

# Kritické myšlení

**MgA. Ivana Honsnejmanová**

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.

# OBSAH OPORY/STUDIJNÍHO TEXTU: KRITICKÉ MYŠLENÍ

## Obsah

Úvod.....	3
<b>Kapitola první.....</b>	<b>7</b>
RWCT – KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	7
<b>Kapitola druhá.....</b>	<b>12</b>
PROSTŘEDÍ PŘÍZNIVÉ PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	12
<b>Kapitola třetí.....</b>	<b>17</b>
TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ.....	17
<b>Kapitola čtvrtá.....</b>	<b>23</b>
RWCT V KURIKULÁRNÍ REFORMĚ.....	23
<b>Kapitola pátá .....</b>	<b>28</b>
RWCT JAKO PROSTŘEDEK ZMĚNY CHARAKTERU ŠKOLNÍ VÝUKY.....	28
<b>Kapitola šestá.....</b>	<b>34</b>
KOOPERATIVNÍ UČENÍ.....	34
<b>Kapitola sedmá .....</b>	<b>39</b>
VYBRANÉ METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	39
<b>Kapitola osmá .....</b>	<b>53</b>
PLÁNOVÁNÍ A HODNOCENÍ V RWCT .....	53
<b>Kapitola devátá.....</b>	<b>57</b>
INSPIRACE Z VÝUKY .....	57
Závěr.....	58
DŮLEŽITÉ ZDROJE PRO UČITELE .....	60

## Úvod

Čtením a psaním ke kritickému myšlení, tak se nazývá program, který je znám pod anglickým názvem *Reading and Writing for Critical Thinking* a nebo pod zkratkou RWCT. Tento vzdělávací program – didaktický materiál je určen pro učitele všech stupňů. Obsahuje konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Lze říci, že se jedná o otevřený, ale provázaný celek, který je účinný a snadno se s ním pracuje v praxi. Důraz je kladen na prožitek a analytickou činnost.

Program využívá čtení, psaní a formu diskuze k rozvoji autonomního myšlení. Zároveň podněcuje k celoživotnímu vzdělávání, uplatňuje tvořivost při řešení úkolů. Vyžadována je i spolupráce, která využívá kooperativní metody a respektující přístup k druhému.

Obsahem aktivního učení jsou tři fáze jdoucí po sobě: evokace, uvědomění si významu, reflexe, zaměřující se na hodnocení učebního procesu. Součástí je i nový pohled na roli vyučujícího, kdy ustupuje autoritativní přístup a nahrazuje ho přístup partnerský. Rozdíl je patrný v obousměrných interakcích – učitel – žák a žák – učitel.

Program vznikl prostřednictvím Consorciem for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. Setkání devíti zemí se uskutečnilo v roce 1997 s dobrovolnými americkými lektory. Rok 1997 zaznamenává počátek a rozvoj programu v České republice, přičemž se ČR účastnila první vlny, kdy byl program nabízen. Následující roky přibývají země střední a východní Evropy, Asie, Afriky. Každá země má k dispozici lektory a konzultanty.

Česká Republika startovala program ve školním roce 1997/98, kdy jej zajišťovali zahraniční lektori. Programu se tehdy účastnilo 26 učitelů ze základních, středních a vysokých škol a jedna knihovnice školní knihovny. Poté, co program absolvovali, doplnili si tyto učitelé vzdělání o kurz vzdělávání dospělých. Počet proškolených učitelů přibýval. V roce 1998/99 jich přibýlo 68 a rok následující přinesl číslo exponenciálně vyšší – 280 účastníků. Nadále zájemců o kurz přibývá.

Z proškolených statisíců učitelů ve světě jich tisíce působí jako lektori. Blažková (2005) popisuje, že program byl do roku 2001 na mezinárodní úrovni, pod záštitou Open Society Institute New York. Součástí realizačního týmu byla Mezinárodní čtenářská asociace (IRA),

kteřá se stala roku 2002 plně zodpovědná za program. IRA stanovila pro kařždou zemi koordinační centrum a předala autorská a distribuční práva.

Občanské sdružení nesoucí název Kritické myšlení, jenž je centrem, uznávaným v České republice funguje od roku 2000. Náplní je realizovat a pořádat tzv. „ochutnávkové“, základní a pokračující kurzy. Dále zajišťuje letní školy, vyhledává vhodné lektory a podporuje jejich vzdělávání a rozvoj. Slouží také jako informační sdružení zájemcům a nabídková síť. Čtvrtletně vychází časopis *Kritické listy*, který je primárně určen členům a zájemcům. Mezinárodní časopis *Thinking Classroom/ Peremena* je distribuován Kritickými listy s cílem vytvořit a propojit mezinárodní síť programu.

Průběh kurzu zahrnuje 4-5 modulů pod vedením týmu lektorů a probíhá v délce 80-100 vyučovacích hodin. Podstatně důležitou roli hraje vlastní aplikace metod v praxi účastníků kurzu. Kurz věnuje prostor vzájemné výměně zkušeností, konzultacím a společným řešením problémů z praxe. Existuje 8 příruček, popisujících ukázkové lekce, návod na jejich analýzu. Příručky obsahují pedagogicko-psychologické poznatky, které ovlivňují teorii aktivního učení. Základní texty jsou nahrazeny texty novými – osvědčenými z praxe.

Témata kurzu (dle zpracování v jednotlivých příručkách):

1.	Úvod do kritického myšlení Teoretické zázemí kritického myšlení a interaktivního učení a model třífázového učení.
2.	Metody rozvíjející a podporující kritické myšlení Definování a modelování rozličných druhů a úrovní otázek a debatních strategií.
3.	Čtení - psaní - diskuse napříč vyučovacími předměty Vzájemná propojenost jazykových dovedností (čtení, psaní, mluvený projev a naslouchání) a jejich význam pro učení obecně.
4.	Další metody rozvíjející kritické myšlení Další metody využitelné v jednotlivých částech třífázového modelu učení - evokace, uvědomění si významu a reflexe.
5.	Navozování podnětné atmosféry a ovzduší podporujícího kritické myšlení Změna tradiční role učitele, který přestává být nositelem informací a stává se rovnoprávným partnerem uvnitř učící se komunity.
6.	Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivého čtenáře Seznámení s metodami, které pomáhají formovat schopnost orientovat se v množství textů a zároveň podněcují k přemýšlení o smyslu přečteného.
7.	Dílna psaní: Od prožitků k promyšleným psaným argumentům Podpora schopnosti psát přehledné a jasně strukturované texty, které jasně a srozumitelně informují a zároveň vyjadřují osobní autorovo stanovisko.
8.	Hodnocení práce absolventů kurzu a plánování jejich další činnosti Během kurzu si účastníci vedou podrobná portfolia své činnosti a aplikace jednotlivých metod v praxi.

RWCT probíhá pod vedením certifikovaných a akreditovaných lektorů. Základní kurz je dlouhý 64 hodin. Minimální kurz trvá 24 hodin, zkrácený kurz je postaven v délce 40 hodin. Nejdelší kurz - rozšiřující je rozložen do 80 hodin. Mimo kurzy se účastníci shromažďují v menších skupinách v rámci regionů, kde si vyměňují zkušenosti z praxe. Dostupné jsou pokračovací kurzy včetně letních škol.

Program využívá řadu metod, mezi které patří: brainstorming, volné psaní, párová diskuse, párové čtení, myšlenková mapa, diskusní pavučina, klíčová slova, pětílístek, podvojný deník, kostka, I. N. S. E. R. T. a další. Metody zakládá na modelových hodinách. Program slouží jako systémový nástroj k učení prostřednictvím třífázového modelu učení - EUR. Za stavební kámen myšlení a učení je považováno psaní a čtení.

Občanské sdružení Step by Step ČR, známé jako vzdělávací program Začít spolu ve spojení s o. s. Kritické myšlení společně publikovala knihu: *Učím s radostí*. Publikace se věnuje praktické realizaci pedagogického konstruktivismu. Dále promítá zkušenosti, popisuje lekce a projekty. Celkem 25 českých a moravských autorů se podílelo na vzniku původních textů. Mezi autory byli učitelé ZŠ, SŠ, gymnaziální učitelka, vyučující na VŠ a školní knihovnice, kteří se podělili o své zkušenosti z praxe. Národní koordinátorka programu RWCT PhDr. Hana Košťálová objasnila texty o kolektivní zkušenosti a pedagogické a didaktické základy provedených změn. Cílem publikace *Učím s radostí* je rozvíjet základní dovednosti, které jsou nepostradatelné v lidském životě.

Mezi tyto dovednosti patří schopnosti (viz programy o. s. Kritické myšlení a Step by Step):

- Přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Cíleně se vzdělávat po celý život.
- Kriticky myslet, umět si vybírat, nést za svou volbu odpovědnost.
- Odolávat pokusům o manipulaci politickou, spotřební i osobní.
- Rozpoznávat problémy a řešit je.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Umět se domlouvat s druhými a spolupracovat s nimi; respektovat odlišné životní zkušenosti, názory, kulturní zázemí.
- Sdílet aktivní zájem a odpovědnost vůči společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.

Uvedený výčet demonstruje celistvost a systematičnost, kdy je zřejmé, že program RWCT se zaměřuje na rozvoj důležitých životních dovedností, nikoli jen na práci s textem

a informacemi. Lze ho považovat za výchovně vzdělávací prostředek, který je možné aplikovat ve všech institucích – při práci s různými skupinami či při vlastním sebevzdělávání.

Zájemcům byla v roce 2000 zřízena informační a nabídková síť programu RWCT na dostupných webových stránkách: <http://www.kritickemysleni.cz/>. Stačí pouze vyplnit přihlášku, zaplatit členský poplatek na příslušný kalendářní rok a členství, které může mít dvě podoby – individuální/ kolektivní, je vyřízené.



**Obrázek 1:** *Publikace Učím s radostí*

## Kapitola první

### RWCT – KRITICKÉ MYŠLENÍ



Anotace: Kapitola charakterizuje kritické myšlení, opírá se o definice a přibližuje přístupy a úkoly kritického myšlení včetně kompetencí, které program rozvíjí u žáků. V závěru shrnuje žádoucí cíle programu.

Klíčová slova: kritické myšlení, sociálně-pedagogický konstruktivismus, paměťové učení, nezávislé myšlení, získávání informací, společnost, otázky a problémy, argumenty, kompetence, aktivita, poslání

Pod heslem kritické myšlení nalezneme nepřeborné množství definic, které se často podstatně liší. V terminologii se nabízí definice, které nejsou záměrně uzavřené a neohraničují naše limity.

Kritické myšlení nelze charakterizovat jako *memorování* či *paměťové učení*, protože probíhá mechanicky a není na srovnatelné úrovni se skutečným myšlením. I když je tato dovednost také užitečná, od kritického myšlení se velmi liší. V tradičních školách učitelé stále kladou důraz na paměť.

*Porozumění složitým myšlenkám* je další z výčtu školních dovedností. V odborných předmětech má jisté zastoupení a je nenahraditelné. Vyžaduje komplexní myšlenkové operace. Nejdříve přijímáme informace pasivně – přijímáme již řečené a dané.

David Klooster uvádí, že učení se nazpaměť a porozumění pojmům jsou přípravné aktivity pro půdu kritického myšlení.

*Tvořivé - intuitivní myšlení* je v pořadí třetím druhem myšlení, které je od kritického myšlení rozdílné. Příkladem mohou být umělci, sportovci, kdy rozvážené vědomé procesy nejsou očekávány a vítány. Je to způsob uvažování, který je cenný, ale nelze ho považovat za kritické myšlení.

Doc. americké literatury, na Hope College v Holandu ve státě Michigan v USA a lektor - dobrovolník programu RWCT v České republice a Arménii David Klooster, definuje kritické myšlení pomocí pěti bodů.

1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení.
2. Získání informace je východiskem, a nikoliv cílem kritického myšlení.
3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.
4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

*Za první:* Ke kritickému myšlení jsme vedeni s cílem vytvářet vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Lze jej provádět pod podmínkou vlastní iniciativy. Důležitý je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Záměrem je svobodně myslet, rozhodovat za sebe samého. Myšlenky nemusí být vždy originální. Váhu mají i převzaté myšlenky, které jsou přijaty za své vlastní, kdy dochází ke ztotožnění. Je možné říci, že právě nezávislost patří k nejdůležitějším vlastnostem kritického myšlení.

*Za druhé:* Důležité je podat dostatek informací, které vzbudí zájem o věc a student začne sám přemýšlet. Bez faktografických údajů a ověřených informací/dat, hypotéz nemůže probíhat učení. O učení můžeme hovořit, pakliže směřujeme žáky k porozumění textům. A dále je snahou učitelů, aby si žáci podrželi v paměti potřebné informace, se kterými budou dále operovat. Vést žáky ke kritickému myšlení je tedy úkolem učitele. Již malé dítě je schopno kritického myšlení. Vysokoškolští studenti by měli být na vyšší úrovni v této oblasti, jsou-li aktivně procvičováni. Kritické myšlení vytváří z obecných dat učení smysluplné, užitečné a trvalé.

*Za třetí:* Mezi základní orientační pud člověka patří zvědavost vůči okolí. Přirozeně nás nové věci přitahují a stávají se pro nás lákadly, o kterých chceme zjistit více informací. Příkladem může být zajímavé místo, knížka, film či osobnost. Údajně i drobní živí organismy mají tendenci zkoumat. Zvědavost je základní vlastnost života, která je čitelná u dětí a s postupem času se ztrácí a není tak intenzivní, což je alarmující zjištění, jak střední školy, gymnázia respektive učitelé působí na mysl mladých lidí. Při efektivním učení dochází k řešení problémů, odpovídání na otázky, které jsou kladeny ze strany žáka/studenta. Nelehkým úkolem je probudit v žákovi zájem – vnímavost ke konkrétnímu problému. Brazilský pedagog Paolo Freire uvádí, že vzdělávání má být založené na „stavění problémů“, jež se dotýkají žáků či jim jsou blízké. Problémy související s jejich osobními zkušenostmi jsou snáze řešitelné.



John Dewey – americký filosof, pedagog, pragmatista se domníval, že kritické myšlení začíná v místě zapojení studenta do problému. Dewey považoval problémy za podněty zvědavosti, z čehož plyne, že při řešení problémů, se kritické myšlení podporuje. Učitel má za úkol pomoci žákům, vyhledat a interpretovat problémy. Kritické myšlení je založeno na práci intelektu, tudíž je zapotřebí, aby byl zapojen do procesu myšlení. Hledání vícero pohledů, řešení, možností je cílem účinného přemýšlení.

*Za čtvrté:* Pakliže je kritické myšlení osvojené, přichází na řadu hledání vhodných argumentů čili přesvědčivých důvodů. Každý ví, že existuje více možností – nikoli jeden pohled na problém. Snahou je doložit, že právě vlastní řešení, exceluje svou logikou a praktičností. Argument předává tvrzení (hlavní myšlenka, teze, jádro věci), jenž stojí ve středu. Tato tvrzení jsou založena a propojena s důvody. Každý důvod dokládá důkaz. Mohou to být faktografické údaje, výsledky výzkumů, statistiky a další. Správné argumenty připouští a uznávají protiargumenty. Jsou dvě možnosti, jak s nimi naložit – přijetí a vyvrácení. Argument nabude na síle, když budeme počítat s jinými pohledy na svět. Již zmíněná tvrzení nám slouží k orientaci ve společnosti, napomáhají nám verifikovat spolehlivost a platnost textů, tradic, předcházejí manipulaci (většinové postoje). Vlastní rozum je nejcennější pro rozhodování.

*Za páté:* O myšlenky se denně dělíme s okolím prostřednictvím čtení, diskuze, debaty, projevu nesouhlasu, předáváním myšlenek, přijímáním myšlenek. Tyto procesy rozvíjí a pohlíží jiným způsobem na naše postoje a názory. Učitelé využívají ve své praxi metody, které vyžadují dialog a diskusi, podněcují ke skupinovým pracím, psané texty – písemné projevy se snaží prezentovat, aby se staly efektivnější v procesu učení. Cílem jsou smysluplné myšlenky, vzájemná tolerance, naslouchání druhým, přijetí vlastní zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Přestože výuka probíhá ve školních lavicích, je v zájmu učitele, aby přiblížil život ve společnosti mimo tuto sociální skupinu. Učitel záměrně směřuje k ideálu – lepší společnosti, kdy využívá třídu jako názorný odraz zrcadla, na základě kterého lze směřovat k vyšším cílům.

Výše zmíněná a popsaná vymezení můžeme uplatnit ve školních činnostech. Dle Kloostera je psaní nejvhodnější metodou. Psaní umožňuje vidět – nahlédnout pod povrch, je dostupné všem, staví na dosavadních znalostech, má zájem řešit, požaduje odpovědi. Písemný projev počítá se čtenářem. Psaní je náročná metoda, která potřebuje čas. Ovšem výsledky jsou velice cenné.

Projevuje-li učitel zájem o psaný text – zejména o obsahovou stránku, pisatel je motivován pro další psaní. Při výuce kritického myšlení hraje psaní mocnou roli.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení představuje vzdělávací program, který lze charakterizovat jako sociálně-pedagogický konstruktivismus. To znamená, že vzdělávací obsahy (faktické údaje) jsou propojeny se sociálními dovednostmi – komunikace, řešení problémů, spolupráce.

Kompetence z pohledu učitele:

- Zajišťuje bezpečné prostředí pro vyjádření názoru, postoje.	- Chápe, že každý si odnese jiné poznatky.
- Má osvojené metody – aktivní učení, kooperativní metody, strategie aplikuje dle potřeb.	- Uplatňuje individuální přístup.
- Podněcuje k příležitostem.	- Připravuje, plánuje vhodné učební činnosti.
- Uznává vícero odpovědí.	- Pracuje spolu s žáky.
- Pokládá i složitější otázky.	- Reflektuje svoji práci.
- Podporuje jiné než vlastní názory.	- Vyhledává nové techniky hodnocení.
- Uznává, že není jediným zdrojem.	- Vede diskuzi mezi žáky navzájem.

Výčet výše popisuje hledisko pedagoga – co by měl ovládat, jak by měl postupovat apod. Vyučovací proces probíhá v interakcích, tudíž nesmím opomenout na ty, se kterými učitel pracuje – žáky. Žáci by se měli učit adaptaci na nové podněty. Stěžejním úkolem žáků je osvojit si schopnosti efektivně se učit a myslet kriticky. Nejvyšším stupněm kritického myšlení by mělo být posouzení nových informací a jejich pozorné kritické zkoumání. Žáci by měli být schopni samostatně vyhodnotit data na základě kritické analýzy. Dále by měli umět zkoumat nové myšlenky a posoudit jejich význam z více úhlů pohledů. Postupuje se od uchopení k pochopení, kdy porozumění je předpokladem ke kritickému myšlení. Následně lze pracovat s komparací a to tak, že porovnáváme vedle sebe opačné názory. Výhodou celého procesu je interaktivita.

Mezi kompetence, které jsou u žáků rozvíjeny, patří schopnost kriticky uvažovat. Partnerský přístup učitele, který naslouchá, je též považován za velmi zásadní. Učitel by měl zajistit dostatek prostoru na přemýšlení, diskusi, spekulace, řešení problémů. Cíleně by měl zapojovat aktivně všechny žáky. Kvalita osobnosti pedagoga nese významnou úlohu, kdy přímo či nepřímo determinuje žáky ve třídě. Rozvoj schopností je podmíněn vztahy ve třídě a v komplexním měřítku mluvíme o klimatu školy.

Schopnost kritického myšlení mají i malé děti, které dokážou svůj názor obhájit s ohledem na jejich věk a duševní vývoj.

Kapitola vymezuje možnou definici Davida Kloostera kritického myšlení, dotýká se kompetencí učitele a žáka. Zdůrazňuje, co není považováno za myšlení, jenž staví na kritické analýze.

Dovoluji si použít citát, který svým obsahem vystihuje částečně princip kritického myšlení.  
„Klíč ke vší vědě je otazník.“ (Honoré de Balzac)



## Úkoly



- 1. Definujte rozdíl mezi kritickým myšlením a memorováním, mezi kritickým myšlením a porozuměním složitým otázkám.**
- 2. Vyjmenujte pětibodovou definici RWCT Davida Kloostera.**
- 3. Uveďte rozdíl přístupu učitele k výuce kritického myšlení.**

## Kapitola druhá

# PROSTŘEDÍ PŘÍZNIVÉ PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ



Anotace: Kapitola pojednává o stimulaci kritického myšlení ve třídě, uvádí podmínky pro rozvoj kritického myšlení, apeluje na zodpovědnost žáků za vlastní rozhodování a vymezuje typy chování, které podněcují kritické myšlení.

Klíčová slova: kritické myšlení, prostředí, čas, hypotézy, rozmanitost, aktivita, zodpovědnost, respekt, sdílení, naslouchání

Kritické myšlení se nedá naučit ze dne na den. Zapotřebí je několik faktorů, které napomáhají žádoucímu rozvoji dotýkajících se klimatu třídy a chování žáků.

Podmínky pro rozvoj KM:

- Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení.
- Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat.
- Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně.
- Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.
- Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.
- Vyjádřit důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky.
- Oceňovat myšlení.
- Být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet.

Důležitým aspektem je čas. Kritické myšlení je časově náročné, ale jak tvrdí zkušení pedagogové, investice se vyplatí.

Před samotným zamyšlením nad určitým tématem, má žák za úkol vybavit si a osvojit vlastní názor na již daná/známá fakta. Je to stejné, jako kdybyste chtěli postavit dům bez znalostí postupů, vlastností materiálů apod.

Dalším krokem je sdílení neboli vzájemná výměna myšlenek, kterou lze považovat za interakci probíhající v obou směrech. Sdílení umožňuje nahlížet na problém jiným způsobem – tzv. vidět ho jinýma očima.

Vyjádření svých nápadů na řešení problému vyžaduje dostatek času. Je nutné počítat s reakcemi a komentáři od spolužáků. Idey lze lépe prezentovat, je-li ve třídě příznivé klima, a ostatní o ně projevují zájem.

Chybná interpretace otázek ze strany učitele může způsobit to, že odpoví jeden žák a třída přestává přemýšlet. Při nezískání odpovědi učitel klade další a další otázky či na ně odpovídá sám, čímž blokuje proces myšlení žáků. Učitel může stanovit určitý čas na přemýšlení či mlčet dostatečně dlouhou dobu, než se dočká reakcí.

Další z podmínek, jak stimulovat kritické myšlení je výzva k volnému přemýšlení, vytváření hypotéz, vyslovování domněnek. Problémem je, že žáci nejsou zvyklí samostatně přemýšlet. Přemýšlení vyžaduje čas, procvičování a trpělivost. Žáci, kteří jsou na vyšší úrovni myšlení, a mají zkušenosti s kritickým uvažováním, jsou již schopni vytvořit hypotézu a z ní pramenící nový koncept. Ne vždy se stanou myšlenky smysluplnými, ale snahou učitele je vyzývat a nabádat k přemýšlení nad problémy, s vědomím, že mohou vzejít povrchní, nelogické úsudky. Pochopení a přijetí chybných interpretací – mylných domněnek vede k aktivnějšímu zapojení se do kritické analýzy.

Víme, že neexistuje jeden pohled, jedno univerzální řešení. Velice cenná a důležitá je rozmanitost názorů a postojů, která je součástí principů, jak rozvíjet kritické myšlení. Důvěruje-li učitel svým žákům a jejich názorům, jinými slovy, věří v ně samotné - žáci spíše vymyslí nové hypotézy, rozvedou své myšlenky, doloží vysvětlení. Co žák, to názor. Učitel by se měl vyvarovat omezení tak, aby měl každý prostor a možnost se vyjádřit. Podmínkou rozvoje kritického myšlení a sdílení názorů závisí na prostředí/klimatu třídy. Ve třídě, kde panuje šikana a je uplatňován direktivní přístup rozhodně nemůžeme očekávat lavinu postojů, názorů. Jedině v přátelském prostředí, kde je příjemná atmosféra, může probíhat porozumění. Žák tak získá dostatečnou jistotu a nebude mít strach odpovídat, prozrazovat své myšlenky, čímž pedagog dosáhne širokého spektra postojů a názorů.

Aktivní účast žáků je cílem každého vyučujícího. Často se žáci téměř neprojevují a jsou pasivními články ve vyučovacím procesu. Mylně si myslí, že pouhým přijímáním informací zvnějšku si osvojí vědomosti. Jak popisují v první kapitole, co není kritické myšlení –

memorování neprokazuje zvládnutí učiva. Učitel je nucen přeorientovat a zaktivizovat žáky k myšlenkovým operacím. Vlastní proces myšlení umožňuje nést zodpovědnost za svá rozhodnutí. Aktivizace zahrnuje probuzení zájmu v žákovi o příslušné téma.

Autonomie v myšlení se stává plodnou, odehrává-li se proces myšlení v bezrizikovém prostředí. I zde – stejně jako u rozmanitosti postojů, je na místě důležitost bezpečného prostředí. Stává se, že některé myšlenky či nápady jsou úsměvné, nereálné či úplně „mimo mísu“. Úlohou učitele je ujistovat žáky, že tyto domněnky jsou součástí přirozeného procesu myšlení a učení. Aby se předcházelo nevhodným připomínkám či posměchu, je osvědčené určit prostředí bez posměchu jako pravidlo. Panuje-li v žákovi strach vyjádřit se z důvodu následků, je myšlení opět omezeno a nedochází k jeho rozvoji. Tento jev se projevuje neochotou jakkoli riskovat, aby žák předešel domnělému ztrapnění.

Uplatňuje-li učitel respektující přístup k žákovi, žák převezme zodpovědnost a na základě důležitosti přistupuje k učivu svědomitě a s dávkou vážného úsilí, které by v případě nepodporujícího pedagoga nevynakládal. Je to respekt ze strany učitele, který motivuje žáka k odpovědnosti. Někdy je učitel nedůvěřivý a má tendenci žáka podceňovat, což negativně ovlivňuje myšlení žáka, který je pod kontrolou a nemá dostatek možností pro svůj projev. Cítí-li žák pocit uznání ze strany učitele, je žák schopen vyšších výkonů a výsledků.

Společnost je nastavena pro sdílení a výměnu informací. Sdílení myšlenek, podělení se s druhými o své já je pro někoho velmi intimní a nepříjemná povinnost, ale nemělo by tomu tak být. V každodenním životě si vyměňujeme informace, mluvíme o aktuálním dění ve světě, prostřednictvím sdělení či tvrzení se dovídáme důležité zprávy, nebo se informujeme, jak se cítíme, proto komunikační dovednosti patří mezi základní, které sdílení využívá. Žáci je společně se sdílením budou uplatňovat po celý život. Sdílení je nástrojem celoživotního učení.

Komunikace probíhá v interakcích, což znamená, že je zapotřebí druhá strana – posluchač. Sdílení lze posunout dál v případě naslouchavého publika. Žák, který sděluje své myšlenky, by proto neměl být přerušován rychlými reakcemi posluchačů. Naslouchání obohacuje účastníky diskuse zejména v oblasti vyjadřovacích schopností, kdy na ně působí kolektivní moudrost. Vyslechnutí odlišných názorů pomáhá tříbit myšlenky a získávat nové zkušenosti.

Učitel by ze své pozice měl přednostně žákům oznámit, že sdílených názorů – respektive kritické analýzy si velmi váží. Žákům je třeba projevit vděčnost za důvěru. Účinné je, když pedagog prozradí svá očekávání, aby mohl žáky a jejich snahu zaslouženě ocenit.

Zmínila jsem, co jsou stimuly pro rozvoj kritického myšlení ze strany pedagoga a prostředí, ale aby mohla nastat kooperace a učení se stalo efektivním, musíme uvážit zodpovědnost žáka za kritické myšlení.

#### Kritické myšlení z pohledu žáka

Pro rozvoj kritického myšlení je třeba, aby žák rozvíjel své sebevědomí, rozuměl svým názorům a nápadům, aktivně se zapojoval do učebního procesu, naslouchal názorům jiných a v neposlední řadě by měl být schopen formulovat své úsudky či raději mlčet.

Zodpovědnost za vlastní názor nese každý žák sám. Prostřednictvím třídy je žákovi umožněno zapojit se do kritické analýzy. Aktivita by měla pramenit z žáka samého – nikdo za něj nevymyslí řešení. Kriticky uvažovat lze tehdy, rozumí-li žák, co se po něm vyžaduje.

Jen okrajově se dotknu oblastí, které by měly být středem zájmu pedagoga, který se snaží naučit své žáky kriticky přemýšlet.

- Posilovat sebedůvěru.
- Aktivně se účastnit procesu učení.
- Sdílet názory, nápady, myšlenky s ostatními.
- Naslouchat druhým.

Vzbudit důvěru v sebe samé je úkolem učitele, který by měl vhodným způsobem přesvědčit žáky, že jejich názory pro něj mají význam. Obecně je známo, že aktivní účast vede k vyšším výkonům a lepším výsledkům. Tento fakt si můžeme ověřit na příkladu, kdy sami něco prožijeme, snáze s vlastní zkušeností dále operujeme a učení probíhá rychleji. Sdílet s ostatními své názory bývá riskantní, ale zpravidla vede k celoživotnímu učení. Celá společnost sdílí hodnoty, názory, postoje, což je charakteristické pro učící se komunitu. Schopnost naslouchat je považována za lidskou vlastnost, která je velmi cenná a je třeba ji procvičovat. Je základem etiky nechat druhého vyjádřit se a poté sdělit svůj pohled na věc. Plodem této vzájemné ohleduplnosti a tolerance je kolektivní moudrost, která rozvíjí vyjadřovací schopnosti, ale i rozhled o diskutovaném tématu.



**Obrázek 2:** *Sdílení, aktivita a naslouchání žáků*

## Otázky



- 1. Jmenujte, jaké jsou podmínky pro rozvoj kritického myšlení.**
- 2. Vysvětlete, co je to kolektivní moudrost a z čeho pramení.**
- 3. Zamyslete se, které projevy chování učitele při práci s žáky blokují kritické myšlení.**



## Kapitola třetí

### TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ



Anotace: Kapitola se věnuje třífázovému modelu učení a jeho výhodám, podrobně popisuje jeho jednotlivé fáze. Dále obsahuje metody modelu E-U-R, které lze aplikovat při výuce.

Klíčová slova: třífázový model učení, E-U-R, evokace, uvědomění si významu, reflexe, metody, prekoncept, aha-moment, sociokognitivní konflikt

Ondřej Hausenblas ve spolupráci s Hanou Košťálovou (2007, s. 7-8) popisují funkční konstruktivistický model E-U-R. Tato metoda ve třech krocích slouží jako nástroj, který přirozeně a účinně napomáhá při učení, které probíhá v souvislostech a po celý život. Kritičtí myslitelé ji hojně využívají při své praxi.

Pod zkratkou E-U-R se skrývá:

- Evokace,
- uvědomění si významu,
- reflexe.

Konstruktivistický model nám udává pořadí, jak by měl žák při procesu učení postupovat. Tento nástroj nám napomáhá k plánování a realizaci efektivní výuky, tak, aby žák pochopené učivo uměl v praxi aplikovat. Lze jej považovat za rámeček průběhu učení. Je podložen celosvětovými psychologickými výzkumy o fungování mozku. Třífázový model učení E-U-R se dokáže přizpůsobit individualitě a nabídnout různé způsoby k pochopení látky. Využívá se zejména při osvojování si nových poznatků a uspořádání souvislostí s vlastními zkušenosti. Umožňuje se procvičovat v sociálních a kognitivních dovednostech.

Při plánování se zaměřujeme na to, co bude přínosem každé fáze. Jednotlivé kroky na sebe navazují a jedna bez druhé by ztrácely na významu. Jak evokace, uvědomění si významu, tak fáze reflektivní by měly mít dostatek prostoru a času. Při změti myšlenek je důležitý zápis

poznámek, které poslouží jako opora při učení – pochopení jevů. Jiným způsobem jsme nahlíželi na problém na začátku a jiný pohled by měl vzejít na konci lekce.

Petrasová (2002, s. 17) popisuje výhody konstruktivistického modelu učení: žáci si zapamatují učivo na delší dobu, aktivně se účastní vyučovacího procesu, rozšiřují si slovní zásobu, rozvíjí se kooperace a partnerství, žáci jsou intenzivněji motivováni k učení, rozvíjí se komunikační dovednosti a osvojují si nové strategie učení a způsob myšlení.

## Evokace

Fáze evokace slouží k vybavování dosavadních znalostí a vědomostí o tématu. Jejím úkolem je propojovat představy, zkušenosti, kdy by měla být výsledkem úspěšného učení. Základní formou evokace je pokládání otázek, které by měly být správně a jasně formulovány. Např.: „*Jak podle vás...?*“ „*Jak jste se cítili, když...?*“ Jinými slovy by měly být poskládány tak, aby žák mohl vyjádřit své prekoncepty. Otázky by měly napovědět, jakým tématem se budou žáci zabývat a co je cílem hodiny. Ve fázi evokace vyučující nezasahuje, ale ponechává dostatečný čas i prostor pro přemýšlení. Lze využít metodu brainstormingu, kdy na zadanou konkrétní otázku odpovídají všichni, co je napadlo k tématu. Příkladem může být: „Proč myslíte, že by se měly uchovávat zvyky a tradice?“ Pedagog se neptá na konkrétní zvyky, ale cíleně vede žáky k zamyšlení, hledání důvodů, zhodnocení z vlastního pohledu, proč/ k čemu udržovat tradice.

Práce a aktivita učitele sílí z důvodu organizačních, kdy předává slovo druhým: „Souhlasíte s nápadem Pavla?“ „Co si myslí Jana?“ Žáci často propojují dosavadní znalosti s četbou, filmovými či divadelními zkušenostmi. Úkolem učitele je zjistit od žáků prostřednictvím otázek, původ zdroje – odkud informace pochází/zda jsou ověřené a důvěryhodné. Veškeré návrhy, nápady zapisuje učitel na viditelné místo – tabuli a neprozrazuje odpověď.

Je potěšující zažít aha-moment, kdy si na odpověď přijdou žáci sami, aniž by jim učitel jakkoli napovídal. Tendence některých učitelů jsou bohužel takové, že často odpověď prozradí, aby se mohli posunout dál. Vlastní objevy a získání odpovědi ze svého úsilí přináší radost, uspokojení. Žáci by neměli být ochuzeni o tyto příjemné pocity.

Učitel může zpochybňovat odpovědi žáků a ubírat otázky jiným směrem – k fázi uvědomění si významu, přičemž si připravuje zázemí pro následující učení.

Zkušený pedagog ví, jak je důležité stanovení cíle hodiny. Ten by se měl objevit již ve fázi evokace, kterou lze domýšlet do detailů tak, aby na konci poznávacího procesu přinesla uspokojení všem účastníkům.

Aby mohlo dojít, ve fázi *uvědomění si významu* k propojení souvislostí, jsou nutností již vytvořené proekoncepty z fáze evokace. Prekoncepty pomáhají chápat novou látku a postupně měnit své postoje, názory. Evokace je v úzkém vztahu s opakováním, které má za úkol zopakovat již naučené – utvrdit se ve faktech, ale nerozvíjí myšlení. Vyučování může začínat tzv. *řízenou diskusí*, kdy učitel klade otázky, žáci odpovídají – pakliže nezazní správná odpověď, učitel ji prozradí a pokračuje dál. Při opakování učitel neprojevuje zájem o myšlenky a názory svých žáků. Žáci by měli vědět, že evokace zahrnuje domněnky, které nejsou podloženy, či odpovědi, které nejsou ověřeny. Evokaci lze vnímat jako sbírku nápadů, názorů, o kterých vedeme diskusi a společnými silami vyvracíme některé myšlenky apod. Evokace nemusí obsahovat odpověď na otázku. Tato fáze by měla být naplněna zvědavostí – touhou poznávat a učit se.

Prekoncepty si každý žák vytváří primárně individuálně a poté je srovnává s ostatními spolužáky. Sociokognitivní konflikt nastiňuje prekoncepty druhých, kdy proti sobě stojí názory, domněnky a cílem žáků je jejich řešení a odůvodňování ve skupině. Odlišné názory přináší řadu otázek, které jsou motivační pro další učení.

#### Metody - evokace

• Brainstorming ve dvojicích.	• Skupinový brainstorming.
• Klíčová slova.	• Zpřeházené věty.
• Pětílístek.	• Kostka.
• Volné psaní.	• Myšlenkové mapy.
• Klíčová slova a sestavování příběhu s jejich využitím.	• Analýza věcných rysů.

#### Uvědomění si významu

Fáze po evokaci pracuje s informacemi, které pochází ze zdroje, který je informovanější, tím pádem má co předávat. Zdrojem informací bývá zpravidla učitel, jenž bývá uznáván jako autorita. V případě konstruktivistického učení se nejedná o autoritu, využívajících příkazů

a zákazů. Je to autorita, která sděluje a předává informace, o kterých žáci polemizují a přemýšlí. Tato autorita – zdroj může mít několik podob: zajímavý text, učitelův výklad, přednáška experta či znalce dané problematiky, návštěva muzea, videoprojekce, divadelní představení, film, zkušenosti ze zahraničí apod. Zdroj by měl být přiměřen věku a intelektuální úrovni žáků. Komplikovanější zdroj vyžaduje strukturovaný postup, kdy se využívá aktivizující metoda.

Žáci si na základě vlastní aktivity ověří své původní představy – schémata z evokace. Potvrdí si či vyvrátí své domněnky nebo rozšíří rozhled o nové nápady. Učení probíhá na základě přijímání informací, kdy je žák třídí a určuje jejich význam. Tyto kroky vedou k uvědomění si významu získaných informací a pomáhají žákovi orientovat se v původních myšlenkách. Dojde-li žák k fázi uvědomění, získává k učení a poznávání silnější vztah a chuť učit se dál. Snáze lze dosáhnout úspěchu, necháme-li žáka hledat odpovědi na otázky samostatně. Je možné dosáhnout pocitu uspokojení, kdy mozek vyplavuje endorfiny, které jsou hormonem štěstí. Když si žák prožije aha-moment, stane se učení oblíbenou činností, kterou nebude mít problém opakovat.

Mají-li žáci problémy se čtenými texty, ať už po obsahové či jiné stránce, je třeba tuto dovednost procvičovat, nikoli ji vynechávat. Pro pomalejší čtenáře je dobré zvolit kratší texty, aby se stihli zorientovat. Úvodní část by měla obsahovat jasné a důležité informace. V závěru textu se mohou objevit rozšiřující údaje, jako jsou ilustrace, grafická znázornění apod. Pro učitele je obtížné shromáždit kvalitní texty, které nejsou moc složité, obsahují subjektivní názor, a které popisují podstatu problematiky. Východiskem je vlastní tvorba psaných textů či pátrání po zahraničních zdrojích. Zmíním některé osvědčené zdroje: magazín Koktejl, Epoque, Reflex, Envigogika, Vesmír, Faktor Max, Papouškův teorém, ze zahraničních časopisů např.: ekonomický plátek Forbes.

Metody – uvědomění si významu

• I.N.S.E.R.T.	• Čtení s otázkami.
• Párové čtení.	• Skládankové učení.
• V.CH.D.	• Pracovní listy.
• Řízené čtení.	• Učíme se navzájem.
• Podvojný deník.	

## Reflexe

Fáze reflexe přináší utřídění myšlenek a je to závěrečná třetí fáze procesu učení. Každý žák má prostor vyjádřit, jak problematiku pochopil. Celý proces vrcholí sdělením a interpretováním svých závěrů. Někdy nám naše vyjadřovací schopnosti nedovolují vyjádřit přesně to, co máme na mysli, ale samotný pokus naše dovednosti rozvíjí. Pozitivem je hledání, vytváření nových konceptů. Skládání nového obrazu přispívá ke komplexnímu učení. Reflexe shrnuje nové poznatky, umožňuje pochopit, co nám není jasné, co stále nevíme. V reflexi můžeme promítnout využití postupy učení, vyhodnocujeme, co uděláme příště jinak. Výsledné pocity a emoce nelze charakterizovat jedním slovem. Jeden žák může prožívat uspokojení z naplnění své zvědavosti, jiný pociťuje nespokojenost z kooperace.

Je-li třífázový model učení nasazen ve výuce správným způsobem. To znamená, je-li poctivě připraven, bývá reflexe výsledkem následné evokace, kdy začíná nový proces učení.

Navzdory tomu, že je reflexe fází poslední, nesmí se podcenit její časová dotace. V opačném případě může žák odcházet s nejasnými pocity a učitel taktéž nebude znát odpověď, jak žák porozuměl tématu. Příští učení by bylo velmi složité, když by nemělo kde navázat.

Nemá-li učitel dostatek zkušeností s třífázovým modelem učení, může stejnou metodu použít v evokaci a reflexi. S přibývajícimi zkušenostmi může učitel zařazovat úkoly, které promítnou nově pochopené učivo v reflexi.

V reflektivní fázi se často objevují nežádoucí postupy: spěcháme, vykládáme, kontrolujeme, vyrušujeme. Někteří žáci mají se sebehodnocením a veřejným výstupem značné potíže a proto je třeba je pomalu překonávat, k čemuž nám slouží záznamové archy, pracovní listy, monitorovací protokoly, které nám prozradí, jak asi žák porozuměl látce.



**Obrázek 3:** *Brainstorming*

## Metody – reflexe

<ul style="list-style-type: none"><li>• Zpřeházené věty.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Myšlenkové mapy.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Volné psaní.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Podvojně deníky.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pětílístek.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kostka.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Brainstorming.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Srovnávací tabulka.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• T-graf.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vennův diagram.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Poslední slovo patří mně.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Záznamy z učení.</li></ul>

## Otázky



- 1. Popište třífázový model učení RWCT.**
- 2. Zhodnot'te výhody třífázového modelu učení RWCT.**
- 3. Jmenujte a vysvětlete některé z metod fáze evokace.**

## Kapitola čtvrtá

### RWCT V KURIKULÁRNÍ REFORMĚ



Anotace: Kapitola se zabývá Rámcovým vzdělávacím programem a jeho cíli. Obsahem je zhodnocení, jakým způsobem jsou naplňovány cíle RVP prostřednictvím metod programu RWCT.

Klíčová slova: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RWCT, cíle základního vzdělávání

Současné školství v České republice využívá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který dále každá škola rozpracovává dle svých potřeb. Tento dokument slouží a funguje jako souhrnný plán, kde jsou vytyčené cíle a zaneseny myšlenky konkrétní školy. Otázkou je, jakým způsobem a do jaké míry se formulované vzdělávací cíle v RVP daří naplňovat programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Cíle základního vzdělání dle RVP

C1	Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.
C2	Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.
C3	Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.
C4	Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.
C5	Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti.
C6	Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.
C7	Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný.

C8	Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít s ostatními lidmi.
C9	Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

## Naplnění cílů z hlediska programu RWCT

### C1

- Metody a techniky, které program Čtením a psaním ke kritickému myšlení využívá, mají za cíl přinášet osobní přínos, podporu - vztah k celoživotnímu učení.
- Schopnost učit se ovlivňuje identifikace, vyhodnocování a dosahování cílů. Soustavná aplikace přístupů a metod programu KM ze strany učitele umožňuje žákovi učit se vytyčit, zhodnotit a naplnit cíle.
- Psaní slouží jako nástroj pro efektivnější učení.
- Všichni žáci jsou schopni naučit se učit, domnívají se učitelé KM.
- Využívání přirozeného třífázového modelu učení E-U-R je efektivní.

### C2

- Různorodost nápadů, názorů je podporována prostřednictvím metod, které vyžadují pozitivní myšlení, pomáhají vytvářet bezpečné prostředí, podporována je kreativita těch žáků, kteří ztrácí zájem a motivaci pracovat, je-li platné pouze jedno správné řešení.
- Vlastní písemný projev zajišťuje originální – identické myšlenky, které jsou produktem každého žáka zvlášť.
- Práce s textem umožňuje hledání podstatného a nepodstatného, rozlišení souvislostí, kdy žákovi pomáhá zodpovídat otázky a řešit vzniklé rozporuplné nejasnosti.
- Svá tvrzení se snaží žáci odůvodnit a prosadit pomocí argumentů, které pochází z různých zdrojů (zkušenosti, jiné informační zdroje). Tento způsob myšlení rozvíjí logické úvahy a schopnost řešit problémy.



### C3

- Práce ve dvojích nebo ve skupinách vyžaduje komunikaci, kdy je snahou společně vyřešit konkrétní problém.
- Interpretace svých domněnek, tázání ze strany spolužáků a odpovídání na dotazy vede k úspěšné vzájemné interakci.
- Psaní čili psaný projev žáky učí vyjadřovacími schopnostem, předávat a sdílet své myšlenky, nápady.
- Při sebehodnocení a hodnocení druhých je snahou učit žáky sdělovat kritiku tak, aby pomáhala a přispívala k lepším výsledkům.
- Shoda názorů není výsledkem plodné komunikace. Žáci se proto učí, že komunikace přináší nedorozumění, kdy každý vnímá a nahlíží na problém jinak. Nedorozumění bývá součástí lidské komunikace. Tato skutečnost učí žáky vést ke komunikaci, která bude nejefektivnější.

### C4

- Strategie KM jsou zpravidla kooperativního charakteru. Je to z důvodu reflexe, kterou nelze provádět mimo kooperativní činnosti. Reflexe je zdrojem klíčových kompetencí.
- Prostřednictvím metod dochází k přijetí zodpovědnosti za společnou práci. Žáci jsou vedeni k respektu druhých, dále je posilována schopnost řídit a regulovat společnou práci.
- Žáci se učí vyjádřit svůj názor, zhodnotit sami sebe, ocenit druhé, ale i svou vlastní práci.

### C5

- Své názory žáci zveřejňují, sdílí mezi sebou své myšlenky a vnímají, že nový pohled může ten jejich stávající obohatit. Jsou vedeni k samostatnému svobodnému projevu, kdy třída naslouchá a přemýšlí o názoru prezentujícího. Názory jsou považovány za hodnotné a je nepřípustné jakékoli zesměšňování. Učení je založeno na dobrých názorech, které jsou opřeny o silné argumenty.
- Plánování a vyhodnocování cílů je dalším úkolem pro žáky, kteří se učí – plánovat vlastní cíle, vyhodnotit, jak se jim práce podařila. Postavení učitele ve třídě je dáno respektujícím přístupem, kdy vyučující je nazýván poradcem. Žák nese za svá rozhodnutí plnou zodpovědnost.

- Ve svých rukou mají žáci rozhodnutí, zda zůstane jejich produkt práce uchován v soukromí či ho zveřejní, aby byl dostupný okolí.

#### C6

- V hodinách KM žáci pracují s emocemi, kdy se učí vcítit se do role druhých, pokouší se znovuprožít některé situace a vybavovat, jak se při nich cítili.
- Hlubší porozumění problému získají žáci s otázkou „Proč?“ Ta vede k zamyšlení a samotné podstatě.

#### C7

- Stav zdraví zahrnuje složku duševního zdraví. Ve školním prostředí se oblast zdraví týká především smysluplnosti procesu učení, tak jak ji vnímá žák. Důvod využívání modelu učení E-U-R je zřejmý. Je to přirozenost a smysluplnost, ze které vychází třífázový model učení a proto by měl být při učení aplikován.
- Při výuce KM nepanuje ve třídě stres ani soutěživost. Žáci se neučí memorováním, ale informace si zvnitřňují aktivní prací, která buduje pozitivní vztah k učení a posiluje zdraví.

#### C8

- Metody procvičují schopnost naslouchat, učí respektovat názor druhých, přemýšlet nad jinými nápady a pohledy žáků. Žáci jsou vedeni k úspěšné diskuzi, při které srovnávají různé jevy, učí se porozumět jejich podstatě a neztracovat myšlenky ostatních.

#### C9

- Čas při učení KM je věnován z velké části reflexi a sebereflexi, kdy se žák učí zhodnotit své silné a slabé stránky. Snaží se porozumět sobě samému a umět ocenit svůj vlastní názor. Žáci se snaží pochopit, že každý člověk má jiné předpoklady a nedostatky, proto je třeba je vyvažovat a naučit se s nimi pracovat. Cílem učení je vycházet ze sebepoznání při rozhodování o důležitých krocích v životě.

## Otázky



- 1. Objasněte, jak jsou formulovány cíle v RVP pro ZV a jakým způsobem lze tyto cíle naplňovat prostřednictvím metod kritického myšlení.**
- 2. Zamyslete se, jaké změny přinesla kurikulární reforma, a popište, co jsou klíčové kompetence.**

## Kapitola pátá

# RWCT JAKO PROSTŘEDEK ZMĚNY CHARAKTERU ŠKOLNÍ VÝUKY



Anotace: Obsah kapitoly popisuje postavení – roli učitele v programu RWCT, zabývá se činnostmi žáka a učitele ve vyučovacím procesu, změnami v přípravách k vyučování. Vysvětluje, jaké jsou mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele RWCT.

Klíčová slova: role učitele, facilitace, příprava a průběh vyučování, mezinárodní standardy

Rok 1997 se zapsal v českých dějinách jako významný, kdy byl poprvé realizován program RWCT s cílem změnit charakter školní výuky. Záměrem bylo směřování k rozvoji kritického myšlení, získání zodpovědnosti za svá rozhodování a učení. Žáci měli být schopni sebekontroly. Změny měl přinést program Čtením a psaním ke kritickému myšlení i v oblasti postavení učitele ve vyučovacím procesu. Odlišnosti lze nalézt i ve skladbě aktivit, kdy je důraz kladen na behaviorální změny a schopnosti žáků. Program RWCT přináší postojové změny zejména učitelů k žákům.

### Učitel v programu RWCT

V programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je role učitele vnímána jako role facilitátora, který má za úkol usnadňovat žákovi proces učení. Odpovědností učitele je úspěšnost vyučování. Dále připravuje prostředí, zajišťuje vhodné podmínky pro učení. Pro kvalitní práci – uplatňování metod jsou nutné vlastní zkušenosti, znalosti metod, které podporují kritické myšlení. Program RWCT má za cíl změnit dosavadní vyučovací styly, které nepřinášely dlouhodobě dobré výsledky. Podle Maňáka (1997) je vyučovací styl soubor činností, které jsou závislé na podmínkách prostředí ve školní třídě. Zahrnuje pojetí výchovy, pedagogické dovednosti a vědomosti učitele. Cílem programu RWCT je zkvalitnit, proměnit tyto složky.

Učitel by měl cíleně zavádět do výuky nové metody, které přispívají k rozvoji schopností, dovedností, vědomostí konstruktivního a kritického myšlení. Výuka by se měla vyvarovat stálému opakování, frontálnímu typu výuky a nezajímavých metod. Snahou je, aby se učení stalo zábavné a užitečné po celý život. Podle Grecmanové (2007) by využívané metody programu RWCT měly zvýšit úroveň jak práce učitele, tak učebního procesu žáka. Přístup učitele by měl být charakteristický pozitivním nábojem.

#### Proměna přípravy a průběhu vyučování

Příprava učitele vyžaduje větší časovou dotaci na projektování jednotlivých učebních hodin. Zásadní je volba tématu, která by měla propojovat širší souvislosti a mezipředmětové vztahy. Obsah výuky – učivo je třeba rozlišovat jako podstatné a na druhé straně - zajímavé, kdy pochopení základních myšlenek je podmínkou pro všechny žáky a zajímavosti zpříjemňují učivo a motivují žáky k dalšímu obohacení. Při přípravě by učitel měl mít osvojené informace – obsah látky a neměl by zapomínat na prostředí, kde proces učení probíhá – jak jsou žáci staří, na jaké intelektuální úrovni se nachází apod. Během výuky je záměrem vytvářet příjemné prostředí a tvořivou práci mezi žáky a učitelem navzájem, pomocí rozhovorů, diskusí, které rozvíjí otevřenou komunikaci. Na učitele jsou kladeny vyšší nároky. Nestačí svědomitá příprava, výběr tématu, připravená struktura vyučování, ale do popředí vstupují zkušenosti z praxe, aplikace různých metod a forem. Tomková (2007, s. 9) uvádí, že učitel by měl v primární škole pracovat a rozvíjet všechny složky osobnosti, kterými jsou: sociální, kognitivní, emocionální a volní.

Důkladná příprava a samotný průběh vyučování hraje zásadní roli při učení. Ve středu procesu učení by měl stát žák, avšak učitel by měl být jeho součástí. Vztah mezi učitelem a žáky by měl být posilován. Fischer (1997, s. 65) se domnívá, že diskuze mezi žáky navzájem může být přínosná a rozhovor má význam zejména pod kvalitním vedením učitele. Jsou-li vytvořeny výše zmíněné podmínky pro učení, stává se třída příznivým prostředím. Dobré školy se vyznačují tím, že se žáci cítí součástí společenství, kde panuje kolektivní řízení – nikoli jako samostatné jednotky, které jsou izolované od společnosti, popisuje Fischer (1997). Program RWCT podle Grecmanové (2007) aktivizuje žáky a nutí je více se zamýšlet, a diskutovat nad problémy. Každý žák musí vynaložit vlastní úsilí a dále se snaží prosadit, argumentovat svůj názor ve skupině, kde se rozvíjí kooperativní dovednosti. Jak již bylo popisováno, dostatek času a prostoru je při učebním procesu samozřejmostí. Při hodnocení učitel uplatňuje pozitivní přístup, kdy oceňuje snahu a kladné výsledky práce.

Další změnou v postoji učitele k žákovi je poměr jednotlivých činností žáka a učitele. Místo výkladových metod se využívají metody RWCT – diskuse, projekty, prezentace, práce ve skupinách. Využívání těchto metod zlepšuje vztahy ve třídě. Výzkumy ukázaly, že se téměř nepracuje s poslechovými činnostmi. Hojně podporovány jsou aktivity, které vyhledávají alternativní řešení, diskusi.

Metody přispívají k rozvoji a osvojení schopností, dovedností a způsobují kladné změny v chování. Změny jsou pozorovatelné v míře zapojení žáků do výuky, v rozvoji spolupráce a vztazích ve třídě. Žáci, kteří jsou zapojeni do programu RWCT vykazují více kreativity, samostatnosti, mají vyšší schopnost a dovednost prezentace svého názoru. Projevy žáků jsou charakteristické aktivitou a hledáním alternativních řešení. Žáci jsou díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení disciplinovanější, ukázněnější a umějí pracovat s argumenty.

Proměna učitele a jeho postoje k žákům

Učitelé, uplatňující metody programu RWCT tvrdí, že program prohloubil vztah k žákům a posílána byla i empatie. (Grecmanová 2007, s. 129)

Podmínky pro třídní rovnost popisuje G. Petty (1996).

- Každý musí pocítit kladné hodnocení.
- Rovnocenné hodnocení pro všechny žáky.
- Posuzovat úsilí žáka nezaujatě.
- Spravedlivá pozornost pro všechny, dle odlišných individuálních potřeb jednotlivců.

Vztah žáka a učitele se liší v oblasti důvěry, kterou program posiluje a je chápán rovnocenný partnerský. Zásadní roli hrají podmínky a prostředí k vyučování, kdy je záměrem vytváření příjemného klima ve třídě. Důležité je, aby se žák cítil bezpečně z hlediska sociálního, pracovního a emocionálního.



**Obrázek 4:** *Partnerství, spolupráce*

## Mezinárodní standardy pro práci vynikajícího učitele RWCT

### Klima třídy

Standard A: *Učitelé RWCT vytvářejí vzdělávací prostředí, v jehož centru je žák a ve kterém jsou žáci uznáváni jako individuality*

Učitelé RWCT:

- ➔ Motivují žáky, aby vyjadřovali a odůvodňovali své názory.
- ➔ Vytvářejí příležitosti, ve kterých si žáci vyzkouší nové dovednosti.
- ➔ Posilují vzájemnou interakci – učitel – žák, důvěru, toleranci a vzájemný respekt.
- ➔ Přijímají názory žáků a učí je argumentovat své myšlenky, důkazy.
- ➔ Nabádají žáky k rozmanitosti, diskusi, rozhovoru a psaným textům.
- ➔ Budují prostředí příznivé pro učení, kdy je snahou zapojit každého žáka.

Standard B: *Učební prostředí ve třídě učitele RWCT je výrazem principů, učebních aktivit, metod a skupinového uspořádání, vhodného pro danou lekci.*

Učitelé RWCT:

- ➔ Nábytek přizpůsobují, aby vyhovoval potřebám žákům.
- ➔ Zajišťují prostředí třídy (nástěnky, police), aby vypovídalo o tématu, na němž žáci pracují.
- ➔ Nechávací žákům částečně možnost upravit třídu a vybavení dle jejich požadavků.

### Plánování výuky a výuka

Standard C: *Učitelé RWCT rozvrhují svou výuku tak, aby podněcovala aktivní učení a kritické myšlení.*

Učitelé RWCT:

- ➔ Využívají model E-U-R (evokace-uvědomění si významu-reflexe).
- ➔ Učivo zprostředkovávají za pomoci zajímavých metod a postupů, které motivují k aktivitě a rozvíjí kritické myšlení.
- ➔ V hodinách pracují s kooperativními metodami a strategiemi.

- ➔ Aplikují postupy programu RWCT z důvodu získání zájmu žáka, alternativního pohledu a dosažení cílů.
- ➔ Zajímají se o zpětnou vazbu, ze které poté vychází.
- ➔ Prostřednictvím metod psaní a čtení dávají žákům dostatek prostoru k zamyšlení se a následnému pochopení problému.
- ➔ Zahrnují do výuky materiály, které obohatí žáky a celý obsah výuky.
- ➔ Podporují zvědavost a zájem o učení pomocí aktivit a různých zdrojů, které přesahují hranice třídy a které rozšiřují vědomostní úroveň žáků.

Standard D: *Učitelé RWCT používají promyšlených otázek, aby podněcovali myšlení vyššího řádu a vedli s žáky k vyjadřování názoru.*

Učitelé RWCT:

- ➔ Při tázání využívají otevřené otázky, které motivují k rozmanitým myšlenkám a reakcím.
- ➔ Umožňují čas pro odpovědi a nezasahují do procesu přemýšlení.
- ➔ Vytváří podmínky pro formulaci otázek a otevřené otázky vyššího řádu.
- ➔ Naslouchají žákům – jejich myšlenkám, názorům, nápadům.

Hodnocení

Standard E: *Učitelé RWCT připravují a vedou takové způsoby hodnocení, které napomáhají jejich výuce a rozvíjejí učení u jejich žáků.*

Učitelé RWCT:

- ➔ Používají rozmanité hodnotící nástroje a postupy, které jsou konstruktivní, spravedlivé, jasné.
- ➔ Reflektují procesy učení a výslednou práci.
- ➔ Pomocí metod vyhodnocují, jak žáci pochopili učivo, jaký uplatňují přístup a postoje a zároveň zkoumají, úroveň znalostí a dovedností.
- ➔ Vedou žáky k sebehodnocení a hodnocení druhých.
- ➔ Výuku přizpůsobují dle výsledků žáků pozorováním a hodnocením.
- ➔ Usilují o uvědomění žáků, jaká jsou kritéria hodnocení.



## Osobnost a profesní kvality

Standard F: *Učitelé RWCT jsou profesionálně využívající sebereflexi a pečující o svůj rozvoj.*

Učitelé RWCT:

- ➔ Sami myslí kriticky, jsou vzorem a zvědaví pro své žáky i kolegy.
- ➔ Odráží se od zpětné vazby ze strany žáků, kdy zlepšují postupy, metody, klima třídy.
- ➔ Umí zhodnotit sami sebe pomocí psané reflexe.
- ➔ Hodnotí se s kolegy navzájem, aby konzultovali postupy své výuky.
- ➔ Plánují cíle osobního profesního rozvoje, tak aby se dále rozvíjeli a zdokonalovali.
- ➔ Poskytují rady svým kolegům, sdílí vypozerované skutečnosti a vzdělávací zdroje.

## Otázky



**1. Jakou roli má učitel v programu RWCT?**

**2. Popište proměnu přípravy a průběhu vyučování, poměr aktivit žáka a učitele ve vyučovacím procesu při užívání metod RWCT.**

## Kapitola šestá

### KOOPERATIVNÍ UČENÍ



Anotace: Kapitola se věnuje kooperativnímu učení, popisuje typy kooperativního výuky a zabývá se principy kooperativního vyučování. Část kapitoly je zaměřena na rozvíjené kompetence RVP pro ZV. Dále se v kapitole objevují proměnné role a metody kooperativního vyučování.

Klíčová slova: kooperativní učení, typy kooperativní výuky, principy kooperativního vyučování, výsledky, metody, cíle, vzájemná závislost, role

Kooperativní vyučování je založeno na vzájemné závislosti ve skupině. Svým charakterem je pozitivní, z důvodu, že prospěch mají všichni zúčastnění dle Kasíkové (2005, s. 11). Mezi jedincem a skupinou existuje symbiotický vztah čili vzájemnost, kdy jeden pomáhá druhému. Společnými silami řeší úkoly, plní cíle – jsou na sobě závislí. Úspěch jednoho je úspěchem pro všechny, stejné je to u dosahování cílů.

Pro přehlednost shrnu dělení dle Kasíkové (2005, s. 31-37).

#### *Pozitivní vzájemná závislost*

Hlavním aspektem je vzájemná vazba. Jednotlivý žák může uspět v případě úspěchu celé skupiny – třídy. Úkolem skupiny je spolupráce. Žáci by si měli uvědomovat propojenost, kdy při učení záleží na aktivitě každého. Učitel by měl zajistit přátelské vztahy.

Nastolení vzájemnosti lze dosáhnout několika možnými způsoby, prostřednictvím:

a) Cíl	b) Odměna
c) Zdroj	d) Pracovní role
e) Sekvence	f) Simulace
g) Alterace	h) Prostor
i) Identita	j) Vnější síla

- a) Cíl – určený pro celou skupinu; „*Pro splnění úkolu, je nutné, aby každý z vás přispěl třemi nápady.*“
- b) Odměna – po prožití úspěchů ji získá celá skupina; „*Každý člen skupiny získá výhodu – více času, pakliže všichni členové budou umět objasnit pět z osmi zadaných termínů.*“
- c) Zdroj – přidělen od pedagoga s nutností se podělit ve skupině – jedna pomůcka, jedna knížka, jeden pracovní list;
- d) Pracovní role – rozdělení rolí ze strany žáků – účastníků skupiny;
- e) Sekvence – rozčlenění úkolů dle pořadí na menší úkoly; „*Jeden z vás vyhledá v textu slova mnohoznačná, druhý přečte nahlas částice, třetí uvede 5 antonym ke slovům: lež, vodotěsný, mladík, tulák, zahrada.*“
- f) Simulace – řešení hypotetických otázek a situací; „*Jak byste se zachovali, kdyby Vám někdo...*“
- g) Alterace – změna a vžití do role – námětové hry „*na prodavače*“, „*na rodinu*“ ...
- h) Prostor – každá skupina má své místo – dostatek prostoru;
- i) Identita – skupina si může vytvořit svůj název, znak/erb, pokřik, motto, seznam jmen...;
- j) Vnější síla – skupiny porovnávají síly/ schopnosti navzájem;

### *Interakce tváří v tvář*

Malé skupiny bývají zpravidla tvořeny 2-6 členy, které využívají síly kooperativního učení a sociálních vztahů. Ve skupině se projevují sociální vlivy, které jsou v úzkém vztahu s kognitivními a interpersonálními dovednostmi. Jsou jimi například: diskuse o podstatě problémů, umění klást otázky, komunikace ve skupině, schopnost prosadit názor, dokázat ustoupit, vzájemně se podpořit a respektovat, nést odpovědnost vůči sobě i druhým a další.

### *Individuální odpovědnost*

Při skupinové práci je riziko, že se ztratí hlas jednotlivce, čemuž se snažíme předcházet. Každý žák by měl přispívat svými myšlenkami, ukazovat posun v učení, který mu spolupráce zprostředkovala. Výkony jednotlivých žáků jsou hodnoceny z hlediska celé skupiny – všichni její členové mají prospěch z kooperativního učení. Individuální odpovědnost si klade za cíl posílit jednotlivce.

### *Dovednosti pro práci v malé skupině*

Spolupráci se žák naučí při reálné práci ve skupině, kdy bude nabývat kooperativních dovedností. Spolupráce znamená aktivní zapojení, záměrnou činnost, která vede k dosažení cíle skupiny. Mezi hlavní cíle patří cíle věcné - porozumění pravidlům hry, sociální – žáci se oslovují křestními jmény, naslouchají a respektují jeden druhého.

### *Reflexe skupinových procesů*

Jedním z rysů posunu v učení je skupinová dynamika a její fungování. Ohlédnutí za svou prací přináší úspěch celé skupině, dále je to plán, jak příště vylepšit strategii, co udělat jinak, aby byl výsledek lepší. Reflexe vede k posílení kooperativních dovedností, pracovních vztahů a cíleně rozvíjí myšlení o myšlení neboli myšlení na metakognitivní úrovni. (Kasíková 2005, s. 37)

### Typy kooperativní výuky

Kooperace může být dle Kasíkové (1997, s. 32) založena na dvou typech strategií:

- a) nápomoc
- b) vzájemnost

Kooperace založená na nápomoci je charakteristická pomocí jednoho druhému. Je známá jako tutoring. Učení probíhá vzájemnou výměnou. Každý žák interpretuje svou práci, ale současně je práce představována jako společná. Přínosem kooperativního učení může být sdílení a intimnější atmosféra v menší skupině. Smysl kooperace nastává tehdy, jsou-li do procesu učení zapojeni všichni členové.

Kooperace postavená na vzájemnosti sleduje společnými silami skupinový cíl. Všichni ve skupině jsou zodpovědní za práci a manipulaci s informacemi. Vzájemné učení je nenahraditelné ve vyučovacím procesu. Mezi skupinami neprobíhá soutěživost. Skupiny se snaží o vzájemný respekt a společné cíle.

### Základní principy kooperativního vyučování

<i>Partnerství</i>	- spolupráce na jednom projektu vykazuje lepší výsledky učení a snazší práci;
<i>Pružnost</i>	- umění být flexibilní při řešení různých problémů;

<i>Vzájemná pomoc</i>	- plnění úkolů společným úsilím – „ <i>Jeden za všechny, všichni za jednoho.</i> “
<i>Kognitivní složitost</i>	- uspořádání žáků při učení, zkvalitňuje jejich práci po stránce kognitivní, psychologické, sociální...
<i>Rozmanitost sociálních situací</i>	- směřování k získání sociálních dovedností – naslouchání, přijímání názorů druhých, interpretace vlastních myšlenek...
<i>Zlepšení sebehodnocení</i>	- kladné sebehodnocení zvyšuje výkon a výsledky

### Výsledky kooperativního učení

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje klíčové kompetence, které je snahou každého pedagoga rozvíjet. Základní vzdělávání poskytuje všeobecný základ vzdělání a zaměřuje se na praktické zkušenosti, které se budou hodit žákům v životě.

Výuka ke kooperaci je nejvíce obsažena v kompetenci sociální a personální. Výstupy kompetencí RVP ZV (2007, s. 14 – 18) jsou:

- Účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na vytváření pravidel práce v týmu a pozitivně ovlivňovat kvalitu práce;
- Být součástí utváření příjemné atmosféry v týmu, jednat ohleduplně a s úctou s druhými lidmi, přispívat k upevnění mezilidských vztahů a v případě potřeby poskytnout pomoc nebo o ni umět požádat. Při obtížích nejprve vyhledávat pomoc u svých spolužáků, poté v knihách a nakonec se obrátit k učitelí.
- Chápat potřebu efektivní spolupráce, oceňovat zkušenosti druhých, respektovat různá hlediska, čerpat poučení z toho, co si druzí myslí, co dělají a říkají.
- Vytvářet si pozitivní představu o sobě samém, posilovat sebedůvěru, sebevědomí, samostatný rozvoj.
- Ovládat a řídit své chování a jednání k získání pocitu sebeúcty a sebeuspokojení.

### Návrhy na role při skupinové práci

*Ověřovatel* - ověřuje, zda všichni rozumí zadání a pokynům;

*Skaut* - shromažďuje informace od jiných skupin či učitele;

*Časoměřič* - má na starosti čas a hlídá skupinu, aby se neodchýlila od tématu;

*Aktivní posluchač* - opakuje, prezentuje již řečené;

*Tazatel* - získávání od ostatních názory, řešení;

*Zapisovatel* - uceluje poznatky do smysluplného celku a sestavuje souhrn nápadů;

*Povzbuzovač* - pomáhá, povzbuzuje, chválí a motivuje k nápadům;

*Zásobovač* - vyhledává, sbírá a zajišťuje materiály pro všechny členy skupiny;

*Předčítač* - předčítá písemné materiály ostatním;

## Metody

Kooperativní metody RWCT	Metody využívající pohyb
- Skládankové učení	- O skupinu dál
- Párové čtení	- Těkej – štronzo – dvojice
- Rohy	- Od otázky k otázce
- Kolující flipy	- Návštěva galerie
- Kolem dokola	- Jeden stojí, tři se stěhují
- Roundrobin	- Cvičení vhodná pro formulaci vlastního názoru
- Třífázový rozhovor	- Názorová škála
- Individuální promýšlení – párové sdílení	- Pro a proti
- Individuální shrnutí – párové sdílení	- Skupinové bádání
- Formuluj – sdílej – naslouchej – tvoř	
- Předávání ve dvojicích	
- Přemýšlení ve dvojích a ve čtveřicích	
- Dejme hlavy dohromady	
- Pera doprostřed	
- Kvíz ve čtveřici	
- Naslepo	

## Otázky



- 1. Definujte znaky kooperativního učení a vysvětlete principy kooperativní výuky.**
- 2. Objasněte, co je to vzájemná závislost a uveďte některé z rolí při skupinové práci.**

## Kapitola sedmá

### VYBRANÉ METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ



Anotace: Kapitola se snaží popsat konkrétní metody kritického myšlení.

Klíčová slova: metody, popis

Inspirací pro vznik této kapitoly byla diplomová práce Aleny Šebestové, která se opírá a vlastní zkušenosti a uvádí slabé stránky metod kritického myšlení.

#### **Brainstorming**

Je to metoda, která je nejčastěji využívána ve fázi evokace, reflexe. Aktivita spočívá v zapisování toku myšlenek. Je zapisováno vše, co žáky napadlo k tématu. Ohraničena bývá časovou dotací, která činí zpravidla 5 minut. Párový brainstorming je příjemnější variantou, mají-li žáci zábrany vystoupit před kolektivem. Dodává žákům sebejistotu, aby mohli vyjádřit svůj názor před celou skupinou/před více posluchači.

Po vyčerpáném čase vyzýváme postupně žáky, aby přispěli jedním nápadem/myšlenkou, který je vzápětí zapisován na viditelné místo – tabuli. Pokračuje se do doby, jsou-li vyčerpány veškeré poznatky. Pedagog nápady nekomentuje a vrací se k nim v závěru, kdy už žáci o problému něco vědí a mohou svá tvrzení potvrdit či vyvrátit.

Brainstorming je vhodný použít, pokud žáci nemají dostatek informací o tématu. Snáze se pracuje v páru, než samostatně. Metoda rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální. Žáci pracují s informacemi tak, že je shromažďují, třídí, propojují s dosavadními znalostmi z jiných vzdělávacích oblastí, interpretují je, učí se spolupráci a efektivní diskusi. Následně se využívá práce s textem, žáci si ověřují své domněnky a hledají nové informace.

Příklad:

## ZIMA

padá první sníh | příjezd Martina na Bílém koni | Vánoce | 21. prosinec

roční období | teplé oblečení | zimní sporty | sněhulák

přezutí pneumatik

Bude zima, bude mráz

### Myšlenková mapa

Tato učební strategie nabízí přemýšlet volně o tématu. Je to otevřený způsob, který motivuje žáky uvažovat. Myšlenková mapa je vhodná ve fázi evokace a reflexe. Rozvíjí myšlení před samotným studováním materiálů. Lze ji využít ke shrnutí postřehů, k vytváření nových asociací nebo grafickému znázornění nových myšlenek. Pracuje se s aktivitou psaní, která může být zahřívací činností pro další psaní. Využitím metody myšlenkové mapy získáváme informace a vědomosti. Pomocí této metody je možné prezentovat žákům znalosti v souvislostech, o kterých předtím nevěděli.

Myšlenková mapa může být individuální i skupinová. Skupinová práce přináší společný pohled a otevřené informace dostupné všem. Individuální forma je rychlá a efektivní, avšak musí být dobře zvoleno téma (všichni musí mít dostatek informací). Mohou se zapojit všichni žáci, aniž by se museli hlásit o slovo. V závěru lze samostatné práce vzájemně odkrýt a okomentovat je.

Používání metody myšlenkové mapy je osvědčené pro svou efektivitu, kdy je tato aktivita považována za moderní, umožňující aktivní přístup k učení a kde jsou zohledněny a uplatněny získané zkušenosti. (Tomková, Strculová 2001, s. 14) Metoda prozrazuje známé i neznámé, motivuje k učení a zjišťování dalších informací a prohlubuje kognitivní procesy. Co se týče věku, myšlenková mapa může být v odlehčené podobě použita již v první třídě základní školy, kde je realizovaná hodně názorně, pomocí obrázků. V dalších ročnících se myšlenková mapa stává běžnou pracovní metodou. Náročnější je práce s otázkami ze strany učitele. Ten se ptá, zda už je na tabuli něco podobného, nebo se zajímá, k čemu myšlenka patří. Je osvědčené, když mohou mapy zůstat k dispozici pro další práci po dobu týdne/měsíce.



Myšlenková mapa může být zakreslena na arch papíru, který lze snadno přenášet, je trvalý a nepřekáží. Možnostmi jsou flipy s balicími papíry, mazací tabulky pro jednotlivé žáky či volné papíry.

Při tvorbě map je důležité zapojení pedagoga, který svou přítomností dokazuje vážnost a důležitost tématu a zároveň dohlíží na celý proces učení.

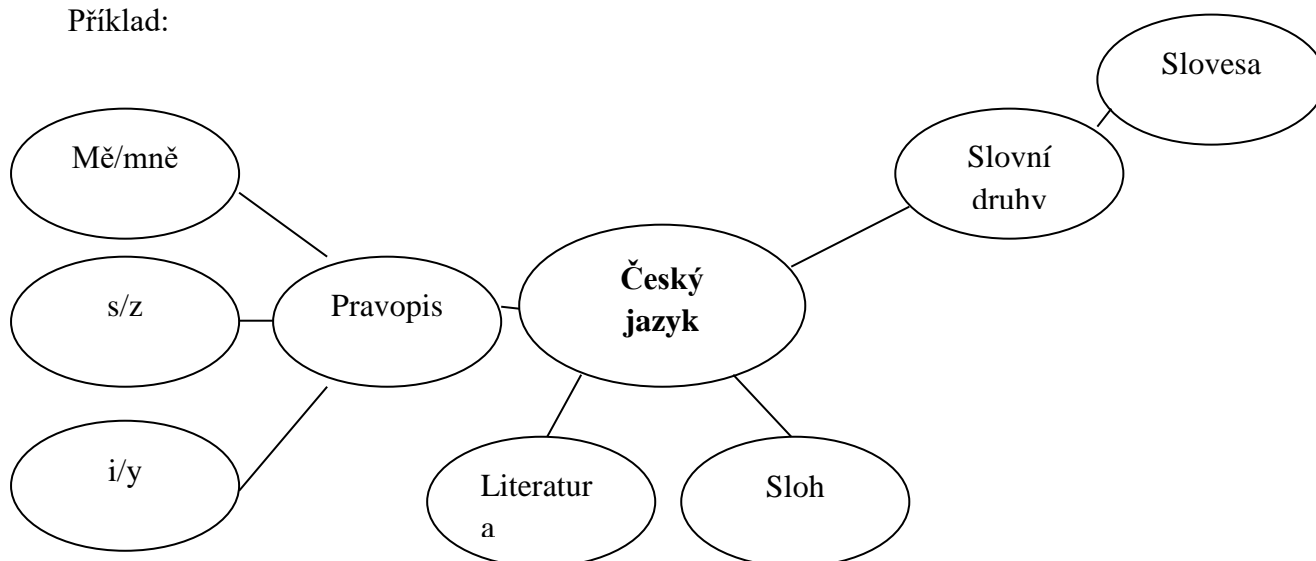
Návod, jak vytvořit myšlenkovou mapu:

1. Základní slovo – výraz poznamenat nahoru doprostřed papíru/tabule.
2. Psát výrazy, nápady, které souvisí s tématem. Lze zapisovat i vzniklé otázky.
3. Zakreslovat spojení mezi zapsanými pojmy.
4. Důležité je sepsat všechny myšlenky, poznatky, pakliže nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání nápadů.

Mezi základní pravidla patří: zapsat vše, na co žáci přijdou a nic nehodnotit; neřešit pravopis; využít čas maximálně; není-li nápad, kreslit na papír, dokud nepřijde; vytvořit maximum spojení;

Myšlenková mapa pomáhá třídit informace, ujasnit si, co už o tématu víme, jaké jsou vztahy mezi pojmy. Vhodná je pro dyslektiky, kteří nemusí být ve stresu, když píšou pouze hesla. Učitel zasahuje pouze do nesprávných spojení a společně s žáky se snaží vytvořit jednu myšlenkovou mapu a získat další hesla a slovní spojení. Tato metoda stimuluje především kompetence k učení a kompetence komunikativní.

Příklad:



## Pětilístek

Metoda se dá využít při seznámení s tématem – ve fázi evokace, ale lze ji zařadit i do fáze reflexe. Může mít motivační či zahřívací charakter, pomáhá třídit myšlenky a nové poznatky spojuje do souvislostí se stávajícími. Prostřednictvím metody pětilístku je možné hodnotit situaci, problém týkající se celé třídy.

Obsahem je hledání informací a spojování poznatků. Práci lze přizpůsobit dvojicím či je možné pracovat s ní individuálně. Třída může vytvořit svůj vlastní třídní pětilístek a to tak, že slova, která se budou opakovat nejvíce, budou učitelem zapsána do společného pětilístku.

Postup při tvorbě pětilístku:

1. První řádek je určen k jednoslovnému tématu/námětu. (1x podstatné jméno)
2. Druhý řádek slouží k dvouslovnému popisu námětu. „*Jaký je?*“ (2x přídavné jméno)
3. Na třetí řádek se zapisují tři slova, vyjadřující děj. „*Co dělá?*“ „*Co se s ním/tím děje?*“ (3x sloveso)
4. Obsah čtvrtého řádku je určen ke čtyřem výrazům, které vystihují vcítění. (věta ze 4 slov)
5. Pátý řádek ponechává místo pro synonymum k námětu, které rekapituluje jeho podstatu. (obvykle podstatné jméno)

Pětilístek je jednoduchá metoda, kterou si děti oblíbí. Dětem z první a druhé třídy je možné dát nápovědu, ale starší žáci zvládnou vymyslet slova sami bez pomoci a ví, co je na kterém řádku. Pětilístek lze použít jako sociometrický nástroj k přehledu vztahů ve třídě, je možné vypátrat, jestli neprobíhá šikana v kolektivu, jak se žákům líbila školní akce apod. Informace, které učitel získá, zapisuje na tabuli a vytváří tak společný třídní pětilístek. Rozvíjeny jsou kompetence komunikativní, kdy žáci jasně, stručně prezentují své názory.

Příklad:

UČITEL

spravedlivý – trpělivý

naučí – vysvětlí – pomůže

Píše na tabuli křídou.

škola

## **Kostka**

Je to učební strategie usnadňující pochopení tématu a přemýšlení o něm. Důležitou pomůckou jsou kostky, na kterých jsou pokyny, které určují co má žák dělat – jakým způsobem má přemýšlet. Kostku není těžké vyrobit. Můžeme použít hrací dřevěnou kostku, kterou polepíme papírem a popíšeme ji šesti slovy, nebo vyrobíme plášť krychle, vystříháme, slepíme a tak vznikne nová papírová kostka.

Pokyny na kostce:

1. Popiš - Úkolem je popsat co vidíme (barva, tvar, velikost, materiál...).
2. Porovnej - Úkolem je srovnat, čemu se to podobá, jak se to liší.
3. Asociuj - Úkolem je popsat, co vás při tom napadne, na co si vzpomenete, co vám to připomíná.
4. Analyzuj - Úkolem je sdělit, z čeho se to skládá, jakým způsobem je to vyrobené.
5. Aplikuj - Úkolem je zamyslet se, k čemu se to hodí, kde se to dá využít, co by se s tím mohlo dělat.
6. Argumentuj pro a proti - Úkolem je zaujmout nějaká stanoviska, zvážit různé argumenty.

Po zadání námětu je čas na přemýšlení a popis v podobě volného psaní, trvajících 2-4 minuty. Žáci se řídí další instrukcí, kterou je – „*Porovnej.*“ Prostor pro písemné porovnání bývá kratší, což znamená, že žáci mají přibližně dvě minuty na komparaci. Čas by se měl odvíjet od úrovně a schopností žáků ve třídě. Dobré je vycítit přiměřený časový úsek, aby byla aktivita produktivní. Po doplnění všech stran kostek, když žáci dokončí psaní, mají možnost podělit se o své zápisy s ostatními. Oblíbená bývá diskuse ve dvojicích, kdy si dva žáci sdělují své nápady. Jeden přečte své poznatky, druhý ohodnotí, co se mu líbí, co ho překvapilo. V druhém případě druhý žák může požadovat vysvětlení a odůvodnění myšlenek. Diskuse probíhá ve dvojicích a dobrovolníci mohou prezentovat celé skupině, co napsali.

Při realizaci je doporučováno držet se postupu, protože pořadí určuje náročnost, kdy první úkoly jsou snazší a směřují ke složitějším. Kostku lze házet v případě, kdy nezáleží na pořadí plnění úkolů.

Metoda kostky se využívá při evokaci, ale i ve fázi reflexe za předpokladu, že žáci o tématu mají určité představy a základní informace. Při nedostatku informací a znalostí metoda kostky nebude efektivní.

Důležitým aspektem je volba tématu, která musí být vhodná a přiměřená pro žáky. Kostka rozvíjí kompetence komunikativní.

### **Klíčová slova**

Před čteným literárním textem – ve fázi evokace zařazujeme tuto metodu, kdy vybereme čtyři až pět klíčových pojmů, které vypíšeme na tabuli, a žáci se ve dvojicích zamýšlí, jak spolu tyto pojmy mohou souviset, o čem příběh/úryvek pojednává, co by se mohlo v ději stát. Žáci mají za úkol sledovat, zda se jejich domněnky potvrdí, či se mýlili.

Výběr klíčových slov by měl být takový, aby napovídal a umožnil žákům odhadnout kostru příběhu. Zároveň by měl ale překvapit a neprozradit hlavní myšlenku - tajemství. Někdy je možné žákům objasnit pozadí příběhu, aby se nevzdálili od reálného textu a neškodilo to záměrnému porozumění problému.

Metoda klíčových slov zcela jistě rozvíjí fantazijní představy, vede k přemýšlení. Stává se, že žáci umí pedagoga mile překvapit svými nápady. Napětí, které je vyvolané přirozenou zvědavostí je motivující a žáky baví. Žáci při metodě naslouchají, ale i sami interpretují své závěry, čímž jsou rozvíjeny kompetence komunikativní.

### **Zpřeházené věty**

Metoda se využívá při evokaci – před čtením literárního textu. K dispozici mají žáci – celá skupina pět až šest lístečků, kde jsou popsány události z textu a úkolem dětí je poskládat je dle logického úsudku. Lístečky jsou připevněny na tabuli nebo s nimi manipulují děti – drží je v ruce. Shodne-li se třída na pořadí, ověříme si, zda je správné a to tak, že čteme text a zároveň kontrolujeme, jestli se shoduje pořadí vět složené dětmi s textem.

Zpřeházené věty – jednoduššího typu lze zařadit i pro děti na prvním stupni základní školy. Učitel má jasný úkol. Musí připravit věty k textu. I tato metoda přináší rozvoj kompetencí komunikativních, sociálních a personálních.

## Volné psaní

Žáci jsou vyzváni k volnému psaní a to tak, že pedagog určí časový limit, kdy žáci píšou, co je napadne k tématu. Poté si vymění informace v páru a společně hledají, kde se shodují. Následuje sdílení textů s celou skupinou. Učitel stejně jako v brainstormingu zapisuje na tabuli, aniž by se k něčemu vyjadřoval. Je možné žákům doporučit, ať si podtrhají místa v textu, kde si nejsou jisti a následně sledují, co se dozvědí. Volné psaní můžeme zařadit při evokaci, ale i jako shrnutí v reflexi.

V krátkosti shrnu, jak by měl vypadat postup psaní. Žáci by si měli položit tužku na papír a psát. Během psaní by se neměli vracet k již napsanému a neměli by se zdržovat opravováním. Pakliže nepřichází myšlenky, je dobré psát, co koho napadne v tu chvíli – zhodnocení situace, jak se cítím apod. Myšlenky často naskočí, když se opravdu snažíme. Využít veškerý čas je posledním a velmi důležitým bodem při metodě volného psaní.

Samozřejmostí při této metodě je informace a fakt, že žák nebude známkován ani jinak hodnocen, především ne po stránce pravopisné.

Jinou technikou volného psaní je Pětiminutové pojednání, které se využívá v závěru vyučování. Obsahem a cílem je utřídění myšlenek, názorů k tématu. Těchto pět minut slouží učiteli jako zpětná vazba, kdy může zjistit, jakou žáci získali představu o problému. V rámci pěti minut se žáci zamýšlí nad úkoly:

- 1. Uved'te jeden nejdůležitější bod, kterému jste se v hodině naučili.*
- 2. Napište jednu otázku, která o tématu zůstala nezodpovězena.*

Učitel sesbírá pojednání a naváže v příští hodině závěry z předešlé hodiny, které mu prozradily intelektuální úroveň žáků.

Pro žáky, které nemají s metodou zkušenost je tato metoda těžká. Je třeba jim připomínat, aby nezvedali tužku z papíru a stále psali. Metodu volného psaní je nutné opakovat a procvičovat. Rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní.

### **Vím- chci vědět – dozvěděl/a jsem se**

S metodou můžeme pracovat jednorázově, ale dá se zahrnout do výuky i dlouhodobě. Tabuli nebo papír rozdělíme na tři vysoké a široké sloupce. Stejnou tabulku (viz níže) si děti nakreslí do sešitů.

<i>Vím</i>	<i>Chci vědět</i>	<i>Dozvěděl jsem se</i>

Na zadané téma děti hledají odpověď na otázku, co již víme. Tato fakta zapisují do prvního sloupečku. Otázky, které nebudou zcela zodpovězeny, nebo kde budou patrné pochybnosti, se uvádí do druhého sloupce – tedy doprostřed. Prostřední sloupec je určen k otázkám, které mají žáci k tématu – co chtějí vědět. Fáze evokace končí po vyplnění dvou sloupců. Následuje práce s textem, kdy žáci čtou text, aby získali potřebné informace. V závěru je prostor pro třetí sloupec, který je reflexí celé aktivity. Žáci vypisují hlavní informace, které se dozvěděli. Po samostatném zapsání – vyplnění celé tabulky se žáci podělí se spolužáky o svůj obsah tabulky. Probíhá komparace s kladenými otázkami.

Metoda V.CH.D. slouží k utřídění, upřesnění, doplnění poznatků k tématu. Žáci hledají odpovědi na otázky, které je zajímají. S nezodpovězenými otázkami lze dále pracovat tak, že žáci mohou dohledat za domácí úkol. V.CH.D. přispívá k rozvoji kompetence k učení a komunikativní.

### **Systém značek I. N. S. E. R. T.**

I	INTERACTIVE	interaktivní
N	NOTING	poznámkový
S	SYSTÉM FOR	system pro
E	EFFECTIVE	efektivní
R	READING AND	čtení a
T	THINKING	psaní

Metoda se využívá ve fázi evokace a zároveň reflexe. Po fázi uvědomění se žáci seznámí se systémem značek, se kterými budou nadále pracovat.

✓	Označení pro to, co už jsme věděli.
-	Znaménko mínus je určeno pro informaci, která je v rozporu s naším názorem.
+	Plus označuje zajímavou informaci.
?	Otazník znázorňuje neporozumění a další otázky pro nové informace.

Žáci používají značky tam, kde je v textu považují za zásadní. Pro přehlednost píší symboly na kraj papíru. V reflektivní fázi si žáci vytvoří tabulku se symboly, do které zaznamenávají položky (3-4) pro každou kategorii.

Metoda je určena zejména, pokud chceme, aby žáci četli text pozorně a přemýšleli nad ním. V praxi je osvědčené mladším žáků poskytnout nakopírované texty, do kterých mohou psát přímo. Je možné zvolit nižší počet symbolů, aby se jim značky nepletly. Žáci starší mohou využít fólii, kterou přiloží do učebnice a píší na ni. Obecně žáci rádi porovnávají, kde se shodují, a proto je tato metoda velmi oblíbená.

### Podvojný deník

Tato metoda se používá pro uvědomění si významu. Pracuje s vlastními prožitky, rozvíjí vztah k učení.

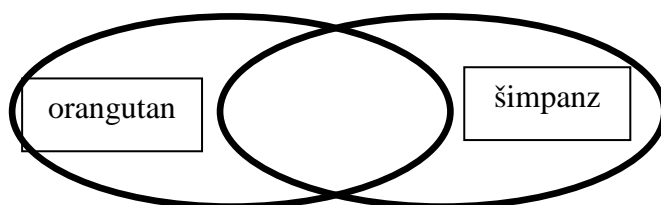
Podvojný deník se tvoří pomocí svislé čáry, kde levá strana je určená pro pasáž, úryvek, který nějakým způsobem ovlivnil či zapůsobil na žáka. Místo na pravé straně slouží k vlastnímu komentáři, vyvstalým otázkám, odůvodnění výběru úryvku. Při čtení by si žáci měli poznamenávat zápisky. Poté se žáci podělí se spolužáky o své poznámky. Probíhá diskuse, kde se diskutuje o tom, jestli se některé názory shodují, nebo jsou rozdílné, jestli na ně mají ostatní žáci stejný názor apod. V závěru pedagog pokládá obecné otázky.

Význam	Vlastní text	Autorův styl
Co si z tohoto textu zapamatujete?	Co byste změnili, kdybyste měli text přepsat?	Jakými prostředky se autorovi podařilo udržet vaši pozornost?
Co považujete za nejdůležitější poselství?	Považujete zvolený text za výjimečný? Proč?	Jakým způsobem autor upozorňuje na důležitou informaci?

Podvojný deník je nástrojem ke zjištění názorů, co si o dané problematice žáci myslí. Je možné pracovat s článkem z časopisu. Výhodou je, že každý žák je nucen přemýšlet samostatně. Metoda rozvíjí kompetence komunikativní a kompetence k učení.

## Vennův diagram

Jedná se o metodu, která znázorňuje dva nebo více překrývající kruhy. Podstatou je srovnávání např. dvou věcí, živočichů, postav, historických událostí - co mají společného, čím se liší.



Vennův diagram je graficky názorná metoda. Žáci si prostřednictvím diagramu mohou vytvořit zápisky do sešitu, kde zřetelně uvidí shody a odlišnosti probíraného tématu. Tato metoda rozvíjí u žáků kompetence k učení.

## Řízené čtení

Metoda řízeného čtení se hodí při čtení jakéhokoli literárního textu, nejlépe ve fázi uvědomění si významu. Učitel čte vybraný úryvek a žáci poslouchají. V napínavém okamžiku učitel čtení přerušuje a pokládá žákům otázky. Zjišťuje, co se žáci dozvěděli z příběhu, co se podle nich stane dál, jak by se zachovali sami, co vedlo hrdinu k tomu činu. Učitel pokračuje ve čtení. Žáci mohou odpovídat ústně či písemně. Každý žák má prostor se vyjádřit. Pedagog odpovědi nehodnotí, pouze se smí doptávat na nesrozumitelné myšlenky.

Řízené čtení je u žáků oblíbené z důvodu, že nemusí sami číst. Náročný je pro učitele výběr textu, zvolení vhodných otázek. Žáci jsou napnuti a v očekávání, zda se potvrdí jejich úsudek. Rozvíjeny jsou kompetence komunikativní, kdy žáci zapojují fantazii, vyjadřují názory, naslouchají druhým.

## Kooperativní učení

Kooperativní je založeno na společné práci – ve dvojicích, malých nebo velkých skupinách. Cílem je společně vymyslet nové nápady, najít nová řešení.



Výsledky kooperativního učení dle R. Johnsona (1998, s. 8)

- Trvalejší a kvalitnější výsledky,
- dosažení vyšší úrovně logického myšlení, hlubšího porozumění, schopnosti kritického myšlení,
- vyšší koncentrace na úkol a méně rušivých projevů v chování,
- posílení motivace k dosažení výsledků a vnitřní motivace k učení,
- vyšší schopnost posoudit situaci z jiných pohledů,
- posílení pozitivních vztahů k vrstevníkům, větší ochota vzájemné podpory,
- vyšší sociální podpora, lepší sociální zázemí,
- lepší duševní vyrovnanost, přizpůsobivost a spokojené prožívání světa,
- pozitivnější sebehodnocení z vycházejícího základního sebepřijetí,
- sociální kompetence na vyšší úrovni,
- pozitivnější přístup k vyučovaným předmětům i k učení samému,
- pozitivnější postoj k učitelům, řediteli a dalším pracovníkům školy.

Hausenblas (2001, s. 31) uvádí, že správná spolupráce by měla být oceněna tak, aby žáky motivovala. Pedagog může určit, že nejlépe pracující tým získá prémii a to tak, že nejslabší člen musí splnit úkol a získat stanovené body. Ostatní členové skupiny ho spíše podpoří.

Němečtí pedagogové zastávají názor, že by skupina a její práce měla být hodnocena, aby žáci věděli, jak splnili zadání. Pro české učitele je důležitá zpětná vazba, kdy využívají převážně slovní hodnocení místo známek. Slovní hodnocení obsahuje rady, nápady jak příště práci zkvalitnit, zlepšit. Žáci jsou vedeni i k sebehodnocení, které je anonymní a probíhá převážně písemně. Tuto dovednost je třeba hodně procvičovat. Hodnocení by mělo žáky povzbuzovat k další práci a učení, nikoli snižovat jejich sebevědomí.

### **Skládankové učení**

Metoda je vhodná pro práci s více tématy. Žáci pracují individuálně, ve skupině, ale vyzkouší si roli učitele. Učitel vytvoří skupiny losováním či záměrným zvolením. Každá skupina (nazývána expertní) získá text, který prostuduje – zvolí způsob, jak se obsah naučí, zapíše. Žáci mají čas a prostor k učení se ve skupinách. Cílem je, aby každý žák ve skupině pochopil látku. Učitel zjišťuje otázkami, co se naučili. Skupiny se promíchají např. dle losovaných znaků. To znamená, že každý člen z expertní skupiny půjde do jiné skupiny. Příchozí žák se

stává učitelem. Jeho úkolem je předat znalosti ostatním členům skupiny. Prostor je ohraničen časovým limitem. Naslouchající skupina musí mít jistotu, že vše správně pochopila. Při nepochopení se obrací na experta. Učitel musí být nablízku a skupinovou práci kontrolovat, aby nedocházelo k dezinformacím. V závěru pokládá otázky, kterými ověřuje pochopení učiva.

Metoda je u žáků velmi oblíbená. Žáci k roli učitele přistupují zodpovědně. Skládankové učení je metoda, která vyžaduje více času. Vhodné je utváření heterogenních skupin.

Skládankové učení rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Příklad:

*Sociální cíl:* spolupracovat ve skupině, pracovat s textem, vzájemně se učit

*Výukový cíl:* seznámit se s domácími savci a osvojit si znalosti o každém živočichovi

Příklad dělení do skupin:

*Domovská skupina*

<b>Skupina A</b>	Dřevěný domeček	Dřevěný stoleček	Dřevěná postel	Dřevěná skříň
<b>Skupina B</b>	Cihlový domeček	Cihlový stoleček	Cihlová postel	Cihlová skříň
<b>Skupina C</b>	Plastový domeček	Plastový stoleček	Plastová postel	Plastová skříň
<b>Skupina D</b>	Kamenný domeček	Kamenný stoleček	Kamenná postel	Kamenná skříň
<b>Skupina E</b>	Papírový domeček	Papírový stoleček	Papírová postel	Papírová skříň

Následné rozřazení po nastudování textu. Vznik nových skupin.

*Expertní skupina*

<b>1. skupina</b>	<b>2. skupina</b>	<b>3. skupina</b>	<b>4. skupina</b>
Dřevěný domeček	Dřevěný stoleček	Dřevěná postel	Dřevěná skříň
Cihlový domeček	Cihlový stoleček	Cihlová postel	Cihlová skříň
Plastový domeček	Plastový stoleček	Plastová postel	Plastová skříň
Kamenný domeček	Kamenný stoleček	Kamenná postel	Kamenná skříň
Papírový domeček	Papírový stoleček	Papírová postel	Papírová skříň

Učitel rozdělí skupinám úkoly a probíhá vzájemné učení. Žáci se vrátí do domovských skupin.

Domeček – studují text o krávičce;

Stoleček – studují text o koze;

Postel – studují text o koni;

Skříň – studují text o ovci;

Prostřednictvím učení druhých probíhá lépe proces učení. Žák je schopen si zapamatovat více látky.

### **Skládkové čtení**

Pedagog žáky rozdělí do tří skupin a předá jim připravený text, který je rovnoměrný – přibližně stejně dlouhý. Skupiny si text přečtou a diskutují o tom, zda četli úvod, závěr, zápletku. Závěr je přednesen celé třídě. Dále mají skupiny za úkol zjistit, co předcházelo ději, jak příběh pokračuje. Žáci argumentují své domněnky, ale nesmí prozradit obsah úryvku. Skupiny pokládají otázky skupině, která měla úvodní část textu. Žáci ze skupiny otázky zapisují. Odpovídají na ně, až po položení poslední otázky. Takto se pokračuje do doby, než se prostrídají všechny skupiny. V závěru je shrnut celý příběh.

Metoda skládkového čtení láká děti napětím. Zvolí-li učitel kvalitní text, zvýší motivaci žáků k práci. Rozvíjeny jsou kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální.

### **Pera doprostřed**

Ve skupině velké 3-7 členů, kde probíhá kooperativní učení, si žáci sdělují názory, nápady a ten kdo již přispěl svým poznatkem, odloží pero doprostřed stolu a poslouchá ostatní. Aktivita pokračuje do doby, než leží všechna pera na stole. Žáci tak mají rovnou šanci přispět k diskusi. Učitel může vybrat jedno pero a jeho majitel (žák) prozradí, čím přispěl do diskuse.

Výhodou této kooperativní metody je, že má pevně stanovená pravidla a nemůže se stát, že na někoho nedojde řada nebo že dominantní žáci převezmou iniciativu. Metoda rozvíjí komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální.

## Naslepo

Pedagog rozdělí učivo na menší části, přičemž každý žák dostane jednu část materiálu. Žáci svůj díl nastudují, aby byli schopni předat informace svým spolužákům. Ve skupinách se pokouší poskládat části ve správném pořadí. Vzájemně popisují své části a ptají se na části druhých. Když je učivo poskládáno, žáci hodnotí, jak se jim pracovalo, jakým způsobem zvolili a odůvodňují, proč poskládali materiál právě takto.

S metodou lze pracovat při čtení a literatuře. Je možné volit delší texty, které se rozdělí na 3-4 části. Metodu ocení především žáci s dyslexií, kteří mají problémy se čtením. V závěru probíhá diskuse. Metoda rozvíjí kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální.



**Obrázek 5:** *Skládkové učení*

## Otázky



- 1. Vyzkoušejte si popsané metody kritického myšlení.**
- 2. Připravte úkol s vybranou metodou RWCT pro svoji třídu, kterou navštěvujete v rámci praxe a vyzkoušejte ji.**

## Kapitola osmá

### PLÁNOVÁNÍ A HODNOCENÍ V RWCT



**Anotace:** Obsahem kapitoly je plánování vyučovací hodiny, zpětná vazba a kritéria hodnocení. Dále se kapitola zaměřuje na práci žáků s portfolii.

**Klíčová slova:** vyučovací hodina, plánování, hodnocení, portfolia, zpětná vazba

#### Plánování vyučovací hodiny

Vyučovací jednotka zahrnuje přístupy, metody, strategie, které uplatňuje učitel při každodenní výuce. Plánování hodiny rozvíjející kritické myšlení a aktivní učení rozdělím do tří částí: před hodinou, vlastní hodina, po hodině.

#### Před hodinou

*Motivace:* Pedagog by si měl umět odpovědět na otázky, jak je téma pro žáky důležité, jak souvisí s jejich životem, co se naučí, o co by mohli přijít, jak téma souvisí s tím, co už umí, jak mohou při učení uplatnit kritické myšlení. Zároveň by měl v žácích probudit zájem o učivo.

*Cíle:* Učitel by měl stanovit, co konkrétního se žáci naučí, čemu porozumí, jak látku uchopí, k čemu jim bude užitečná. Stavět by měl na předchozích znalostech a osvojených dovednostech. Pedagog by měl předem znát možnosti a úroveň žáků, aby pro ně připravená hodina měla efekt. Cíle by měly být konkrétní, jasné a přiměřené.

*Hodnocení:* Učiteli slouží hodnocení k tomu, že učení proběhlo. Měl by si určit, jaké možnosti má, aby mohl zjistit, čemu se žáci naučili, které informace si osvojili. Zvolit by měl i čas, kdy v rámci hodiny provede hodnocení a jakým způsobem bude žáky hodnotit.

*Klíčové aktivity:* Učitel zvolí aktivity, které poslouží při učení. Činnosti by měly být přiměřeny věku žáků.

*Pomůcky a časové rozvržení:* Výběr, příprava pomůcek a časovou náročnost musí učitel také při přípravě hodiny zabezpečit a zhodnotit.

*Rozdělení do skupin:* Učitel by se měl rozhodnout, zda budou žáci pracovat individuálně, ve dvojicích či skupinách a jakým způsobem utvoří skupiny.

### **Vlastní hodina**

*Evokace:* Uvážení, jakým způsobem/metodou učitel povede žáky k vybavení si informací, jejich utřídění, formulaci otázek, samostatnému stanovení cílů. Rozhodnutí, jak učitel získá prekoncepty o tématu a zjistí dosavadní znalosti žáků.

*Uvědomění si významu:* Učitel rozhodne, které informace žákům předloží a v jaké formě. Určí, jakým způsobem budou žáci zkoumat téma a obsah. Dále se zaměří na to, jak bude sledovat porozumění obsahu a které kompetence bude rozvíjet.

*Reflexe:* Ve fázi reflexe učitel stanoví, jakým způsobem dojde ke shrnutí učiva, vyhodnotí, smysl dalšího využití a určí, jak povede žáky k přemýšlení nad nevyřešenými otázkami.

Učitel vymezí, k jakým závěrům by měli žáci dospět a do jaké míry nechá žáky přemýšlet samostatně bez zásahu.

### **Po hodině**

Je třeba domýšlet, jaké dopady může hodina přinést. Učitel by měl umět ohodnotit žáky, ale i svou práci.

### **Kritéria hodnocení**

Výuka probíhá snáze, jsou-li určena kritéria a způsob hodnocení. Tyto indikátory pomáhají učitelům při vytyčení cílů výuky. Zároveň učitelé prozrazují, které činnosti rozvíjí dovednosti, vědomosti, postoje, které chce posilovat. Plán hodiny je složen z několika úkolů, které jsou charakteristické pro učení.

Jasnost kritérií je důležitá. Žák i pedagog by měl vědět, co bude hodnoceno. Kritériím by měli rozumět sami žáci před i po práci.

Za kritérium je považována záměrně pozorovaná složka, na které nám záleží (vlastnost, proces). Stává se hlediskem, prostřednictvím kterého hodnotíme a zkoumáme konkrétní věc.

### **Zpětná vazba**

Je to informace, která poskytuje zprávu o tom, jak se činnost zdařila. Dotýká se cílů, výsledků, ale i průběhu a pracovního procesu. Zpětná vazba nemusí být hodnocením. Pro žáky je spíše cennější, když jim učitel poskytne informace, které jim pomohou při dalším učení. Správnou volbou je popisná zpětná vazba, která žákovi připomene, shrne, co dělal a připomene mu cíle, ke kterým směřoval.

### **Portfolia žáků**

Portfolio slouží k uchování a zakládání žakových prací, které poskytují užitečné informace o výsledcích. Jinými slovy je to soubor prací, které učitel nashromáždil po dobu výuky. Portfolio by mělo být účelné a mělo by pomáhat žákům i učiteli. Může mít několik podob – šanon, kapsář, krabice, šuplík. Žáci znají umístění svého portfolio (místo ve třídě) a kdykoli ho mohou doplnit. Někdo volí vkládání listů do euroobalů, aby se jednotlivé listy nepoškodily. Portfolio obsahuje výtvarné práce, pracovní listy a další práce žáků. Pedagog může portfolio rozčlenit dle oblastí RVP ZV.

Jelikož je portfolio majetek dítěte, nemělo by být přístupné veřejnosti – druhé osobě. Je možné ho mít zamčené ve skříni, nebo může být dětem přístupné, kdy hrozí riziko konfliktů z důvodu nedovoleného nahlížení.

Žáci druhého stupně, kteří se stěhují do různých tříd, by měli mít portfolio zajištěna v uzamčené skříni, v místnosti určené jen pro dokumenty nebo v kabinetu učitele.

Postupně se nashromáždí hodně výtvarů, prací. Žák má právo rozhodnout, co ponechá a čeho se zbaví. Žák se učí sebehodnocení.

Než je žák ochoten prezentovat se svým portfoliem, je dobré ho naučit kritickému hodnocení. Portfolio může být předvedeno rodičům. Žáci se pak více snaží, dbají o úpravu, opravují chyby apod. Práce s portfoliem žáka obohacuje, rozvíjí po všech stránkách.

O portfoliích se vedou schůzky s rodiči (nebo je umožněno rodičům do nich nahlédnout při návštěvě školy), kdy žák vysvětluje a obhajuje svou práci. Následně se k výtvorům vyjadřuje rodič a v závěru je prostor věnován komentáři učitele.



**Obrázek 6:** Portfolia v šanonech ve třídě



**Obrázek 7:** Kapsáře na portfolia

## Otázky



- 1. Jakou zvolíme zpětnou vazbu a kritéria hodnocení při využití metod RWCT?**
- 2. Zamyslete se, jak lze vytvořit portfolio a popište následnou práci s ním.**



## Kapitola devátá

### INSPIRACE Z VÝUKY



Fotoseriály:

Videa:

### Úkoly



**1. Přečtěte znovu kapitulu Vybrané metody RWCT a shlédněte fotografie a videozáznamy z výukových hodin. Pokuste se kriticky zhodnotit možnosti jeho realizace vzhledem ke své zkušenosti se žáky v konkrétní škole.**

## Závěr



Po prostudování všech kapitol máte základní informace pro realizaci domácí práce. Máte-li vážný zájem o bližší a podrobnější seznámení se s metodou RWCT, můžeme se přihlásit do kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

## Závěrečné úkoly



### I. část

- 1. Vyberte a prostudujte alespoň tři tituly z doporučené literatury.**
- 2. Vypracujte krátký referát o jedné ze tří vybraných knih z doporučené literatury.**

### II. část

- 1. V rámci svého zaměstnání nebo řízené praxe pracujete s žáky základní školy, které dobře znáte. Dle RVP ZV a ŠVP dané třídy navrhnete vzdělávací program pro hodinu**

českého jazyka. Využijte metodu/y RWCT. Pokuste se ji realizovat, abyste mohli reflektovat své cíle, záměry.

### Osnova práce

<b>Název hodiny:</b>	
<b>Anotace:</b>	
<b>Klíčová slova:</b>	
<b>Očekávané výstupy (dle RVP ZV):</b>	
<b>Použité metody RWCT:</b>	
<b>Ročník:</b>	
<b>Počet žáků:</b>	
<b>Časová dotace:</b>	
<b>Pomůcky:</b>	
<b>Příprava na hodinu:</b>	
<b>Příprava reflexe:</b>	

**Pozn.:** Pokud bude hodina uskutečněna, doplňte o popis realizace a reflexi.

## DŮLEŽITÉ ZDROJE PRO UČITELE



**Anotace:** Kapitola představuje doporučenou literaturu, prameny a webové odkazy, které mohou posloužit jako opora při studiu či výuce na základní škole.

**Klíčová slova:** literatura, prameny, webové odkazy

### Doporučená literatura

BALCAR, K., 1992. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN.

BEAFORTOVÁ, K., a kol., 2004. *Umění komunikace ve škole*. [cd rom] Verze pro Windows 95 ad. Zpracovatel: LANGMaster GROUP s. r. o.; Kladno: AISIS.

BELZ, H., a kol., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8479-6.

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8626-8.

FOUNTAIN, S., 1994. *Místo na slunci: Globální výchova pro děti 5-10 let*. Praha: Tereza. ISBN 80-717-8626-8.

GRECMANOVÁ, H., a kol., 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

GRECMANOVÁ, H., a kol., 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-857-8328-2.

HARTL, P. a kol., 2010. *Velký Psychologický slovník*. Praha: Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYESOVÁ, N., 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8198-3.

HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8888-0.

HEDERER, J., 1994. *Životní prostředí a výchova: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-852-8288-7.

HORKÁ, H., 2000. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy* Brno: Paido. ISBN 80-859-3185-0.

KARNSOVÁ, M., 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8032-4.

- KASÍKOVÁ, H., 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8167-3.
- KASÍKOVÁ, H., 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, H., a kol., 1994. *Pedagogické otázky současnosti: učební text pro studenty učitelství*. Praha: ISV. ISBN 80-858-6605-6.
- KIRST, W., a kol., 1998. *Trénink tvořivosti: [hry a cvičení pro děti a dospělé]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8227-0.
- KOMÁRKOVÁ, R., a kol., 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0180-4.
- KOPŘIVA, P., a kol., 2005. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901-8736-6.
- MÍČEK, L., 1984. *Duševní hygiena*. Praha: SPN.
- NAKONEČNÝ, M., 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press. ISBN 80-856-0334-9.
- PASCH, M., a kol., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7054-2.
- PELIKÁN, J., 2002. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0345-4.
- PORTMANNOVÁ, R., 1996. *Jak zacházet s agresivitou: 150 her pro zvládnutí zlosti a agresivity: [od 8 do 18 let]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8094-4.
- PRŮCHA, J., a kol., 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8252-1.
- RŮCKEROVÁ – VOGLEROVÁ, U., 1994. *Učení bez stresu*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8013-8.
- ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SMITH, CH., A., 1994. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání: Ucelený program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-903-3.
- SPILKOVÁ, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8942-9.
- VALIŠOVÁ, A., 2005. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0842-6.
- VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8291-2.

## **Prameny**

CANFIELD, J., a kol., 1998. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8194-0.

CANFIELD, J., a kol., 1995. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče: od 8 do 18 let* Praha: Portál. ISBN 80-717-8028-6.

MŠMT, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP. [vid 2015-12-10].

SILBERMAN, M., 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál.

## **Elektronické zdroje**

<http://www.rvp.cz/>

<http://www.msmt.cz/>

<http://www.kritickemysleni.cz/>

<http://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni/>

[http://is.muni.cz/th/65934/pedf\\_m/Diplomova\\_prace.txt](http://is.muni.cz/th/65934/pedf_m/Diplomova_prace.txt)

## **Fotografické zdroje**

**Obrázek 1** <http://www.cbdb.cz/kniha-95642-ucim-s-radosti-ucim-s-radosti>

Panáček s otazníkem:

[https://www.google.cz/search?q=%C5%A1koln%C3%AD+t%C5%99%C3%ADda&source=l nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjw8PHsb3JAhXG4w4KHZSoAgwQ\\_AUIBygB&bi w=1280&bih=666#tbm=isch&q=hlava+s+otazn%C3%ADkem&imgcr=ydYrgTZaOvvnv9M% 3A](https://www.google.cz/search?q=%C5%A1koln%C3%AD+t%C5%99%C3%ADda&source=l nms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjw8PHsb3JAhXG4w4KHZSoAgwQ_AUIBygB&bi w=1280&bih=666#tbm=isch&q=hlava+s+otazn%C3%ADkem&imgcr=ydYrgTZaOvvnv9M% 3A)

**Obrázek 2** <http://www.krizik.eu/zakladni-skola/charakteristika-svp-zacit-spolu/>

**Obrázek 3** <http://stevenenglander.co.uk/brainstorming/>

**Obrázek 4** <http://www.wgoreach.org/3-MinistryPartner-3024.htm>

**Obrázek 5** <http://www.mendelova.cz/trida/1-a/fotogalerie/1-a/skladankove-uceni-1617/>

**Obrázek 6** [http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/zs\\_taborska/ctenarske\\_portfolio\\_1\\_trida\\_tabor\\_upr.jpg](http://www.esf-kvalita1.cz/portfolio/portfolia/zs_taborska/ctenarske_portfolio_1_trida_tabor_upr.jpg)

**Obrázek 7** <http://www.lavennis.cz/cs/produkt/kapsar-ke-skolni-lavici-cernobile-pepi-665/>