby byla rozklíčována zmíněná třístupňová interakce (INT\*ΔT\*HODN), byl vytvořen graf 1, který prostřednictvím vizualizace hodnot lépe pomůže porozumět, jak vzniklá interakce působila na výsledky žáků v ZP. Pro doplnění k předchozím výsledkům, kde se u všech žáků při vyplňování testu projevila rostoucí tendence v jejich výsledcích skóre v ZP od pretestu k posttestu, bylo zjištěno, že růst v jejich skórech závisel na hodnocení z předmětu dějepis a na tom, do jaké intervence spadala jejich třída. Z grafu lze vyvodit, že v intervenčních třídách rostl pokrok v testu na základě získaného hodnocení z předmětu dějepis jinak než v kontrolní skupině. Zatímco v intervenční skupině se regresní koeficient pro všechny skupiny hodnocení pohyboval kolem  $\beta \sim 7.00$  a regresní křivky signifikantně stoupaly, kde křivka pro prospěchově nejvíce zdatné žáky (hodnocení 1) byla relativně nejmírnější ( $\beta = 6.77$ ,  $p < .01$ ), poté stoupala křivka pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 7.00$ ,  $p < .01$ ) a relativně nejstrmější byla křivka žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 7.24$ ,  $p < .01$ ), tak se u kontrolní skupiny objevily rozdíly v míře rostoucí tendence skóre pro jednotlivé skupiny známek. Zatímco nejvíce rostly výsledky pro žáky s hodnocením 1 ( $\beta = 10.28$ ,  $p < .01$ ), poněkud méně, ale stále významně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 6.42$ ,  $p < .01$ ), nejméně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 2.55$ ,  $p = .05$ ) a tento růst balancoval na hraně signifikance.

U všech žáků se očekávaně projevíly signifikantní rozdíly mezi jejich výkonem v ZP na základě jejich hodnocení z předmětu dějepis během obou měření. Zajímavě během pretestu byl tento rozdíl u žáků z intervenční skupiny dvojnásobný ( $\beta = 17.50, p < .01$ ), oproti žákům z kontrolní skupiny ( $\beta = 8.90, p < .01$ ). V posttestu už se tyto rozdíly blížily rozdílům žáků z intervenční skupiny v pretestu, a jevíly se vyrovnané jak u intervenční skupiny ( $\beta = 16.89, p < .01$ ), tak u kontrolní skupiny ( $\beta = 18.50, p < .01$ ). To znamená, že žáci s lepším hodnocením prokázali vyšší výsledky v testu ZP oproti žákům s horšími výsledky jak v intervenčních, tak i kontrolních třídách během měření před intervencí i během měření po intervenci.



**Graf 1**

*Růst skóre žáků ve schopnosti implementovat strategie zdrojování a potvrzování v kontrolní (graf vlevo) a intervenční (graf vpravo) skupině napříč vytvořenými skupinami na základě jejich pololetního hodnocení z předmětu dějepis.*

Pozn.: 1 = výsledky pretestového měření; 2 = výsledky posttestového měření; ZP = skóre z testu zjišťujícího schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování. Konkrétní hodnoty (průměry) ZP v kontrolní skupině (pretest/posttest): žáci s hodnocením 1 (27.1/38.8), žáci s hodnocením 2 (27.4/31.8), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 (18.1/19.8). Konkrétní hodnoty (průměry) ZP v intervenční skupině (pretest/posttest): žáci s hodnocením 1 (25.2/32.1), žáci s hodnocením 2 (22.8/30.0), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 (13.0/20.9).



## 7 INTERPRETACE DAT A DISKUZE

Prostřednictvím tabulky 29 jsou nejprve prezentovány výsledky testovaných hypotéz.

**Tabulka 29**  
*Výsledky testovaných hypotéz*

	Hypotézy	Výsledek
H1	Intervenční baterie ovlivní míru sebedposouzení žáků v epistemické dimenzi jednoduchá a jistá znalost	NEREALIZOVÁNO (nízká reliabilita škály)
H2	Intervenční baterie ovlivní míru sebedposouzení žáků v epistemické dimenzi odůvodňování autoritou	NEPOTVRZENO
H3	Intervenční baterie ovlivní míru sebedposouzení žáků v epistemické dimenzi odůvodňování na základě více zdrojů	NEPOTVRZENO
H4	Intervenční baterie ovlivní míru sebedposouzení žáků v epistemické dimenzi významu procesu integrace informací při práci s více zdroji a významu důkazů při konstrukci historických vysvětlení	NEPOTVRZENO
H5	Intervenční baterie ovlivní míru sebedposouzení žáků v epistemické dimenzi přesvědčení o významu metodologických procedur	NEPOTVRZENO
H6	Intervenční baterie ovlivní schopnost žáků implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji	NEPOTVRZENO
H7	Vliv intervenční baterie na žákovskou schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy (strategie) zdrojování a potvrzování při práci s více zdroji je moderován hodnocením z předmětu dějepis	POTVRZENO

Studie testovala efekt vytvořených výukových lekcí (intervenční baterie – IB), které cílí na podporu epistemického myšlení a přesvědčení žáků sedmých tříd ZŠ. Lekce byly tematicky vytvořené tak, aby zapadaly do RVP a školy a jejich učitelé je mohli implementovat přímo do výuky (viz subkap. 4.3). V první fázi studie bylo vybráno několik indikátorů referujících ke konstruktovi epistemického myšlení a přesvědčení. Konkrétně se jednalo o 4<sup>85</sup> dimenze epistemických přesvědčení, jejichž úroveň byla zjišťována prostřednictvím míry ne/souhlasu s výrokiem na šesti stupňové Likertově škále a test zjišťující schopnost aplikovat strategie zdrojování a potvrzování, které jsou v odborné literatuře definovány jako tzv. spolehlivé epistemické procesy (Chinn & Rinehart, 2016a; 2016 b). Tyto indikátory prokázaly spolehlivé vlastnosti měření a byly zvoleny jako měřicí nástroje pro intervenční studii užívající kvaziexperimentální design, která hodnotila úspěšnost intervenčního programu (implementace IB).

Z výsledků studie vyplývá, že ačkoliv na konci studie bylo evidováno zvýšení v jedné z hodnot epistemických přesvědčení zjišťovaných prostřednictvím sebedposuzovacích škál (VI) a ve schopnosti implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), tak toto zlepšení **nelze jednoznačně připsat efektu vytvořených výukových lekcí (IB)**. Při podrobnějším prozkoumání se ukázalo, že dílčí výsledky naznačují možnost, že výukové lekce pomohly zvýšit schopnost žáků implementovat strategie ZP u žáků s horším prospěchem z předmětu dějepis intervenční skupiny oproti žákům

<sup>85</sup> Původně se jednalo o 6 dimenzí, avšak při validizaci jednotlivých škál škála zaměřená na osobní odůvodňování neprokázala přijatelné hodnoty z hlediska konstruktové validity a škála zaměřená na jistou a jednoduchou znalost vykázala při pretestovém a posttestovém měření v rámci hlavní kvaziexperimentální studie nedostatečné hodnoty reliability (< .60).

kontrolní skupiny se shodným hodnocením. Dále studie v kontextu žákovské schopnosti aplikovat tyto strategie doložila vysokou interindividuální a také mezitřídní variabilitu ve výsledcích žáků. Výsledky jsou dále diskutovány a interpretovány podrobněji a to zejména ve dvou hlavních liniích: (i) ve vazbě na podobně realizované intervenční studie s akcentem na schopnosti žáků implementovat strategie ZP, přičemž tato práce **nedokládá signifikantní posun žáků intervenční skupiny** a (ii) v užším záběru ve vztahu k méně zdatným žákům, jelikož předkládaná práce **dokládá signifikantní moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis v kontextu schopnosti žáků aplikovat strategie ZP**. Prospěchově méně zdatní žáci zaznamenali nejvyšší růst v kontextu rozdílu pretestových a posttestových hodnot v rámci experimentální skupiny a zároveň byl tento rozdíl téměř trojnásobný oproti žákům kontrolní skupiny se shodným hodnocením.

## 7.1 INTERPRETACE DAT A DISKUZE V KONTEXTU PODOBNĚ REALIZOVANÝCH STUDIÍ

Jak uvádí Mahlowová a kolektiv (2022), tak „Studií, které by zkoumaly vztah mezi doménově specifickými epistemickými přesvědčeními a porozumění více dokumentů v humanitních nebo sociálních vědách je málo“ (s. 3). V kontextu epistemických přesvědčení analyzovaných prostřednictvím sebeposuzovacích škál odhalila tato studie posun (pouze) u proměnné VI ( $p = .0413$ ), ve které žáci obou skupin průměrně získali vyšší skóre na konci studii oproti jejich počátečním výsledkům. Nicméně tyto výsledky nelze připsat efektu intervence, jelikož **se neukázal signifikantní rozdíl** mezi výsledky kontrolní a intervenční skupiny ( $p = .512$ ). Tak jako u proměnné ZP byla však pozorována značná interindividuální variabilita i variabilita mezi třídami ve skórech napříč celým vzorkem, které jsou podnětem k dalšímu zkoumání. Rovněž v kontextu schopnosti **aplikovat strategie ZP studie neprokázala signifikantní rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou**, přestože žáci experimentální skupiny získali vyšší skóre v posttestu oproti výsledkům v pretestu. Ukázalo se však, že obě skupiny žáků se v druhém měření signifikantně zlepšily ( $p < .001$ ). Toto zjištění naznačuje, že žáci mají velký potenciál se v této dovednosti zlepšit, pokud jim je k tomu dána příležitost. Výsledky této proměnné byly při prvním měření velmi nízké. S přihlédnutím k tomu, že schopnost kriticky posuzovat zdroje z hlediska osobních charakteristik a expertízy autora, jeho motivů, hledání zaujatosti ve zdroji, rozlišování názorů od faktů stejně jako schopnost hledat a analyzovat shody a rozdíly napříč více zdroji by měla být ohniskem kurikulárních přístupů (MŠMT, 2020), které jsou na mezinárodní úrovni testovány (OECD, 2018a) a výzkumníky akcentovány (Leu et al., 2008; Stadtler et al., 2017), je toto alarmující zjištění, na které by se v současném vzdělávacím systému, který akcentuje kritické myšlení a uvažování nad souvislostmi mezi informacemi, včetně oddělení podložených od nepodložených tvrzení nebo hodnocení relativní míry důvěryhodnosti zdroje, mělo dbát větší důraz. Pozitivním zjištěním byly nálezy při druhém měření, ve kterém se žáci napříč všemi školami významně ve schopnosti implementovat strategie ZP zlepšili, a to o velký podíl ( $\beta = 7.1$ ), kde 7 bodů v testu činilo 10.61 % z celkového testu. Nicméně i v posttestu činil průměrný výsledek všech žáků pouhých 29.25 bodů, tj. 44.32 % z maxima, což naznačuje velký prostor k růstu v této dovednosti. Toto zjištění koresponduje s výzkumem Brittové

a Aglinskasové (2002) u SŠ a VŠ studentů, kteří v testu zaměřeném na strategii zdrojování získali průměrně v rozmezí 7.72–12.13 bodů (max. 65), v závislosti na jejich příslušnosti do jedné ze tří skupin experimentálního nastavení.

Výsledky ukázaly, že v této dovednosti (ZP) se objevuje velmi významná variabilita mezi žáky, ale také mezi jednotlivými třídami. Jinými slovy výsledky šetření dokládají, že vysvětlení pro dovednosti žáků lze hledat jak u jejich intraindividuálních faktorů, tak i u faktorů třídy, kde obě dvě úrovně mají velký potenciál vysvětlit variabilitu skóre u žáků. Toto zjištění významně konvenuje s nálezy Reismanové (2012), která ve svém kvaziexperimentálním šetření odhalila signifikantní efekt školy<sup>86</sup> na výsledky svého šetření v oblasti strategií zdrojování [ $F(4, 181) = 5.83, p < .001, \eta_p^2 = .114$ ], potvrzování [ $F(4, 181) = 7.28, p < .001, \eta_p^2 = .14$ ] a kontextualizace [ $F(4, 181) = 4.09, p = .003, \eta_p^2 = .08$ ]. Jinými slovy studie dokládá, že školní kontext predikuje (akademické) výsledky nehledě na to, zdali se jedná o experimentální nebo kontrolní skupinu. Jak pro studii Reismanové (Ibid), tak i pro předkládané šetření platí, že budoucí výzkumy by se měly zaměřit na hledání potencionálních faktorů, které by tuto proměnlivost mohly vysvětlit ať už na úrovni školy (Reisman, 2012), nebo třídy (předkládaná práce).

Co se týká intervenčních studií zacílených na změnu epistemických přesvědčení a epistemického myšlení směrem k více sofistickované úrovni, přinášejí spíše smíšené, než jednoznačné výsledky. Zjištěné výsledky této práce je možné usouvztažnit s nálezy Fergusonové a Brátana (2013), kteří u studentů 10. ročníků ( $N = 65$ ) při užití nástroje JFK-Q odhalili, že po čtení pěti textů vztahujících se ke zdravotním rizikům opalování byly statistické signifikance odhaleny pouze pro oblast osobního zdůvodňování [ $t(63) = -2.24, p = .028, \text{Cohen's } d = .24$ ] a faktických a konceptuálních znalostí zjišťovaných prostřednictvím 20položkového nástroje s výběrem jedné správné odpovědi [ $t(64) = 13.87, p < .001, \text{Cohen's } d = 1.64$ ], avšak nikoliv pro oblast odůvodňování autoritou a odůvodňování na základě více zdrojů [ $t(63) < 1.55, p = .125$ ], což konvenuje s nálezy tohoto šetření, ve kterém rovněž nebyly odhaleny statisticky signifikantní posuny jak pro oblast odůvodňování autoritou ( $p = .179$ ), tak i pro oblast odůvodňování na základě více zdrojů ( $p = .249$ ). Nutno ještě poznamenat, že ve výzkumu Fergusonové a Brátana (2013) absentovala kontrolní skupina. Již v kontextu výuky historie Nokes a kolektiv (2007) rozdělili 246 studentů 11. ročníků po dobu tří týdnů (10 vyučovacích hodin) do čtyř experimentálních skupin (práce s učebnicí a obsahem; práce s učebnicí a učení se strategiím; práce s více zdroji a obsahem; práce s více zdroji a učení se strategiím). Autoři odhalili vliv intervence jak pro oblast zdrojování [ $F(3, 206) = 16.35, p < .001, \eta_p^2 = .19$ ], tak i oblast potvrzování [ $F(3, 205) = 10.02, p < .001, \eta_p^2 = .13$ ]. Post hoc analýza doložila, že skupina pracující s více zdroji se zaměřením se na strategie vykazala vyšší posun ( $p < .001$ ) v oblasti užití strategií zdrojování (oproti všem skupinám; zároveň však nebyly odhaleny žádné jiné signifikantní difference) a potvrzování (oproti skupinám pracujícím s učebnicí; skupina pracující s více zdroji se zaměřením na obsah potom vykazala vyšší posun, než skupina pracující s učebnicí se zaměřením se na obsah;  $p < .01$ ). Pro kontextualizaci je nutné uvést, že skupina pracující s více zdroji se zaměřením se na obsah předčila ve znalostním testu ostatní

<sup>86</sup> Do výzkumu bylo zahrnuto pět škol v San Franciscu, přičemž v každé škole byla stanovena jedna experimentální a jedna kontrolní skupina.

skupiny ( $p < .01$ ). Tato studie obecně dokládá nutnost balancování mezi zaměřením se na obsah a výukou strategií. Zároveň studie ukazuje, že práce s více texty se zaměřením se na strategie sice vede k rozvoji strategie zdrojování, avšak nikoliv k rozvoji strategie potvrzování, jestliže jsou studenti vystaveni práci s více zdroji se zaměřením se na obsah. Explicitní výuka strategií tak nemusí být v každém ohledu benefiční, jelikož je vždy nutné mít na paměti, jakou závisle proměnnou chce výzkumník prostřednictvím intervence ovlivnit. Podobně Reismanová (2012) v 6měsíčním kvaziexperimentálním šetření na vzorku 182 studentů 11. ročníků, zaměřeném na implementaci programu RLH<sup>87</sup> (zdrojování, potvrzování, kontextualizace a důkladné čtení) doložila posun v oblasti strategií důkladného čtení [ $F(1,181) = 9.62, p = .002, \eta_p^2 = .05$ ] a zdrojování [ $F(1,181) = 15.89, p < .001, \eta_p^2 = .08$ ], ale nikoliv pro strategie potvrzování a kontextualizace. V této studii byla schopnost aplikovat strategie zdrojování a potvrzování hodnocena jako společný skór obou strategií z důvodu jednotného přístupu při hodnocení, koherence testového materiálu (viz příloha 2) a poměru položek (4 – zdrojování, 7 – potvrzování), kdy by separované hodnocení skóru žáků z každé strategie vedlo k nepoměru<sup>88</sup> mezi oběma strategiemi. Další rozporuplné výsledky přináší studie Brittové a Agliskasové (2002), které v několika experimentech u SŠ a VŠ studentů nedoložily vliv podmínek (exp. × kontrolní skupina; intervenční program Sourcer's Apprentice) na schopnost strategie zdrojování [Exp. 2a:  $F(1, 13) = 1.85, p = .20$ ; Exp. 2 b:  $F(1, 27) = 0.12, p = .73$ ], ale zároveň prokázaly signifikantní interakci [Exp. 2a:  $F(1, 13) = 11.54, p < .01$ ; Exp. 2 b:  $F(1, 27) = 6.42, p < .05$ .] mezi přinášením do experimentální nebo kontrolní skupiny a typem měření (pretest, posttest), přičemž experimentální skupina získala více bodů (10,3 v Exp 2a, 2.9 v Exp 2 b) v posttestu oproti pretestu. Je důležité uvést, že intervence měla signifikantní vliv na kvalitu esejí studentů experimentální skupiny v kontextu tvorby kauzálních vazeb [ $t(21) = 2.58, p < .05$ ] a celkovém hodnocení (známka) od nestranného praktikujícího učitele [ $t(21) = 3.44, p < .01$ ] vůči studentům z kontrolní skupiny, tj. efektivita intervence se jednoznačněji projevila v jiných měřených aspektech. Nabízí se otázka, zdali by se v této studii prokázal efekt intervence, kdyby byly použity další nástroje měření (např. rozbor kvality esejí). Nicméně se v tuto chvíli jedná pouze o podnět pro výzkumníky a budoucí výzkumná šetření. Analýza argumentativních esejí se objevuje v řadě intervenčních šetření (např. De La Paz & Felton, 2010; Goldberg et al., 2011). Dále Nokes (2014), inspirovan přístupem Reismanové (2012), v rámci roční intervence, při které byli žáci 5. tříd (2 třídy – 28 nadaných žáků a 36 žáků) vystaveni speciálním výukovým lekcím (20–31), odhalil, že výuka žáků zacílená na způsoby analýzy zdrojů (porozumění povahy historické znalosti, oceňování práce historiků, expertní/historické uvažování) vedla k rozvoji více sofistikovaných epistemických přesvědčení v intencích vývojových modelů (interview a sebesuzovací

<sup>87</sup> Zapojení učitelé experimentální skupiny užíli 36–50 vytvořených lekcí z celkového objemu 83 vytvořených lekcí programu RLH. Učitelé mohli použít jakoukoli z nabízených lekcí a v jakémkoli pořadí, čímž se studie autorky liší od předkládaného šetření, ve kterém bylo přesně určeno pořadí a počet (10) výukových lekcí.

<sup>88</sup> Nepoměr mezi počtem položek hodnotících schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování byl záměrem autora. Vzhledem k limitovaným možnostem realizace šetření na školách (viz např. akceptovatelné množství času ze strany učitelů věnovat se pretestovému a posttestovému měření – blíže kap. 8) se autor zaměřil na vyšší počet položek sledujících schopnost aplikovat strategii potvrzování, která je náročnější (podobně Wiley et al, 2009) a vypovídajících o schopnosti žáka pracovat s více zdroji (strategie zdrojování jako východisko pro analýzu jednoho zdroje).

dotazník – Learning History Questionnaire<sup>89</sup>). Je zapotřebí doplnit, že výzkum Nokese (2014) byl realizován bez kontrolní skupiny a závěry jsou ustanovené na základě deskriptivních ukazatelů ( $\bar{X}$ , %). V těchto intencích by předkládaná práce autora rovněž doložila posun v oblasti více sofistikovaných epistemických přesvědčení v kontextu některých škál s ohledem na výsledky pretestu/posttestu intervenční skupiny (MS:  $\bar{X}$  = 4.50/4.59; VI:  $\bar{X}$  = 4.40/4.85), avšak bez přítomnosti kontrolní skupiny a analýzy získaných dat prostřednictvím náročnějších statistických metod ustanovujících nebo zamítajících signifikanci je podle mínění autora činit závěry prostřednictvím deskriptivních ukazatelů minimálně problematické. Walrawenová a kolektiv (2013) navrhli intervenční baterii (15 vyučovacích jednotek po 50 minutách) pro žáky 9. ročníků ( $N = 100$ ) zacílenou na zvýšení schopnosti hodnotit (i) vyhledávací výsledky (hit list), (ii) informace a (iii) zdroje v rámci výuky událostí od konce první světové války do konce druhé světové války. V kontextu schopnosti hodnotit vyhledávací výsledky studie prokázala efekt času [ $F(1,99) = 14.60, p = .00$ ], tj. , že v celém zkoumaném vzorku (žáci experimentální i kontrolní skupiny) všichni žáci skórovali výše v posttestu než v pretestu, což je v souladu s výsledky předkládaného šetření, které signifikantní efekt času rovněž prokázalo ( $p < .001$ ). Studie zároveň neprokázala efekt přináležení žáků do experimentální nebo kontrolní skupiny, tj. že z nasbíraných dat by bylo patrné, že by v jedné skupině skórovali žáci lépe než v druhé skupině, což rovněž konvenuje s výsledky předkládaného šetření ( $p = .402$ ). V kontextu schopnosti užít kritéria pro hodnocení informací a zdrojů studie neprokázala efekt času [ $F(1,99) = 0.73, p = 0.40$ ], což je v rozporu s výsledky předkládaného šetření, které signifikantní efekt času prokázalo ( $p < .001$ ). Studie rovněž neprokázala efekt přináležení žáků do experimentální nebo kontrolní skupiny, tj. že z nasbíraných dat by bylo patrné, že by v jedné skupině skórovali žáci lépe než v druhé skupině, což již konvenuje s výsledky předkládaného šetření ( $p = .402$ ). Mahlowová a kolektiv (2022) v rámci studie u VŠ studentů ( $N = 103$ ; aplikace modifikovaného nástroje JFK-Q pro německé prostředí) za užití generalizovaného lineárního smíšeného modelu (generalized linear mixed model – GLMM) zahrnující proměnné epistemických přesvědčení a specifický typ položky porozumění více zdrojů (potvrzování, integrace, porovnávání zdrojů, porovnávání vazeb mezi zdroji) při práci s pěti fiktivními historickými texty ve dvou vyučovacích jednotkách neodhalili žádný signifikantní interakční efekt mezi epistemickými přesvědčeními a schopností porozumět více zdrojům (celkový interakční efekt jednotlivých dimenzí epistemických přesvědčení na soubor všech typů položek vztahujících se k porozumění více zdrojů). Tj. , závěry nepodporují předpoklad, že by se více sofistikovaná epistemická přesvědčení mapovaná prostřednictvím sebeposuzovacích škál podílela na vzniku intertextového modelu, který referuje k mentální reprezentaci metainformací, kam se řadí např. statut nebo motivace autora, místo a čas vzniku zdroje, typ dokumentu (strategie zdrojování; Perfetti et al., 1999) a rovněž zohlednění shod a rozdílů (strategie potvrzování) napříč zdroji (Barzilai et al., 2020).

Škály HISTM, MS a VI užití v této studii je možné kategorizovat v kontextu vývojových modelů epistemických přesvědčení do kriterialistické úrovně „na základě teoretických

<sup>89</sup> 25položkový nástroj hodnotící šest subdimenzí na 5stupňové Likertově škále: zažívání radosti z výuky dějepisu; vnímaná sebedůvěra u historika; pohled na historii jako jeden z narativů minulosti; schopnost zaujmout kriterialistickou pozici; ocenění terciárních zdrojů; ocenění primárních zdrojů.

východisek, [jelikož] tyto dimenze se zaměřují na ocenění atribuované oborovému bádání a integraci [informací/tvrzení] z více zdrojů“ (Stoel et al., 2022, s. 20). Korelační výsledky v této studii sice naznačují spojitost mezi více sofistikoványými epistemickými přesvědčeními (MS, VI a HISTM) zjišťovanými prostřednictvím sebeuposuzovacích škál a schopností aplikovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), avšak se jednalo o slabé korelace ( $r < .17$ ), a navíc ne vždy dokládající signifikanci. Barzilaiová a kolektiv (2020) dokládají, že epistemická přesvědčení v kontrastu s vlastní epistemickou výkonností jsou méně ovlivněna specificitou tématu, což může vysvětlovat zjištěné slabé (a někdy i nesignifikantní) korelace v této studii. Nicméně výsledky této studie naznačují, že některé dimenze epistemických přesvědčení žáků mohou jistou měrou přispívat k výsledkům žáků aplikovat strategie ZP. Všechny zjišťované dimenze HISTM, MS, VI a JA se ukazují jako možné koreláty, které přispívají k dovednostem žáků ve schopnosti implementovat strategie ZP. Masonová a kolektiv (2010) v rámci výzkumu u žáků 8. tříd ( $N = 70$ ) při čtení online stránek věnujících se problematice vyhynutí dinosaurů (užití nástroje EBS – Conley et al, 2004 a kontextualizované interview) sice prokázali, že žáci s více sofistikoványými epistemickými přesvědčeními dosáhli vyššího skóre (znalosti) v daném tématu než ti s méně sofistikoványými epistemickými přesvědčeními zjišťovanými prostřednictvím EBS [ $F(1, 63) = 4.86, p < .05, \eta_p^2 = .07$ ], avšak v kontextu užití shlukové analýzy dat (geneze tří skupin / tři vzorce epistemické reflexe) získaných z interview (kontextualizovaná epistemická přesvědčení) odhalili, že pouze dimenze odůvodňování znalostí prokázala signifikantní diference [ $F(1, 62) = 6.42, p < .05, \eta_p^2 = .09$ ]. Autoři rovněž odhalili signifikantní interakci [ $F(1, 62) = 4.41, p < .05, \eta_p^2 = .07$ ] mezi odůvodňováním znalostí prostřednictvím EBS a daty získanými z interview. Tedy že pouze ti žáci, kteří byli více přesvědčeni o potřebě odůvodňovat znalost na základě porovnávání více zdrojů a užití vědecké průkaznosti, vykázali vyšší skóre v oblasti znalostí zaměřeného tématu. Studie dokládá význam odůvodňování znalostí prostřednictvím užití více zdrojů a vědecké průkaznosti na jejich znalosti prostřednictvím práce s více zdroji, což konvenuje s výsledky zjištěných korelátů předkládané práce, kdy se v několika případech odhalila signifikantní těsnost mezi škálami zaměřenými na odůvodňování prostřednictvím více zdrojů, vědecké průkaznosti a pravidel bádání (MS, VI a HISTM) a schopností aplikovat strategie ZP, které přispívají k vytvoření integrovaného modelu mentální reprezentace při práci s více zdroji. Jak robustní nálezy Masonové a kolektivu (Ibid), tak i koreláty předkládané práce dokládají význam přesvědčení o odůvodňování znalostí na základě více zdrojů a vědecké průkaznosti ve vztahu k práci s více zdroji.

Původní předpoklad, že osobní odůvodňování (PJ) představuje vyšší úroveň epistemického myšlení (Conley et al., 2004; Hofer, 2004a), byl zpochybněn řadou empirických studií dokládajících signifikantní korelace mezi odůvodňováním na základě autority (JA) a rozmanitými aspekty učení (korelace mezi pracovní pamětí, preferencí pro racionalitu a přesvědčením, že zdrojem znalostí jsou externí autority; osobní odůvodňování často negativně koreluje s výkonem – blíže výčet empirických studií v Bråten & Ferguson, 2014). Korelace mezi dimenzemi MS, VI, HISTM, JA a ZP mohou být interpretovány tak, že v kontextu výuky dějepisu dochází ze strany učitele (JA) k instrukcím či vystavení žáků úkolovým situacím fixujícím důležitost odůvodňování znalosti na základě více zdrojů, významu důkazů při tvorbě vysvětlení a metodologických procedur (MS, VI a HISTM), což se

následně může promítat do reálné schopnosti implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP). Korelace mohou tuto interpretaci naznačovat, avšak vzhledem k charakteru získaných dat se spíše jedná o určitý předpoklad, který je nutné empiricky ověřit. Tj. způsob, jakým jsou tyto dimenze epistemických přesvědčení (MS, VI, HISTM a JA) propojeny se schopností implementovat spolehlivé epistemické procesy (ZP), a především s jejím osvojením nejsou známa. Ve výsledcích se také objevují významné souvislosti mezi jednotlivými dimenzemi epistemických přesvědčení MS, VI a HISTM a dále se zde objevuje vzrůstající vztah proměnné JA k těmto dimenzím, která by mohla přinést více porozumění do epistemických přesvědčení žáků druhého stupně v kontextu jejich způsobů odůvodňování znalostí, případně konkrétního užití učících strategií (nejen ZP). Vychází otázka, které dimenze epistemických přesvědčení korelují s užitím jakých strategií a které učební zkušenosti potencují které dimenze epistemických přesvědčení včetně užívání více nebo méně efektivních strategií v závislosti na kontextu.

## 7.2 INTERPRETACE DAT A DISKUZE V KONTEXTU VÝZKUMŮ POROVNÁVAJÍCÍCH DIFERENCE U VÍCE A MÉNĚ ZDATNÝCH ŽÁKŮ

**Za ústřední zjištění přínosu intervence lze pokládat to, že navrhované učební materiály (IB) měly silný vliv na prospěchově méně zdatné žáky intervenční skupiny.** Obecně data dokazují moderující efekt pololetního hodnocení z předmětu dějepis na výkon ve schopnosti aplikovat strategie ZP ( $\beta = 8.46$ ). Ačkoliv všichni žáci udělali ve schopnosti aplikovat strategie ZP pokrok, žáci v intervenční skupině dosáhli stabilního přírůstu ( $\beta \sim 7.00$ ) nehledě na jejich předchozí známku. Naopak v kontrolní skupině přírůst ve strategiích ZP do velké míry závisel na jejich předchozí známce. Zatímco žáci s hodnocením 1 dosáhli velmi velkého přírůstu ( $\beta = 10.28$ ), žáci s hodnocením 3, 4 a 5 dosáhli přírůstu, který bilancoval na hranici signifikance ( $\beta = 2.55$ ). **Toto zjištění naznačuje, že bez implementace IB by se u žáků mohl projevit efekt rozevírajících nůžek, kde lepší žáci se stávají lepšími a horší žáci více zaostávají.** Zároveň s tím je nutné doplnit informaci, že žáci s hodnocením 3, 4 a 5 v intervenční skupině již v pretestu měli nižší skóre ( $\bar{O} = 13.0$ ) oproti žákům se shodným hodnocením ve skupině kontrolní ( $\bar{O} = 18.1$ ). Nabízí se tedy vysvětlení, že žáci v intervenční skupině měli větší možnost k růstu v jejich dovednostech než žáci z kontrolní skupiny. Na druhou stranu značný prostor k růstu měli všichni žáci bez výjimky a žáci s hodnocením 3, 4 a 5 z kontrolní skupiny nebyli nikterak omezeni možným pokrokem v dovednostech aplikovat strategie ZP. Zejména však mezi skóre neexistoval statisticky významný rozdíl ( $p = .11$ ). Efekty intervencí v důsledku rozdílů na základě předchozích dovedností žáků se ukazují především z raných studií cílených na vědecké uvažování a seberegulační dovednosti žáků. Programy na vyšší úrovni myšlení se především projevují jako úspěšné u žáků s horšími předchozími výsledky (White & Frederiksen, 1988).

Výsledky šetření je možné usouvztažnit se závěry studie Reismanové (2012). V jejím 6měsíčním kvaziexperimentálním šetření na vzorku 263 studentů 11. ročníků zaměřeném na implementaci programu RLH doložila, že méně zdatní čtenáři (nižší než percentil 25 na základě výsledku ze standardizovaného testu The Gates-MacGinitie Reading Test)

v experimentální skupině si vedli lépe než méně zdatní čtenáři v kontrolní skupině v oblasti historického myšlení<sup>90</sup> [ $F(1, 31) = 6.132, p = .019, \eta_p^2 = .17$ ]. Podobně Macedo-Rouetová a kolektiv (2013) vystavili žáky 4. a 5. tříd (9–11 let;  $N = 96$ ) párům protichůdných zdrojů. Autoři v kvaziexperimentální studii odhalili, že méně zdatní žáci (porozumění čtenému – standardizovaný test: Test of Silent Reading; rozdělení na více a méně zdatné čtenáře na základě mediánu) intervenční skupiny hodnotili zdroje více přesně [ $F(1,91) = 7.39, p < .01, \eta_p^2 = .08$ ] než méně zdatní žáci kontrolní skupiny (prostřednictvím otázek s výběrem jedné správné odpovědi zaměřené na autorovu expertízu, obsah a tautologii). Dále studie prokázala, že intervence neměla efekt na více zdatné žáky [ $F(1,91) < 1, ns$ ] a výsledky méně zdatných žáků intervenční skupiny byly srovnatelné s výsledky více zdatných žáků [ $F(1,91) = 2.01, ns$ ]. Autor neztotožňuje výše uvedené výsledky (méně zdatní čtenáři) s nálezy předkládaného šetření, které prokázalo téměř trojnásobný zisk u žáků s hodnocením 3, 4 a 5 v intervenční skupině oproti žákům se shodným hodnocením v kontrolní skupině. Naznačuje však průsečík potenciálního impaktu obou intervencí na žáky, kteří mají určité obtíže v některé z oblastí (porozumění čtenému, prospěch). Conleyová a kolektiv (2004) v rámci své devítitýdenní intervence v předmětu science (chemické vlastnosti látek) při užití nástroje EBS u žáků 5. ročníků odhalili signifikantní dopad intervence pro epistemické dimenze zdroje a jistoty znalostí [ $F(1, 187) = 5.58, p < .05; F(1, 187) = 13.13, p < .001$ ], avšak nikoliv pro dimenze odůvodňování a vývoje znalostí při zohlednění faktorů etnicity, SES a výkonnosti (čtení a matematika – Stanfordský test) jako kovariátu. Výkonnost byla signifikantní kovariát pro všechny čtyři dimenze epistemických přesvědčení, tj. výkonnější žáci vykazovali vyšší úroveň epistemických přesvědčení. Autoři rovněž odhalili efekt na základě SES a výkonnosti, přičemž žáci s nižším SES a výkonností měli méně sofistikovaná epistemická přesvědčení než žáci s průměrným SES a vyšší výkonností. Předkládaná studie podobně dokládá moderující efekt výkonnosti (v předkládané studii jako hodnocení z předmětu dějepis) na schopnost aplikovat ZP (s vyšším hodnocením stoupá schopnost aplikovat ZP). Je nutné podotknout, že ve studii Conleyové a kolektivu (2004) absentovala kontrolní skupina, a z toho důvodu není možné usouvztažnit objevený vzorec moderující proměnné (hodnocení z předmětu dějepis) pro růst ZP v závislosti na přináležení žáka do intervenční (s horšími známkami se mírně zvyšuje schopnost aplikovat ZP) a kontrolní skupiny (čtyřnásobně vyšší růst pro žáky s hodnocením 1 oproti žákům s hodnocením 3, 4 nebo 5). Dále, autoři (Conley et al., 2004) se zaměřovali na zjišťování posunu epistemických přesvědčení měřených prostřednictvím sebeuposuzovacích škál, a nikoliv na schopnost projevu takového přesvědčení nebo myšlení (reálné chování participantů studie). Autoři rovněž interpretovali posun v dimenzi zdroje znalostí jako odklon od spoléhání se na vnější autority, což je v poslední době často kritizováno z důvodu existujících vazeb mezi odůvodňováním autoritou a rozmanitými aspekty učení (Bråten & Ferguson, 2014). Přestože je v nástroji EBS operacionalizována dimenze odůvodňování znalostí doménově specificky (role experimentu pro evaluaci tvrzení) tak naznačuje, že žáci na konci 5. třídy nejsou ještě schopni ustanovení sofistikovanějších způsobů pro evaluaci tvrzení (ocenění a přesvědčení o takovém přístupu), přičemž i realizovaná intervence v předkládané práci neprokázala posun participujících žáků 7. tříd

<sup>90</sup> Zdrojování, potvrzování, kontextualizace a důkladné čtení.



v oblasti jejich přesvědčení o sofistikovanějších způsobech odůvodňování (úloha více zdrojů, vědecké průkaznosti a pravidel bádání). V návaznosti na laboratorní experiment (Zohar & Peled, 2008) dokládající u žáků 5. ročníků ( $N = 41$ ) efekt tréninku metastrategických znalostí jak pro prospěchově více, tak i méně zdatné žáky, Zoharová a Davidová (2008) u žáků 8. ročníků (13–14letí;  $N = 119$ ) podnikly po dobu 12 vyučovacích hodin shodný trénink zahrnující procedurální (jak konkrétně aplikovat strategii pro řešení problému) a kontextuální složku (kdy a proč užít strategii) znalostí (rozdělení žáků na více a méně zdatné na základě mediánu celkového hodnocení z 11 předmětů na konci 7. ročníku). Mareš (1998) v této souvislosti uvádí, že „Součástí žákovy kompetence po absolvování určitého předmětu, ročníku, stupně školy nemohou být jen znalosti faktuální, deklarativní, ale také-a možná především-procesuální, znalosti typu ‚jak jednat‘ a znalosti kontextové, znalosti typu ‚kdy tak jednat‘, ‚kde tak jednat‘, ‚proč tak jednat‘“ (s. 152). Výzkum Zoharové a Davidové (2008) podává důkaz, že trénink má silný efekt zejména na prospěchově méně zdatné žáky v oblasti strategického a metastrategického uvažování. Autor nachází paralelu s výzkumem autorek a závěry předkládané práce, jelikož trénink souvisel jednak s charakteristickými rysy bádání (řešit problém; ustanovit a analyzovat kauzální vztahy; konstrukce argumentů; formulace výzkumných otázek; klasifikovat; testovat hypotézy; činit platné závěry; kontrolovat proměnné), a jednak zahrnuje procedurální složku, přičemž strategické uvažování (schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování) bylo rovněž předmětem předkládaného výzkumu a prvky metastrategického tréninku byly zahrnuty v IB s akcentem na jeho procedurální složku (jak aplikovat strategii). Konkrétně se např. jednalo o monitorování čtení (A1 v PL3, A2 v PL5), tvorbu otázek k textu (A2 v PL3), projekci záměru čtení (A1 v PL4), strategie ověření důvěryhodnosti výpovědi očitého svědka (A4 v PL4), strategie odhalení potenciální zaujatosti autora (A2 v PL6), strategie na posouzení relativní důvěryhodnosti zdroje (A2 v PL7), strategie zdrojování (A1 v PL8) a strategie potvrzování (částečně v A5 v PL1; výstižně v A2 v PL8). Zoharová a Davidová (Ibid) odhalily signifikantní efekt intervence, přičemž data prokázala nejvyšší rozdíly mezi pretestovým a posttestovým měřením pro prospěchově méně zdatné žáky experimentální skupiny v oblasti jak strategického, tak i metastrategického uvažování. Metastrategické uvažování sice nebylo v této práci zjišťováno, avšak strategické ano (schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování) a výsledky úzce konvenují se studií autorek (Ibid). V intervenční skupině regresní křivky signifikantně stoupaly v závislosti na stoupajícím (horším) hodnocením (pro žáky s hodnocením 1:  $\beta = 6.77$ ; pro žáky s hodnocením 2:  $\beta = 7.00$ ; pro skupinu žáků s hodnocením 3, 4 a 5:  $\beta = 7.24$ ), a **z implementace IB tak měla nejvyšší zisk skupina žáků s nejhorším hodnocením**, přičemž tato regresní křivka byla vyšší než regresní křivky kontrolní skupiny žáků s hodnocením 2 ( $\beta = 6.42$ ) a skupiny žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 2.55$ ). Nutno však podotknout, že regresní křivka u žáků kontrolní skupiny s hodnocením 1 byla větší ( $\beta = 10.28$ ) a v tomto bodu se již výsledky rozcházejí. Belland a kolektiv (2019) zkoumali vliv problémového vyučování na epistemická přesvědčení žáků 7. tříd ( $N = 53$ ) v předmětu science (jistá znalost; vyvíjející se znalost; znalost pocházející z autorit; znalost pocházející z vlastního rozumového uvažování). Autoři odhalili signifikantní efekt intervence [ $F(1,50) = 5.36, p = .025$ ] a signifikantní efekt hodnocení z předmětu science [ $F(2,50) = 7.63, p < .001$ ]. Druhý nálezn autorů sice konvenuje s vý-

sledkem překládaného šetření, avšak jiným způsobem. Zatímco skóre v oblasti čtyř dimenzí epistemických přesvědčení se ve výzkumu Bellanda a kolektivu (2019) u prospěchově (skóre ze státního testu v oblasti science) méně zdatných žáků snížilo (-.05 SD; průměrní: .31 SD; nejvíce zdatní: .91 SD), tak v předkládaném šetření největší progres ve schopnosti aplikovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování zaznamenali prospěchově nejméně zdatní žáci experimentální skupiny. Je však nutné si uvědomit, že Belland a jeho kolegové (2019) zjišťovali výhradně posun v oblasti epistemických přesvědčení, nikoliv posun v oblasti reálných schopností epistemické povahy (v předkládané studii se jednalo o aplikaci spolehlivých epistemických procesů/strategií ZP), které jsou více citlivé na konkrétní téma než epistemická přesvědčení (Barzilai et al., 2020). Dále, autoři zkoumali vliv problémového vyučování, které se společně s intervencemi založených na argumentaci pro rozvoj epistemických přesvědčení a epistemického myšlení jeví jako nejméně efektivní (Cartiff et al., 2021). Design výzkumu předkládané práce autora vycházel z jiných východisek, a to z konstruktivisticky koncipovaného vyučování zasazeného do metakognitivně orientovaného prostředí a hodnocení zdroje, což může, společně s doménovou specificitou a orientací na epistemická přesvědčení (nikoliv projevy takového myšlení) vysvětlovat vzniklé nuance.

Jak bylo výše uvedeno, důležitým faktorem ovlivňujícím epistemické myšlení a epistemická přesvědčení se ukazuje akademická výkonnost zahrnující i hodnocení žáků z jednotlivých předmětů, kdy sice v této práci nebyly sledovány důvody horšího prospěchu, avšak u 15/31 žáků s hodnocením 3, 4, nebo 5 byla zaznamenána podpůrná opatření 2–3. Z toho důvodu jsou výsledky dílčím způsobem rovněž diskutovány se závěry studií realizovaných s žáky s PO.<sup>91</sup>

Studie Claravalla a Ireya (2022) se zaměřila na žáky 7. tříd ( $N = 25$ ) nacházející se ve speciálně vzdělávacích třídách pro jazyk a dějepis (IVP<sup>92</sup> pro čtení a psaní; v rámci standardizovaného testu – Gates-MacGinitie Reading Comprehension subtest dosáhli účastníci výzkumu průměrného percentilu 16). Po dobu 9 měsíců výzkumníci implementovali modifikované materiály RLH (obecně tzv. document-based instruction - DBI; instrukce zaměřené na porovnávání zdrojů, hodnocení perspektivy autora, účel psaní a kontextualizaci) pro období středověku, přičemž na začátku intervence obdrželi žáci podporu (scaffold) ohledně užití strategií zdrojování, potvrzování a kontextualizace. Autoři analyzovali schopnost podtrhávání relevantních pasáží v textu, schopnost porozumět čtenému a úkoly směřující ke schopnosti implementovat strategie zdrojování, potvrzování a kontextualizace (např. „Kdo napsal dokument? Domníváš se, že toto je důvěryhodný dokument...“ Ibid, s. 253). Výzkum v kontextu zaměření předkládané studie autorů doložil posun [ $t(18) = 2.35, p < .05$ ] participantů výzkumu s velikostí účinku  $d = .58$  pro strategii zdrojování a posun [ $t(18) = 2.88, p < .001$ ] pro strategii potvrzování s velikostí účinku  $d = .90$ . Je však zapotřebí poukázat na malý výzkumný vzorek autorů a absenci kontrolní skupiny. Výsledky daného šetření tedy částečně konvenují se závěry předkládané studie, jelikož z realizované intervence měli nejvyšší benefit žáci s nejhorším prospěchem a zároveň 15/31 žáků s pololetním hodnocením 3, 4 a 5 z předmětu dějepis přináležel určitý

<sup>91</sup> Při interpretaci dalších studií ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je vycházeno z nomenklatury jednotlivých autorů (learning disability, SEN, apod.).

<sup>92</sup> „Individual Education Plan with specific academic goals for reading and writing“ (Claravall & Irey, 2022, s. 252).

stupeň podpůrného opatření (PO 2–3). Ferretti a kolektiv (2007) realizovali po dobu 8 týdnů (45 min intervence týdně) u žáků 5. tříd ( $N = 32$ ) intervenci v rámci tématu americké migrace směrem na západ zaměřené na zjištění nesrovnalostí v důkazech ovlivňující důvěryhodnost historické dokumentace. Autoři odhalili, že přestože žáci bez obtíží v učení (typically achieving) udělali ve svých skórech v testu (znalostní test) větší posun než žáci s obtížemi v učení (learning disabilities), tak z intervence (statisticky významný posun) získali i žáci s obtížemi v učení. Autoři zopakovali analýzu pro skóry měřící historické uvažování, ve které zjistili, že žáci bez obtíží v učení udělali větší pokrok v jejich historickém uvažování než žáci s obtížemi v učení. Žáci s obtížemi v učení se již v historickém uvažování nezlepšili. Značným limitem je však velikost výzkumného vzorku a absence kontrolní skupiny. Podobně De La Pazová (2005) v rámci 22denní intervence v oblasti historického uvažování a psaní esejí u žáků 8. tříd ( $N = 132$ ) odhalila dva významné nálezy. Z realizované intervence benefitovali oproti žákům z kontrolní skupiny všichni žáci nezávisle na jejich původním rozřazení v oblasti psaní (talentovaní, průměrní a žáci se speciálně vzdělávacími potřebami<sup>93</sup>) v rámci analýzy kvality esejí a zároveň, že v některých aspektech eseje vykázali žáci se speciálně vzdělávacími potřebami stejnou úroveň jako žáci talentovaní a průměrní (počet uvedených argumentů; nikoliv však např. pro oblast historické přesnosti nebo délky eseje).

Výčet výše uvedených intervenčních studií s ohledem na zkoumanou závisle proměnnou podporuje spíše předpoklad, že aktivity zaměřené na rozvoj historického myšlení (nebo obecně aktivity zaměřené na úroveň myšlení vyššího řádu) jsou benefiční nejen pro prospěchově více zdatné žáky, ale rovněž i pro méně zdatné žáky (z hlediska prospěchu, porozumění čtenému) a žáky s obtížemi v učení, a výsledky předkládaného šetření tento předpoklad rovněž podporují.

Zoharová a kolektiv (2001) doložili, že učitelé jsou přesvědčeni o nevhodnosti aktivit na vyšší úrovni myšlení pro prospěchově méně zdatné žáky, a že benefit z takových aktivit mají pouze prospěchově více zdatní žáci (přičemž statistická významnost byla potvrzena i v kontextu nižších úrovní myšlení pro oblast zapamatování ve smyslu vyššího akcentu u prospěchově méně zdatných žáků; v kontextu porozumění autoři neodhalili signifikantní rozdíly). Důvodem upozadění aktivit na vyšší myšlenkové operace je podle autorů jednak přesvědčení učitelů, že řešení takových aktivit se nachází mimo schopnosti prospěchově méně zdatných žáků, a zároveň obava, že tito žáci by byli z těchto aktivit frustrováni. Toto přesvědčení může vyústit v sebenaplňující očekávání, kdy učitelé mohou mít tendenci minimalizovat četnost takových aktivit, kterým by byli vystaveni prospěchově méně zdatní žáci. Na druhou stranu se 70 % učitelů vyjádřilo, že když učí v heterogenním kolektivu, tak zadávají stejné úkoly na vyšší úrovni myšlení pro všechny žáky (v případě homogenních tříd 45 % učitelů nebylo ochotných realizovat aktivity na vyšší úrovni myšlení pro prospěchově méně zdatné žáky). Podobně další studie (Warburton & Torff, 2005) prostřednictvím vinět popisujících učební aktivity v předmětech anglický jazyk, matematika, science, sociální studia a jiných jazyků než angličtiny doložila, že jak aktivity na nižší úrovni myšlení [ $F(1, 144) = 102.74, p < .0001; \eta^2 = .53$ ], tak i vyšší úroveň

<sup>93</sup> „Talented writers, those with average ability, and students in need of special education services“ (De La Paz, 2005, s. 141).

myšlení [ $F(1, 144) = 156.79, p < .0001; \eta^2 = .63$ ] jsou více benefiční pro prospěchově více zdatné žáky než pro prospěchově méně zdatné žáky. Přestože autoři doložili, že i pro prospěchově méně zdatné žáky jsou aktivity na vyšší myšlenkové operace efektivnější než na nižší myšlenkové operace [ $F(1, 144) = 9.04, p < .01; \eta^2 = .09$ ], tak v případě prospěchově zdatných žáků byla věcná významnost téměř třikrát vyšší [ $F(1, 144) = 27.72, p < .0001; \eta^2 = .24$ ].

Deskriptivní hodnoty získané v kontextu věrnosti experimentu u učitelů experimentální skupiny částečně doplňují výše uvedené studie a otevírají nové výzkumné pole. Jak bylo výše uvedeno (Zohar et al., 2001), tak upozadění aktivit na vyšší myšlenkové operace u prospěchově méně zdatných žáků může být zapříčiněno obavou učitelů, že se tyto aktivity nachází mimo jejich schopnosti<sup>94</sup> a zároveň obava, že tito žáci by byli z těchto aktivit frustrováni (zažijí neúspěch). Přestože čtyři položky přiřazené ke každé aktivitě IB (kromě šesti aktivit založených na evokaci a výkladu) směřujících na subjektivní posouzení (a) zdařilosti zadání (instrukce) aktivity, (b) dodržení postupu aktivity, (c) sebejistoty při implementaci aktivity a (d) míry dopadu aktivity na žáky nebyly diferencovány ve vztahu k prospěchově méně a více zdatným žákům, nýbrž pro třídu jako celek, tak deskriptivní hodnoty naznačují, že se učitelům nejhůře dařilo předat instrukce, držet se plánu aktivity a zároveň shledávali nejnižší dopad aktivit na osvojení cílených znalostí a dovedností žáky v případě, kdy se jednalo buď o epistemické, nebo epistemicko metakognitivní strategie (oproti čtenářským a metakognitivním strategiím), přičemž se u daných aktivit také cítili nejméně sebejistě. Tento poznatek reflektuje zkušenost učitelů s realizací aktivity, jejich potenciálním očekáváním a může zároveň obecně zdůvodňovat preferenci konkrétních typů aktivit zacílených na rozvoj určitých konstruktů a strategií (sumarizace, predikce, monitorování porozumění, ...) a upozadování užití jiných konstruktů a strategií (zdrojování, potvrzování) při plánování vyučovacích hodin v situacích, kdy se vyučující ve vztahu k dané aktivitě zacílené na rozvoj určitých dovedností cítí méně sebejistě a není tolik přesvědčený o dopadu dané aktivity na žáky. Důvodem může být nižší obeznámenost s konstruktem epistemického myšlení, malé zkušenosti s implementací tohoto konstruktu do učebních aktivit nebo přesvědčení o nevhodnosti implementace konstruktu ve vztahu k prospěchově méně zdatným žákům. V tuto chvíli se jedná spíše o předpoklad založený na zjištěných deskriptivních hodnotách, který by však podle autora zasloužil samostatný empirický výzkum.

Nicméně jak dokládají některé studie (Buehl & Fives, 2009; Lunn Brownlee et al., 2011), tak trénink učitelů zaměřený na rozvoj epistemického myšlení ovlivňuje jak jejich vyučovací přístupy, tak i jejich očekávání směrem k žákům. Jak na příkladu porozumění čtenému dokládá studie Rubie-Daviesové (2010), tak vysoké očekávání učitelů směrem ke třídě má významný efekt na porozumění čtenému žáků ( $d = .1.01$ ) oproti učitelům s nízkým očekáváním ( $d = .05$ ). Vysoké očekávání učitelů je spjato s mistrovským učením (mastery learning/approach), tj. zaměřením se na to, aby žáci hluboce porozuměli proble-

<sup>94</sup> Výzkum Heyderové a kolektivu (2020) v rámci výzkumu u učitelů ( $N = 56$ ) 4. tříd a jejich žáků ( $N = 830$ ) prostřednictvím regresního modelu doložil, že čím více jsou učitelé v kontextu vyučovacímho předmětu matematika přesvědčeni, že výkon v tomto předmětu závisí na vrozených dispozicích (viz epistemická dimenze postulovaná Schommerovou: schopnost učit se je vrozená × osvojitelná), tím více u prospěchově méně zdatných žáků (0,5 známky a níže od třídního průměru) klesá jejich vnitřní motivace.

matice, byli aktivní a získávali dovednosti (Roeser et al., 2002). Zároveň je mistrovské učení spjata s kooperativní formou výuky, vnímáním chyby jako zdroje znalostí, dotazováním ze strany žáků a jejich reflexí a obecně (sociálně)konstruktivistickým způsobem vyučování, který je častým výchozím rámcem pro realizaci intervenčních šetření v pedagogicko-psychologickém výzkumu epistemického myšlení (Cartiff et al., 2021; Muis et al., 2016a). Naopak nízká preference mistrovského učení je spjata se samostatnou prací žáků (interakce žáků není zapotřebí) a obecně transmisivně-instruktivním vyučováním (Anderman et al., 2002).

Ačkoliv realizovaná intervence v předkládaném šetření ve vztahu ke kontrolní skupině neprokázala vliv na epistemické myšlení a epistemická přesvědčení žáků a učitelé experimentální skupiny se cítili v aktivitách zaměřených na epistemické a epistemicko-metakognitivní myšlení nejméně komfortně, nejhůře se jim dařilo předat instrukce, držet se plánu aktivity a zároveň sledovali nejnižší dopad aktivit na osvojení cílených znalostí a dovedností žáky, tak prostřednictvím intervenční baterie vzrostla schopnost žáků implementovat strategie zdrojování a potvrzování ať už se jednalo o prospěchově více nebo méně zdatné žáky. Deskriptivní výsledky sebezpozření učitelů jsou tedy v částečné diskrepanci se zjištěnými hodnotami u žáků, tj. přestože se v aktivitách zacílených na konstrukt epistemického myšlení necítili tolik komfortně a zejména si nebyli tolik jistí pozitivní dopadem těchto aktivit na žáky, tak k posunu žáků došlo, přičemž téměř trojnásobný zisk zaznamenali žáci experimentální skupiny s hodnocením 3, 4 a 5 oproti žákům se shodným hodnocením ze skupiny kontrolní. Z toho důvodu autor považuje pro budoucí studie za vhodné, aby byl analyzován „rozdíl“ mezi subjektivně vnímanou realitou učitelů a výsledky založenými na více reliabilních a validních způsobech měření.

Některé z výše uvedených studií se částečně dotýkají výzkumu v oblasti epistemické nerovnosti (epistemic injustices) zkoumajícího rozdíly v přijímání a diseminaci znalostí v komunitách (ženy, minority). Jak uvádějí Chinn a Rinehart (2016a), tak „Selhávání v rovnocenné diseminaci znalostí ve společnosti je formou epistemické nespravedlnosti, které [selhávání rovnocenné diseminace] může být viděno jako nespolehlivý proces společenské diseminace znalostí“ (s. 474). Autor této práce je pevným zastáncem individualizace výchovně vzdělávacího procesu v intencích cílů, metod, forem a obsahu, a z toho důvodu pod termínem *spravedlivá* nebo *rovnocenná* diseminace znalostí spatřuje právě individualizovaný přístup, tj. maximalizaci potenciálu žáka prostřednictvím rozmanité kvantity a kvality učebních úkonů v kontextu individuálních možností každého ze žáků. Opomíjení aktivit na vyšší myšlenkové operace u méně zdatných žáků je možné považovat za formu epistemické nerovnosti v intencích empirických výzkumů dokládajících efektivitu těchto aktivit pro danou skupinu žáků, přičemž do této kategorie výzkumů je možné zařadit i předkládanou studii.

V rámci doplňující analýzy týkající se epistemických přesvědčení učitelů byla vypočítána věcná významnost z důvodu ordinálních dat pomocí koeficientu  $r$  (Rosenthal, 1994), přičemž všechny analýzy kromě jediné prokázaly malý efekt ( $r < .30$ ) v posunu experimentální a kontrolní skupiny v oblasti méně a více sofistikovaných epistemických přesvědčení. Pouze analýza věcné významnosti posunu v oblasti více sofistikovaných epistemických přesvědčení mezi pretestovým a posttestovým měřením u experimentální skupiny učitelů prokázala střední efekt ( $r = .588$ ), přičemž se blížila velkému efektu ( $> .60$ ;

Cohen, 1977). Feucht (2010) komentuje, že učitelé s více sofistikovanými epistemickými přesvědčeními jsou „méně rezistentní vůči vzdělávacím reformám“ (s. 69), což může být obohacující informace pro tvůrce vzdělávací politiky na systémové úrovni, lektory kurzů v kontextu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i vysokoškolské učitele připravující budoucí učitele.

V závěru této subkapitoly jsou prezentovány hlavní zjištění přehledové studie Branteové a Strømsø (2018), kteří mapovali výsledky 18 intervenčních studií v oblasti vlivu strategie zdrojování na rozmanité aspekty učení, přičemž většina analyzovaných studií spadala do dějepisného vyučování. Za hlavní nálezy ve vztahu k předkládané práci v intencích metodologických aspektů považuje autor zjištění, že při činění rozhodnutí zacílených na doporučení pro výchovně vzdělávací praxi je nutné zohlednit kontext (věk participantů studie; stát/místo, ve kterém výzkum probíhá; SES, apod.) a metodologické aspekty studie (zejména způsob operacionalizace konstruktů; metody a techniky sběru dat; závisle a nezávisle proměnná). Někdy je strategie zdrojování definována jako hlavní cíl šetření (např. Britt & Aglinskas, 2002), jindy jako integrovaná součást historického myšlení (argumentativní psaní – De La Paz & Felton, 2010). Někdy jsou používány otevřené položky (Nokes et al., 2007), jindy položky s výběrem jedné správné odpovědi (Reisman, 2012). Ve většině studií analyzovaných Branteovou a Strømsø (2018) se používaly pracovní listy, Brittová a Anglinskasová (2002) realizovaly svou intervenci v online prostředí. Obecně je možné konstatovat, že se v každé studii objevuje odlišný metodologický postup a jiný způsob operacionalizace (forma, množství) zaměřeného konstruktů (v tomto případě strategie zdrojování).

Přes ne zcela vždy průkazné výsledky pedagogicko-psychologického výzkumu epistemického myšlení ve vztahu k rozmanitým aspektům vyučování a učení rozebíraných jak v teoretické části této práce, tak i diskutovaných v této kapitole, představuje tento výzkum slibný směr pro výchovně vzdělávací realitu (viz metaanalytické studie: Cartiff et al., 2021; Greene et al., 2018), přičemž je nutné při doporučeních založených na empirických poznatcích zvážit intra a interindividuální faktory. V této kapitole bylo ve vztahu k podobně realizovaným studiím diskutováno, že výukové materiály zaměřené na rozvoj epistemických přesvědčení a epistemického myšlení žáků mají nejen pozitivní účinek na prospěchově více zdatné žáky, ale empirická evidence zahrnující i výsledky tohoto předkládaného šetření dokládá účinek i pro prospěchově méně zdatné žáky, mezi kterými byli i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami.

## 8 LIMITY ŠETŘENÍ A NÁMĚTY PRO BUDOUCÍ VÝZKUMNÁ SMĚŘOVÁNÍ

Předkládaná studie má řadu omezení, na která je zapotřebí upozornit. Při interpretaci dat se vždy výzkumník vystavuje určité pravděpodobnosti výskytu zkreslení. Předně autor použil pouze omezené přístupy pro zjišťování epistemického myšlení žáků 7. tříd. Jak výstižně uvádí Ůltaniová (2012), tak „Vědci vidí jenom tolik, kolik jim výzkumné nástroje dovolí“ (s. 198). Komplexnější pohled na konstrukt epistemického myšlení by byl vhodnější prostřednictvím zajištění více rozmanitých přístupů měření. Předně je nutné upozornit na to, že uvedená studie je limitována vzorkem a jeho výběrem. Ačkoliv vzorek žáků je dostačující k inferencím pro statistické metody, je třeba uvést, že s vyšším počtem sledovaných žáků by bylo možné do výsledků přidat další intervenující proměnné na úrovni třídy, škol či regionů, jelikož výsledky poukazují na to, že tyto aspekty by mohly být významné pro vysvětlení některých pozorovaných změn. Dále si je autor vědom, že žáci nebyli náhodně rozděleni do skupin tak, jako tomu je v případě pravých experimentů. Žáci byli rozděleni do experimentální nebo kontrolní skupiny na základě příslušnosti k určité školní třídě, do které docházejí, nikoliv jako jednotlivci, což je na druhou stranu typický znak kvaziexperimentálního uspořádání (subjekty nemohly být do jednotlivých skupin rozřazeny náhodně). Tato situace obvykle nastává v situacích, kdy skupiny existovaly již před započatím výzkumu (např. etablované školní třídy, pracovní skupiny apod.), což byl případ tohoto šetření. Inference z tohoto výzkumu tedy nemusí být aplikovatelná na všechny ostatní případy výuky, kde školy či vyučující neimplementují tento typ programů. Schraw (2013) dále uvádí šest metodologických přístupů (dotazníky, rozhovory, viněty, eseje, pojmové mapy a metody multidimenzionálního škálování), které lze použít k identifikaci epistemického myšlení. V této studii byl použit pouze jeden z výše uvedených přístupů (dotazník) a specifický přístup pro zjišťování schopnosti implementovat strategie zdrojování a potvrzování, který není možné jednoznačně zařadit do některého z výše uvedených přístupů explicitně uvedených Schrawem (Ibid). Z toho důvodu by bylo vhodné výsledky této studie triangulovat (validovat) i s dalšími přístupy. Výsledky tohoto šetření jsou rovněž zatíženy nedostatkem ověřených dostupných výzkumných metod pro sledovanou populaci žáků sedmých tříd, které byly z valné většiny převzaté a přeložené z anglosaského prostředí. Tyto metody byly upraveny tak, aby pokryly širokou škálu významných konceptů a byly spolehlivě aplikovatelné do konkrétních podmínek uvedeného výzkumu. Některé významné složky epistemických přesvědčení (dimenze osobního odůvodňování a jednoduché a jisté znalosti) však nebyly zahrnuty do studie z důvodu velmi nízké spolehlivosti, a mohou tedy chybět při doplnění holistického pohledu na kontext celé studie. Na druhou stranu je třeba zmínit, že odvětví zkoumající epistemologická přesvědčení a epistemické myšlení se obecně potýká s deficitem výzkumných metod. Především jsou tyto metody složité pro získání dat pro populaci dětí a dospívajících. **Tuto studii je proto možné označit jako jednu z důležitých průkopnických prací ve zkoumání epistemických přesvědčení a epistemického myšlení žáků ve školních třídách.** Autor také vyzývá k propojení mezi epistemickým hlediskem a základními aspekty procesů učení a výuky, které nebyly v této studii provedeny (schopnost řešit problémy, argumentační schopnosti, seberegulované učení, metakognitivní myšlení,

afektivní složka atd), na což v souvislosti s náměty pro budoucí empirické studie v této subkapitole konkrétně odkazuje. Limity studie byly v kontextu užití sebeposuzovacích dotazníků již diskutovány v paragrafu 5.3.1.3, a z toho důvodu se budou následující pasáže zaměřovat na další relevantní záležitosti potenciálně snižující výpovědní hodnotu (interní validitu) hlavního (kvaziexperimentálního) šetření. Ferjenčík (2000), Disman (2005) a Hendl (2012) uvádějí výčet intervenujících proměnných, které vstupují do výzkumu, a snižují tak jednostrannou vypovídající hodnotu vlivu nezávisle proměnné (v této studii IB) na závisle proměnnou (epistemická přesvědčení zjišťována prostřednictvím sebeposuzovacích škál a schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy při práci s více zdroji):

**Rovnocennost skupiny (selektce)** odráží rovnocennost žáků v relevantních aspektech, které mohly mít vliv na rozvoj jejich epistemického myšlení a epistemických přesvědčení. Jedná se o zajištění a kontrolu interindividuálních rozdílů skupin, přičemž zlatým pravidlem je náhodný výběr. Jak bylo uvedeno, v kvaziexperimentálním šetření jsou již skupiny etablovány, a není možné jednotlivce do skupin náhodně rozdělit. Je nutné uvést, že skupiny byly od začátku rovnocenné v rovině všech indikátorů epistemických přesvědčení zkoumaných prostřednictvím sebeposuzovacích škál (dimenze JA, MS, VI i MS), avšak nikoliv ve schopnosti implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), jelikož kontrolní skupina vykázala vyšší skóre v pretestovém měření než skupina experimentální.

**Reaktivita** pokusných osob referuje ke změně závisle proměnné v důsledku očekávání respondentů (placebo efekt). Jak experimentální, tak i kontrolní skupině bylo sděleno, že se jedná o experimentální skupinu. Dále, učitelé jak v experimentální, tak i kontrolní skupině obdrželi instrukce ohledně zadávání pretestů a posttestů žákům (viz příloha 1). Nicméně je zapotřebí podotknout, že apel na profesionalitu učitelů společně s podrobnými informacemi *jak* realizovat pretestová a posttestová měření je jediným dokladem ve vztahu k potenciální eliminaci reaktivity. Autor nebyl přítomen během žádného testování žáků (což by však zároveň představovalo další intervenující proměnnou). Není tedy zcela možné vyloučit reaktivní zkreslení (Hawthornský efekt; tj. spíše než vliv IB nastal posun v důsledku situace, kdy žáci byli středem pozornosti experimentálního šetření), jelikož není možné přesně určit, jakým způsobem učitelé své žáky konkrétně instruovali a případně motivovali, přestože oběma skupinám bylo sděleno, že se jedná o experimentální skupinu.

**Experimentální mortalita**, tj. úbytek osob v experimentu, představuje další faktor, který je zapotřebí zohlednit. V tomto výzkumu se jednalo celkově o  $N = 37$  žáků z experimentální skupiny a  $N = 35$  žáků z kontrolní skupiny, kteří byli vyřazeni z celkové analýzy dat (nevyplnění pretestových a/nebo posttestových nástrojů měření, OMJ, dlouhodobá absence).

**Historie** referuje k časovému intervalu mezi pretestovým a posttestovým měřením a působením dalších faktorů, které mohly v tomto rozmezí působit na žáky. Obecně platí, že čím větší je časový odstup mezi působením nezávisle proměnné (v této studii IB) a měřením závisle proměnné (v této studii epistemická přesvědčení zjišťována prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků a schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování), tím roste pravděpodobnost, že vztah mezi zkoumanými jevy



bude zkreslen dalšími faktory. Implementace nezávisle proměnné (IB) trvala každému učitel z experimentální skupiny rozdílnou dobu (onemocnění učitele, ředitelská volna, prázdniny, odpadnutí hodiny z důvodu celotřídního nebo celoškolského projektu či exkurze, apod.) a v tomto časovém intervalu na žáky působila řada dalších faktorů, které potenciálně mohly ovlivnit dopad intervence (mohlo se jednat o: působení rodičů nebo vrstevnické skupiny; volnočasové aktivity; vlastní invence a zvědavost v domácím prostředí související s epistemickým hlediskem; rozdílný počet žáků v jednotlivých hodinách během experimentu apod.).

**Zrání a přirozený vývoj (maturace)** je podstatný faktor v případě dlouhodobého působení nezávisle proměnné. Zrání a přirozený vývoj je intervenující proměnná, která vysvětluje rozdíly mezi prvním a druhým měřením v důsledku přirozeného zrání organismu (CNS), vlivu prostředí na jedince v procesu zrání (adaptace organismu na prostředí) či přirozeného zdokonalování s rostoucím věkem. V souvislosti s realizovaným kvaziexperimentálním šetřením, které trvalo (včetně pretestového a posttestového měření) v minimu 43 dní (skupina 9K) a v maximu 119 dní (skupina 14K) se autor nedomnívá, že by zde mohl existovat rapidní vývojový skok ovlivňující výsledky šetření, který je typický pro longitudinální studie (Heffner, 2004). Výzkum v oblasti vývojových diferencí nepřináší konzistentní nálezy, což bylo diskutováno v oddílech 2.2.1 a 4.2. Užití učebních strategií a epistemický rozvoj úměrně nezrají (Alpaskan et al., 2017) a jak uvádějí Kienhuesová a kolektiv (2016), tak změna v oblasti epistemického myšlení „se může objevit docela rychle a nezávisle na kognitivní maturaci“ (s. 319). Přesto je však možné i vývojové difference doložit (např. difference při užití škál SC a VI mezi žáky druhého stupně a studenty SŠ; zároveň však nebyly doloženy statisticky signifikantní rozdíly mezi studenty SŠ a VŠ – Wiley et al., 2020; difference mezi žáky 4. a 5. tříd v rámci odhalení více důvěryhodného zdroje na základě expertízy autora – Macedo-Rouet et al., 2013), a tak jedním z námětů pro budoucí studie je opakovat realizaci kvaziexperimentálního šetření u studentů SŠ, a následně tyto výsledky komparovat se závěry předkládaného výzkumu.

**Regrese k průměru** vysvětluje tendenci, kdy u participantů výzkumu s velmi vysokým nebo nízkým skóre v prvním měření je možné očekávat v případě participantů s vysokým skóre snížení, a naopak u participantů s nízkým skóre zvýšení ve druhém měření. Žáci s hodnocením 3, 4 a 5 v intervenční skupině již v pretestu měli nižší skór oproti žákům se shodným hodnocením ve skupině kontrolní. Nabízí se tedy vysvětlení, že žáci v intervenční skupině měli mnohem větší možnost k růstu ve svých dovednostech než žáci ze skupiny kontrolní. Na druhou stranu značný prostor k růstu měli všichni žáci bez výjimky a žáci s hodnocením 3, 4 a 5 z kontrolní skupiny nebyli nikterak omezeni možným pokrokem v dovednostech aplikovat strategie zdrojování a potvrzování. Je třeba však zdůraznit, že tyto rozdíly nebyly signifikantní.

**Instrumentace a testování.** V první rovině souvisí jednak se změnou v nástrojích měření (doporučuje se při krátkém trvání experimentu) a v druhé pak s otázkou, zdali se žáci z prvního zadaného nástroje nenaučili určité strategické znalosti, které by mohli využít pro zlepšení výkonu, ať už v kontextu závisle proměnné, nebo v následujícím používaném nástroji (pretestové měření ovlivňující závisle proměnnou; souvislost s adaptací na parametry nástroje). Autor stabilizoval pořadí zadávaných testových baterií včetně určení, v kterých vyučovacích hodinách je možné žáky testovat (viz příloha 1). Zároveň však vyvstává otázka

ohledně užití shodných způsobů měření v pretestovém a posttestovém měření (autor užil shodné způsoby). V této rovině neexistuje jednoznačná odpověď. Disman (2005) uvádí, že položky v posttestovém měření by se měly zcela změnit, zatímco např. Heffner (2004) uvádí, že by měly být použity shodné testy (neekvivalentnost testů jako příčina změny závisle proměnné, nikoliv prostřednictvím vlivu nezávisle proměnné).

**Chyba měrného nástroje** se týká reliability a validity použitých nástrojů. Reliability nástrojů dosáhla ve většině případů přijatelných hodnot, avšak některé škály sebeposuzovacích dotazníků v předvýzkumu dostatečných hodnot nedosáhly (dimenze osobní odůvodňování), stejně jako dimenze jednoduchá a jistá znalost v pretestovém a posttestovém měření v kvaziexperimentální studii. Analýza dat stejně jako interpretace výsledků proběhla pouze u těch proměnných, které dosáhly dostatečné nebo alespoň přijatelné míry spolehlivosti ( $> .60$ ).

**Očekávání ze strany experimentátora** souvisí s nevědomým naváděním experimentátora, aby se respondent zachoval určitým způsobem. Toto nebezpečí je spíše typické pro experimenty v medicínských oborech. Opět tato rovina souvisí s tím, že oběma skupinám bylo sděleno, že se jedná o experimentální skupinu. Otázku teoretického sabotování (učitel by si nevědomě u svých žáků nepřál, aby co nejlépe vyplnili testové baterie) je snad možné vyloučit na základě dobrovolného zapojení učitelů do experimentálního šetření a v první řadě etického rozměru práce učitele. Dále, učitelé se řídili pokyny uvedenými v příloze 1.

S ohledem na výsledky korelačních a intervenčních studií jsou dále doloženy další relevantní faktory (proměnné) potenciálně zkreslující výsledky tohoto kvaziexperimentálního šetření.

Přestože výsledky nejsou jednoznačné, **socioekonomický status** (SES) představuje jeden z těchto faktorů. Při použití sebeposuzovacího doménově obecného dotazníku EQ pro zjišťování úrovně epistemických přesvědčení Schommerová (1990) doložila, že rodinné prostředí (vzdělanost rodičů; očekávání rodičů, že dítě přibírá domácí povinnosti; očekávání rodičů, že dítě přebírá zodpovědnost za své vlastní myšlení; podobně souvislost mezi rodinným prostředím před vstupem do ZŠ a epistemickými přesvědčeními VŠ studentů; Schommer, 1993 b) souvisí s epistemickým přesvědčením studentů (jednoduchá znalost, rychlost učení). Korelace při užití dotazníků EQ a SES byla odhalena i v další studii (Abedalaziz et al., 2017). Přehledová studie Schieferové a kolektivu (2022) v kontextu předmětu science odkazuje na tři studie, ve kterých vyšší úroveň SES korelovala s více sofistikovanými epistemickými přesvědčeními, a zároveň uvádí studii, ve kterých tato vazba prokázána nebyla. Podobně v předmětu science studie Ozkala a kolektiv (2010) dokládají za použití sebeposuzovacího nástroje SEB<sup>95</sup> pozitivní korelace s vnímáním znalosti jako vyvíjející se a SES (pracující matka, vzdělanost rodičů, počet knih v domácnosti, oddělený pokoj na učení) v rámci výzkumu u žáků 8. tříd. Conleyová a kolektiv (2004) odhalili efekt SES na všechny čtyři měřené dimenze epistemických přesvědčení. Další studie (de Brabander & Rozendaal, 2007) dokládá nejednoznačné výsledky ohledně vazeb mezi epistemickými přesvědčeními, SES rodičů a jejich školními preferencemi (vazba

<sup>95</sup> Scientific Epistemological Beliefs questionnaire (8 položek na dimenzi fixované znalosti, 8 položek na vyvíjející se znalost).

epistemických přesvědčení s úrovní vzdělání, nepotvrzení vazby mezi epistemickými přesvědčeními a životním stylem<sup>96</sup>). V kontextu domény historie Nitsche a Waldisová (2018 in O'Neill et al., 2022) analyzovali odpovědi u 177 studentů učitelství, přičemž odhalili slabé, ale signifikantní vazby mezi epistemickými přesvědčeními, zjišťované prostřednictvím sebesupozovacího dotazníku EBQH a SES včetně nálezu, že vyšší SES predikoval subjektivismus (skeptical beliefs). Nitsche a Waldisová (2022) v podobných intencích opakovali svou studii (užití EBQH) a analyzovali odpovědi 175 studentů učitelství prostřednictvím strukturálního modelování (SEM). Autoři odhalili sice signifikantní ( $p < .10$ ), avšak slabou ( $r = .16$ ) vazbu mezi epistemickými přesvědčeními (kriterialisté – narrative constructivism) a SES (SES jako kovariát; počet knih v domácnosti, vzdělání rodičů). Další doménově-specifické studie v kontextu historie zabírající se vztahy (nebo vlivy) mezi SES a epistemickými přesvědčeními nejsou autorovi známé, a tak autor podtrhává výrok O'Neill a kolektivu (2022), že „budou zapotřebí další studie, které by oddělily epistemická přesvědčení studentů od jejich socioekonomického statutu...“ (s. 71) Budoucí výzkumy v kontextu předkládané kvaziexperimentální studie by se mohly zaměřit na vliv intervenčního designu v závislosti na sociokulturním a socioekonomickém statutu žáků (např. SES jako kovariát v SEM). V tomto kontextu se jako významná proměnná může jevit očekávání učitelů. Některé výzkumy dokládají nižší očekávání učitelů v závislosti na socioekonomickém statutu školy (USA – McCarty et al., 2001), jiné tuto vazbu nepotvrzují (Nový Zéland – Rubie-Davies, 2008; Rubie-Davies et al., 2012).

Osobní relevance zahrnující **afektivní faktory**, jako jsou vědomí o vlastní účinnosti, motivace, emocionální zapojení nebo situační zájem, jsou potenciálními mechanismy rozvoje epistemických přesvědčení (Bendixen & Rule, 2004). Afektivní faktory nebyly v této studii zjišťovány. Empirické studie dokládají vazbu mezi emocemi, epistemickými přesvědčeními, kognitivními a metakognitivními procesy (Trevors et al., 2017 b; Muis et al., 2015, 2018; Pekrun et al., 2017). S odkazem na přehledovou studii Branteové a Strømsøa (2018) je doloženo, že méně motivovaní jedinci v kontextu užití strategie zdrojování mohou užívat pouze jednoduché heuristiky (expertíza autora zdroje,<sup>97</sup> atraktivita textu), zatímco více motivovaní jedinci rovněž analyzují charakteristiky textu. Trevors a kolektiv (2017 b) s odkazem na výčet studií zabírajících se epistemickými přesvědčeními a emocemi uvádějí, že kognitivní inkongruence pramenící z nesouladu mezi epistemickými přesvědčeními žáka a povahou úkolové situace může vést ke ztrátě vnímané kontroly, ale zároveň novost takové situace může vést k vyšší vnímané hodnotě a situačnímu zájmu. Kognitivní inkongruence pak může vyvolat rozmanité emocionální zážitky, jako jsou překvapení, zmatení, frustrace, úzkost, nuda, nebo v případě kognitivní kongruence zvědavost a potěšení. Konkrétně ve své studii doložili, že epistemická přesvědčení predikují vznik konkrétních emocí (odůvodňování na základě bádání – překvapení a zvědavost, což facilitovalo učení; znalost se vyvíjí – nižší míra úzkosti a frustrace; zdroj znalosti vyvěrá z jedince – nižší zmatení a nuda; zdroj znalosti vyvěrá z externích autorit – zma-

<sup>96</sup> Otázky směřovány na: frekvence návštěv koncertů, divadel, výtvarných výstav, muzeí; sledování televize; dovolené; počet pokojů v domácnosti apod.

<sup>97</sup> Srov. s konstruktem kognitivní autority (cognitive authority), která odkazuje na názory a doporučení osob, které jsou brány více vážně, než názory a doporučení jiných osob (Swanson, 2005). Jedná se o jedno z nejčastěji zvolených kritérií pro posuzování zdroje v online prostředí (Rieh, 2002).

tek) a emoce predikují učební výkon. Na druhou stranu je zapotřebí uvést, že pozitivní emoce nejsou bezpodmínečným rovnítkem pro efektivní učení. Autoři doložili, že potěšení z aktivity bylo negativní, zatímco úzkost pozitivním prediktorem učení. Námětem pro budoucí empirická šetření by mohlo být zachycení epistemických emocí (zažívané emoce při řešení úkolů vztahujících se k povaze znalostí a poznávání) např. prostřednictvím sebeposouzení intenzity zažívaných emocí na Likertově stupnici (udivený, zvědavý, šťastný, zmatený, frustrovaný, znepokojený, znuděný, optimistický, beznadějný, rozzlobený – Muis et al., 2020; podobně 21 položkový sebeposuzovací dotazník Epistemic Emotions Surveys zachycující 7 emocí: překvapení, zvědavost, radost, zmatek, úzkost, frustraci a nudu – Pekrun et al., 2017). V této souvislosti další studie (Lefebvre-Pinard & Pinard, 1985) dokládá, že žák má tendenci se nezapojoovat do úkolu, když je kognitivně nebo afektivně přehlčen (např. v situacích, kdy je úkol shledán za nezajímavý nebo příliš obtížný). Jak dokládá studie Riehové a Hilligosse (2007), tak jedinci mají vyšší tendence zaobírat se důvěryhodností zdroje, jestliže se jedná o informace související se zdravím než s produkty (nutriční výživa pro sportovce) nebo cestováním. Studie dokládá, že obsah zdroje ovlivňuje motivaci, což má za následek kvalitu implementace strategie zdrojování. Nabízí se možnost zjišťovat, jak jednotlivé obsahy pracovních listů IB byly žáky vnímané (zajímavé), jelikož (teoreticky vzato) jednotlivé úkoly (obsahy) mohly mít odlišný dopad (potencovat, inhibovat) na motivaci žáka obsah číst nebo úkol zpracovávat. Rovněž je možné opakovat kvaziexperimentální šetření (implementace IB nebo její části) a sledovat změny v epistemických emocích v průběhu celé 10hodinové intervence (které emoce a s jakou intenzitou vznikají při úkolech epistemické povahy; zdali se tyto emoce a jejich intenzita v průběhu intervence mění), stejně jako vliv působení epistemických emocí na měřené konstrukty (dimenze epistemických přesvědčení, schopnost aplikovat spolehlivé epistemické procesy). Rovněž se nabízí doplnění pretestového a posttestového měření o další nonkognitivní proměnné, jako jsou např. vnímání osobní účinnosti, cílová orientace nebo situační zájem. Schmidt a Rotgans (2021) prostřednictvím CFA odhalili jednofaktorové řešení pro epistemickou zvědavost a situační zájem naznačující, že se jedná o jeden konstrukt. Další námět se může týkat vlivu IB na vnímanou osobní účinnost, autoregulaci, vnitřní zájem<sup>98</sup> a užití kognitivních strategií, neboť ve studii Ioannouové a Iordanouové (2020) na vzorku 12letých žáků v předmětu dějepis byly odhaleny pozitivní korelace mezi jmenovanými konstrukty a více sofistikovanou úrovní (kriterialisté) epistemických přesvědčení.<sup>99</sup> S odkazem na výše uvedené studie a další výzkumy věnující se afektivní složce v kontextu epistemických přesvědčení (Kerwer et al. 2021 – epistemic volition; Tang & Salmela-Aro, 2021 – epistemic curiosity; Winberg et al., 2019 – goal orientation) považuje autor za důležité věnovat této problematice pozornost. V otázce vlivu vazby (nebo vlivu) mezi **předchozími znalostmi** žáků a epistemickými přesvědčeními nepřinášejí empirické výzkumy zcela jednoznačné nálezy. Při výuce o pádu Římské říše žáci 6. tříd odkazovali na irelevantní, osobní asociace: „Moje teta navštívila

<sup>98</sup> Zvýšení korelačního koeficientu mezi zájmem a úrovní kriterialismu v intervenční studii Stoela a kolektivu (2017 b) z  $r = .39$  na  $r = .66$  ( $p < .000$ ).

<sup>99</sup> Užití 40položkového nástroje Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ – mapujícího konstrukty vnímané osobní účinnosti, vnitřního zájmu, užití kognitivních strategií a sebeřízení na 5 stupňové Likertově škále (Pintrich & De Groot, 1990).

Řím minulý rok“ (Wolfe & Goldman, 2005, s. 469). Tento empirický výzkum minimálně dokládá obecně doménovou úlohu předchozích znalostí (obecné, doménové a tématické znalosti včetně osobních zkušeností) při uvažování o minulosti. Iordanouová a kolektiv (2019) na vzorku 11–22letých žáků a studentů doložili, že jedinci se sofistikovanějšími epistemickými přesvědčeními (kriterialisté) a zároveň s vyšší úrovní předchozích znalostí užívali epistemické standardy vědeckého výzkumu (reflexe důvěryhodnosti důkazů) při práci s texty z domény historie a science více než jedinci s méně sofistikovanými přesvědčeními. V další studii (Baytelman et al., 2020) na vzorku VŠ studentů bylo doloženo, že jedinci s vyšší úrovní epistemických přesvědčení a vyšší úrovní předchozích znalostí vykazovali vyšší objem a kvalitu argumentů při práci s třemi společenskovědními tématy. I další studie v jiných doménách (science) dokládají, že pouze studenti s vysokou úrovní předchozích znalostí benefitují z aktivit zaměřených na práci s více zdroji (konstrukce argumentů – Gil et al., 2010a, 2010 b), což je charakteristická aktivita pro podporu epistemického myšlení žáků a studentů. Nicméně se objevují i zjištění, že např. selektivní důvěra v informace a věnovaná pozornost predikují porozumění jednomu a více zdrojů nezávisle na předchozích znalostech (Bråten et al., 2009), doklad, že odůvodňování znalostí na základě pravidel bádání a práce s více zdroji (oproti odůvodňování na základě názoru nebo vlastní zkušenosti) predikovalo porozumění nezávisle na předchozích znalostech (Bråtena & Strømsø, 2010 b) nebo nepotvrzení korelací mezi předchozími znalostmi a epistemickou reflexí ve vztahu k textům o vyhynutí dinosaurů, ale zároveň potvrzení vztahu mezi předchozími znalostmi a správně zodpovězenými znalostními otázkami vztahujícími se k textům (Mason et al., 2010). Rovněž Stoel a kolektiv (2022) s odkazem na výčet studií uvádějí, že epistemická přesvědčení nejsou přímo ovlivněna znalostí tématu. Na druhou stranu Bråten a kolektiv (2018) uvádějí výčet studií, které dokládají souvislost mezi předchozími znalostmi a schopností aplikovat strategie zdrojování při práci s více zdroji, a to napříč doménami, včetně historie (Rouet et al., 1996; Rouet et al., 1997). Další studie dokládá (Alexander et al., 1997), že jedinci s nižší úrovní předchozích znalostí užívají povrchové strategie, což je v souladu s výzkumy dokládající, že nižší úroveň epistemických přesvědčení rovněž souvisí s užitím povrchových strategií (Barzilai & Zohar, 2012; Pieschl et al., 2008; Pieschl et al., 2013). Barzilaiová a kolektiv (2020) dále doložili, že studenti spoléhají více na předchozí znalosti při evaluaci informací ze známého tématu než v případě neznámého tématu. Na druhou stranu některé studie dokumentují, že vyšší úroveň doménově specifických znalostí vede k méně sofistikovaným epistemickým přesvědčením (Kienhues et al., 2008; Redish et al., 1998). Bromme a kolektiv (2008) tvrdí, že jedinci s nízkou úrovní předchozích znalostí získávající znalosti v určité disciplíně mohou nabýt dojmu, že daná disciplína je stabilní a jistá. Autoři dále uvádějí, že až později s dalšími znalostmi si mohou jedinci uvědomit vyvíjející se a nestabilní povahu znalostí v dané disciplíně. Předchozí znalosti tak mohou, minimálně podle některých empirických studií, souviset s epistemickými přesvědčeními. V této studii nebyly zjišťovány předchozí znalosti žáků v kontextu zaměřených témat, na kterých byla IB vystavěna (objevné plavby, události v 15. a 16. století, třicetiletá válka), a je tak možné, že znalost tématu ovlivnila schopnost žáků aplikovat strategii zdrojování. Pro budoucí studie by bylo vhodné zaměřit se před realizací šetření na předchozí znalosti žáků, jelikož mohou představovat potenciální intervenující proměnou.

Existující vazba mezi epistemickým a **metakognitivním myšlením** byla detailně rozebírána v subkap. 2.3 a stala se jedním z východisek, na kterých byla IB budována. Navazující studie by mohly ověřit předpoklad vlivu IB na metakognitivní myšlení žáků. Je možné využít jak doménově obecné sebesposuzovací dotazníky zaměřené na zjišťování úrovně metakognitivních znalostí (Index of Reading Awareness: Jacobs & Paris, 1987; Awareness of Reading Strategies Inventory: Mokhtari & Reichard, 2002; Junior Metacognitive Awareness Inventory: Sperling et al., 2002) nebo online přístupy mapující úroveň metakognitivního řízení (např. v kontextu metakognitivního monitorování: zda bude úloha jednoduchá či složitá – ease of learning judgments; hodnocení již docílených výsledků při učení – judgments of learning; hodnocení, zda úloha byla vyřešena správně – confidence in the retrieved answer/confidence judgments).<sup>100</sup> Za významné rovněž považuje autor užití neurozobracovacích přístupů či sledování pohybů očí ve vztahu k úkolým materiálům obsahující aktivity na rozvoj epistemického myšlení. Tyto přístupy mají ve výzkumu metakognice delší tradici (Baker et al., 2014; Roderer & Roebers, 2010), a z toho důvodu je možné hledat inspirace právě na tomto poli. Další faktory, jako jsou **osobní zdatnost** nebo užití efektivních a **kognitivních strategií** souvisejí s více sofistikovanými epistemickými přesvědčeními (Ioannou & Iordanou, 2020), a proto by mohly být rovněž zahrnuty jako proměnné v budoucích šetřeních.

Kritika měření (včetně toho realizovaného v tomto šetření) spadá i do oblasti širšího **kontextuálního rámce** výzkumu v oblasti epistemických přesvědčení. Cartiff a kolektiv (2021) uvádějí, že „v mnoha studiích nebylo zřejmé, zda změny v epistemických přesvědčeních [zjišťované prostřednictvím sebesposuzovacích dotazníků] byly v důsledku intervence, nebo kontextuálním aspektům, ve kterých intervence probíhala“ (s. 478). Výsledky této studie vliv kontextuálního rámce podporují, jelikož předkládané intervence dokládá nejen vysokou interindividuální, ale také mezitřídní variabilitu ve výsledcích žáků.

V souvislosti s interindividuální variabilitou je možné uvažovat o mnoha faktorech (osobní zdatnost, motivace, metakognice), avšak Chinn a kolektiv (2011) mezi všemi vyzdvihují důležitost znalosti cíle zkoumané osoby. Zkoumaná osoba se může přiklonit k preferenci méně odůvodněné znalosti na základě více zdrojů z důvodu kontextuálního rámce, jelikož nechce trávit mnoho času přípravou na zkoušku z daného předmětu, jelikož musí věnovat pozornost v daný čas i přípravě na další předměty a spokojí se s ne tolik hlubokým porozuměním obsahu. Zároveň z důvodu nedostatku času může volit utilitaristický přístup (např. tvorba klíčových slov, memorování) a v danou chvíli ve vztahu k příslušné látce může vnímat znalost jako konstrukt složený z izolovaných jednotek.

V kontextu zjištěné mezitřídní variability autor předkládané práce apeluje na budoucí výzkumníky, aby se zaměřili nejen na užití sebesposuzovacích dotazníků a další přístupy zjišťování úrovně epistemického myšlení, včetně realizovaného rozměru uplatňování epistemického myšlení (tedy praktické epistemologie), ale zároveň na další aspekty školy (lokalita školy; socioekonomické a sociokulturní specifika žáků; filozofie školy např. v kontextu sepětí školy s komunitou, schopnosti pedagogických pracovníků pracovat na individualizovaných cílech, apod.), ve kterém bude šetření realizováno. Jak zdůrazňují

<sup>100</sup> Blíže ke způsobům zjišťování metakognitivní rozvinutosti žáků např. Říčan & Chytrý, 2016; Schraw, 2009; Straka, 2021.

Chinn a Rinehart (2016 b), tak epistemická přesvědčení jsou fundamentálně sociální záležitostí. Je doloženo, že podporující školní kultura umožňuje učitelům zaměřením se jak na žákovské osvojení učiva spjaté s hlubokým porozuměním (mastery learning), tak i vyučovacími přístupy zahrnující kompetenci, zatímco školní kultura charakterizována kompetentivním prostředím determinuje způsoby výuky učitelů zaměřené na výkon (demonstrating ability; Deemer, 2004). Náměty pro budoucí výzkumná směřování tak představují studie zaměřené na vliv kontextuálního rámce na epistemická přesvědčení (žáků, učitelů) včetně realizace kroskulturního šetření. Konkrétně v kontextu zjišťování epistemických přesvědčení mezi kanadskými a švédskými středoškolskými učiteli dospěli Elmersjö a Zanzanian (2022) k závěru, že existence rozdílů (schopnost rozlišit mezi minulostí a historií) může být vysvětlena orientací kurikula (Kanada – budování národního uvědomění × Švédsko – orientace na metodologické aspekty). Rovněž Sakkiová a Pirttilä-Backmanová (2019) v rámci výzkumu u učitelů dějepisu ( $N = 633$ ) v 10 evropských zemích doložili, že ti učitelé, kteří hodnotili objektivismus relativně vysoko, tak zároveň tendovali k vyššímu hodnocení morálních ctností a patriotismu. Naopak učitelé, kteří tendovali k vyššímu hodnocení kriterialismu, více oceňovali kritické myšlení a cíle zaměřené na ponaučení se z minulosti. Další kroskulturní studie dokládají rozmanité diference (viz např. výzkum epistemických přesvědčení u učitelů prvního stupně v USA a Německu – Feucht & Bendixen, 2010),<sup>101</sup> a tak z makrohlediska se nabízí využít Hofstedeho (1986) kulturně dimenzionální teorii pro vysvětlení diskrepancí v oblasti epistemických přesvědčení.

Zatímco interní validita určuje míru jednoznačné interpretovatelnosti výsledků, **externí validita** se zabývá zobecnitelností závěrů studie. Je nutné zdůraznit, že participanti této studie, tj. žáci 7. tříd ZŠ, nebyli vybráni náhodně, a proto je možné vztáhnout výsledky tohoto šetření pouze pro zúčastněné žáky tohoto kvaziexperimentu. Dále, externí validita je tvořena dvěma subkategoriemi. Populační validita (1) udává, zda v případě, kdy bylo výzkumné šetření realizováno u jiné věkové skupiny, u žáků s odlišnými schopnostmi apod., zda by se změnila výsledky. Ekologická validita (2) se zabývá ostatními činiteli, které mohly mít vliv na výsledky šetření („*kdo dělal co, kde, jak a kdy*“ – Hendl, 2012, s. 76), a co by se stalo, kdyby tomu bylo jinak (např. odlišná skladba učitelů experimentální a kontrolní skupiny vzhledem k jejich věku, délce pedagogické praxe, vzdělání, místu; realizace experimentu v jiných měsících; apod.). Objektivně odpovědět na nevyřčené otázky v kontextu populační a ekologické validity je možné pouze prostřednictvím realizace kvaziexperimentálního šetření u odlišné (věkově, v kontextu schopností) populace žáků a studentů a v jiných podmínkách (kraje; školy explicitně se hlásící k specifickému typu kurikula, např. Daltonský plán, Waldorf, apod.; odlišná skladba učitelů experimentální a kontrolní skupiny z hlediska věku, délky praxe, apod.). Dále je třeba sledovat dlouhodobý efekt těchto programů na výsledky žáků i po ukončení školního roce a následujícím roce,

<sup>101</sup> Podobně v kontextu výuky matematiky Felbrich a kolegové (2012) v 15 zemích s minimálním vzorkem 400 studentů učitelství prvního stupně v každé zemi dospěli k závěru, že společnosti orientované individualisticky (USA, Německo, Švýcarsko, atd.) vykazovaly vyšší tendenci vnímat matematickou znalost jako produkt sociálních procesů (matematika jako dynamický proces), oproti kolektivistickým společnostem (Rusko, Thajsko), které matematickou znalost vnímaly spíše jako akvizici fixovaných souborů konceptů a procedur (matematika jako statická věda).

jelikož se často stává, že programy ztratí svůj efekt ihned po jejich skončení (akcent na realizaci retenčního posttestu – Dean & Kuhn, 2007).

Autor si je vědom dalších nestabilních podmínek, které však nemohly být z praktických důvodů eliminovány (např. ekologické faktory – osvětlení třídy, její orientace, zvuky projíždějících aut; ale i hlad, únava, apod.), a z toho důvodu do určité míry mohly ovlivňovat výsledky výzkumu. Na druhou stranu, i kdyby se hypoteticky podařilo vlivy těchto a dalších faktorů eliminovat, dosáhlo by se sice vyšší úrovně vnitřní validity („vypreparovaný vztah mezi závisle a nezávisle proměnnou“ – Ferjenčík, 2000, s. 84), na druhou stranu by takto uměle vytvořené prostředí nereflekovalo reálný kontext, ve kterém vyučování a učení probíhá (viz problematika výzkumů in vitro – in vivo). S odkazem na výčet studií Sandoval a kolektiv (2016) uvádějí, že „epistemická kognice by měla být studována v autentických kontextech [výchovně vzdělávací] praxe“ (s. 478). Eliminací mnoha intervenujících proměnných by se sice získala čistší data v ukazatelích, která jsou sledována, avšak příliš velké množství umělých zásahů vzdaluje (kvazi)experiment od reality, a následně tak není zřejmé, jak by se vztah mezi nezávisle a závisle proměnnou projevil v reálných výchovně vzdělávacích podmínkách. Ve výzkumném záměru výzkumník řeší ústřední cíl, celkovou časovou, ekonomickou a logistickou náročnost záměru, včetně proveditelnosti projektu (ochota škol a učitelů spolupracovat na výzkumu a za jakých podmínek). Zejména poslední bod přivedl autora k nutné redukci výzkumných kroků, neboť některé z nich nebyly pro školy a jejich učitele akceptovatelné (např. zjišťování SES; strávit pretestovým a posttestovým měřením více času). Z toho důvodu autor definoval hierarchii priorit a zaměřil se na nejpodstatnější faktory v kontextu záměrů výzkumné studie.



## 9 DOPORUČENÍ PRO TEORII A PRAXI

V rámci této subkapitoly se autor zaměřuje na čtyři roviny doporučení, a to v souvislosti s (i) užším záběrem v kontextu dějepisného vyučování, (ii) širším záběrem v kontextu RVP, (iii) tvorbou epistemického klimatu a (iv) reliabilitou a validitou užitých nástrojů a přístupů měření.

**Užší záběr v kontextu dějepisného vyučování.** Z perspektivy žáků může být dějepisné vyučování považováno za nudné, neautentické a ne tak důležité, jako jiné předměty (Kohlmeier, 2005). Takový pohled je v kontrastu s rostoucím důrazem na demokratické občanství jako jeden z primárních cílů výchovně vzdělávacího procesu pro 21. století (Banks, 2008; UNESCO, 2014). Cíle dějepisného vyučování a demokratického občanství jsou úzce spjaty (Thornton & Barton, 2010). Činátl, Najbert a Ripka (2021) s oporou o data ČŠI uvádějí, že „mezi všemi školními předměty právě učitelé dějepisu sdílejí nejsilnější konsenzus o efektivně frontální formy výuky a vyučovacích metod založených na transmisivním modelu vzdělávání ... případně se řadí, spolu s biologii a výchovou k občanství, k těm nejfrontálnějším“ (s. 51). Autor zastává názor, že přílišná dominance frontální formy výuky a slovně monologických metod inhibuje rozvoj historického myšlení žáka, které zahrnuje i epistemický rozměr. Navíc, explicitní zacílení na epistemické myšlení není (výzkumně, metodicky), pokud je autorovi známo, v České republice příliš řešeno (srov. s projektem historylab<sup>102</sup>; Slovenská republika – Kratochvíl, 2021) a je spíše doménou v zahraniční (zejm. anglosaské) literatuře.

Tento aspekt souvisí i s přesvědčením učitelů ohledně efektivity uplatňovaných organizačních forem a vyučovacích metod na prospěchově silné nebo slabé žáky. Výsledky této studie jsou velmi povzbudivé pro další kroky vytváření programů na podporu historických dovedností dětí v kontextu podpory schopnosti aplikovat spolehlivé epistemické strategie zdrojování a potvrzování. Výsledky ukázaly **stabilní růst dovedností dětí nehledě na jejich předchozí studijní výsledky**. Nicméně studie dále ukazuje, že jsme v kontextu českého vzdělávacího systému spíše na začátku, a je třeba vytvořit programy, které mají větší potenci a využívají více explicitních metod k podpoře spolehlivých epistemických procesů zdrojování a potvrzování, a testovat tyto programy na větším a reprezentativnějším vzorku škol včetně akcentace pozornosti i na dovednosti vyučujících, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají. Rovněž je nutné hledat a testovat více spolehlivé a platné metodologické postupy pro měření takových dovedností.

Na základě výsledků této práce (ve vztahu ke schopnosti implementovat strategie zdrojování a potvrzování) autor doporučuje explicitní zařazení učebních aktivit epistemické povahy. Konkrétně se v této studii jednalo o: potvrzování na základě užití více zdrojů (A5 v PL 2); zdrojování a určení relativní míry důvěryhodnosti zdroje, tj. obrácení pozornosti žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a stanoviskům, která zaujímá (A4 v PL3; A4 v PL5; A2+3 v PL6, A1+4 v PL7; A1 v PL8); kritika očitého svědka (A4+5 v PL4); práci s dvěma zdroji, ve kterých se informace shodují (A5 v PL1); práci s více zdroji, ve kterých se informace shodují i neshodují (A2 v PL8); žákovské reflexe hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky (A2 v PL7).

<sup>102</sup> V některých aktivitách je možné pozorovat epistemický rozměr (<https://historylab.cz/>).

Ačkoliv program ukázal vysoký potenciál pomoci dětem se slabšími studijními výsledky, kterým zprostředkoval srovnatelný přínos jako žákům s vyššími studijními výsledky, existuje zde stále značný prostor pro růst a nácvik těchto dovedností. S tím se pojí i možnost sledovat aplikaci osvojených dovedností dětí i mimo kontext výukových lekcí či na mimoškolních úlohách (srov. s Bricker & Bell, 2016), které by ukázaly relevanci programu pro dovednosti využitelné nejen pro školní dovednosti, ale i pro praktickou činnost rozoznávání spolehlivosti informací v každodenním životě.

**Širší záběr v kontextu RVP.** S ohledem na kritickou reflexi Štecha (2013) v kontextu nedostatečného množství pedagogicko-psychologických empirických důkazů pro akcentaci kompetencí v poslední kurikulární reformě v České republice jsou uvedena níže doporučení, která jsou s ohledem na limity předkládané studie evidence-based. Autor neztotožňuje konstrukt epistemického myšlení s kompetencemi, ale poukazuje, jak může být rozvoj kompetencí, cílů vzdělávacích oblastí a zaměření průřezových témat definovaných v RVP podpořen prostřednictvím operacionalizace epistemického myšlení do reálného výchovně-vzdělávacího procesu. IB byla primárně vystavěna na užití spolehlivých epistemických procesů zdrojování a potvrzování, které nejsou svázány s doménou, jelikož jsou doménově obecné povahy (prediktivní potenciál těchto strategií v rámci konceptuální změny jak v historii, tak i v science doložili Greene a kolektiv, 2015), tj. jsou aplikovatelné napříč doménami. Tyto strategie je možné implementovat napříč vzdělávacími oblastmi a obory, tj. , podobně jako kompetence, „mají nadpředmětovou povahu“ (MŠMT, 2021, s. 10). Tabulka 29 prezentuje navrhovanou vazbu mezi epistemickými přesvědčeními a RVP v kontextu klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat, která (vazba) podle autora relativně ostentativně poukazuje na společný průnik.

**Tabulka 30**

*Navrhovaná vazba mezi epistemickým myšlením a RVP (MŠMT, 2021) v kontextu klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat (tučně označené písmo referuje ke společné platformě)*

<b>Průsečík mezi RVP a epistemickým rozměrem</b>	<b>Společná platforma mezi RVP a epistemickými přesvědčeními</b>	<b>Komentář</b>
<b>Efektivní způsoby učení</b>	<u>Kompetence k učení:</u> [žák] <b>vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie ...</b> (s. 10)	Analýzu důvěryhodnosti tvrzení v informačním zdroji prostřednictvím implementace strategie zdrojování nebo hledání shod a rozdílů mezi obsahy zdrojů prostřednictvím strategie potvrzování považuje autor za jeden ze základních a efektivních způsobů v procesu učení.
<b>Hledání shod a rozdílů</b>	<u>Kompetence k učení:</u> [žák] vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, <b>propojení</b> a systematizace je efektivně využívá v procesu učení (s. 10) <u>Kompetence k řešení problémů:</u> [žák] vnímá nejruznější problémové situace ... přemýšlí o <b>nesrovnalostech a jejich příčinách ...</b> (s. 11) [žák] vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich <b>shodné, podobné a odlišné</b> znaky (s. 11)	Hledání společných vazeb (propojení) v souvislosti s určováním společných a rozdílných znaků je podstatou strategie potvrzování, stejně jako určování rozdílů. Přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách může referovat ke strategii zdrojování (příčinou mohou být odlišné motivy nebo pojetí autorů).

<b>Argumentace</b>	<p><u>Kompetence k řešení problémů:</u> [žák] ... účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně <b>argumentuje</b> (s. 11)</p> <p><u>Výchova demokratického občana:</u> ... rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, <b>argumentační</b>, dialogické a prezentační schopnosti (s. 136)</p> <p><u>Mediální výchova:</u> ... vede k rozeznávání platnosti a významu <b>argumentů</b> ve veřejné komunikaci (s. 145)</p>	<p>Argumentace bezprostředně souvisí s epistemickým rozměrem např. v rovině užití důvěryhodných zdrojů, na které se při argumentaci jedinec odkazuje. Síla argumentů souvisí se schopností rozlišovat mezi nereflektovanými názory, často pramenícími z osobní zkušenosti potenciálně silně ovlivněnou afektivní složkou a tvrzeními založenými na důkazech.</p>
<b>Kritické myšlení</b>	<p><u>Kompetence k učení:</u> [žák] samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky <b>porovnává, kriticky posuzuje</b> a vyvozuje (s. 10)</p> <p><u>Kompetence digitální:</u> [žák] získává, vyhledává, <b>kriticky posuzuje</b>, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah ... (s. 13)</p> <p><u>Výchova demokratického občana:</u> ... vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke <b>kritickému myšlení</b> (s. 136)</p> <p><u>Mediální výchova:</u> ... umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a <b>kritického odstupu</b> (s. 145)</p>	<p>Explicitní vyjadřování a práce s epistemickými kritérii je jednou z forem (projevů) kritického myšlení. Je tento mediální obsah spolehlivý? Které indicie mohou vést k posouzení důvěryhodnosti tvrzení (komerční webová stránka; forma projevu autora – užití emocionálních slov; jednostranný pohled na danou problematiku, apod.)? Při sběru dat, informací z tištěných zdrojů nebo on-line prostředí je základní otázkou, jestli je informační zdroj spolehlivý a nezaujatý (a podle čeho je jedinec schopný teoretickou úroveň spolehlivosti určit).</p>
<b>Zdůraznění významu více zdrojů</b>	<p><u>Jazyk a jazyková komunikace:</u> ... získávání informací z <b>různých zdrojů</b> a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření (s. 17)</p>	<p>Souvislost s epistemickou dimenzí odůvodňování na základě více zdrojů, která v intencích vývojových modelů představuje teoreticky nejvíce sofistikovanou úroveň odůvodňování znalostí. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, tak odůvodňování na základě více zdrojů (oproti odůvodňování autoritou a osobním odůvodňováním) přináší relativně konzistentní závěry v kontextu pozitivní korelace s rozmanitými aspekty učení.</p>
<b>Nejistota</b>	<p><u>Informatika:</u> ... zvládnutí <b>nejednoznačnosti</b> a <b>nejistoty</b> a vypořádání se s problémy s otevřeným koncem (s. 38)</p>	<p>Úryvek bezprostředně referuje k epistemické dimenzi jistá znalost. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, tak vnímání znalosti spíše jako nejistého konstruktu pozitivně koreluje s rozmanitými aspekty učení.</p>
<b>Spolehlivost a objektivita</b>	<p><u>Člověk a společnost:</u> ... <b>rozlišování mýtů a skutečnosti, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení</b> faktů i ke snaze o <b>objektivní</b> posouzení společenských jevů současnosti i minulosti (s. 57)</p> <p><u>Člověk a příroda:</u> ... způsobu myšlení, který vyžaduje <b>ověřování</b> vyslovovaných <b>domněnek</b> o přírodních faktech nezávislejšími způsoby (s. 67)</p> <p>... posuzování důležitosti, <b>spolehlivosti</b> a správnosti získaných přírodovědných dat pro potvrzení nebo vyvrácení vyslovovaných hypotéz či závěrů (s. 68)</p> <p><u>Environmentální výchova:</u> ... učí <b>hodnotit objektivnost</b> a závažnost informací týkajících se ekologických problémů, učí komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, <b>racionálně obhajovat</b> a <b>zdůvodňovat</b> své názory a stanoviska (s. 143)</p>	<p>Rozlišování názorů od znalostí je esenciální podstatou výzkumu epistemických přesvědčení a epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu (disponuje jedinec důkazy pro své tvrzení?). Objektivita podaných informací může být hodnocena prostřednictvím aplikace strategií zdrojování a potvrzování. Posuzování spolehlivosti (zdroje, dat, získaných závěrů) je výchozím bodem pro dobře odůvodněnou znalost.</p>

Hledání shod a rozdílů, určování míry spolehlivosti, vypořádání se s nejednoznačností nebo užití kritického myšlení představuje společnou platformu mezi RVP a konstruktem epistemických přesvědčení a epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu. Jak však bylo zdůrazněno v subkapitole 4.3, je zapotřebí vědět, **jak** (akcent na procedurální složku) je možné takové aktivity realizovat a dovést žáky k těmto cílům (např. „žák ... výsledky porovnává, kriticky posuzuje ...“ – MŠMT, 2021, s. 10). Autor se domnívá, že je nezbytné takto obecná vyjádření analyzovat, najít společnou platformu mezi RVP a empirickými výzkumy dokládajícími korelace nebo vlivy mezi zaměřeným konstruktem a rozmanitými aspekty efektivního učení. V této studii byla těmito konstrukty epistemická přesvědčení a epistemické myšlení a v této části byla hledána společná platforma se závazným kurikulem (RVP). Přestože byly v subkapitole 4.2 popisovány potenciální mechanismy změny epistemických přesvědčení, které mohou být jistě inspirativní, považuje autor za vhodné, aby byly ze strany řídicího orgánu doporučovány konkrétní materiály (příklady; aktivity nebo PL s metodikou pro učitele). Vzhledem k výsledkům tohoto kvaziexperimentálního šetření autor tvrdí, že IB použitá jako nezávisle proměnná v tomto výzkumu může být jedním z prvních příkladových materiálů, a to konkrétně ve vztahu k prospěchově méně zdatným žákům.

**Tvorba epistemického klimatu.** S odkazem na výčet zdrojů analyzujících profesní standardy učitelů Lunn Brownleeové a kolegové (2017) uvádějí, že standardy (často) deklarují antiintelektuální diskurz založený na získávání kompetencí v oblasti chování (učitel jako osoba, která by měla demonstrovat minimální úroveň přijatelného chování spíše než se starat o intelektuální a emocionální rozvoj žáků). „Studenti [však] potřebují vědět, **jak** číst, rozumět a myslet kriticky“ (Ronzano, 2010, s. 4). Shodně s Greenem a kolektivem (2022) se autor domnívá, že „cílem epistemického vzdělávání je kultivace epistemické výkonnosti: úspěšné dosažení cenných epistemických cílů (hodnocení konfliktních tvrzení, rozlišování pravdy od nepravdy) prostřednictvím kompetentního užití ideálů a spolehlivých procesů napříč rozmanitými kontexty“ (p. 351). Další autoři (Feucht, 2010; Muis & Duffy, 2013) v této souvislosti hovoří o tzv. epistemickém klimatu (epistemic climate) v učebním prostředí (urč. nevýslovná záležitost: přesvědčení učitelů, výchovně-vzdělávací přístupy, reprezentace znalosti prostřednictvím užití učebnic a další informačních zdrojů), které může podpořit, nebo naopak bránit progresu žáka v jeho epistemickém rozvoji. Feucht a kolektiv (2017) zase hovoří o reflexivitě jako o „informovaném a záměrném vnitřním dialogu, který vede ke změnám ve vzdělávacích přístupech, očekáváních a přesvědčení“ (s. 234). Barzilaiová a Chinn (2018) doporučují pět klíčových aspektů takového vzdělávání, přičemž explicitně uvědí spolehlivé procesy a metakognitivní řízení. Oba jmenované konstrukty se staly jedněmi z ústředních východisek této práce, na kterých byla intervence budována, a její efektivita v souvislosti s epistemickým myšlením měřena. Tato studie doložila moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis (s lepšími známkami se zvyšovala schopnost implementovat strategie zdrojování a potvrzování), přičemž v interveční skupině byl zaznamenán odlišný vzorec růstu, kdy **regresní křivka s horším hodnocením mírně vstoupala** (hodnocení 1:  $\beta = 6.77$ , hodnocení 2:  $\beta = 7.00$ , hodnocení 3, 4, a 5:  $\beta = 7.24$ ), a ve vztahu k prospěchově méně zdatným žáků je tak částečně potvrzeno teoreticky navržené doporučení Barzilai-

ové a Chinna (2018). Z toho důvodu autor doporučuje do výchovně vzdělávací praxe ve vztahu k prospěchově méně zdatným žákům implementovat:

1. Epistemické strategie: hledání shodných informací ve dvou textech (A5 v PL1); práce s více zdroji za účelem potvrzení informací (A5 v PL2); obrácení pozornosti k postoji a stanoviskům autora zdroje (A4 v PL3; A1 v PL8) a jeho možné zaujatosti (A5 v PL4, A2 v PL6); práce s více zdroji za účelem hledání shod a rozdílů (A2 v PL8).
2. Metakognitivní strategie: zdůvodnění hodnocení příčin (A4 v PL1); reflexe záměru čtení (A3 v PL 3); reflexe strategie monitorování (A2 v PL5); reflexe vlivu současného vidění světa na události v minulosti (A4c v PL7).
3. Epistemické metakognitivní strategie: zdůvodnění zaujatosti na základě určení kritérií (část A5 v PL4); zdůvodnění hodnocení míry důvěryhodnosti (A3 v PL6, A1 v PL7); žákovské zdůvodnění hodnocení důvěryhodnosti zdroje experty (A2 v PL7); zdůvodnění úhlů pohledů autorů zdrojů (A4a v PL7); reflexe změny myšlení v kontextu způsobů poznávání minulosti (A4 v PL8).

Tento přístup má relevanci nejen pro (obecně) didaktickou praxi, nýbrž i do jisté míry praxi speciálně pedagogickou, neboť 15 žáků z celkového množství 31 s pololetním hodnocením z předmětu dějepis 3, 4 nebo 5 měli podpůrná opatření (2–3). V rámci speciálně pedagogických disciplín lze shledávat jak teoreticko výzkumné, tak praktické přesahy předkládaných výsledků. Přestože se jednalo o žáky vzdělávající se podle individuálního vzdělávacího plánu, tak realizovaná intervence měla pozitivní vliv na jejich schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování, což lze konkrétně zařadit jako jedno z možných podpůrných opatření či funkční intervenci. Toto praktické doporučení je však možné realizovat až po dalším potvrzení daných výsledků u žáků s různými konkrétními typy speciálních vzdělávacích potřeb, což se stává doporučením pro budoucí výzkumná směřování.

Jak bylo uvedeno v kapitole věnované interpretaci dat, tak je zapotřebí nejen centrovat pozornost na samotné žáky, ale i na vyučující, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají, a ve stejné důležitosti i na studenty učitelství. Přes ne zcela zřejmou jednoznačnost efektivity intervencí zaměřených na rozvoj epistemického myšlení učitelů (viz par. 3.2.3) některé studie (Buehl & Fives, 2009; Lunn Brownlee et al., 2011) dokládají, že rozvoj epistemického myšlení učitelů ovlivňuje jejich vyučovací přístupy a očekávání směrem k žákům, přičemž vysoké očekávání je spjata s tolik žádaným mistrovským učením (Roeser et al., 2002) a mistrovské učení je spjata s (sociálně)konstruktivistickým přístupem vyučování (Anderman et al., 2002), které se stalo jedním z východisek při budování intervenční baterie použité v této práci. Jak dokládá řada studií (Warburton & Torff, 2005; Zohar & Dori, 2003; Zohar et al., 2001), učitelé obvykle mají tendenci preferovat náročnější učební aktivity pro prospěchově více zdatné žáky než pro prospěchově méně zdatné žáky z důvodu přesvědčení (očekávání) učitelů, že řešení takových aktivit se nachází mimo schopnosti prospěchově méně zdatných žáků. Tato studie však doložila rostoucí efekt intervence ve schopnosti implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování ve vztahu ke zhoršujícímu se hodnocení z předmětu dějepis. Autor netvrdí, že obě strategie jednoznačně referují k uvažování vyššího řádu, přestože Bråten a kolektiv

(2011) tvrdí, že ano, nicméně minimálně strategie potvrzování, která tvořila 7 z 11 položek vytvořeného testu, je usouvztažňována s kritickým myšlením a uvažováním vyššího řádu (Enis, 1985). Pozornost by se tedy měla věnovat preferenci učitelů ohledně užití konkrétních typů aktivit zacílených na rozvoj urč. konstruktů a strategií (sumarizace, predikce, monitorování porozumění, epistemické myšlení...) a upozadřování užití jiných konstruktů a strategií při plánování vyučovacích hodin, jelikož deskriptivní hodnoty získané z analýzy dat věrnosti experimentu indikují, že se učitelům nejhůře dařilo předat instrukce, držet se plánu aktivity, a zároveň shledávali nejnižší dopad aktivit na osvojení cílených znalostí a dovedností žáky v případě, kdy se jednalo buď o epistemické, nebo epistemicko-metakognitivní strategie (oproti čtenářským a metakognitivním strategiím), přičemž se u daných aktivit také cítili nejméně sebejistě, což může inhibovat zaměření se na tyto strategie a jejich implementaci do učebních aktivit. V tomto ohledu by nemělo být cíleno pouze na praktikující učitele, ale rovněž na pregraduální přípravu.

**Reliabilita a validita užitých nástrojů a přístupů měření.** Faktorová struktura položek epistemických přesvědčení zjišťovaných prostřednictvím 6stupňové Likertovy škály úzce korespondovala s původně zamýšlenými rozměry epistemických přesvědčení použitých sebesposuzovacích dotazníků (Greene et al., 2010a; Stoel et al., 2017; Wiley et al., 2020), přestože hodnoty původně zamýšlených rozměrů epistemických přesvědčení zjišťovaných především na vzorku respondentů starších než v této studii doložily validnější hodnoty. Ve většině případů eliminace položek vyřadila jednu nebo dvě položky ze škál, což však nemělo větší dopad na strukturální vlastnosti zjišťované prostřednictvím CFA. Přestože v iniciačním šetření (zjišťování reliability a validity sebesposuzovacích škál před zahájením kvaziexperimentálního šetření) bylo možné, navzdory dvěma vyřazeným položkám v případě dimenze jistá a jednoduchá znalost (SC), doložit strukturální vlastnosti škály, tak reliabilita této škály byla jak v tomto šetření, tak v rámci pretestového a posttestového měření nízká (cronbach alfa < .60). V případě dimenze osobní odůvodňování (PJ) nebylo možné doložit dostatečnou konstruktovou validitu. Dimenze zaměřená na odůvodňování na základě více zdrojů (MS) prokázala přijatelné hodnoty i po odstranění jedné položky z její původní verze, avšak ne všechny indikátory byly dostatečné, což vyžaduje určitou opatrnost a další zkoumání pro budoucí použití škály. Škála zaměřená na význam metodologických procedur (HISTM) prokázala přijatelné hodnoty, přestože jedna položka byla odstraněna vzhledem k nízkému sycení. Škály zaměřené na význam ocenění procesu integrace (VI) a odůvodňování autoritou (JA) vykázaly velice dobré vlastnosti, aniž by byly odstraněny jakékoli položky. Interkorelace škál doložily další podporu pro konstruktovou a konvergentní validitu mezi zkoumanými škálami epistemických přesvědčení. Statisticky signifikantní vzájemné korelace v iniciačním šetření stejně jako v pretestovém a posttestovém měření v kvaziexperimentálním šetření mezi dimenzemi MS, VI a HISTM potvrdily zaměření všech tří škál na odůvodnění znalosti na základě použití více zdrojů. Dimenze MS, VI a HISTM prokázaly v iniciačním šetření pozitivní korelace se schopností porozumět čtenému jednoho textu ( $r = .17, .26, .21$ ). To naznačuje, že přesvědčení o důležitosti používání více zdrojů pro ověřování informací může souviset s výkonem ve čtení s porozuměním jednoho textu. Podobně byly prokázány pozitivní korelace některých škál (MS, VI a HISTM) se schopností aplikovat strategie zdrojování a potvrzování při práci s více texty. Škály HISTM, MS a VI užití v této studii je možné kategorizovat

v intencích vývojových modelů epistemických přesvědčení do nejvyšší úrovně „na základě teoretických východisek, [jelikož] tyto dimenze se zaměřují na ocenění atribuované oborovému bádání a integraci [informací/tvzření] z více zdrojů“ (Stoel et al., 2022, s. 20). Korelační výsledky v této studii sice naznačují spojitost mezi více sofistikovanými epistemickými přesvědčeními (MS, VI a HISTM) zjišťovanými prostřednictvím sebeposuzovacích škál a schopností aplikovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování (ZP), avšak se jednalo o slabé korelace ( $r < .17$ ), a navíc ne vždy dokládající signifikanci. Slabé korelace sice inhibují jednoznačnou průkaznost predikční validity mezi teoreticky nejvíce sofistikovanou úrovní epistemických přesvědčení a schopností implementovat ZP, avšak tato možnost zde naznačena je, a je tak alespoň v mezích síly korelační těsnosti podpořen obecný předpoklad, že více rozvinutá epistemická přesvědčení souvisí s užitím více strategických a náročných (deep-level) strategií (Muis, 2007), kterými jsou v intencích této práce myšleny strategie zdrojování a potvrzování. **Obecně studie prokázala, že epistemická přesvědčení je možné zjišťovat prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků u žáků 7. tříd**, přičemž toto vyjádření relativně jednoznačně platí pro dimenze HISTM, VI a JA a částečně pro dimenzi MS. Dimenze SC a PJ si žádají další empirický výzkum, přeformulování položek a hledání optimální faktorové struktury. **Nástroj pro zjišťování schopnosti žáků implementovat ZP se ukázal jako reliabilní** jak v pretestovém, tak i posttestovém měření (cronbach alfa .72). Z toho důvodu je možné tento nástroj užívat v prostředích 7. tříd ZŠ.

## 10 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Cílem překládané kvaziexperimentální studie bylo na základě teoretických prací a empirických studií vybudovat a implementovat intervenční baterii (soubor 8 témat rozproštěných do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky) za účelem ovlivnění epistemických přesvědčení a epistemického myšlení žáků 7. tříd ve vyučovacím předmětu dějepis. Na základě vytyčeného cíle byly definovány dva výzkumné kauzální problémy a bylo testováno šest hypotéz. Potvrzena byla pouze jedna hypotéza dokládající moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis, tj. hodnocení z předmětu dějepis statisticky významně předpovídá výsledek ve schopnosti implementovat strategie zdrojování a potvrzování (s lepším hodnocením se zvyšuje výsledek v dané schopnosti). Detailní rozbor post hoc analýzy dokládá, že zatímco v intervenční skupině se regresní koeficient pro všechny skupiny hodnocení pohyboval kolem  $\beta \sim 7.00$  a regresní křivky stoupaly, kde křivka pro prospěchově nejvíce zdatné žáky (hodnocení 1) byla relativně nejmírnější ( $\beta = 6.77$ ), poté stoupala křivka pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 7.00$ ) a relativně nejstrmější byla křivka žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 7.24$ ), tak u kontrolní skupiny se objevily rozdíly v míře rostoucí tendence skóreů pro jednotlivé skupiny známek. Zatímco nejvíce rostly výsledky pro žáky s hodnocením 1 ( $\beta = 10.28$ ), poněkud méně, ale stále významně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 6.42$ ), nejméně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 2.55$ ), a tento růst balancoval na hraně signifikance. **Za ústřední zjištění přínosu intervence lze tedy pokládat to, že navrhované učební materiály měly silný vliv na prospěchově méně zdatné žáky intervenční skupiny. Toto zjištění naznačuje, že bez implementace IB by se u žáků mohl projevit efekt rozevírajících nůžek, kde lepší žáci se stávají lepšími a horší žáci více zaostávají.** Přes existenci odlišných pohledů výzkumníků na problematiku implementace náročných interpretativních úkolů v kontextu věku žáků a studentů (Rantala & van den Berg, 2015) tato studie doložila, že je to u žáků 7. tříd nejen možné, ale v kontextu zejména prospěchově méně zdatných žáků žádoucí.

Výsledky dále odhalují velmi významnou variabilitu mezi žáky, ale také mezi jednotlivými třídami. Jinými slovy výsledky šetření dokládají, že vysvětlení pro zjištěné hodnoty žáků lze hledat jak u jejich intraindividuálních faktorů, tak i u faktorů třídy, kde obě dvě úrovně mají velký potenciál vysvětlit variabilitu skóreů u žáků, tj. hodnoty měřených proměnných se značně lišily v závislosti na intraindividuálních faktorech žáků, tak i na tom, do které třídy žáci patřili. Z toho důvodu je zapotřebí centrovat pozornost na širší kontext třídy, včetně na vyučující, kteří tyto programy žákům zprostředkovávají. Jak dokládá řada studií (Warburton & Torff, 2005; Zohar & Dori, 2003; Zohar et al., 2001), učitelé obvykle mají tendenci preferovat učební aktivity vyžadující vyšší úroveň myšlení pro prospěchově více zdatné žáky než pro prospěchově méně zdatné žáky. Bråten a kolektiv (2011) tvrdí, že strategie zdrojování a potvrzování, jejichž analýza prostřednictvím reálného chování žáků byla hlavním předmětem této práce, je možné zařadit do kategorie vyšších úrovní myšlení. Pozornost by se tak měla věnovat preferenci učitelů ohledně užití konkrétních typů aktivit zacílených na rozvoj urč. konstruktů a strategií (sumarizace, predikce, monitorování porozumění, potvrzování, ...) a upozaďování užití jiných konstruktů a strategií při plánování vyučovacích hodin, jelikož deskriptivní hodnoty získané z analýzy dat věrnosti



experimentu indikují, že se učitelům nejhůře dařilo předat instrukce, držet se plánu aktivity, a zároveň shledávali nejnižší dopad aktivit na osvojení cílených znalostí a dovedností žáky v případě, kdy se jednalo buď o epistemické, nebo epistemicko-metakognitivní strategie (oproti čtenářským a metakognitivním strategiím), přičemž se u daných aktivit také cítili nejméně sebejistě.

V neposlední řadě na základě zjištěných hodnot (reliabilita, konstruktová, konvergentní a predikční validita) studie prokázala, že **epistemická přesvědčení je možné zjišťovat prostřednictvím sebeposuzovacích dotazníků u žáků 7. tříd**, přičemž toto vyjádření relativně jednoznačně platí pro dimenze HISTM, VI a JA a částečně pro dimenzi MS. Rovněž **nástroj pro zjišťování schopnosti žáků implementovat ZP se ukázal jako reliabilní** jak v pretestovém, tak i posttestovém měření, a je možné jej použít v prostředích 7. tříd ZŠ.

V práci je dále poukázáno na možné intervenující proměnné, které mohly mít vliv na výsledky šetření, přičemž za všechny je zapotřebí uvést afektivní faktory, předchozí znalosti a metakognitivní úroveň žáků, včetně dalších kontextuálních faktorů, jelikož výsledky dokládají velmi významnou variabilitu jak na úrovni žáků, tak i třídy. V kontextu budoucích výzkumů jsou v textu navrhovány konkrétní náměty na realizaci navazujících šetření optimalizujících předkládané šetření v intencích zohlednění proměnných, které měřeny nebyly. V doporučeních je primárně zaměřováno na afektivitu navrhované intervenční baterie zejména pro prospěchově méně zdatné žáky a na tvorbu epistemického klimatu.

# ZÁVĚR

Četli jsme nebo slyšeli informace o určité záležitosti a nevíme (pochybujeme), že jsou tyto informace pravdivé. Toto pochybování nás může motivovat k tomu, abychom o tématu zjistili více. Může se stát, že se k dané problematice vyjádřila osoba, kterou subjektivně vnímáme jako autoritu (rodič, vrstevník, vědec, ...), a na základě toho, že příslušná osoba označila danou informaci za pravdivou, si řekneme, že to musí být pravdivé. Naše jistota, že je tvrzení pravdivé, je založena na tom, že jsme přesvědčeni, že daná osoba mluví nebo píše pravdu, což už však může inhibovat další úsilí pro hlubší zamýšlení a vyhledávání dalších zdrojů včetně posuzování jejich spolehlivosti, které determinuje dobře odůvodněnou znalost prostřednictvím implementace spolehlivých epistemických procesů (*Je autor zaujatý? Nacházejí se shodná tvrzení i v jiných spolehlivých zdrojích?*). Lidé potřebují najít rovnováhu někde mezi akceptací, že poznání se nachází výhradně ve vnějším prostředí, a přístupem, že poznání je vytvářeno pouze v naší mysli (Smiley, 2019), stejně jako vyhnutí se dogmatismu, že znalost je výhradně neměnná nebo vyvíjející se (Schommer-Aikens, 2004). Kuhnová (2010) uzavírá, že v dějepisné výuce by měla být interpretace chápána jako nepřekonatelný atribut dané disciplíny a vývojové změny v oblasti epistemického myšlení jsou identifikovány na základě toho, zdali se žák vyhýbá radikálnímu nebo negativnímu subjektivismu.

Důkazy, že lidé v době nebývalé informační komplexnosti často nepřemýšlejí o této složitosti, vedly osoby zainteresované ve vzdělávání k tomu, aby upřednostňovaly takovou výuku, která by žákům a studentům pomohla „rozpoznat pozitivní přínosy pro lidskou znalost od názoru, dogmatu a nepodložených nebo zlomyslně zamýšlených podvodů“ (Sandoval et al., 2016, s. 458). Za posledních sto let se zejména v důsledku technologického pokroku nejpodstatněji změnilo lidské společenství včetně vztahu člověka jako individuality ke společnosti, a tyto změny se samozřejmě odrazily i v institucionalizované formě vzdělávání. Ignacio, Nieto a Baronaová (2006) k výše uvedenému dodávají, že „rychle se měnící svět, v důsledku technologického pokroku, produkuje pro člověka i společnost nové a neznámé situace, na které je potřeba se adaptovat“ (s. 16). Vzdělání má za úkol připravit každého jedince na změny ve společnosti a vybavit jej schopnostmi úspěšně čelit nárokům plynoucím z těchto změn. Vzdělávání je potom v moderním světě jednou z předních společenských priorit ukotvených ve vládních i mezivládních institucích, kde zainteresované osoby řeší, jakou pozornost si tento resort zaslouží a kolik zdrojů mu bude přiděleno.<sup>103</sup> Otázkou odborníků ve vzdělávání není důležitost vzdělání jako takového, o té není sporu, ovšem významné jsou otázky: *Jaké má škola nároky na žáky? Do jaké míry jsou tyto požadavky relevantní pro jejich každodenní a budoucí život? Do jaké míry škola připravuje své žáky na řešení problémových situací? Jaké strategie a přístupy jsou u žáků ve škole rozvíjeny, zpevňovány a odměňovány?* Z filozofického hlediska se můžeme ptát: *Jakou výchovu a vzdělávání pro jakou společnost?* Tato otázka se následně projevovala a projevuje do optiky politických a ideových priorit a tendencí. Hábl (2012) v této souvislosti upozorňuje na konflikt kulturně-filozofických paradigmat: škola je v mnohém ohledu stále

<sup>103</sup> Obama hits the road to push for education reforms (2013), OECD (2013), China's \$ 250 Billion Education Budget (2013).

institucí moderní, zatímco *klientela* je již postmoderní, což vyvolává otázku: *Jaké jsou legitimní nároky školy na žáky?*

Historie je oborem charakteristickým prací s mnoha zdroji, které se mohou lišit a často liší v jejich soudržnosti, jednoznačnosti anebo důvěryhodnosti svého sdělení. Výuka historie proto představuje velkou výzvu jak pro učitele, tak i pro žáky, jelikož má za úkol naučit žáky porovnávat mnohdy nová a i nesourodá sdělení, nalézt smysl a dosáhnout pochopení v jejich výkladu, a tyto informace využít s přihlédnutím ke kontextu dané situace. Toto pojetí nejlépe vystihuje následující citace jednoho zkušeného učitele dějepisu (Bain, 2005):

Je ironií, že když jsem poprvé vstoupil do školy, abych se stal učitelem historie před více než třiceti lety, zastával jsem názor, že výuka historie byla odjakživa přímočará, ne vždy záživná a vlastně poměrně jednoduchá. Tento názor ve mně často ještě utvrdily pedagogické a oborové kurzy, které jsem absolvoval [...]. Nyní už tento prostý a zcela naivní názor nezastávám, a pokud se s ním setkám, snažím se ho vyvrátit, zejména [nyní] u mých vysokoškolských studentů. Mé zkušenosti z hodin dějepisu mě naučily to, co vždy tvrdil Yogi Berra [pozn. slavný baseballový trenér], že problémem není to, co nevíme, nýbrž to, o čem jsme absolutně přesvědčeni, že pravdou je, ačkoliv se ve skutečnosti mýlíme. [...]. Výuka vyžaduje komplexní myšlení, a to jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. Zaměřuje se na zajímavé problémy, genezi a třídění faktů o skutečnosti; vyžaduje kritické vážení důkazů a svědectví; pozastavuje se nad našimi názory na porozumění ostatních; používá evidenci, fakta, koncepty a interpretace dat a důkazů, které později mohou sloužit nám [i druhým] ke změně přesvědčení a názorů, o tom, co vskutku je a co není pravda či realita (s. 209).

Autor se domnívá, že mnohé z těchto přístupů je možné uplatňovat v každodenním životě v kontextu (zejména) evaluace důvěryhodnosti tvrzení, neboť jak spolehlivý epistemický proces zdrojování, tak i potvrzování, jsou obecně-doménové strategie (Greene et al., (2015). Wileyová a kolektiv (2009) na základě svého experimentálního šetření odhalili, že schopnost se učit z více zdrojů, čímž je současná doba charakterizovaná, je primárně atribuována diferencemi v oblasti schopnosti evaluace zdroje (podobně Britt & Aglinskas, 2002; Stadler & Bromme, 2014). Výuka strategií vedoucích k posouzení důvěryhodnosti tvrzení objevujících se ve zdrojích z toho důvodu podle mínění autora představuje jeden ze základních přístupů pro efektivní učení ve 21. století. Jak uvádí Barzilaiová a kolektiv (2020), „tak selhání kriticky hodnotit a integrovat více zdrojů může vyústit v závěry, které jsou silně ovlivněny nespolehlivými tvrzeními a zdroji nebo, které neberou v úvahu alternativní argumenty s potenciálně negativními konsekvencemi pro činění rozhodnutí“ (s. 1), což rovněž může souviset s tím, že jedinci tendují evaluovat informace tak, aby si uchovali svůj úhel pohledu na věc, tedy původní přesvědčení (jsem-li odpůrcem trestu smrti, budu posuzovat článek proti trestu smrti jako přesvědčivější, pádnější; Maier et al., 2018). Podle Wineburga (1998) je nejjednodušší věc, kterou může čtenář při čtení protichůdných tvrzení ve zdrojích udělat, je zanechat každý zdroj „jako ostrov sám pro sebe“ (s. 337). Na druhou stranu konstruovat koherentní a smysluplnou mentální reprezentaci může být popsáno jako „významný kognitivní úspěch“ (Ibid, s. 337).

S ohledem na dynamický tok a směnu informací v on-line prostředí, rostoucí počet cíleně zmanipulovaných informací nebo nekritické sdílení a přeposílání zaujatých zdrojů je podle mínění autora zcela zásadní kultivovat takové dovednosti, které žákům umožní zvážit pomyslnou úroveň spolehlivosti, přičemž v předkládané studii bylo doloženo, že může být takového významného úspěchu dosaženo i ve významně heterogenním kolektivu běžných tříd druhého stupně ZŠ, přičemž profitovat z takto pojaté výuky mohou zejména prospěchově méně zdatní žáci.

# POUŽITÉ ZDROJE

1. Abedalaziz, N., Leng, Ch. H., Balushi, R. A., & Dameaty, F. (2017). Epistemological beliefs in jordanian context. *Advanced Science Letters*, 23(3), 2088–2092. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.8564>
2. Aditomo, A. (2018). Epistemic beliefs and academic performance across soft and hard disciplines in the first year of college. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 482–496. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281892>
3. Afflerbach, P., & Cho, B.-Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 69–90). Routledge.
4. Afflerbach, P., & VanSledright, B. (2001). Hath! Doth! What! Middle graders reading innovative history text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 696–707.
5. Alexander, P. A. (2003). The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*, 32(8), 10–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032008010>
6. Alexander, P. A. (2005). Teaching towards expertise. In P. Tomlinson, J. Dockrell, & P. Winne (Eds.), *Pedagogy-Teaching for learning* (s. 29–45). British Psychological Society.
7. Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E., & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 125–146. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0927>
8. Almasi, J. F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314–351. <https://doi.org/10.2307/747620>
9. Alpaslan, M. M., Yalvac, B., & Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and self-regulated learning. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 48–67. <https://doi.org/10.19128/turje.287472>
10. Anderman, L. H., Patrick, H., Hruda, L. Z., & Linnenbrink, E. A. (2002). Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s. 243–294). Erlbaum.
11. Anderson, Ch. W., de los Santos, E. X., Bodbyl, S., Covitt, B. A., Edwards, K. D., Hancock, J. B., Lin, Q., Morrison Thomas, Ch., Penuel, W. R., & Welch, M. M. (2018). Designing educational systems to support enactment of the Next Generation Science Standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(7), 1026–1052. <https://doi.org/10.1002/tea.21484>
12. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
13. Anmarkrud, O., Braten, I., & Stromso, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning & Individual Differences*, 30, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.007>
14. Bae, H., Glazewski, K., Brush, T., & Kwon, K. (2021). Fostering transfer of responsibility in the middle school PBL classroom: an investigation of soft scaffolding. *Instructional Science*, 49(3), 337–363. <https://doi.org/10.1007/S11251-021-09539-4>

15. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
16. Bain, R. B. (2005). „They thought the world was flat?“. Applying the principles of how people learn in teaching high school history. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 179–215). The National Academies Press.
17. Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In G. Schraw & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (s. 99–145). Buros Institute of Mental Measurements.
18. Baker, L., Zeliger-Kandasamy, A., & DeWyngaert, L. U. (2014). Neuroimaging evidence of comprehension monitoring. *Psychological Topics*, 23(1), 167–187. [https://www.researchgate.net/publication/287311669\\_Neuroimaging\\_Evidence\\_of\\_Comprehension\\_Monitoring](https://www.researchgate.net/publication/287311669_Neuroimaging_Evidence_of_Comprehension_Monitoring)
19. Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
20. Bartholomé, T., Stahl, E., Pieschl, S., & Bromme, R. (2006). What matters in help-seeking? A study of help effectiveness and learner-related factors. *Computers in Human Behavior*, 22(1), 113–129. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.01.007>
21. Barricelli, M., Gautschi, P., & Korber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lucke (Eds.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* (s. 207–235). Wochenschau.
22. Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning & Individual Differences*, 19(4), 459–463. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.008>
23. Barton, K. C., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Erlbaum.
24. Barzilai, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2015). The role of epistemic perspectives in comprehension of multiple author viewpoints. *Learning & Instruction*, 36, 86–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.003>
25. Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353–389. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2017.1392968>
26. Barzilai, S., & Ka’adan, I. (2017). Learning to integrate divergent information sources: the interplay of epistemic cognition and epistemic metacognition. *Metacognition & Learning*, 12(2), 193–232. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>
27. Barzilai, S., Mor-Hagani, S., Zohar, A. R., Shlomi-Elooz, T., & Ben-Yishai, R. (2020). Making sources visible: Promoting multiple document literacy with digital epistemic scaffolds. *Computers & Education*, 157, 1–17, article n. 103980. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103980>
28. Barzilai, S., Thomm, E., & Shlomi-Elooz, T. (2020). Dealing with disagreement: The roles of topic familiarity and disagreement explanation in evaluation of conflicting expert claims and sources. *Learning & Instruction*, 69, article n. 101367. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101367>

29. Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology, 42*, 141–158. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006>
30. Barzilai, S., & Zohar, A. (2012). Epistemic Thinking in Action: Evaluating and Integrating Online Sources. *Cognition & Instruction, 30*(1), 39–85. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.636495>
31. Barzilai, S., & Zohar, A. (2014). Reconsidering personal epistemology as metacognition: A multifaceted approach to the analysis of epistemic thinking. *Educational Psychologist, 49*(1), 13–35. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.863265>
32. Barzilai, S., & Zohar, A. (2016). Epistemic (meta)cognition: Ways of thinking about knowledge and knowing. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 409–424). Routledge.
33. Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students intellectual development*. Jossey-Bass.
34. Baytelman, A., Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2020). Epistemic beliefs and prior knowledge as predictors of the construction of different types of arguments on socio-scientific issues. *Journal of Research in Science Teaching, 57*(8), 1199–1227. <https://doi.org/10.1002/tea.21627>
35. Bean, T. W., Singer, H., Sorter, J., & Frazee, C. (1986). The effect of metacognitive instruction in outlining and graphic organizer construction on students' comprehension in a tenth-grade world history class. *Journal of Reading Behavior, 18*(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/1086296860954756>
36. Beatty, P., & Willis, B. G. (2007). Research synthesis: The practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly, 71*(2), 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
37. Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. Basic Books.
38. Belland, R. B., Gu, J., Kim, J. N., Turner, J. D., & Weiss, M. D. (2019). Exploring epistemological approaches and beliefs of middle school students in problem-based learning. *The Journal of Educational Research, 112*(6), 643–655. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1650701>
39. Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist, 39*(1), 69–80. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_7](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_7)
40. Bendixen, L. D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *Journal of Psychology, 132*(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/00223989809599158>
41. Beneš, Z. (2011). Co je (dnes) didaktika dějepisu? *Pedagogická orientace, 21*(2), 193–206.
42. Beneš, Z. (2009). Základ a aplikace: dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika, 59*(2), 153–163.
43. Beneš, Z. (2005). Výzva, nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika, 55*(1), 37–47.
44. Baxter Magolda, M. B. (2004). A constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist, 39*(1), 31–42. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_4)
45. Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*(3), 195–203. <https://doi.org/10.1037/h0034701>

46. Boadu, G. (2020). “Hard“ facts or “soft“ opinion? History teachers’ reasoning about historical objectivity. *Journal of International Social Studies*, 10(1), 177–202.
47. Boekaerthe, M. (1999). Self-regulating learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
48. Bol, L., Hacker, D. J., Walck, C. C., & Nunnery, J. A. (2012). The effects of individual or group guidelines on the calibration accuracy and achievement of high school biology students. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 280–287. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.02.004>
49. Bondy, E., Ross, D., Adams, A., Nowak, R., Brownell, M., Hoppey, D., Kuhel, K., McCallum, C., & Stafford, L. (2007). Personal epistemologies and learning to teach. *Teacher Education and Special Education: The Journal of Teacher Education Division of the Council For Exceptional Children*, 30(2), 67–82. <https://doi.org/10.1177/088840640703000202>
50. Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading. *Learning & Individual Differences*, 8(4), 391–402. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90025-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90025-4)
51. Braasch, J. L. G., Rouet, J.-F., Vibert, N., & Britt, M. A. (2012). Readers’ use of source information in text comprehension. *Memory & Cognition*, 40(3), 450–465. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0160-6>
52. Brand-Gruwel, S., & Stadtler, M. (2011). Solving information-based problems: Evaluating sources and information. *Learning & Instruction*, 21(2), 175–179. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.008>
53. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
54. Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773–799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
55. Bråten, I. (2016). Epistemic Cognition Interventions: Issues, Challenges, and Directions. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 360–372). Routledge.
56. Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48–70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
57. Bråten, I., & Ferguson, L. (2014). Investigating cognitive capacity, personality, and epistemic beliefs in relation to science achievement. *Learning & Individual Differences*, 36, 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.003>
58. Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Justification beliefs and multiple-documents comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 879–902. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0145-2>
59. Bråten, I., Ferguson, L. E., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2014). Students working with multiple conflicting documents on a scientific issue: Relations between epistemic cognition while reading and sourcing and argumentation in essays. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 58–85. <https://doi.org/10.1111/bjep.12005>



60. Bråten, I., Gil, L., Strømsø, H. I., & Vidal-Abarca, E. (2009). Personal epistemology across cultures: Exploring Norwegian and Spanish university students' epistemic beliefs about climate change. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(4), 529–560. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9097-z>
61. Bråten, I., Stadtler, M., & Salmerón, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. In M. F. Schober, D. N. Rapp, & M. A. Britt (Eds.), *The routledge handbook of discourse processes* (2nd edition, s. 141–166). Routledge.
62. Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 539–565. <https://doi.org/10.1348/000709905X25067>
63. Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027–1042. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.026>
64. Bråten, I., & Stromso, H. I. (2009). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/01638530902959646>
65. Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010a). Effects of task instruction and personal epistemology on the understanding of multiple texts about climate change. *Discourse Processes*, 47(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/01638530902959646>
66. Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010b). When law students read multiple documents about global warming: Examining the role of topic-specific beliefs about the nature of knowledge and knowing. *Instructional Science*, 38(6), 635–657. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9091-4>
67. Bråten, I., Strømsø, H. I., & Andreassen, R. (2016). Sourcing in professional education: Do text factors make any difference? *Reading and Writing*, 29(8), 1599–1628. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9611-y>
68. Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6–28. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.1>
69. Bricker, L. A., & Bell, P. (2016). Exploring images of epistemic cognition across contexts and over time. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (s. 197–214). Routledge.
70. Brigham, M., & Hartman, M. C. (2010). What is your prediction? Teaching the metacognitive skill of prediction to a class of sixth-and seventh -grade students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 155(2), 137–142. <https://doi.org/10.1353/aad.2010.0004>
71. Britt, M. A., & Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition & Instruction*, 20(4), 485–522. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2)
72. Britt, M. A., Perfetti, C. A., Sandak, R., & Rouet, J.-F. (1999). Content integration and source separation in learning from multiple texts. In S. R. Goldman, A. C. Graesser, & P. van den Broek (Eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (s. 209–233). Erlbaum.

73. Britt, A. L., Perfetti, C. A., Van Dyke, J., & Gabrys, G. (2000). The Sourcer's Apprentice: A tool for document-supported history instruction. In P. Stearns (Ed.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (s. 437–470). University Press.
74. Britt, M. A., Richter, T., & Rouet, J.-F. (2014). Scientific literacy: The role of goal-directed reading and evaluation in understanding scientific information. *Educational Psychologist*, *49*(2), 104–122. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916217>
75. Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & L. M. J. (Eds.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (s. 276–314). Cambridge University Press.
76. Bromme, R., Kienhues, D., & Porsch, T. (2010). Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about knowledge (mostly) attained from others. In L. Bendixen & F. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (s. 163–193). Cambridge University Press.
77. Bromme, R., Kienhues, D., & Stahl, E. (2008). Knowledge and epistemological beliefs: An intimate but complicate relationship. In M. S. Shine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (s. 423–441). Springer.
78. Bromme, R., Pieschl, S., & Stahl, E. (2010). Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition. *Metacognition & Learning*, *5*(1), 7–26. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9053-5>
79. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd edition). Guilford Press.
80. Brownlee, J. L., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teaching education students. *Teaching in Higher Education*, *6*(2), 247–268. <https://doi.org/10.1080/13562510120045221>
81. Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2005). Motivation and performance differences in students' domain-specific epistemological belief profiles. *American Educational Research Journal*, *42*(4), 697–726. <https://doi.org/10.3102/00028312042004697>
82. Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, *45*(1–2), 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.007>
83. Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change? *The Journal of Experimental Education*, *77*(4), 367–407. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.367-408>
84. Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: Deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, *20*(2–3), 199–224. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(02\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00010-7)
85. Cam, A., Topcu, M. S., Sulun, Y., Guven, G., & Arabacioglu, S. (2012). Translation and validation of the Epistemic Belief Inventory with Turkish pre-service teachers. *Educational Research and Evaluation*, *18*(5), 441–458. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.689726>
86. Cartiff, B. M., Duke, R. F., & Greene, J. A. (2021). The effect of epistemic cognition interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *113*(3), 477–498. <https://doi.org/10.1037/edu0000490>
87. Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world*. Information Age.

88. Cazan, A.-M. (2013). Validity of the discipline focused epistemological beliefs questionnaire (DFEBQ) on a romanian sample. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78(7), 713–717. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.381>
89. CBS News (22.8.2013). *Obama hits the road to push for education reforms*. <https://www.cbsnews.com/news/obama-hits-the-road-to-push-for-education-reforms/>
90. Coffin, C. (2009). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Bloomsbury Publishing.
91. College stats.org (2013). *China's \$250 billion education budget*. <https://collegestats.org/2013/04/chinas-250-billion-education-budget/>
92. Committee on the Study of History (1969). *The Amherst Project. Final report*. Hampshire College. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066378.pdf>
93. Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 186–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.004>
94. Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis*. Sage.
95. Corbett, A., & Trask, H. (2000). Instructional interventions in computer-based tutoring: differential impact on learning time and accuracy. In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (s. 97–104). ACM.
96. Cornoldi, D. L. C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, 3(2), 121–139. <https://doi.org/10.1080/135467997387443>
97. Cuban, L. (2016). *Teachning history then and now: A story of stability and change in schools*. Harvard Educational Press.
98. Cunningham, J. W., & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 36–61. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.1.3>
99. Çetin-Dindar, A., Kirbulut, Z. D., & Boz, Y. (2014). Modelling between epistemological beliefs and constructivist learning environment. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 479–496. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.944614>
100. Çoğaltay, N. (2016). The effect of the methods of scientific research course on preservice teachers' scientific epistemological beliefs and attitudes towards scientific researches. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 4(2), 125–140.
101. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
102. Činátl, K., Najbert, J., & Ripka, V. (2021). Historická gramotnost v aplikaci HistoryLab: realistický přístup k osvojování didaktické teorie dějepisu. *Historie – Otázky – Problémy*, 2(2), 50–70. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/170260>
103. Čornej, P. (2016). *Historici, historiografie a dějepis*. Karolinum.
104. Čtvrtník, M. (2015). Subjekt a subjektivita v historickém myšlení. Několik úvah z okruhu novější historické a archivní metodologie. *Dějiny – teorie – kritika*, 2, 333–360. <https://www.dejinyteoriekritika.cz/Modules/ViewDocument.aspx?Did=3530>
105. Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 257–273. <https://doi.org/10.1348/000709905X25049>
106. Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)

107. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st -Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
108. Davoodi, T., Cui, Y. K., Clegg, J. M., Yan, F. E., Payir, A., Harris, P. L., & Corriveau, K. H. (2020). Epistemic justifications for belief in the unobservable: The impact of minority status. *Cognition*, 200, article n. 104273. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104273>
109. Dean, Ch., & Kuhn, D. (2007). Direct instruction vs. discovery: The long view. *Science Education*, 91(3), 384–397. <https://doi.org/10.1002/sce.20194>
110. De Brabander, C., J., & Rozendaal, J. S. (2007). Epistemological Beliefs, Social Status, and School Preference: An exploration of relationships. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), 141–162. <https://doi.org/10.1080/00313830701191621>
111. De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy-Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
112. De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 174–192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
113. De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, B., Jackson, C., Deogracias, J. S., & Hoffman, B. P. (2014). Developing historical reading and writing: Relationships among professional development, fidelity of implementation, and student learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228–274. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.908754>
114. DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535–551. <https://doi.org/10.1348/000709905X53138>
115. DeBacker, T. K., Crowson, H. M., Beesley, A. D., Thoma, S. J., & Hestevold, N. L. (2008). The challenge of measuring epistemic beliefs An analysis of three self-report instruments. *The Journal of Experimental Education*, 76(3), 281–312. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.3.281-314>
116. Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1), 73–90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
117. Deng, F., Chen, D., Tsai, C., & Chai, C. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of the research. *Science Education*, 95(6), 961–999. <https://doi.org/10.1002/sce.20460>
118. Destan, N., & Roebbers, C. M. (2015). What are the metacognitive costs of young children's overconfidence? *Metacognition & Learning*, 10(3), 347–374. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9133-z>
119. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition & Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
120. Dillon, S. (2011, June 14). U. S. students remain poor at history, tests show. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2011/06/15/>

121. Disman, M. (2005). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.
122. Dixit, S. (2022). *The Psychology of Teaching Critical History*. Routledge.
123. Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 347–372). Routledge.
124. Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, *33*(2–3), 109–128. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3302&3_5)
125. Donovan, S., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *How students learn: History in the classroom*. The National Academies.
126. Donovan, A. M., Zhan, J., & Rapp, D. N. (2018). Supporting historical understanding with refutational texts. *Contemporary Educational Psychology*, *54*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.002>
127. Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, *45*(3), 259–268. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004>
128. Duell, O. K., & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, *13*(4), 419–449. <https://doi.org/10.1023/A:1011969931594>
129. Dull, L. J., & van Garderen, D. V. (2005). Bringing the story back into history: Teaching social studies to children with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *49*(3), 27–31. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.3.27-31>
130. Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Swire, B., & Chang, D. (2011). Correcting false information in memory: Manipulating the strength of misinformation encoding and its retraction. *Psychonomic Bulletin & Review*, *18*(3), 570–578. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0065-1>
131. Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, *46*(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
132. Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies*, *30*(1–2), 79–102. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069>
133. Elby, A., & Hammer, D. (2010). Epistemological resources and framing: A cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (s. 409–434). Cambridge University.
134. Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In P. R. Pintrich & B. K. Hofer (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 347–364). Erlbaum.
135. Elmersjö, H. Å., & Zanazanian, P. (2022). History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching. *Historical Encounters*, *9*(1), 181–195. <https://doi.org/10.52289/hej9.110>
136. Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), 44–48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>

137. Erdmann, E., & Hassberg, W. (Eds.). (2011). *Facing–mapping–bridging diversity. Foundation of a european discourse on history education*. Wochenschau Verlag.
138. Ericsson, K. A. (2009). *Development of professional expertise: Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environments*. Cambridge University Press.
139. Evans, R. W. (1990). Teachers' conceptions of history revisited: Ideology, curriculum and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101–138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505608>
140. Facione, P. A., Facione, N. C., & Giancarlo, C. A. (2000). *The California critical thinking disposition inventory: CCTDI*. Th California Academic Press.
141. Ferguson, L. E., & Bråten, I. (2013). Student profiles of knowledge and epistemic beliefs: Changes and relations to multiple-text comprehension. *Learning & Instruction*, 25, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.11.003>
142. Ferguson, L. E., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2012). Epistemic cognition when students read multiple documents containing conflicting scientific evidence: A think-aloud study. *Learning & Instruction*, 22(2), 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.08.002>
143. Ferguson, L. E., Bråten, I., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, Ø. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents: Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research*, 62, 100–114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.07.001>
144. Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál.
145. Ferretti, R., MacArthur, C., & Okolo, C. (2007). Students' misconceptions about U.S. westward migration. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 145–153. <https://doi.org/10.1177/00222194070400020501>
146. Feucht, F. C. (2010). Epistemic climate in elementary classrooms. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and educational implications* (s. 55–93). Cambridge University Press.
147. Feucht, F. C. (2011). The epistemic underpinnings of Mrs. M's reading lesson on drawing conclusions: A classroom-based research study. In J. Lunn Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (s. 3–21). Routledge.
148. Feucht, F. C. (2017). The epistemic beliefs of fourth graders about the verification of second-hand knowledge and its knowledge sources. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 7–26. <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a2>
149. Feucht, F. C., & Bendixen, L. D. (2010). Exploring Similarities and Differences in Personal Epistemologies of U.S. and German Elementary School Teachers. *Cognition & Instruction*, 28(1), 39–69. <https://doi.org/10.1080/07370000903430558>
150. Feucht, F. C., Lunn Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving beyond reflection: reflexivity and epistemic cognition in teaching and teacher education. *Educational Psychologist*, 52(4), 234–241. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
151. Fogarty, M., Oslund, E., Simmons, D., Davis, J., Simmons, L., Anderson, L., Clemens, N., & Roberts, G. (2014). Examining the effectiveness of a multicomponent reading comprehension intervention in middle schools: A focus on treatment fidelity. *Educational Psychology Review*, 26(3), 425–449. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9270-6>

152. Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.902781>
153. Foster, S. J., & Yaeger, E. A. (1999). „You’ve got to put together the pieces“: English 12-year-olds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 286–317.
154. Franco, G. M., Muis, K. R., Kendeou, P., Ranellucci, J., Sampasivam, L., & Wang, X. (2012). Examining the influences of epistemic beliefs and knowledge representations on cognitive processing and conceptual change when learning physics. *Learning & Instruction*, 22(1), 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.06.003>.
155. Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54(3), 363–407. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00019.x>
156. Freedman, E. B. (2015). “What happened needs to be told“: Fostering critical historical reasoning in the classroom. *Cognition & Instruction*, 33(4), 357–398. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1101465>
157. Freeman, E. E., Karayanidis, F., & Chalmers, K. A. (2017). Metacognitive monitoring of working memory performance and its relationship to academic achievement in Grade 4 children. *Learning & Individual Differences*, 57, 58–64. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.003>
158. Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford.
159. Gastager, A., Hagenauer, G., Moser, D., & Rottensteiner, E. (2022). Fostering preservice teachers’ openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence: Results from a mixed-methods intervention study in Austria. *International Journal of Educational Research*, 112, article n. 101918. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101918>
160. Gestsdóttir, S. M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). ‘Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs’. *History Education Research Journal*, 18(1), 46–63. <https://doi.org/10.14324/HERJ.18.1.04>
161. Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010a). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 157–173. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.11.002>
162. Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010b). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology*, 31(1), 30–68. <https://doi.org/10.1080/02702710902733600>
163. Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers’ epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: an intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164–185. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003>
164. Glaser, R., & Chi, M. T. H. (1988). Overview. In M. T. H. Chi, R. Glaser, & M. J. Farr (Eds.), *The nature of expertise* (s. xv–xxviii). Erlbaum.
165. Goldberg, T., Schwarz, B. B., & Porat, D. (2011). “Could they do it differently?”: narrative and argumentative changes in students’ writing following discussion of “hot“ historical issues. *Cognition & Instruction*, 29(2), 185–217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>

166. Gottlieb, E., & Wineburg, S. S. (2012). Between veritas and communitas: Epistemic switching in the reading of academic and sacred history. *Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 84–129. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.582376>
167. Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara & D. S. McNamara (Eds.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (s. 3–26). Erlbaum.
168. Green, J., Joo, J., Dai, Y., Hirsch, T., Chian, M., & David, P. B. (2017). Challenges in understanding different epistemologies for studying learning: A telling case of constructing a new research agenda. *International Journal of Educational Research*, 84, 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.IJER.2016.08.005>
169. Greene, J. A. (2016). Interacting epistemic systems within and beyond the classroom. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 265–277). Routledge.
170. Greene, J. A., & Azevedo, R. (2010). The measurement of learners' self-regulated cognitive and metacognitive processes while using computer-based learning environments. *Educational Psychologist*, 45(4), 203–209. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.515935>
171. Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00461520802178458>
172. Greene, J. A., Bolick, Ch. M., Jackson, W. P., Caprino, A. M., Oswald, Ch., & McVea, M. (2015). Domain-specificity of self-regulated learning processing in science and history. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 111–128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.001>
173. Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A Meta-Analytic Review of the Relationship Between Epistemic Cognition and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111. <https://doi.org/10.1037/edu0000263>
174. Greene, J. A., Chinn, C. A., & Deekens, V. M. (2022). Experts' reasoning about the replication crisis: Apt epistemic performance and actor-oriented transfer. *Journal of the Learning Sciences*, 30(3), 351–400. <https://doi.org/10.1080/10508406.2020.1860992>
175. Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (2016). An Introduction to Epistemic Cognition. In J. A. Greene, J. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 1–15). Routledge.
176. Greene, J. A., Torney-Purta, J., & Azevedo, R. (2010a). Empirical Evidence Regarding Relations Among a Model of Epistemic and Ontological Cognition, Academic Performance, and Educational Level. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 234–255. <https://doi.org/10.1037/a0017998>
177. Greene, J. A., Torney-Purta, J., Azevedo, R., & Robertson, J. (2010b). Using cognitive interviewing to explore primary and secondary students' epistemic and ontological cognition. In L. D. Bendixen & F. C. Haerle (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (s. 368–406). Cambridge University Press.
178. Greene, J. A., & Yu, S. B. (2014). Modeling and measuring epistemic cognition: A qualitative re-investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(1), 12–28. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.10.002>



179. Greene, J. A., & Yu, S. B. (2016). Educating critical thinkers: The role of epistemic cognition. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 45–53. <https://doi.org/10.1177/2372732215622223>
180. Greene, J. A., Yu, S. B., & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.008>
181. Griffith, P. L. (2005). What is metacognition and what should be its role in literacy instruction? In S. E. Israel (Ed.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction and professional development* (s. 3–18). Erlbaum.
182. Gross, L. (2009). A broken trust: Lessons from the vaccine-autism wars. *PloS Biology*, 7(5), article n. e1000114. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1000114>
183. Gutierrez de Blume, A. P. (2022). Calibrating calibration: A meta-analysis of learning strategy instruction interventions to improve metacognitive monitoring accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 681–700. <https://doi.org/10.1037/edu0000674>
184. Haack, S. (2001). The “ethics of belief” reconsidered. In M. Steup (Ed.), *Knowledge, truth, and duty: Essays on epistemic justification, responsibility, and virtue* (s. 21–33). Oxford University Press.
185. Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 83–106). Routledge.
186. Halpern, D. (2002). *Thought and knowledge* (4th ed.). Erlbaum.
187. Hammer, D., & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 169–190). Erlbaum.
188. Harris, L. M. (2012). Conceptual devices in the work of world historians. *Cognition & Instruction*, 30(4), 312–358. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.716884>
189. Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice“ in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505961>
190. Hashweh, M. (1996). Effects of science teachers’ epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47–63. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199601\)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199601)33:1<47::AID-TEA3>3.0.CO;2-P)
191. Hábl, J. (2012). Pedagogy and Metanarratives: Educating in Postmodern Situation. *E-pedagogium*, 12(4), 84–93. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.052>
192. Hájek z Libočan, V. (1819). *Kronyka Czeská* (folio 478r-479r). Jan Ferdynand Šenfeld.
193. Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New Relationship between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67–78). Open University Press.
194. Heffner, Ch. (2004). *Research methods in psychology*. <https://allpsych.com/research-methods/>
195. Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
196. Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Portál.

197. Herrenkohl, L. R., & Cornelius, L. (2013). Investigating Elementary Students' Scientific and Historical Argumentation. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3), 413–461. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.799475>
198. Hes, M. (2015). *Práce se školním historickým pramenem*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/20055/PRACE-SE-SKOLNIM-HISTORICKYM--PRAMENEM.html/>.
199. Heyder, A., Weidinger, A. F., Cimpian, A., & Steinmayr, R. (2020). Teachers' belief that math requires innate ability predicts lower intrinsic motivation among low-achieving students. *Learning & Instruction*, 65, article n. 101220. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101220>
200. Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51–75. <https://doi.org/10.1080/10573560600837651>
201. Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378–405. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1026>
202. Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383. <https://doi.org/10.1023/A:1011965830686>
203. Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 3–14). Erlbaum.
204. Hofer, B. K. (2004a). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43–55. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_5)
205. Hofer, B. K. (2004b). Introduction: Paradigmatic approaches to personal epistemology. *Educational Psychologist*, 39(1), 1–3. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_1)
206. Hofer, B. K. (2004c). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.002>
207. Hofer, B. K. (2006). Beliefs about knowledge and knowing: Integrating domain specificity and domain generality: A response to Muis, Bendixen, and Haerle (2006). *Educational Psychology Review*, 18(1), 67–76. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9000-9>
208. Hofer, B. K. (2008). Personal epistemology and culture. In S. M. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (s. 3–22). Springer.
209. Hofer, B. K. (2016). Epistemic cognition as a psychological construct: Advances and challenges. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 19–38). Routledge.
210. Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
211. Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. (2010). Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field. *Metacognition & Learning*, 5(1), 113–120. [10.1007/s11409-009-9051-7](https://doi.org/10.1007/s11409-009-9051-7)
212. Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)

213. Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108–136. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-865>
214. <https://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3204&wos=true&type=j&order=sjr&ord=desc>.
215. <https://www.researchgate.net/project/Enhancing-epistemic-beliefs-metacognitive-skills-and-reading-comprehension-in-history-classroom-on-middle-school-students>.
216. Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
217. Huang, W. Y., & Wong, S. H. (2014). Cross-cultural validation. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (s. 1369–1371). Springer.
218. Huff, J., & Nietfeld, J. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition & Learning*, 4(2), 161–176. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9042-8>
219. Hugher, W., & Lavery, J. (2008). *Critical thinking: An introduction to the basic skills* (5th Edition). Broad View Press.
220. Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36–50. <https://doi.org/10.7227/RIE.69>
221. Chan, K-W., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392–414. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1102>
222. Chan, K-W., & Elliot, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education* 20(8), 817–831. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.002>
223. Chan, N-M., Ho, I. T., & Ku, K. Y. L. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning & Individual Differences*, 21(1), 67–77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.001>
224. Chandler, M. G., Boyes, M., & Ball, L. (1990). Relativism and stations of epistemic doubt. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(3), 370–395. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(90\)90076-K](https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90076-K)
225. Chase, W. G., & Simon, H. A. (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4(1), 55–81. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(73\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(73)90004-2)
226. Chi, M. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (s. 61–82). Routledge.
227. Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1–49. <https://doi.org/10.3102/00346543063001001>
228. Chinn, C. A., Buckland, A. L., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments From Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–167. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>

229. Chinn, C. A., Rinehart, R. W., & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. N. Rapp & L. G. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information* (s. 425–453). MIT Press.
230. Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016a). Epistemic cognition and philosophy: Developing a new framework for epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 460–478). Routledge.
231. Chinn, C. A., & Rinehart, R. W. (2016b). Commentary: Advances in research on sourcing – source credibility and reliable processes for producing knowledge claims. *Reading and Writing*, 29(8), 1701–1717. <https://doi.org/10.1007/S11145-016-9675-3>
232. Chinn, C. A., Rinehart, R. W., & Buckland, L. A. (2014). Epistemic cognition and evaluating information: Applying the AIR model of epistemic cognition. In D. N. Rapp & L. G. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information* (s. 425–453). MIT Press.
233. Chráska, M. (1999). *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Paido.
234. Chytrý, V., & Kroufek, R. (2017). Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě. *Scientia in educatione*, 8(1), 2–17. <https://doi.org/10.14712/18047106.591>
235. IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk. IBM Corp.
236. Iggers, G. G. (2002). *Dějepisectví ve 20. století*. Lidové Noviny.
237. Ignacio, G. N., Nieto, B. J. L., & Barona, G. E. (2006). The affective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics learning*, 1(1), 16–32. <https://doi.org/10.29333/iejme/169>
238. Ioannou, K., & Iordanou, K. (2020). Elementary school students' epistemic perspective and learning strategies in history. *Learning: Research and Practice*, 6(2), 150–166. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1591492>
239. Iordanou, K., Kendeou, P., & Beker, K. (2016). Argumentative reasoning. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 39–53). Routledge.
240. Iordanou, K., Kendeou, P., & Zembylas, M. (2020). Examining my-side bias during and after reading controversial historical accounts. *Metacognition & Learning*, 15(3), 319–342. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09240-w>
241. Iordanou, K., Muis, K. R., & Kendeou, P. (2019). Epistemic perspective and online epistemic processing of evidence: Developmental and domain differences. *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 531–551. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1482857>
242. Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3–4), 255–278. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2203&4_4)
243. Jacobson, M. J., So, H.-J., Teo, T., Lee, J. Pathak, S., & Lossman, H. (2010). Epistemology and learning: Impact on pedagogical practices and technology use in Singapore schools. *Computers & Education*, 55(4), 1694–1706. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.014>
244. James, J. H. (2008). Teachers as Protectors: Making Sense of Preservice Teachers' Resistance to Interpretation in Elementary History Teaching. *Theory & Research in Social Education*, 36(3), 172–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473372>

245. Janssen, E. M., Mainhard, T., Buisman, S.M. R., Verkoeijen, P.J.L. P., Heijltjes, E.G. A., van Peppen, M. L., & van Gog, T. (2019). Training higher education teachers' critical thinking and attitudes towards teaching it. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 310–322. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.007>
246. Järvelä, S., Malmberg, J., Sobocinski, M., & Kirschner, P. A. (2021). Metacognition in collaborative learning. In U. Cress, C. Rosé, A. F., Wise, & J. Oshima (Eds.), *International handbook of computer-supported collaborative learning* (s. 281–294). Springer.
247. Jedlička, R., Koča, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
248. Jiráček, J., & Wolák, J. (Eds.) (2007). *Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání*. Radioservis. <http://medialnigramotnost.fsv.cuni.cz/files/mvp-1-version1-jirak-wolak-medialni-gramotnost-novy-rozmer-vzdelavani.pdf>
249. Jiránek, F., Souček, J., Fišer, J., & Holubář, Z. (1997). *Pedagogická psychologie*. Univerzita Pardubice.
250. Jílek, T. (Ed). (1996). *Vybrané kapitoly z didaktiky dějepisu II*. Západočeská univerzita.
251. Johnston, P., Woodside-Jiron, H., & Day, J. (2001). Teaching and learning literate epistemologies. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 223–233. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.223>
252. Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers' and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, *23*(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.032>
253. Joseph, B. D., & Janda, R. D. (2004). *The handbook of historical linguistics*. Blackwell Publishing.
254. Juklová, K. (2020). *Osobní epistemologie budoucího učitele: Predikce a podpora studijních procesů a výsledků*. Grada.
255. Kainulainen, M., Puurtinen, M., & Chinn, C. A. (2019). Historians and conceptual change in history itself: The domain as a unit of analysis. *International Journal of Educational Research* *98*, 245–256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.001>
256. Kang, N. H. (2008). Learning to teach science: personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching, *Teaching and Teacher Education*, *24*(2), 478–498. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.002>
257. Kardash, C. M., & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 524–535. [10.1037/0022-0663.92.3.524](https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.524)
258. Kardash, C. M., & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 260–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.260>
259. Kašpar, O. (1992). *Zámořské objevy 15. a 16. století a jejich ohlas v českých zemích*. Kora.
260. Kawasaki, K., Herrenkohl, L. R., & Yeary, S. (2004). Theory building and modeling in a sinking and floating unit: A case study of third and fourth grade students' developing epistemologies of science. *International Journal of Science Education*, *26*(11), 1299–1324. <https://doi.org/10.1080/0950069042000177226>

261. Károly, K., & Tamás, K. (Eds.). (1976). *Mohács emlékezete: A mohácsi csatára vonatkozó legfontosabb magyar, nyugati és török források, a csatahely régészeti feltárásának eredményei*. Magyar Helikon.
262. Keren, G. (1991). Calibration and probability judgements: Conceptual and methodological issues. *Acta Psychologica*, 77(3), 217–273. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(91\)90036-Y](https://doi.org/10.1016/0001-6918(91)90036-Y)
263. Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th edition). Harcourt College Publishers.
264. Kerwer, M., Rosman, T., Wedderhoff, O., & Chasiotis, A. (2021). Disentangling the process of epistemic change: The role of epistemic volition. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/bjep.12372>
265. Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551–578. <https://doi.org/10.1002/tea.10036>
266. Kienhues, D., Bromme, R., & Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: the unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 545–565. <https://doi.org/10.1348/000709907X268589>
267. Kienhues, D., Ferguson, L., & Stahl, E. (2016). Diverging Information and Epistemic Change. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 318–330). Routledge.
268. Kienhues, D., Jucks, R., & Bromme, R. (2020). Sealing the gateways for post-truthism: Re-establishing the epistemic authority of science. *Educational Psychologist*, 55(3), 144–154. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1784012>
269. Kienhues, D., Stadler, M., & Bromme, R. (2011). Dealing with conflicting or consistent medical information on the Web: When expert information breeds laypersons' doubts about experts. *Learning & Instruction*, 21(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.004>
270. King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescent and adults*. Jossey-Bass.
271. King, P. M., & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 37–61). Erlbaum.
272. King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2)
273. Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
274. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
275. Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)

276. Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition & Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
277. Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition: a three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26(4), 106–116. <https://doi.org/10.1159/000272885>
278. Kitchener, R. F. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology*, 20, 89–105. [10.1016/S0732-118X\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(02)00003-X)
279. Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 89–116. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(81\)90032-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(81)90032-0)
280. Kittleson, J. M. (2011). *Epistemological beliefs of third-grade students in an investigation-rich classroom*. *Science Education*, 95(6), 1026–1048. <https://doi.org/10.1002/sce.20457>
281. Klaczynski, P. A., & Robinson, B. (2000). Personal theories, intellectual ability, and epistemological beliefs: Adult age differences in everyday reasoning biases. *Psychology and Aging*, 15(3), 400–416. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.3.400>
282. Klassen, M. R., Bong, M., Usher, L. E., Chong, H. W., Huan, S. V., Wong, F. Y. I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
283. Kloppenborg, J. (1989). Objectivity and historicism: a century of American historical writing. *American Historical Review*, 94(4), 1011–1030. <https://doi.org/10.1086/ahr/94.4.1011>
284. Klumparová, Š., & Hausenblas, O. (2018). *Předvídání aneb čtenářská strategie, která motivuje k dalšímu čtení a zároveň nám pomáhá být pozornějšími a vnímavějšími čtenáři*. <https://duha.mzk.cz/clanky/predvidani-aneb-ctenarska-strategie-ktera-motivuje-k-dalsimu-cteni-za-roven-nam-pomaha-byt-poz>
285. Kohlmeier, J. (2005). The impact of having 9th graders „Do History“. *The History Teacher*, 38(4), 499–524. <https://doi.org/10.2307/30036718>
286. Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22.
287. Kolikant, Y. B.-D., & Pollack, S. (2009). The asymmetrical influence of identity: A triadic interaction among Israeli Jews, Israeli Arabs, and historical texts. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 651–677. <https://doi.org/10.1080/00220270902717910>
288. Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
289. Kosso, P. (2009). The philosophy of history. In A. Tucker (Ed.), *Companion to the philosophy of history and historiography* (s. 7–25). Wiley-Blackwell.
290. Körber, A. (2011). German history didactics: From historical consciousness to historical competencies – and beyond? In H. Bjerg, C. Lenz, & E. Thorstensen (Eds.), *Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (s. 145–164). Transaction Publishers.

291. Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
292. Kratochvíl, V. (2002). Didaktické stratégie na rozvoj intelektových schopností žiakov vo výučbe dejepisu. In P. Martinovský (Ed.), *Didaktické a metodické inspirace. Dějepis ve škole II* (s. 7–55). SPN – ASUD.
293. Kratochvíl, V. (2014). *Školský historický písomný prameň vo výučbe dejepisu*. <https://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/>
294. Kratochvíl, V. (2021). *Pátrame po reči iného: Princíp multiperspektivity teoreticky a prakticky pre vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť*. Raabe.
295. Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 537–567. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.537>
296. Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
297. Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
298. Kuhn, D. (1999a). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25, 46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
299. Kuhn, D. (1999b). Metacognitive development. In L. Baker & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (s. 258–286). Psychology Press.
300. Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
301. Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810–824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>
302. Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146–164. <https://doi.org/10.1159/000500171>
303. Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15(3), 309–328. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
304. Kuhn, D., Jordanou, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking? *Cognitive Development*, 23(4), 435–451. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2008.09.006>
305. Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 121–144). Erlbaum.
306. Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2009). Developing Web literacy in collaborative inquiry activities. *Computers & Education*, 52(3), 668–680. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.11.010>
307. Kwan, Y. W., & Wong, A. F. L. (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70, 68–79. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.006>



308. Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29–63. <https://doi.org/10.3102/00028312027001029>
309. Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
310. Lang, F., Kammerer, Y., Stürmer, K., & Gerjets, P. (2021). Investigating professed and enacted epistemic beliefs about the uncertainty of scientific knowledge when students evaluate scientific controversies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00471-8>
311. Lefebvre–Pinard, M., & Pinard, A. (1985). Taking charge of one’s cognitive activity: A moderator of competence. In E. D. Neimark, R. DeLisi, & J. L. Newman (Eds.), *Moderators of competence* (s. 191–212). Erlbaum.
312. Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice. In M. S. Donovan, & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: Science in the classroom* (s. 31–78). The National Academies Press.
313. Lee, P. J., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7–14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (s. 199–222). New York University Press.
314. Lee, P. J., & Shemilt, D. (2003). A scaffold not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–24. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/83/a-scaffold-not-a-cage-progression-and-progressio>
315. Lei, P., & Shiverdecker, L. K. (2020). Performance of estimators for confirmatory factor analysis of ordinal variables with missing data. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(4), 584–601. <https://doi.org/10.1080/10705511.2019.1680292>
316. Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Reinking, D. (2008). Research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. In C. Collins Block, S. Parris & P. Afflerbach (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (vol. 2, s. 321–346). Guilford.
317. Levesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
318. Levstik, L. S., & Barton, K. C. (Eds.) (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
319. Levy, B. L. M., Thomas, E. E., Drago, K., & Rex, L. A. (2013). Examining studies of inquiry-based learning in three fields of education: Sparking generative conversation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 387–408. <https://doi.org/10.1177/0022487113496430>
320. Limón, M. (2006). The domain generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 7–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.08.002>
321. Linenthal, E., & Engelhardt, T. (Eds.). (1996). *History wars: The enola gay and other battles for the american past*. Holt.
322. List, A., & Alexander, P. A. (2015). Examining response confidence in multiple text tasks. *Metacognition & Learning*, 10(3), 407–436. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9138-2>
323. Liu, S-Y., & Tsai, Ch-Ch. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education*, 30(8), 1055–1073. [10.1080/09500690701338901](https://doi.org/10.1080/09500690701338901)

324. Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57–68. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_6)
325. Lovorn, M. G. (2012). Historiography in the methods course: Training preservice history teachers to evaluate local historical commemorations. *The History Teacher*, 45(4), 569–579.
326. Low-Beer, A. (2003). School History, national history and the issue of national identity. *History Education Research Journal*, 3(1), 1–7. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/school\\_history.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/school_history.pdf)
327. Lunn Brownlee, J., Curtis, E., Spooner-Lane, R., & Feucht, F. (2017). Understanding children’s epistemic beliefs in elementary education. *Education 3–13: International Journal of Primary. Elementary and Early Years Education*, 45(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1069369>
328. Lunn Brownlee, J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers’ epistemic cognition: a new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 242–252. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1333430>
329. Lunn Brownlee, J., Schraw, G., & Berthelsen, D. (2011). Personal epistemology and teacher education: An emerging field of research. In J. Lunn Brownlee, G. Schraw, & D. Berthelsen (Eds.), *Personal epistemology and teacher education* (s. 3–21). Routledge.
330. Lunn Brownlee, J., Schraw, G., Walker, S., & Ryan, M. (2016). Changes in preservice teachers’ personal epistemologies. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 300–317). Routledge.
331. Lucangeli, D., Cornoldi, C., & Tellarini, M. (1998). Metacognition and learning disabilities in mathematics. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 12, s. 219–244). Elsevier.
332. Macedo-Rouet, M., Braasch, L. G. J., Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2013) Teaching Fourth and Fifth Graders to Evaluate Information Sources During Text Comprehension. *Cognition & Instruction*, 31(2), 204–226. <http://dx.doi.org/10.1080/07370008.2013.769995>
333. Macintyre, S., & Clark, A. (2004). *The History Wars*. Melbourne University Press.
334. Maggioni, L. (2010). *Studying epistemic cognition in the history classroom: cases of teaching and learning to think historically* [Dissertation theses, University of Meryland].
335. Maggioni, L., Alexander, P., & VanSledright, B. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 169–197. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48730258/>
336. Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187–214. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.77.3.187-214>
337. Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., Artelt, C., Goldhammer, F., & Schoor, C. (2022). The role of domain-related epistemic beliefs for mastering cognitive requirements in multiple document comprehension. *Learning & Individual Differences*, article n. 102116, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102116>
338. Maier, J., & Richter, T. (2013). Text-belief consistency effects in the comprehension of multiple texts with conflicting information. *Cognition & Instruction*, 31(2), 151–175. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769997>

339. Maier, J., Richter, T., & Britt, M. A. (2018). Cognitive processes underlying the text-belief consistency effect: An eye-movement study. *Applied Cognitive Psychology, 32*(2), 171–185. <https://doi.org/10.1002/acp.3391>
340. Maloy, R. W., & LaRoche, I. (2010). Student-centered teaching methods in the history classroom: Ideas and insight for new teachers. *Social Studies Research and Practice, 5*(3), 46–61. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2010-B0004>
341. Marra, R. (2005). Teacher beliefs: The impact of the design of constructivist learning environments on instructor epistemologies. *Learning Environments Research, 8*(2), 135–155. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-7249-4>
342. Marra, R., & Palmer, B. (2010). Personal epistemologies and pedagogy in higher education: did we really mean to say that to our students? In J. Brownlee, G. Schraw, & D. Berthesen (Eds.), *Personal Epistemology and Teacher Education* (s. 129–147). Routledge.
343. Martell, C. C. (2013). Learning to teach history as interpretation: A longitudinal study of beginning teachers. *The Journal of Social Studies Research, 37*(1), 17–31. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2012.12.001>
344. Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Epistemic metacognition in context: evaluating and learning online information. *Metacognition & Learning, 5*(1), 67–90. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9048-2>
345. Mason, L., & Bromme, R. (2010). Situating and relating epistemological beliefs into metacognition: studies on beliefs about knowledge and knowing. *Metacognition & Learning, 5*(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9050-8>
346. Mason, L., & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning & Instruction, 16*, 492–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
347. Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Portál.
348. Martin, D., & Monte-Sano, C. (2008). Inquiry, controversy, and ambiguous texts: Learning to teach for historical thinking. In W. J. Warren & A. D. Cantu (Eds.), *History education 101: The past, present, and future of teacher preparation* (s. 167–186). Information Age.
349. McCarty, F., Abbott-Shim, M., & Lambert, R. (2001). The relationship between teacher beliefs and practices and Head Start classroom quality. *Early Education and Development, 12*(2), 225–238. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_4)
350. McCrudden, M. T., Stenseth, T., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2016). The effects of author expertise and content relevance on document selection: A mixed methods study. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 147–162. <https://doi.org/10.1037/edu0000057>
351. McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education, 35*, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.004>
352. McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning. *Theory & Research in Social Education, 46*(2), 165–193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
353. McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J., & Wineburg, S. S. (2017). The challenge that's bigger than fake news. Civic reasoning in a social media environment. *American Educator, 41*(3), 1–44. [https://www.aft.org/sites/default/files/ae\\_fall2017.pdf](https://www.aft.org/sites/default/files/ae_fall2017.pdf)

354. McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 79–93. <https://doi.org/10.2307/747834>
355. McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 575–596). Macmillan.
356. McRobbie, C. J., & Thomas, G. P. (2000). Changing the learning environment to enhance explaining and understanding in a year 12 chemistry classroom. *Learning Environments Research*, 3(3), 209–227. <https://doi.org/10.1023/A:1011473716075>.
357. Meloth, M. S., & Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition. *Contemporary Educational Psychology*, 17(2), 175–193. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(92\)90057-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(92)90057-6)
358. Metz, K. (2004). Children’s understanding of scientific inquiry: Their conceptualization of uncertainty in investigations of their own design. *Cognition & Instruction*, 22(2), 219–290. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2202\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2202_3)
359. Meyer, E., Abrami, P. C., Wade, C. A., Aslan, O., & Deault, L. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. *Computers & Education*, 55(1), 84–91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.005>
360. Mierwald, M., Lehmann, T., & Brauch, N. (2022). Writing about the past: The impact of different authentic instructional material on students’ argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 163–184. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00541-5>
361. Mierwald, M., Seiffert, J., Lehmann, T., & Brauch, N. (2016, duben). *Do they affect it all? Measuring epistemological beliefs in history education and their relationship to students’ argumentation skills and future history teachers’ planning skills*. Paper presented at the annual meeting of the american educational research association (AERA), Washington. [https://www.researchgate.net/publication/311511370\\_Do\\_they\\_affect\\_it\\_all\\_-\\_Measuring\\_epistemological\\_beliefs\\_in\\_history\\_education\\_and\\_their\\_relationship\\_to\\_students'\\_argumentation\\_skills\\_and\\_future\\_history\\_teachers'\\_planning\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/311511370_Do_they_affect_it_all_-_Measuring_epistemological_beliefs_in_history_education_and_their_relationship_to_students'_argumentation_skills_and_future_history_teachers'_planning_skills)
362. Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
363. Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents’ writing. *Journal of the Learning Sciences*, 19(4), 59–568. <https://doi.org/10.1080/10508406.2010.481014>
364. Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focussing on evidence, perspective and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2011.00547.x>
365. Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents’ historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273–299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
366. Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher’s role. *Education Research International*, 2012, 1–15, article n. 423284. <https://doi.org/10.1155/2012/423284>

367. Moshman, D., & Tarricone, P. (2016). Logical and Causal Reasoning. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 54–67). Routledge.
368. MŠMT (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
369. MŠMT (2021). *RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami*. file:///C:/Users/ricanj/Downloads/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf.
370. Muis, K. R. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317–377. <https://doi.org/10.3102/00346543074003317>
371. Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173–190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
372. Muis, K. R., Bendixen, L. D., & Haerle, F. C. (2006). Domain-general and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*, 18(1), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9003-6>
373. Muis, K. R., & Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' epistemic beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 213–225. <https://doi.org/10.1037/a0029690>
374. Muis, R. K., Etoubashi, N., & Denton, A. C. (2020). The catcher in the lie: The role of emotions and epistemic judgments in changing students' misconceptions and attitudes in a post-truth era. *Contemporary Educational Psychology*, 62, article n. 101898. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101898>
375. Muis, K. R., & Franco, G. M. (2010). Epistemic profiles and metacognition: support for consistency hypothesis. *Metacognition & Learning*, 5(1), 27–45. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9041-9>
376. Muis, R. K., Chevrier, M., & Singh, C. A. (2018). The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 53(3), 165–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
377. Muis, K. R., Kendeou, P., & Franco, G. M. (2011). Consistent results with the consistency hypothesis? The effects of epistemic beliefs on metacognitive processing. *Metacognition & Learning*, 6(1), 45–63. [10.1007/s11409-010-9066-0](https://doi.org/10.1007/s11409-010-9066-0)
378. Muis, K. R., Pekrun, R., Azevedo, R., Sinatra, G., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. (2015). The curious case of climate change: Epistemic emotions mediate relations between epistemic beliefs, learning strategies and learning outcomes. *Learning & Instruction*, 39, 168–183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
379. Muis, K. R., Trevors, G., Duffy, M., Ranellucci, J., & Foy, M. J. (2016a). Testing the TIDE: Examining the nature of students' epistemic beliefs using a multiple methods approach. *The Journal of Experimental Education*, 84(2), 264–288. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1048843>
380. Muis, K. R., Trevors, G., & Chevrier, M. (2016b). Epistemic Climate for Epistemic Change. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 331–359). Routledge.

381. Murphy, E. (1997). *Constructivism: from philosophy to practice*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444966.pdf>
382. Murphy, P. K. (2003). The philosophy in thee: Tracing philosophical influences in educational psychology. *Educational Psychologist*, *38*(3), 137–145. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3803\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3803_3)
383. Murphy, P. K. (2007). The eye of the beholder: The interplay of social and cognitive components in change. *Educational Psychologist*, *42*(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/00461520709336917>
384. Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2016). Interrogating the relation between conceptual change and epistemic beliefs. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 439–459). Routledge.
385. Murphy, P. K., Alexander, P. A., Greene, J. A., & Edwards, M. N. (2007). Epistemological threads in the fabric of conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (s. 105–122). Elsevier.
386. Murphy P. K., & Mason, L. (2006). Changing knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd edition; s. 305–326). Erlbaum.
387. Nair, N. (2014). Impact of metacognitive practices and assorted assessment modalities towards creating self-regulated learners. *Journal of School Educational Technology*, *10*(2), 46–51. <https://doi.org/10.26634/JSCH.10.2.2972>
388. Namamba, A., & Rao, C. (2016). Teachers’ beliefs about history and instructional approaches: A survey of secondary school teachers in Kigoma Municipality, Tanzania. *International Journal of Educational Research*, *4*(8), 203–220. <https://www.ijern.com/journal/2016/August-2016/15.pdf>
389. National Center for Educational Statistics. (2015). *An introduction to NAEP: National Assessment of Educational Progress*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
390. National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
391. Nitsche, M., Mathis, C., & O’Neill, D. K. (2022). Epistemic cognition in history education. *Historical Encounters*, *9*(1), 1–10. <https://doi.org/10.52289/hej9.101>
392. Nitsche, M., & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters*, *9*(1), 116–140. <https://doi.org/10.52289/hej9.107>
393. Ni Cassaithe, C., Waldron, F., & Dooley, T. (2022). “We can’t really know cos we weren’t really there”: Identifying Irish primary children’s bottleneck beliefs about history. *Historical Encounters*, *9*(1), 78–100. <https://doi.org/10.52289/hej9.105>
394. Nokes, J. D. (2014). Elementary students’ roles and epistemic stances during document-based history lessons. *Theory & Research in Social Education*, *42*(3), 375–413. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.937546>

395. Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
396. Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84–106. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558816>
397. Oczuks, L. (2003). *Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.
398. OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013\\_eag-2013-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en)
399. OECD (2018a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1662473299&id=id&accname=guest&checksum=559221A64E0E39F535A42E4B99CA8084>
400. OECD. (2018b). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
401. O'Neill, D. K., Guloy, S., MacKellar, F. M., & Martelli, D. R. (2022). Development and validation of a practical classroom assessment of students' beliefs about differing historical accounts. *Historical Encounters*, 9(1), 58–77. <https://doi.org/10.52289/hej9.104>
402. Ordoñez, X. G., Ponsoda, V., Abad, F. J., & Romero, S. J. (2009). Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69(2), 287–302. <https://doi.org/10.1177/0013164408323226>
403. Ozkal, K., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., & Cakiroglu, E. (2010). Elementary Students' Scientific Epistemological Beliefs in Relation to Socio-Economic Status and Gender. *Journal of Science Teacher Education*, 21(7), 873–885. [https://www.jstor.org/stable/43156583#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/43156583#metadata_info_tab_contents)
404. Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
405. Palincsar, A. S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition & Instruction*, 1(2), 117–175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
406. Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, article n. 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
407. Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* (NCER 2007–2004). National Center for Education Research. <https://nces.ed.gov>.
408. Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program, & Organization Development*, 16(2), 83–90. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-6224-8>
409. Pauli, C., Reusser, K., & Grob, U. (2007). Teaching for understanding and/or self-regulated learning? A video-based analysis of reform-oriented mathematics instruction in Switzerland. *International Journal of Educational Research*, 46(5), 294–305. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.10.004>

410. Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition & Emotion*, *31*(6), 1268–1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
411. Perfetti, C. A., Britt, M. A., Rouet, J.-F., Georgi, M. C., & Mason, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (s. 257–283). Erlbaum.
412. Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representation during reading* (s. 99–122). Erlbaum.
413. Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, *33*(7–8), 821–843. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00052-5)
414. Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Holt.
415. Pešout, O., & Nietfeld, J. (2021). The impact of cooperation and competition on metacognitive monitoring in classroom context. *The Journal of Experimental Education*, *89*(2), 237–258. <https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1751577>
416. Peter, J., Rosman, T., Mayer, A.-K., Leichner, N., & Krampen, G. (2016). Assessing epistemic sophistication by considering domain-specific absolute and multiplistic beliefs separately. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 204–221. <https://doi.org/10.1111/bjep.12098>
417. Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
418. Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration e an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition & Learning*, *4*(1), 3–31. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9030-4>
419. Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition & Learning*, *3*(1), 17–37. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9008-7>
420. Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2013). Adaptation to context as core component of self-regulated learning: The example of complexity and epistemic beliefs. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International handbook of metacognition and learning technologies, Springer international handbooks of education* (vol. 28, s. 53–65). Springer.
421. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekarts & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 451–502). Academic Press.
422. Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 389–414). Erlbaum.
423. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>



424. Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, *63*, 167–199. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543063002167>
425. Pirttilä-Backman, A. M., & Kajanne, A. (2001). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, *8*(2), 81–97. <https://doi.org/10.1023/A:1026441801408>
426. Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce*. Hanex.
427. Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2013). A domain-specific account of self-regulated learning: The cognitive and metacognitive activities involved in learning through historical inquiry. *Metacognition & Learning*, *8*(3), 213–234. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9104-9>
428. Pollock, J. L., & Cruz, J. (1999). *Contemporary theories of knowledge* (2nd edition). Rowman & Littlefield.
429. Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, *25*(1), 19–33. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3)
430. Puustinen, M., & Khawaja, A. (2020). Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, *53*(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1703273>
431. Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *45*(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/00313830120074206>
432. Qian, G., & Alvermann, D. (2000). The relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading Writing Quarterly*, *16*, 59–74. <https://doi.org/10.1080/105735600278060>
433. Rantala, J., & Khawaja, A. (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, *29*(3), 354–369. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273>
434. Rantala, J., & van den Berg, M. (2015). Finnish high school and university students' ability to handle multiple source documents in history. *Historical Encounters*, *2*(1), 70–88. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/50>
435. Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.
436. Redish, E. F., Saul, J. M., & Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics*, *66*(3), 212–224. <https://doi.org/10.1119/1.18847>
437. Reich, G. A. (2009). Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning. *Theory and Research in Social Education*, *37*(3), 298–316. <https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473401>
438. Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition & Instruction*, *30*(1), 86–112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
439. Reisman, A., Brimsek, E., & Hollywood, C. (2019). Assessment of historical analysis and argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition & Instruction*, *37*(4), 534–561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
440. Resnick, L. B. (2010). Nested learning systems for the thinking curriculum. *Educational researcher*, *39*(3), 183–197. <https://doi.org/10.3102/0013189X10364671>

441. Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(2), 145–161. <https://doi.org/10.1002/asi.10017>
442. Rieh, S. Y., & Hilligoss, B. (2007). College students' credibility judgments in the information-seeking process. In M. J. Metzger & A. J. Flanagin (Eds.), *Digital media, youth, and credibility* (s. 49–72). The MIT Press.
443. Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 293–306. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943867>
444. Richardson, B. H., Ball, L. J., Christensen, B. T., & Marsh, J. E. (2022). Collaborative meta-reasoning in creative contexts: Advancing an understanding of collaborative monitoring and control in creative teams. In L. J. Ball & F. Vallée-Tourangeau (Eds.), *The Routledge international handbook of creative cognition* (s. 1–41) Routledge. <file:///C:/Users/Rican/Downloads/Richardsonetal-CollaborativeMeta-Reasoning-HandbookChapter26July2022.pdf>
445. Richter, T., & Maier, J. (2017). Comprehension of multiple documents with conflicting information: A two-step model of validation. *Educational Psychologist*, 52(3), 148–166. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1322968>
446. Richter, T., & Schmid, S. (2010). Epistemological beliefs and epistemic strategies in self-regulated learning. *Metacognition & Learning*, 5(1), 47–65. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9038-4>
447. Richter, T., Schroeder, S., & Wöhrmann, B. (2009). You don't have to believe everything you read: Background knowledge permits fast and efficient validation of information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(3), 538–558. <https://doi.org/10.1037/a0014038>
448. Risko, V. J., Roskos, K., & Vukelich, C. (2005). Reflection and the self-analytic turn of mind: Towards more robust instruction in teacher education. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (s. 315–333). Erlbaum Associates.
449. Rod, A. (2012). Likertovo škálování. *E-Logos Electronic Journal for Philosophy*, 13, 1–14. <https://elogs.vse.cz/pdfs/elg/2012/01/13.pdf>
450. Roderer, T., & Roebbers, C. M. (2010). Explicit and implicit confidence judgments and developmental differences in metamemory: An eye-tracking approach. *Metacognition & Learning*, 5(3), 229–250. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9059-z>
451. Rodriguez-Moneo, M., & Lopez, C. (2017). Concept acquisition and conceptual change in history. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 469–490). Palgrave Macmillan.
452. Roeser, R. W., Marachi, R., & Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s. 205–242). Erlbaum.
453. Ronzano, S. (2010). *Effectiveness of metacognitive strategies for improving reading comprehension in secondary students* [Dissertation theses, University of California].
454. Rosenfeld, M. N., & Rosenfeld, S. (2006). Understanding teacher responses to constructivist learning environments: Challenges and resolutions. *Science Education*, 90(3), 385–399. <https://doi.org/10.1002/sce.20140>

455. Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (s. 231–244). Russell Sage Foundation.
456. Rosman, T., & Kerwer, M. (2022). Mechanisms of epistemic change: The roles of reflection and social interaction. *Psychology Learning & Teaching*, 0(0) 1–17, <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14757257221098860>
457. Rosman, T., & Mayer, A-K. (2018). Epistemic beliefs as predictors of epistemic emotions: Extending a theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 410–427. <https://doi.org/10.1111/bjep.12191>
458. Rouet, J-F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 478–493. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.478>
459. Rouet, J.-F., Favart, M., Britt, M. A., & Perfetti, C. A. (1997). Studying and using multiple documents in history: Effects of discipline expertise. *Cognition & Instruction*, 15(1), 85–106. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1501\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1501_3)
460. Rouet, J. F., Le Bigot, L., de Pereyra, G., & Britt, M. A. (2016). Whose story is this? Discrepancy triggers readers' attention to source information in short narratives. *Reading and Writing*, 29(8), 1549–1570. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9625-0>
461. Royce, J. R. (1978). Three ways of knowing and the scientific world-view. *Methodology and Science*, 11, 146–164.
462. Rubie-Davies, Ch. M. (2008). Teacher expectations. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (s. 254–262). Sage.
463. Rubie-Davies, Ch. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121–135. <https://doi.org/10.1348/000709909X466334>
464. Rubie-Davies, Ch. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
465. Rukavina, I., & Daneman, M. (1996). Integration and its effect on acquiring knowledge about competing scientific theories from text. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 272–287. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.272>
466. Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 248–258.
467. Říčan, J., Škoda, J., & Doulík, P. (2014). Metakognice: neujasněný konstrukt. In Kol. autorů (Eds.), *QUAERE* (vol. IV, s. 1067–1074). Magnanimitas.
468. Říčan, J., & Chytrý, V. (2016). *Metakognice a metakognitivní strategie jako teoretické a výzkumné konstrukty a jejich uplatnění v moderní pedagogické praxi*. Hněvín.
469. Říčan, J., & Pešout, O. (2021, červenec). *The effect of metacognition-based history instruction on middle school pupils' reading comprehension*. International Congress of Psychology (ICP 2021) in Prague.
470. Říčan, J., Zábranský, V., Pešout, O., Jindráček, V., Märč, J., Makovský, M., & Myšáková, D. (2021). *Rozvoj kritického myšlení a porozumění čtenému při výuce „dlouhého“ 16. století*. UJEP.

471. Říčan, J., Pešout, O., & Záborský, V. (2022). Nástroj zjišťující epistemická přesvědčení učitelů v kontextu výuky historie. *Pedagogika*, 72(1), 47–76. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1960>
472. Sakki, I., & Pirttilä-Backman, A.-M. (2019). Aims in teaching history and their epistemic correlates: A study of history teachers in ten countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566166>
473. Samarapungavan, A., Westby, E. L., & Bodner, G. M. (2006). Contextual epistemic development in science: A comparison of chemistry students and research chemists. *Science Education*, 90(3), 468–495. <https://doi.org/10.1002/sce.20111>
474. Samuelsson, J., & Wendell, J. (2016). Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *The Curriculum Journal*, 27(4), 479–499. <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1195275>
475. Samuelstuen, S. M., & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scale measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 351–378. <https://doi.org/10.1348/000709906X106147>
476. Sandoval, W. A. (2005). Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry. *Science Education*, 89(4), 634–656. <https://doi.org/10.1002/sce.20065>
477. Sandoval, W. A., & Cam, A. (2010). Elementary children's judgments of the epistemic status of source of justification. *Science Education*, 95(3), 383–408. <https://doi.org/10.1002/sce.20426>
478. Sandoval, W. A., J. A. Greene, & Bråten, I. (2016). Understanding and promoting thinking about knowledge: Origins, issues, and future directions of research on epistemic cognition. In J. A. Greene, J. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 457–496). Routledge.
479. Sandoval, W. A., & Morrison, K. (2003). High school students' ideas about theories and theory change after a biological inquiry unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 369–392. <https://doi.org/10.1002/tea.10081>
480. Sarrasin, J. B., Nenciovici, L., Foisy, L. M. B., Allaire-Duquette, G., Riopel, M., & Masson, S. (2018). Effects of teaching the concept of neuroplasticity to induce a growth mindset on motivation, achievement, and brain activity: A meta-analysis. *Trends in Neuroscience and Education*, 12, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.07.003>
481. Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102(3), 261–285.
482. Seixas, P. (2000). Schweigen! Die kinder! or, Does postmodern history have a place in the schools? In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (s. 15–37). New York University Press.
483. Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
484. Seixas, P. (2017b). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 59–72). Palgrave.
485. Seixas, D. P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson College Indigenous.

486. Seixas, P., & Peck, C. L. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (s. 109–117). Pacific Educational.
487. Sekaran, U. (1992). *Research methods for bussiness: a skill-building approach*. John Wiley & Sons.
488. Settlage, J., & Southerland, S. A. (2019). Epistemic tools for science classrooms: The continual need to accommodate and adapt. *Science Education*, *103*(4), 1112–1119. <https://doi.org/10.1002/sce.21510>
489. Shavelson, R. J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Mariño, J. P. (2018). International performance assessment of learning in higher education (iPAL): Research and development. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. Pant, C. Lautenbach, & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of learning outcomes in higher education. Methodology of educational measurement and assessment* (s. 193–214). Springer.
490. Shedd, J. A. (2010). Glimpsing at pedagogy while teaching history: A mixture of metacognition, bird-walking, and quick tips for future teachers. *The History Teacher*, *43*(3), 449–454. [https://www.jstor.org/stable/25740758#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25740758#metadata_info_tab_contents)
491. Sheldon, S. (2012). Politicians and history: The national curriculum, national identity and the revival of the national narrative. *History*, *97*(2), 256–271. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.2012.00550.x>
492. Shemilt, D. (1980). *History 13–16 evaluation study*. Holmes McDougall.
493. Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History. In C. Portal (Ed.), *The History curriculum for teachers* (s. 39–61). Falmer.
494. Shreiner, T. L. (2014). Using historical knowledge to reason about contemporary political issues: An expert-novice study. *Cognition & Instruction*, *32*(4), 313–352. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.948680>
495. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4. <https://doi.org/10.2307/1175860>
496. Schiefer, J., Edelsbrunner, P. A., Bernholt, A., Kampa, N., & Nehring, A. (2022). Epistemic beliefs in science – A systematic integration of evidence from multiple studies. *Educational Psychology Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09661-w>
497. Schleifer, D. (2009). Metacognition and performace in the accouting classroom. *Issues in accounting education*, *24*(3), 339 – 367. <https://doi.org/10.2308/iace.2009.24.3.339>
498. Schmidt, H. G., & Rotgans, J. I. (2021). Epistemic curiosity and situational interest: Distant cousins or identical twins? *Educational Psychology Review*, *33*(1), 325–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09539-9>
499. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *82*(3), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
500. Schommer, M. (1993a). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, *85*(3), 406–411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
501. Schommer, M. (1993b). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, *34*(3), 355–370. <https://doi.org/10.1007/BF00991849>

502. Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293–319. <https://doi.org/10.1007/BF02213418>
503. Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435–443. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.435>
504. Schommer, M., & Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19(3), 153–156. <https://doi.org/10.1080/02783199709553812>
505. Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 424–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.424>
506. Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19–29. [10.1207/s15326985ep3901\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_3)
507. Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan’s classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347–366. <https://doi.org/10.1023/A:1023081800014>
508. Schommer-Aikins, M., Mau, W., Brookhart, S., & Hutter, R. (2000). Understanding middle students’ beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *Journal of Educational Research*, 94(2), 120–127. <https://doi.org/10.1080/00220670009598750>
509. Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
510. Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition & Learning*, 4(1), 33–45. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3>
511. Schraw, G. (2013). *Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research*. ISRN Education. <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2013/327680/>.
512. Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (s. 261–275). Erlbaum.
513. Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
514. Schraw, G., & Olafson, L. J. (2003). Teachers’ epistemological world views and educational practices. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3(2), 178–235. <https://doi.org/10.1891/194589503787383109>
515. Schutz, P., & Davis, H. (2000). Emotions and self-regulation during test-taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–255. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504\\_03](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3504_03)
516. Sinatra, G. M., Kienhues, D., & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual Change. *Educational Psychologist*, 49(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916216>
517. Sinatra, G. M., Southerland, S. A., McConaughy, F., & Demastes, J. (2003). Intentions and beliefs in students’ understanding and acceptance of biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(5), 510–528. <https://doi.org/10.1002/tea.10087>
518. Smiley, J. (26.3.2019). *Introduction to Epistemic Cognition*. [https://www.youtube.com/watch?v=Gpk20Uqf0bU&ab\\_channel=IwateSmiley](https://www.youtube.com/watch?v=Gpk20Uqf0bU&ab_channel=IwateSmiley)

519. Smith, M. D. (2017). Cognitive validity: Can multiple choice items tap historical thinking processes? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1256–1287. <https://doi.org/10.3102/0002831217717949>
520. Smith, M. D., Breakstone, J., & Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition & Instruction*, 37(1), 118–144. <https://doi.org/10.1080/0737008.2018.1499646>
521. Sosu, E. M., & Gray, D. S. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.02.002>
522. Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
523. Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
524. Stadtler, M., & Bromme, R. (2007). Dealing with multiple documents on the WWW: The role of meta-cognition in the formation of documents models. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2), 191–210. <https://doi.org/10.1007/s11412-007-9015-3>
525. Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences* (s. 379–402). MIT Press.
526. Stadtler, M., Scharrer, L., Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., & Bromme, R. (2016). Improving vocational students' consideration of source information when deciding about science controversies. *Reading & Writing*, 29(4), 705–729. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9623-2>
527. Stahl, E., & Bromme, R. (2007). CAEB: an instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning & Instruction*, 17(6), 773–785. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.016>
528. Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., & Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiplesource documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.4.5>
529. Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 342–357. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.342>
530. Stanton, J. D., Sebesta, A. J., & Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2). <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.20-12-0289>
531. Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (Eds.). (2000). *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*. New York University Press.
532. Steinmetz, H. (2015, 8. července). *Response to question: What is the acceptable range for factor loading in SEM?* <https://www.researchgate.net/post/What-is-the-acceptable-range-for-factor-loading-in-SEM>.

533. Stevens, R., Wineburg, S. S., Herrenkohl, L. R., & Bell, P. (2005). *Comparative Understanding of School Subjects: Past, Present, and Future*. *Review of Educational Research*, 75(2), 125–157. <https://doi.org/10.3102/00346543075002125>
534. Stradling, R. (2004). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Rada Evropy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>
535. Straka, O. (2021). *Jak měřit metakognici (nejen) u nadaných dětí*. MU
536. Stoel, G., Logtenberg, A., & Nitsche, M. (2022). Researching epistemic beliefs in history education: A review. *Historical Encounters*, 9(1), 11–34. <https://doi.org/10.52289/hej9.102>
537. Stoel, G. L., Logtenberg, A., Wansink, B., Huijgen, T., van Boxtel, C. A. M., & van Drie, J. P. (2017a). Measuring epistemological beliefs in history education: An exploration of naïve and nuanced beliefs. *International Journal of Educational Research*, 83, 120–134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.03.003>
538. Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2015) Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49–76. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.968212>
539. Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Boxtel, C. A. M. (2017b). The effects of explicit teaching of strategies, second-order concepts, and epistemological underpinnings on students' ability to reason causally in history. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/edu0000143>
540. Strom, K., Haas, E., Danzig, A., Martinez, E., & McConnell, K. (2018). Preparing educational leaders to think differently in polarized, post-truth times. *The Educational Forum*, 82, 259–277. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2018.1458361>
541. Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2010). The role of personal epistemology in the self-regulation of Internet-based learning. *Metacognition & Learning*, 5(1), 91–111. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9043-7>
542. Sulima, M. (2009). Relations between epistemological beliefs and culture classifications. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(1), 74–89. <https://doi.org/10.1108/17504970910951165>
543. Swanson, T. (2005). Teaching students about information: Information literacy and cognitive authority. *Research Strategies*, 20(4), 322–333. <https://doi.org/10.1016/j.resstr.2006.12.007>
544. Šatánek, A., & Hubálovská, H. (1972). Příspěvek k hodnocení výkonů v testových zkouškách. *Pedagogika*, 2, 185–189.
545. Šáteková, L., & Žiaková, K. (2016). Inter-rater reliability položiek Bradenovej škály, Norttonovej škály, Waterlowej škály. *PROFESE*, 9(2), 10–15. <https://profeseonline.upol.cz/pdfs/pol/2016/02/02.pdf>
546. Škoda, J. (2014). *Studijní materiál pro výuku předmětu neurodidaktika a psychodidaktika* [ppt prezentace]. PF UJEP.
547. Škoda, J., Doulík, P., & Hajerová-Müllerová, L. (2006). *Zásady správné tvorby, použití a hodnocení didaktických testů v přípravě budoucích učitelů*. <http://cvicebnice.ujep.cz/cvicebnice/FRVS1973F5d/>
548. Štech, S. (2013). Když je kutikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.



549. Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
550. Švaříček, R. (2019). The role of the teacher in supporting students' epistemic thinking in dialogic argumentation. A case study. *Studia Paedagogica*, 24(4), 143–171. <https://doi.org/10.5817/SP2019-4-7>
551. Taber, K. S. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(1), 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
552. Tamm, M. (2014). Truth, objectivity and evidence in history writing. *Journal of the Philosophy of History*, 8(2), 265–290. <https://doi.org/10.1163/18722636-12341273>
553. Tang, K.-S. (2020). The Use of Epistemic Tools to Facilitate Epistemic Cognition & Metacognition in Developing Scientific Explanation. *Cognition & Instruction*, 38(4), 474–502. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1745803>
554. Tang, X., & Salmela-Aro, K. (2021). The prospective role of epistemic curiosity in national standardized test performance. *Learning & Individual Differences*, 88, article n. 102008. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102008>
555. Taylor, P. Ch. S., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring Constructivist Classroom Learning Environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293–302. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)90011-2)
556. Taylor, P. Ch. S., & Medina, M. N. D. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *The journal of Meaning-centered education*, 1(2), 1–13. <https://doi.org/10.13140/2.1.3542.0805>
557. Taylor, T., & Guyver, R. (Eds.). (2012). *History Wars and The Classroom: Global Perspectives*. Information Age.
558. Thornton, S. J., & Barton, K. C. (2010). Can history stand alone? Drawbacks and blind spots of a “disciplinary” curriculum. *Teachers College Record*, 112(9), 2471–2495. <https://doi.org/10.1177/016146811011200902>
559. Trevors, G. J., Kendeou, P., Bråten, I., & Braasch, J. L. G. (2017a). Adolescents' epistemic profiles in the service of knowledge revision. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.005>
560. Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Siantra, G. M., & Muijselaar, M. M. L. (2017b). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116–132. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.10.001>
561. Tsai, C. (2006). Re-interpreting and reconstructing science: Teachers' view changes towards the nature of science by courses of science education. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 363–375. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.010>
562. Tsai, Ch-Ch., & Liang, J-Ch. (2009). The development of science activities via on-line peer assessment: the role of scientific epistemological views. *Instructional Science*, 37, 293–310. <https://doi.org/10.1007/S11251-007-9047-0>
563. UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
564. Urban, K., & Urban, M. (2018). Influence of fluid intelligence on accuracy of metacognitive monitoring in preschool children fades with calibration feedback. *Studia Psychologica*, 60(2), 123–136. <https://doi.org/10.21909/sp.2018.02.757>

565. Ültanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 195–212. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533786.pdf>
566. Van Boxtel, C., Voet, M., & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. In R. G. Duncan & C. A. Chinn (Eds.), *The international handbook of inquiry and learning* (s. 296–310). Routledge.
567. Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
568. VanSledright, B. A. (1995). "I don't remember-The ideas are all jumbled in my head": 8th graders' reconstruction of colonial American history. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10, 317–345.
569. VanSledright, B. A. (1996). Studying colonization in the eighth grade: What can it teach us about the learning context of current reforms? *Theory and Research in Social Education*, 24(2), 107–145. <https://doi.org/10.1080/00933104.1996.10505773>
570. VanSledright, B. A. (1997). And Santayana lives on: Students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29(5), 529–558. <https://doi.org/10.1080/002202797183892>
571. VanSledright, B. A. (2002a). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.
572. VanSledright, B. A. (2002b). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *Elementary School Journal*, 103(2), 131–160. <https://doi.org/10.1086/499720>
573. VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to read history? Fertile ground for cross-disciplinary collaborations? *Reading Research Quarterly*, 39(3), 342–346. <https://doi.org/10.2307/4151775>.
574. VanSledright, B. A. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109–146. <https://doi.org/10.3102/0091732X07311065>
575. VanSledright, B. A. (2010). What does it mean to think historically and how do you teach it? In W. Parker (Ed.), *Social studies today: research and practice* (s. 113–120). Routledge.
576. VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
577. VanSledright, B. A., & Afflerbach, P. (2005). Assessing the status of historical sources: An exploratory study of eight US elementary students reading documents. In R. Ashby, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), *Understanding history: Recent research in history education* (s. 1–19). Routledge.
578. VanSledright, B. A., & Limon, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *The Handbook of Educational Psychology* (2nd edition; s. 545–570). Erlbaum.
579. VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic cognition in history. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (s. 128–146). Routledge.

580. VanSledright, B. A., & Reddy, K. (2014). Changing epistemic beliefs? An exploratory study of cognition among prospective history teacher. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 28–68. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014028>
581. Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2015). Making history relevant to students by connecting past, present and future: A framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 479–502. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938>
582. Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the relevance of history measurement scale (rhms). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
583. Vavrus, F. & Bartlett, L. (2012). Comparative pedagogies and epistemological diversity: Social and materials contexts of teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56(4), 634–658. <https://doi.org/10.1086/667395>
584. Vecaldo, R. T. (2020). Dimensionality and predictive validity of Schommer epistemological questionnaire among philippine pre-service teachers. *International Journal of Instruction*, 13(2), 767–782. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13252a>
585. Veccia, S. H. (2004). *Uncovering our history, teaching with primary sources*. American Library Association.
586. Veenman, S., Beems, D., Gerrits, S., & Op de Weegh, G. (1999). Implementation effects of a training program for self-regulated learning. *Journal of Research & Development in Education*, 32(3), 148–159.
587. Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.008>
588. Voet, M. & De Wever, B. (2017). History teachers' knowledge of inquiry methods: An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312–329. <https://doi.org/10.1177/0022487117697637>
589. Von der Mühlen, S., Richter, T., Schmid, S., Schmidt, E. M., & Berthold, K. (2016). The use of source-related strategies in evaluating multiple psychology texts: a student – scientist comparison. *Reading and Writing*, 29(8), 1677–1698. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9601-0>
590. Voss, J. F., J. Wiley, & Kennet, J. (1998). Student Perceptions of History and Historical Concepts. In J. F. Voss & M. Carretero (Eds.), *International Review of History Education: Learning and Reasoning in History* (vol. 2, s. 307–330). Woburn Press.
591. Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2013). Fostering students' evaluation behaviour while searching the Internet. *Instructional Science*, 41(1), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9221-x>
592. Wansink, B. G. J., Akkerman, S. F., Vermunt, J. D., Haenen, J. P. P., & Wubbels, T. (2017). Epistemological tensions in prospective Dutch history teachers' beliefs about the objectives of secondary education. *Journal of Social Studies Research*, 41(1), 11–24. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2015.10.003>
593. Wansink, B. G. J., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2016). The certainty paradox of student history teachers: Balancing between historical facts and interpretation. *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.005>

594. Warburton, E., & Torff, B. (2005). The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 24–33. <https://doi.org/10.1177/0022487104272056>
595. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). Hogrefe & Huber Publishers.
596. Weinstock, M. (2016). Epistemic cognition in legal reasoning. In Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Bråten, I. (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (s. 215–229). Routledge.
597. Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 327–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.327>
598. Weinstock, M., & Zviling-Beiser, H. (2009). Separating academic and social experience as potential factors in epistemological development. *Learning & Instruction*, 19(3), 287–298. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.004>
599. Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 79–106. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5)
600. Willingham, D. T., & Lovette, G. (2014). Can reading comprehension be taught? *Teachers College Record*, 9, 1–3. [http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham&lovette\\_2014\\_can\\_reading\\_comprehension\\_be\\_taught\\_.pdf](http://www.danielwillingham.com/uploads/5/0/0/7/5007325/willingham&lovette_2014_can_reading_comprehension_be_taught_.pdf)
601. Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729–769. <https://doi.org/10.2307/1163203>
602. Wiley, J., Griffin, T. D., Steffens, B., & Anne Britt, M. (2020). Epistemic beliefs about the value of integrating information across multiple documents in history. *Learning & Instruction*, 65, article n. 101266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101266>
603. Wiley, J., Goldman, S. R., Graesser, A. C., Sanchez, C. A., Ash, I. K., & Hemmerich, J. A. (2009). Source evaluation, comprehension, and learning in internet science inquiry tasks. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1060–1106. <https://doi.org/10.3102/0002831209333183>
604. Wils, K., & Verschaffel, T. (2012). Longing for the present in the history of history education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 793–799. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.739182>
605. Windschitl, M., & Andre, T. (1998). Using computer simulations to enhance conceptual change: The roles of constructivist instruction and student epistemological beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(2), 145–160. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199802\)35:2<145::AID-TEA5>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199802)35:2<145::AID-TEA5>3.0.CO;2-S)
606. Wineberg, M. T., Hofverberg, A., & Lindfors, M. (2019). Relationships between epistemic beliefs and achievement goals: developmental trends over grades 5–11. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2), 295–315. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0391-z>
607. Winebug, S. S. (1991a). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495–519. <https://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/2c/500/91WineburgReadingHistTexts.pdf>
608. Wineburg, S. S. (1991b). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

609. Wineburg, S. S. (1994). The cognitive representation of historical texts. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & C. Stainton (Eds.), *Teaching and learning history* (s. 85–135). Routledge.
610. Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22(3), 319–346. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(99\)80043-3](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(99)80043-3)
611. Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
612. Wineburg, S. S. (2007). Unnatural and essential: The nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6–11. [https://andallthatweb.files.wordpress.com/2013/04/wineburgunnatural\\_and\\_essential.pdf](https://andallthatweb.files.wordpress.com/2013/04/wineburgunnatural_and_essential.pdf)
613. Wineburg, S. S., Martin, D., & Monte-Sano, Ch. (2012). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms—Aligned with Common Core State Standards* (2nd edition). Teachers College Press.
614. Wineburg, S. S., Mosborg, S., & Porat, D. (2001). What can “Forrest Gump” tell us about students’ historical understanding? *Social Education*, 65(1), 55–58.
615. Wineburg, S. S., Mosborg, S., Porat, D., & Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44(1), 40–76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>
616. Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 277–304). Erlbaum.
617. Wissinger, D. R., & De La Paz, S. (2015). Effects of critical discussions on middle school students’ written historical arguments. *The Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43–59. <https://doi.org/10.1037/edu0000043>
618. Wolfe, M. B., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents’ text processing and reasoning. *Cognition & Instruction*, 23(4), 467–502. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci2304\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci2304_2)
619. Woolley, M. E., Bowen, G. L., & Bowen, N. K. (2004). Cognitive pretesting and the developmental validity of child self-report instruments: Theory and applications. *Research on Social Work Practice*, 14(3), 191–200. <https://doi.org/10.1177/1049731503257882>
620. Woolley, M. E., Bowen, G. L., & Bowen, N. K. (2006). The Development and Evaluation of Procedures to Assess Child Self-Report Item Validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 687–700. <https://doi.org/10.1177/0013164405282467>
621. Wyre, S. H. (2007). *Critical thinking, metacognition, and epistemological beliefs* [Dissertation theses, University of Phoenix]. [https://www.academia.edu/12617703/Critical\\_thinking\\_metacognition\\_and\\_epistemological\\_beliefs](https://www.academia.edu/12617703/Critical_thinking_metacognition_and_epistemological_beliefs)
622. Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51(1), 409–428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
623. Yang, F-Y., Chang, Ch-Y. C. Y., & Hsu, Y-S. (2008). Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan. *Educational Studies*, 34(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/03055690802288486>

624. Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' Conceptions of History: Calling on Historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3), 158–176. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>
625. Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>
626. Zanzanian, P., & Moisan, S. (2012). Harmonizing two of history teaching's main social objectives: Franco-Québécois history teachers and their predispositions to catering to narrative diversity. *Education Sciences*, 2(4), 255–275. <https://doi.org/10.3390/educsci2040255>
627. Zepeda, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partika, A. C., & Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying teachers' supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 522–541. <https://doi.org/10.1037/edu0000300>
628. Zhou, Y., & Tan, D. (2020). The Construction and Initial Application of Chinese College Students' Epistemological Beliefs Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00054>
629. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
630. Zíbrt, Č., & Nejedlý, Z. (1905). Dvě písně o bitvě u Moháče 1526. *Časopis Českého musea*, 79, 372–374.
631. Zohar, A., & Ben-Ari, G. (2022). Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking. *Metacognition & Learning*, 1–41. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-022-09310-1>
632. Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 469–485. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00007-5)
633. Zohar, A., & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition & Learning*, 3(1), 59–82. <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>
634. Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145–181. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202\\_1](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1202_1)
635. Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>
636. Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning & Instruction*, 18(4), 337–353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>
637. Zohar, A., Vaaknin, E., & Degani, A. (2001). Teachers' beliefs about low achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teachers' Education*, 17(4), 469–485. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00007-5)

638. Zwaan, R. A. (1994). Effects of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 20(4), 920–933. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>

# SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

- Tabulka 1 – Operacionalizace strategií zdrojování a potvrzování do reálného výchovně-vzdělávacího kontextu
- Tabulka 2 – Užité strategie a vyučovací přístupy v jednotlivých aktivitách pracovních listů žáků
- Tabulka 3 – Aktivity zaměřené na epistemické myšlení a epistemické metakognitivní myšlení. Znění aktivity (A) v pracovních listech (PL) a inspirace
- Tabulka 4 – Přehled hypotéz s explicitním určením závisle a nezávisle proměnné
- Tabulka 5 – Charakteristika prostředí experimentálních (E) a kontrolních (K) tříd. Specifika pedagogického sboru. Velikost školy
- Tabulka 6 – Charakteristika třídy a žáků zúčastněných v kvaziexperimentálním šetření
- Tabulka 7 – Deskripce participantů (N=19) 1. kola kognitivního interview z hlediska genderu, ročníku a hodnocení z předmětu dějepis
- Tabulka 8 – Problematické položky kombinovaného nástroje EOCQ a JFK-Q z hlediska jejich porozumění ze strany žáků v rámci 1. kola kognitivního interview a jejich optimalizace pro 2. kolo
- Tabulka 9 – Deskripce participantů (N=12) 2. kolo kognitivního rozhovoru z hlediska genderu, ročníku a hodnocení z předmětu dějepis
- Tabulka 10 – Demografické ukazatele participantů (analýza nástrojů)
- Tabulka 11 – Variabilita dat v kontextu položkové analýzy posuzovaných sebesposuzovacích dotazníků epistemických přesvědčení
- Tabulka 12 – Standardizované hodnoty faktorových zátěží jednotlivých položek dimenzí epistemických přesvědčení
- Tabulka 13 – Indexy shody (goodness-of-fit indices) pro finální testované modely metodou CFA
- Tabulka 14 – Korelace mezi školním hodnocením, úrovní porozumění čtenému jednoho textu a validizovanými konstrukty (škálami) epistemických přesvědčení
- Tabulka 15 – Potenciálně správné odpovědi na položky a bodování. Položky 1–4 zaměřené na strategii zdrojování. Položky 5–11 zaměřené na strategii potvrzování
- Tabulka 16 – Realizace pretestových měření ve druhém pololetí školního roku 2021/2022
- Tabulka 17 – Realizace posttestových měření ve druhém pololetí školního roku 2021/2022
- Tabulka 18 – Implementace intervenční baterie v experimentální skupině ve druhém pololetí školního roku 2021/2022. Datum, pořadí a časové rozmezí vyučovací hodiny, chybějící žáci
- Tabulka 19 – Klasifikace z předmětů český jazyk a literatura (ČJ) a dějepis (Dě) za první školní pololetí roku 2021/2022 u žáků experimentální a kontrolní skupiny
- Tabulka 20 – Naměřené hodnoty pro jednotlivé dimenze epistemických přesvědčení prostřednictvím sebesposuzovacích škál v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny



- Tabulka 21 – Hodnoty reliability pro nástroj zjišťující schopnost aplikovat strategie zdrojování a potvrzování
- Tabulka 22 – Naměřené hodnoty pro schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu u experimentální a kontrolní skupiny
- Tabulka 23 – Naměřené hodnoty pro schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování v rámci pretestu a posttestu v závislosti na konkrétní třídě
- Tabulka 24 – Naměřené hodnoty epistemických přesvědčení učitelů prostřednictvím sebesupozovacích škál u experimentální a kontrolní skupiny v rámci pretestového a posttestového měření
- Tabulka 25 – Deskriptivní hodnoty pro jednotlivé otázky věrnosti experimentu ve vztahu k charakteru uplatňovaných strategií
- Tabulka 26 – Interkorelace mezi měřenými závisle proměnnými
- Tabulka 27 – Modely testovaných hypotéz H2–H6
- Tabulka 28 – Model testované hypotézy H7
- Tabulka 29 – Výsledky testovaných hypotéz
- Tabulka 30 – Navrhovaná vazba mezi epistemickým myšlením a RVP (MŠMT, 2021) v kontextu klíčových kompetencí, cílového zaměření vzdělávacích oblastí a průřezových témat (tučně označené písmo referuje ke společné platformě)
- 
- Graf 1 – Růst skóre žáků ve schopnosti implementovat strategie zdrojování a potvrzování v intervenční (graf vpravo) a kontrolní skupině (graf vlevo) napříč vytvořenými skupinami na základě jejich pololetního hodnocení z předmětu dějepis
- 
- Obrázek 1 – Chronologický rámec šetření
- Obrázek 2 – Postupné přenášení zodpovědnosti za iniciaci a vyhodnocení sebereflektivního myšlení
- Obrázek 3 – Předpokládané pozice epistemických přesvědčení v závislosti na věku v kontextu vývojových modelů
- Obrázek 4 – Celkový přehled délky trvání pretestových a posttestových měření včetně délky trvání implementace intervenční baterie (experimentální skupina) a délky trvání výuky od zámořských objevů do poloviny třicetileté války (kontrolní skupina)
- Obrázek 5 – Flow diagram

# SEZNAM ZKRATEK

- A – Označení aktivity v užití intervenční baterii
- AERA – American Educational Research Association
- AHAA – Assessment of Historical Analysis and Argumentation
- AIR – Aims and values, Epistemic Ideals, Reliable epistemic process
- AP – Asistent pedagoga
- BHQ – Beliefs about History Questionnaire
- CCDTI – California Critical Thinking Dispositions Inventory
- CHATA – Concepts of History and Teaching Approaches
- CFA – Confirmatory factor analysis
- CFI – Comparative fit index
- CLES – Constructivist-Learning Environment Scale
- COPEs – Model autoregulovaného učení (Conditions, Operations, Products, Evaluations, Standards)
- ČŠI – Česká školní inspekce
- DBQ – Document-Based Question
- DFEBQ – Discipline Focused Epistemological Beliefs Questionnaire
- DMF – Documents Model Framework
- EBI – Epistemic Beliefs Inventory
- EBQH – Epistemological Beliefs Questionnaire in History
- EBS – Epistemic Beliefs About Science
- EOCQ – Epistemic and Ontological Cognition Questionnaire
- EQ – Epistemological Questionnaire
- ETA – Epistemic Thinking Assessment
- HAD – Historical Account Differences
- HATs – Historical Assessments of Thinking
- HPT – Historical Perspective Taking
- IB – Intervenční baterie (soubor 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky)
- JFK-Q – Justification for Knowing Questionnaire
- K-12 – vzdělávací systém (např. USA, Kanada) označující 1.–12. ročník (v kontextu českého vzdělávacího systému rozsah od 1. třídy ZŠ do posledního ročníku SŠ)
- MDC – Multiple Document Comprehension
- MDL – Model of Domain Learning
- ML-CAT – Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorické
- MLR – Robust Maximum Likelihood
- MLR-CAT – Robust Maximum Likelihood s převedením ordinálních dat na kategorické
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
- PL – Pracovní list
- PO – Podpůrná opatření
- RLH – Reading Like a Historian
- RMSEA – Root mean square error of approximation

RVP –	Rámcově vzdělávací program
RVP ZV –	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
SEEK –	The Source of the information, the nature of the Evidence that was presented, the fit of evidence into Explanation of the phenomena, the fit of the new information with prior Knowledge.
SEB –	Scientific Epistemological Beliefs questionnaire
SEM –	Structural equation model
SEN –	Special education need
SES –	Socioekonomický status
SRL –	Self-regulated learning
SRMR –	Standardized root mean squared residual
SŠ –	střední škola, středoškolští
ŠVP –	Školní vzdělávací program
TIDE –	The Theory of Integrated Domains in Epistemology
TLI –	Tucker–Lewis index
TSEBQ –	Topic-Specific Epistemic Beliefs Questionnaire
VŠ –	vysoká škola, vysokoškolští
WLSM –	Weighted least square mean and variance adjusted
ZŠ –	Základní škola

# ABSTRAKT

Předkládaná práce se zabývá problematikou podpory rozvoje epistemického přesvědčení a myšlení v metakognitivně orientovaném prostředí u žáků 7. tříd. Cílem kvaziexperimentálního šetření bylo na základě teoretických a empirických studií vybudovat a implementovat výukové lekce (soubor 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky) za účelem ovlivnění epistemického přesvědčení a myšlení žáků 7. tříd ve vyučovacím předmětu dějepis. V úvodu práce autor nejprve zdůvodňuje významnost řešené problematiky a diskutuje východiska, na kterých staví design svého výzkumného šetření. V teoretické části je vymezen konstrukt epistemických přesvědčení a epistemického myšlení v pedagogicko-psychologickém výzkumu, jeho modely a zejména potom jeho uchopení doménově specifickým způsobem. Rovněž je rozebírán koncept metakognice, který facilite rozvoj epistemických přesvědčení a epistemického myšlení. Závěrečná kapitola teoretické části práce je primárně zaměřena na mechanismy změny epistemických přesvědčení a epistemického myšlení, na kterých byly budovány výukové lekce, které byly použity v tomto šetření jako nezávisle proměnná. Na základě definovaných cílů jsou v metodologické části práce uvedeny dva kauzální výzkumné problémy včetně operacionalizovaných hypotéz, postup při výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristika včetně kompletní chronologie výzkumného směřování od rešerše literatury až po interpretaci dat. V této části jsou rovněž uvedeny nástroje a přístupy měření užití jako pretestové a posttestové baterie v kvaziexperimentálním šetření včetně raportu jejich vlastností (reliabilita, validita).

Výsledky šetření u žáků 7. tříd ( $N_{\text{int}} = 112$ ,  $N_{\text{kontr}} = 116$ ) nepotvrzují signifikantní dopad intervence na epistemická přesvědčení žáků zjišťovaná prostřednictvím sebesposuzovacích škál ani schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování. Detailní post-hoc analýza však odhalila signifikantní moderující efekt hodnocení z předmětu dějepis ( $\beta = 7.1$ ). Zatímco v intervenční skupině se regresní koeficient pro všechny skupiny hodnocení pohyboval kolem  $\beta \sim 7.00$  a regresní křivky signifikantně stoupaly, kde křivka pro prospěchově nejvíce zdatné žáky (hodnocení 1) byla relativně nejmírnější ( $\beta = 6.77$ ,  $p < .01$ ), poté stoupala křivka pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 7.00$ ,  $p < .01$ ) a relativně nejstrmější byla křivka žáků s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 7.24$ ,  $p < .01$ ), tak u kontrolní skupiny se objevily rozdíly v míře rostoucí tendence skóre pro jednotlivé skupiny známek. Zatímco nejvíce rostly výsledky pro žáky s hodnocením 1 ( $\beta = 10.28$ ,  $p < .01$ ), poněkud méně, ale stále významně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 2 ( $\beta = 6.42$ ,  $p < .01$ ), nejméně rostly výsledky pro žáky s hodnocením 3, 4 a 5 ( $\beta = 2.55$ ,  $p = .05$ ), a tento růst balancoval na hraně signifikance. **Toto zjištění naznačuje, že bez implementace intervenční baterie by se u žáků mohl projevit efekt rozevírajících nůžek, kde lepší žáci se stávají lepšími a horší žáci více zaostávají.** V závěru jsou uvedeny limity studie v kontextu potenciálně intervenujících proměnných, včetně doporučení pro výchovně vzdělávací teorii a praxi.

**Klíčová slova:**

Epistemické myšlení, epistemická přesvědčení, odůvodňování znalostí, spolehlivé epistemické procesy, metakognitivně orientované prostředí, porozumění více zdrojům, intertextový model, dějepisné vyučování, kvaziexperiment

# ABSTRACT

The presented work deals with the issue of enhancing the development of epistemic beliefs and thinking in a metacognitively oriented environment for the 7th grade pupils. The aim of the quasi-experimental research was to build and implement teaching lessons (a set of 8 topics spread over 10 lessons and containing 3–6 activities with teacher guidelines and pupil worksheets) based on theoretical and empirical studies in order to influence the epistemic beliefs and thinking of 7th graders in the subject of history. In the introduction, the author first justifies the importance of the problem and discusses the groundwork on which he builds the design of his research. The theoretical part defines the construct of epistemic beliefs and epistemic thinking in educational-psychological research, its models and especially its grasp in a domain-specific way. The concept of metacognition, which facilitates the development of epistemic beliefs and epistemic thinking, is also discussed. The final chapter of the theoretical part focuses primarily on the mechanisms of change in epistemic beliefs and epistemic thinking, which formed the basis of the teaching lessons used as an independent variable in this research. Based on the defined objectives, the methodological part of the thesis presents two causal research problems, including operationalized hypotheses, the procedure for selecting the research sample and its characteristics, including a complete chronology of the research direction from literature search to data interpretation. This section also presents the instruments and measurement approaches used as pre-test and post-test batteries in the quasi-experimental research, including a report of their psychometrical properties (reliability, validity).

The results of the 7th grade pupils' scores ( $N_{\text{int}} = 112$ ,  $N_{\text{contr}} = 116$ ) do not confirm a significant impact of the intervention on pupils' epistemic beliefs as measured by the self-report scales, nor their ability to implement reliable epistemic processes of sourcing and corroboration. However, a detailed post-hoc analysis revealed a significant moderating effect of the subject of history grade ( $\beta = 7.1$ ). While in the intervention group the regression coefficient for all groups was around  $\beta \sim 7.00$  and the regression curves increased significantly - the curve for the pupils with best results (grade 1) was most moderate ( $\beta = 6.77$ ,  $p < .01$ ), followed by the rising curve for pupils with grade 2 ( $\beta = 7.00$ ,  $p < .01$ ) and the steepest curve for pupils with grades 3, 4, and 5 ( $\beta = 7.24$ ,  $p < .01$ ) - the control group was characterized by a rising trend of the results for each grade group. The scores for pupils with grade 1 increased the most ( $\beta = 10.28$ ,  $p < .01$ ), scores for pupils with grade 2 increased somewhat less but still significantly ( $\beta = 6.42$ ,  $p < .01$ ) and scores for pupils with grades 3, 4, and 5 increased the least ( $\beta = 2.55$ ,  $p = .05$ ) - this increase teetered on the edge of significance. **These results suggest that without the implementation of the intervention battery, pupils would experience a scissors effect where better pupils become better and worse pupils fall further behind.** In the conclusion, research limitations in the context of potential intervening variables, including recommendations for educational theory and practice, are discussed.

**Key words**

Epistemic thinking, Epistemic beliefs, Justification of knowledge, Reliable epistemic processes, Metacognitively oriented environment, Comprehension of multiple sources, Intertext model, History instruction, Quasi-experiment

# SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 – Obecné informace pro učitele experimentální a kontrolní skupiny k zaslaným materiálům
- 1a – Charakteristika školy a žáků zúčastněných ve výzkumu
  - 1b – Záznamový arch v rámci jednotlivých hodin intervenční baterie a věrnost experimentu
  - 1c – Přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování
  - 1d – Zadávání testů žákům před a po zahájení šetření
- Příloha 2 – Bitva u Moháče (označení pro žáky; jedná se o test zjišťující schopnost implementovat spolehlivé epistemické procesy zdrojování a potvrzování)
- Příloha 3 – Tvůj pohled na dějepis I (označení pro žáky; jedná se o modifikovanou verzi sebesuzovacích škál EOCQ + JFK-Q)
- Příloha 4 – Tvůj pohled na dějepis II (označení pro žáky; jedná se o modifikované verze sebesuzovacích škál VI a HISTM )
- Příloha 5 – Finalizovaná verze užitých sebesuzovacích škál (EOCQ doplněná o jednu dimenzi JFK-Q, VI a HISTM). Originální znění položek v anglickém jazyce a český překlad
- Příloha 6 – Informovaný souhlas s realizací kognitivního interview
- Příloha 7 – Vyjádření etické komise
- Příloha 8 – Intervenční baterie. Soubor 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3-6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky



## **Příloha 1 – Obecné informace pro učitele experimentální a kontrolní skupiny k zaslaným materiálům**

Příloha 1a – Charakteristika školy a žáků zúčastněných ve výzkumu

Vyplňuje vyučující. Vyplňte, prosím, před zahájením šetření

Příloha 1b – Záznamový arch v rámci jednotlivých hodin intervenční baterie (datum; začátek a konec výuky; chybějící žáci) a věrnost experimentu<sup>104</sup>

Vyplňuje vyučující. Vyplňujte, prosím, v průběhu šetření (nemusí být nutně po hodině, ale v daný den). Elektronická podoba (Word)

Příloha 1c – Přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování

Vyplňuje vyučující před zahájením šetření a po jeho skončení

Příloha 1d – Zadávání testů žákům před a po zahájení šetření – obecné informace

Vyplňuje vyučující v rámci distribuce dotazníků/testů žákům před zahájením šetření a po jeho skončení (kdy byl dotazník zadán, kdo chyběl apod.). Zároveň jsou v této příloze uvedeny doplňující informace pro učitele směrem k instrukcím, jak mají žáci vyplňovat testy a dotazníky)

---

<sup>104</sup> Vyplňovali pouze učitelé experimentální skupiny.

## Příloha 1a – Charakteristika školy a žáků zúčastněných ve výzkumu

Charakteristika školy	
Lokalita (kraj, okres, další důležitá specifika)	
Specifika pedagogického sboru (počet učitelů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga, školních psychologů apod.)	
Velikost školy (počet žáků, počet tříd)	

Charakteristika třídy a žáků zúčastněných ve výzkumu					
Přítomnost asistenta pedagoga (ano x ne; počet)					
Žák <sup>105</sup>	Gender (0 = dívka; 1 = chlapec)	Věk (roky - v den zahájení výzkumu, tj. zadání prvního testu; např. 13)	Hodnocení z předmětu dějepis (pololetní známka školního roku 2021/2022)	Hodnocení z předmětu český jazyk (pololetní známka školního roku 2021/2022)	Poznámky (podpůrná opatření – specifikace, SPU, nadání – subjektivně vnímané x diagnostikované apod.)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
...					

<sup>105</sup> Zde dochází k anonymizaci žáků z vaší strany (GDPR). Jestli budete sledovat pořadí v třídě, nebo vytvoříte vlastní způsob přidělení „čísel“ žákům, je zcela na vás. Pro účely experimentu je pouze nutné vědět, které testy přináležejí jakému žákovi (aby nedošlo k záměně a promíchání mezi vyplněnými testy a jednotlivými žáky před a po výzkumu).



### **Věrnost experimentu (experiment fidelity)**

Věrností experimentu je myšleno, do jaké míry se shoduje plán realizace experimentu se skutečnou realizací (tj. v tomto případě zadávání instrukcí žákům a jestli pochopili zadání; zdali se vyučující se žáky neodchýlili od postupu úkolu; jestli se vyučující cítil komfortní/jistý v rámci úkolu; zdali si žáci odnesli požadované znalosti/dovednosti z daného úkolu). Vyplnění tohoto dotazníku (nám) pomáhá odhalit slabá a silná místa pracovních listů (jejich vhodnost jak pro žáky, tak i učitele). Ke každému úkolu (aktivitě) pracovních listů jsou přiřazeny 4 otázky:

- a) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste svým žákům dokázali dobře předat instrukce úkolu.  
*(určuje, do jaké míry se podařilo vysvětlit zadání úlohy; jak vyučující „cítil“, že žáci zadání dobře pochopili)*
- b) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste se drželi plánu úkolu.  
*(určuje, do jaké míry se podařilo dodržet postup aktivity či se od aktivity odchylovalo)*
- c) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste se cítili sebejistě při vedení úkolu.  
*(určuje, do jaké míry se vyučující cítil sebejistě, komfortně při zadávání a vedení dané aktivity)*
- d) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry si vaši žáci osvojili cílené znalosti a dovednosti z úkolu.  
*(určuje, do jaké míry se podařilo předat cílené znalosti a dovednosti žákům; dopad předpokládaného „poselství“ aktivity na žáky)*

### **1. Kryštof Kolumbus: Dopis španělskému královskému dvoru**

#### **Aktivita 1: Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte<sup>106</sup>**

- a) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste svým žákům dokázali dobře předat instrukce úkolu.
- b) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste se drželi plánu úkolu.
- c) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry jste se cítili sebejistě při vedení úkolu.
- d) Na škále od 1 (vůbec ne) po 6 (zcela ano) zhodnoťte, do jaké míry si vaši žáci osvojili cílené znalosti a dovednosti z úkolu.

<sup>106</sup> Příslušný příklad slouží jako ukázka. Analogicky učitelé v experimentální skupině vyplňovali níže uvedené 4 položky pro každou aktivitu IB (celkem 40 aktivit).

## Příloha 1c – Přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování

Vážený pane učiteli, vážená paní učitelko!

Rádi bychom vás požádali o vyplnění dotazníku mapujícího vaše přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování. Po úvodních 6 otázkách je uveden samotný nástroj skládající se z 13 položek. Prosíme, ke každé z těchto položek vyjádřete míru svého souhlasu na šestistupňové škále od 1 (= silně nesouhlasím) po 6 (= silně souhlasím). Vyplnění dotazníku vám zabere přibližně 12–15 minut.

1. Jsem:

- a) Muž
- b) Žena
- c) Nechci odpovídat
- d) Jiné

2. Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) Mgr.
- b) Ing.
- c) Bc.
- d) Jiné (specifikujte)

3. Studijní program v Mgr. stupni studia:

- a) Vystudoval/a jsem studijní program učitelství
- b) Vystudoval/a jsem neučitelský studijní program, mám dostudované „učitelské minimum“ (= SPV, dříve DPS)
- c) Nemám vystudovaný program učitelství/učitelské minimum a ani aktuálně nestuduji
- d) Aktuálně studuji program učitelství nebo „učitelské minimum“

4. Zaměření studijního programu (kvalifikace):

- a) Učitelství 2. stupně ZŠ (z toho obor dějepis/historie)
- b) Učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ (z toho obor dějepis/historie)
- c) Aktuálně nekvalifikovaný/á (studuji nebo nemám vystudovaný program učitelství ani „učitelské minimum“)

5. Celková doba praxe (*uvedte ke konci školního roku 2020/2021; poměrově ve vztahu k úvazku – jestliže jste např. na konci školního roku 2020/2021 učil/a 2 roky s úvazkem 0,5, napište do „Celková doba praxe“ „1 rok“*):

6. Průměrný počet hodin výuky dějepisu týdně za dobu vaší praxe (*jestliže nevíte přesně, uveďte kvalifikovaný odhad*):

Přesvědčení o povaze historických znalostí a dějepisného vyučování						
	Silně nesouhlasím	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím	Silně souhlasím
** 1. Žáky je nezbytné učit, aby své uvažování podporovali důkazy.	1	2	3	4	5	6
** 2. Poznatky z dějin jsou svědomitým výsledkem badatelské činnosti.	1	2	3	4	5	6
* 3. Žáci, kteří čtou mnoho dějepisných knih, se učí, že minulost je to, co historik udělá, aby byla.	1	2	3	4	5	6
* 4. Dobří žáci vědí, že dějiny jsou ve své podstatě věcí názoru.	1	2	3	4	5	6
** 5. Žáky je třeba učit pracovat s protichůdnými důkazy.	1	2	3	4	5	6
* 6. Historická tvrzení jsou neobhájitelná, jelikož se jednoduše jedná o interpretace.	1	2	3	4	5	6
* 7. Jelikož neexistuje způsob, jak zjistit, co se v minulosti skutečně stalo, mohou žáci věřit jakémukoliv příběhu, který si vyberou.	1	2	3	4	5	6
** 8. Historie je kritické zkoumání minulosti.	1	2	3	4	5	6
* 9. Minulost je taková, jakou ji historik udělá, aby byla.	1	2	3	4	5	6
* 10. Žáci si potřebují uvědomit, že dějiny jsou v podstatě věcí interpretace.	1	2	3	4	5	6
** 11. Lze uvést rozumná vysvětlení, i když se objevují rozporuplné důkazy.	1	2	3	4	5	6
* 12. Ani svědci očitých událostí se vždy neshodnou na tom, co se stalo, je tedy nemožné vědět, co se v minulosti stalo.	1	2	3	4	5	6
** 13. Dějiny jsou zdůvodněnou rekonstrukcí minulosti postavenou na základě dostupných důkazů.	1	2	3	4	5	6

Pozn.: \* Položky patřící do 1. dimenze (objektivismus a subjektivismus); \*\* Položky patřící do 2. dimenze (kriterialismus) v navrhovaném modelu autorů Řičana a kolektivu (2022). Symboly \* a \*\* byly před diseminací dotazníku respondentům odstraněny.

## Příloha 1d – Zadávání testů žákům před a po zahájení šetření

- Testy žákům je zapotřebí zadat 14 dní před zahájením výuky objevených plaveb (+–1492; nikoliv přesně 14 dní před první hodinou, ale v celém dvoutýdenním intervalu) a následně nejpozději do 14 dní po dosažení přibližné poloviny třicetileté války (kdykoliv po roce 1631; opět kdykoliv v dvoutýdenním intervalu).
  - Tj. např. začínám-li výuku objevených plaveb 15. 3., tak testy mohou zadat kdykoliv v rozmezí mezi 1.–14. 3. (a je zcela jedno, jestli budou všechny dotazníky vyplněny již 7. nebo 14. 3.; je rovněž jedno, jestli budou mít dotazníky jednodenní, dvou či třídní odstup). Jedinou podmínkou je testovat žáky max. 2 celé vyučovací hodiny denně (testování zabere cca 2,5 vyučovací hodiny, teoreticky může být tedy za dva dny vše „hotové“ s ohledem na váš úsudek, aby žáci byli během testování přítomni nejen „tělem“, ale zejména „duchem“).
  - Stejná podmínka platí i pro ukončení šetření. Např. 2. 5. se „dostanete“ k roku 1631 a následně tedy platí, že do 16. 5. by měli být všichni žáci opět otestováni.<sup>107</sup>
- Pro testování žáků před a po je zcela zásadní, aby byl přítomen co nejvyšší počet žáků, ideálně všichni. V případě, kdy někteří ze žáků nějaký z testů nevyplnili, test vyplňují individuálně v jinou vyučovací hodinu. Pro všechny případy platí, že není možné, aby žáci vyplňovali jakýkoliv z testů v domácím prostředí, družině či o přestávce na chodbě. Je možné je vyplňovat i v jiných vyučovacích hodinách (nemusí to být pouze během hodiny dějepisu).
- Testy není možné zadávat v pátek, dále v odpoledních vyučovacích hodinách a poslední hodině dopolední výuky. Stabilizujeme tím podmínky pro všechny vyučující zúčastněné v experimentu.
- Motivace žáků k vyplnění: jeden z nejproblematictějších úseků celého šetření. Platí, že žáci by měli být maximálně motivováni a každý test důsledně vyplnit, jak nejlépe umí. Přestože jsme zastánci pozitivní motivace, tak v rámci stabilizace podmínek nemůžeme žákům slíbit zmrzliny, ovoce, čokolády, poukázky do knihovny, jelikož někteří ze žáků by se mohli ohradit vůči poukázce do knihovny (nestojí o ni) nebo vůči čokoládě, kterou nejlí. Jedinou obecně platnou podmínkou je zpětná vazba ve smyslu hodnocení – testy budou vyhodnoceny a žáci obdrží hodnocení. Tedy, řekněte žákům, že z testu dostanou hodnocení, a když se někdo výslovně zeptá, jestli z testu bude známka, odpovězte, že ano (platí pro test: Bitva u Moháče; testy Tvůj pohled na dějepis I a II mapují postoje žáků, zde hodnocení neplatí). Jestli následně výsledky zohledníte ve svém známkování, bude samozřejmě zcela na vás – jen, prosím, neříkejte svým žákům, že výsledky nebudete zohledňovat, celé šetření by se tím destabilizovalo. Při vyplňování je zcela důležité, aby vyplnili vše. Prosím, zkontrolujte, zdali žáci vyplnili celý dotazník/test (případně jej vraťte k doplnění). Rozumíme, že to nebude

<sup>107</sup> Úvodní odrážka se týká primárně instrukcí pro kontrolní skupinu učitelů (v experimentální skupině učitelů byly instrukce podobné s tím rozdílem, že pretestové měření mělo být realizováno ve 14denním intervalu před implementací prvního PL a posttestové měření mělo být uskutečněno ve 14denním intervalu po implementaci posledního PL). Následující text níže se již týkal obou skupin.

vždy možné (žák „prostě nebude vědět“/ nebude mít ani představu). Nicméně každá nevyplněná otázka způsobí při statistickém výpočtu značné problémy.

- U každého z testů si se žáky nejprve přečtete společně zadání tak, aby co nejvíce pochopili zadání každého z testů. Jakmile budete přesvědčeni, že žáci ví, co mají dělat, již do průběhu **nezasahujte**. **Není možné** v průběhu vyplňování testů žákům podávat návodné otázky, jinak přeformulovávat zadání, odpovídat kýváním hlavy v průběhu vyplňování testů žáky v případě žakovských otázek typu: Mám to tak správně? Rozumím tomu, že je to tak a tak myšleno? ... existují výzkumy, kde tento přístup možný je, ale v našem typu šetření to možné není. Prosím, dodržujte maximální nestrannost. Jak bylo zdůrazňováno – šetření je zcela anonymní a to jak na úrovni žáků, třídy, učitelů, tak i celé školy. Výsledky budou zaslány pouze vám – učitelům. Jestli budete chtít s výsledky jakkoli nakládat (umístit informace o zapojení do projektu na webu školy) nebo je diskutovat s námi (co potenciálně dané výsledky znamenají např. pro žáka č. 7 apod.) je zcela na vás a mile rádi s vámi budeme v této věci výsledky a interpretace individuálně diskutovat.

### **Zadávání testů před zahájením šetření (nejpozději 14 dní před započítím výuky objevných plaveb, tj. cca 1492)<sup>108</sup>**

Testy, prosím, zadávejte v pořadí:

1. Bitva u Moháče – nejspíše celá vyučovací hodina.
2. Tvůj pohled na dějepis I – cca 15–20 minut.
3. Tvůj pohled na dějepis II – cca 10–15 minut.

<b>Před zahájením šetření</b> (datum; pořadí vyučovací hodiny; začátek a konec vyučovací hodiny; chybějící žáci – pro každý z testů níže) (např.: 14. 2.; 2.; 09.00–09.45; žák č. 7, 15)	
1. Bitva u Moháče	
3. Tvůj pohled na dějepis I	
4. Tvůj pohled na dějepis II	
Důležité informace (např. v případě, že někdo z žáků vyplňoval určitý test individuálně; např. žák 4 vyplnil test <i>Tvůj pohled na dějepis II</i> v hodině: 15. 2.; 1; 08.10–08.55)	

<sup>108</sup> Pro experimentální skupinu: „nejpozději 14 dní před implementací prvního PL“.



**Zadávání testů po skončení šetření (nejdříve v přibližné polovině třicetileté války, tj. od roku 1631) – zadání testů do 14 dní po dosažení uvedeného letopočtu (1631)<sup>109</sup>**

Testy, prosím, zadávejte v pořadí:

1. Bitva u Moháče – nejspíše celá vyučovací hodina.
2. Tvůj pohled na dějepis I – cca 15–20 minut.
3. Tvůj pohled na dějepis II – cca 10–15 minut.

<b>Po skončení šetření</b> <b>(datum; pořadí vyučovací hodiny; začátek a konec vyučovací hodiny; chybějící žáci – pro každý z testů níže)</b> <i>(např.: 16. 5.; 2.; 09.00–09.45; žák č. 7, 15)</i>	
1. Bitva u Moháče	
2. Tvůj pohled na dějepis I	
3. Tvůj pohled na dějepis II	
Důležité informace (např. v případě, že někdo z žáků vyplňoval určitý test individuálně; <i>např. žák 4 vyplnil test Tvůj pohled na dějepis II v hodině: 15. 2.; 1; 08.10–08.55)</i>	

<sup>109</sup> Pro experimentální skupinu: „nejpozději 14 dní po implementaci posledního PL“.

## Informace pro učitele k jednotlivým testům/dotazníkům:

Obecně pro všechny testy/dotazníky:

- Rozdějte testy/dotazníky, vyzvěte žáky, aby vyplnili své číslo (příp. jiný údaj, který jste na začátku výzkumu jednotlivým žákům v rámci anonymizace přidělili a který nám umožní párování vyplněných testů/dotazníků).
- Přečtěte si společně zadání. Zeptejte se, zda žáci zadání chápou. Zodpovězte jejich otázky. Doplňte, co nezaznělo. Shrňte hlavní body zadání/úkolů/testů/dotazníků (viz níže – „Žáci by měli vědět:“).
- Je-li vše vyjasněno, vyzvěte žáky k vyplnění testu/dotazníku a dále již nezasahujte.
- Kdo ze žáků je hotov, může odevzdávat (neruší ani neradí).
- Zkontrolujte, že žáci skutečně vyplnili všechny otázky/položky testu/dotazníku.

### Bitva u Moháče

Vytiskněte zaslaný dokument jednostranně (aby měli žáci text před sebou a nemuseli stále list otáčet, což by problematizovalo vyplňování). V rámci úkolu budou žáci pracovat s ukázkami pramenů. Cílem je přiblížit žákům práci historika. Ta je ve zjednodušené podobě založená na vytěžování zdrojů/pramenů, individuální analýze a jejich vzájemném srovnání a potvrzování. Tento proces se netýká pouze samotného obsahu zdroje/pramene, ale i (možná především) i tzv. metainformací (informací o autorovi a dokumentu). Předložené ukázky představují tři různé pohledy odlišných autorů na okolnosti a průběh bitvy u Moháče 29. 8. 1526. Po přečtení textů, jejichž pochopení usnadní slovníček pojmů, mají žáci odpovědět na jedenáct otázek, z nichž 4 jsou zaměřeny na (spíše) jednodušší vyhledávání v textu (tzv. zdrojování; individuální analýza každého zdroje) a zbylých 7 pak na (spíše) náročnější porovnávání informací napříč zdroji (tzv. potvrzování). Odpovědi nemusejí být obsáhlé, ale výstižné – konkrétní. Tam, kde je to možné, doložené i příklady (částmi vyňatých slov) z jednotlivých textů. Nestačí tedy odpovídat ano/ne, je nutné odpověď vždy zdůvodnit na základě slov v textu (v podstatě se žáci učí ve zjednodušené podobě citovat). Žáci si mohou vést jakékoliv poznámky k a v textu (zůstane jim) – podtrhávat, označovat, ale vše podstatné musí být následně zaneseno na odpovědním archu (budeme hodnotit pouze arch).

Žáci by měli vědět:

- Aby zaměřili svou pozornost nejen k samotnému obsahu pramene (textu), ale i k informacím o autorovi a dokumentu.
- Do textu mohou jakkoli zasahovat (dělat si poznámky, podtrhávat, označovat ...) – text jim zůstane.
- Zdůvodňovat své odpovědi v otázkách č. 5–9 konkrétními pasážemi (slovy) z textů (tj. jestliže žák např. uvede *ano*, že texty v dané otázce spolu souhlasí, tak je nutné při odpovědi uvést pasáže/slova/slovní spojení vyňaté z textů či jejich parafráze).

- V otázkách č. 10 a 11 platí částečně výše uvedené, ale zároveň zde musí více zapojit vlastní myšlení přesahující obsah zdrojů/pramenů i částečně metainformací.

### **Tvůj pohled na dějepis I a Tvůj pohled na dějepis II**

Zaslaný dokument může (a nemusí) být vytištěn oboustranně. Otázky v tomto dotazníku jsou zaměřeny na přesvědčení žáků k povaze znalostí o minulosti a dějepisného vyučování. Neexistuje zde jedna správná odpověď. Žáci kroužkují míru souhlasu (od silně nesouhlasím až po silně souhlasím).

Žáci by měli vědět:

- Neexistuje jedna správná odpověď (např. že by v 1. otázce mělo být zakroužkováno jako správná odpověď „silně souhlasím“).

# PŘÍLOHA 2 – BITVA U MOHÁČE (29. 8. 1526)

Tvé jméno/číslo/přezdívkva (dle instrukcí učitele): .....

## 1 Přečti si pozorně následující tři historické záznamy o bitvě. Nejprve odpověz na otázky (1–4) týkající se každého textu zvlášť.

► Poté skrze další otázky (5 – 11) porovnej texty mezi sebou. Stačí odpovědět jednou větou, ale buď konkrétní (= odůvodni, jestli se shodují × neshodují na základě části textů – při odpovědích, tedy tam, kde je to možné, použij části textů).

<p><b>Zdroj 1: Píseň o bitvě u Moháče</b></p>	<p><b>Zdroj 2: Deník z 2. uherského tažení</b></p>	<p><b>Zdroj 3: Kronika česká</b></p>
<p><b>Autor:</b></p> <p>O autorovi:</p>	<p><b>Sulejman I. Náherný</b></p>	<p><b>Václav Hájek z Libočan</b></p>
<p>Zdroj a jeho datace:</p>	<p>Zápisky zapsal brzy po bitvě.</p>	<p>Byla vydána v roce 1541 a je významným dílem českého písemnictví, i když obsahuje řadu faktických chyb a smyšlenek.</p>
<p>Léta Páně tisícino pětistého dvacátého šestého stalo se mnoho zlého za krále Ludvíka mladého. Pohané povstali, škody velké udělali, měst a zámků dobyli, v Uhrách moc škodili. Král Ludvík věku mladého litoval království svého. I obeslal své poddané věrné s žalobou na pohany ukrutné. Biskupové byli horliví a Uhři mnozí lstiví, ponoukali krále, aby do pole rychle vytáhli. Když se k Turkům přiblížili, mnohé noviny slyšeli: „Poslyšte, vy páni, pilně, vojsko Turků je příliš silné.“ Čechové k Uhrům mluvili a upřímně radili: „Proč vy, Uhři, pospícháte a na a vojsko české nepočkáte?“ Král nevěděl, co činiti, musel Uhrům po vůli býti. Rekové pak se do boje dali, na pohany dotírali, na děla vůbec nedbali. Děla v nich pak cesty vystřílela a byla z toho velká mela. Když tohle zjistili, hned ustoupit všichni chtěli.</p>	<p>... Když jsme se rozbodli, že boj začneme až ráno, tak v době naší odpolední modlitby se vojsko nicotných nevěřících dalo do pobytu. Pak vyrazili i naši a začali střelit z děl. Nepřítelé rozdělili svou armádu na tři části. Jedna část, která byla od hlavy až k patě pokryta železem a ozbrojena kopími, zaučila bez ohledu na palbu z pušek a našich děl na rumeljské oddíly, které rozprázila. Poté ten špatný král spolu s jeho uboším vojskem zaučil na anatolské oddíly a chtěl se probojovat k uznečenému vládcí. Jednotka našich janičářů vystřelila třikrát čtyřikrát z pušek (i děl) a snažila se zatláct ty podlé psy. Nakonec islámský lid s pomocí uznečeného Boba a Proroka odrazil bezbožné, a když už neměli sílu znovu zaučit, roztrhal je jako pes.</p>	<p>Král Ludvík často psal do Českého království a oznamoval, že císař turecký se s velkou armádou připravuje na útok na království uherské. V dopisech žádal o pomoc, ale někteří na ta psaní velmi málo dbali, ... Věk někteří a zvláště Pražané a jiná města chtěla vůli a rozkaz svého pána vyplnit. Také někteří z pánů i z rytířstva spěšně táhli majíce zprávy, že král Ludvík má již mnoho lidu sbornážděného z Uher a z Moravy. Někteří páni a rytířstva, dříve, než bitva začala, přijeli. Žoldnéři pak z některých měst, ač vyjeli dříve než páni a rytíři, táhli velmi pomalu, toulali se po ustech a vyběhli sedláky a kněží a v Čechách i v Moravě způsobilovali velikou škodu. Na den sateho Jana došlo k bitvě mezi císařem tureckým a králem uherským u Moháče. A tu Uhoři a Čechové a Moravané, ač se statečně bránili, však takovému množství nemohli se ubránit.</p>
<p><b>Ukázka:</b></p>		

minislovníček: Uhři = Maďaři, rekové = hrdinové, Rumelie a Anatolie = části Turecka, janičáři = nejlepší turečtí vojáci, Prorok = Mohamed, založil islámské náboženství, žoldnéři = vojáci bojující za peníze



## Otázky

### Zdroj 1

### Zdroj 2

### Zdroj 3

1. Jak se autor dozvěděl o události?

2. Kdy informace autor zapsal?

3. Pro koho byl text o události určen? Ovlivnilo to nějak co a jak napsal?

4. Na jaké straně konfliktu stojí autor?

5. Uvádí Hájek z Libočan (3) stejnou zemi, kam Turci útočili před bitvou, jako neznámý autor písně (1)? Uveď konkrétní místa.

6. Je v písni (1) uvedený způsob, jakým chtěl Ludvík sehnat pomoc, stejný jako v kronice Hájka z Libočan (3)? Uveď konkrétní způsob.

7. Souhlasí anonymní autor písně (1) se Sulejmanem (2) v případě líčení, jak bitva začala? Uveď konkrétně, jak bitva začala.

8. Zdůrazňuje Sulejman (2) význam pušek a děl v bitvě stejně jako píseň (1)? Uveď konkrétně.

9. Souhlasí Hájek z Libočan (3) s neznámým autorem písně (1) v případě označení viníků prohrané bitvy? Uveď konkrétní viníky.

10. Vyzdvihují neznámý autor písně (1) a Hájek z Libočan (3) význam Čechů v bitvě? Pokud ano, uveď konkrétně. Proč tomu tak je?

11. Je deník Sulejmana (2) spolehlivějším dokladem toho, co se stalo, než kronika Hájka z Libočan (3)? Uveď konkrétně.

# PŘÍLOHA 3 – TVŮJ POHLED NA DĚJEPIS I

Tvé jméno/číslo/přezdívk (dle instrukcí učitele):

---

*Milá žákyně, milý žáku!*

*Rádi bychom Tě požádali o vyplnění dotazníku týkajícího se Tvého pohledu na dějepis. Neexistuje zde jedna správná odpověď. Prosíme, ke každé větě uveď, jak moc s ní souhlasíš (od **silně nesouhlasím** až po **silně souhlasím**). V otázkách se občas objevují pojmy náročné pro porozumění. Kdybys měl/a s porozuměním obtíže, využij slovníček pojmů:*

**Fakt** je objektivní pravdivý údaj (např. dne 1. ledna 1993 vznikla Česká republika, dne 1. září 1939 začala druhá světová válka).

**Zdroj dějepisných informací** je jakýkoli záznam týkající se lidské minulosti. Mohou to být historické prameny (např. archeologický nález, písemný záznam, výpověď pamětníka), odborné knihy historiků, ale také i populární literatura, internet, televize, rádio. Každý zdroj informací má ale různou informační kvalitu a důvěryhodnost (jak/jestli pracuje s důkazy).

**Historik** odborně zkoumá dějiny lidské společnosti prostřednictvím **zdrojů**. Na základě kritické práce se zdroji (zajímá ho, kdy, jak a proč pramen vznikl) přináší **důkazy** (pravdivé ověření události v minulosti) pro svá tvrzení o naší minulosti.

**Tvrzení** je sdělení, které autor pokládá za pravdivé či pravděpodobné (např. Michal Novák napsal: Karel IV. byl moudrý panovník, když založil univerzitu v Praze).

**Názor** je osobní pohled každého na určitou skutečnost (událost). Souvisí s jeho osobní zkušeností, znalostmi a společenskými postoji. Je subjektivní a nebývá podpořen důkazy.

**1. Abych dobře uměl dějepis, je nutné si zapamatovat všechno, co se učím.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**2. V dějepise platí, že co je pravdou dnes, bude pravdou i zítra (fakta se v průběhu času nemění).**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**3. Znalosti historiků o dějepisných faktech zůstávají stejné.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**4. Pokud o něčem historik řekne, že je to fakt, věřím tomu.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**5. Informace napsané v učebnicích dějepisu jsou pravdivé.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**6. Věřím všemu, co se učím v hodinách dějepisu.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

- 7.** Pokud o něčem učitel dějepisu řekne, že je to fakt, věřím tomu.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 8.** Abych uvěřil/a dějepismému textu, musím si k tomu přečíst další zdroje dějepisných informací.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 9.** Abych našel/a v dějepisných textech chybná tvrzení, je důležité ověřit, co uvádějí jiné zdroje dějepisných informací.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 10.** Nikdy si nemohu být jistý/á tvrzením o minulosti, dokud ho nemohu porovnat alespoň s jedním dalším zdrojem dějepisných informací.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 11.** K rozhodnutí o pravdivosti dějepisné informace jeden zdroj nikdy nestačí.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím

# PŘÍLOHA 4 – TVŮJ POHLED NA DĚJEPIS II

Tvé jméno/číslo/přezdívk (dle instrukcí učitele):

---

*Milá žákyně, milý žáku!*

*Rádi bychom Tě požádali o vyplnění dotazníku týkajícího se Tvého pohledu na dějepis. Neexistuje zde jedna správná odpověď. Prosíme, ke každé větě uveď, jak moc s ní souhlasíš (od **silně nesouhlasím** až po **silně souhlasím**). V otázkách se občas objevují pojmy náročné pro porozumění. Kdybys měl/a s porozuměním obtíže, využij slovníček pojmů:*

**Zdroj** dějepisných informací je jakýkoli záznam týkající se lidské minulosti. Mohou to být historické prameny (např. archeologický nález, písemný záznam, výpověď pamětníka), odborné knihy historiků, ale také i populární literatura, internet, televize, rádio. Každý zdroj informací má ale různou informační kvalitu a důvěryhodnost (jak/jestli pracuje s důkazy).

**Fakt** je objektivní pravdivý údaj (např. dne 1. ledna 1993 vznikla Česká republika, dne 1. září 1939 začala druhá světová válka).

**Důkaz** je pravdivé ověření nějaké skutečnosti na základě zdrojů (např. důkazy, že v minulosti došlo k nějaké bitvě, mohou být: zápisky z deníků velitelů, dopisy vojáků, nebo archeologické nálezy na místě – náboje, zbytky rozbitých zbraní).

**Tvrzení** je sdělení, které autor pokládá za pravdivé či pravděpodobné (např. Michal Novák napsal: Karel IV. byl moudrý panovník, když založil univerzitu v Praze).

**1. Abych pochopil/a příčiny dějinných událostí, musím propojovat důkazy.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**2. Studium dějin je podobné, jako když se detektiv snaží dát všechna známá fakta dohromady.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**3. Když si čtu o dějinách, tak bych měl/a nejvíce důvěřovat vysvětlením, která jsou podpořená důkazy.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**4. To, co si přečtu o dějinách, musím porovnat s dalšími zdroji dějepisných informací.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**5. Chci-li zjistit, že to, co čtu o dějinách, je pravdivé, měl/a bych to porovnat s dalšími zdroji dějepisných informací.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím

**6. Když si čtu něco nového o dějinách, musím přemýšlet, co už o tom vím.**

silně nesouhlasím :: nesouhlasím :: spíše nesouhlasím :: spíše souhlasím :: souhlasím :: silně souhlasím



- 7.** Dějepis je dobrý předmět k tomu, abych se naučil/a, jak věci zkoumat.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 8.** Ve výuce dějepisu je důležité naučit se uvažovat na základě důkazů (podložit své názory důkazy).  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 9.** Ve výuce dějepisu je nutné naučit se pracovat s protichůdnými důkazy.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 10.** Správné tvrzení o události v minulosti bere v úvahu různé pohledy na tuto událost.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím
- 11.** Historie jako věda má různé možnosti (metody), jak ověřit důvěryhodnost různých tvrzení o událostech v minulosti.  
silně nesouhlasím ∷ nesouhlasím ∷ spíše nesouhlasím ∷ spíše souhlasím ∷ souhlasím ∷ silně souhlasím

## Příloha 5 – Finalizovaná verze užžitých sebesuzovacích škál

Code	EN version (items & scales)	Česká verze (položky & škály)
<b>Epistemic and Ontological Cognition Questionnaire (EOCQ: 1., 2. a 3. dimenze) + Justification for Knowing Questionnaire (JFK-Q: 4. dimenze)</b>		
<b>Simple and Certain knowledge</b>		<b>Jistá a jednoduchá znalost</b>
*EOCQ.1 <sup>b</sup>	In history, the truth means different things to different people.	Co je v dějepise pravda, znamená pro různé lidi odlišné věci.
EOCQ.2	To know history well, you need to memorize what you are taught.	Abych dobře uměl dějepis, je nutné si zapamatovat všechno, co se učím.
EOCQ.3	In history, what is a fact today will be a fact tomorrow.	V dějepise platí, že co je pravdou dnes, bude pravdou i zítra (fakta se v průběhu času nemění).
EOCQ.4	Historians' knowledge of the facts about history does not change.	Znalosti historiků o dějepisných faktech zůstávají stejné.
*EOCQ.5 <sup>b</sup>	History is so complex that humans will never really understand it.	Dějiny jsou tak složité, že jim lidé nikdy pořádně neporozumí.
<b>Justification by Authority</b>		<b>Odůvodňování autoritou</b>
EOCQ.6	If a historian says something is a fact, I believe it.	Pokud o něčem historik řekne, že je to fakt, věřím tomu.
EOCQ.7	Things written in history textbooks are true.	Informace napsané v učebnicích dějepisu jsou pravdivé.
EOCQ.8	I believe everything I learn in history class.	Věřím všemu, co se učím v hodinách dějepisu.
EOCQ.9	If a history teacher says something is a fact, I believe it.	Pokud o něčem učitel dějepisu řekne, že je to fakt, věřím tomu.
<b>Personal Justification</b>		<b>Osobní odůvodňování</b>
*EOCQ.10	In history, everyone's knowledge can be different because there is no one absolutely right answer.	V dějepise se mohou znalosti každého lišit, protože neexistuje jen jedna správná odpověď.
EOCQ.11	In history, if you believe something is a fact, no one can prove to you that you are wrong.	Pokud jsem o nějaké události v minulosti přesvědčený/á, že se odehrála nějakým způsobem, nikdo mně nemůže dokázat, že se mýlím.
EOCQ.12	In history, what's a fact depends upon a person's point of view.	To, co je v dějinách fakt, záleží jen na tom, co si člověk myslí (jen na jeho úhlu pohledu).
EOCQ.13 <sup>b</sup>	Historical knowledge is all factual and there are no opinions.	Dějepisné znalosti jsou všechny faktické a není zde prostor pro žádné názory.
<b>Justification by Multiple Sources</b>		<b>Odůvodňování více zdroji</b>
EOCQ.14	To be able to trust knowledge claims in natural science texts, I have to check various knowledge sources.	Abych uvěřil/a dějepisnému textu, musím si k tomu přečíst další zdroje dějepisných informací.
EOCQ.15	To detect incorrect claims in texts about natural science, it is important to check several information sources.	Abych našel/a v dějepisných textech chybná tvrzení, je důležité ověřit, co uvádějí jiné zdroje dějepisných informací.
EOCQ.16	I can never be sure about a claim in natural science until I have checked it with at least one other source.	Nikdy si nemohu být jistý/á tvrzením o minulosti, dokud ho nemohu porovnat alespoň s jedním dalším zdrojem dějepisných informací.
EOCQ.17	Just one source is never enough to decide what is right in natural science.	K rozhodnutí o pravdivosti dějepisné informace jeden zdroj nikdy nestačí.
*EOCQ.18	To decide whether something I read about natural science is correct, I have to check whether it is in accordance with other things I have read or heard about natural science.	Když si přečtu něco o minulosti, tak je to pravda, jen když to souhlasí s tím, co jsem už předtím o tom četl/a nebo slyšel/a.

**Epistemická přesvědčení o významu integrace informací při vytváření historických vysvětlení v kontextu více dokumentů**

**Epistemic beliefs about the value of engaging in integration activities, relying on multiple sources, and relying on evidence when constructing historical explanations (VI)**

VI.1	To understand the causes of historical events, you need to connect evidence using reasoning.	Abych pochopil/a příčiny dějinných událostí, musím propojovat důkazy.
VI.2	History is best understood by acting like a detective and connecting all the known facts.	Studium dějin je podobné, jako když se detektiv snaží dát všechna známá fakta dohromady.
VI.3	When you read about history, you should have the most trust in explanations based on evidence.	Když si čtu o dějinách, tak bych měl/a nejvíce důvěřovat vysvětlením, která jsou podpořena důkazy.
VI.4	When you read about history, you have to check what other sources say.	To, co si přečtu o dějinách, musím porovnat s dalšími zdroji dějepisných informací.
VI.5	To find out whether what you read is accurate, you should compare multiple sources.	Chci-li zjistit, že to, co čtu o dějinách, je pravdivé, měl/a bych to porovnat s dalšími zdroji dějepisných informací.
VI.6	When you read about something new in history, you have to think about other things you have learned about the topic.	Když si čtu něco nového o dějinách, musím přemýšlet, co o tom už vím.

**Dimenze zaměřená na metodologii historie  
Dimension focusing on historical methodology (HISTM)**

HISTM.1	History is an appropriate subject to develop inquiry skills.	Dějepis je dobrý předmět k tomu, abych se naučil/a, jak věci zkoumat.
HISTM.2	In history education it is important that you learn to support your reasoning with evidence.	Ve výuce dějepisu je důležité naučit se uvažovat na základě důkazů (podložit své názory důkazy).
HISTM.3	History is a critical inquiry about the past.	Ve výuce dějepisu je nutné naučit se pracovat s protichůdnými důkazy.
*HISTM.4	In history you must learn to deal with conflicting evidence.	Historie jako věda je o kritickém zkoumání minulosti (rozbor a hodnocení informací z více úhlů pohledu).
HISTM.5	In history there are various methods to assess the reliability of historical accounts.	Správné tvrzení o události v minulosti bere v úvahu různé pohledy na tuto událost.
HISTM.6	A good historical account discusses multiple perspectives on the past.	Historie jako věda má různé možnosti (metody), jak ověřit důvěryhodnost různých tvrzení o událostech v minulosti.

Pozn: <sup>b</sup>Tyto položky jsou formulovány v opozici k ostatním položkám příslušné škály (při statistickém zpracování dat je nutné obrátit hodnotu); \*Položky odstraněny z finálního modelu; Dimenze osobní odůvodňování (personal justification) nebyla použita pro testová měření.

## Příloha 6 – Informovaný souhlas s realizací kognitivního interview

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

### Souhlas se zpracováním osobních údajů

Já níže podepsaný/á zákonný zástupce:.....

narozen/a..... trvale bytem:

tímto v souladu s čl. 9 nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů, dále „Nařízení“) **výslovně souhlasím se zpracováním svých osobních údajů a osobních údajů mého syna/mé dcery, jménem:.....**

**v souvislosti s obsahem realizovaného kognitivního interview v rámci projektu „Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students“**

**Správci osobních údajů jsou:**

1. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, se sídlem Pasteurova 1, 400 96 Ústí nad Labem,
2. Jaroslav Říčan (nar.: 29.8.1985; trvale bytem: Dvořákova 266, Skřivany 503 52)

**Pověřence pro ochranu osobních údajů** lze kontaktovat na adrese [poverenec@ujep.cz](mailto:poverenec@ujep.cz) nebo na tel. č. 475 286 350, 720 073 202.

**Údaje bude zpracovávat:**

1. .... (vyučující příslušného žáka/žákyně na předmět dějepis)
2. Jaroslav Říčan (nar. 29.8.1985, trvale bytem: Dvořákova 266, Skřivany 503 52)

Poskytované osobní údaje mohou být zpracovávány manuálně i automaticky-

Prohlašuji, že jsem byl/a důkladně informován/a o tom, ke zpracování jakých osobních údajů dávám souhlas.

Podpisem tohoto souhlasu výslovně prohlašuji, že jsem byl/a ze strany výše uvedené osoby důkladně a dostatečně informován/a o tom, pro jaký účel zpracování souhlasím s poskytnutím svých osobních údajů osobních údajů mého syna/mé dcery, kdy tímto účelem je: **zpracování kognitivního interview, jehož syn/dcera byl/a níže podepsaného zákonného zástupce účasten/účastna.**

Prohlašuji, že mne autor výzkumu, Jaroslav Říčan a (nebo) vyučující mého syna/mé dcery na předmět dějepis, informoval o podstatě výzkumu. Seznámil mne s cílem, úkoly, metodami práce a postupy, které budou při výzkumu používány.

Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity pro publikační účely a **výsledky budou publikovány anonymně**. Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit a měl/a jsem možnost se autora/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za důležité. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce **odstoupit**, a to i bez udání důvodu. Odvolání tohoto souhlasu mohu doručit na kontaktní místo uvedené výše.

Tento souhlas uděluji na dobu: neurčitou.

Podpisem tohoto souhlasu prohlašuji, že jsem byl/a řádně poučena o mých právech vyplývajících z Nařízení. **Beru na vědomí, že podle Nařízení mám právo** požadovat po správcích sdělení, jaké osobní údaje o mé osobě a mého syna/mé dcery zpracovávají, požadovat kopii těchto údajů, přístup k těmto údajům a provedení aktualizace nebo opravy osobních údajů, příp. omezení zpracování těchto údajů, právo požadovat výmaz zpracovávaných osobních údajů, jejich přenositelnost a v případě pochybností o zákonném zpracování osobních údajů mám právo podat stížnost u Úřadu pro ochranu osobních údajů.

Prohlašuji, že jsem výše uvedenému souhlasu porozuměl/a, jsem si vědom/a veškerých práv a povinností, které na základě tohoto souhlasu vzniknou mně i správcům a příp. zpracovatelům osobních údajů, a udělení výše uvedeného souhlasu představuje mou pravou a svobodnou vůli, na důkaz čehož připojuji svůj vlastnoruční podpis.

V Ústí n/L ..... dne: 3.9.2020 .....

.....  


## Příloha 7 – Vyjádření etické komise

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Vyjádření etické komise

### Složení komise:

PhDr. Štefan Balkó, Ph.D.

Doc. PaedDr. Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D.

Mgr. Marek Jelínek, Ph.D.

PhDr. Otakar Fleischmann, Ph.D.

PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.

Projekt s názvem „Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students“ (předkladatel žádosti Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.) byl v termínu od 25. 10. do 5. 11. 2021 per rollam **schválen** Etickou komisí PF UJEP v Ústí nad Labem pod jednacím číslem 7/2021/01.

Etická komise PF UJEP v Ústí nad Labem předložený projekt zhodnotila a neshledala žádný rozpor s obecně platnými etickými zásadami. Etická komise v souvislosti s realizací projektu zároveň nenašla porušení „Etického kodexu“ či dalších mezinárodně přijatých etických norem.

**Návrh projektu splňuje podmínky k získání souhlasu Etické komise**

Razítko fakulty

1 Univerzita J. E. Purkyně  
v Ústí nad Labem  
Pedagogická fakulta  
400 96 Ústí nad Labem, Páskova 1  
sekretariat@ukf.uniul.cz

V Ústí nad Labem dne 8. 11. 2021

  
PhDr. Štefan Balkó, Ph.D.  
(předseda Etické komise)

JAN EVANGELISTA PURKYNE UNIVERSITY IN USTI NAD LABEM  
FACULTY OF EDUCATION  
**The Ethics Committee Statement**

**Members:**

Štefan Balkó, Ph.D.

Ivana Brtnová-Čepičková, Ph.D.

Marek Jelínek, Ph.D.

Otakar Fleischmann, Ph.D.

Michal Vostrý, Ph.D.

**Project: “Enhancing epistemic beliefs, metacognitive skills and reading comprehension in history classroom on middle school students”** was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education, Jan Evangelista Purkyně University in Usti nad Labem, Czech Republic under the reference number 7/2021/01.

The Ethics Committee of the Faculty of Education, Jan Evangelista Purkyně University in Usti nad Labem evaluated the submitted project and **did not find any conflicts** with valid principles, regulations and international guidelines for research involving human participants.

**The researcher met the conditions necessary to obtain the consent of the Ethics Committee.**

Ústí nad Labem, November 8, 2021

1 Univerzita J. E. Purkyně  
v Ústí nad Labem  
Pedagogická fakulta  
400 96 Ústí nad Labem, Pasteurova 1  
sekretariat.dekanat@ujep.cz

Štefan Balkó, Ph.D.

.....  
The Ethics Committee  
Chairman

**Příloha 8 – Intervenční baterie. Soubor 8 témat rozprostřených do 10 vyučovacích hodin obsahujících 3–6 aktivit s metodikou pro učitele a pracovními listy pro žáky.**



Rinaldo, C. (Ed.). (1942). *Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu*. Novina, s. 21.

*Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!*

*V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě ...; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán ..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajin indických, výše zmíněných, za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použiti, aby byli obráceni na naši svatou víru, a nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajin, a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velkým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil ... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.*

## HISTORICKÁ ANALÝZA

- Kdo** Autorem deníku je janovský mořeplavec Kryštof Kolumbus (1451–1506), který v letech 1492–1504 ve španělských službách podnikl celkem čtyři výpravy do Nového světa. Během plaveb prozkoumal řadu ostrovů – Bahamy, Velké a Malé Antily ležící v Atlantiku a Karibiku. Při třetí a čtvrté výpravě objevil i pobřeží Jižní a střední Ameriky, byť je mylně pokládal za území Indie-Asie. Kolumbovy objevy jsou důležitým momentem, kterým započala conquista Nového světa. Zároveň je jeho první výprava považována za symbolický mezník mezi evropskými středověkými a raně novověkými dějinami. Dočkal se řady titulů a ocenění – admirál oceánského moře, místokrál a guvernér západní Indie, byť na konci života musel bojovat o udržení postavení a dědictví pro své syny Diega a Ferdinanda.
- Kdy** Deníky ze všech výprav zapisoval Kolumbus v průběhu plaveb. A podobně jako řada jeho dopisů se dochovaly torzovitě nebo v různých opisech jak od jeho syna Ferdinanda, tak od dominikánského misionáře Bartolomea de las Casase. Deník z první plavby pak zachycuje období mezi 3. srpnem 1492 a 15. březnem 1493.
- Co** Obsahem deníku jsou podrobné denní záznamy dokumentující celý průběh plavby od vyplutí v srpnu 1492 ze španělského přístavu Palos de la Frontera až po návrat o více jak půl roku později. Pramen je strukturován jako denní záznamy, které zahrnují informace o navigaci, zdolaných vzdálenostech, a konečně geografickou a sociální charakteristiku nově objevených území. Konkrétní pasáž pak pojímá Kolumbovu předmluvu, v které oslavuje vládce Španělska Ferdinanda Aragonského a Izabelu Kastilskou jako sjednotitele země a vítěze reconquisty nad maurským Granadským emirátem. Připomíná také vyhnání sefardských Židů ze Španělska, což dohromady poukazuje na univerzalistický přístup ve způsobu vládnutí – jeden panovník a jedna víra, což později rozvinou ještě více nastupující Habsburkové. Kolumbus vysvětluje i důvody pro jeho pověření vydat se na dlouhou plavbu do Indie jiným směrem než všichni před ním. Neopomíná také zdůraznit své postavení včetně titulů, které od španělských panovníků obdržel.
- Komu** Deníky byly primárně určeny španělskému dvoru, i když informace z nich byly opakovaně v 16. století publikovány v četných dílech a letácích.
- Proč** Deník z první Kolumbovy výpravy představoval důležitý zdroj údajů o plavbě směřované do Indie. Souběžně měl doložit i Kolumbovy zásluhy před španělskými panovníky.

# METODIKA PRO UČITELE

## 1. úkol

### Čtete text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.

Předpokládáme společné čtení Kolumbova textu, zachoval se v deníku. Bude se sledovat, jak Kolumbus popisuje situaci před vyplutím na moře. Je vhodné nejprve úryvek přečíst nahlas. Žáci se střídají po větách, ostatní je kontrolují v textu. Po každé větě doporučujeme nechat malou pauzu, případně vysvětlit neznámá slova. Žáci si je nezapíší. Následuje text s hypotetickými „neznámými“ termíny. Pokud učitel uzná za vhodné a žáci daný termín nepodtrhli, může učitel vyznačené termíny žákům zadat k vysvětlení.

*Nejkřesťanštější, vznešení, mocní Velmožové! Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové naši!*

*V tomto roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě...; v důsledku zpráv, které jsem podal Vaším Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajin indických. Za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou, a především způsob, jakého by bylo třeba použít, aby byli obráćeni na naši svatou víru. A nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do Indie a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl oslovován Don, abych byl velikým admirálem moře Oceánu a místokrálem a stálým vladařem všech ostrovů a pevnin, které bych objevil... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.*

**Maurové** – Arabové, muslimové, kteří po několik století ovládali Pyrenejský poloostrov, byli z něj postupně vytlačováni, toto vytlačování mělo charakter křížových výprav a je nazýváno reconquista

**skončivše** – archaický tvar slovesa skončit, má naznačit starobylost textu

**Granada** – poslední arabská pevnost na Pyrenejském poloostrově, její dobytí je symbolický konec reconquisty, počátek conquisty

**Veliký chán** – vladař Číny, kam Kolumbus předpokládal, že se dostane. Čína a Japonsko byly podle Marca Pola, jehož cestopis Kolumbus četl, a byl jím velmi ovlivněn, velmi bohaté země – měly mít střechy ze zlata

**krajiny indické** – území Indie bylo tajemnou oblastí

**naše svatá víra** – katolické křesťanství, které pomohlo zvítězit v boji proti Maurům

**Židé** – po porážce muslimů a jejich vyhánění z Pyrenejského poloostrova byli vyhnáni i Židé (odešli do jihovýchodní Evropy, území ovládané Tureckem)

**dostatečná armáda** – problematické bylo složení Kolumbovy posádky

**Don** – šlechtický španělský titul, oslovení aristokrata

**admirál** – vysoká hodnost námořního důstojníka

**Oceán** – označení Atlantského oceánu

**místokrál** – zástupce krále v jeho nepřítomnosti

**ostrov a pevnina** – předpokládané země mezi Kanárskými ostrovy a Japonskem

## 2. úkol

### Odpověz na otázky.

Vlastní úkol spočívá v tom, že si žáci individuálně čtou text ještě jednou a zapisují odpovědi co možná nejstručněji, ne ve větách, jen pojmy, termíny. Odpovědi mohou být formulovány různě, záleží na tom, aby žáci dosáhli následujícího smyslu: učitel během práce podporuje žáky, motivuje je, vede k tomu, aby doplnili podrobnější specifikace.

#### A. Kdy a kým byl Kryštof Kolumbus vyslán do indických krajů?

1492; mocní velmožové, pánové naši, král a královna Španělska a ostrovů = Výsosti

- B. S kým se španělští panovníci vypořádali předtím, než zahájili objevné plavby?**  
*s Maury (= Araby); se Židy*
- C. Jaký byl účel Kolumbovy cesty?**  
*aby navštívil; poznal; našel způsob k obrácení na svatou víru zemí indických (knížata, národy)*
- D. Jaká byla obvyklá cesta na východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?**  
*k východu po souši x k západu po moři (vhodné doložit mapou, zakreslit schématem)*
- E. Co Kolumbus již před cestou získal?**  
*milosti = funkce; šlechtický titul (Don), admirál, místokrál = zástupce panovníka, vladař objeveného (ostrovy, pevnina)*
- F. K čemu se Kolumbus zavázal?**  
*psaní deníku, denní zapisování*

Po vyplnění otázek je vhodné udělat společnou kontrolu, učitel prochází třídou a vyvolává jednotlivé žáky, aby četli své odpovědi. Ostatní se ujišťují o správnosti svých odpovědí.

### 3. úkol

**Shrnutí. Na základě odpovědí (2. úkol) napiš, co všechno vedlo Kolumba k tomu, aby se vydal na objevné plavby. Příčiny zapiš do volných rámečků.**

Žáci pracují samostatně. Cílem úkolu je přiblížit uvažování žáků uvažování historiků. Historici dokážou spojovat jednotlivá fakta do větších celků (konceptů), které jim usnadňují přemýšlet o nových informacích v souvislostech a lépe se jim pamatují. Shrnutí příčin Kolumbovy plavby pomůže žákovi utřídit informace do větších, smysluplných celků.

Příklady možných odpovědí:

- *pověření z moci královny a krále Španělska;*
- *finanční a materiální podpora od králů a velmožů;*
- *relativní stabilita v zemi, mír;*
- *potřeba církve šířit náboženství;*
- *zisk peněz a bohatství pro sebe a svoji zemi;*
- *potvrzení vlastního statutu;*
- *Kolumbova vlastní touha poznávat a objevovat.*

Doporučujeme následnou krátkou diskuzi s celou třídou. Učitel nehodnotí odpovědi žáků (správné x chybné), pouze se doptává na důvody, proč uvedenou odpověď zvolili. Žáci by měli pochopit, že angažovanost v odpovědích na otázky vede ke kvalitnější tvorbě důvodů, kvůli kterým Kolumbus činil objevnou plavbu.

### 4. úkol

**Napiš příčiny. Zamysli se, za jak důležité považuješ jednotlivé příčiny, které přiměly Kolumba k plavbám. Od 1 (málo důležitá), 2 (středně důležitá) po 3 (velmi důležitá).**

Žáci pracují samostatně (nemusí slovně vpisovat 5 příčin uvedených v předchozím úkolu – je možné si je v úkolu č. 3 označit čísly a ta pak v tomto úkolu přepsat). Tento úkol prohlubuje předchozí aktivitu a snaží se dětem přiblížit myšlení historika. Rozdíl je v tom, že důraz je kladen na hledání faktů a údajů pro vytvoření všeobecné koncepce v textu. Žáci ohodnotí, do jaké míry se jimi vytvořené koncepty z úkolu 3 zakládají na faktech, která uvedli v úkolu 2. Účelem tohoto úkolu je rozvíjet citlivost žáků k různým konceptům a najít důkazy a podporu pro toto tvrzení ve faktech z textu (samozřejmě záleží na učiteli, do jaké míry zohlední i provazování subjektivního vyhodnocení „důležitosti“ s relevantními předchozími znalostmi žáků) a považujeme za podstatné, aby došlo k reflexi této aktivity (celotřídní diskuze, vyvolávání žáků – tázání se na hodnocení důležitosti příčin s oporou o pasáže v textu nebo předchozí znalosti; ostatní žáci se vyjadřují – souhlasí nebo zdůvodňují, proč jinou příčinu vnímají za důležitější).

## 5. úkol

**Přečti si, co vedlo portugalského prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky. Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?**

Žáci pracují samostatně. Tento úkol prohlubuje předchozí aktivitu a snaží se dětem přiblížit práci historika. Aktivita je založená na srovnávání pramenů, kdy důvody pro objevné plavby zahrnuté v této ukázce potvrzují některé uvedené v Kolumbově deníku. Následná zjištění pak mohou vést k zobecnění poznatků o zámořských plavbách.

de Zurara, G. E. (2010). The Chronicle of the Discovery and Conquest of Guinea. Cambridge University Press, s. 27–30.

*...zjistit, jaké země se nalézají jižně za Kanárskými ostrovy. Vypátrat, zdali zde nežijí křesťané, se kterými bychom mohli obchodovat. Odhalit, kam až sahá moc Maurů v Africe. Najít a poznat zdejší křesťanská knížata, která by mu pomohla v boji proti Maurům. Šířit křesťanskou víru. A konečně také konat velké věci, ke kterým jej předurčily hvězdy...*

Příklady možných odpovědí:

### **Shodné příčiny:**

- *najít a kontaktovat zdejší vládce;*
- *šířit křesťanství;*
- *konat velké činy.*

# KRYŠTOF KOLUMBUS: DOPIS ŠPANĚLSKÉMU KRÁLOVSKÉMU DVORU

## 1 Čtěte text a podtrhněte v něm slova, kterým nerozumíte.

Nejkřesťanštější, vysocí, vznešení a přemocní Velmožové!  
Králi a královno Španělska a mořských ostrovů! Pánové  
naši!

V tomto přítomném roce 1492, když Vaše Výsosti skoncovaly válku proti Maurům, kteří dosud vládli v Evropě, skončivše ji v převelikém městě Granadě; hned týž měsíc v důsledku zpráv, které jsem podal Vašim Výsostem o zemích v Indii a knížeti nazvaném Veliký chán..., rozhodly se vyslati mne, Kryštofa Kolumba, do krajin indických, výše zmíněných, za tím účelem, abych navštívil ona knížata, národy a místa, abych poznal, jací jsou a především způsob, jakého by bylo třeba použítí, aby byli obránceni na naši svatou víru, a nařídily mi, abych se nepustil k východu po souši, kudy se obyčejně chodívá, nýbrž abych volil cestu k západu, kterou, jak bezpečně víme, dosud nikdo nikdy nesledoval. A proto, když Vaše Výsosti vyhnaly všechny Židy ze svého království a držav, nařídily mi, abych odjel s dostatečnou armádou do oněch indických krajin, a k tomu účelu mi daly mnoho milostí, totiž šlechtický titul, abych byl od té doby oslovován Don, abych byl velkým admirálem moře Oceánu a místokrálem

a stálým vladařem všech ostrovů a pevniny, které bych objevil... A proto jsem si vzal za úkol, velmi pilně den za dnem zapisovati vše, co na této cestě udělám a uvidím a co se mi přihodí, jak dále uvidíme.

Kolumbův lodní deník



Mořské stvůry severních moří (Münster, 1552, s. 1056–1057).

## 2 Odpověz na otázky.

A. Kdy a kým byl Kryštof Kolumbus vyslán do indických krajů?

.....  
.....  
.....  
.....

B. S kým se španělští panovníci vypořádali předtím, než zahájili objevné plavby?

.....  
.....  
.....  
.....

C. Jaký byl účel Kolumbovy cesty?

.....  
.....  
.....  
.....

D. Jaká byla obvyklá cesta na východ (do Indie) a jakou cestu zvolil Kolumbus?

.....  
.....  
.....  
.....

E. Co Kolumbus již před cestou získal?

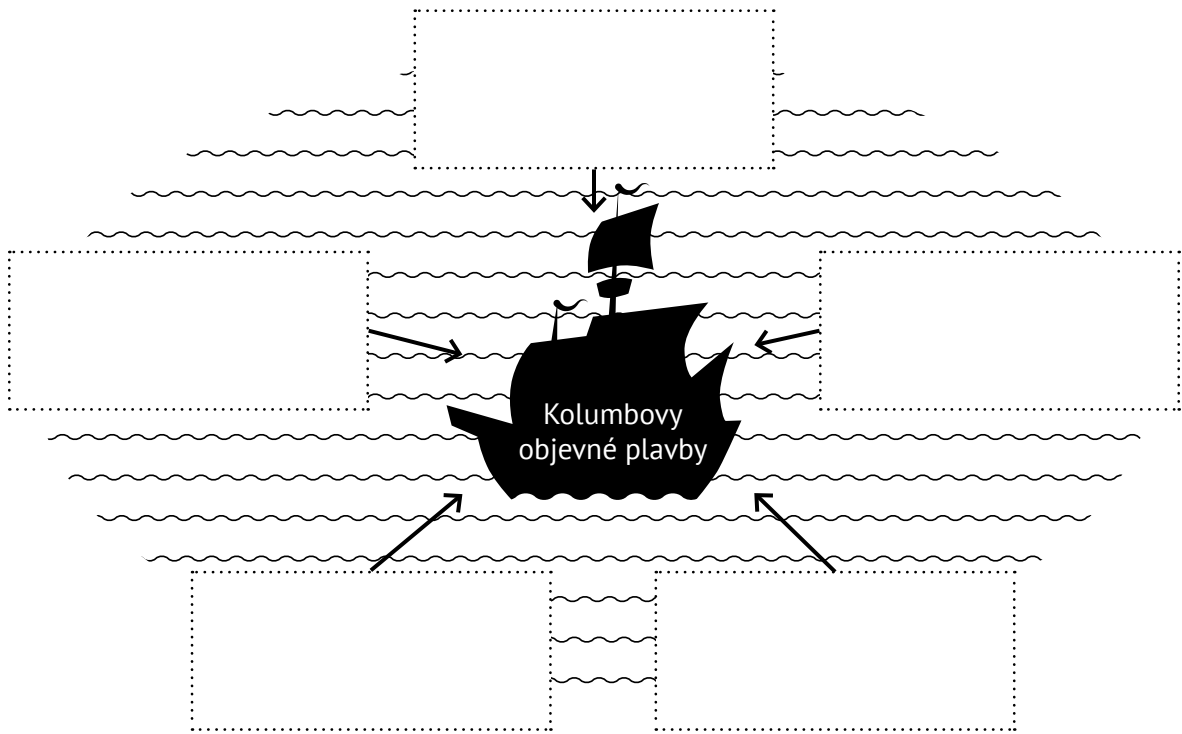
.....  
.....  
.....  
.....

F. K čemu se Kolumbus zavázal?

.....  
.....  
.....  
.....

**3 Shrnutí.** Na základě odpovědí (2. úkol) napiš, co všechno vedlo Kolumba k tomu, aby se vydal na objevné plavby.

4 Příčiny zapiš do volných rámečků.

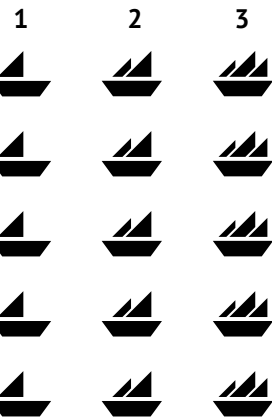


**4 Napiš příčiny. Zamysli se, za jak důležité považuješ jednotlivé příčiny, které přiměly Kolumba k plavbám.**

4 Od 1 (málo důležitá), 2 (středně důležitá) po 3 (velmi důležitá).

Příčina:

Důležitost (zakroužkujte):



**5 Přečti si, co vedlo prince Jindřicha Mořeplavce v roce 1433 k objevným plavbám jižně okolo pobřeží Afriky.**

Souhlasí některé příčiny jako v případě výpravy Kolumba?

*...zjistit, jaké země se nalézají jižně za Kanárskými ostrovy. Vypátrat, zdali zde nežijí křesťané, se kterými bychom mohli obchodovat. Odhalit, kam až sahá moc Maurů v Africe. Najít a poznat zdejší křesťanská knížata, která by mu pomohla v boji proti Maurům. Šířit křesťanskou víru. A konečně také konat velké věci, ke kterým jej předurčily hvězdy...*

*Portugalský kronikář Gomes Eanes de Zurara*

Shodné příčiny:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I*. Masarykova univerzita, s. 14.

*Bezpočet svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru domorodců... Naším úkolem však bylo dohánět k šílenství, hubit, zabíjet, pustožit a ničit; jaký div, že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál [Kolumbus] slepý stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtil zavděčit se králi, že se proti indiánům dopustil neodčinitelných zločinů...  
...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním;...  
...A tak se manželé s manželkami shledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpání a sklíčení, ... než aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka... a během chvíle se tato země, druhy nádherná, mocná a úrodná... vylidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se příčí lidské přirozenosti, až se, zaznamenávaje toto všechno, celý třesu...*

*...Na ostrově [Haiti] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, pročež mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.*

## HISTORICKÁ ANALÝZA

- Kdo** Autorem ukázky je španělský dominikán a misionář Bartolomeo de las Casas (1484–1566), který se později stal biskupem ve městě San Cristóbal ležícím v provincii Chiapas v Mexiku. Během svého působení v Novém Španělsku bojoval za práva domorodých obyvatel, na které bylo pohlíženo jako na pouhé věci, se kterými je možné libovolně nakládat. Za tuto soustavnou činnost si vysloužil titul Defensor universal de los Indios – Ochránce Indijců. Na počátku 40. let 16. století dokončil rozsáhlé dílo *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, v kterém se snažil postihnout postup conquisty včetně všech zverstev, která byla již od příchodu Kryštofa Kolumba na indiánech páchána. Na základě jeho aktivit byly přijaty i první zákony zlepšující postavení indiánů a v letech 1550–1551 proběhlo rokování ve Valladolidu, na kterém Casas obhajoval své teze, že nic neopravňuje k tomu, aby byli indiáni zotročováni či nuceni násilím ke konverzi. Šlo mu tak i o duše indiánů.
- Kdy** Casas dílo v roce 1542 adresoval španělskému králi Karlu V. a následně v roce 1552 vyšlo tiskem.
- Co** Dílo Bartolomea de las Casas patří k prvním, které široce a kriticky popisuje kolonizování Nového světa Španěly, přičemž se zaměřilo zejména na ranou fázi objevení a obsazení ostrovů v Karibiku – Velkých Antil. Daná ukázka pak zahrnuje několik pasáží z Casasova díla, které přesně vystihují jeho záměr prezentovat nelidské zacházení s indiány. Uvádí, že všichni conquistadoři, počínaje Kolumbem, byli stejní ve snaze získat co nejvíce zlata. Detailně rozvádí, jak byla postihována celá populace ve všech věkových kategoriích. Následně dochází k údajům o celkovém poklesu počtu indiánů, v tomto případě se jedná o ostrov Haiti. Jeho údaje nejsou zcela nereálné. Velikost populace ostrova před příchodem Evropanů je odhadována na několik stovek tisíc Tainů (patřících do skupiny indiánských etnik Aravaků), přičemž v roce 1514 jich přežívalo pouhých 32 tisíc.
- Komu** Spis byl určený pro španělského krále Karla V. a korunního prince Filipa, teprve později byl zpřístupněný tiskem široké veřejnosti. Dílo se stalo velmi populární hlavně v nekatolických částech Evropy (zejména v Nizozemí) a doplněné o řadu naturalistických

**Proč** vyobrazení sloužilo jako nástroj propagandy proti katolickému Španělsku. Podobně v jiném geopolitickém kontextu bylo v 50. letech 20. století dílo přeloženo do češtiny. Cílem bylo poukázat na kruté nekřesťanské zacházení s indiány v Novém světě, které bychom moderní terminologií mohli nazvat genocidou. Souběžně s tím chtěl také upozornit na hrozící boží trest, který potká Španělsko, pokud bude dále toto jednání tolerovat.

## METODIKA PRO UČITELE

Učitel upozorní, že důsledky často vyplývají z průběhu zámořských objevů, a proto se k nim vrátí. Učitel neprozradí, kdo je autorem, nechá si to na konec. Může ovšem říci, že se bude číst text, který se bude zabývat otázkou hledání zlata v koloniích a vztahem mezi Španěly (Evropany) a domorodci (indiány). Napiše dvě klíčová témata (jedná se o nadpis aktivity) na tabuli a žáci k nim pak mohou dopisovat detaily:

**Vztah Španělé – indiáni:**

**Důsledky pro indiánskou populaci:**

### 0. úkol

**Evokační aktivita. Diskuse nad Kolumbovým textem z deníku po prvním setkání s indiány.**

Učitel napíše na tabuli následující úryvek z Kolumbova deníku (popř. ho promítne na plátno):

Přeji si, aby si k nám domorodci vytvořili přátelský vztah, protože vím, že se jedná o lidi, kteří by se mohli osvobodit a mohli by přijmout naši svatou víru spíše láskou než silou.

Následuje volná diskuse nad obsahem nebo učitel může žákům pokládat následující otázky:

Co si přeje Kolumbus?

- *přátelský vztah s domorodci*

Co ví Kolumbus o indiánech?

- *mají potenciál, mohou se osvobodit (od pohanství)*
- *mohou přijmout křesťanství*

Jakým způsobem indiáni přijmou správnou (svatou) víru?

- *přátelsky, láskou, ne bojem*

Jak si představujete realitu? Na ostrovy začnou přicházet další Španělé.

- *libovolné úvahy žáků, učitel nehodnotí, mohl by jen připomínat Kolumbův citát*

Pokud se zformulují nějaké podobné skupinové postoje, učitel může nechat hlasovat (stačí jen jeden příklad). Aktivita slouží k podnícení zájmu o následné čtení. Žáci nyní odhadují charakter vztahu a tyto hypotézy žáků jsou následně potvrzeny, nebo vyvráceny navazujícím čtením a dalšími úkoly:

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Vytvoří si domorodci přátelský vztah ke Španělům? | ANO | NE |
| 2. Šíří se křesťanství spíše láskou?                 | ANO | NE |
| 3. Bojují Španělé s domorodci?                       | ANO | NE |

### 1. úkol

**Čtete první odstavec a nahraďte vyznačená slova synonymy.**

Společné čtení a plnění úkolu. Žáci se individuálně hlásí a navrhnou vhodná synonyma. Učitel doplňuje společné čtení otázkami, které jsou uvedeny níže (např. Jaká byla povaha indiánů, aj.), čímž podněcuje hlubší porozumění textu. Autorem je jakýsi de las Casas, učitel stále neprozrazuje, kdo to je. Modře jsou vyznačeny návrhy synonym, za nimi následují případné doplňující otázky.



**Bezpčet** (1) svědectví dokazuje klidnou a mírumilovnou **letoru** (2) domorodců... **Naším úkolem** (3) však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabíjet, pustošit a ničit; **jaký div** (4), že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál (Kolumbus) **byl slepý** (5) stejně jako i ti, kdož přišli po něm....**dychtili** (6) zavděčit se králi (Španělska). Proti indiánům se dopustili **neodčinitelných** (7) zločinů...

1. **bezpčet** – *spousta, mnoho, hodně*
2. **letora** – *vlastnost, povaha, chování* Jaká byla povaha indiánů?
3. **naším úkolem (ironie)** – *my jsme se chovali tak, že* Jak se chovali Španělé?
4. **jaký div** – *nemůžeme se divit, je pochopitelné* Měli indiáni právo „nás“ usmrtit? Z pohledu autora.
5. **byl slepý** – *neuvědomil si* Byl Kolumbus podobný svým následovníkům?
6. **dychtili** – *toužili, chtěli* Jaká byla motivace Španělů?
7. **neodčinitelný** – *ohromný, velký, věčný, neskutečný, pekelný, na věčné časy...* Jak se chovali Španělé?

## 2. úkol

**Dočti text a odpověz na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.**

Žáci pracují samostatně. Učitel upozorní, že vždy je jediná odpověď správná. Po splnění žáci kontrolují úkol ve dvojicích.

Správné odpovědi:

- A. b) *Mnich a misionář Bartolomeo de las Casas.*
- B. a) *Honba za zlatem.*
- C. d) *Rozkopávají hory a rozbíjejí skály.*
- D. a) *Španělé je nutili konat těžké práce.*
- E. d) *Znechucení nad zacházením s domorodci.*
- F. c) *Více než milion.*

## 3. úkol

**Porovnejte obrázky, vhodně rozlište domorodce a Španěle a doplňte věty, které jsou uvedeny pod obrázky.**

Práce ve dvojicích. Na základě dvou obrázků žáci charakterizují vztah Evropanů (Španělů) a domorodců, jeho proměnu, ke které dochází v průběhu 16. století. Žáci si ověřují svou schopnost čtení obrázku – sledováním detailů. Následně hodnotí zobrazené situace a shrnují je do krátkého textu. Tyto obrázky slouží jako podklad k verbalizování pomocí příběhu o dvou bodech (modře jsou uvedeny možné správné odpovědi, za nimi následují možné podpůrné otázky):

**Při Kolumbově prvním přistání na Haiti...** *panovala přátelská/mírová atmosféra. Indiáni dávají Kolumbovi a spol. dary. Ačkoliv možná v pozadí obrázku se někteří indiáni dávají na útěk. Španělé se tváří poněkud povýšeně a mají připravené zbraně. Je velký rozdíl v oblečení obou skupin, a ačkoliv přijeli Španělé do cizí země, zdá se, že žádné dary nedávají. Staví kříž.*

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

*Jsou oblečeni podle nejnovější španělské módy 15./16. století – vycpávaný kabátec, krátké kalhoty, punčochy doplněné kloboukem nebo helmou a zbraní. Vyčkávají příchodu indiánů, v pozadí vztyčují kříž.*

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

*Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Vítají Evropany a přinášejí jim dary.*

Jaký máte z obrázku dojem?

*Působí slavnostním dojmem.*

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

*Autor má neutrální nebo pozitivní postoj k Evropanům i domorodcům.*

**Od dob Kolumbova přistání v Karibiku se leccos změnilo. Španělé... na indiány útočí a různými způsoby je mučí. Ženy pracují na poli, muži pracují v dole, indiáni jsou stále nazí.**

Jak jsou zobrazeni Evropané? Co dělají?

*Oblečení jsou dle španělské módy 16. století, pro kterou jsou typické krátké vycpávané kalhoty, kabátec, punčochy a klobouk s peřím. Bijí a týrají indiány.*

Jak jsou zobrazeni domorodci? Co dělají?

*Jsou nazí nebo s bederní rouškou. Tvrdě pracují na poli a v dole, nebo jsou tvrdě mučeni.*

Jaký máte z obrázku dojem?

*Působí odporčivým dojmem, je plný krutosti.*

Objasněte postoj autora obrázku. K Evropanům? K domorodcům?

*Autor má negativní postoj k Evropanům a neutrální nebo soucitný postoj k domorodcům.*

Možný komentář učitele k úkolu č. 3: Casas je nazýván obhájcem indiánů, měl tento přídomek jako úřední titul. Snažil se indiány chránit, zastavit jejich likvidaci, snažil se informovat panovníka Španělska (Karel I. = císař Karel V.). Většina jeho informací je spíše hodnověrná. Lze argumentovat i současným složením obyvatelstva na Haiti (95 % černochů), na Kubě (cca 60 % černochů, přes 30 % bělochů). Zbylé obyvatelstvo tvoří mulati, indiáni zde nejsou žádní.



Kolumbovo přistání na Haiti (de Bry, 1594, s. IX).



Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů (de Bry, 1598, s. 123).

#### 4. úkol

**Vytvořte otázky, které byste položili autorovi. Vymyslete takové otázky, abyste lépe pochopili události v Karibiku na počátku 16. století.**

Otázky na autora jsou strategií, která žákům pomáhá aktivně se zapojit do přemýšlení o textu. V očích žáka autor textu sestupuje z pozice vševysvětlující a všeznalé autority a stává se obyčejným člověkem s vlastními myšlenkami, motivy a zájmy. K tomuto jim dopomůže, když budou trénovat kladení otázek autorovi textu a přemýšlet o tom, jak by autor reagoval či odpovídal na otázky. Otázky se mohou týkat čehokoliv, co se týká uvedeného textu anebo podpoří zvědavost žáků o dané téma. Učitel otázky nehodnotí, pouze se doptává, jak k těmto otázkám žáci dospěli. Učitel by měl uznat jakoukoliv otázku, pokud je patrné, že žák tento úkol pojal seriózně a vynaložil na něj úsilí (doporučujeme určit min. počet otázek – např. 3).

Vyučující vyzdvihuje dva typy otázek: (a) vztahující se k obsahu textu a (zejména) pak ty, které (b) směřují k autorovi (jeho motivaci, zaujatosti, důvěryhodnosti; zdrojům, ze kterých sám autor čerpal, ale také komu a proč záznam psal). Jestliže od žáků otázky na autora nezazní (viz 5 otázek níže), vyučující je sám nadnese a počká na reakci žáků (viz navazující úkol 5).

## 5. úkol

### Práce s otázkami

Položení otázky ze strany žáka, jestliže nezazní, tak ze strany učitele.

Učitel se ptá: Jaká může být odpověď na danou otázku? Je možné na otázku bez dalších zdrojů odpovědět?

Žáci odpovídají ano × ne a zdůvodňují svou odpověď. Na otázky č. 1 a 2 vztahující se k nevýslovnému záměru autora a obecně formě sdělení je možným zdůvodněním: „není potřeba dalších zdrojů, neboť je možné na otázku odpovědět na základě nevyslovených informací z textu“; „asi není zapotřebí dalších zdrojů, vyplývá to z textu“ (respektive – „mohli bychom vzít i další zdroje, které by nám řekli více o osobě Casase ... pak bychom poznali více jeho záměry“).

Na otázky 3–5 týkající se faktografického obsahu je možným zdůvodněním: „skrze další zdroje můžeme potvrdit, nebo vyvrátit daná tvrzení“.

U otázek 3–5 následně učitel čte ukázky ze zdrojů a ptá se žáků, jestli potvrzují úhel pohledu Casase.

#### Otázka č. 1: *Bylo nezbytné v textu uvádět vše tak drasticky?*

Bylo nutné, aby čtenář poznal vše, co se dělo.

Na otázku není potřeba dalších zdrojů.

#### Otázka č. 2: *Jak jste zamýšlel, že váš text ovlivní čtenáře?*

Chtěl jsem, aby to zabíjení přestalo.

Na otázku není potřeba dalších zdrojů.

#### Otázka č. 3: *Jak vám můžeme věřit, že se krutosti skutečně odehrály?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

Učitel přečte ukázku z pera amerického historika Howarda Zinna (2012, s. 10), která potvrzuje výpověď Casase:

Zinn, H. (2012). *Dějiny lidu Spojených států amerických I. (1492–1845)*. Mezera, s. 10.

*„A tak Kolumbus, ... musel splnit svůj slib, že naplní loď zlatem. V haitské provincii Cicao, právě tam, kde on i jeho muži v představách očekávali ohromná naleziště zlata, nařídili všem osobám starším čtrnácti let shromáždit každé tři měsíce určité množství zlata. Kdo ho donesl, obdržel měděný žeton, který si zavěsil na krk. Pokud ale Španělé chytily někoho bez žetonu, usekli mu ruce a nechali ho vykrváčet.“*

#### Otázka č. 4: *Viděl jste události na vlastní oči?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

O jeho životě například historik Josef Polišenský (1979, s. 86) napsal:

Polišenský, J. (Ed.) (1979). *Dějiny Latinské Ameriky*. Svoboda, s. 86.

*„Las Casas v roce 1502 odjel do Nového světa za svým otcem, účastníkem druhé výpravy Kryštofa Kolumba. Vstoupil (r. 1523) do dominikánského řádu a byl jmenován biskupem v mexickém Chiapasu (1544).“*

#### Otázka č. 5: *Jak můžete vědět, že zde bylo tolik obětí?*

Žáci mohou navrhnout rozmanité odpovědi, avšak k odpovědi na otázku je zapotřebí dalších zdrojů.

Učitel přečte ukázku, která koriguje výpověď Casase. Vědec Claude Lévi-Strauss (1966, s. 49) ve své knize napsal:

Lévi-Strauss, C. (1966). *Smutné tropy*. Odeon, s. 49.

*„Vezměme si například ostrov Haiti. V roce 1492 zde žilo asi sto tisíc lidí. O sto let později zbývalo už jen dvě stě domorodců, umírajících hrůzou a hnusem z evropské civilizace ještě víc než na rány a neštovice.“*

Lévi-Strauss potvrzuje masivní úbytek domorodého obyvatelstva, avšak nedochází k tak vysokému počtu obětí.

# BARTOLOMEO DE LAS CASAS: SITUACE NA OSTROVECH HAITI A KUBA (KARIBIK) NA POČÁTKU 16. STOLETÍ

## 1 Čtete první odstavec a nahradíte vyznačená slova synonymy.

4 *Bezpočet (1) svědectví... dokazuje klidnou a mírumilovnou letoru (2) domorodců... Naším úkolem (3) však bylo dohánět je k šílenství, hubit, zabít, pustošit a ničit; jaký div (4), že se čas od času pokusili někoho z nás usmrtit... Pravdou je, že admirál (Kolumbus) byl slepý (5) stejně jako i ti, kdož přišli po něm, a tolik dychtili (6) zavděčit se králi (španělskému), že se proti indiánům dopustili neodčinitelných (7) zločinů...*

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....

## 2 Dočti text a odpověz na otázky. Každá otázka má jedno správné řešení.

4 *...obnažují jednu horu po druhé vždy tisíckrát odshora dolů a zase zdola nahoru; kopou, roztloukají skály, přesouvají balvany a na zádech odnášejí horninu, aby ji proprali v řece, a ti, kdož rýžují zlato, stojí celé dny ve vodě, hřbety ohnuté, dokud nepadnou vyčerpáním; ...  
...A tak se manželé s manželkami sbledávali pouze jedenkrát za osm až deset měsíců, a když už se konečně sešli, byli příliš vyčerpaní a sklíčení, než aby mohli zplodit potomstvo. Případní novorozenci brzy umírali, protože jejich udřené a vyhladovělé matky neměly mléko. Proto za mého pobytu na Kubě zemřelo během tří měsíců na sedm tisíc dětí. Některé matky své děti z čirého*

*zoufalství utopily... Tak muži hynuli v dolech, ženy na polích a děti z nedostatku mléka a během chvíle se tato země, druhdy nádherná, mocná a úrodná... vylidnila... Mé zraky spatřily činy tolik se přičící lidské přirozenosti, až se, zaznamenávaje toto všechno, celý třesu...*

*...Na ostrově [Haiti okolo roku 1508] žilo šedesát tisíc obyvatel včetně indiánů, protože [předtím] mezi léty 1494 a 1508 zahynulo v důsledku válek, otroctví a důlní činnosti více než milion lidí. Kdož z budoucích generací tomu uvěří? I já sám, svědek nadmíru obeznámený, se tomu zdráhám uvěřit.*

### A. Kdo byl autorem této ukázky?

- a) Admirál Kryštof Kolumbus.
- b) Mnich a misionář Bartolomeo de las Casas.
- c) Italský cestovatel Amerigo Vespucci.
- d) Domorodec z karibského ostrova.

### B. Co vedlo k otrocké práci indiánů v horách?

- a) Honba za zlatem.
- b) Křesťanská víra oceňující tvrdou práci.
- c) Snaha o lepší život pro domorodce.
- d) Stavba opevnění před nepřáteli.

### C. Jaký jiný termín by šlo použít místo „obnažují jednu horu po druhé“?

- a) Chodí po horách bez ošacení.
- b) Ničí horské vrcholy a dělají je menšími.
- c) Přinášejí oděv do hor a znovu ho odnášejí.
- d) Rozkopávají hory a rozbíjejí skály.

### D. Co je podle autora hlavní příčinou umírání indiánů?

- a) Španělé je nutili konat těžké práce.
- b) Postihly je nakažlivé a smrtelné nemoci.
- c) Protože ztratili svoji víru a náboženství.
- d) Umírali stářím.

### E. Co měl tento text ve čtenářovi vzbuzovat?

- a) Oslavu výhry Španělů nad domorodými obyvateli.
- b) Pýchu z příslušnosti ke Španělskému království.
- c) Obavu z toho, že se domorodci Španělům pomstí.
- d) Znechucení nad zacházením s domorodci.

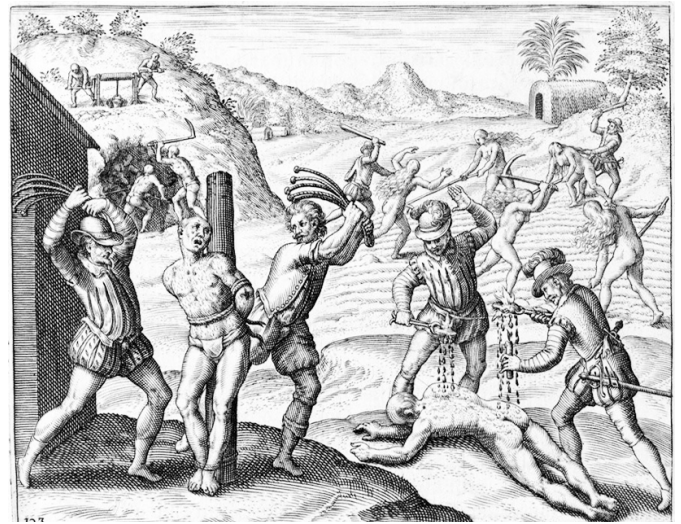
### F. Kolik zemřelo indiánů na Haiti před rokem 1508?

- a) 60 tisíc.
- b) 60 tisíc až 1 milion.
- c) Více než milion.
- d) Žádný.

**3 Porovnejte obrázky, vhodně rozlište domorodce a Španěle a doplňte věty, které jsou uvedeny pod obrázky.**



Kolumbovo přistání na Haiti (de Bry, 1594).



Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů (de Bry, 1598).

Při Kolumbově prvním přistání na Haiti...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Od dob Kolumbova přistání v Karibiku se leccos změnilo. Španělé...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**4 Vytvořte otázky, které byste položili autorovi.**

Vymyslete takové otázky, abyste lépe pochopili události v Karibiku na počátku 16. století.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**5 Práce s otázkami.**

Porák, J., & Kašpar, J. (Eds.). (1980). *Ze Starých letopisů českých*. Svoboda, s. 252.

*Věrní Čechové [kališníci] tedy nečekali, až budou [katolíci] na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem, 24. září, dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke Staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvážný měšťan, s dalšími pražskými sousedy. A pan Bohuslav zvedl oštěp, který držel v ruce, a hodil ho na práh radnice, až se zabodl. Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů [městských radních], což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl nohy sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mršina, táhli ho k oknu, že ho shodí z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.*

## HISTORICKÁ ANALÝZA

- Kdo** Autorem zápisu je pravděpodobně kronikář Matouš z Chrudimě (? – asi 1521), který v roce 1483 dosáhl bakalářského stupně na pražské univerzitě a později se stal písařem, a dokonce radním Nového Města pražského. Je považován za autora části rozsáhlého souboru Starých letopisů českých, pokrývajících zejména období vlády Jagellonců (hlavně Vladislava).
- Kdy** Matouš z Chrudimě do kroniky zapsal události z let 1479–1519, pravděpodobně kontinuálně v druhém desetiletí 16. století. Letopisy se staly předmětem mnoha pramenných edic.
- Co** V prvních desetiletích vlády je Vladislavovou snahou konsolidovat královskou vládu i celou společnost. Jedním z prvních kroků bylo vyrovnat se s přítomností vzdorokrále Matyáše Korvína, což se mu v podobě olomoucké mírové smlouvy v roce 1478 podařilo. Vnitřní pnutí ve společnosti však v důsledku pokračujícího náboženského pnutí přetrvávalo. I sám Vladislav přispíval k nestabilitě tím, že do utrakvistických měst dosazoval katolické rady, a nikterak nebránil perzekuci utrakvistů. Právě v pražských městech situace v roce 1483 vygradovala, když se obě strany obávaly možného spiknutí druhé strany. Utrakvisté zasáhli jako první, a předešli tak katolíky, kteří svou akci, koordinovanou s konzervativními utrakvisty, plánovali na noc z 24. na 25. září. Uvedená ukázka pak zachycuje průběh vlastních událostí při vraždění v pražských městech 24. září 1483. Utrakvisté se na signál z hlavního nekatolického chrámu před Týnem shromáždili a zaútočili na Staroměstskou radnici, kde napadli purkmistra Jana od Klobouků, který útok i vyhození z okna šťastně přežil. Na novoměstské radnici pak rozlícený dav povraždil všechny radní, které v budově zastihl. Zaútočil i na kláštery a židovské město. Následně 6. října byla mezi třemi královskými pražskými městy uzavřena smlouva o společném postupu. Praha se tak navrátila zpět k mocenským poměrům po husitských válkách, kdy městu dominovali utrakvisté. Pražské události byly impulsem ke vzniku kutnohorského náboženského míru v roce 1485.
- Komu** Staré letopisy české představují tradiční narativní historiografický pramen pro následné generace.
- Proč** Cílem bylo zachovat důležité události pro věčnou paměť.

# METODIKA PRO UČITELE

## 0. úkol

### Evokační aktivita

Učitel se ptá žáků, co si představí pod pojmy:

Defenestrace, kališník, katolík, konšel, purkmistr.

Učitel napíše na tabuli nebo promítne na plátno následující tvrzení a žáci určují, zda se jedná o tvrzení pravdivé (ANO), nebo nepravdivé (NE). Aktivita k zjištění, zda žáci znají termíny, které se objevují v textu (usnadnění čtení s porozuměním).

Katolík může být zároveň kališník.	NE
Katolík se může stát kališníkem.	ANO
Katolík může být konšel.	ANO
Konšel může být katolík nebo kališník.	ANO
Purkmistrů bylo více než konšelů.	NE
Katolík i kališník jsou křesťané.	ANO

## 1. úkol

### Bedlivě poslouchejte pana učitele / paní učitelku.

Jedná se o instrukci, která není žákům viditelná (nenachází se v pracovním listu). Žáci si často neuvědomují, zda čtenému textu rozumí, či nikoliv (to se týká i práce na jednotlivých úkolech). Když si žáci uvědomí, že s určitou částí textu nemají problémy, a naopak jiná jim dělá obtíže, mohou lépe rozložit svoji energii a z lehké pasáže textu ji přesunout do té těžší. Jde o dovednost monitorování vlastního porozumění a lze ji trénovat. Tato aktivita se nazývá technika semaforu a představuje jednoduchý nástroj, jak v žácích návyk monitorování vlastního porozumění upevnit.

● Čtenému nerozumím / otázku je pro mě obtížné zodpovědět.

● Čtenému rozumím jen zčásti / otázku mohu zodpovědět jen napůl.

● Čtenému rozumím / otázku je pro mě snadné zodpovědět.

Žáci si jednoduše poznamenají barvou, zda textu rozumí, či ne (žáci mohou místo barev použít osobité symboly). Jakmile pasáž/řádek „barevně zvýrazní“, mohou přejít dál. Je vhodné, aby se žáci nezastavovali nad částí, která je červená, a četli dále, aby neztráceli čas a své úsilí na částech, které se jim třeba vyjasní v textu později. Na druhou stranu jim to nedovolí zapomenout, že určitým částem neporozuměli, protože se ukáže, že s jistou částí měli problémy. Tento postup žákům ušetří čas při čtení, který by ztratili tím, že se snaží v tuto chvíli porozumět textu, což by je mohlo dále frustrovat. Na druhou stranu je přivede zpět k částem, u kterých si nebyli tolik jistí. Podporujte je tedy v tom, aby četli dále a pouze si udělali poznámku technikou semaforu a později se k obtížným (červeným, žlutým) částem vraceli, než aby u nich zůstávali příliš dlouho.

## 2. úkol

### Vytvoř otázky k textu, které se musí týkat defenestrace. Důležité je, aby se na otázky dalo odpovědět i jinak než jen ANO / NE.

Předpokládáme samostatnou práci žáků. Tento typ otázek potřebuje vždy podrobnější specifikaci. Žáci se mohou ptát samozřejmě zcela absurdně (Kolik letadel bylo k dispozici na radnici? apod.). Učitel by měl třeba i opakovaně zdůrazňovat, že jde především o to, co by v obdobném textu mohlo být (historická relevance), co by nás mohlo/mělo zajímat (zvýšení motivace), co bychom o události chtěli vědět podrobněji. Při první práci tohoto typu

zpravidla ve třídě vznikne „panika“ a vytvářené otázky postihují zpravidla malý rozsah tématu. Například „se šíří“ otázky na oblečení – Jakou měl košili? Jakou barvu košile? Byla košile krvavá? Měli boty? Byla jim zima? apod. Je nutné tuto situaci považovat za přirozený stav, chválit žáky i za tyto otázky a velmi ocenit ty, kteří přesahují běžnou zvyklost (je možné zapisovat jejich vyjádření na tabuli).

Učitelé nabízíme pro kontrolu i správné odpovědi, které jsou důležité v rámci úkolu č. 3 (pragmaticky, aby se znovu neopisovaly všechny otázky, dáváme odpovědi na toto místo; v odražených dvojicích je vždy uvedena nejprve možná žakovská otázka z 2. úkolu, následuje možná žakovská odpověď z 3. úkolu).

**a) Co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat (Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?):**

*Kdo ve vyprávění příběhu vystupuje?*

*Vystupují zde kališníci, katolíci, Bohuslav Legát od Ráje a purkmistr Jan Klobouk.*

*Jak byli kališníci nazýváni vypravěčem?*

*Věrní Čechové.*

*Co udělal purkmistr Jan Klobouk, když se na něj vrhli kališníci?*

*Utekl a schoval se.*

*Proč kališníci chtěli purkmistra Jana Klobouka vyhodit z okna?*

*Nechtěli, aby tam ležel jako mršina.*

*Jak autor píše o Bohuslavu Legátovi?*

*Jako o čestném a odvážném měšťanovi.*

*K čemu sloužilo vyzvánění na zvony?*

*Sloužilo jako znamení.*

*Co si mysleli kališníci, že se katolíci chystají udělat?*

*Že chtějí zvonit na radnici k útoku.*

*V kterou část dne se událost stala?*

*Stala se po osmé hodině ráno.*

*Který měsíc se událost stala?*

*Událost se stala v září.*

**b) Co v textu není, ale co z něj vyplývá (Příklad: Kdo je purkmistr a kdo jsou konšelé?):**

*Proč kališníci dali zvonit v Týnském chrámu?*

*Aby se všichni sousedé shromáždili.*

*Jakého vyznání byl purkmistr Jan Klobouk?*

*Byl to katolík.*

*Proč ti, co přišli k radnici, tvrdili, že je konšelé zavolali?*

*Aby se lstí dostali do radnice.*

*Jaký mohl mít význam Týnský chrám pro kališníky?*

*Byl to jejich hlavní kostel.*

*Co je to sudlice?*

*Sudlice je zbraň.*



*Na jaké náměstí dopadlo tělo Jana Klobouka?  
Bylo to Staroměstské náměstí.*

- c) **Co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události (Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?):**

*Jaký byl další osud purkmistra Jana Klobouka, přežil?  
Ano, přežil.*

*Co rozkázali konšelé kališníkům?  
Nejspíš asi nic, co by je opravňovalo k tomu, aby přišli na radnici ve velkém počtu. Letopisy uvádějí, že katolická samospráva vymáhala vysoké daně a potlačovala kališníky.*

*Jak se zachovali katolíci, když kališníci zaútočili na radnici?  
Pravděpodobně se snažili schovat nebo utéct.*

*Jak to, že kališníci dovolili zaútočit na katolické konšely, když jim král důvěřuje a dosadil je do úřadu?  
Souvisí to se slabším postavením krále a sebevědomím kališníků.*

*Proč došlo ke konfliktu mezi kališníky a katolíky?  
Obě strany trvaly na tom, že jedině jejich způsob víry je ten správný, a nepřipouštěly kompromisy.*

### **3. úkol**

**Pokládejte otázky spolužákům a запиšte nejvhodnější odpověď.**

Až budou mít žáci otázky připravené, pracují ve dvojicích. Můžou se dohodnout, jestli se budou v kladení otázek střídat, nebo jestli si mezi sebou vymění otázky a odpoví na ně písemně každý sám. Podstatná je ovšem závěrečná kontrola správnosti odpovědí.

### **4. úkol**

**Kdo je autorem textu? Skrze odpovědi na otázky se pokus odvodit některé informace o autorovi textu.**

Cílem úkolu je obrátit pozornost žáků k samotnému autorovi, jeho možným záměrům a hlavně k tomu, jaká stanoviska zaujímá. Úkol by měl upozornit na potřebu kritického nahlížení na informace získávané z historických pramenů. Je možné, že některé otázky od žáků již zazněly v úkolu č. 2b, což je zcela v pořádku (učitel může navázat).

Příklady možných odpovědí:

- a) **Byl svědkem události?**

*Nevíme.*

- b) **Měl v úctě purkmistra Klobouka (ano, či ne a proč)?**

*Ne, protože o něm nehezky píše, že tam ležel jak mršina.*

- c) **Psal text kališník nebo katolík (podle čeho si to myslíš)?**

*Byl to pravděpodobně kališník, protože hezky píše o kališních (Věrní Čechové).*

- d) **Jak by mohl vypadat text, kdyby to psal katolík (přepiš alespoň jednu větu z textu)?**

*Zlí kališníci hanebně zaútočili na radnici a krutě pobili dobré katolické konšely.*

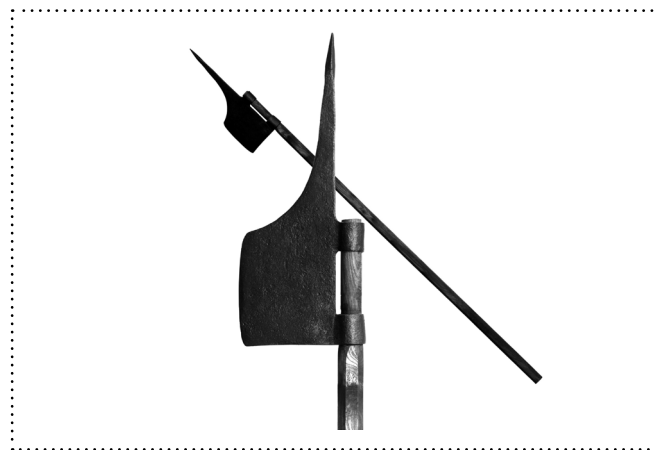
# DRUHÁ (POZAPOMENUTÁ) PRAŽSKÁ DEFENESTRACE (KONEC 15. STOLETÍ)

✠ *Věrní Čechové [kališníci] tedy nečekali, až budou [katolíci] na radnici zvonit k útoku, a ve středu před sv. Václavem dali zvonit v Týnském chrámu a hned potom i v jiných kostelech. Rychle se shromáždilo mnoho sousedů, bylo osm hodin ráno, a šli se zbraněmi ke Staroměstské radnici, kde už předem byl Bohuslav Legát od Ráje, čestný a odvažný měšťan, s dalšími pražskými sousedy.*

*Ve vratech radnice stál purkmistr Jan Klobouk, a když přišli k radnici, ptal se jich, co chtějí. Odpověděli mu, že přišli z rozkazu konšelů, což nebyla pravda. On jim poděkoval za projevenou poslušnost a nařídil jim, aby tam počkali, a chtěl před nimi vrata zavřít. Ale oni se na něho vrhli, purkmistr utekl nahoru a schoval se. Tak se dostali do radnice, zajali purkmistra i s konšely, zavřeli je do velké síně a zakázali jim vycházet ven. Ale purkmistr vyšel z velké síně a jeden mu hned probodl nohy sudlicí. Purkmistr se tvářil jako mrtvý, a protože nechtěli, aby tam ležel jako mššina, táhli ho k oknu, že ho*

*shodí z radnice, ale on se chytil zábradlí v okně a nechtěl se pustit, dokud ho přes ruku nepraštili kladivem. Dopadl na zem a ležel u radnice jen v košili a celý zkrvavený.*

*Z kroniky Staré letopisy české (konec 15. století)*



Sudlice = zbraň používaná husity (Rama, 2010).

## 1 Bedlivě poslouchejte pana učitele / paní učitelku.

## 2 Vytvoř otázky k textu, které se musí týkat defenestrace.

✠ Důležité je, aby se na otázky dalo odpovědět i jinak než jen ANO / NE.

a) Co v textu je a co tam čtenář může (výslovně) vyhledat (Příklad: K čemu se podle kališníků katolíci chystali?):

.....

.....

.....

.....

.....

b) Co v textu není, ale co z něj vyplývá (Příklad: Kdo je purkmistr a kdo jsou konšelé?):

.....

.....

.....

.....

.....

c) Co v textu není, co z něj odvodit nelze, ale bylo by důležité vědět pro pochopení celé události (Příklad: Je pravda, že se katolíci chystali na radnici zvonit k útoku?):

.....

.....

.....

.....

.....



Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I.* Masarykova univerzita, s. 56–57.

Pozn.: Slova podtržená rovnou čarou a vlnovkou jsou relevantní v souvislosti s úkolem č. 5.

*Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni [katolíci – Kateřina Medicejská a její syn Jindřich] chtěli zabít pouze admirála [Gaspard de Coligny, vůdce protestantů – hugenotů, čti igenotů] a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz; nepřítel admirála, vůdce katolické ligy], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy [pušky], byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, což se také pak stalo [povraždění tisíců hugenotů]. Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál svým sloužícím řekl, aniž by na obličeji ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme prohnal meč tělem, a když jej vytáhl, rozťal mu obličej...*

*Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano, poručil mu, aby tělo vyhodil oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha předtím, než šel dál po ulici..., aby dokončil to, co bylo tak šťastně zahájeno.*

*Diego de Zúñiga, španělský velvyslanec ve Francii, v dopise ke dvoru španělského katolického krále, přímý svědek události*

## HISTORICKÁ ANALÝZA

**Kdo** Autorem popisu počátku masakru byl španělský šlechtic a diplomat Diego de Zúñiga y Benavides (1525–1577), který byl v roce 1572 jmenován velvyslancem ve Francii a který v řadě dopisů a relacích směřovaných nejen španělskému královskému dvoru Filipa II. velmi přesně popsal vývoj komplikované mocenské a náboženské situace v Paříži. Ta vygradovala v útok katolíků na hugenoty známý jako bartolomějská noc. Sám Zúñiga byl významným účastníkem těchto událostí, když podporoval cíle Jindřicha I. Lotrinského, vévodu z Guise, vůdce Katolické ligy.

**Kdy** Dopis byl datován 31. srpna 1572, tedy přibližně týden po bartolomějské noci.

**Co** Diplomatická korespondence představuje v době 16. století stabilní formu předávání důležitých informací a díky její aktuálnosti a cenným osobním postojům je vyhledávaným pramenem pro poznávání dějin. Takovýchto dopisů pocházejících z nejvyšších diplomatických sfér máme v případě španělských vyslanců dochováno několik set, přičemž některé byly vydány i edičně. Ukázka popisuje vyvrcholení konfliktu mezi katolíky a hugenoty ve Francii, který v několika vlnách probíhal již od první poloviny 60. let 16. století a který označujeme jako hugenotské války. Reformce v podobě hlavně kalvinismu se ve Francii začala uplatňovat již o desetiletí dříve, přičemž jejím stoupencem se stal významný rod Bourbonů z navarrského království, který byl případným pretendentem francouzského trůnu. V důsledku konfesionalizace politiky se ve Francii vytvořilo několik mocenských center, která spolu vedla otevřenou válku. Na jedné straně byli katolíci reprezentováni královským dvorem – nedospělým Karlem IX. z rodu Valois a jeho matkou, regentkou Kateřinou Medicejskou – a také rodem de Guise s podporou Španělů, kteří sledovali vlastní cíle. A na straně druhé to byli zejména v jižní a jihozápadní Francii hugenoti (přibližně 10 % populace Francie) pod vedením Ludvíka I. de Condé z rodu Bourbonů a později i admirála Gasparda de Coligny. Dlouhodobě probíhající vyčerpávající válka měla být po dlouhých jednáních zakončena symbolickým

sňatkem obou skupin. Jindřich III. Navarrský z rodu Bourbonů jako hugenot si měl vzít katoličku Markétu z Valois, zvanou Margot, dceru Kateřiny Medicejské. Na svatbu, konanou 18. srpna 1572, se do Paříže sjely tisíce účastníků z řad katolické i hugenotské šlechty. Společenská událost, ač značně formální, nepřinesla tolik očekávaný mír, ale naopak umožnila stupňování konfliktu, což věrně popisuje daná ukázka.

Dopis Diega de Zúñiga shrnuje hlavní události tak, jak po sobě následovaly, přičemž celý masakr označuje jako ryze spontánní akci. Poznamenává, že cílem bylo pouze zabít admirála Casparda de Coligny. Jeho zabití mělo být prezentováno jako soukromá záležitost Jindřicha I. Lotrinského, vévody z Guise, tak aby vina nemohla padnout na stát nerespektující mír – Karla IX., Kateřinu Medicejskou a jejího dalšího syna Jindřicha z Valois. Pokus o jeho zabití 22. srpna se však nezdařil, střelec admirála poranil pouze na ruce. Proto následně o dva dny později, 24. srpna, na svátek sv. Bartoloměje, nechal vévoda s požehnáním krále i královny, regentky, admirála de Coligny zabít. Jeho vražda odstartovala hromadné zabíjení hugenotů, které trvalo až do druhého dne. Za obětí mu v Paříži a následně v dalších městech padlo podle některých odhadů několik tisíc lidí. Hugenotské války však tímto neskončily a s krátkými obdobími klidu (edikt nantský) se přelily do 17. století. Nad masakrem vyjádřili radost jak španělský král, tak i papež, střevoevropští Habsburkové se od události distancovali. Jako vítěze konfliktu je pak možné označit rod Bourbonů, který se následně skrze Jindřicha Navarrského ujal vlády ve Francii.

**Komu** Dopis byl určen Fernandu Álvarezu de Toledo, vévodovi z Alby, významnému španělskému politiku a vojevůdci Karla V. a Filipa II., a toho času místodržícímu ve Španělském Nizozemí (1567–1573), kterého můžeme označit za symbol protireformace.

**Proč** Cílem bylo podrobně vylíčit události, ke kterým na konci srpna došlo po královské svatbě v Paříži, a to včetně osobních postřehů a interních informací.

## METODIKA PRO UČITELE

### 0. úkol

#### Evokační aktivita

Žákům jsou promítnuty na dataprojektoru obrázky (Masakr na den sv. Bartoloměje, Duboise, před 1584; Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem, Debat-Ponsan, 1880) tak, aby žáci neviděli název obrázků. Učitel pokládá otázky, které slouží ke komentování obrázků (popisování detailů, co, koho na obrázcích žáci vidí, co dělají postavy, jaký název by obrázkům dali...). Žáci komentují obrázky a na tomto základě předpovídají, o čem by mohl být text?

Učitel může v evokační části dále pokračovat: žáci přečtou pouze nadpis „Bartolomějská noc: řešení náboženských sporů ve Francii“. Učitel se ptá: „Co a jak bylo vyřešeno?“ – asociace s obrázkem (masakr jako způsob řešení náboženských sporů).



Masakr na den sv. Bartoloměje (Duboise, před 1584).



Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem (Debat-Ponsan, 1880).

### 1. úkol

**Stanov si záměr čtení, tedy co se z textu chceš dozvědět a za jakým účelem ho budeš číst.**

Je užitečnější, když si žák zvolí svůj záměr sám. V této fázi je možné, že žáci budou napodobovat záměry svých spolužáků, nicméně učitel by měl podpořit originalitu. Pokud si žáci nevědí rady, učitel jim může poradit a dát jim na výběr záměry, které si mohou zvolit:

*Zapamatovat si co nejvíce informací o tom, co se událo během bartolomějské noci.*

*Porozumět a dokázat vysvětlit to, čemu se říkalo bartolomějská noc.*

*Zodpovědět si otázku, „Proč se dnes učíme o bartolomějské noci?“*

*Zjistit, jak bartolomějská noc souvisí s předchozím učivem.*

Není nutná společná kontrola, učitel prochází třídou a žáky motivuje, případně je nechá poradit se se sousedem. Posléze vyzve žáky ke čtení.

### 2. úkol

**Vybarvi v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považuješ za důležité. Ke každé pasáži napiš komentář, proč sis ji vybral/a. Buď konkrétní:**

Text je rozdělen do tří odstavců, učitel může napovědět, že je vhodné vybrat z každého odstavce jednu pasáž. Příklady možných řešení:

I. komentář: „*Masakr nebyl předem zamýšlen*“ > *Pokud by se atentát povedl, masakr by nenastal? Autor obhazuje vrahy.*

II. komentář: „*Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!*“ > *Admirál je smířen se smrtí, ale ne s jejím nositelem. Existují různé smrti.*

III. komentář: „*Co bylo tak šťastně zahájeno.*“ > *Autor otevřeně sympatizuje s akcí, s atentátníky.*

### 3. úkol

**Reflexe záměru čtení**

Záměr čtení může mít dopad na to, co si z textu žák zapamatuje a jak mu porozumí. Dva žáci s odlišným záměrem mohou vnímat přečtený text odlišně a mohou mít rozdílný názor, co je v textu důležité. To dokonce může vyústit v konflikt při porovnávání jejich porozumění stejnému textu. Bývá časté, že čtenář si před čtením textu svůj záměr nevyjasní. Záměr čteného textu ho proto ovlivní nevědomě, a často tedy netuší, že tento nevyjasněný záměr ovlivní jeho porozumění. Tato aktivita by měla vést žáky k porozumění, jaký vliv má záměr čteného textu na pochopení v textu obsažených informací a na to, jak si čtenář tyto informace zapamatuje.

### 3a. úkol

**Porovnejte svůj záměr čtení se záměrem spolužáka. Vyberte:**

Úkol ideálně pro dvojici. Cílem je zhodnotit, zda byly záměry čtení textu odlišné či podobné u různých žáků. Po představení svých záměrů se žáci rozhodnou zaškrtnout jedno řešení. Každý zaškrtvává individuálně a pak zkontrolují, zda se shodli, nebo ne (mohou diskutovat shody i neshody).

a) záměry stejné

b) záměry podobné

c) záměry odlišné

Žáci zpravidla mají problém komentovat, proto jim učitel může nabídnout počátky vět, které by mohli doplňovat: Překvapilo mne... Napadlo mne... Potěšilo mne... apod.

### 3b. úkol

**Co jste v textu pochopili stejně a co jinak?**

Stejně:

Jiné:

Žáci zapisují velmi stručně (v bodech) shody a rozdíly, stačí vždy po jednom příkladu. Důležité je vést s žáky navazující diskuzi: Jakou roli v tom sehrál záměr? Jak ovlivnily záměry porozumění textu? Jedná se o aktivitu poměrně náročnou (na abstrakci). Žáci by však měli být vedeni k tomu, aby měli svůj záměr čtení textu jasný a dokázali jej přizpůsobovat zadanému úkolu, charakteru textu nebo podmínkám situace.

#### 4. úkol

#### Přímý (očítý) svědek

Před vlastní aktivitou týkající se rozboru postoje velvyslance ve Francii se učitel ptá žáků na roli očitého svědka, a to v obecné rovině (celotřídní diskuze). Jedná se o vytvoření určitého předmostí před 5. úkolem. Žáci mají tendenci vyzdvihoval svědectví očitého svědka jako platnější a spolehlivější výpověď o události (oproti jiným zdrojům). Aktivita nemá negovat význam očitého svědka při budování znalosti o události v minulosti, ale podpořit žáky v kritickém myšlení ohledně důvěryhodnosti takového svědectví. V rámci aktivity se žáci tedy setkávají s rolí očitého svědka, který zdánlivě působí důvěryhodnějším dojmem než ten, kdo přináší informace o proběhlé události zprostředkovaně. V případě historické disciplíny je zmiňován bonmot, že „očítý svědek je přirozeným nepřítelem historika“ (Němec, 2014, s. 73), protože předávaná informace je často velmi subjektivní, související s jeho mentálními schopnostmi (např. dospělý x dítě; vzdělaný x negramotný), postojem (např. straní jedné ze stran, jelikož má stejné náboženské/politické smýšlení) nebo s rolí v dané události (např. civilista x voják). Na druhou stranu má očitý svědek váhu určité autority první instance (podává informace z tzv. první ruky), obzvláště pokud jeho sdělení alespoň zčásti zapadá do již existujícího rámce (např. účastník bitvy na Bílé hoře, o které toho víme mnoho). Žáci tak mají možnost poznat, že při práci se zdroji je nutné vždy přemýšlet kriticky a konfrontovat zjištění s dalšími zdroji. Ve chvíli, kdy se na průběhu události shodnou dva a více zdrojů, jejich důvěryhodnost (a tedy i svědka) markantně vzroste.

Otázky pro celotřídní diskuzi:

- *Jsou informace od očitého svědka důvěryhodnější, než od někoho, kdo u události nebyl (např. o ní jen slyšel)? Proč ano, proč ne?*
- *Je možné nějak ověřit důvěryhodnost a přesnost výpovědi očitého svědka?*

#### 5. úkol

**Zaměř se na autorův písemný projev. Zakroužkuj pravděpodobnější odpovědi. U otázek, které začínají nějakým symbolem, označ i pasáž v textu, která ti pomohla se rozhodnout. U poslední otázky odpověď zdůvodni.**

Úkol má za cíl podnítit u žáků zájem o autora (jeho názorová východiska, která se promítají do samotného dopisu), který je na první pohled koncipován informativně. Způsob, jakým autor danou událost vypráví, pak také záleží na tom, komu je sdělení adresováno. Tato úloha pak naznačuje potřebu kritické práce s prameny – zdroji informací (zaujatost autora: uvádí jeden úhel pohledu nebo více apod.).

Byl autor zaskočen tím, že zemřelo mnoho tisíc hugenotů?	ANO	<u>NE</u>
Byl autor rád, že se události (vyvraždění tisíců hugenotů) takto staly?	<u>ANO</u>	NE
Souhlasí autor s tím, co vévoda z Guise udělal (zaměř se na poslední větu)?	<u>ANO</u>	NE
Autor je asi:	protestant	<u>katolík</u>
Autor popisuje událost:	<u>jen ze svého pohledu</u>	z více úhlů pohledu
Mohl autor zprávou potěšit španělského krále?	<u>spíše ANO</u>	spíše NE

Jsou uváděné informace objektivní, když byl autor svědkem události?	ANO	<u>NE</u>
Svou odpověď zdůvodni:	<i>Protože byl zaujatý a přál jedné ze stran.</i>	
Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám nejvíce naznačí jeho zaujatost:	jak se jmenoval <u>jakého byl náboženství</u>	
	jestli to viděl na vlastní oči kolik za to dostal peněz <u>komu to psal</u>	

Po celotřídní diskuzi o odpovědi na závěrečnou otázku, je důležité žákům zdůraznit, že motivace autora mající vliv na obsah a formu sdělení může mít nejrůznější podstatu a vždy záleží na souvislostech dané události. Vedle osobního přesvědčení, hmotné zainteresovanosti, to zpravidla je jeho role v dané události, či komu je jeho sdělení určeno. Souběžně tak jsou některá sdělení podávána autorem vědomě s nějakým účelem, jiné informace nám pak autor prozrazuje bezděčně jaksi mimochodem. Celkově tak jsou proto otázky směřující na autora daleko zásadnější než samotné jeho sdělení, protože teprve po jejich vyhodnocení můžeme brát v potaz informace uvedené ve zdroji. To je vlastně podstata kritiky pramenů/zdrojů. Někdy proto hraje důležitost náboženská příslušnost, jindy to být nemusí. Zde nehrálo roli v zaujatosti autora, kolik dostal peněz, ale v jiných případech naopak peníze mohou hrát roli naprosto zásadní (např. Václav Hájek z Libočan píšící svou kroniku na objednávku šlechty). Tj. zaujatost nelze obecně určit jen na základě např. povolání, náboženství, státní příslušnosti autora textu – rozhodující jsou souvislosti.



# BARTOLOMĚJSKÁ NOC (1572). ŘEŠENÍ NÁBOŽENSKÉ SITUACE VE FRANCII

## 1 Stanov si záměr čtení, tedy co se z textu chceš dozvědět a za jakým účelem ho budeš číst.

**✦** *Masakr nebyl předem zamýšlen, nýbrž byl výsledkem rychlého rozhodnutí. Oni [katolíci – Kateřina Medicejská, matka krále Karla IX., a její syn Jindřich] chtěli zabít pouze admirála [Gaspard de Coligny, vůdce protestantů – hugenotů, čti igenotů] a chtěli pak rozšířit pověst, že ránu vedl vévoda z Guise [čti gíz; nepřítel admirála, vůdce katolické ligy], tak aby se zbavili viny v očích protestantů v Anglii a v Německu. Ale protože ten, kdo vystřelil z arkebuzy [pušky], byl nešikovný a admirál se dověděl, odkud jde rána, rozhodli se, že se odkryjí a učinili, což se také pak stalo [povraždění tisíců protestantů hugenotů].*

*Kolem druhé hodiny ranní byl raněný admirál probuzen hlukem. Admirál svým sloužícím řekl, aniž by na obličej ukázal zmatek: „To je moje smrt, z níž jsem nikdy neměl strach, poněvadž Bůh tomu chce, nepotřebuji už lidské pomoci. Moji přátelé, pro Boha, zachraňte se!“ Zatímco se o to pokoušeli, byly vyvráceny dveře a Besme vstoupil do pokoje. Našel admirála s nočním oblekem na sobě a ptal se ho: „Jsi ty admirál?“ Odpověď zněla: „Mladý muži, měj úctu před mým stářím. Kdybych aspoň zemřel rukou kavalíra, a ne toho ničemy!“ Při těchto slovech mu Besme probnal meč tělem, a když jej vytáhl, roztal mu obličej...*

*Vévoda z Guise se ptal, zda je všechno hotovo, a když Besme odpověděl, že ano, poručil mu, aby tělo vyhodili oknem, což učinili... Říká se, že mu dali kapesník na obličej, aby mu sňali krev a poznali ho, a že vévoda ho nohou kopl do břicha předtím, než šel dál po ulici, aby dokončil to, co bylo tak šťastně zabájeno.*

*Prímý svědek události, velvyslanec ve Francii, v dopise katolickému králi Španělska*



Masakr na den sv. Bartoloměje (Duboise, před 1584).

## 2 Vybarvi v textu tři pasáže (věty, slovní spojení), které považuješ za důležité.

**✦** Ke každé pasáži napiš komentář, proč sis ji vybral/a. Buď konkrétní:

I. komentář:

.....

.....

.....

.....

II. komentář:

.....

.....

.....

.....

III. komentář:

.....

.....

.....

.....

### 3a Porovnejte svůj záměr čtení se záměrem spolužáka. Vyberte:



a) záměry stejné

b) záměry podobné

c) záměry odlišné

### 3b Co jste v textu pochopili stejně a co jinak?



Stejně:

.....  
.....  
.....

Jiné:

.....  
.....  
.....

### 4 Přímý (očítý) svědek

### 5 Zaměř se na autorův písemný projev.



Zakroužkuj pravděpodobnější odpovědi. U otázek, které začínají nějakým symbolem, označ i pasáž v textu, která ti pomohla se rozhodnout. U poslední otázky odpověď zdůvodni.

Byl autor zaskočen tím, že zemřelo mnoho tisíc hugenotů?

ANO

NE

Byl autor rád, že se události (vyvraždění tisíců hugenotů) takto staly?

ANO

NE

Souhlasí autor s tím, co vévoda z Guise udělal (zaměř se na poslední větu)?

ANO

NE

Autor je asi: ~~~~~

protestant

katolík

Autor popisuje událost: \_\_\_\_\_

jen ze svého  
úhlu pohledu

z více úhlů  
pohledu

Mohl autor zprávou potěšit španělského krále?

spíše ano

spíše ne

Jsou uváděné informace objektivní, když byl autor svědkem události?

ANO

NE

Svou odpověď zdůvodni:

Podtrhni dvě nejdůležitější informace o autorovi dopisu, které nám nejvíce naznačí jeho zaujatost:

jak se jmenoval

jakého byl náboženství

jestli to viděl na vlastní oči

kolik za to dostal peněz

komu to psal

# PRACOVNÍ LIST 5 EDIKT NANTSKÝ, 1598

Robinson, J. H. (Ed.). (1906). *Readings in European History* (vol. 2). Ginn, s. 183–185.

*Jindřich, z boží milosti král Francie a Navarry, všem, kterých se to týká, budete pozdraveni: Mezi nekonečnými dary od Boha, kterými nás obdařil, je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v našem království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...*

*Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem zřizujeme, prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme: I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé mezi březnem 1585 a naší korunovací a také během celého předchozího období plného trápení, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.*

*II. Zakazujeme všem našim poddaným, byť byli jakéhokoli stavu či povahy, obnovovat paměť toho, napadat se, pociťovat zášť, hanit a dráždit jeden druhého vyčítáním toho, co se stalo, byť by to bylo pro jakoukoli příčinu a záminku, diskutovati o tom a přiti se..., ale nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané, pod pohrůzkou provinilým, že budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.*

*III. Ustanovujeme, že katolické apoštolské římské náboženství má být obnoveno na všech místech našeho království a v zemích podléhajících naší vládě, kde bylo předtím přerušeno, beze všech potíží a překážek...*

*VI. A bychom nezavdávali žádnou příčinu zmatkům a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolili jsme a dovolujeme osobám reformovaného [nekatolického] náboženství [hugenotům] žít a bydlet ve městech a místech tohoto našeho království a krajů nám podřízených. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco kvůli náboženství proti svému svědomí. Z tohoto důvodu nebudou vyšetřováni v domech a na místech, kde budou chtít bydlet, pokud se budou chovat podle toho, co je obsaženo v tomto našem ediktu.*

*XXI. Knihy týkající se řečeného náboženství, nazývaného reformované, nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v městech a místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství...*

*XXII. Nařizujeme, že nebude dělán rozdíl ani rozlišení s ohledem na řešení náboženství při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, kolejích a školách, a přijímání nemocných a chudých do nemocnic, chorobinců a veřejných chudobinců.*

## HISTORICKÁ ANALÝZA

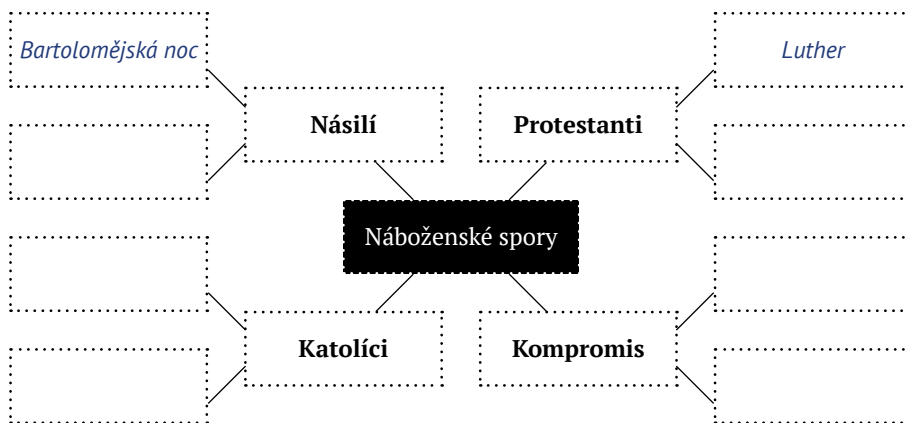
<b>Kdo</b>	Vydavatelem tohoto výnosu je francouzský a navarrský král Jindřich IV. (1553–1610), který byl prvním králem bourbonské dynastie, a jehož vládu můžeme chápat jako pokus o konsenzus mezi katolíky a hugenoty.
<b>Kdy</b>	Edikt nantský byl vydán v roce 1598 a jeho platnost byla do roku 1685, kdy jej definitivně zrušil Ludvík XIV.
<b>Co</b>	Edikt legalizoval pozici hugenotů ve státě a umožnil jim nejen vykonávat jejich víru, ale také zapojit se beztrestně do veřejného života. V několika desítkách článků bylo definováno, ve kterých územích mohou hugenoti žít, udělil jim pravomoci se bránit. Konkrétní články pak zachycují pasáže, v kterých odůvodňuje, proč edikt vydává, když připomíná, jaké nepravosti se děly. Zároveň dodává, že vzájemné nepravosti mají být zapomenuty. Jedna nebo druhá strana se navzájem nemají urážet a tam, kde zanikla církevní správa jedné nebo druhé konfese, má být obnovena. Dodává, že mezi poddanými nečiní rozdíly.
<b>Komu</b>	Edikt byl určen všem stavům Francie.
<b>Proč</b>	Cílem bylo především ukončit dlouhodobě trvající náboženské války a vytvořit jednotný národ semknutý kolem panovníka.

# METODIKA PRO UČITELE

## 0. úkol

### Evokační aktivita

Učitel zadá vytvoření myšlenkové mapy. Navrhujeme vytvářet myšlenkovou mapu následujícím způsobem. Učitel oznámí, že edikt se týká náboženských sporů a že žáci budou nejprve pracovat individuálně. Každý si vybere jedno tučně zvýrazněné slovo a doplní k němu alespoň dvě další slova. Jako vzor jsou uvedeny dva příklady – bartolomějská noc, Luther. Pokud je žák hotov, vybere si další. Učitel prochází po třídě a zapíše na tabuli slovo, ke kterému je nejvíce reakcí. Reakce pak nechá žáky zapisovat na tabuli.



Po zapsání slov na tabuli jeden ze žáků tato slova spojí do krátkého příběhu. V optimálním případě některá slova nezná, neumí je využít. Učitel u nich dělá otazník, nevysvětluje je. Ptá se, jaké řešení náboženských sporů považují žáci za dobré pro lidstvo? Nechá zaznít dvě reakce. Nekomentuje.

## 1. úkol

### Přečti úryvek. Rozhodni, zda je daná věta pravdivá (ANO), či nepravdivá (NE).

Žáci pracují samostatně. Učitel připraví řešení na tabuli nebo ho promítne dataprojektorem (barevně jsou vyznačeny pasáže textu podmiňující označení správné odpovědi žákem; je důležité učit žáky při odpovědích odkazovat na zdroj/části textu, na kterých je jejich odpověď založena).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal sílu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	<u>ANO</u>	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	<u>NE</u>
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	<u>NE</u>
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	<u>ANO</u>	NE

## 2. úkol

### Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I.–XXII.) označte jednou či více značkami:

Není cílem sjednotit řešení. Jedná se o práci s předchozími znalostmi žáků. Doporučujeme, aby žáci četli jen část dalšího textu, první větu přečtou společně a pak jsou rozděleni do dvou skupin – žáci v první skupině čtou odstavec, paragraf I., II., VI. Ve druhé skupině čtou VI., XXI., XXII. Četba je však individuální, dělají si značky. Pokud je nějaký žák se čtením hotov, čte text druhé skupiny (nebo je např. vyzván, aby zvětšil počet značek).

Důležité je žáky upozornit, že jeden úsek textu (slovní spojení, věta, několik vět) může mít dvě značky (například „srozumitelná část“ + „zaujalo mě“). Zároveň se nejedná o „závod“ za účelem produkce co největšího množství značek. Grafické organizéry (v tomto případě značky) mají žáci při zpětném pohledu na text umožnit rychlou a základní představu o charakteristice textu (rozumím x nerozumím; líbí x nelíbí). Rovněž avizujeme, že námi vybrané 4 značky nejsou absolutní, učitel nebo žáci mohou samozřejmě používat i jiné (důležitá informace x méně důležitá informace). Nicméně doporučujeme jejich omezený počet (do 5).

✓ srozumitelná část  
? nesrozumitelná část

😊 zaujalo mě (líbí se mi)  
😞 nezaujalo mě (nelíbí se mi)

*Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem prohlašujeme, ustanovujeme a hlásáme:*

*I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovací, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.*

*II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.*

*VI. Abychom nezavdávali příčinu zmatkům a nečinili rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekatolíkům (hugenotům) žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.*

*XXI. Knihy týkající se náboženství hugenotského [čti igenotského] nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.*


*XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzdělávání na univerzitách, školách; a při přijímání nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.*

### 3. úkol


#### Které značky jsi použil/a častěji a které třeba vůbec? Zdůvodni.

Ačkoliv technika INSERT (2. úkol) je pro žáky velmi užitečná, žákům se nemusí povést ji správně použít anebo ji využít k získání smysluplných vědomostí, které jim budou v příštím čtení užitečné. Tento úkol má žákům pomoci odnést si z využití této techniky přidanou učící zkušenost. Reflexe využití techniky INSERT může neúspěšným žákům odhalit, proč se jim úkol nepovedl, a úspěšným žákům umožňuje dále zvažovat a monitorovat její využití. Doporučujeme celotřídní reflexi. Učitel se žáků ptá, kterou ze značek využívali nejčastěji a kterou třeba vůbec nepoužili. K oběma poznatkům doporučujeme, aby si od žáků vyslechnul jejich zdůvodnění (přehled o tom, jak s technikou žáci nakládali a kde by mohli mít ještě problémy). Učitel může opět vybrat žáka, jehož důvody k využití dané značky se mu zdály adekvátní, a jejím/jeho počiny inspirovat ostatní žáky ve třídě (pozn.: Učitel může též srovnat využití této techniky s použitím techniky semaforu v ukázce č. 3).


Technika INSERT je v tuzemsku pravděpodobně nepoužívanější metodou k rozvoji čtení s porozuměním a kritického myšlení. Používá se v mnoha obměnách s využitím různých značek a symbolů, které lze měnit s ohledem na pokročilost čtenáře a charakter textu. Nejdůležitější při jejím použití je fáze, kdy se žáci podívají zpět na text a zamyslí se nad tím, proč u jednotlivých částí textu použili jednotlivé symboly. Tato zkušenost jim pak může pomoci při budoucím čtení. Ve shrnutí je potřeba, aby žáci této technice porozuměli a byl jim vysvětlen účel této techniky a postupně si osvojovali její použití s následnou reflexí. Stává se, že je tato metoda užívána bez návazné reflektivní diskuse a žáci ji začínou používat pouze mechanicky bez větších efektů na jejich učení.

a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil/a značku  , protože

*...jsem textu moc nerozuměla, takže jsem mockrát nepoužila značku, že tomu rozumím.*

b) Občas jsem použil/a značku  , protože:

*...se mi líbily některé části, jako třeba to, jak král napsal, aby se nedělaly rozdíly mezi žáky kvůli jejich náboženství. To mi přijde správné, aby se nedělaly rozdíly z jakýchkoli důvodů.*

c) Nejčastěji jsem použil/a značku  , protože:

*...jsem textu moc nerozuměla, jelikož se tam objevovalo mnoho divných, asi starých slov, která se kdysi používala.*

#### 4. úkol

Budeme se věnovat autorovi ediktu nantského a autorům tohoto pracovního listu.

#### 4a. úkol

Proč Jindřich IV. přikazuje, že se má na všechna trápení zapomenout, místo toho, aby dal vše vyšetřit a viníky potrestat?

*Protože chtěl mír a tím, že by připustil obviňování jedněch druhými, a naopak, by konflikty pokračovaly dál.*

#### 4b. úkol

Přeje Jindřich v ediktu více katolíkům nebo hugenotům? Odpověď zdůvodni.

*Přeje více hugenotům. Hlavně je ale zrovnoprávňuje, když byli předtím v katolickém státě jako menšina utlačováni.*

#### 4c. úkol

Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč ji autor tohoto pracovního listu zde s ohledem na hugenoty umístil?

Ludvík XIV. byl silný vládce Francie s absolutní mocí (mohl rozhodovat nad vším a všemi včetně šlechty). Říkal: Stát jsem já. Své postavení i katolickou víru prezentoval i tím, že se okázale oblékal. Prosazoval myšlenku, že ve státě, kde mají všichni stejnou víru, nebudou náboženské konflikty. Edikt nantský proto zrušil. Naopak sto let předtím byl Jindřich IV. nejprve hugenot (oblékal se jednoduše podle protestantské módy), a aby se mohl stát francouzským králem, přestoupil na katolickou víru. V průběhu své vlády musel neustále hledat kompromis s bojovnou šlechtou a nepřátelskými náboženskými skupinami. Obecně jde o ukázkou rozdílu mezi absolutistickým moderním státem a raně novověkým (pozdně středověkým) státem se silnou pozicí stavů = šlechty.

*Protože to byl on, kdo edikt nantský zrušil. Obrázek Ludvíka XIV. a jeho slova s ohledem na jeho katolickou víru symbolizují absolutní vládu nad vším a všemi.*



Ludvík XIV., katolík (Rigaud, 1701).  
V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského.

Stát jsem já

Mír pro náš stát



Jindřich IV., hugenot a později katolík  
(Pourbus mladší, 1610).

# KRÁL FRANCIE JINDŘICH ČTVRTÝ (IV.): EDIKT NANTSKÝ

## 1 Přečti si úryvek. Rozhodni, zda je daná věta pravdivá (ANO), či nepravdivá (NE).

Mezi nekonečnými dary od Boha je nejvíce znamenitým a drahocenným darem síla a schopnost odolávat strašným pohromám a trápením, které převládaly v království při našem příchodu. Říše byla rozervána nespočetnými skupinami a sektami... Bůh nám dal

silu postavit se této bouři a my jsme konečně překonali vlny a učinili náš přístav bezpečný – mír pro náš stát...

Jindřich IV.

1. To, že je panovník schopen odolávat pohromám a trápením, je darem Boha.	ANO	NE
2. Jedině Bůh je schopen odolávat strašným pohromám a trápením.	ANO	NE
3. Při nástupu Jindřicha na trůn byla Francie nábožensky jednotná.	ANO	NE
4. Jindřich po svém nástupu překonal náboženskou nejednotnost země.	ANO	NE

## 2 Pokračujte ve čtení a každou pasáž (I.–XXII.) označte jednou či více značkami:

☑ srozumitelná část    ❓ nesrozumitelná část    😊 zaujalo mě (líbí se mi)    ☹ nezaujalo mě (nelíbí se mi)

Tímto trvalým a neodvolatelným ediktem problašujeme, ustanovujeme a blásáme:

I. Vzpomínka na vše, co jedna strana učinila druhé během předchozího období plného trápení a naší korunovaci, má být vymazána a zapomenuta, jako by se takové věci nikdy nestaly.

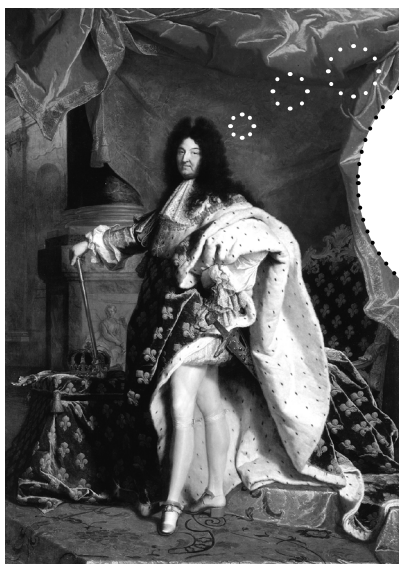
II. Zakazujeme všem našim poddaným jakéhokoli stavu obnovovat paměť toho, co se stalo. ...napadat se, hanit jeden druhého... Nařizujeme mírniti se a žítí pokojně navzájem jako bratři, přátelé a spoluobčané. Provinilí budou potrestáni jako rušitelé míru a veřejného klidu.

VI. Abychom nezavádali příčinu zmatkům a nečinili

rozdíly mezi našimi poddanými, dovolujeme nekato-likům [hugenotům] žít v našem království. Nesmějí být vyslýcháni, obtěžováni nebo nuceni konat něco proti svědomí svého náboženství. Nebudou vyšetřováni, pokud se budou chovat podle tohoto našeho ediktu.

XXI. Knihy, týkají se náboženství hugenotského [čti igenotského] nebudou moci být tištěny a prodávány veřejně, leč v místech, kde je dovolen výkon řečeného náboženství.

XXII. Nařizujeme, nebude dělán rozdíl mezi náboženstvími při přijímání žáků, aby byli vzděláváni na univerzitách, školách; a při přijímání nemocných a chudých do nemocnic a chudobinců.



Stát jsem já

Mír pro náš stát

Ludvík XIV., katolík (Rigaud, 1701). V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského.

Jindřich IV., hugenot a později katolík (Pourbus mladší, 1610).

**3 Které značky jsi použil/a častěji a které třeba vůbec? Zdůvodni.**

👑 a) Nejméně (nebo vůbec) jsem použil/a značku \_\_\_ protože:

.....  
.....  
.....  
.....

b) Občas jsem použil/a značku \_\_\_ protože:

.....  
.....  
.....  
.....

c) Nejčastěji jsem použil/a značku \_\_\_ protože:

.....  
.....  
.....  
.....

**4a Budeme se věnovat autorovi ediktu nantského a autorům tohoto pracovního listu.**

👑 Proč Jindřich IV. přikazuje, že se má na všechna trápení zapomenout, místo toho, aby dal vše vyšetřit a viníky potrestat?

.....  
.....  
.....  
.....

**4b Přeje Jindřich v ediktu více katolíkům nebo hugenotům?**

👑 Odpověď zdůvodni.

.....  
.....  
.....  
.....

**4c Na obrázku u úkolu 2 je podobizna Ludvíka XIV., který se ale narodil až 40 let po vydání ediktu nantského**

👑 (byl vydán Jindřichem IV.). Napadá tě, proč ji autor tohoto pracovního listu zde s ohledem na hugenoty umístil?

.....  
.....  
.....  
.....



## HISTORICKÁ ANALÝZA

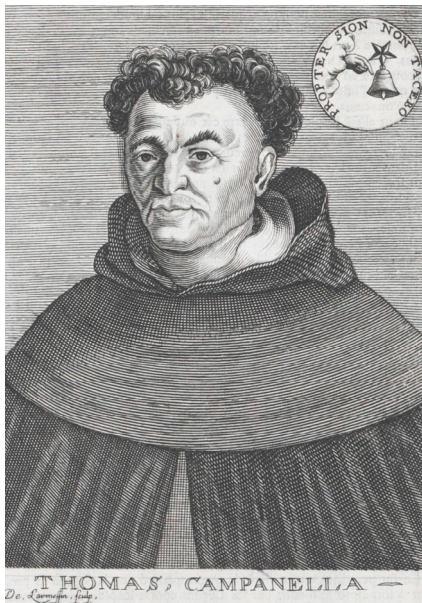
Campanella, T. (1660). *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world ...*  
Philemon Stephens., s. 4–5.

*Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, protože jste mě, nejušlechtilější pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].*

...

*Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byl vynalezen knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.*

- Kdo** Autorem ukázky je italský filozof, teolog a astrolog Tommaso Campanella (1568–1639; Germana, 2010), známý svým utopistickým dílem *Sluneční stát*. Vyrůstal v chudé rodině v jihoitalské Kalábrii, a proto v 80. letech 16. století vstoupil do dominikánského řádu. Kvůli svým filosofickým spisům byl obviněn z kacířství a byl vězněn. V roce 1597 se vrátil do svého rodného kraje, kde se však zapojil do spiknutí proti Španělům vládnoucím Neapolskému království. Spiknutí bylo potlačeno a Campanella byl v Neapoli zajat, a musel znovu čelit soudnímu řízení, a to i kvůli teologickým názorům, kdy byl obžalován z kacířství pro své prorocké, až mesiášské výroky. Několikrát byl mučen a snad jen kvůli předstírání šílenství neskončil na hranici, ale byl odsouzen k doživotnímu vězení, v kterém strávil dvacet sedm let. Právě v tomto období napsal většinu svých nejzásadnějších děl včetně *Slunečního státu*, *Metafyziky*, obrany Galilea Galileya nebo právě uvedené ukázky *Monarchie ve Španělsku* (*De monarchia Hispanica*). Na intervenci papeže Urbana VIII. byl propuštěn a několik let žil v Římě, aby se na sklonku života přesunul do Paříže, kde následně zemřel.
- Kdy** Spis *Monarchie ve Španělsku* sepsal Campanella v době svého uvěznění v roce 1600, aby následně od 40. let 17. století vyšel tiskem včetně různých jazykových mutací v mnoha zemích Evropy. Do českého jazyka titul nebyl přeložen, daná ukázka je překladem anglického vydání z roku 1660.
- Co** Snahy odůvodnit společenské zřízení či oslavovat stávající vládu klademe do souvislosti s utvářením moderních států v 16. a 17. století. Tyto společenské teorie pak byly reflektovány řadou humanistických autorů a mezi mnohými můžeme zmínit Jeana Bodina, Jamese Harringtona, Charlese Montesquieu či právě Tommase Campanellu. Někteří vycházeli z čistě teoretického filozofického rámce, jiní glorifikovali ať již z přesvědčení, nebo i z důvodu vlastního prospěchu různé panovníky a jejich vládu. Přestože v případě Campanelly můžeme uvažovat právě o snaze osobně na vzniku spisu profitovat, tak na druhou stranu při pohledu na obsah můžeme konstatovat, že se jedná o velmi zdařilý analytický vhled do dobového geopolitického prostředí. Daná ukázka pochází



Tommaso Campanella (Lamerssin, 1682, s. 125).

z prvních stránek mnohastránkového díla a zachycuje podstatu úspěchu Španělska, nejen v kontextu evropské politiky. Předně však poukazuje na předpoklady vzestupu raně absolutistického státu. Za počátek vzestupu nadregionálního významu označuje Campanella dva momenty ve španělských dějinách, a to vítězný boj proti Maurům a spojení Aragonu s Kastilií pod katolickým praporem. Campanella dále poukazuje na kontinuitu velkolepé vlády jednotlivých národů v kontextu dějin světa včetně hlavních nástrojů (zbraní) války, skrze které byl úspěch dosažen. V případě Španělů to byly rozhodně palné zbraně a nově i zbraň neméně mocná, možná i mocnější – knihtisk. Autor zdůvodňuje, proč bylo výhodné spojit rody španělských králů s Habsburky, kteří se stali nositeli praporu katolictví a symbolem silné vlády. Tento habsburský univerzalizmus sjednocující autokratickou moc panovníka a katolickou víru je pak podle Campanelly klíčem k úspěchu podpořeného bohatou materiální základnou díky objevení a ovládnutí Ameriky. Právě jednota vlády a víry a boží přízeň předurčila španělskou monarchii pro mety nejvyšší – být nejen královnou moří, ale i oprávněnou vládkyní světa. Přitom aktuální geopolitická situace se po porážce mocné španělské flotily Armady v díle neprojevila a teprve později se ukázalo, že tento bod byl bodem obratu, kdy význam španělské floty i samotné monarchie začal upadat, aby je nahradila mocnost nová Anglie – Velká Británie. Campanella naopak zaznamenává úpadek jiné námořní velmoci, jakou bylo Portugalské království, které na počátku 16. století stálo na stejné startovací čáře jako Španělsko. Stejně tak jako řádný katolík poukazuje na náboženské konflikty v jiných zemích Evropy v důsledku probíhající reformace, které vnímá jako jednu z příčin úpadku a nestability. Při svých úvahách míří Campanella ještě dále, když nabádá, aby Španělsko usilovalo o mety daleko vyšší, související se skutečnou světovládou a záchranou celého křesťanstva před Turky. Právě Turky a jiné nájezdníky označuje (podobně jako řada jeho současníků) jako trest boží právě kvůli hříchům a nejednotě mezi křesťany a opět používá přirovnání obracející se do starověku a biblickým příběhům. Dochází pak k tvrzení, že jedině Španělsko pod habsburskou vládou může Turky porazit.

**Komu**

Spis byl určen jednak Campanellovým vězňům a následně pro svůj skutečně oslavný obsah i široké veřejnosti.

**Proč**

Cílem vzniku spisu bylo vylíčit ideál španělské královské vlády nad Španělskem, Sicilským královstvím, Španělským Nizozemím či Novým světem a dalšími koloniemi, a to částečně za účelem bagatelizovat účast T. Campanelly na protišpanělském spiknutí v Kalábrii a dostat se do lepšího světla před probíhajícím soudem, kdy ve svých dopisech zdůrazňuje, že dílo začal psát ještě před spiknutím, a kdy i v samotné předmluvě uvádí, v jak nelehké situaci se nyní ve vězení nachází.

## METODIKA PRO UČITELE

### 1. úkol

**Přečti si text od Tommase Campanelly [čti Kampanely]: O příčinách vzniku španělského impéria (1600). Napiš krátké shrnutí.**

*Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, protože jste mě, nejušlechtilější pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této mé cele zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].*

...

*Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byly vynalezeny knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli*

spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.

Autorem informací o Campanellovi je doktor Vilém Záborský, vysokoškolský učitel a badatel zaměřený na dějiny 16. a 17. století.

Autorem textu je Tommaso Campanella, italský dominikánský mnich, který vždy věrně hájil katolickou víru, ačkoli byl několikrát pro jeho názory obžalován z kacířství. Je to významný myslitel období pozdní renesance a autor řady spisů. V roce 1599 se v jižní Itálii v Neapolském království zapletl do spiknutí proti zdejší vládě Habsburků. Spiknutí bylo prozrazeno a Campanella byl uvězněn a při výslechu muččen. Aby unikl trestu smrti předstíral duševní nemoc a zároveň sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. Přesto však ve vězení strávil dlouhých 27 let.

Žáci napíší 1–3 věty shrnující základní poznatky z přečteného úryvku O příčinách vzniku španělského impéria. Může se jednat například o:

*Byli dobří válečníci. Pomohly jim vynálezy. Byli by ještě mocnější, kdyby porazili Turky.*

## 2. úkol

**Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho: Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také podle místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).**

Pro správné pochopení a interpretaci textu je vždy nutné znát i autorův záměr, tedy proč a s jakým úmyslem text autor napsal. V následujícím úkolu se žáci budou zabývat rozborem, jaké pohnutky autora k napsání textu vedly a jaký to mohlo mít dopad na podobu a sdělení textu. Žákovské odpovědi by měly odkazovat na relevantní úseky textového zdroje. Učitel by měl žáky taktně opravit a směřovat v případě, kdy žáci uvádějí irelevantní odpovědi související např. s obsahem (účel je vyvozením analýzy obsahu, nikoliv obsahem samotným).

Užívá autor citově (emocionálně) neutrální nebo silně zabarvená slova? Tato slova vyhledejte a vypište:

Citově neutrální slova	Citově silně zabarvená slova
vězeň	... <b>nejušlechtilejší</b> pane Alfonso ...
papež	... poskytnu vašemu <b>milostivému</b> pánu zprávu ...
knihtisk	... po porážce těchto <b>barbarů</b> ...
Turci	... Španělů, lidu obdařeného <b>pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností</b> ...
	... dobrý <b>anděl Španělska</b> nepřijde na pomoc

Uvádí autor jeden, nebo více pohledů?

Uvádí pouze svůj pohled. Potvrzení mohou žáci nalézt v úvodní pasáži:

*... poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím, a uvedu příčiny.*

Mohlo nějak místo, kde autor text psal, ovlivnit obsah a formu sdělení?

Zcela určitě, neboť byl v té době ve vězení a čekal na soudní proces. Je to možné doložit těmito pasážemi:

*... sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. ... jsem v této mé cele zavřený jako vězeň ...*

Doplňující otázka: Jak by se mohl změnit význam jeho sdělení, kdyby autor v textu uvedl více perspektiv?

Zhodnoť osobní zájmy autora. Co mohl autor psaním tohoto textu chtít (něco získat nebo se něčemu vyhnout)?

Výrazně jeho motivaci pro sepsání ovlivnila hrozba trestu smrti za účast na spiknutí proti Habsburkům. Tomu odpovídá forma celého sdělení, tj. vylíčení ideálu a glorifikace španělské královské vlády. Také, aby vyhověl panu Alfonsovi. To mohou žáci doložit na příkladu následujících pasáží z textu:

*Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa.*

*... pročez jste mě, nejušlechtilejší pane Alfonso, o to požádal.*

### 3. úkol

**Do jaké míry lze podle tebe obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat? Diskutuj svou volbu se spolužákem.**

zcela důvěřuji

spíše důvěřuji

spíše nedůvěřuji

zcela nedůvěřuji

Žáci nejprve zakroužkují svou volbu a následně svou volbu diskutují (obhajují) před spolužákem. Poté by měla následovat celotřídní diskuze a reflexe zaměřená na shrnutí, co se žáci naučili a co by si z hodiny měli odnést. Hlavní myšlenka by se měla stočit na pochopení, jaký vliv mají autorovy zájmy (motivace) na obsah a formu textu, podle čehož je možné uvažovat o míře důvěryhodnosti textu. Učitelé v celotřídní diskuzi a reflexi mohou posloužit následující doplňující otázky:

- Představte si, že Campanella psal text z pohodlí královského dvora, kde by pracoval jako dvorní písař, jak jinak by mohl vypadat jím sepsaný text?
- A jak by se mohl lišit text, kdyby byl Campanella Francouz nebo Turek?
- Jaké zájmy (motivy) by mohly vést autora textu, ve kterém by naopak Španělsko nebylo oslavované?

# O PŘÍČINÁCH VZNIKU ŠPANĚLSKÉHO IMPÉRIA (CAMPANELLA, 1600)

## 1 Přečti si text od Tommase Campanelly [čti Kampanely]: O příčinách vzniku španělského impéria (1600).

Napiš krátké shrnutí.

*Neměl jsem v úmyslu psát nic o vládě a rozšíření španělské monarchie, protože jste mě, nejušlechtilejší pane Alfonso [Alfonso Martos Gorostiola, právník a přítel Campanelly], o to požádal. Přesto, že jsem byl nakonec vysvobozen z mé únavné nemoci a desetiletí trápení, nemám nyní přístup ke knihám a jsem v této věci zavřený jako vězeň, poskytnu vašemu milostivému pánu zprávu, co o tom soudím, a uvedu příčiny [vzniku španělského impéria].*

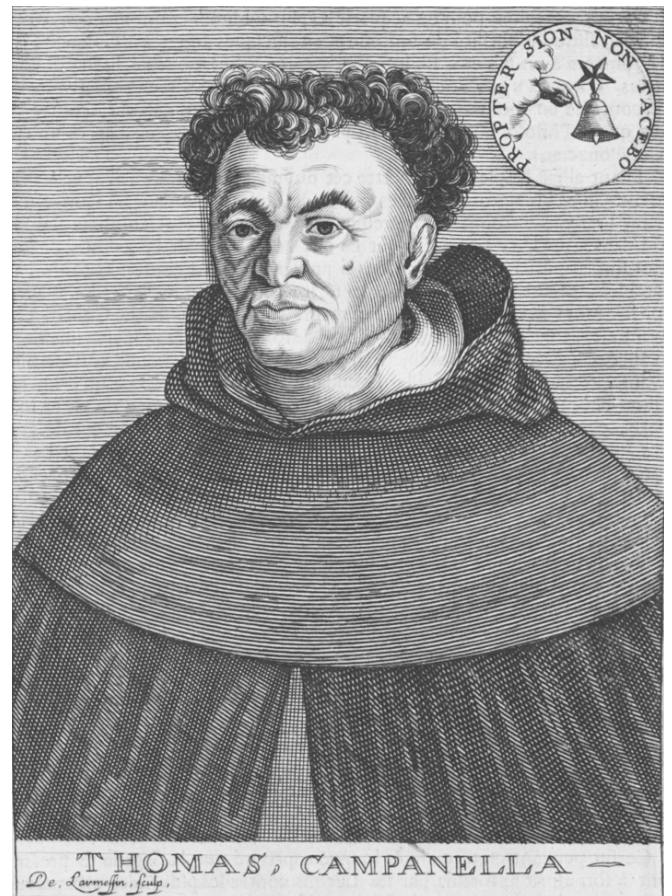
...

*Když totiž bojovali Španělé za božího přispění po 800 let proti Maurům, získali si statečné velitele a bojovníky tak zdatné, že po porážce těchto barbarů obrátili své zbraně k dobytí věcí větších. Ne bez božího přispění udělil papež španělskému panovníkovi titul krále katolického neboli krále světa. Později byly vynalezeny knihtisk a palné zbraně, které se staly hlavní silou v rukou Španělů, lidu obdařeného pracovitostí, bystrostí, statečností i jemností. Skvělá příležitost také spojila krále Aragonu s Isabelou, královnou Kastilie. Neměli však mužského následníka, a proto se rozhodli spojit s císařským rakouským domem, který podobně získal významné burgundské dědictví v Nizozemí. Poté následovalo objevení Nového světa Kryštofem Kolumbem, a v důsledku úpadku Portugalského království jeho připojení ke Španělsku. To vše učinilo ze Španělska obrovskou a mocnou monarchii a královnu moří. K tomu všemu se ještě přidala špatná situace Francouzů, Angličanů a Holanďanů, kteří měli náboženské konflikty. Španělský král by však mohl být ještě mocnější a mohl by se stát pánem světa, kdyby se mu podařilo svrhnout tureckou říši. Turecká říše totiž vyrostla kvůli hříchům křesťanů a kvůli válkám. Bůh tak dal vzrůst Turkům a poslal je na křesťanskou říši. Bude tomu tak do té doby, dokud dobrý anděl Španělska nepřijde na pomoc.*

Autorem textu je Tommaso Campanella, italský dominikánský mnich, který vždy věrně hájil katolickou víru, ačkoli byl několikrát pro jeho názory obžalován z kacířství. Je to významný myslitel období pozdní renesance a autor řady spisů. V roce 1599 se v jižní Itálii v Neapolském království zapletl do spiknutí proti zdejší vládě Habsburků. Spiknutí bylo prozrazeno a Campanella byl uvězněn a při výslechu mučen. Aby

unikl trestu smrti předstíral duševní nemoc a zároveň sepsal toto dílo, v němž ukázal, že stojí na straně Španělska a jeho krále. Přesto však ve vězení strávil dlouhých 27 let.

(Autorem informací o Campanellovi je doktor Vilém Záborský, vysokoškolský učitel a badatel zaměřený na dějiny 16. a 17. století.)



Tommaso Campanella (Lamerssin, 1682).



Země ovládané Habsburky v roce 1547 (Ward et. al. eds., 1912).

Shrnutí:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**2 Zaujatost (předsudky) autora je možné poznat podle toho:**

Zda autor užívá citově silně zabarvená slova, uvádí jeden úhel pohledu, ale také podle místa, kde text psal a jeho záměru (chce něco získat či se něčemu vyhnout).

**Užívá autor citově (emocionálně) neutrální nebo silně zabarvená slova? Tato slova vyhledejte a vypište:**

Citově neutrální slova	Citově silně zabarvená slova
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

**Uvádí autor jeden, nebo více pohledů?**

.....

.....

.....

**Mohlo nějak místo, kde autor text psal, ovlivnit obsah a formu sdělení?**

.....

.....

.....

**Zhodnoť osobní zájmy autora. Co mohl autor psaním textu chtít (něco získat nebo se něčemu vyhnout)?**

.....

.....

.....

**3 Do jaké míry lze podle tebe obsahu textu O příčinách vzniku španělského impéria důvěřovat?**

Diskutuj svou volbu se spolužákem.

zcela důvěřuji                      spíše důvěřuji                      spíše nedůvěřuji                      zcela nedůvěřuji

# ČESKÉ STAVOVSKÉ POVSTÁNÍ A HODNOCENÍ BITVY NA BÍLÉ HOŘE A JEJÍCH DŮSLEDKŮ

## HISTORICKÁ ANALÝZA

### Zdroj A)

Pánek, J. (2009). Bělohorský mýtus. In Akademická encyklopedie českých dějin (sv. 1). Historický ústav Akademie věd ČR, s. 172–174.

*České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.*

*Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvícenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako ohrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.*

- Kdo** Autorem textu je přední český historik, prof. Jaroslav Pánek, který se specializuje na dějiny raného novověku. V současnosti je ředitelem Českého historického ústavu v Římě spadajícího pod Akademii věd ČR, v. v. i.
- Kdy** Text prezentuje vcelku aktuální historické poznání problematiky českého stavovského povstání a jeho výsledku a obrazu ve společnosti. Publikace byla vydána v roce 2009.
- Co** Autor shrnuje příčiny stavovského povstání a podstatu konfliktu. Vedle toho zmiňuje i rozdílný význam bělohorské bitvy v kontextu vojenství a celospolečenských následků. V další části se pak zabývá proměnou různého společenského diskurzu bitvy v následujících obdobích.
- Komu** Encyklopedie je určena jak odborné, tak i laické veřejnosti.
- Proč** Text zprostředkovává aktuální problémy řešené českou historiografií s cílem přinést základní přehled včetně odkazů na literaturu.

### Zdroj B)

Starý, R. (2017). Diskuse pod článkem „Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúctují s „dobou temna“ [web Lidových novin dne 8. 7. 2017]. Dostupné na: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uz0nXtLy04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704\\_103611\\_ln\\_domov\\_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uz0nXtLy04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704_103611_ln_domov_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz).

*Zde se vyhodí zbytečně spousta peněz na nějaké další výzkumy Bíle hory, stejně tyto nové „pohledy“ neudělají katolíkem církev svatou. Na podmanení českého lidu se církev svatá spojila s potomky loupeživých rytířů jako byli Habsburgové. ... Cestina byla ponížena na rec holomku a sluzek. Ze se u nás mluví česky považují za zázrak. Po Bíle Hore byl český majetek rozkraden. V současné době není vidět žádné pozitivní vlivy katolické církve na vývoj naší společnosti.*

- Kdo** Autorem textu je R. Starý, diskutující pod článkem „Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúctují s „dobou temna“ na webu Lidové noviny.
- Kdy** Článek byl uveřejněn 8. července 2017 a diskusní příspěvek je z téhož dne.
- Co** Autor nemístně spojuje své vnímání aktuálních společenských témat s historickou problematikou. Bílou horu vnímá jako národní tragedii, která přinesla ponížení a porobu pod vládou Habsburků za pomoci katolické církve.
- Komu** Text byl určen dalším diskutujícím pod zmíněným článkem.
- Proč** Autor prezentuje primárně svůj svěbytný pohled na historické události.

## Zdroj C)

Anonym (2020). *Skupina pomatených aktivistů podpálila Mariánský sloup na Staroměstském náměstí v Praze symbolicky v den 399. výročí popravy 27 českých pánů v roce 1621! Česká mainstreamová média o této souvislosti prakticky mlčí...* [anonymní článek na webu Aeronet; anonymně provozovaný zpravodajský internetový server, 21. 10. 2020]. Dostupné na: <https://aeronet.cz/news/skupina-pomatenych-aktivistu-podpalila-mariansky-sloup-na-staromestskem-namesti-v-praze-symbolicky-v-den-399-vyroci-popravy-27-ceskych-panu-v-roce-1621-ceska-mainstreamova-media-o-teto-souvislosti/>.

*Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).*

*Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepříjemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykrešlují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého Českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.*

*... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.*

*... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.*

**Kdo** Autorem textu je neznámý, uveden pouze zkratkou VK a jako šéfredaktor AE News na webu Aeronet.

**Kdy** Článek byl uveřejněn 21. října 2020.

**Co** Tematicky je text rozpolcený, vytváří nelogická spojení a účelové paralely se současností. Autor Bílou horu vnímá jako spiknutí české šlechty a cizinců. Zároveň naznačuje, že je tato historie zamlčována. Následně události klade nesmyslně do souvislostí s aktuální politickou situací.

**Komu** Text byl určen zejména věrným čtenářům severu, kteří hodnotu předkládaných informací příliš nehodnotí.

**Proč** Autor využíváním polopравd a dezinterpretací historické téma bulvarizuje a využívá pro šíření velmi konfrontačních postojů ve společnosti.

## Zdroj D)

Salavová, M. (2016). *Historik nabízí ve své knize jiný pohled na Bílou horu a „dobu temna“* [rozhovor s prof. Radkem Fukalou na webu iDNES 24. 10. 2016]. Dostupné na: [https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecke-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021\\_2280928\\_usti-zpravy\\_vac2.Kdo](https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecke-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.Kdo)

*Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským.... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až v době pobělohorské, té „temné“ tragické době.*

*Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost zemí Koruny české a českého národa.*

*Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně to ale byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemocemi a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.*

**Kdo** Autorem textu je přední český historik, prof. Radek Fukala, který se specializuje na dějiny třicetileté války. V současnosti působí na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

**Kdy** Článek byl uveřejněn 24. října 2016.

**Co** Autor velmi stručně shrnuje podstatu „bělohorské tragédie“ včetně proměny jejího vnímání v dalších obdobích. Upozorňuje, že vlastní tragédii bychom měli spatřovat v něčem jiném, a to v utrpení, které válka přinesla.

**Komu** Text byl určen širokému čtenářstvu.

**Proč** Cílem je popularizovat danou problematiku a prezentovat aktuální pohled české historiografie.



# METODIKA PRO UČITELE

## 0. úkol

### Úvod do tématu

Před započítím práce na 1. úkolu by měly zaznít během úvodního výkladu informace uvedené níže s tím, že tučně je vyznačeno to, co je podstatné. Zároveň je nutné, aby žáci znali termíny jako **stavy a stavovská monarchie** (alespoň rámcově v opozici proti absolutistickému stylu vládnutí), **reformace a rekatolizace**. Dále aby žáci uměli vymezit pojmy **Rudolfův majestát, protestantství a katolictví**.

### Výklad

„Ačkoli ani ne deset let před vypuknutím povstání byl vydán **Rudolfův majestát náboženské svobody, nepřineslo to trvalý smír mezi nekatolíky a panovníkem podporovaným menšinovou katolickou šlechtou zastávající důležité zemské úřady. Majestát nebyl totiž výsledkem celospolečenské shody, ale byl vynucen nekatolickými stavy a odmítán katolíky**. Potenciální konflikt tak nadále doutnal přesně v souladu s postupující, tzv. konfesionalizací politiky, kdy záleželo daleko více na tom, k jakému náboženství se dotčným hlásil, a teprve poté na stavu (panském, rytířském, městském), ke kterému patřil.

**V květnu 1618 se napětí vystupňovalo, když nekatolické stavy po několika incidentech spojených s rušením kostelů nekatolických poddaných ze strany katolických vrchností svolaly sněm a následně se přední vůdci vydali na Pražský hrad. Zde konfrontovali královské místodržící, obvinili je z nedodržování Majestátu a vyhodili je z okna. Ustanovili třicetičlenné direktorium a začaly přípravy na ozbrojený konflikt s císařem (králem)**. Také se snažili získat mezinárodní podporu jak v kontextu středoevropského habsburského soustátí, tak v prostoru širší Evropy. Stavové doufali v zapojení zejména protestantských říšských knížat (ať již se jednalo o saského kurfiřta, nebo o členy protestantské unie). Výsledek byl poměrně tristní, když se na stranu stavů postavil jen dědičný oponent Habsburků svobodné nizozemské provincie a konečně také falckrabě rýnský Fridrich, vůdce protestantské unie. Zejména bezprostřední sousedé, Sasko a Uhry, ale i vedlejší země Koruny české se k postupu českých stavů postavili spíše rezervovaně či se k povstání připojili až později. **Vrcholem stavovského uspořádání českého státu pak byl vznik konfederace v létě roku 1619, která posílila zejména pozici stavů oproti panovníkovi, avšak se také velmi tvrdě vymezila vůči katolictví. Do čela státu se silně republikánskými rysy byl pak zvolen Fridrich Falcký. V průběhu roku 1620 se iniciativy nejen na vojenském poli chopil císař Ferdinand II., kterému velmi ochotně pomáhal Maxmilián Bavorský, vůdce katolické ligy v říši. Vše pak vyvrcholilo v bitvě na Bílé hoře, která odhalila slabiny českých povstalců – zejména nejednotné centrální řízení a malou ochotu podílet se finančně na chodu povstání a placení žoldnéřského vojska. Z vojenského hlediska se jednalo o spíše menší střetnutí, ze společenského měla bitva nedozírné následky.**“

## 1. úkol

**Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné. 1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.**

Učitel rozdělí žáky na dvě skupiny (není třeba formovat skupiny) – jedna polovina žáků čte ukázky A + B, druhá polovina C + D. V jednom řádku je umístěn jeden důvěryhodný a druhý kontrastně méně důvěryhodný zdroj. Žák na základě čtení ukázek ohodnocuje jejich důvěryhodnost na škále 1 (velice důvěryhodné) až 5 (velice nedůvěryhodné). Zároveň žák uvádí konkrétní příklady (pasáže textu, rysy textu, ...), které ovlivnily jeho rozhodování při provádění hodnocení důvěryhodnosti. V rámci odstupňování práce je možné, aby rychlejší žáci hodnotili všechny čtyři texty. Všechny aktivity cílí na konstrukci pojmu „důvěryhodnost“. Je možné očekávat, že se žáci na daný termín zeptají, učitel by neměl zasahovat svým vysvětlením, spíše v tuto chvíli stočit případný dialog s žákem/y, že učitele zajímá, co si pod daným termínem představují.

Uvedení úkolu učitelem: „Každý den se k vám dostává mnoho informací a řada z nich je v textové podobě. Ráno si pročítáte na webu, co je nového, dopoledne ve škole pracujete s učebnicí, odpoledne čtete zprávy od kamarádů a navečer si vezmete do ruky oblíbenou knížku. Text zvládne přečíst každý, ale porozumět mu a kriticky jej vyhodnotit bývá často problém. Proto je důležité hlavně zjistit, jak moc jsou uváděné informace důvěryhodné. Bohužel neexistuje žádné všeobecné pravidlo. Dá se však využít řada pomocných vodítek, které vám dohromady pomohou lépe se rozhodnout.“

**A)**

*České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.*

*Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v lécích Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvěcenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako ohrožení českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.*

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku)

Zdroj: *Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin.* Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnot' jako ve škole (1–5):

**C)**

***Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad***

**B)**

*Zde se vyhodi zbytecne spousta penez na nejake dalsi výzkumy Bile hory, stejne tyto nove „pohledy“ neudelaji katolikou cirkev svatou. Na podmaneni ceskeho lidu se cirkev svata spolcila s potomky loupezivych rytiru jako byli Habsburgove. ... Cestina byla ponizena na rec holomku a sluzek. Ze se u nas mluvi cesky povazuji za zrazak. Po Bile Hore byl cesky majetek rozkraden. V soucasne dobe neni videt zadny pozitivni vlyv katolicke cirkve na vyvoj nasi spolecnosti.*

Autor: R. Starý

Zdroj: Diskuse pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúčtují s „dobou temna“* na webu Lidové noviny (přední český časopis), z 8. 7. 2017.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnot' jako ve škole (1–5):

**D)**

*Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským. ... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až*

českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepříjemné tajemství. **Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykrešují.** Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.

Autor: uveden zkratkou VK

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

v době pobělohorské, té „temné“ tragické době. Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost země Koruny české a českého národa.

Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně ale to byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemocevní a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.

Autor: prof. Radek Fukala (historik na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a odborník na dějiny třicetileté války)

Zdroj: rozhovor na webu iDNES (přední české periodikum), z 24. 10. 2016.

Jak moc lze textu důvěřovat? Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Po samostatné práci následuje reflexe. Může se jednat o formu hlasování („Zvednou ruce ti z vás, kteří ohodnotili ukázkou A jedničkou, tj. jako vysoce důvěryhodný zdroj.“), individuální vyvolávání, sdílení žákovských hodnocení stejných ukázek mezi sebou apod.

## 2. úkol

### Hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky

1 Vzorek byl tvořen: 1x prof., 4x doc., 9x Ph.D., 4x Mgr. (studenti Ph.D. studia).

2 *Zdroj* (historický pramen) je jakýkoli pozůstatek lidské činnosti, který přináší informace o minulosti lidí (archeologický nález, písemný záznam, fotografie, film, výpověď pamětníka).

3 *Důkaz* je pravdivé ověření nějaké skutečnosti na základě zdrojů (např. důkazy, že v minulosti došlo k nějaké bitvě, mohou být: zápisky z deníků velitelů, dopisy vojáků, nebo archeologické nálezy na místě – náboje, zbytky rozbitých zbraní).

4 *Tvrzení* je sdělení, které autor pokládá za pravdivé či pravděpodobné (např. Michal Novák napsal: Karel IV. byl moudrý panovník, když založil univerzitu v Praze).

5 *Názor* je osobní pohled každého na určitou skutečnost (událost). Souvisí s jeho osobní zkušeností, znalostmi a společenskými postoji. Je subjektivní a nebývá podpořen důkazy.

Učitel odhalí průměrné hodnocení jednotlivých zdrojů (jedná se o průměrné hodnocení 18 historiků<sup>1</sup>). Doporučujeme hodnocení napsat na tabuli, aby bylo po celou dobu viditelné. Je důležité, aby v tuto chvíli neproběhla výslovná či řízená diskuze o rozdílech v hodnocení mezi žáky a experty (proběhne až po navazující aktivitě). Diskuze se nicméně může rovněž ubírat směrem, „kdo je vůbec“ historik. Nabízíme krátký popis: Historik odborně zkoumá dějiny lidské společnosti prostřednictvím nejrůznějších zdrojů informací (historických pramenů).<sup>2</sup> Na základě kritické práce se zdroji (zajímá ho, kdy, jak a proč pramen vznikl) přináší důkazy<sup>3</sup> (pravdivá ověření události v minulosti) pro svá tvrzení<sup>4</sup> o naší minulosti. Tím se liší od neoborníků, kteří často vůbec se zdroji nepracují a mají na dějiny spíše názory.<sup>5</sup>

Průměrné hodnocení zdrojů historiky:

Zdroj A: 1,2

Zdroj B: 4,7

Zdroj C: 4,8

Zdroj D: 1,3

Žáci vyplňují tabulku níže na základě výběru dvou zdrojů. Tj. část žáků reflektuje hodnocení zdrojů A a B historiky a část žáků reflektuje hodnocení zdrojů C a D historiky.

Proč historici hodnotili daný zdroj za více  
spolehlivý?

Proč historici hodnotili daný zdroj za méně  
spolehlivý?

Teprve po samostatné práci následuje reflexe. Žáci udávají příklady, proč se domnívají, že historici hodnotili příslušné zdroje jako více a méně důvěryhodné (relativní kritéria pro hodnocení důvěryhodnosti zdroje). V tuto chvíli považujeme za vhodné, aby učitel nehodnotil příspěvky žáků. Jedná se spíše o genezi maximálního možného počtu jejich zdůvodnění.

Aktivita učitele. Učitel na příkladu dvou ukázek A a C upozorní, čeho je možné si všimnout při vyhodnocování důvěryhodnosti textu. Považujeme za nanejvýš vhodné, aby byly ukázky A a C (viz následující stránka – „Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií“) prezentovány na interaktivní tabuli, projektovém plátně. Je možné stránku „Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií“ samostatně vytisknout žákům (např. do dvojice v lavici).

Uvedená kritéria:

- a) autor
- b) soudržnost tématu
- c) údaje
- d) jazykový styl
- e) zdroj

Plné „čáry“ odkazují k relativně více důvěryhodnému kritériu v dané ukázce, přerušované „čáry“ naopak odkazují k relativně méně důvěryhodnému projektovanému kritériu v dané ukázce. Kritéria tedy představují určitý typ referenčního rámce, na který lze odkazovat při určování ne/důvěryhodnosti zdroje (textové ukázky). Jedná se o kritický a analytický postup, jehož produktem je vnímaná míra důvěryhodnosti (dodejme, že výčet kategorií-kritérií není absolutní; kritéria mohou být přidávána, nebo naopak ubírána na základě délky nebo povahy textu/materiálu a v neposlední řadě v závislosti na tom, s jakou oblastí je text/materiál spjatý – dějepis, zeměpis, fyzika, ...).

Zdůvodnění relativně vyšší a nižší důvěryhodnosti příslušného kritéria

Po rozboru aktivity týkající se „Hodnocení důvěryhodnosti kritérií“ by měla proběhnout reflexe, do jaké míry se shodovala žakovská kritéria (tj. autor, téma, údaje, jazykový styl, zdroj) pro hodnocení důvěryhodnosti s kritérii používanými historiky. Reflexe probíhá nejprve mezi dvojicemi žáků, následně v rámci celé třídy.

## Hodnocení důvěryhodnosti podle kritérií

**Autor** – jméno a informace o něm naznačí, zdali se jedná o odborníka. Méně důvěryhodný je text, kde není uveden žádný autor, jen jeho přezdívka, nebo se o něm nedá nic zjistit.

A: Autorem je přední český historik a specialista na danou problematiku.

C: Autor je neznámý, takže není možné ověřit, zdali je odborník, nebo ne. Také jestli je třeba zaujatý (píše na objednávku).

**Soudržnost tématu** – důvěryhodný text se zpravidla drží daného problému. Bez zjevného důvodu nemíchá více témat.

A: Téma je soudržné, text má logickou strukturu a směřování.

C: Tematicky je text rozpolcený, vytváří nelogická spojení (např. „nebyla tak vlastenecká a lidová“) a účelové paralely se současností (např. „...české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem“).

**Údaje** – důvěryhodný text často pracuje s konkrétními daty a odkazuje na jejich zdroj. Méně důvěryhodné údaje jsou uváděny nekonkrétně bez možnosti jejich ověření.

A: Jsou uváděny konkrétně, je dobře rozzeznatelné, co je dobové stanovisko (např. „... Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství...“) a co je stanovisko autora (např. „... změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace...“).

C: Údaje jsou velmi nekonkrétní (např. „... zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků...“), jednotlivé výroky jsou udávány jako všeobecně přijímaná stanoviska (např. „... novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně...“).

*České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu. ...*

*Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ...*

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, odborník na dějiny raného novověku).

Zdroj: *Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin*. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

×

**Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého. ...**

*Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepřijemné tajemství. Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykreslují. Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.*

*... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.*

*... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Bruselem, před Izraelem. Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.*

Autor: Uveden zkratkou VK.

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

**Jazykový styl** – hodnověrný text používá kultivovaný jazykový styl, odborné termíny a emocionálně neutrální slova. Naopak hovorový nebo nespisovný jazyk a emocionálně podbarvená slova naznačují spíše nižší důvěryhodnost textu.

A: Ide typicky o odborný jazykový styl užívající spisovný jazyk (např. „... povstání vyústilo v bitvu...“) a odpovídající terminologii (např. „rekatolizace“).

C: Užívá hovorový jazyk (např. „... jako na běžícím pásu...“) zahrnující emocionálně podbarvená slova (např. „... hrbí před cizí mocí...“). Snaží se o vytvoření senzací (např. „Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí.“).

**Zdroj** – důležité je, kde byl text zveřejněn. Je velký rozdíl mezi odbornou institucí, nakladatelstvím vydávajícím knihy a internetovým serverem, který třeba ani neuvádí, kdo jej provozuje.

A: Zdrojem je odborná přehledová publikace renomované instituce.

C: Zdrojem je anonymně provozovaný zpravodajský internetový server.

### 3. úkol

**Přečtěte si text. Na časové ose se nacházejí tři historická období a 5 protichůdných dvojic vnímání (hodnocení) povstání a bitvy na Bílé hoře v dané době. Zakroužkujte z dvojice to vhodnější vnímání (hodnocení) události v daném období.**

Žáci si přečtou narativ shrnující vývoj vnímání (hodnocení) stavovského povstání a samotné bělohorské bitvy. Úkolem žáků je rozhodnout o více vhodném vnímání povstání a bitvy na Bílé hoře v souvislosti s daným historickým obdobím (podtrhnout, zakroužkovat). Cílem aktivity je podnitit uvažování žáků o změnách ve vnímání historické události v průběhu času. Na tomto místě doporučujeme uvést následující příklad vývoje vnímání v souvislosti s objevy kosterních pozůstatků dinosaurů (upravený text z úlohy „Záhada obřího zubu“ – uvolněná úloha PIRLS):

Lidé, kteří kdysi dávno nacházeli obrovské zkameněliny, nevěděli, co to vlastně je. Některé kosti, které našli, byly příliš veliké na to, aby mohly pocházet i z toho největšího hrocha nebo slona. Díky těmto ohromným kostem začali někteří lidé věřit na obry. V 16. století ve Francii muž jménem Barnard Palissy přišel s jiným názorem, že zkameněliny jsou zbytky živých tvorů a že někteří z těchto živočichů už na Zemi nežijí, zcela vymizeli, vyhynuli. Za svůj názor byl uvězněn. Až v 19. století začal být tento názor přijímán a tito vyhynulí plazi získali své vlastní pojmenování: dinosauria (= hrozně velká ještěrka) (Janotová & Šafránková, 2011).

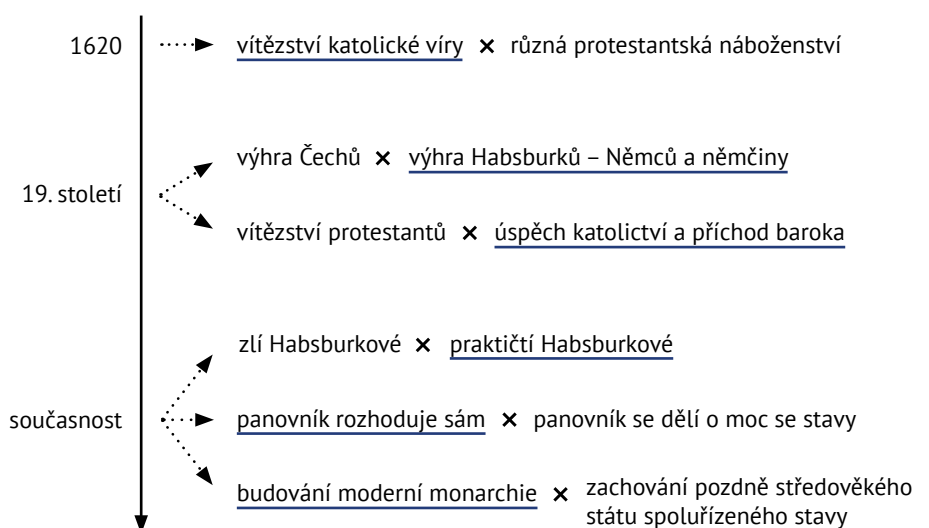
#### Vnímání stavovského povstání a důsledků bitvy na Bílé hoře

Hodnocení stavovského povstání a bělohorské bitvy se měnilo. Těsně po bitvě bylo povstání vnímáno jako náboženský boj mezi katolíky a protestanty.

V 19. století, v době českého národní obrození, byla bitva na Bílé hoře vnímána jako vyvrcholení zápasu mezi Čechy a Němci (přestože pro mnohé povstalce byla rodným jazykem také němčina). Jelikož panovník pocházející z německy mluvícího rodu povstání potlačil, bylo zavádění němčiny do státní správy a školství bráno jako důkaz vítězství Němců. Podle obrozenců přišla doba temna. Objevily se i pozitivní hlasy, že bez porážky protestantských stavů bychom neznali krásy barokního umění, které je spojováno s katolickou vírou.

V současnosti jsou stavovské povstání a bitva na Bílé hoře vnímány jako boj mezi stavovským způsobem vládnutí (panovník se dělí o moc ve státě se stavy – šlechtou) a absolutismem (panovník o chodu státu rozhoduje sám). Porážka stavů umožnila panovníkovi rozhodovat o chodu státu samostatně a sjednocením víry na jedinou, katolickou vyloučit do budoucna náboženské neshody. Neefektivní pozdně středověký český stát tak nastoupil cestu proměny v moderní absolutistickou monarchii (centrálně řízený stát, profesionální úředníci, reformy daní, armády, zavádění školní docházky), jakou známe později v 18. století v době vlády Marie Terezie.

Následuje reflexe správného řešení. Doporučujeme nejprve porovnání se spolužákem v lavici a až následně kontrolu ze strany učitele.



#### 4. úkol

#### Hodnocení ukázky B nebo C

Aby žáci nemuseli neustále otáčet pracovní list, doporučujeme, aby porovnání (hodnocení autorů ukázek B a C) barevně zakreslili přímo do úkolu č. 3.

4a) Barevně do úkolu č. 3 označ, jak hodnotily události kolem stavovského povstání ukázky B nebo C.

Žáci se vrací ke své „populistické“ ukázce (B nebo C) a barevně do úkolu č. 3 označují, k jakému hodnocení z nabízených dvojic na časové ose se ukázka kloní.

B)

vítězství katolické víry × různá protestantská náboženství

výhra Čechů × výhra Habsburků – Němců a němčiny

vítězství protestantů × úspěch katolictví a baroka

zlí Habsburkové × praktičtí Habsburkové

panovník rozhoduje sám × panovník se dělí o moc

budování moderní monarchie × zachování pozdně středověkého státu spoluřízeného stavů

C)

vítězství katolické víry × různá protestantská náboženství

výhra Čechů × výhra Habsburků – Němců a němčiny

vítězství protestantů × úspěch katolictví a baroka

zlí Habsburkové × praktičtí Habsburkové

panovník rozhoduje sám × panovník se dělí o moc

budování moderní monarchie × zachování pozdně středověkého státu spoluřízeného stavů

4b) Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří, k jakému období se spíše kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to vlastně takto píše?

Jejich pohled na události se spíše blíží k pojetí 19. století, kdy rozhodovalo zejména národnostní a protikatolické hledisko. Autor ukázky B zřejmě zastává silný protikatolický postoj. V případě autora ukázky C je to složitější, když se pokouší vykonstruovat nelogické spojení mezi údajným systematickým komplotem dobové šlechty a současnou politickou situací, se kterou nesouhlasí.

4b) Jak může naše současné vidění světa ovlivnit naše názory na historické události?

Může se stát, že co si myslíme o nějaké věci nebo někom z naší současnosti, tak máme tendenci promítat do minulosti. Nebo naopak – na základě znalostí o minulosti v souvislosti s chováním určité skupiny obyvatel můžeme promítat toto „minulé“ chování skupiny do přítomnosti a třeba i budoucnosti.

Například když víme, že (někteří) Němci (nacisté) za II. světové napáchali mnoho zločinů, tak o nich smýšlíme obdobně například pro období středověku.

# ČESKÉ STAVOVSKÉ POVSTÁNÍ A HODNOCENÍ BITVY NA BÍLÉ HOŘE A JEJÍCH DŮSLEDKŮ

## 1 Přečti si dvě ukázky a pokus se stanovit, jak jsou jednotlivé texty důvěryhodné.

1 = zcela důvěryhodný, 5 = zcela nedůvěryhodný. Napiš, podle čeho jsi hodnocení důvěryhodnosti zvolil/a.

A)

České stavovské povstání vyústilo v bitvu na Bílé hoře 8. 11. 1620. Povstání bylo výsledkem dlouhodobého zápasu mezi habsburskou centralizační a rekatolizační politikou na jedné straně a nekatolickou stavovskou opozicí na straně druhé. Samotná bitva sice nepatřila mezi největší vojenské střety třicetileté války, avšak jednoznačná porážka stavů umožnila prosadit v Čechách a na Moravě zásadní změny v duchu absolutistické habsburské vlády a násilné rekatolizace. V důsledku toho bitva na Bílé hoře nabyla symbolického významu a stala se znamením zlomu.

Z habsburské strany byla bělohorská bitva chápána jako Božím řízením inspirované vítězství nad ohavnou rebelií, zatímco v českém prostředí se bitva stala symbolem národní tragédie, jejíž příčiny byly shledávány v léčkách Habsburků a katolíků, ale také v nedostatku obětavosti a v hříšném životě českých křesťanů. ... Později období osvícenského absolutismu přineslo z praktických důvodů užívání jednoho jazyka ve státě, němčinu do úřadů a škol. Národní buditelé v 19. století to pak vnímali jako obroženi českého jazyka a kultury. Zároveň pojmu vlast začali nadřazovat pojmy národ a lid.

Autor: prof. J. Pánek (historik a ředitel Českého historického ústavu v Římě, expert na dějiny raného novověku).

Zdroj: *Bělohorský mýtus. Akademická encyklopedie českých dějin*. Nakladatelství Historický ústav Akademie věd ČR 2009.

Jak moc lze textu důvěřovat?  
Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

B)

Zde se vyhodí zbytečně spousta peněz na nějaké další výzkumy Bíle hory, stejně tyto nové „pohledy“ neudělají katolíkem církev svatou. Na podmanení českého lidu se církev svatá spojila s potomky loupeživých rytířů jako byli Habsburgové. ... Cestina byla ponížena na rec holomku a sluzek. Ze se u nás mluví česky považují za zázrak. Po Bíle Hore byl český majetek rozkraden. V současné době není vidět žádný pozitivní vliv katolické církve na vývoj naší společnosti.

Autor: R. Starý.

Zdroj: Diskuse pod článkem *Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúctují s „dobou temna“* na webu Lidové noviny (přední český časopis), z 8. 7. 2017.

Jak moc lze textu důvěřovat?  
Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.





C)

**Dne 21. června 1621 popravil kat Mydlář na Staroměstském náměstí 27 českých pánů, tedy šlechticů, kteří podporovali v roce 1620 v bitvě na Bílé hoře českou šlechtou korunovaného českého krále Fridricha Falckého.** Tento den se stal symbolem zániku českých šlechtických stavů a počátkem habsburské nadvlády nad českými zeměmi, která trvala rovných 300 let (až do roku 1918).

Tato historická připomínka skrývá ale jedno velice nepřijemné tajemství. **Česká šlechta v onom roce 1620 zdaleka nebyla tak vlastenecká a lidová, jak si dnes lidé vykrešují.** Tato šlechta uzavírala sňatky s cizinci jako na běžícím pásu a do čela celého českého království volila po celá staletí, prakticky až na výjimky, jen a pouze cizince.

... Dnes se o tom vůbec nemluví a taktně se o tom mlčí, že to byla právě česká šlechta, která zapříčinila uvržení země do poroby Habsburků.

... Podívejte se dnes na české politiky, jak se hrbí před cizí mocí, před americkými partnery, před Brusel, před Izraelem. **Vůbec nic se od dob české šlechty nezměnilo, protože ta novodobá česká šlechta se ke své zemi a ke svému národu chová úplně stejně jako ta tehdejší česká šlechta skutečná.**

Autor: uveden zkratkou VK.

Zdroj: článek na webu Aeronet (anonymně provozovaný zpravodajský internetový server), z 21. 10. 2020.

Jak moc lze textu důvěřovat?  
Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

D)

**Jako tragédii brali Bílou horu už poražení protestanti, kteří museli uprchnout ze země v čele s Komenským. ... Mýtem se později stalo také to, že po Bílé hoře přišla doba temna, kdy se český národ měl už jen špatně. Na druhou stranu je zajímavé, že například v Praze obdivují turisté barokní stavby, ty však vznikaly až v době pobělohorské, té „temné“ tragické době.**

Lidé si předbělohorskou dobu vykládali jako zlatý věk české šlechty, české kultury a češství. **Musíme si však uvědomit, že to je spíše iluze, z hlediska jazykového již dlouho před Bílou horou převládala němčina. Ale právě v době národního obrození v 19. století se začalo hovořit o historických událostech, jako byla Bílá hora. ... Zde vznikl mýtus národní tragédie, která ukončila slávu a samostatnost zemi Koruny české a českého národa.**

**Ve skutečnosti jako tragédii můžeme označit nucený odchod předních nekatolických osobností do zahraničí. Hlavně ale to byla tragédie pro obyvatelstvo měst a vesnic, protože to bylo nejvíce válkou zasaženo. Vojáky, nemoce mi a hlavně hospodářsky. Nastal velký úbytek obyvatel a pokles hospodářství.**

Autor: prof. Radek Fukala (historik na Filozofické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem a odborník na dějiny třicetileté války).

Zdroj: rozhovor na webu iDNES (přední české periodikum), z 24. 10. 2016.

Jak moc lze textu důvěřovat?  
Ohodnoť jako ve škole (1–5):

Podle čeho jsi určil/a důvěryhodnost? Uveď konkrétně na příkladech.

## 2 Hodnocení důvěryhodnosti zdrojů historiky



Proč historici hodnotili daný zdroj jako více spolehlivý?

Proč historici hodnotili daný zdroj jako méně spolehlivý?

## 3 Přečtěte si text.



Na časové ose se nacházejí tři historická období a 5 protichůdných dvojic vnímání (hodnocení) povstání a bitvy na Bílé hoře v dané době. Zakroužkujte z dvojice to vhodnější vnímání (hodnocení) události v daném období.

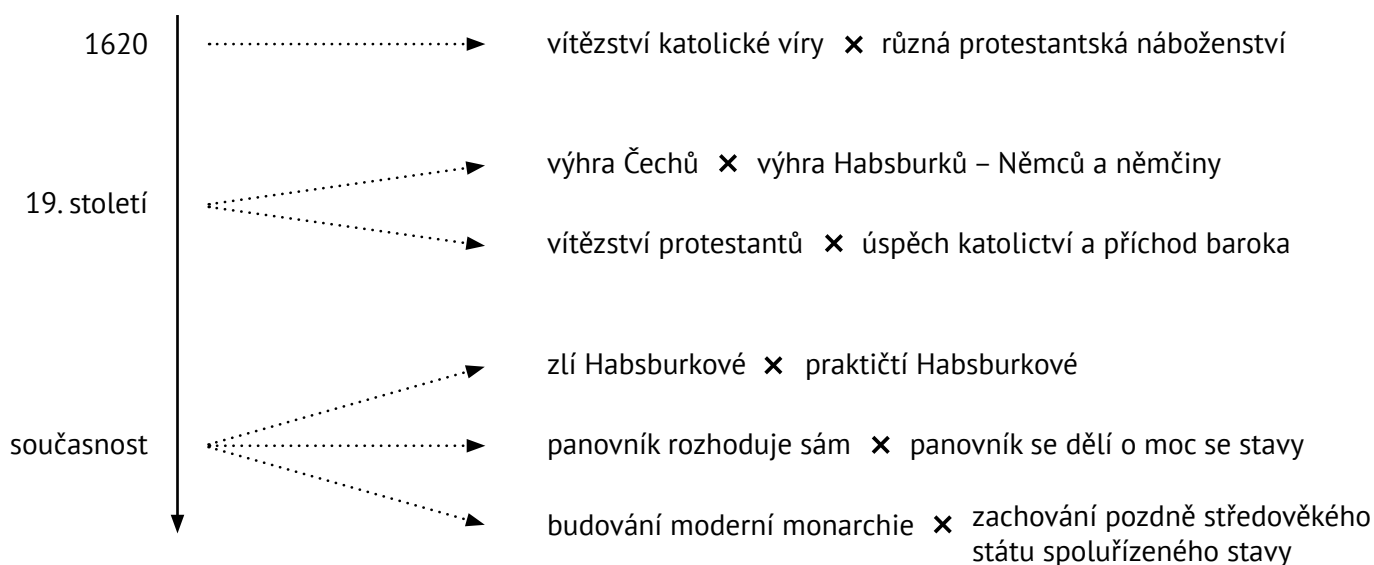
### Vnímání stavovského povstání a důsledků bitvy na Bílé hoře

Hodnocení stavovského povstání a bělohorské bitvy se měnilo. Těsně po bitvě bylo povstání vnímáno jako náboženský boj mezi katolíky a protestanty.

V 19. století, v době českého národního obrození, byla bitva na Bílé hoře vnímána jako vyvrcholení zápasu mezi Čechy a Němci (přestože pro mnohé povstalce byla rodným jazykem také němčina). Jelikož panovník pocházející z německy mluvícího rodu povstání potlačil, bylo zavádění němčiny do státní správy a školství bráno jako důkaz vítězství Němců. Podle obrozenců přišla doba temna. Objevily se i pozitivní hlasy, že bez porážky protestantských sta-

vů bychom neznali krásy barokního umění, které je spojováno s katolickou vírou.

V současnosti jsou stavovské povstání a bitva na Bílé hoře vnímány jako boj mezi stavovským způsobem vládnutí (panovník se dělí o moc ve státě se stavy – šlechtou) a absolutismem (panovník o chodu státu rozhoduje sám). Porážka stavů umožnila panovníkovi rozhodovat o chodu státu samostatně a sjednocením víry na jedinou, katolickou vyloučit do budoucna náboženské neshody. Neefektivní pozdně středověký český stát tak nastoupil cestu proměny v moderní absolutistickou monarchii (centrálně řízený stát, profesionální úředníci, reformy daní, armády, zavádění školní docházky), jakou známe později v 18. století v době vlády Marie Terezie.



#### 4 Hodnocení ukázky B nebo C



4a) Barevně do úkolu č. 3 označ, jak hodnotily události kolem stavovského povstání ukázky B nebo C.

4b) Zamysli se nad tím, proč autoři ukázek (B a C) takto hovoří. K jakému období se spíš kloní jejich názory? Jaký postoj každý z nich vlastně zaujímá a proč to takto píše?

4c) Jak může naše současné vidění světa ovlivnit naše názory na historické události?

## HISTORICKÁ ANALÝZA

**Zdroj A)**

Straka, C. A. (1911). *Albrecht z Valdštejna a jeho doba: na základě korespondence opata Strahovského Kašpara z Questenberka* [třída I, číslo 44]. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, s. 61–62.

**Heřman z Questenberka**, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat v dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníku v protireformační komisi:

**7. června 1631, Kolín nad Rýnem**

*Krvavým bylo dobytí Magdeburku... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine zkáza taková města a království, která úctu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámožným modlám [švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bohu a svému císaři. A přece – jak se dozvídám – neustávají zatvrzelí kacíři jako liščí podšívky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudil-li je Bůh sám, aby hnojiště Německa nebylo vyčištěno jako Augiášův chlév?* [jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obecném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit]

- Kdo** Autorem dopisu je Heřman z Questenberka (1580–1651), pocházel z rodu, který vyšel z měšťanských poměrů z Kolína nad Rýnem, a podobně jako jeho bratři působil jako vysoký úředník ve službách Rudolfa II. a později jako sekretář říšské dvorské rady a císařský diplomat s velkým vlivem na císaře Matyáše i Ferdinanda II. Měl velmi pozitivní vztah také s Albrechtem z Valdštejna. Heřman získal řadu majetků v Čechách, byl povýšen do stavu svobodných říšských pánů a stal se říšským radou.
- Kdy** Dopis pochází bezprostředně z doby těsně po dobytí Magdeburku, konkrétně ze 7. června.
- Co** Heřman v dopise zmiňuje šťastné přežití premonstrátských řeholníků zkázy města. A dále zmiňuje také přenesení ostatků sv. Norberta z Xanten do Prahy (Událost byla vnímána jako záchrana katolického světce z kacířského města. Zároveň ale byl sv. Norbert vnímán jako ochránce města.). Tvrdě se vymezuje vůči protestantům, když uvádí, že se stali odpadlíky, kteří nectí opravdového světce. Nakonec nadnáší myšlenku, jestli samotná událost neznačí boží vůli vyčistit německé země od kacířů. Jeho pohled představuje velmi krajní stanovisko katolíků.
- Komu** Dopis zaslal svému bratru Kašparovi (1571–1640), který se stal vlivným opatem Strahovského kláštera a působil v protireformační komisi. Byl to on, kdo se také zasloužil o přenesení ostatků sv. Norberta z Xanten právě z Magdeburku do Prahy ve 20. letech 17. století. Kašpar právě tak jako jiné zařadil dopis do rozsáhlého souboru své korespondence.
- Proč** Heřman vedl čilou korespondenci se svými bratry nejen s ohledem na blízké rodinné vztahy, avšak také v souvislosti s koordinací politických kroků.

**Zdroj B)**

Medick, H. (2001). Historical Event and Contemporary Experience: The Capture and Destruction of Magdeburg in 1631. *History Workshop Journal*, 52, s. 37.

**Nicolaus Michaelis**, kalvinistický pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:

*Všichni protestanti byli nesmírně zarmoucení a zděšení bídným pádem města Magdeburk, ale papežští [katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku stříleli radostné salvy ..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná Panna Marie v nebi měla tak vražedné a krvežíznivé srdce jako oni papeženci [hanlivě katolíci], kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi šedesát tisíc duší.*

- Kdo** Autorem je kalvinistický pastor Nicolaus Michaelis ve městě Hechtsheimu (blízko Mohuče).

<b>Kdy</b>	Událost zaznamenal brzy po vyplenění města, v červnu 1631.
<b>Co</b>	Michaelis zaznamenal velmi radikální reakci obyvatel v katolickém arcibiskupském městě Mohuči, kdy je vyvraždění Magdeburku okázale oslavováno, což sám odsuzuje. Zaznamenal tak přesně konfesivní pohled na nepřitele, jak dokazuje on sám, když hodnotí toto jednání.
<b>Komu</b>	Obecně se jednalo o další generace jako svědectví doby.
<b>Proč</b>	Cílem bylo podat dalším generacím informaci o historických událostech tak, jak je chápal on sám, pro poučení z nich.

### Zdroj C)

**Jan J. Harant z Polžic a Bezdrůžic**, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých paměti:

Menčík, F. (Ed.) (1897). *Paměti Jana Jiřího Haranta z Polžic a z Bezdrůžic: od roku 1624 do roku 1648*. Česká akademie, s. 58–59.

*Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nejvyšší Falkenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyráželi, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... Téměř třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.*

<b>Kdo</b>	Autorem je český nižší šlechtic Jan Jiří Harant z Polžic a Bezdrůžic (1580–po 1648), mladší bratr významného účastníka českého stavovského povstání Kryštofa, přičemž přeložil jeho známý cestopis Cesty do Svaté země. Jan Jiří byl evangelík, který se do povstání pravděpodobně příliš aktivně nezapojoval, avšak následně v roce 1623 byl odsouzen ke ztrátě poloviny majetku. Poté z náboženských důvodů v roce 1628 opustil i s rodinou Čechy a usadil se ve městě Hof v knížectví Bayreuth nedaleko hranic Českého království.
<b>Kdy</b>	Jan Jiří své paměti psal průběžně v letech 1624–1648.
<b>Co</b>	Ve svých pamětech zachytil jak zprávy o vlastních příhodách a osudu své rodiny, tak souběžně píše o vojenských a politických událostech válečných let, přičemž do roku 1628 stojí v centru jeho zájmu zejména Čechy, později, s tím, jak se snižovala šance na návrat, se zabýval hlavně událostmi v německých zemích. Konkrétní ukázka pak vychází ze zpráv šířících se v mnohých variantách po Říši tiskem. Popisuje poměrně detailně události předcházející obležení Magdeburku. Poté přibližuje impuls k počátku masakru a jeho průběh. Po souhrnném výčtu obětí a škod se obrací k Bohu s prosbou o pomstu. Harant tak reprezentuje právě protestantský pohled na událost.
<b>Komu</b>	Paměti zapisoval pro osobní potřebu a pro rodinu. Spis se dochoval jak v české verzi, tak v německém opisu.
<b>Proč</b>	Jan Jiří psal paměti s ohledem na zájem o aktuální dění a zachování vazby na domovinu pro jeho potomky.

### Zdroj D)

**Gottfried H. Pappenheim**, maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk. V dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:

Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931*. Leipzig, s. 67.

**21. května 1631, Magdeburk** [den po události]

*Město [Magdeburk] se vším svým velkým bohatstvím se proměnilo v popel. To, co lidé schovávali ve sklepích a na půdách, to všechno shořelo. Věřím, že bylo ztraceno více než dvacet tisíc duší. Je jisté, že od zničení Jeruzaléma [dobyti, vypálení a poboření města Římany při potlačení*

židovského povstání v roce 70 a ještě předtím dobytí a zkáza města babylonským králem Nebukadnesarem II. v roce 587 před n. l., jak zmiňuje Bible = zničení Jeruzaléma užíváno jako symbol zkázy] *nebylo vidět žádné strašnější dílo a Boží trest. Všichni naši vojáci zbohatli. Bůh s námi.*

- Kdo** Autorem dopisu je jeden z nejznámějších vojenských velitelů v době třicetileté války, polní maršál Svaté říše římské, Gottfried Heinrich hrabě Pappenheim (1594–1632), který se zúčastnil dobytí Magdeburku po boku hlavního vojevůdce Johanna Tserclaese Tillyho (1559–1632).
- Kdy** Dopis byl datován 21. května 1631, tedy den po dobytí města.
- Co** V dopise vcelku lakonicky shrnuje, jak se z jednoho z nejbohatších měst v Říši staly trosky. Aby zdůraznil, jak masivní zkáza postihla město, přirovnává událost k dobytí a zničení starověkého Jeruzaléma, přitom to „strašné dílo“ vykonaly jeho jednotky. Zároveň celou událost vnímá jako trest katolického Boha, který dopadl na protestantské, a tedy kacířské město.
- Komu** Identitu adresáta přesně neznáme, jisté je, že se jednalo o jeho přátele ve Švábsku.
- Proč** Účelem dopisu je rychle podat svědectví o jedné z významných událostí pro císařskou stranu v době, kdy do války vstoupilo Švédsko.

### **Zdroj E)**

**Václav F. Kocmánek**, pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:

Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931*. Leipzig, s. 67.

*Ale Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k Magdeburku, ... jej náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obleženým žádné odpočívání nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyl. Těchto ztrát velmi litoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přelavné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozné divadlo zkázy města to bylo. V prchlivém hněvu se to stalo místem mírnosti v trestání, na kterou vítězové zapomněli. Na 22 000 měšťanů zahynulo, ... což je suma veliká a na poslech hrozná, poněvadž i mnoho ženského pohlaví bylo zmordováno a panen zprzněno. Takovým hanebným skutkům musí generál Tilly učinit přítrž a na hrdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též král švédský Frankfurt [Frankfurt nad Odrou] dobyl a na 3 100 lidu pomordoval.*

- Kdo** Autorem je český básník, kronikář Václav František Kocmánek (1607–1679), který dlouhou dobu působil v Praze jako učitel a po bělohorské porážce konvertoval na katolictví.
- Kdy** Paměti zapisoval s jistým odstupem, zejména v době třicetileté války a po ní.
- Co** Vlastní paměti vznikaly spontánně, jako reakce na tíživou životní situaci v době války. Kocmánek zapisoval své osobní zkušenosti a čerpal informace z jiných zdrojů (letáků, novin a ústně sdělovaných zpráv). Vlastní ukázka pak zachycuje obléhání a dobytí Magdeburku v kontextu dalších událostí, přičemž autor obhajuje postup Tillyho a příčin masakru spojených také s vysokými ztrátami útočníků. Pozastavuje se nad nevidaným množstvím obětí a znásilňováním, kterému musel Tilly učinit přítrž. Zároveň zmiňuje dobytí města Frankfurtu nad Odrou, ke kterému došlo již v dubnu. S ohledem na některé nepřesnosti v jeho pamětech je jasné, že informace získával a zapisoval až se značným odstupem od doby, kdy se staly. Sám pak spíše zastává císařskou perspektivu vidění průběhu vojenských operací.
- Komu** Obecně se jednalo o další generace. Jeho spis byl později opisován a v 19. století byl vydán edičně.
- Proč** Cílem bylo podat dalším generacím informaci o historických událostech tak, jak je chápal on sám, pro poučení.

# METODIKA PRO UČITELE

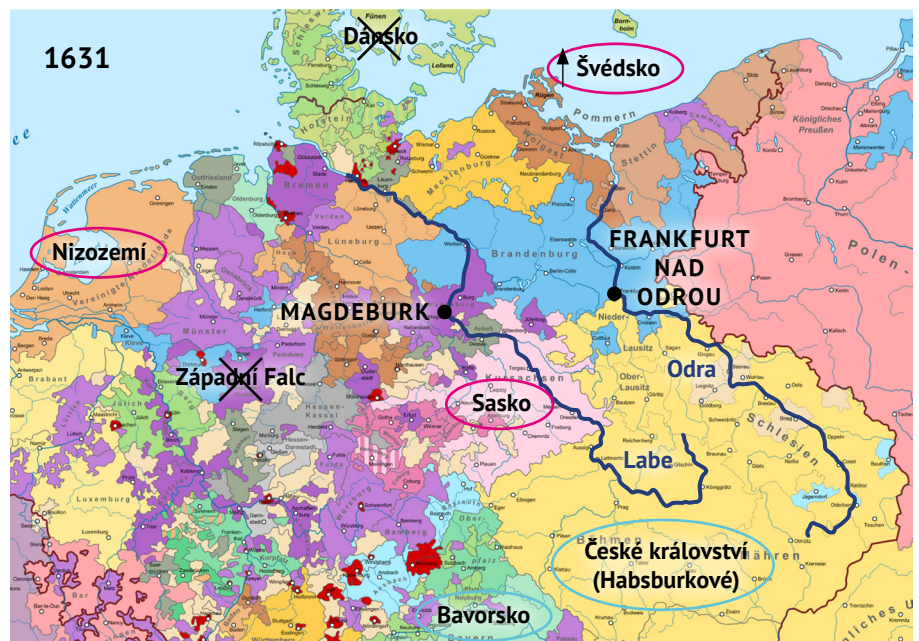
## 0. úkol

### Úvod do tématu

V rámci úvodu by žákům měl být stručně shrnut dosavadní vývoj třicetileté války, a to prostřednictvím krátkého výkladu sledujícího narativ níže (tučně je vyznačeno to podstatné) a také mapy, která jednak zachycuje dosavadní aktéry války a která souběžně naznačuje některé vojenské operace roku 1631. Mapu žákům učitel vizualizuje během výkladu níže prostřednictvím dataprojektoru/interaktivní tabule, popř. samostatně vytiskne.

### Výklad

V roce 1631 probíhala třicetiletá válka již třináctým rokem. Z vnitrostátního **konfliktu mezi českým králem Ferdinandem II., Habsburským a nekatolickými stavy o to, kdo bude mít větší vliv** v království, se stala válka, kterou do té doby Evropa nepoznala. Její příčiny **souvisely nejen s náboženským rozdělením** Svaté říše římské, kdy na severu a západě dominovali protestanti a na jihu katolíci, avšak **souvisí hlavně s mocenskými ambicemi jednotlivých účastníků**. Po porážce českého povstání v roce 1620 a následně po dobytí Západní Falce Fridricha Falckého v roce 1622 se proti císaři Ferdinandovi II. a vůdci katolické ligy v říši Maxmiliánu Bavorskému postavil dánský král Kristián IV., který vystoupil na obranu protestantských států na severu Svaté říše římské. První válečné úspěchy dánského krále však nakonec vystřídala série porážek od císařského vojevůdce Albrechta z Valdštejna a král musel potupně podepsat mír. **V roce 1630 se ale na scéně proti katolickému císaři objevila nová síla, a to protestantský švédský král Gustav II. Adolf, který pro válku s Habsburky získal i materiální podporu katolické Francie, a později po událostech v Magdeburku se na jeho stranu připojilo i protestantské Sasko. V roce 1631 na severu Německa proti sobě manévrovaly dvě armády – švédská, pod vedením krále Gustava, a císařská, které velel Johann T. Tilly. Jako klíčová se ukázala kontrola velkých řek důležitých pro zásobování vojska. Proto král Gustav dobyl protestantské město s císařskou posádkou, Frankfurt nad Odrou, na stejnojmenné řece a 200 km západně pak Tilly oblehl a dobyl protestantský Magdeburk na řece Labi. Dobytí Magdeburku však bylo v něčem docela jiné, a napříště zcela proměnilo charakter války a její vnímání. Události z května roku 1631 byly také ve své době symbolicky připomínány jako „magdeburská svatba“, to proto, že město má ve znaku pannu, a ten, kdo jej dobýval, byl muž a polní maršál.**



Mapa Svaté říše římské v době třicetileté války. Aktivní spojenci a neúčastněné státy k roku 1631. Podkladová vrstva: Josef Engel (Ed.) (1967). *Grosser Historischer Weltatlas* (3. díl). Neuzeit, s. 122.

## 1. úkol

Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky. Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Úkol je zaměřen na zjednodušené postupy kritiky pramenů, a to prostřednictvím cíleně položených otázek, mířících na okolnosti vzniku pramenů a postoje/motivaci (diskurz) jejich autorů. Podobně jako v aktivitách týkajících se hodnocení českého stavovského povstání a hodnocení bitvy na Bílé hoře a jejich důsledků se těžiště práce nachází v konstrukci a zkvalitňování pojmu „důvěryhodnost“. Učitel žákům rozdá pracovní listy: žáci budou rozděleni do dvojic, přičemž první z dvojice bude mít za úkol přečíst si první tři ukázky pramenů (A, B, C) a druhý ukázky (C, D, E). Ukázka C je referenční a budou ji číst oba. Než se však žáci samostatně pustí do plnění úkolu, na příkladu níže, vztahujícím se k bitvě na Bílé hoře, učitel ukáže žákům, jak by měli (mohli) při řešení úkolu postupovat. Učitel vizualizuje na interaktivní tabuli/dataprojektoru možné zpracování úkolu č. 1 na následujícím příkladu:

Ukázka a možné zpracování úkolu č. 1:

### Bitva na Bílé hoře, 8. listopadu 1620

Autor:	<b>Maxmilián I. Bavorský</b> , vůdce katolické ligy ve Svaté říši římské a spojenec císaře Ferdinanda II., Habsburského, velel v bitvě na Bílé hoře spojené armádě císaře a katolické ligy. V dopise papeži Pavlu V. napsal (znění pramene je uvedeno v knize francouzského historika Oliviera Chalineho, Bílá hora, Praha 2013, s. 373):
Jeho sdělení o události (historický pramen):	<i>12. listopadu 1620, v Praze Nanejvýš dobrý a veliký Bůh měl ohled na svou církev, zdolal a zlomil její nepřátele vskutku zářící vítězstvím, které se právem dá nazvat vítězstvím Božím. Já jsem pak přišel a viděl, byl jsem přítomen v bitvě, ale zvítězil předobry Bůh, jemuž pevně a s nejděčnější myslí připisuji slávu veškerého vítězství. Vpravdě s námi byla ruka Boží, která na hlavu porazila tak mocného nepřítele a tak dobře opevněného protivníka. Neukázala se snad zvláštní Boží prozřetelnost v tom, že jsme se utkali s nepřítelem právě <u>týden po svátku Všech svatých [8. listopadu]</u>, který sám padl na dvaadvacátou neděli po svátku Ducha svatého, ve kterém se podle římského ritu předčítá evangelium: <u>vratte císaři, co je císařovo? Tam, kde utřil ztrátu svého vojska, to Falcký kurfiřt [český král Fridrich Falcký], ač nerad, vrátil, opustil i se svou manželkou Prahu, a dokonce prohlášoval, že sám zvítězil nad katolickým náparem.</u></i>
a) Byl autor svědkem události? ANO/NE	<i>ANO, v bitvě velel spojené armádě císaře a katolické ligy.</i>
b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?	<i>POZITIVNĚ</i>
c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?	<i>ANO. Zaujímá negativní postoj vůči Fridrichovi Falckému. Dokonce o něm píše s pohrdáním/ /výsměchem.</i>
d) Proč o události tedy takto píše?	<i>Oslavně informuje papeže o svém vítězství a porážce Fridricha Falckého.</i>
e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.	
f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?	<i>Že za úspěchem stojí Bůh.</i>



Možné řešení úkolu č. 1 pro pracovní list I (varianta pramenů A, B, C)

Autor:

**A) Heřman z Questenberka**, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat. V dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníkovi v protireformační komisi:

**B) Nicolaus Michaelis**, kalvinistický (nekatolický) pastor žijící nedaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:

**C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdruzic**, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:

Jeho sdělení o události (historický pramen):

7. června 1631, Kolín nad Rýnem

*Krvavým bylo dobytí Magdeburku... Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný důkaz, že nemine zkáza taková města a království, která úctu svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámožným modlám [švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bohu a svému císaři. A přece – jak se dovidám – neustávají zatvrzelí kacíři jako liščí podšívky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudil-li je Bůh sám, aby hnojiště Němcka nebylo vyčištěno jako Augiášův chlév? [jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obrazném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit].*

*Všichni protestanti byli nesmírně zarmouceni a zděšeni bídným pádem města Magdeburk, ale papežští [hanlivě katolíci = uznávající papeže] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku stříleli radostné salvy ..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by požehnaná Panna Marie v nebi měla tak vražedné a krvežíznivé srdce jako oni papeženci, kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi šedesát tisíc duší.*

*Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom devět útoků selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nevyšší Falkenberger [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyráželi, co natrefli, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... Téměř třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.*

a) Byl autor svědkem události? ANO/NE

NE

NE

NE

b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?

POZITIVNĚ

NEGATIVNĚ

NEGATIVNĚ až NEUTRÁLNĚ

c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?

*ANO. Proti obyvatelstvu Magdeburku, které se spolčuje se Švédy.*

*ANO. Proti obyvatelům Mohuče, kteří vraždění v Magdeburku oslavovali.*

*ANO. Obecně proti těm, kteří způsobili krveprolití.*

d) Proč o události tedy takto píše?

*Protože je katolík a straní císaři.*

*Protože je nekatolík.*

*Protože je nekatolík a exulant z Čech.*

e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.

*Že dobytí města bylo božím trestem.*

*Že obyvatelé Mohuče se chovali odporově, když oslavovali krveprolití.*

*Že zemřelo 30 tisíc lidí.*

f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?

Možné řešení úkolu č. 1 pro pracovní list II (varianta pramenů C, D, E)

<p>Autor:</p>	<p><b>C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdruzic,</b> nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:</p>	<p><b>D) Gottfried H. Pappenheim,</b> maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk, v dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:</p>	<p><b>E) Václav F. Kocmánek,</b> pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:</p>
<p>Jeho sdělení o události (historický pramen):</p>	<p><i>Tu <u>Tilly</u> [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom <u>devět útoků</u> selhalo a 9 000 vojáků ztratil. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na hradby přišli, ... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nevyšší <u>Falkenberger</u> [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zavřeli... Císařští dveře domů vyráželi, co natrefili, to bili, mordovali, brali a vydrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdílných místech začalo město hořet... Téměř <u>třicet tisíc lidí</u> přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... <u>Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.</u></i></p>	<p><i>21. května 1631, Magdeburk [den po události]</i></p> <p><i>Město [<u>Magdeburk</u>] se vším svým velkým bohatstvím se proměnilo v popel. To, co lidé schovávali ve sklepích a na půdách, to všechno shořelo. Věřím, že bylo ztraceno více než <u>dvacet tisíc</u> duší. Je jisté, že od <u>zničení Jeruzaléma</u> [dobyty, vypálení a poboření města Římany při potlačení židovského povstání v roce 70 a ještě předtím dobytí a zkázou města babylonským králem <u>Nebukadnesarem II.</u> v roce 587 před n. L., jak zmiňuje Bible = = zničení Jeruzaléma užíváno jako symbol zkázy] <u>nebylo vidět žádné strašnější dílo a Boží trest.</u> Všichni naši vojáci zbohatli. Bůh s námi.</i></p>	<p><i>Ale <u>Tilly</u> [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k <u>Magdeburku</u>, ... jej náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obleženým žádné odpočinití nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyl. Těchto ztrát velmi litoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přeslavné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozná divadlo zkázy města to bylo. <u>V prchlivém hněvu se to stalo místem mírnosti v trestání, na kterou vítězové zapomněli.</u> Na <u>22 000</u> měšťanů zahynulo, ... což je suma veliká a na poslech hrozná, poněvadž i mnoho ženského pohlaví bylo z mordováno a panen zprzněno. Takovým hanebným skutkům musí generál Tilly učinit přítrž a na hrdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též <u>král švédský Frankfurt</u> [Frankfurt nad Odrou] <u>dobyl a na 3 100 lidí pomordoval.</u></i></p>
<p>a) Byl autor svědkem události? ANO/NE</p>	<p>NE</p>	<p>ANO</p>	<p>NE</p>
<p>b) Autor o události píše POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?</p>	<p>NEGATIVNĚ až NEUTRÁLNĚ</p>	<p>NEUTRÁLNĚ</p>	<p>POZITIVNĚ i NEGATIVNĚ</p>
<p>c) Je autor zaujatý proti něčemu/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov je to v textu nejvíce patrné (podtrhni přímo do textu)?</p>	<p><i>ANO. Obecně proti těm, kteří způsobili krveprolití.</i></p>	<p>NE</p>	<p><i>Trochu proti vojákům, kteří drancovali Magdeburk a trochu proti švédskému králi.</i></p>
<p>d) Proč o události tedy takto píše?</p>	<p><i>Protože je nekatolík a exulant z Čech.</i></p>	<p><i>Podává úsečnou zprávu příteli.</i></p>	<p><i>Straní císaři a jeho vojevůdci, ale zároveň připomíná, že šlo o tragickou událost.</i></p>
<p>e) Uvádí autor nějaká konkrétní data – jména a číselné údaje? Označ v textu barevně.</p>			
<p>f) Co autor považuje za nejdůležitější informaci o události, na co klade důraz?</p>	<p><i>Že zemřelo 30 tis. lidí.</i></p>	<p><i>Že bylo město dobyto.</i></p>	<p><i>Klade důraz na vypálení města a pobyty jeho obyvatel.</i></p>

## 2. úkol

Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou. Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.

Úkol má za cíl naučit žáky konfrontovat a interpretovat často si odporující prameny. Prostřednictvím pěti otázek pak žáci analyzují vždy tři zadané ukázky. Následně porovnávají zjištění se spolužákem, který má odlišnou variantu pramenů. Při zadání je důležité zdůraznit, že odpovědi musí být velmi konkrétní – tam, kde je to možné, musí být založené na citacích z textů.

Možné řešení úkolu č. 2 pro pracovní list I (varianta pramenů A, B, C):

a) V čem si jednotliví autoři odporují?	<i>Odporují si v tom, že autor ukázky A vnímá dobytí města pozitivně a zbylí dva spíše negativně. Také různě líčí příčiny dobytí města (A, C) a uvádějí různé počty mrtvých (B, C).</i>
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	<i>ANO. Ukázka A vnímá obyvatele Magdeburku jako císaři odporující kacíře, B a C jako nevinné oběti vraždění vojáků.</i>
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	<i>Ukázka C je nejpodrobnější a uvádí celý průběh události. Ukázky A a B spíše hodnotí, proč se to stalo a co bylo potom.</i>
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	<i>Ano, ukázka A vidí příčinu v tom, že se lidé v Magdeburku dali na kacířskou víru a nectí svatě. Ukázka C pak jako hlavní příčinu pádu města uvádí masivní útoky císařských, smrt vojevůdce obránců a rabování vojáků.</i>
e) V čem všem (chování lidí, údaje, ...) se autoři shodují?	<i>Že dobytí města bylo velmi krvavé, nemající obdoby, a že s tím souvisí Bůh.</i>

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

*Např.: Shodně jsme zjistili, že město bylo dobyto, vypáleno a mnoho tisíc obyvatel zahynulo. Že to udělal císařský generál Tilly. Lišíme se pak v tom, jak jednotliví autoři popisují příčinu události (záleží na tom, komu fandí – jestli katolíkům, nebo protestantům).*

Možné řešení úkolu č. 2 pro pracovní list II (varianta pramenů C, D, E):

a) V čem si jednotliví autoři odporují?	<i>Odporují si v líčení příčin vypuknutí masakru (C, E). Zatímco ukázka C vnímá událost spíše negativně a D neutrálně, tak v ukázce E nalezneme obojí – pozitivní i negativní rysy události. Liší se také v uváděném počtu mrtvých – ukázka D a E shodně hovoří o cca 20 tisících zabitých, ukázka C zmiňuje vyšší počty.</i>
b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?	<i>ANO. Jde zejména o vojevůdce Tillyho, kterého ukázka C popisuje neutrálně, až jako tyrana, avšak ukázka E jej vnímá jako moudrého velitele.</i>
c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?	<i>ANO. V případě ukázek C a D, kdy C dává vinu za vypálení města jak veliteli Tillymu, tak i vojákům, kdežto ukázka D viní pouze vojáky, kteří ztratili nad svým jednáním kontrolu.</i>
d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?	<i>ANO. Ukázky E a D vidí příčinu spíše v zuřivosti vojska než v cíleném záměru velení vyvraždit město.</i>
e) V čem všem (chování lidí, údaje, ...) se autoři shodují?	<i>Shodují se zejména v poslušnosti události a rozsahu zkázy.</i>

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

*Např.: Shodně jsme zjistili, že město bylo dobyto, vypáleno a mnoho tisíc obyvatel zahynulo. Že to udělal císařský generál Tilly. Lišíme se pak v tom, jak jednotliví autoři popisují příčinu události (záleží na tom, komu fandí – jestli katolíkům, nebo protestantům).*

### 3. úkol

**Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže. Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.**

Skrze úkol č. 3 se snažíme přivést žáky k závěrečné práci historika, tedy shrnutí a zapsání zásadních zjištění do logické a chronologické struktury s tím, že jsou právě zohledněny různorodé informace o sledované události. Žáci mají za úkol shrnout událost v několika zásadních větách, které sledují určitou osnovu. Ta jim má být nápomocí. Ke každému bodu mají napsat jednu větu. Věty by na sebe měly stylisticky navazovat.

Možné řešení úkolu č. 3 pro pracovní list I (varianta pramenů A, B, C):

Co a kdy se stalo.	<i>V květnu 1631 dobyla císařská armáda pod vedením maršála Tillyho protestantské město Magdeburk.</i>
Jak nejspíš probíhala událost.	<i>Vojáci vtrhli do města, rabovali, a město nakonec zapálili.</i>
Co bylo výsledkem.	<i>Magdeburk shořel do základů a bylo zabito mnoho obyvatel (30 až 60 tisíc).</i>
Jak různě událost tehdy lidé vnímali.	<i>Dochovala se řada zpráv o této události, někteří ji oslavovali, jiní nad ní truchlili a byli naštvaní.</i>
V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.	<i>Záleželo na tom, jestli byli katolíci, nebo protestanti. Nejvíce se zprávy liší také v tom, proč došlo k události (boží trest nebo krutost útočnicků) a kolik lidí ve městě zahynulo – bylo to 30 až 60 tisíc lidí.</i>
V čem byla událost výjimečná ve své době.	<i>Událost byla výjimečná množstvím mrtvých a brutalitou útočnicků.</i>

Možné řešení úkolu č. 3 pro pracovní list II (varianta pramenů C, D, E):

Co a kdy se stalo.	<i>V květnu 1631 těžce obléhala a následně dobyla císařská armáda pod vedením maršála Tillyho a Pappenheima protestantské město Magdeburk.</i>
Jak nejspíš probíhala událost.	<i>Obléhatelé měli těžké ztráty, ale nakonec zabili vojevůdce obránců a prolomili obranu.</i>
Co bylo výsledkem.	<i>Magdeburk shořel do základů a bylo zabito mnoho obyvatel (20 až 30 tisíc).</i>
Jak různě událost tehdy lidé vnímali.	<i>Dochovala se řada zpráv o této události, někteří ji oslavovali, jiní nad ní truchlili a byli naštvaní.</i>
V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.	<i>Záleželo na tom, jestli byli katolíci, nebo protestanti. Nejvíce se zprávy liší také v tom, kdo nese odpovědnost za masakr (Tilly nebo samotní vojáci) a kolik lidí ve městě zahynulo – bylo to 20 až 30 tisíc lidí.</i>
V čem byla událost výjimečná ve své době.	<i>Událost byla výjimečná množstvím mrtvých a brutalitou útočnicků.</i>

#### 4. úkol

**Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?).**

Úkol je zaměřen na uvědomění si celého procesu kritiky pramenů, bez kterého není možné dojít k žádné syntéze poznatků. Učitel vznese otázku, že kdyby žáci dostali jeden jediný text o nějaké události, zdali by mu nejprve plně důvěřovali a souhlasili by s ním, že takto se to stalo. Poté je nutné připomenout, jak tedy postupovat, když má člověk více sdělení k jedné události. Přitom je vhodné zdůraznit řadu rozporů, které jsou (mohou být) mezi jednotlivými sděleními.

Před hodinou:

*Prostě, jak to někdo zapsal, tak se to stalo.  
Nejvíc jsem věřil/a tomu popisu od autora,  
který byl očitým svědkem události.  
Liší se proto, že to někdo z kronikářů zapsal  
až hodně let po tom, kdy se to stalo.*

Po hodině:

*Zjistil jsem, že není tak jednoduché vyznat se  
v často protichůdných tvrzeních.  
Hodně záleželo na tom, kdo byl autorem  
textu a na jeho postojích.  
Každý text má určitý pohled na věc a čím  
více úhlů pohledu máme, tím lepší dostane-  
me popis o celé situaci a lidech.*

# MAGDEBURSKÁ SVATBA | PRACOVNÍ LIST I | PRO VARIANTU PRÁCE S PRAMENY A, B, C

## 1 Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky.

✎ Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Autor:

**A) Heřman z Questenberka**, katolík, českých šlechtic a císařský diplomat, v dopisu z Kolína nad Rýnem svému bratru Kašparovi, opatu premonstrátského kláštera na Strahově v Praze a aktivnímu účastníkovi v protireformační komisi:

Jeho sdělení o události

(historický pramen):

*7. června 1631, Kolín nad Rýnem*

*Krvavým bylo dobytí Magdeburku...  
Až naši potomci budou číst historii naší doby, poznají jako patrný doklad, že nemine skáza taková města a království, která úctou svatých patronů svých zanedbávají [dříve zde pohřbený katolický sv. Norbert z Xanten, zakladatel mnišského řádu premonstrátů] a zámožným modlám [švédský král Gustav II. Adolf] důvěřují spíše nežli Bobu a svému císaři. A přece – jak se dozvídám – neustávají zatvrzelí kačírí jako liščí podstýčky se Švédem se spolčovati. Kdo ví, neusoudil-li je Bůh sám, aby hnojiště Německa nebylo vyčištěno jako Augiášovu chlév? [Jeden z úkolů Herakla, hrdiny řeckých bájí = používáno i dnes v obrazném slova smyslu, že je něco ve velkém nepořádku a je třeba to napravit].*

**B) Nicolaus Michaelis**, kalvinistický pastor žijící nedaaleko katolického arcibiskupského města Mohuč (německy Mainz, 450 km od Magdeburku), zapsal ve svých pamětech:

**C) Jan J. Harant z Polžic a Bezdrůžic**, nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých paměti:

*Všichni protestanti byli nesmírně zarmouceni a zděšení bídným pádem města Magdeburk, ale papežští [hanlivě katolíci = uznávající papež] se radovali a oslavovali. V Mohuči dokonce na oslavu dobytí Magdeburku střelci nadosně salvy..., pochodovali za doprovodu bubnů a píšťal v průvodu do kostela Panny Marie a děkovali jí za takové vítězství, jako by počebnaná Panna Marie v nebi měla tak označné a křečizimné srdce jako oni papeženci, kteří se nemohou nabažít nevinné lidské krve tady na zemi. Říká se, že v Magdeburku přišlo o život asi šedesát tisíc duší.*

*Tu Tilly [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce] začal útočit přímo na město, přitom dvěti útoků selhalo a 9000 vojáků ztratili. Tu pak na ten den [20. května 1631] ... císařští velkým houfem na bradby přišli;... kde bylo málo obránců, ... Nakonec byl nevyšší Falkenberg [Dietrich von Falkenberg, velitel obrany města ve švédských službách] zastřelen a císařští se do města se tlačili, ... Když to měšťané uviděli, utekli do svých domů, kde se zaorěli... Císařští duře domů vyráželi, co natrefli, to bili, mordovali, brali a vyrancovali a potom zapálili, od čehož na rozdliných místech začalo město hořet...  
Těmž třicet tisíc lidí přitom bylo pomordováno a spáleno. Za zrcadlo má nám všem křesťanům věrným k polepšení tato událost být... Pane Bože, zachovej všechny tobě věrné v těchto bídných časech dále od takového tyranství, a pomsti tu nevinnou krev, která k tobě volá.*

**Pramen:**

**A)**

**B)**

**C)**

a) Byl autor svědkem události? ANO/NE

b) Autor o události píše  
POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?

c) Je autor zaujatý proti něčemu/  
někomu (ANO/NE)? Z kterých slov  
je to v textu nejvíce patrné (podtrhni  
přímo do textu)?

d) Proč o události tedy takto píše?

e) Uvádí autor nějaká konkrétní data –  
jména a číselné údaje? Označ v textu  
barevně.

f) Co autor považuje za nejdůležitější  
informaci o události, na co klade  
důraz?

**2 Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou (první, druhá, třetí). Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.**

a) V čem si jednotliví autoři odporují?

b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?

c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?

d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?

e) V čem všem (chování lidí, údaje,...) se autoři shodují?

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

**3 Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže.**

Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.

Co a kdy se stalo.

Jak nejspíš probíhala událost.

Co bylo výsledkem.

Jak různě událost tehdy lidé vnímali.

V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.

V čem byla událost výjimečná ve své době.



**4 Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině.**

▼ (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?)

Před hodinou:

.....

Po hodině:

.....

# MAGDEBURSKÁ SVATBA | PRACOVNÍ LIST II | PRO VARIANTU PRÁCE S PRAMENY C, D, E

## 1 Přečti si pozorně tři ukázky historických pramenů (záznamů) o událostech v Magdeburku a odpověz na jednotlivé otázky.

✎ Při práci ti pomohou také informace o autorech pramenů.

Autor:

**C) Jan J. Harant z Polčic a Bezdruzic,** nekatolík, který z náboženských důvodů opustil Čechy, bratr účastníka stavovského povstání a popraveného Kryštofa, zapsal ve městě Hofu do svých pamětí:

Jeho sdělení o události (historický pramen):

**D) Gottfried H. Pappenheim,** maršál císařské armády, která pod vedením vojevůdce Johanna T. Tillyho dobyla město Magdeburk, v dopisu datovaném v Magdeburku nám neznámému příteli:

*21. května 1631, Magdeburk* [den po události]

**E) Václav F. Kocmánek,** pražský učitel, který po bělohorské porážce přestoupil na katolickou víru, si zapsal v Praze do svých pamětí:

*Ale Tilly* [Johann T. Tilly, císařský katolický vojevůdce], jakožto rozumný a moudrý pán, ... táhl k Magdeburku, ... její náramně těžce oblehl, dnem i nocí do něj střílel z velikých děl a obléženým žádná odpočívnutí nedal. Města potom s velkými ztrátami dobyl. Těchto ztrát velmi lítoval a svým vojákům dovolil drancovat město. Ti hned to přečlauné město do základů vypálili a v popel obrátili. Hrozné divadlo zkázy města to bylo. V prchlivém běhu se to stalo místem miznosti v trestání, na kterou víceové zapomněli. Na 22 000 měšťanů zabynulo, ... což je suma velice a na posledb brozná, poněvadž i mnoho ženského pohlaví bylo zmordováno a pancn zprzněno. Takovým hančbným skutkem musí general Tilly učinit přitřž a na brdle trestat toho, kdo by se jich více dopustil... Ve stejném čase též král švédský Frankfurt [Frankfurt nad Odrou] dobyl a na 3 100 lidíu pomordoval.

**Pramen:**

**C)**

**D)**

**E)**

a) Byl autor svědkem události? ANO/NE

b) Autor o události píše  
POZITIVNĚ/NEGATIVNĚ/NEUTRÁLNĚ?

c) Je autor zaujatý proti něčemu/  
/někomu (ANO/NE)? Z kterých slov  
je to v textu nejvíce patrné (podtrhni  
přímo do textu)?

d) Proč o události tedy takto píše?

e) Uvádí autor nějaká konkrétní data –  
– jména a číselné údaje? Označ v textu  
barevně.

f) Co autor považuje za nejdůležitější  
informaci o události, na co klade  
důraz?

**2 Nyní se pokus porovnat jednotlivé ukázky mezi sebou (první, druhá, třetí). Buď konkrétní. Následně své odpovědi porovnej se spolužákem.**

a) V čem si jednotliví autoři odporují?

b) Jsou lidé a jejich jednání popisováni odlišně?

c) Popisuje někdo z nich událost jinak (uvádí někdo jiné informace než druzí)?

d) Popisují autoři jinak, proč došlo k událostem?

e) V čem všem (chování lidí, údaje,...) se autoři shodují?

Srovnání jednotlivých zjištění se spolužákem. Co jsme si zapsali shodně, a v čem se lišíme?

**3 Z tvých odpovědí na otázky se pokus sestavit celkový obraz toho, co se v Magdeburku stalo. Osnova vlevo ti pomůže.**

Ke každému bodu osnovy napiš alespoň jednu větu.

Co a kdy se stalo.

Jak nejspíš probíhala událost.

Co bylo výsledkem.

Jak různě událost tehdy lidé vnímali.

V čem se pohledy a údaje tehdejších lidí nejvíc liší a proč.

V čem byla událost výjimečná ve své době.

**4 Zkus se zamyslet, jak jsi přemýšlel/a o tom, jak poznáváme události v minulosti před touto hodinou, a jestli (a jak) se změnilo tvé myšlení po této hodině.**

▼ (Co se stalo, že myslíš trochu jinak? Dokázal/a bys popsat ten moment, kdy se tvé myšlení začalo měnit?)

Před hodinou:

.....

Po hodině:

.....

# SEZNAM PRAMENŮ A ZDROJŮ

1. Anonym (2020). *Skupina pomatených aktivistů podpálila Mariánský sloup na Staroměstském náměstí v Praze symbolicky v den 399. výročí poprav 27 českých Pánů v roce 1621! Česká mainstreamová média o této souvislosti prakticky mlčí...* [anonymní článek na webu Aeronet; anonymně provozovaný zpravodajský internetový server, 21. 10. 2020]. <https://aeronet.cz/news/skupinapomatenych-aktivistu-podpalila-mariansky-sloup-nastaromestskem-namesti-v-praze-symbolicky-v-den-399-vyroci-poprav-27-ceskych-panu-v-roce-1621-ceska-mainstreamova-media-o-teto-souvislosti/>.
2. Campanella, T. (1660). *An Italian friar and second Machiavel, his advice to the King of Spain for attaining the universal monarchy of the world ...* Philemon Stephens.
3. De las Casas, B. (1598). *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, prius quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa.* Ioannis Saurii.
4. De Zurara, G. E. (2010). *The Chronicle of the Discovery and Conquest of Guinea.* Cambridge University Press.
5. Lahne, W. (Ed.) (1931). *Magdeburgs Zerstörung in der zeitgenössischen Publizistik: Gedenkschrift des Magdeburger Geschichtsvereins zum 10. Mai 1931.* Leipzig.
6. Lévi-Strauss, C. (1966). *Smutné tropy.* Odeon.
7. Medick, H. (2001). Historical Event and Contemporary Experience: The Capture and Destruction of Magdeburg in 1631. *History Workshop Journal*, 52, 23–48.
8. Menčík, F. (Ed.) (1897). *Paměti Jana Jiřího Haranta z Polžic a z Bezdržic: od roku 1624 do roku 1648.* Česká akademie.
9. Pánek, J. (2009). Bělohorský mýtus. In *Akademická encyklopedie českých dějin* (s. 172–174, sv. 1). Historický ústav Akademie věd ČR.
10. Polišínský, J. (Ed.) (1979). *Dějiny Latinské Ameriky.* Svoboda.
11. Porák, J., & Kašpar, J. (Eds.). (1980). *Ze Starých letopisů českých.* Svoboda.
12. Rinaldo, C. (Ed.). (1942). *Kolumbův lodní deník. Dvě knihy velkých činů a velkého osudu.* Novina.
13. Robinson, J. H. (Ed.). (1906). *Readings in European History* (vol. 2). Ginn.
14. Salavová, M. (2016). *Historik nabízí ve své knize jiný pohled na Bílou horu a „dobu temna“* [rozhovor s prof. Radkem Fukalou na webu iDNES 24. 10. 2016]. [https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecke-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021\\_2280928\\_usti-zpravy\\_vac2.A161021\\_2280928\\_usti-zpravy\\_vac2.Kdo](https://www.idnes.cz/usti/zpravy/rozhovor-s-pedagogem-ustecke-univerzity-radkem-fukalem-historikem-a-autorem-vedecko-popularnich-knih.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.A161021_2280928_usti-zpravy_vac2.Kdo)
15. Starý, R. (2017). Diskuse pod článkem „*Bílá hora, porážka stavů, rekatolizace, české církve zúčtují s „dobou temna“* [web Lidových noviny dne 8. 7. 2017]. [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uz0nXtLy-04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704\\_103611\\_in\\_domov\\_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uz0nXtLy-04IJ:https://www.lidovky.cz/domov/vznikla-komise-pro-dejiny-cirkve-17-stoleti.A170704_103611_in_domov_jho/diskuse+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz).
16. Straka, C. A. (1911). *Albrecht z Valdštejna a jeho doba: na základě korespondence opata Strahovského Kašpara z Questenberka* [třída I, číslo 44]. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění.
17. Zinn, H. (2012). *Dějiny lidu Spojených států amerických I. (1492–1845).* Mezera.
18. Zwettler, O. (Ed.). (1993). *Čítanka k obecným dějinám novověku I.* Masarykova univerzita.

## ZDROJE A POPISY OBRÁZKŮ

1. Debat Ponsan, É. (1880). *Un matin devant la porte du Louvre.* Wikimedia Commons. (PL4: Kateřina Medicejská pohlíží na zmasakrovaná těla hugenotů před Louvrem).
2. De Bry, T. (1594). Columbus in India primo appellens, magnis excipitur muneribus ab Incolis. In H. Bezono (Ed.), *Americae pars quarta, sive, Insignis & admiranda historia de reperta primùm Occidentalis India à Christophoro Columbo anno M. CCCXCII* (s. IX). Ioannis Feyrabend. (PL2: Kolumbovo přistání na Haiti).
3. De Bry, T. (1598). In Indiis patratae. In B. de las Casas (Ed.), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum verissima, prius quidem per episcopum Bartholemaeum Casaum, natione Hispanum Hispanicè conscripta, & anno 1551. Hispali, Hispanicè, anno verò hoc 1598. Latinè excusa* (s. 23). Ioannis Saurii. (PL2: Haiti v 16. stol. podle španělských misionářů).
4. Duboise, F. (před 1584). *Le Massacre de la Saint Barthélemy.* Wikimedia Commons. (PL4: Masakr na den sv. Bartoloměje).
5. Engel, J. (Ed.) (1967). *Grosser Historischer Weltatlas* (3. díl). Neuzei. (PL8: Mapa Sváté říše římské v době třicetileté války. Aktivní spojenci a nezúčastněné státy k roku 1631).
6. Lamerssin, N. (1682). Thomas Campanella. In I. Bullart (Ed.), *Academie des sciences et des arts contenant les vies, & les éloges historiques des hommes illustres...* (s. 125). Buch. (PL6: Tommaso Campanella).
7. Münster, S. (1552). *La cosmographie universelle.* Heinrich Petri. (PL1: Mořské stvůry severních moří).
8. Pourbus mladší, F. (1610). *Henry IV (1553–1610), roi de France, en armure.* Wikimedia Commons. (PL5: Jindřich IV., hugenot a později katolík).
9. Rama (2010). *Sudlice.* Wikimedia Commons. (PL3: Sudlice = zbraň používaná husity).
10. Rigaud, H. F. (1701). *Louis XIV, roi de France (1638–1715).* Wikimedia Commons. (PL5: Ludvík XIV., katolík. V roce 1685 zrušil platnost ediktu nantského).
11. Ward, A. W., Prothero, G. W., Leathes, S. M., & Benians, E. A. (Eds.) (1912). *The Cambridge Modern History Atlas* [mapa: Dominions of the House of Habsburg in Europe at the abdication of Charles V]. Cambridge University Press. [https://doi.org/https://maps.lib.utexas.edu/maps/historical/ward\\_1912.html](https://doi.org/https://maps.lib.utexas.edu/maps/historical/ward_1912.html). (PL6: Země ovládané Habsburky v roce 1547).