

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra společenských věd

Diplomová práce
Bc. Nikola Škodáková

Metody čtením a psaním ke kritickému myšlení ve společenskovědním
vzdělávání

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Metody čtením a psaním ke kritickému myšlení ve společenskovědním vzdělávání*“ vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Vandě Vaničkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné rady i připomínky. Dále děkuji všem respondentům, kteří v rámci výzkumu spolupracovali a svědomitě vyplnili potřebné podklady pro vyhodnocení efektivity metody.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Nikola Škodáková
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Metody čtením a psáním ke kritickému myšlení ve společenskovědním vzdělávání
Název závěrečné práce v angličtině:	Reading and writing methods for critical thinking in civic education
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá efektivitou metod kritického myšlení ve společenskovědním vzdělávání. Srovnává konstruktivní pojetí výuky s transmisivním, blíže definuje vybrané metody a propojuje kritické myšlení s kurikulárními dokumenty. Vybrané metody RWCT jsou zakomponovány do třífázového modelu učení E-U-R. Ve výzkumné části se soustředí na praktické porovnání výuky ve dvou paralelních ročnících za použití odlišných pojetí. Práce zkoumá také subjektivní vnímání žáků, které je vyhodnocováno v závěrečných kapitolách.
Klíčová slova:	Kritické myšlení, metody RWCT, výukové metody, model E-U-R, RVP ZV
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on effectivity of RWCT methods in civic education. In the theoretical part, it compares constructivist teaching approach with transmissive approach. It defines chosen methods and connects critical thinking with national curriculum. RWCT methods are implemented in three-stage E-R-R learning cycle. The practical part deals with comparison of different methods in a school. At the end, the diploma thesis explores pupil's perception on education.
Klíčová slova v angličtině:	Critical thinking, RWCT methods, teaching methods, E-R-R learning cycle, national curriculum
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Tabulka navržených metod pro model E-U-R Příloha č. 2 – Tabulka předpovědí Příloha č. 3 – I.N.S.E.R.T. tabulka Příloha č. 4 – Tabulka V-CH-D Příloha č. 5 – Schéma metody pětílístku Příloha č. 6 – Text k tématu „Státní svátky a významné dny“ Příloha č. 7 – Odborný text k tématu „Státní svátky“

	<p>Příloha č. 8 – Vědomostní test pro sedmý ročník „Státní svátky a významné dny“</p> <p>Příloha č. 9 – Subjektivní dotazník</p> <p>Příloha č. 10 – Odborný text o rozpočtu</p> <p>Příloha č. 11 – Skládankové učení, odborný text</p> <p>Příloha č. 12 – Vědomostní test pro deváté ročníky</p> <p>Příloha č. 13 – Pořekadla týkající se financí</p> <p>Příloha č. 14 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.A za použití metod RWCT</p> <p>Příloha č. 15 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.B bez použití metod RWCT</p> <p>Příloha č. 16 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.A za použití metod RWCT</p> <p>Příloha č. 17 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.C bez použití metod RWCT</p> <p>Příloha č. 18 – Třídní pětilístek</p> <p>Příloha č. 19 – Vybrané práce žáků sedmého ročníku (metoda V-CH-D)</p> <p>Příloha č. 20 – Vybrané práce žáků devátého ročníku (metoda Volné psaní)</p> <p>Příloha č. 21 – Souhrn odpovědí na otázky v devátém ročníku (metoda Kolem dokola)</p>
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1. Výukové metody	10
1.1. Klasifikace výukových metod.....	10
1.2. Tradiční výukové metody.....	11
1.3. Inovativní výukové metody.....	12
2. Kritické myšlení a jeho rozvoj	14
2.1. Cíle a význam metody	15
2.2. Program RWCT.....	16
2.2.1. Vývoj programu RWCT	16
2.2.2. Charakteristika programu RWCT	16
2.2.3. Program RWCT ve výukovém procesu	17
3. Třífázový model učení	19
3.1. Evokace	20
3.2. Uvědomění si významu	22
3.3. Reflexe.....	24
4. Vybrané metody čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	28
4.1. Metody výuky pro fázi evokace.....	28
4.1.1. Brainstorming	28
4.1.2. Čtení s předvídáním.....	30
4.1.3. Klíčová slova.....	31
4.1.4. Zpřeházené věty	32
4.2. Metody výuky pro fázi uvědomění si významu	32
4.2.1. I.N.S.E.R.T.	32
4.2.2. Skládankové učení (Jigsaw)	34
4.2.3. Učíme se navzájem	35
4.2.4. V – CH – D (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)	36
4.3. Metody výuky pro fázi reflexe	37
4.3.1. Pětílístek	37
4.3.2. Kostka	38
4.3.3. Myšlenková mapa	39
4.3.4. Volné psaní.....	40
5. Kritické myšlení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.....	41
5.1. Kritické myšlení ve Výchově k občanství.....	42

II. Výzkumná část.....	44
6. Vymezení výzkumného problému	44
6.1. Vymezení cíle výzkumného problému	44
6.2. Charakteristika výzkumného vzorku	45
6.3. Metody výzkumného problému	45
7. Průběh výzkumného šetření	47
7.1. Výzkumné šetření v sedmých ročnících.....	47
7.2. Výzkumné šetření v devátých ročnících	54
8. Popis výsledků výzkumu	61
8.1. Výsledky výzkumu sedmých ročníků.....	61
8.1.1. Výsledky vědomostního testu	62
8.1.2. Výsledky subjektivního dotazníku.....	63
8.2. Výsledky výzkumu devátých ročníků	64
8.2.1. Výsledky vědomostního testu	65
8.2.2. Výsledky subjektivního dotazníku.....	66
9. Závěry z výzkumu a shrnutí	67
9.1. Závěry z výzkumu sedmých ročníků.....	67
9.2. Závěry z výzkumu devátých ročníků.....	68
9.3. Shrnutí celkového výzkumu	69
Závěr	70
Seznam literatury a pramenů	72
Seznam příloh.....	76

Úvod

Tuto diplomovou práci rozdělují do dvou rovin, teoretické a výzkumné, přičemž teoretická část zahrnuje kromě objasnění pojmu kritického myšlení i jeho didaktické propojení s kurikulárními dokumenty MŠMT. Hlavním cílem práce je potvrdit či vyvrátit trvalost naučených znalostí v rámci vzdělávacího procesu prostřednictvím metod RWCT v porovnání s tradičními metodami. Efektivitou vzdělávání za využití rozdílných metod v paralelních třídách se zabývá výzkumná část. Ačkoliv se práce dle názvu soustředí na společenskovední vzdělávání, přesné zacílení probíhá až v rámci tvorby. Výzkum cílí na žáky druhého stupně základní školy, v RVP ZV označovaném předmětu Výchova k občanství.

V úvodu teoretické části vysvětluji pojem výukové metody, kdy odděluji tradiční metody od inovativních a zařazuji do nich kritické myšlení. V následujících kapitolách kritické myšlení charakterizuji, definuji jeho cíle, význam a zabývám se jeho neoddelitelnou součástí – programem RWCT. Stěžejním cílem teoretické části je definovat kritické myšlení, zasadit ho do rámce vzdělávání, seznámit čtenáře s vybranými metodami a objasnit veškeré pojmy pojící se k tématu. Mezi tyto pojmy patří třífázový vzdělávací model E-U-R (Evokace-Uvědomění si významu-Reflexe), jednotlivé fáze procesu i metody, které byly aplikovány v rámci výzkumného šetření. Ty jsou zakomponovány přímo dle jejich využitelnosti do fází modelu a následně charakterizovány. Kladu si za cíl metody definovat obecně tak, aby mohly být použity ve kterémkoliv předmětu na libovolné téma. Poslední kapitola teoretické části pojednává o uplatnění kritického myšlení vně Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, konkrétně o Výchově k občanství, její charakteristice, cílech a provázanosti.

Ve výzkumné části reálně aplikuji popsané metody kritického myšlení z teoretické části do výuky Občanské výchovy na druhém stupni základní školy. Podklady pro výzkum sbírám v několika paralelních ročnících za delší časové období. Hlavním cílem je porovnání efektivity vyučování za použití tradičních a inovativních metod. V závěru provádím subjektivní dotazník

o aplikovaných metodách, kdy všichni respondenti reagují na totožné otázky. Dílčí cíl tak zkoumá, jestli si žáci jsou vědomi změny způsobu vzdělávání, jak sami hodnotí vzdělávací proces a porovnává jejich odpovědi.

I. Teoretická část

1. Výukové metody

V první řadě je nutné definovat a přiblížit pojem výuková metoda. Jedná se o jeden ze základních didaktických termínů, který bývá charakterizován různě. V překladu z řeckého slova „*meta hodos*“ znamená cestu směřující k cíli. Maňák (1997, s. 5) charakterizuje metodu jako „*specifickou činnost učitele, která rozvíjí vzdělanost žáků a vede je k dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.*“ Velmi podobnou definici uvádí i Skalková (2007, s. 181): „*pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáka, které směřují ke stanoveným cílům.*“ Z těchto definic vyplývá, že výuková metoda je koordinovaný a propojený systém vyučovacích činností, který úzce souvisí s výukovými cíli i obsahem výuky. Pedagog organizuje vyučovací proces prostřednictvím výukových metod, aby naplnil cíle vyučovací jednotky.

Výuková metoda je součástí komplexu mnohých činitelů, jež podmiňují a ovlivňují výuku. Z tohoto důvodu Maňák (2003, s. 22) nejen nabádá k analýze celého systému, ale i k vyčlenění samotné metody z kontextu složitých vazeb na „*samostatný edukační fenomén*“. Tím metoda nabyde účinnosti. Pedagog by se proto měl soustředit na vlastnosti jednotlivých metod, jejich funkce, možnosti použití i případnou kombinaci s dalšími metodami či prostředky. Zároveň nesmí opomíjet další aspekty vzdělávání, jako jsou například cíle výuky.

Během průběhu konkrétní metody si žák postupně vytváří vlastní učební styl, osvojuje pozitivní přístup k vzdělávání a sám se učí, jak se vzdělávat. Proto je důležité brát na zřetel žákovo osamostatňování se. Maňák (2003) považuje za hlavní funkci metod zprostředkovávání vědomostí i dovedností. Stejně důležité tak jsou i funkce aktivizační, pro motivaci žáků, komunikační, pro efektivní interakci, formativní, pro formování osobnosti žáka a výchovná funkce.

1.1. Klasifikace výukových metod

V současné době mají pedagogové k dispozici velké množství výukových metod, ze kterých mohou vybírat. Z tohoto důvodu je vhodné tyto metody kategorizovat do určitých skupin dle typických znaků a zhodnotit kritéria, jež vedou k efektivnímu využití patřičné metody. Mezi tato kritéria patří nejen cíle výuky, odborná kvalifikace i zkušenosti učitele, ale také vybavenost školy, vztahy mezi žáky ve třídě, rozvoj žáků a jiné vnější podmínky.

Především pedagogova znalost zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu se stává stěžejním kritériem. (Skalková, 2007)

Klasifikace výukových metod se v dostupné literatuře různí. Ovšem nejčastěji zmiňovaná klasifikace metod, kterou se inspirovali i jiní didaktici ve svých studiích¹, je komplexní klasifikace J. Maňáka (2001). Metody člení dle několika aspektů: didaktický, psychologický, procesuální, logický a organizační. Další výukové metody jsou založeny na aspektu interaktivním, tedy komunikaci mezi žákem a učitelem. (Zormanová, 2012)

Za poměrně aktuálnější klasifikaci považujeme kombinovaný pohled na výukové metody dle J. Maňáka a V. Švece (2003), do něhož autoři zakomponovali kritické myšlení v rámci komplexních metod.

Dalšími termíny, kterým se budu věnovat v následujících kapitolách, jsou dvě různé koncepce výuky. Jedná se o aktuální a často diskutované pojmy. Prvním z nich je transmisivní výuka neboli tradiční a druhou konstruktivistická neboli inovativní výuka.

1.2. Tradiční výukové metody

Transmisivní vyučování se soustředí především na zprostředkovávání hotových informací žákům a vede je k osvojení hotových poznatků. Žáci se tak stávají pasivními příjemci. (Kalhous, Obst, 2002) Vyučování se orientuje na učební osnovy a obsah vyučování, proto pedagog kvůli časové tísní nebere v potaz žákův přístup k učivu, jeho motivy a potíže spojené se zvládnutím učiva. Ve výuce převažuje metoda výkladu, proto se zde může vyskytnout nečekaný problém. Jedná se například o užití neznámého slova při výkladu nebo nepozornost žáků. Pracovní tempo se řídí dle průměrných, nebo slabších žáků. Charakteristická je také kontrola vědomostí žáků. Způsobuje obtíže, jelikož za použití tradičních metod není pedagog schopen diagnostikovat žákovo porozumění učivu. (Okoň, 1966)

Podle J. Maňáka a V. Švece (2003) patří k typickým metodám tradičního vyučování metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně praktické. Metody se ve vyučovacím procesu nevyskytují samostatně, nýbrž ve spojení s jinými. Jedná se například o vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem, rozhovor (slovní metody), předvádění a pozorování, práci s obrazem, instruktáž (názorně demonstrační metody), napodobování, manipulování, vytváření dovedností nebo produkční metody (dovednostně praktické metody). Z organizačních forem výuky se nejčastěji používá frontální výuka. Tradiční výukové metody

¹ Z. Kalous a O. Obst (2002) nebo J. Skalková

poskytují systematické, časově úsporné vzdělávání. Z organizačního hlediska jsou jednoduché a ekonomicky nenákladné. Většina rodičů i učitelů tyto metody zná, což z metod dělá spolehlivý prostředek k získání vědomostí. Na druhou stranu velká nevýhoda těchto metod je nutnost použití vnější motivace v podobě klasifikace. Žáci také nedostatečně propojují nabyté vědomosti. Zcela chybí možnost kooperace a komunikace mezi žáky, stejně jako respektování individuálního přístupu. (Zormanová, 2012)

Ačkoliv se tradiční pojetí metod setkává s kritikou, poskytuje látku začleněnou v uceleném systému. Takto žáci lépe pochopí abstraktní a těžce uchopitelné učivo vyžadující širší znalosti z jiných oblastí a odborných předmětů. Při jazykové výuce dojde k porozumění pravidel a pouček, jež jsou nedílnou součástí studia cizího jazyka. (Pecina, Zormanová, 2009)

1.3. Inovativní výukové metody

Konstruktivistická teorie se snaží překonat transmisivní teorii. Zdůrazňuje samotný proces konstruování poznatků či vědomostí žákem. Za hlavní znak považujeme práci s prekoncepty. Žáci během svého života nabývají různých představ o tom, jaký je svět. Tyto představy ovlivňují žákovo vnímání i porozumění jiných informací. (Bertrand, 1998)

Oproti tradičním metodám se inovativní metody soustředí na přípravu žáka k řešení životních problémů, formulování vlastních hypotéz a rozvoj intelektuálních schopností jedince. Jejich cílem tak je rozvoj operačního myšlení. Žák si souběžně buduje vlastní identitu i své postavení ve společnosti, ale zároveň je schopen respektovat odlišné názory či postoje druhých. Pecina a Zormanová (2009) dále pojímají inovativní výuku jako aktivní, záměrný a sociální proces, v němž předkládané informace berou v potaz žákovu individualitu, jeho názory, emoční naladění i prekoncepty. Za hlavní přínos považují možnost naplnění výchovně-vzdělávacího cíle všech úrovní (dle Bloomovy taxonomie). Dovednosti, schopnosti, návyky i postoje jsou osvojeny v souladu s didaktickými zásadami. Žáci rozvíjí logické myšlení, kooperaci, zodpovídají za vlastní práci i práci kolektivu. Jejich participace může zvýšit zájem o daný obor, stejně jako vlastní sebevědomí. Schopnosti všech žáků, podprůměrných, nadaných i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou rozvíjeny. Výuka tak poskytuje vysokou individualizaci.

Charakteristickým znakem inovativních metod je aktivizace poznávacích procesů žáka, jež vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti. Dle klasifikace výukových metod Maňáka a Švece (2003) zde spadají komplexní a aktivizující výukové metody. **Jedná se konkrétně o dialog, diskusi, problémovou metodu,**

brainstorming, didaktické hry, inscenační i situační metody, projektovou výuku, skupinovou a kooperativní výuku, výuku podporovanou počítačem, kritické myšlení, otevřené učení a učení v životních situacích.

Ačkoliv inovativní metody získávají na popularitě, kritici poukazují na nedostatečné získávání komplexních vědomostí. Jinými překážkami pro realizaci těchto metod jsou žáci neukáznění, bez motivace nebo nedostačující intelektové úrovně. Učitelé bývají mnohdy přetížení povinnostmi a kvůli časové náročnosti volí spíše tradiční metody. Inovativní metody také kladou vysoké nároky na pedagogy v oblasti vědomostí, dovedností i zkušeností. Neméně zatíženi jsou i žáci, vyžaduje se po nich vysoká myšlenková činnost. Tempo výuky bývá pomalejší a celková příprava i realizace může být negativně ovlivněna časovými, organizačními nebo materiálními překážkami na straně školy. (Pecina, Zormanová, 2009)

Pecina i Zormanová se domnívají, že tradiční i inovativní metody by se neměly oddělovat, ale vhodně kombinovat. Tímto nedejde ke zhoršení vzdělávacích výsledků volbou jednoho pojetí výuky.

2. Kritické myšlení a jeho rozvoj

O kritickém myšlení lze s jistotou říci, že se jedná o určitý způsob myšlení, který se soustředí na aktivní a samostatný přístup při tvorbě vlastního názoru. Jedinec se tak odkazuje na vlastní zkušenosti i získané vědomosti, s nimiž pracuje. Jeho nedílnou součástí tvoří informační gramotnost, přičemž je dotyčný schopen informace posoudit. Na místě je třeba zdůraznit, že kritické myšlení nijak nesouvisí s negativismem nebo kritikou. Kritické myšlení znamená uchopení, důkladné prozkoumání myšlenky, porovnání s opačnými názory i s tím, co o daném tématu již sami víme, a až poté vytvoření a sdělení určitého stanoviska. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997)

V dostupné literatuře najdeme několik odborných definic. Jedná se totiž o pojem, jehož význam není ustálený. Původní význam anglického termínu *critical thinking* nemá v českém jazyce přesný výklad tohoto spojení, proto je vyjádřen pojmy *aktivní učení* a *samostatné myšlení*. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000) Grecmanová a Urbanovská (2007) chápou kritické myšlení jako nešablonovité myšlení, kde neplatí pouze jedno pravidlo správné odpovědi. Žáci vytváří učící se komunitu, v níž probíhá střet různých názorů, jsou schopni zamyslet se nad problémy, nalézt řešení i vhodně argumentovat. Své poznatky dokáží klasifikovat, porovnat s poznatky druhých a zaujmou určité východisko k danému problému.

Vohradský (2009) definuje kritické myšlení jako výchovně-vzdělávací aktivitu. Ta zasahuje celou osobnost žáka. Kromě racionalistické a kognitivní složky napomáhá rozšířit svou působnost na oblast volní, citovou a kreativní.

Klooster (2000, s. 8-9) naopak nabízí výčet několika charakteristik kritického myšlení:

1. *Kritické myšlení je nezávislé myšlení.* Jedná se o myšlení, ke kterému dojdeme vlastním úsilím, nemusí být nutně originální. Jedinec rozhoduje a myslí sám za sebe.

2. *Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.* Abychom mohli s tématem pracovat, je třeba o daném tématu znát dostatečné množství faktů, hypotéz i pojmů. Kritické myšlení provádíme pouze se známými fakty. Tak se učení stává smysluplným a trvalým.

3. *Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.* Hlavní roli zde zastává přirozená zvědavost. Snažíme-li se řešit problémy a odpovídat na otázky, jež pramení z našich osobních zájmů, učení se stává efektivním.

4. *Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.* Kriticky myslící jedinec dokáže vytvářet vlastní řešení problémů, je schopen prokázat praktičnost a logičnost svého řešení a uvědomuje si existenci protiargumentů. Reaguje na ně buďto přijutím nebo vyvrácením. Připouští-li si možnost existence jiného pohledu, svůj argument tím posílí.

5. *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.* O naše myšlenky se dělíme s druhými a tím jsou ověřovány i zkoumány. Hlavními výukovými strategiemi, jež podněcují žáky k výměně myšlenek, toleranci i odpovědnosti za vlastní názor, jsou dialog, diskuse, práce ve skupinách nebo různé způsoby zveřejňování psaných prací.

Obecným kritériem pro úspěšný proces kritického myšlení se stává vazba na skutečné podněty. Máme-li osobní vztah k určitému tématu, snadněji nalezneme argumenty i protiargumenty a dokážeme hbitě zaujmout jisté stanovisko. Proto by otázky i problémy měly korespondovat s tzv. světem žáka.

2.1. Cíle a význam metody

Grecmanová (2007) vidí schopnost kriticky myslet jako nezbytnou podmínku demokratické společnosti. Jedná se o jeden z důležitých prostředků zkoumání reality. Jak již bylo zmíněno, úkolem jedince je zaujmout určité stanovisko, vytvořit názor, uskutečnit rozhodnutí, vyslovit je a zároveň ohájit. Podobnou myšlenku můžeme vidět u P. Gavora (1995, s. 7), kritické myšlení považuje za „*nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům*“.

V demokratické společnosti jsou na jedince kladeny vysoké požadavky, především kvůli informační explozi a rozvoji vědeckého poznání. Denně se setkáváme s pluralitou názorů, informací, jsme obklopeni velkým množstvím zdrojů. Některé informace bývají z hlediska platnosti trvalejší, jiné jsou krátkodobé. Většinu nových podnětů nelze jednoduše akceptovat, ale musí být zkoumány z více perspektiv. Je třeba vytvořit si vlastní úsudek o platnosti i obsahu informace, posoudit ji v rámci širšího kontextu a také z hlediska významu vlastní potřeby. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Kritické myšlení má jedince naučit zpracovávat a zároveň klasifikovat informace i fakta. Jedinec by měl být schopen aplikovat metody kritického myšlení, pracovat tvořivě a kriticky posuzovat veškeré dostupné informace. Nemá se uchýlovat k manipulativním taktikám. Své názory i stanoviska formuluje jasně a přesvědčivě je předkládá, zároveň musí být schopen své názory obhájit.

Na kritické myšlení můžeme nahlížet jako na soubor zákonitostí, metod i forem, které jsou potřebné pro moderní výuku v současnosti. Soustředí se především na praktické využití v životě jedince jak v osobním, tak i pracovním životě. Nutno podotknout, že tento způsob uvažování neplatí pouze na školské prostředí, ale i na mnoho dalších profesních oblastí.

2.2. Program RWCT

Rozvojem kritického myšlení v prostředí vzdělávání se zabývá mezinárodní program RWCT. Již z názvu programu *Reading and writing for critical thinking* (v překladu Čtením a psaním ke kritickému myšlení) vyplývá, že cílem je žáky, ale i učitele naučit kriticky myslet prostřednictvím čtení a psaní. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000)

2.2.1. Vývoj programu RWCT

Program vznikl roku 1997 v USA. Jedná se o moderní pedagogický program založený na konstruktivistickém didaktickém přístupu. Za hlavního iniciátora programu je považováno Konsorcium pro demokratické vzdělávání, který sestává z několika členů². Tomková (2007) dodává, že program byl vytvořen na základě zkušeností a poznatků odborníků z celého světa. Postupně se do programu RWCT zapojovaly další země z celého světa, včetně České republiky. V každé zemi následně vzniklo koordinační centrum. Od roku 2000 je tímto centrem v ČR občanské sdružení Kritické myšlení. Činnost sdružení je různorodá, organizuje kurzy, sdružuje a školí lektory, vydává čtvrtletník *Kritické listy* aj. (Blažková, 2005)

První čeští učitelé prošli kurzem RWCT ve školním roce 1997/1998. Tyto kurzy byly vedeny Davidem Kloosterem a Pat Bloemovou. (Tomková, 2007) Od té doby se na školách všech stupňů uskutečňují různé kurzy programu RWCT. Pedagogové jsou díky kurzům vyškoleni pro práci s žáky v oblasti metod programu „Čtením psaním ke kritickému myšlení“, a tak mohou zakomponovat kritické myšlení do běžné výuky. Nutno podotknout, že program se stále vyvíjí a rozšiřuje. (Grecmanová, 2007)

2.2.2. Charakteristika programu RWCT

Program Čtením psaním ke kritickému myšlení nabízí pedagogům konkrétní praktické metody, techniky i strategie v komplexním provázaném celku. Metody jsou snadno použitelné ve vyučovacím procesu, zdůrazňují prožití učebních činností i jejich analýzu. Program cílí na samostatnost žáků při čtení i myšlení, což zahrnuje dovednost

² International Reading Association (IRA), Orava Association, University of Northern Iowa, Hobert and William Smith Colleges

zkoumat podněty z různých úhlů pohledu, zvědavost a odpovědnost za svět, v němž žijí. (Kritické myšlení, 2001, dostupné online) Primárně má tedy program rozvíjet individuální potřeby každého dítěte, aby se stalo zodpovědným, přemýšlivým jedincem. V této souvislosti je kladen nárok také na učitele, jejich seberealizaci a zvýšení prestiže. (Blažková, 2005)

V souvislosti s kritickým myšlením se podle Grecmanové (2007, s. 14) jedná o „*aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces*“, čemuž odpovídá sousloví aktivní učení nebo samostatné myšlení. Aby bylo kritické myšlení úspěšné, jedinec musí primárně porozumět informacím, rozřadit je, reflektovat, uvědomit si širší souvislosti a aplikovat všechny úrovně logických myšlenkových postupů. Kritické myšlení se tak stává jednou z nejdůležitějších dovedností programu RWCT.

Program je také spjat s tzv. kooperativním učením, jehož podstatou je vzájemná součinnost. Žáky při řešení úloh obohatí spolupráce jak se zdatnějšími, tak i méně zdatnými vrstevníky. Výhodou je práce v méně početné skupině, kde dochází k rozvinutí procesu poznání, myšlení i sociálních dovedností. Tomková (2007) považuje za principy kooperativního učení vzájemnou závislost, rozmanité složení skupin, individuální odpovědnost, učení se sociálním a kooperativním dovednostem, podporu a rozvoj přímé interakce, společné vedení, efektivní práci ve skupinách, ovlivňování a usměrňování práce učitelem, reflexi a hodnocení.

Dalším efektivním prostředkem rozvíjejícím kritické myšlení je promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze. Tím se rozšiřuje samostatné myšlení studentů, jejich potřeba celoživotního vzdělávání, tvořivý přístup, schopnost kooperace a respektování názoru druhých. Aktivní učení probíhá ve třech fázích tzv. třífázovém cyklu učení: evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (viz. kapitola 3). Učitel ve výuce zaujímá zcela jiné postavení. Změna se týká i komunikace mezi studenty a učitelem. Poměr mezi znalostmi, dovednostmi i rozvíjenými postoji má být vyvážený. Důraz se neklade pouze na výsledek, ale na hodnocení učebního procesu. V popředí učebního procesu jsou žákovy potřeby i zájmy. Třída funguje jako učící se společenství, otevřené novým nápadům i netradičním řešením. (Kritické myšlení, 2001, online)

2.2.3. Program RWCT ve výukovém procesu

Ve výukovém procesu zkoumá program RWCT především poměr činností učitele a činností žáka. Program vyžaduje změnu nejen v chování, ale i schopnostech

žáka a zároveň změnu v postoji pedagogů k žákům. Učitel se stává facilitátorem, osobou, jež usnadňuje žákovi proces učení se. Měl by být tolerantní a otevřený všem myšlenkám, i když s nimi nesouhlasí. Žáky tím nabádá k toleranci názorů druhých. Učitel taktéž připravuje vhodné podmínky pro učební činnost, zajišťuje optimální prostředí a zodpovídá za efektivní průběh vyučování. Proto musí disponovat vlastní zkušeností s metodami podporujícími kritické myšlení. Při prvním kontaktu žáka s kritickým myšlením by si žáci měli aktivitu vyzkoušet tzv. „nanečisto“, aby mohli formulovat vlastní postřehy. (Zormanová, 2012)

Steelová (1997) dodává, že aby se kritické myšlení vyvíjelo správným směrem, je třeba žákům umožnit volně věci domýšlet a vyslovovat bez postihu. Prostor musí být bezrizikové, učitel se podílí na formování zdravého sebevědomí žáka a zabraňuje případným posměškům ze strany vrstevníků. Po učiteli se vyžaduje ocenění žákovy schopnosti kritického myšlení.

Maňák a Švec (2003) považují za důležitý znak kritického myšlení respektování specificky dětského myšlení, které se postupně přetváří a vyvíjí. V této souvislosti dochází v programu RWCT ke změně vztahu učitel-žák oproti tradičním metodám. Podobnou myšlenku prosazuje i Grecmanová (2007). Nové metody údajně zesilují empatii k žákům a učitelův vztah k dětem se prohlubuje. Proto učitel musí vytvářet ve třídě podmínky k vytvoření rovných možností, což není jednoduché vzhledem k odlišným potřebám každého z nás. Navzdory tomu by jedinec měl cítit pozitivní a rovnocenné hodnocení ze strany učitele, přičemž jeho úsilí má být posuzováno nezaujatě. (Petty, 1996) Obecně řečeno, učitel má vytvářet podmínky nutné pro úspěšné vzdělávání žáků, ale také budovat bezpečné klima ve třídě.

Výuka by dále neměla lpět na frontální výuce spojené s nezáživnými metodami. Program RWCT vyžaduje moderní výukové metody pozitivně působící na rozvoj žáka, kdy má být žák schopen konstruktivního kritického myšlení. Samotný proces učení by žákům i učitelům měl přinášet využitelné poznatky do budoucna. Metody RWCT by měly zlepšit jak práci učitele, tak učební proces žáka. V mnohých případech přechod učitelů k inovativním metodám zajistil posílení jejich motivace a výuka je více bavila. (Grecmanová, 2007)

3. Třífázový model učení

Třífázový cyklus učení E-U-R tvoří základní rámec programu RWCT. Jak již bylo zmíněno, jedná se o evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi vlastního učení. Tento výčet odpovídá jednotlivým stádiím učení, klíčovým pro výuku. Pracujeme-li s tímto programem, je nutné tyto fáze dodržovat. Steelová (2007, s. 7) dodává, že se jedná o „*model odvozený z psychologických výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě.*“ Abychom docílili co nejefektivnější a nejfunkčnější výuky, musíme všechny fáze propojit vhodnými otázkami a objasnit posun mezi nimi. Ačkoliv v každé fázi dochází ke specifickým aktivitám, fáze by se měly navzájem prolínat. Grecmanová a Urbanovská (2007) zdůrazňují respektování principů a posloupnosti fází ve výuce, které pomáhají jak učitelům, tak i žákovi k dosažení stanovených cílů, rozvoji vědeckého poznání a také vytvoření schopnosti kritického myšlení. Model E-U-R lze zařadit do každého ročníku i předmětu, jelikož věk není limitující podmínkou. Steelová (2007, s. 9-10) považuje model „*vhodný zejména pro učební situace, v nichž si mají žáci osvojit nové poznatky, uspořádat je do nových souvislostí, propojit se svými prožitky a zkušenostmi. Zároveň umožňuje plánovat výcvik sociálních a kognitivních dovedností či přímo kompetencí.*“

Třífázový model je skvělým nástrojem pro inovaci výuky a přenesení samotného procesu učení na žáky. V hlavní roli vystupují studenti, kteří své myšlenky prezentují před spolužáky, čímž mění názory i smýšlení druhých a zároveň jsou zprostředkovateli informací. Celý učební proces vychází z přirozeného učení. Ačkoliv samotný model společně s metodami inovativních přístupů nabízí široké spektrum činností, učitel se musí vyvarovat opakovanému používání stejných vzorců výuky, aby žáky stále motivoval. Proto by i sám pedagog měl inovovat svou práci a neustále vylepšovat učební aktivity vhodnými metodami a strategiemi.

Steelová (2007) zmiňuje několik zásad, které se mají dodržovat při práci s modelem E-U-R, aby byl funkční. Vyučující musí promyslet všechny etapy rovnocenně, učení totiž neprobíhá pouze ve fázi uvědomění. Každá fáze vyžaduje dostatek času a žáci musí být připraveni zapisovat si své postřehy, názory i informace. Žáci se obecně zamýšlí nad konkrétním učivem, látkou nebo cíli. Nové informace musí být vybrány pečlivě, aby splňovaly daný účel. Poslední fáze, reflexe, učí žáky, jak vybrat podstatné informace. Tato dovednost kritického myšlení hraje stěžejní roli i v životě mimo školu.

3.1. Evokace

Evokace je první ze tří stejně důležitých fází modelu E-U-R. Musí propojovat cíl vyučovací jednotky s dosavadními vědomostmi. Evokace doslova znamená vybavení si nějaké představy. Dle Grecmanové (2007, s. 32) si žáci „*aktivně vybavují, co si o daném tématu myslí*“. Jedinec by si v této části měl nejen sám uvědomit, co o daném tématu ví, tuší, ale také čím si není jistý, co neví a chtěl by se dozvědět. Pro další práci s informacemi je považováno za důležité, aby žáci přemýšleli samostatně, tímto dochází k vlastní aktivitě žáka při rozpomínání.

Evokace je spojená především s tzv. prekoncepty. Než je nové téma uvedeno a začne se rozebírat, každý z žáků si spojí téma s vlastní zkušeností či domněnkou. Veškeré nápady i informace si dále mají zapsat, což poslouží jako odrazový můstek pro další práci. Většinou dojde ke zjištění, že žáci již mají určitou představu o tématu, mnohdy vědí více, než sami očekáváme, avšak zmíněné informace mohou postrádat posloupnost a vzájemné vztahy mezi nimi. Proto učitel vede žáky k začlenění dosavadních znalostí do určité struktury, aby získávání nových znalostí bylo jednodušší. Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000) podporují tuto myšlenku tvrzením, že chápání informací v kontextu, nikoli nahodile, napomáhá hlubšímu pochopení, zvnitřnění a dlouhodobému až trvalému uchování nabytých vědomostí. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 24) dále dodávají: „*Chceme-li u dětí budovat vědecké poznání, které budou schopny dále rozvíjet a aplikovat v každodenní praxi, je potřeba, aby dítě samo aktivně a vědomě v procesu učení mobilizovalo (evokovalo) stávající poznatky a následně je propojilo s novými informacemi*“. Evokací tak dochází k eliminaci nejasností či chybných úsudků a následnému opravení ze strany žáků. Na druhou stranu evokace slouží jako fáze učebního procesu, při níž žáci vyjadřují i domněnky, o jejichž správnosti nejsou přesvědčeni.

Stěžejní funkcí evokace je vnitřní motivace žáka k učení. Nabízí se prostor pro vyjádření svých hypotéz a možnost jejich ověření, což v nich vyvolává potřebu zjistit odpovědi na své otázky, zdali se odlišují od pravdivých znalostí, či nikoliv. Jelikož se vybraná témata dotýkají téměř každého účastníka vzdělávacího procesu, zájem o téma probouzí motivaci i u těch, na které obvyklá vnější motivace nezabírá. Pro udržení motivace je klíčové považovat samotný proces hledání odpovědi za správný výsledek. V případě, kdy učitel uznává pouze řešení za jediný přijatelný výstup, vytrácí se žákova motivace. Evokace cílí na smysluplné propojení zkušenosti studenta s tématem nebo problémem a jeho osobním vnímáním i prožíváním.

Ve fázi evokace dává učitel prostor žákům pro zkoumání tématu z různých úhlů, přičemž nedochází k opravování, nebo uvádění domněnek na pravou míru. Učitel si v této části

musí dávat pozor na to, aby žákům nepodsouval vlastní názory. Jeho hlavním úkolem je podněcovat myšlenkovou aktivitu žáka kladením vhodných otázek a pamatovat na to, že žádná z odpovědí není vyhodnocena jako správná nebo špatná. Košťálová a Hausenblas (2006) navrhují otevřené otázky, které nevylučují žádné z žákových představ. Z tohoto důvodu uvádí následující formu otázek: „*Z jakého důvodu si myslíte, že...? Jakým způsobem by podle vás...? Zažili jste někdy...? Jak jste se cítili, když...?*“ U žáků tak probudíme zájem o dané téma, budou hledat odpovědi na otázky a sami se začnou doptávat. Nabízí se zde možnost spekulace, spojování informací i vyslovení jakékoliv myšlenky spojené s tématem v bezpečném prostředí, ovšem svůj úsudek by si žáci měli být schopni obhájit. Cílem této fáze není získat správné odpovědi, ale nashromáždit co nejvíce informací vycházející z žákova úsilí. Funkční je v tomto momentě tzv. aha-moment, díky němuž žáci sami zjistí správnou odpověď. V případě, že by jim učitel požadovanou odpověď prozradil ihned, vytrácí se zájem o problém ze strany žáků a jejich zvědavost je utlumena. (Steele, 2007)

Evokace vychází z již zvládnuté látky, na kterou je možné plynule navazovat a úspěšně propojovat s jiným předmětem. Mnohdy se mylně pohlíží na evokaci jako na přípravu k učení. K aktivaci procesů myšlení ovšem dochází už v jejím průběhu, zatímco se žáci učí. (Grecmanová, Urbanovská, 2007) Evokace by neměla být zaměňována ani s opakováním nebo zkoušením. Jedná se o souhrn znalostí, kterými žáci disponují před vnořením se do problematiky tématu a slouží výhradně pro ně. Pokud by učitel použil evokaci pro kontrolu znalostí studentů, pocit bezpečného prostředí se vytratí, prokáže se neznalost žáků či jejich pochyby, a tak se evokace stane bezpředmětnou. Správnost domněnky má být potvrzena vlastním úsilím až ve fázi uvědomění si významu, nikoliv ve fázi evokace. Evokace musí tedy probíhat tak, aby žáci nedostali jasně danou odpověď a řešení. Ačkoliv učitel nemůže ovlivnit konkrétní informace vycházející ze strany žáků, může ovlivnit směr smýšlení o tématu a používat protiargumenty. Jedině tak se udrží tématu a cíl vyučovací jednotky bude korespondovat s průběhem výuky.

Šebestová (2006) uvádí celkem osm vhodných metod pro tuto fázi. Jedná se o brainstorming, volné psaní, myšlenkovou mapu, pětilístek, kostku, klíčová slova, vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se a zpřeházené věty. Vybrané metody jsou blíže popsány v následujících kapitolách.

3.2. Uvědomění si významu

V modelu E-U-R následuje po fázi evokace fáze uvědomění si významu. Do práce žáka zasahují nové informace pramenící ze zdroje více informovanějšího a poučenějšího, než je žák sám. Význam termínu „*uvědomování si významu*“, v anglickém jazyce *realization of meaning*, lze pojmut jako uskutečňování významů uložených v paměti žáků. Významy se díky jejich nalezení a objasnění stávají skutečnými. Pojem může být také chápán jako vědomé poznání významu, jímž jedinec odhalí a pochopí své prekoncepty. (Hausenblas, Košťálová, 2006) Steelová (2007) dodává, že autoři překladu si zpočátku nebyli jisti správným překladem, jelikož je fáze natolik obsáhlá.

Grecmanová (2007) uvádí několik činností, k nimž dochází v průběhu fáze uvědomění si významu, a zároveň se stávají charakteristickými znaky. Studenti se setkávají s novými myšlenkami i informacemi. Samostatně je zpracovávají, zkoumají a porovnávají s dosavadními vědomostmi. Celý proces učení žáky vede k potvrzení či vyvrácení původní hypotézy, přičemž se obohatí o nové znalosti. Tím, že se žáci snaží hledat správné odpovědi na své otázky, podporuje fáze jejich motivaci k objevování nových skutečností. Hausenblas a Košťálová (2006, s. 57) podporují tato tvrzení následujícím: „*Důležité je, že se žáci učí nejen informace přijímat, ale současně přemýšlet o tom, kam s nimi a jakou vlastně hodnotu pro ně ta která informace má. To je právě to uvědomování si významu...*“

Shrneme-li tyto znaky, fázi uvědomění si významu lze stručně definovat jako část průběhu učení, v níž se žák aktivně zapojuje do zpracování nově získaných informací. Svým zapojením získává nové zkušenosti, které může dále rozvíjet. Jak již nastínila Grecmanová, důležitým momentem je srovnání vědomostí z fáze evokace s údaji získanými skrze zdroj poskytnutý učitelem. Existuje mnoho způsobů, jak předávat informace žákům. Pedagog může použít například experiment, exkurzi, videoprojekci, návštěvu muzea, divadelní představení a mnoho dalších. V některých případech lze využít znalostí experta z řad žáků. Ovšem za nejosvědčenější zdroje informací ve školském systému považují autoři učitelův výklad a texty v učebnicích. Na zdroj nových informací se pohlíží jako na tzv. autoritu, která je ovšem podrobena pozornému prověření. Hlavním posláním celé fáze je předání nových informací v ucelené formě. Množství informací závisí na cílové skupině, v níž materiál hodláme použít. Proto musí být srozumitelný i přehledný, aby v něm žáci neztráceli přehled a dobře se orientovali. (Hausenblas, Košťálová, 2006) Tomková (2007) definuje základní činnosti probíhající v druhé fázi učení na: třídění, uspořádávání, strukturování a vyjasňování si

informací. Pro ujasnění vlastního porozumění problému vyzdvihuje diskusi jako důležitý prostředek pro výměnu názorů/postojů se spolužáky a jejich pochopení.

Učitelova role se v této fázi mění, jelikož má na žáky nejmenší vliv z celého modelu E-U-R. Snaží se udržet aktivitu i zájem žáků o dané téma vhodnými aktivizačními prostředky i přes to, že jeho pozice je v tento moment posunuta do pozadí, zatím co z žáka se stává vlastní koordinátor učení. (Tomková, 2007) Role učitele ustupuje především ve smyslu vlivu na učení žáků. Oni sami kontrolují svůj průběh učení a snaží se naplnit cíle požadovaných výstupů. Grecmanová (2007, s. 34) podporuje tuto myšlenku následujícím: „*V průběhu práce s novými informacemi by žáci měli sledovat, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Aby dokázali nové informace vhodně uložit, je důležité, aby si neustále uvědomovali význam, který pro ně tyto informace mají.*“ Autorka dále vyzdvihuje roli práce s informací. Prvně si žáci uvědomí, jakými informacemi již disponují, poté posoudí, jak jim rozumějí a zdali je chápou. Musí rozlišit jejich důležitost a naopak nedůležitost. V průběhu učení se vrátí k méně srozumitelným poznatkům, aby je upřesnili. Tímto způsobem žáci propojí dřívější se současnými informacemi a dojde k tzv. stavění kognitivních mostů. Nutno podotknout, že žáci stále pracují s prekoncepty, které mění a přetvářejí. Nespokojenost se stávající informací je hlavním předpokladem pro změnu původního poznání žáka. Na funkci prekonceptů navazuje i Steelová (2007). Podle ní fungují dvojím způsobem. První pomáhá žákům pochopit novou látku jakýmkoliv možným stylem. Druhý umožňuje na základě nově získaných poznatků zpochybnit a tím i změnit svůj názor/postoj k tématu. Prekoncepty můžeme tedy chápat jako určité nástroje sloužící k porozumění novým poznatkům, jejich pochopení, doplnění, rozšíření, vyvrácení i pozměnění. Přemýšlí-li žák o hodnotě dané informace, dosahuje pravého uvědomování si významu, což je nepostradatelnou součástí vyučovacího procesu.

Steelová (2007) fázi uvědomování si významu popisuje podobně jako Grecmanová. V žácích se buduje chtíč hledat nové myšlenky, odpovědi, na které sami aktivním úsilím přijdou. Do těla jim tak proudí endorfiny způsobující blahodárný pocit z dobře odvedené práce. V tento moment vznikne trvalá vnitřní motivace obzvláště důležitá pro žáka a jeho následující činnost. Košťálová a Hausenblasem (2006) doplňují, že pro správné provedení této fáze je žádoucí nechat žáka proniknout vlastním tempem ke smyslu předložených informací. Podaří-li se vyučujícímu docílit u žáků tzv. aha-momentů, ze strany žáků dojde ke zjištění, že učení může být doprovázeno příjemnými chvilkami uspokojení. Učení se tak stane zajímavé, samo o sobě motivující a především trvalé. K myšlence Grecmanové o roli vyučujícího v pozadí Steelová

(2007) přidává, že i přes jeho minimální zásahy do výuky nesmí být zcela pasivní. Hodina musí mít jasnou strukturu a žáci jsou vedeni k požadovanému poznání.

Pro naplnění fáze uvědomění si významu je nutné dodržovat několik principů. Vhodné aktivizační prostředky udržují zájem žáka, jeho pozornost a zajišťují uvědomělé přijímání i analýzu nových údajů. Zdroj informací vybíráme dle vhodnosti (text, výklad, diskuze apod). Měl by být věrohodný, přínosný, a především by měl respektovat vývojovou úroveň žákových schopností. Zároveň má vytvářet kladný přístup k práci s textem. (Grecmanová, 2007) Grecmanová společně s Urbanovskou (2007) nabádají, aby si učitel tvořil texty sám, protože úryvky z článků většinou nejsou adekvátní pro vyučovací proces.

Steelová (2007, s. 12-13) v příručce radí, jakých omylů by se vyučující měl vyvarovat:

„Text, který vyučující zvolí, nesmí obsahovat výlučně informace, které pouze opakuji již známou látku.

Text, který je vybrán, nesmí být celý „správný“, bez sporých otázek, námětů k zamyšlení, takový text neučí žáky argumentovat, je neatraktivní a žáci ztrácejí zájem s ním pracovat.

Vyučující musí vhodně vybírat metody, které zařadí do fáze uvědomění si významu, aby byl funkční rámec E-U-R.“

Nejvhodnějšími výukovými metodami kritického myšlení pro tuto fázi jsou I.N.S.E.R.T., podvojný deník, skládkové učení, diskusní pavučina, vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se, čtení s otázkami, učíme se navzájem, pracovní listy nebo řízené či párové čtení. (Šebestová, 2006) Naopak se nehodí zařazovat do této fáze evokační či reflexní metody jako kostka, pětilístek nebo myšlenkové mapy. Žáci by totiž nezískali nové informace.

3.3. Reflexe

Konečnou fází procesu učení je tzv. reflexe. V ní dochází k určité retrospektivě ze strany žáků, kdy se snaží syntetizovat nové znalosti. Sami se tak ohlédnou za vlastním procesem učení, zhodnotí jej, uvědomí si, co nového se naučili, čemu porozuměli a jaké názory pozměnili. Vybrané téma podrobí zkoumání, čímž zjistí, v čem je koncept tématu nový, proč a kde je lepší než dříve, které části jsou dostatečně dobré či naopak nedostačující. Kriticky se žáci zamyslí i nad tím, proč některým částem porozuměli lépe, než jiným a vlastními slovy formulují návrh pro budoucí zefektivnění práce. V případě, že po opuštění tématu vyvstanou v mysli žáka další otázky, nastává opět fáze evokace a žáci mohou pokračovat v cyklu učení. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997) Tomková (2007) tuto myšlenku podporuje tvrzením, kdy fází reflexe

nepovažuje za konečnou, jelikož na ni opět navazuje fáze evokace. Tak se všechny fáze modelu E-U-R stávají cyklickými a neustále se opakují.

Podobně definují fázi reflexe i Hausenblas a Košťálová (2006). V evokační fázi si žák dle autorů vybaví, co o daném tématu věděl nebo si pouze myslel (vytvoří prekoncepty). V další fázi konfrontuje staré informace s novými, vycházejícími ze zdroje, přičemž vytrídí chybné a správné informace. Ve fázi reflexe, si žák sám uvědomí, které znalosti si zapamatoval, následně je utřídí a sestaví si novou ucelenou strukturu daného tématu. Dokáže-li žák v této fázi formulovat vlastními slovy nové poznatky, docílí tím lepšího i trvalejšího zapamatování si poznatků, což je velmi žádoucí. V závěru vyučovací hodiny by žák měl vědět, co se dozvěděl a zároveň by tyto poznatky měl sdílet se svými spolužáky, případně s nimi vytvořit vědomostní schéma. Autoři také tvrdí, že reflexe je úzce propojená se sebereflexí, protože samotná fáze nabádá žáka si uvědomit, jak by postupoval příště, aby dosáhl úspěchu.

Grecmanová, Urbanovská i Novotný (2000, s. 28) vidí hlavní význam fáze taktéž v uvažování o nově nabytých znalostech, které jsou žáky tříděny, sjednocovány, systematizovány, upevňovány, a tak dochází k přetváření původních vědomostních schémat žáka. Stejně jako Hausenblas a Košťálová považují výsledek za trvalý, především když žáci formulují vlastními slovy získané informace. Tuto myšlenku obhajují následujícím: *„nejlépe a nejtrvaleji si zapamatujeme teprve to, co jsme schopni vysvětlit na základě vlastního slovníku a pro co si najdeme sami souvislosti.“* Dále apelují na diskuzi mezi žáky, především proto, aby dokázali nazírat na problém z různých úhlů, případně si uvědomili, že jejich konečná znalostní schémata nemusí být kompletní a následně zahrnuli do svého uvažování i názor jiných.

I přes to, že reflexe představuje poslední etapu v modelu E-U-R, neměla by být nijak podceňována ani časově redukována. Právě tato fáze, je-li správně provedena, motivuje žáky k dalšímu učení.

Mnohdy dochází k chybnému provedení, kdy učitel provede reflexi pouze povrchně, nebo ji vykoná on sám namísto žáků. Žák proto nemusí zcela pochopit probíranou látku a vytratí se návaznost pro další vzdělávání. Zde si dovolím opět připomenout, že tato fáze se podílí na učení, stejně tak jako obě předešlé fáze. Vyučující proto musí být obezřetný, nemá jen kontrolovat nabyté znalosti žáků a má být plně přítomen během celého procesu³. Reflexe slouží především jako zpětná vazba pro žáka i učitele, aby je informovala o míře pochopení látky a nastínila, kde můžou dále navázat s dalším učáním. (Hausenblas, Košťálová, 2006) Fáze úzce

³ Při vyřizování administrativní činnosti učitelem dochází ke ztrátě významu reflexe.

souvisí se „zónou nejbližšího žákova vývoje“, v níž se učitel i žák mohou pohybovat. Vygotskij (2004, s. 72) ji definuje jako „období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě ji nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejm. za pomoci dospělého) ji může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji“. Vyučující tak musí dobře promyslet cíl vyučovací jednotky, stejně jako otázky a zadání reflexe. Množství informací by mělo být kvantitativně rozloženo, ať se evokace nestane příliš dlouhou nebo fáze uvědomění náročnou. Zbylý čas pro reflexi bude příliš krátký a veškerá snaha věnovaná předchozím fázím bezvýsledná. Učitel by proto měl vždy brát v potaz věk i schopnosti cílové skupiny. Neméně důležitým faktorem pro dosažení co nejefektivnějších výsledků práce žáků je zachování klidu ve třídě i soustředění. Žáci by proto neměli být vyrušováni ani samotným učitelem, který ve spěchu látku odprezentuje nebo zadá domácí práci. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

Totožní autoři (2006) shrnují nejčastější chyby, jichž se učitelé dopouštějí v konečné fázi. Jedná se o spěch při retrospektivě, vsouvání „správných“ nebo „nutných“ informací do žákovy reflexe (nadiktováním, přepsáním na tabuli), zadávání úloh sloužící ke kontrole naučeného a vyrušování. Dojde-li k těmto omylům, z učebního procesu se vytrácí aktivní zapojení žáka. Proto je nutné poskytnout žákům dostatečný čas, klid a prostor pro shrnutí jejich poznatků. Individuální pomoc může pedagog poskytnout, pokud jeho činnost nevyrušuje druhé. Žáci by na druhou stranu měli být navyklí neposlouchat konzultace svých spolužáků. Dalším úskalím bývá opatrnost studentů při vyjadřování svých domněnek před celou třídou. Často si pletou namátkové zkoušení na konci hodiny s reflexí, kdy se domnívají, že budou negativně hodnoceni. Proto je nutné zabezpečit prostředí a zamezit případným útokům nebo výsměchu ze strany žáků. Vyučující tak dostává novou roli. Nesoustředí se pouze na naučení požadované látky, ale také na posílení žákovy sebejistoty. Autoři (2006) uvádí, že jistota žáků se vytrácí v momentě, kdy přesně neví, co po nich je vyžadováno. Vlastní učení tak může představovat nepřekonatelnou překážku. V této chvíli má učitel pomoci žákovi překonat onu bariéru, dodat mu jistotu prostřednictvím výkladu, podpořit jeho projev a propojit zmíněné souvislosti. Nastolením bezpečného prostředí dojde k otevřenosti žáka i vzájemné toleranci mezi vrstevníky. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

Fáze reflexe disponuje metodami, jež bývají vhodné i pro evokační část a byly nastíněny v dřívějších kapitolách. Jedná se o myšlenkovou mapu, pětilístek, kostku, volné psaní, brainstorming, metodu I.N.S.E.R.T. či Vennův diagram. (Šebestová, 2006)

Kromě těchto zmíněných metod, můžeme použít také diamant, poslední slovo patří mě, klíčová slova, T-graf nebo alfa box. Jedna metoda může být zařazena do schématu dvakrát, ovšem tato strategie může žáky začít nudit. Samozřejmostí je seznámení se s metodami učitelem před jejich použitím, s čímž souvisí program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, jehož cílem je právě podpora kritického myšlení v průběhu vzdělávání.

4. Vybrané metody čtením a psaním ke kritickému myšlení

Metody programu RWCT mohou být různě třízeny i využívány. Nejčastěji se setkáme s klasifikací ve vzdělávacím modelu E-U-R, v němž je každá metoda vhodná pro určitou fázi. Některé z nich mohou být začleněny do fáze evokace i reflexe zároveň, jiné se mohou prolínat napříč všemi fázemi, a tak vytvářet komplexní celek. I přes flexibilitu jednotlivých metod a jejich mnohočetné využití se doporučuje metody různě kombinovat, aby žákům práce v hodině nezevšedněla. Vyučující také musí promyslet vhodnost metody pro maximální zvýšení efektivity vzdělávání.

V příloze č. 1 předkládám po inspiraci I. Nevyhoštěné (2013, online) tabulku s navrženými metodami pro jednotlivé fáze modelu E-U-R. Metod ovšem existuje více a výběr není limitován pouze na ty, které byly navrženy zakladateli. Další metody nalezneme v jednotlivých číslech čtvrtletníku *Kritické listy* nebo v publikaci Grecmanové, Urbanovské a Novotného (2000) „*Podporujeme aktivní učení a samostatné myšlení žáků*“. Navzdory velkému množství metod jsou v následujících kapitolách této diplomové práci vyčleněny pouze ty metody, které byly realizovány na druhém stupni základní školy ve výuce Občanské výchovy a sloužily jako podklad sběru dat pro výzkumnou část. Samotné metody řadím dle modelu E-U-R abecedně za sebou, přičemž každou z nich charakterizuji a popisuji její využití obecně, nejen v rámci Výchovy k občanství.

4.1. Metody výuky pro fázi evokace

V této fázi jsou voleny především ty metody, které žáka aktivizují, vzbudí u něj zájem o novou učební látku a motivují k samostatnému uvažování. Z velké nabídky metod jsem vybrala a aplikovala metody brainstorming, čtení s předvídaním, klíčová slova a zpřeházené věty, jimiž se zabývám v dalších kapitolách. I přes to, že metoda vím – chci se dozvědět – dozvěděl jsem se zasahuje komplexně do celého modelu E-U-R, tedy i do evokace, hodlám se jí plně věnovat ve fázi uvědomění si významu.

4.1.1. Brainstorming

Chceme-li žákům na začátku vyučovací hodiny dát příležitost, aby si samostatně vybavili to, co o tématu nebo problému vědí, tuší, nebo se domnívají, je vhodné použít právě metodu brainstorming. Výraz „*brainstorming*“ se v českém prostředí používá v originálním, anglickém znění. Ovšem může mít několik podob, a to individuální, párový,

skupinový, strukturovaný⁴, nestrukturovaný⁵, ústní, písemný apod. Tomková (2007) kromě členění brainstormingu popisuje metodu jako vybavení představy, informací, faktů, vědomostí a stávajících zkušeností, jimiž žáci v dané chvíli disponují. Maňák (1997) označuje brainstorming jako „burzu nápadů“, kterou lze volně chápat i jako „bouři mozků“. Maňák a Švec (2003) považují za hlavní přednost metody zapsání co největšího množství návrhů i řešení daného problému nebo tématu v daném časovém limitu. Grecmanová (1997) dodává podobnou myšlenku. Žáci mají po vyhraněnou dobu zaznamenávat jednotlivé pojmy vztahující se k danému tématu. Pro zvýšení efektivity metody musí být časově omezená, obecně se navrhuje zhruba pět minut. Tuto metodu lze považovat za užitečnou a nenahraditelnou pro svou jednoduchost i efektivnost. Myšlení žáků není nijak omezeno, čímž začíná proces vzdělávání ještě dříve, než si tuto skutečnost žáci uvědomí. Naopak někteří autoři poukazují na využívání principu kvantity nad kvalitou, kdy jedinec vymyslí co nejvíce různorodých nápadů bez ohledu na relevanci s tématem. Ty jsou později vyhodnoceny dle užitečnosti a realizovatelnosti. Žák si ovšem musí své domněnky a nápady obhájit. (Kotrba, Lacina, 2007)

Před začátkem brainstormingu učitel vytvoří vhodné prostředí, aby na sebe všichni žáci viděli a seznámí je s pravidly, jak se mají a nemají během aktivity chovat. Vyučující musí být důsledný a zajistit, aby je žáci respektovali. Všem zúčastněným se zakazuje kritizovat jakékoliv vyřčené myšlenky, zpochybňovat je či zesměšňovat. Během aktivity jsou si všichni účastníci rovni, nikdo není nadřazený druhému. Meze se nekladou ani kreativitě, netradičním myšlenkovým pochodům nebo absurdním nápadům, protože i ty mohou vést k řešení. (Šubrtová, in Kotrba a Lacina, 2007) Po seznámení s pravidly vymezí vyučující problém, jímž se budou žáci zabývat po celou vyučovací hodinu. Po chvíli přemýšlení začnou žáci sdělovat své nápady týkající se tématu a učitel je zapisuje na tabuli. Při zapisování učitel podněcuje otázkami myšlenky žáků k vyšší produktivitě.⁶ Konečným krokem se stává diskuze, během níž vyhodnotíme nejrelevantnější nápad. V případě, že vyučující ví o zábranách žáků při ústní reprodukci svých nápadů, může přistoupit k variaci metody a nahradit ji metodou „brainwriting“. Namísto hlasitého vyjadřování názoru žák zaznamená myšlenky na papír, což potlačí působení psychických překážek. V praxi se často setkáme s kombinací těchto dvou metod. Zormanová ve své publikaci uvádí i specifickou

⁴ Strukturovaný přístup spočívá v tom, že každý žák dostane slovo a může vyjádřit svůj nápad.

⁵ Nestrukturovaný přístup se realizuje tím způsobem, že žák má možnost spontánně vyjádřit svou myšlenku.

⁶ V tuto chvíli nehodnotíme ani nekritizujeme návrhy žáků, jelikož je pro nás důležitá kvantita než kvalita.

formu brainwritingu, metodu 365, která spočívá v tom, že každý žák ze šestičlenné skupiny vyprodukuje za pět minut nejméně tři nápady. (Zormanová, 2012)

Závěrem autorka nabádá, aby vyučující vybírali nejednoznačná témata, na něž neexistuje jednoduchá odpověď. Společným úsilím i tvořivým způsobem dojde skupina ke správné odpovědi. Výsledky diskuze shrnuje v závěru aktivity učitel a navazuje na fázi uvědomění si významu informací. Brainstorming lze použít i jako reflexní metodu.

Košťálová (2003) navrhuje několik způsobů použití metody brainstorming. Pro školní práci doporučuje nestrukturovaný brainstorming, metodu volného psaní (zde zahrnuje i Kostku), clustering (shlukování či myšlenkové mapy), kooperativní metody brainstormingu nebo pětilístek. Všechny zmíněné metody zařazuje právě do brainstormingových metod. Do kooperativních metod začleňuje oblíbené metody: Kmeny a kořeny, Čtyři rohy nebo Round Robin (kolem dokola)⁷.

4.1.2. Čtení s předvídáním

Předvídání slouží jako výuková metoda a využívá asociace i představy o daném tématu. Některé z nich aktivují spoje v mozku spojené s již dříve probíranou látkou, jiné mohou zprostředkovat zcela nové informace. Metoda předvídání je vhodná především pro mladší žáky, protože je s největší pravděpodobností nadchne a zaujme. Dle Zormanové (2012) spadá do předvídání nejen čtení s předvídáním, ale i předvídání z obrazu a následující popisovaná metoda klíčová slova.

Nutno úvodem zmínit, že čtení s předvídáním se dá zařadit do všech fází modelu E-U-R v různých modifikacích. Nejoptimálnější zakomponování metody je však před čtením textu, pro lepší porozumění. Žáci již ze samotného názvu předloženého textu mohou vyvodit jeho možný obsah i děj. Po přečtení vymezené části žáci zapíší vlastními slovy do tzv. tabulky předpovědí (příloha č. 2) co si myslí, že bude následovat a své tvrzení zdůvodní na základě zmíněných informací z textu. Na závěr se žák dozví, nakolik jeho předvídání bylo pravdivé a může své domněnky porovnat ve dvojicích nebo skupině. Metoda klade důraz především na to, aby žák o textu samostatně přemýšlel a uvědomoval si, jaké informace v textu jsou. (Zormanová, 2012)

⁷ Kolem dokola – žáci ve skupinách obdrží papír s otázkou, kterou společně prodiskutují a zapíší všechny možné odpovědi. Papír poté pošlou další skupině, ta přidá, co je napadlo. Po vystřídání všech skupin žáci prezentují své nápady.

Rutová nabádá, aby po každé přečtené části textu učitel vedl žáky k jeho kritickému rozboru. Jejich myšlení podněcuje vhodnými otázkami, či úkoly k zamyšlení. Jako inspirace i podpora mu poslouží předložený text. Učitel žáky podporuje v utváření vlastních názorů a závěrů. Žák se tak učí formulovat domněnky, vyvíjí obrazotvornost i kritické myšlení, konfrontuje vlastní odpovědi s novými znalostmi a reaguje na otázky vyučujícího. (Rutová, 2010a, online)

Autoři Čapek (2015) i Čížová (2003, online) se shodují na tvrzení, že pokud žáci nemají žádné zkušenosti s metodou předvídání, doporučuje se společné předvídání s vyučujícím. Čížová (2003, online) podporuje tuto formu frontálního vyučování, kdy učitel naznačuje směr, kudy se může text ubírat a názorně předvídá možné návaznosti na základě přečtené pasáže. Takto učí žáky výukové metodě předvídání. Autorka zprvu doporučuje práci s beletristickými texty, na které lze po úspěšném ovládnutí metody navázat texty odbornými. Dle Grecmanové (1997) je také důležité nechat žákům dostatečný prostor pro promyšlení odpovědi. Podobně jako u brainstormingu, vyučující akceptuje všechny vyřčené nápady a nepodsouvá svůj názor.

4.1.3. Klíčová slova

Metodu klíčových slov lze vhodně využít jako evokační, ale i reflexní aktivitu. Ve fázi evokace poslouží nejefektivněji před čtením jakéhokoliv naučného textu. Žáci mohou pracovat individuálně, v párech, skupinách nebo v rámci celé třídy. Čapek (2015) hodnotí metodu jako důležitou činnost prohlubující dovednosti žáků při porozumění textu, kdy z něj vyjmou podstatné prvky. Ve své publikaci uvádí několik aktivit.

Na samém začátku metody napíše vyučující na tabuli čtyři až pět klíčových slov vyjadřujících podstatu probíraného tématu či vybraného textu. Žáci mají chvíli na promyšlení, jak spolu pojmy souvisí. Ty na sebe mohou navazovat dle Steelové (2007) chronologicky, v rámci určitého vědeckého postupu nebo posloupnosti příběhu. Předložené termíny slouží žákovi k představení si různých vazeb. Jejich úkolem je posoudit roli slov a sestavit z klíčových slov příběh buďto individuálně nebo ve skupinách. Svě domněnky po určitém čase prezentují a zdůvodní. Při zavádění metody do výuky by měl učitel práci s klíčovými slovy nejprve přiblížit názornou ukázkou na jednodušším příkladu. (Zormanová, 2012) Steelová (2007) po představení příběhu vybízí účastníky aktivity k diskusi, aby se navzájem obohatili. Zároveň je vhodné myšlenky zaznamenávat písemně pro lepší orientaci.

Stejná autorka (2007) vidí v této metodě velký přínos pro rozvoj podstatných dovedností. Žák propojuje nejen klíčová slova mezi sebou, ale také se svou zkušeností, vytváří si hypotézy a obhájí své názory vhodnými argumenty podloženými informacemi z textu. Při výměně názorů s vrstevníky by měl být dotyčný schopen ustoupit od své hypotézy v případě, že vrstevník lépe argumentuje. Metoda poskytuje potvrzení, ale i vyvrácení prvotních domněnek. Závěrem žák formuluje vlastní otázky k danému tématu.

4.1.4. Zpřeházené věty

Tato metoda žáky vede k logickému a systematickému uvažování. Nejvhodnější je zařadit ji do fáze evokace, případně fáze reflexe, aby si účastníci ověřili původní domněnky. (Čapek, 2015) Ačkoliv Zormanová (2012) zmiňuje pouze skupinovou aktivitu, metodu lze provést dle Čapka stejně jako klíčová slova individuálně nebo ve dvojicích.

Vyučující si připraví pět až šest lístečků s rozstříhaným textem. Žáci musí text poskládat dle logické návaznosti ve skupinách či samostatně. Jedná-li se o umělecky orientovaný text, od žáka se vyžaduje určitá úroveň kreativního myšlení. Koncentrací na četbu objevuje různé logické vzorce (nápovědy), čímž se mu povede text utřídit do správného pořadí. Stejně významné bývají i dosavadní zkušenosti žáka. (Steele, 2007) Vyučující může požádat některé žáky, aby hlasitě zdůvodnili, jak a proč seřadili určité věty. Žáci pracují do té doby, než se všichni shodnou na správnosti pořadí. Podle četby původního, nerozstříhaného textu, žáci poznají, jestli předvídali vývoj událostí správně. (Zormanová, 2012)

Použijeme-li tuto metodu ve fázi reflexe, hlavním rozdílem bude vlastní zdůvodnění a opravení žákova chybného úsudku při uspořádání vět. Žáci si především potvrzují své prvotní domněnky, případně reagují na doplňující otázky učitele. (Steele, 2007)

4.2. Metody výuky pro fázi uvědomění si významu

Ve druhé fázi modelu učení E-U-R, v níž se pracuje s novými informacemi prostřednictvím různých zdrojů, jsem vybrala čtyři metody, jež charakterizují, vysvětlím jejich podstatu a zaměřím se na jejich praktické využití. Konkrétně se jedná o metody I.N.S.E.R.T., skládkové učení, učíme se navzájem a vím – chci se dozvědět – dozvěděl/a jsem se.

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

Metoda I.N.S.E.R.T. se soustředí na práci s odbornými texty a slouží k lepšímu porozumění a systematizaci textu i poznámek. Její název je odvozen z prvních písmen slov anglického znění „*Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*“, v českém

překlada „*Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení*“ jak uvádí Čapek (2015). Hlavním cílem této metody je individuální diagnostika informací v textu a jejich zaznamenání dle návodu. Autor v úvodu poukazuje na úskalí přílišného zabarvování textu barevnými zvýrazňovači, proto žáci připisují grafické značky přímo do textu, případně zapisují vybrané informace do tabulky (příloha č. 3).

Steelová (1997, s. 29) definuje značky následovně:

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

Žáci během čtení doplňují zmíněné značky⁸ do textu a zároveň promýšlí, které zmíněné informace jsou pro ně známé, nové, v rozporu s dřívějšími poznatky nebo o kterých by chtěli vědět více. Poté stručně zapíše informace do I.N.S.E.R.T. tabulky (příloha č. 3) a lze přejít k diskusi o analyzovaném textu nebo i tabulce. (Zormanová, 2012) Trochu rozdílnou posloupnost navrhuje Grecmanová a Urbanovská (2007). Autorky tvrdí, že žáci mají diskutovat bezprostředně po zaznamenání značek do textu a až poté zapisují nová sdělení do tabulky. Takto se vrací k textu, vybírají ty nejdůležitější části, jež porovnávají s odpověďmi v rámci celé skupiny. Vlastní reprodukcí si vyučující ověří, zdali žák porozuměl sdělení.

Metoda I.N.S.E.R.T. napomáhá důkladně rozebírat text, zatímco rozvíjí žákovu schopnost se koncentrovat, vyhodnocovat, třídít, systematizovat informace a začleňovat je do původního schématu vědomostí i zkušeností. Autorky dále nabádají, aby učitel reagoval na vyspělost žáků, cíl výuky i vlastní záměr, proto může omezit počet znamének nebo se soustředit pouze na určitou část. Metoda může přesáhnout také do fáze reflexe, v níž si žáci porovnají informace v tabulkách mezi sebou. Rutová (2010b, online) doporučuje používat

⁸ Čapek (2015) uvádí navíc ve své publikaci značku „!“ , která znamená „*chci zdůraznit*“ nebo „*to mě překvapilo*“.

pouze dva symboly, když metodu představujeme poprvé. Zároveň nabádá ke společnému čtení textu nahlas, proto bývá metoda často kritizována kvůli časové náročnosti.

Čapek (2015) ve své publikaci uvádí několik modifikací pro práci s I.N.S.E.R.T. značkami. Jedná se metodu práce ve dvojicích nebo ve skupině. Přínosné je i využití značek pro vyhotovení domácího úkolu, aby učitel měl dostatek času pro práci s textem ve vyučovací hodině.

4.2.2. Skládankové učení (Jigsaw)

Jedná se o jednu z kooperativních metod využívající práci s textem společně s diskusí. Název „*Jigsaw*“ znamená v překladu skládanku, nebo puzzle a odpovídá jejímu provedení v praxi. Metodu je vhodné použít při čtení delších nebo náročnějších textů, které učitel rozdělí na několik menších částí. Dílčí texty žáci prostudují, vyberou, případně zaznamenají důležité informace a následně sdělí obsah jejich textu svým vrstevníkům. Provádějící musí mít na paměti to, že počet částí textu se musí rovnat počtu vytvořených skupinek, nejlépe i počtu účastníků ve skupině. (Čapek, 2015) Tomková (2007) dodává, že metoda procvičuje práci s novými informacemi.

Pro provedení metody rozdělí učitel žáky do čtyř, případně pěti skupin, v nichž bude odpovídající počet žáků⁹. Tyto skupiny se stanou tzv. domovskými skupinami, ve kterých se opět rozdělí na jednotlivé členy. Každý člen skupiny dostane dílčí úkol, na němž pracuje nejprve sám, poté se připojí k tzv. expertní skupině složené z jednoho zástupce každé domovské skupiny. V expertní skupině žáci obdrží text a po jeho prostudování porovnávají svá řešení, vysvětlují neznámé pojmy, radí se, a nakonec shrnou ty nejdůležitější poznatky. Po uplynutí určitého času se tzv. experti na daný problém vrátí do své původní domovské skupiny, kde svým vrstevníkům převypráví vše, co se dozvěděli. (Rutová, 2010c, online) Svými nabytými vědomostmi si žáci musí být jisti, jelikož jejich úkolem je naučit druhé to, co se sami vlastním úsilím naučili. Záleží na expertní skupině, jakou použijí strategii pro předání nových znalostí, případně jestli k tomu potřebují nějaké materiály. Žáci takto vyřeší původní úkoly domovské skupiny. (Čapek, 2015)

Po předání nových informací a vyřešení úkolů přichází zpětná vazba od vyučujícího. Jeho úkolem je zjistit, jakými znalostmi žáci disponují pomocí vhodně formulovaných otázek. Lze využít širokého spektra metod, například myšlenkové mapy, volného psaní

⁹ Počet skupinek i počet žáků ve skupině se odvíjí dle celkového počtu žáků ve třídě. Např.: Má-li vyučující čtyři texty, rozdělí žáky do čtyř skupin po čtyřech členech.

nebo pětিলístku. Rutová (2010c, online) vyzdvihuje pozitiva metody skládankového učení. Spočívá v zodpovědnosti žáků nejen za své vlastní učení, ale i za učení svých spolužáků a celkového výsledku. Žáci také vlastním úsilím rozliší důležité i nedůležité poznatky, uspořádají je do souvislostí a dále je komunikují ostatním.

4.2.3. Učíme se navzájem

Metoda „*Učíme se navzájem*“ je technikou podporované diskuse, tzn. diskuse s oporou. Soustředí se na rozvíjení vícečetných strategií porozumění různě náročného textu. Mezi strategie patří dle Košťálové (2006) shrnutí přečtené části textu, kladení otázek, vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek a předvídání (odhadování), co bude následovat. Žáci navíc procvičují schopnost určit, jak dlouhou část dokáží najednou zpracovat. Hlavním cílem dle autorky není naučit se obsah předloženého textu, ale rozvíjet čtenářské dovednosti žáků. Dle studií Palinscarové a Brownové (1986, in Kritické listy) se u žáků zlepšilo porozumění textu již po 15 až 20 dnech za použití této metody. V jiné studii Palinscarové a Klenkové (1991, in Kritické listy) se nejen okamžitě zlepšilo jejich porozumění textu, ale mělo i trvalý charakter. Cooper (2000, in Kritické listy) dodává, že metoda kooperativního učení přináší užitek žákům s poruchami čtení, pokud se využívá v nápravných hodinách. (Košťálová, 2006, online)

Tomková (2007) charakterizuje metodu jako práci v malých skupinách nebo dvojicích, v nichž se každý z žáků stane na chvíli učitelem. Role se postupně vyměňují, přičemž studenti pracují s textem a reagují na dotazy žáka-učitele. Ten pracuje různými způsoby, text může shrnout, položí otázku, nechá spolužáka se doptat na nejasnosti v textu, které upřesní, vysvětlí apod. Účastníci metody mohou otázkami rozvinout podnětnou debatu týkající se tématu. Dle Steelové (2007) spočívá metoda v tom, že žáci pracují v 5–7 členných skupinách, v níž každý žák dostane stejnou část textu. Po jeho přečtení se žáci střídají v roli učitele a snaží se naplnit efektivitu metody splněním pěti předpokladů. Jedná se o podobné předpoklady, jak již nastínila Tomková. V konkrétním znění jde o zrekapitulování informací z textu, položení otázky spolužákům ve skupině týkající se tématu, vysvětlení nejasných pojmů, myšlenek, předpovězení následujícího vývoje textu a určení jakým textem budou žáci pokračovat.

Metoda „*Učíme se navzájem*“ může být dle Steelové (2007) náročná, proto ji vyučující má prvně vysvětlit, poté ukázat, jak mají žáci postupovat, čímž dosáhne požadovaných výsledků a podpoří rozvoj jejich schopností. Kromě vybrání důležitých informací z textu,

žák předává znalosti svým vrstevníkům, vhodnými otázkami podněcuje prohloubení studované látky a svou reakcí objasní konkrétní poznatek. Žák se také podílí na organizaci práce skupiny i kooperaci mezi vrstevníky. Jiným benefitem je diskuse, kterou žák zkoumá jisté téma, upevňuje vlastní argumenty, adekvátně se vyjadřuje, případně svá stanoviska obměňuje.

4.2.4. V – CH – D (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)

Metoda, mnohdy nazývána jako tabulka V-CH-D, umožňuje žákům strukturovat informace a sledovat jejich vývoj. Je využívána zpravidla ve fázi uvědomění si významu, při probírání nové látky. Její průběh spočívá v tom, že na tabuli nakreslíme tři stejně široké sloupce a do každého zvlášť napíšeme nadpis „vím“, „chci se dozvědět“, „dozvěděl jsem se“. Žáci si buďto převedou stejnou tabulku (příloha č. 4) do svých sešitů nebo je učitel rozdá již připravené a vytisknuté. (Zormanová, 2012)

Ve chvíli, kdy učitel žákům oznámí téma, začnou vyplňovat první sloupec. Mohou vepisovat i informace, o kterých si nejsou úplně jisti. Jedná se o individuální brainstorming, v němž se zamýšlí nad tématem po dobu pěti minut. Dalším krokem může být párový brainstorming, kdy své nápady žáci porovnají mezi sebou, přičemž musí dbát jeho pravidel (viz kapitola 4.1.1). Svě sloupce mohou navzájem rozšířit vepsáním nápadů svého spolužáka. Dalším krokem je sloupec „chci se dozvědět“, kde žák samostatně vepíše, co ho zajímá o daném tématu. Učitel poté vyzve žáky, aby se podělili o své nápady. Po souhlasu většiny je zapíše do prvních dvou sloupců. Svými dotazy může učitel navádět ke konkrétnímu tématu hodiny, ale zároveň nesmí sdělovat žádné nové informace, neopravuje omyly žáků ani neodpovídá na jejich otázky. Před vyplněním posledního sloupce rozdá učitel texty k prostudování a po přečtení požádá žáky, ať zapíší nová sdělení do sloupce „dozvěděl jsem se“. Důležitou podmínkou je vepsat ucelenou větu, nikoliv hesla. Sama o sobě musí dávat smysl bez dalšího výkladu. Až žáci dopíší, přečtou, co napsali do posledního sloupce a učitel opět vepíše poznatky na tabuli pro kompletní ilustraci tabulky. V této fázi metody se žáci i učitel vrátí k otázkám z druhého sloupce, nejprve se na ně snaží odpovědět individuálně, poté s pomocí vyučujícího. (Poláková, 2009a, online)

Metodu lze dle stejné autorky aplikovat na celou vyučovací jednotku v rámci modelu E-U-R. Pomocí brainstormingu žáci sami zjistí, co o tématu již vědí. Formulací vlastních otázek budou vnitřně motivováni a zapsáním jejich domněnek, třeba i nesprávných, dá učitel najevo zájem o názory žáků. Diskusí o informacích s ostatními spolužáky získají

povědomí o tom, jak se dá s poznatky pracovat, přetvářet je a zamýšlet nad nimi. Vyučující na konci hodiny shrne sdělené i přečtené, vrátí se k původním otázkám i předpokladům a upřesní je. V případě, že odpověď na otázky nebude zahrnuta v průběhu výuky, nesmí od nich být upuštěno, aby si žáci z hodiny neodnášeli mylné informace.

4.3. Metody výuky pro fázi reflexe

Většina metod vhodných pro fázi evokace může být použita i pro fázi reflexe a naopak. Jedná se například o metody klíčová slova, brainstorming nebo zpřeházené věty. V této kapitole uvádím navzdory velkému množství metod pouze čtyři z nich, a to metody pětilístek, kostka, myšlenková mapa a volné psaní.

4.3.1. Pětilístek¹⁰

Metodu pětilístku lze využít k motivaci ve fázi evokace nebo k uspořádání nových informací do souvislostí a jejich upevnění ve fázi reflexe. Vyučujícímu slouží jako prostředek ke zjištění znalostí žáků o tématu. Hlavním cílem metody je sloučit informace i názory do stručných výrazů, které vystihují dané téma. Žáci mohou pracovat individuálně, ve dvojicích nebo skupinách. Z dílčích pětilístků lze závěrem vytvořit tzv. třídní pětilístek, kdy na tabuli učitel napíše nejčastěji vyskytující se pojmy, což poslouží jako relevantní zpětná vazba pro vyučujícího i žáky. (Šebestová, 2006)

Dle Steelové (1997) žáci touto metodou rozvíjí schopnost stručně shrnout nabyté vědomosti. Jednotlivé informace kategorizují, hledají mezi nimi vztahy a zároveň si uvědomují, do jaké míry jsou přínosné. Tato činnost může některým činit obtíže, proto autorka doporučuje zprvu samostatnou práci, poté spolupráci se spolužákem. Žáci rozvinou kooperací schopnost obhajovat své stanoviska a obohatí svou slovní zásobu.

Samotné schéma pětilístku se skládá z pěti pod sebou rozložených řádků (příloha č. 5). Na prvním z nich je jednoslovné podstatné jméno, které označuje probírané téma. Druhý řádek tvoří dvě přídavná jména popisující vlastnosti tématu (lze se doptat otázkou „*Jaký/á je?*“). Dějovou složku námětu definuje třetí řádek, kam se vpisují tři slovesa. Na předposlední řádek žáci napíší krátkou větu sestavenou ze čtyř slov. Poslední řádek tvoří jedno slovo, nejčastěji podstatné jméno (synonymum), jež rekapituluje podstatu námětu.

¹⁰ Dle Ležákové (2006) vychází název „*cinquains*“ z francouzské číslovky „*cinq*“, což znamená „pět“, celý název pak odpovídá krátké básni o pěti řádcích.

Nutno podotknout, že všechna slova se mají týkat názvu tématu, tedy prvního řádku. Závěrem celá třída vytvoří kompletní pětilístek. (Zormanová, 2012)

4.3.2. Kostka

Metoda kostky spadá do kategorie analytických metod. Svůj název získala dle šesti stěn kostky, přičemž každá z nich je výzvou neboli zadáním, jak o tématu má žák přemýšlet. Využit lze jak v části evokace, tak v reflexi. (Steelová, 1997) Metoda podněcuje nazírání na téma z různých úhlů pohledu, navíc úzce souvisí s Bloomovou taxonomií kognitivních cílů, protože jednotlivé úkoly jsou seřazeny od nejjednoduššího ke složitějšímu. Při dodržení posloupnosti žáci téma důkladně prozkoumají a tím sami objeví souvislosti, které nejsou zprvu zřejmé. Závěrečný úkol požaduje po jedinci argumentaci tzv. pro a proti, kdy dotyčný musí zaujmout vlastní stanovisko. Navzdory požadované náročnosti dojdou žáci během diskuze ke zjištění, že toho ví mnohem více, než si sami myslí. Mezi hlavní benefity metody patří konstruování hypotéz nebo hledání argumentů podporujících svá tvrzení. (Poláková, 2009b, online)

Stejná autorka navrhuje pro úspěšné zavedení metody provést nejprve metodu volného psaní (viz kapitola 4.3.4), jelikož žáci dodržují stejná pravidla při psaní v dílčích krocích. Vyučující by měl volit poutavé téma blízké zájmu žáků. Příhodné je donést na vyučovací hodinu velkou kostku, na níž budou napsány jednotlivé pokyny. Vyučující musí dbát na posloupnost úkolů a pracovat společně se žáky, aby dal najevo i svůj zájem o téma. Po představení tématu učitel pomyslně hodí kostkou, načež žáci píší zhruba 2-4 minuty. Rutová a Mičienka (2006, online) definují jednotlivé kroky následovně:

- 1. Popiš – Jak dané téma vypadá, co vidíme.*
- 2. Porovnej – Čemu se to podobá, od čeho se liší.*
- 3. Asociuj/Vybav si – Co se ti vybaví, když se řekne, na co si vzpomeneš.*
- 4. Analyzuj – Z čeho s daná věc skládá, čím a pro koho je tvořena.*
- 5. Aplikuj – Jak to můžeš použít.*
- 6. Argumentuj pro a proti – Klady a zápory, zaujmi stanovisko.*

Při aplikaci metody vždy začínáme popisem. Časové intervaly se s dalšími aktivitami zkracují. Všechny stěny být popsány nemusí. Záleží na učiteli, které z pohledů považuje za nejprínosnější v návaznosti k cíli hodiny i tématu. Při psaní se žáci soustředí pouze na jeden

úhel pohledu. Po popsání všech šesti kroků si každý vybere dvě nebo tři strany kostky, o nichž je přesvědčený, že se mu povedly a sdělí své poznatky spolužákovi. Závěrem mohou žáci prezentovat své nápady před třídou nebo zmínit dílo spolužáka. (Rutová, Mičienka, 2006)

4.3.3. Myšlenková mapa¹¹

Myšlenková, pojmová nebo mentální mapa, všechny pracují s asociacemi. K pochopení různých pojmů využívají alternativní způsoby záznamu. Nesoustředí se pouze na zapsání jednotlivých termínů, ale i na vztahy mezi nimi. Grafické provedení může být odlišné, svou roli hrají různé barvy, velikost textu, grafické značky apod. Díky této rozmanitosti dochází k lepšímu zapamatování údajů, čímž dotyčný získává přehled o tématu. Myšlenková mapa může být konkrétní i abstraktní, její charakter se liší v závislosti na potřebě. (Čapek, 2015)

Grecmanová a Urbanovská (2007) považují za výhody metody její jednoduchost, snadno pochopitelná pravidla i nenáročnou přípravu učitele na provedení aktivity. Podobně jako brainstorming slouží ve fázi evokace k vybavení prekonceptů žáka. Ti si své nápady zaznamenávají, třídí a určují vztahy mezi nimi. Ve fázi reflexe funguje jako prostředek, kterým grafické provedení nových znalostí shrne naučené informace. Proto autorky (2007, s. 85) definují myšlenkovou mapu jako „*prostorově a graficky uspořádaný brainstorming*“. Maňák a Švec (2003, s. 85) dodávají, že „*myšlenková mapa umožňuje žákům uplatnit své zkušenosti a vědomosti, prohlubuje poznání, zpřesňuje vztahy mezi pojmy, využívá a rozvíjí intelektuální dovednosti, učí srovnávat, hodnotit, vysvětlovat, konkretizovat, ale též rekonstruovat, interpretovat atd.*“.

Při tvorbě myšlenkové mapy napíše vyučující základní výraz nahoru nebo doprostřed tabule. Pomocí otázek navede žáky k poznání, zatímco sami hledají vazby mezi pojmy, pojmenují kategorie a formulují další otázky. Postupně přidávají výrazy k původnímu slovu, zaznamenávají vztahy mezi nimi a uvádí další spojitosti. Nápady v této chvíli nejsou hodnoceny, pouze zapisovány. Stejně tak lze zapsat vzniklé otázky k tématu. Hlavním úkolem je sesbírat co nejvíce spojení, dokud nevyprší čas nebo se nevyčerpají nápady. (Buzan, 2004) Metodu je možné praktikovat individuálně, ve dvojicích, skupinově nebo hromadně. Provedení může být různorodé. Do mapy lze vložit obrázky, grafy, zadání se může obměňovat, dle uvážení vyučujícího, čímž vzniká volnost při použití metody.

¹¹ V anglickém jazyce je metoda nazvána „*clustering*“, v překladu „*shluková analýza*“ používaná ke klasifikaci objektů.

Vytvořená myšlenková mapa vypovídá o kognitivní struktuře i znalostech žáka. Pracují-li žáci ve dvojici, prohlubuje se schopnost spolupráce, tolerance, odpovědnosti a adekvátního prosazení myšlenky. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

4.3.4. Volné psaní

Metoda volného psaní je jednou z tzv. brainstormingových metod, která se dá využít ve fázi evokace i reflexe. Jak název vypovídá, soustředí se na rozvoj psacích dovedností. Podle Steelové (1997) umožňuje metoda žákovi zaznamenávat veškeré jeho myšlenky do souvislého textu, přičemž se gramatické a stylistické chyby neberou v potaz. Její průběh spočívá v tom, že žáci píšou to, co je zrovna napadne v souvislosti s tématem. Metoda funguje na podobném principu jako myšlenková mapa, kdy žáci mohou sledovat tok svých myšlenek. Tato forma pomáhá objevovat spontánní asociace či nečekané nápady.

Ačkoliv se metoda zdá být poněkud rozvolněná, má určitá pravidla. Dle Steelové (1997, s. 26) se jedná o následující:

- *„Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.*
- *Piš souvislý text, nejen jednotlivá hesla nebo body.*
- *Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.*
- *Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty (‘Jak bych teď mohl/a pokračovat? ‘...), ale snaž se vrátit k tématu.*
- *Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem (až budeš s textem dále pracovat, opravíš ho a vylepšíš i po formální stránce).“*

Prostřednictvím metody volného psaní žáci rozvíjejí několik dovedností. Mezi ně patří rozšíření slovní zásoby, vnímání času, neodbíhání od tématu, vyjadřování svých myšlenek, ale také rozvoj fantazie.

Grecmanová a Urbanovská (2007) doporučují časový limit pěti minut, který se jeví jako adekvátní vzhledem k náročnosti úkolu. Vyučující ohlásí posledních šedesát vteřin před koncem, aby žáci mohli dokončit myšlenku. Texty se po dopsání prezentují, ovšem za předpokladu, že žáci chtějí. V opačném případě je nutné brát v potaz přání žáků a zachovat anonymitu. Prezentování tak záleží na uvážení učitele i dobrovolnosti třídy. Nejlepším východiskem může být práce ve dvojicích, kdy si žáci sami vyberou svého partnera. Autorky upozorňují na zohledňování intimity, aby metoda zachovávala svůj význam. Žáci se nesmí cítit ohroženi při vyjadřování svých pocitů nebo názorů, mohlo by dojít k cenzuře. Možné povzbuzení dodá sám učitel, když napíše a prezentuje svůj výtvar.

5. Kritické myšlení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Pro dotvoření celkového obrazu o kritickém myšlení v rámci základního vzdělávání je třeba se seznámit s hlavním kurikulárním dokumentem, který je v souladu se školským zákonem a vzdělává se dle něj ve všech běžných základních školách. V této kapitole objasním pojetí i cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále zkratka RVP ZV) z pohledu kritického myšlení. Poukážu na jejich provázanost, přičemž v další kapitole zkonkretizuji požadavky vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve spojitosti s kritickým myšlením a charakterizují Výchovu k občanství.

RVP ZV napomáhá žákovi „*získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.*“ (MŠMT, 2017, s. 8, online) Vzdělávání klade důraz na podnětné a tvůrčí školní prostředí. Soustředí se na poznávání, respektování i rozvíjení individuálních potřeb jedinců, jejich možností i zájmů. Obecně lze říci, že hlavním cílem programu je optimální rozvoj žáka, aby dosáhl svého osobního maxima, s čímž se pojí vyhovující podmínky i pozitivně hodnotící soudy vyučujících.

Konkrétní cíle základního vzdělávání korespondují s cíli kritického myšlení, avšak hlavní strategií je seznámení a postupné rozvíjení klíčových kompetencí u žáka, čímž se vytvoří náležitý základ všeobecného vzdělání. Mezi další specifické cíle patří podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování i řešení problémů. Nabádá ke spolupráci, komunikaci, vzájemnému respektu, toleranci, ohleduplnosti k duchovním hodnotám i druhým lidem, svědomitosti při plnění svých povinností a motivuje k celoživotnímu učení díky osvojení si strategií učení. Neméně důležitým cílem RVP ZV je vedení žáků k rozvoji a ochraně fyzického, duševního a sociálního zdraví, stejně tak napomáhání žákům v rozvíjení vlastních schopností pro reálné uplatnění osvojených vědomostí i dovedností v profesním životě. (MŠMT, 2017, online)

Co se týče klíčových kompetencí¹², ty značnou měrou přispívají k rozšíření kritického myšlení, ba dokonce k němu směřují. Soustředí se na osobní rozvoj jedince, jeho uplatnění ve

¹² Definice dle MŠMT (2017): Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

společnosti a připravují ho na další vzdělávání. Jelikož jde o dlouhodobý a složitý proces, k němuž se váže veškerý obsah, aktivity i činnosti v prostředí školy, lze tvrdit, že pomocí metod RWCT dochází ke značnému rozvinutí klíčových kompetencí.

5.1. Kritické myšlení ve Výchově k občanství

Z devíti vzdělávacích oblastí rozdělených dle obsahově blízkých vzdělávacích oborů je pro tuto práci zásadní oblast „*Člověk a společnost*“, do níž spadá kromě Dějepisu i Výchova k občanství. Tato oblast zprostředkovává žákovi znalosti i dovednosti potřebné pro aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Promítá důležité společenské procesy do každodenních činností jedince, upozorňuje na vytváření sociálního klimatu a soustředí se na utváření občanských postojů. Pozitivně přistupuje k přijímání hodnot, vzájemnému respektu, rovnosti mužů i žen a snaží se o prevenci rasismu, xenofobie i extremismu. Oblast soustředí svou pozornost také na úctu k přírodnímu i kulturnímu prostředí, ochranu uměleckých a kulturních hodnot a apeluje na žáky, aby si osvojili pravidla chování při běžných, ale i rizikových situacích nebo mimořádných událostech. (MŠMT, 2017, online)

Výchova k občanství dle MŠMT vytváří takové kvality, jež podporují orientaci žáků v sociální realitě, přičemž se začleňují do společenských vztahů. Žák docílí reálného poznání sebe sama i druhých, pochopí různá jednání jedince v životních situacích, seznámí se se vztahy v rodině a v širších společenstvích (hospodářská, finanční, politická sféra). Žák nabyde znalosti z několika odlišných oblastí, čímž získá možnost zapojit se do občanského života. Výchova k občanství dbá na uplatňování mravních principů (pravidel), toleranci, respekt, stejně jako učí přebrat žáka zodpovědnost za vlastní názor, chování, jednání a s ním spojené důsledky. Tímto je posilováno občanské i právní vědomí jedince, jeho odpovědnost, čímž je dále motivován k aktivní participaci na životě demokratické společnosti. (MŠMT, 2017, online)

V souvislosti s kritickým myšlením se vzdělávací oblast soustředí v RVP ZV (MŠMT, 2017, s. 52) konkrétně na následující:

- *„odhalování kořenů společenských jevů, dějů a změn, promyšlení jejich souvislostí a vzájemné podmíněnosti v reálném a historickém čase*
- *hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi a jejich porovnávání s obdobnými či odlišnými jevy a procesy v evropském a celosvětovém měřítku*
- *rozlišování mýtů a skutečností, rozpoznávání projevů a příčin subjektivního výběru a hodnocení faktů i ke snaze o objektivní posouzení společenských jevů současnosti i minulosti*

- *vytváření schopnosti využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovedního charakteru*
- *rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických, právních a ekonomických faktů tvořících rámeček každodenního života; k poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních*
- *úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společenství*
- *utváření vědomí vlastní identity a identity druhých lidí, k rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, k akceptování vlastní osobnosti i osobnosti druhých lidí*
- *rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití; ke zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci*
- *uplatňování vhodných prostředků komunikace k vyjadřování vlastních myšlenek, citů, názorů a postojů, k zaujímání a obhajování vlastních postojů a k přiměřenému obhajování svých práv“*

Vzdělávací oblast Člověk a společnost napomáhá žákům formulovat jejich postoje i dovednosti v rámci společnosti. Aktivně je po jejich nabytí využívají v mezilidských vztazích. Rozpoznávají i formulují společenské problémy, ať už z minulosti nebo současnosti, přičemž zjišťují a zpracovávají nutné informace pro další práci s nimi. Dalo by se říci, že oblast zaujímá podobný princip jako metody RWCT. Žáci nacházejí vhodná řešení, vyvozují závěry, reflektují je a aplikují do praxe. (MŠMT, 2017, online)

II. Výzkumná část

6. Vymezení výzkumného problému

Tato kapitola a její podkapitoly blíže definují cíl výzkumného problému, charakterizují výzkumný vzorek, jeho prostředí, použité metody a poukazují na možnou problematiku i benefity výzkumu. V dalších kapitolách popisují skutečnou aplikaci metod RWCT, jejich zasazení do modelu E-U-R a současně přikládám přípravy na hodiny. Závěrem, kromě výsledků znalostních testů, dokládám také odpovědi respondentů na subjektivní dotazník o vzdělávacím procesu a následně shrnuji závěry vycházející z celkového výzkumu. V přílohách uvádím vybrané práce respondentů v rámci výuky i nejčastější a nejrelevantnější poznámky z dotazníků.

6.1. Vymezení cíle výzkumného problému

Hlavním cílem tohoto výzkumu je zkoumání efektivity vzdělávacího procesu s předpokladem jejího zvýšení za pomoci metod kritického myšlení. Mezi sebou porovnávám transmisivní i konstruktivistické pojetí výuky. Konkrétně se jedná o zprostředkování určitého tématu v rámci tří vyučovacích jednotek, s časovou dotací 45 minut, za použití vybraných metod kritického myšlení. Poslední hodina slouží jako zpětnovazební. Metody kritického myšlení adekvátně zasazují do modelu E-U-R a celý výzkum provádím na druhém stupni základní školy. Předmět, v němž aplikuji zkoumání, spadá do tematické oblasti Člověk a společnost, konkrétně Výchova k občanství. Na vybrané základní škole předmět nese název Občanská výchova a je dotován jednou hodinou týdně.

Cíl výzkumu lze pojmout i v jiné rovině. Jak vyplývá z teoretické části, díky metodám kritického myšlení dochází k tomu, že žák vzdělává sám sebe. Tvoří hypotézy, otázky, zkoumá téma z různých úhlů pohledu a pomocí vnitřní motivace se chce dozvědět více. Učitel žáka pouze provádí probíranou látkou, zatímco samotný žák odpovídá za vlastní proces učení. Za tohoto předpokladu, jak jsem již zmínila v předešlých kapitolách, mají informace trvalejší charakter, než jak je tomu při použití tradičních metod. Na základě této informace zkoumá výzkum trvalost naučených poznatků prostřednictvím metod kritického myšlení oproti tradičním metodám. Nabyté znalosti ověřuji po třech vyučovacích hodinách pomocí výstupního vědomostního testu, na který žáci nebudou předem upozorněni, aby se na něj nemohli připravit, a tak ovlivnit zkoumané výsledky. Výzkum provádím současně ve dvou paralelních ročnících se stejnou vyučující látkou, přičemž v jednom z ročníků zprostředkovávám téma pomocí metod

kritického myšlení a v druhém prostřednictvím klasických metod. Zásadním předpokladem relevantních výsledků je nevědomost účastníků zkoumání o celém zkoumání.

6.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Zkoumaným vzorkem jsou žáci druhého stupně nejmenované základní školy v Bruntále. Pro zajištění co nejrelevantnějších výsledků je proveden výzkum ve dvou paralelních ročnících sedmé třídy a dvou paralelních ročnících deváté třídy. V každé třídě zvlášť realizují celkem tři vyučovací hodiny, přičemž poslední z nich se zaměřuje na celkovou reflexi zvoleného tématu a vyplnění vědomostního testu i subjektivního dotazníku. Konkrétní téma sedmých ročníků je „*Státní svátky a významné dny*“. Pro deváté ročníky jsem zvolila téma „*Rozpočet a hospodaření*“. Zatímco sedmé ročníky se s tématem setkávají poprvé, deváté ročníky si téma rozpočet zopakují, jelikož jej probírali již v osmém ročníku a nabalí na něj nové informace. Z hlediska metod kritického myšlení fáze evokace nebude nijak náročná. Očekávám, že celkový průběh vyučování se bude vyvíjet plynuleji u ročníků devátých.

Jak jsem již naznačila, výzkum byl prováděn na jedné ze základních škol v Bruntále během mé měsíční souvislé praxe. Škola má dle posledních zveřejněných údajů 630 žáků ve 28 třídách. Aktivně se zapojuje do mnoha činností a aktivit, čímž se stává velmi atraktivní pro studium. Ze statistického hlediska činí počet žáků ve vybraných sedmých ročnících celkem 45 žáků, 23 v VII.A a 22 v VII.B. V devátých ročnících studuje žáků více, celkem 48, z toho v IX.A 25 a IX.C 23. V průměru se jedná o žáky ve věku 11-15 let. Všechny zkoumané třídy jsou také genderově vyrovnané, a to jak v rámci třídy, tak v rámci ročníku.

6.3. Metody výzkumného problému

Tato kapitola slouží jako obecný nástin všech použitých metod v rámci výzkumného šetření. Bližší charakteristiku i začlenění do výuky poskytnu v kapitole č. 7, kde dokládám přípravu na jednotlivé hodiny dle modelu E-U-R. Vyučování prostřednictvím metod kritického myšlení aplikuji v tzv. „A“ třídách (VII. A, IX. A). Naopak v VII.B a IX.C použiji transmisivní přístup, který komentuji stručněji.

Z hlediska tradičních metod používám v průběhu vyučování konkrétní metody dle Maňáka a Švece (2003). Nejčastěji se jedná o metody slovní, především vysvětlování, rozhovor, práci s textem, ale i vypravování a přednášku. Z metod názorně-demonstračních vybírám pouze práci s obrazem. Jelikož není mým cílem přivlastňovat si veškerou iniciativu při výkladu, zapojuji také aktivizující prvky do hodin s neinovativním přístupem. Žáci tedy při výuce nebudou

pasivní ani v jedné ze tříd. Jako příklad uvádím metody diskusní, heuristické, inscenační i situační. Z komplexních metod využívám výuku skupinovou i frontální.

V rámci konstruktivistického přístupu, konkrétně metod kritického myšlení, aplikuji ve výzkumu všechny metody zmíněné v kapitole 4.

7. Průběh výzkumného šetření

V této kapitole rozdělují přípravy na hodiny chronologicky dle ročníků. Nejprve se zabývám sedmým ročníkem, poté devátým. Jelikož stěžejním cílem této diplomové práce je aplikace metod kritického myšlení do Výchovy k občanství, podrobně rozebírám pouze přípravy na tyto vyučovací jednotky. Naopak v hodinách, kde model E-U-R nebyl zakomponován, stručně popisují průběh vzdělávání, abych ilustrovala rozdílnost metod. Tato charakteristika tradičního pojetí následuje vždy bezprostředně za konkrétní přípravou na vyučovací jednotku zaměřenou na inovativní metody. Oba paralelní ročníky sdílí stejné téma i časovou dotaci, rozdílný je průběh vyučovací hodiny, proto se taktéž nepatrně odlišuje cíl hodiny a požadované pomůcky.

7.1. Výzkumné šetření v sedmých ročnících

1. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: VII.A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Státní svátky a významné dny

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci rozklíčují téma předmětu, přečtou si ve skupinách odborný text, společně jej analyzují a sestaví pětilístek dle instrukcí.

Pomůcky: tabule, křída, sešit, propiska, předem připravený odborný text na dané téma

Použité metody: Klíčová slova, Učíme se navzájem, Pětilístek

Stručná osnova vyučovací jednotky: dle modelu E-U-R

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Klíčová slova	0-5 minut
Fáze uvědomění si významu	Učíme se navzájem	5-30 minut
Fáze reflexe	Pětilístek	30-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

Při příchodu žákům téma hodiny „*Státní svátky a významné dny*“ záměrně nepředstavím, ale napíši čtyři klíčové pojmy, které se ho týkají. Jejich úkolem bude

rozklíčovat vztahy mezi zmíněnými pojmy a odhalit zvolené téma. Jedná se o následující hesla: „volný čas“, „historie“, „důležitost“ a „hodnota“.

Fáze uvědomění si významu

Až žáci na téma přijdou, rozdělím je do čtyř skupin. Počet účastníků se může ve skupinách lišit. Každá skupina dostane stejný text (viz příloha č. 6). Jejich úkolem bude si jej přečíst a společně rozebrat. Jeden žák ze skupiny se záhy stane učitelem, přičemž ostatní spolužáci se ho budou dotazovat na různé informace v textu. Žák-učitel na jejich dotazy reaguje, vysvětluje, případně diskutuje se skupinou. Až se všichni ve skupině vystřídají, aktivitu vyzkoušíme společně.

Fáze reflexe

Pro zhodnocení vlastního procesu učení dobře poslouží metoda pětílístku. Žáci si do sešitů načrtnou schéma (viz příloha č. 5), kdy každý individuálně doplní dvě přídavná jména, tři slovesa, jednu větu o čtyřech slovech a synonymum. Všechny termíny se musí určitým způsobem týkat hesla „svátek“. Závěrem vytvoříme třídní pětílístek z nápadů žáků, kdy si každý musí obhájit svůj názor.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmisivním přístupem

Ročník: VII.B

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci diskutují nad tématem předmětu, přečtou si ve skupinách odborný text, společně jej analyzují a pomocí rozhovoru vyberou důležité informace.

Pomůcky: tabule, křída, sešit, propiska, předem připravený odborný text na dané téma

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Diskuse	0-5 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Práce s textem	5-30 minut
Závěr a shrnutí	Rozhovor, didaktická hra	30-45 minut

Úvod

V úvodu představím téma „*Státní svátky a významné dny*“, diskuzí zjistím, jakými informacemi žáci disponují a nastíním rozdíl mezi státními svátky, ostatními svátky a významnými dny.

Expozice

Nové učivo bude reprezentovat stejný text (viz příloha č. 6), kdy po přečtení textu budou žáci odpovídat na mé kontrolní dotazy. Na tabuli zapíši, jak dělíme svátky, čím jsou vymezeny, co nám připomínají apod. Společně tak vytvoříme ucelený přehled důležitých informací, který si žáci poznačí do sešitů.

Závěr

Pro ověření nabytých znalostí budu žákům klást kontrolní otázky, o nichž budeme diskutovat. Na závěr rozdělím žáky do dvou skupin, přičemž jeden zástupce předvede pantomimou vybraný pojem a skupina jej musí správně uhodnout.

2. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: VII.A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Státní svátky a významné dny

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci se zamyslí nad tématem, ústně i písemně vyjádří, co o tématu již vědí, přečtou odborný text, vyberou z něj důležité informace a uspořádají vybraný text dle posloupnosti.

Pomůcky: tabule, křída, předem připravený odborný text o státních svátcích, rozstříhaný odborný text na 6 částí, papíry o rozměru A4

Použité metody: Brainstorming, Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se, Zpřeházené věty

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Brainstorming	0-8 minut

Fáze uvědomění si významu	V-CH-D	8-30 minut
Fáze reflexe	Zpřeházené věty	30-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

Jelikož žáci mají jisté povědomí o svátcích, hodinu zahájíme brainstormingem. Na tabuli napíšeme „*Státní svátek/Významný den*“ a vyzvu žáky, aby zhruba minutu přemýšleli nad daným heslem. Poté nechám dobrovolníky, ať sdělí své názory. V tuto chvíli není žádná myšlenka považovaná za špatnou, pakliže si ji obhájí.

Každý z žáků následně obdrží prázdný papír o velikosti A4. Jejich úkolem bude rozdělit jej na tři stejně široké sloupce. Do prvního z nich napíšeme „*Vím*“, do druhého „*Chci se dozvědět*“ a do posledního „*Dozvěděl/a jsem se*“. Úkolem žáků bude zapsat do prvního sloupce veškeré informace týkající se tématu, zároveň musí být seznámeni s pravidly aktivity, především s tím, že mohou psát nepravdivé nebo nejasné poznatky. Dle situace ve třídě napíšeme na tabuli svůj poznatek, abych žákům přiblížila práci s metodou. Nabízí se také možnost zaznamenat informace žáků.

Fáze uvědomění si významu

Po vyplnění známých informací a diskuzi o nich, přejdeme k druhému sloupci „*Chci se dozvědět*“. Každý z žáků se zamyslí nad tím, co nového by se rád o svátcích dozvěděl. Danou myšlenku formuluje a zapíše. V případě, že žáky nic nenapadne, mohou začít klást otevřené otázky, ovšem hranice, kdy žákům vštěpuji vlastní myšlenky je velmi tenká. Na tabuli po skončení opět zapíšeme svůj nebo žákův poznatek.

Následně rozdám žákům text (viz příloha č. 7). Po přečtení vyzvu žáky, aby se na článek zaměřili, znovu si jej prošli a vepsali do sloupce „*Dozvěděl jsem se*“ ty informace, které jsou pro ně nové, přínosné. Zdůrazním, aby psali celé věty, nikoliv hesla. Až většina skončí, přečteme si vybrané informace a rozvedeme je.

Fáze reflexe

Závěrem vyzvu žáky, aby schovali veškeré materiály, s nimiž jsme v hodině pracovali. Dále je rozdělím do sedmi skupin, přičemž každá z nich dostane jinou část

textu, respektive jeden konkrétní státní svátek. Jejich úkolem bude seřadit zpřeházené věty a závěrem nahlas přečíst spolužákům.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmisivním přístupem

Ročník: VII.B

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci si rozpomenou na informace z minulé hodiny, přečtou odborný text, doplní chybějící slova, prezentují konkrétní svátek a vyberou důležité části, které zapíší na tabuli.

Pomůcky: tabule, křída, sešit, propiska, předem připravený odborný text na dané téma

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Skupinová diskuze	0-10 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Práce s textem	10-35 minut
Závěr a shrnutí	Dialog	35-45 minut

Úvod

Začátkem hodiny žáky rozdělím do sedmi skupin. Vyzvu je, aby si společně vzpomněli na látku probíranou v minulé hodině, a zjistili, co si pamatují. Po chvíli je vyzvu, aby informace prezentovali.

Expozice

Žáci zůstanou ve skupinách, do nichž obdrží text. Jedná se opět o totožný text, jako má třída VII.A (příloha č. 7), s tím rozdílem, že každá skupina má jeden konkrétní svátek, v němž chybí vybraná slova. Úkolem žáků je doplnit chybějící slova. Po doplnění textu zkontroluji jeho správnost a následně, až všichni žáci skončí, budou žáci prezentovat svůj státní svátek před spolužáky.

Závěr

Žáci reagují po prezentaci na mé kontrolní otázky týkající se jejich státního svátku. Jejich odpovědi zapíší na tabuli, čímž vytvoří jednoduché shrnutí. Závěrem informace slovně zopakují a žáci si je zapíší do sešitu.

3. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: VII. A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Státní svátky a významné dny – test

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci si zopakují nabyté znalosti o svátcích, vyplní vědomostní test i subjektivní dotazník a reflektují svou činnost na vyučovacích hodinách.

Pomůcky: tabule, křída, předem připravený vědomostní test i subjektivní dotazník

Použité metody: Myšlenková mapa, Diagnostické metody – didaktický test, dotazník

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Myšlenková mapa	0-10 minut
Fáze uvědomění si významu	Vědomostní test	10-35 minut
Fáze reflexe	Subjektivní dotazník	35-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

V této hodině si úvodem kladu za cíl zopakovat probírané téma, proto s žáky vytvoříme souhrnnou myšlenkovou mapu na tabuli. Žáci při vyslovení myšlenky musí prokázat vzájemnou souvislost a poté ji zapíší.

Fáze uvědomění si významu

Jelikož se jedná o poslední výstup v rámci výzkumného šetření v sedmém ročníku, seznámím žáky s vědomostním testem (příloha č. 8). Na vyplnění mají dostatek času a jednotlivé otázky jim podrobně vysvětlím. V případě dotazu, jestli bude daný test hodnocen, odvětim, že ano. Kdybych nesouhlasila, motivace žáků test vyplnit by se mohla vytratit a ztrácel by na důležitosti.

Fáze reflexe

Po vyplnění vědomostního testu žákům předložím subjektivní dotazník (příloha č. 9) a poprosím o jeho důsledné vyplnění. Až budou všichni hotoví, objasním žákům důvod testů i dotazníků. Závěrem je seznámím s cílem mé práce i tím, že byli vybráni jako respondenti pro výzkum. Ve zbylém čase nabídnu prostor pro dotazy jakéhokoliv charakteru a učivo slovně shrneme.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmissivním přístupem

Ročník: VII.B

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci si připomenou nabyté znalosti, vyplní vědomostní test i subjektivní dotazník a vytvoří vlastní svátek ve skupině.

Pomůcky: tabule, křída, psací potřeby, vědomostní test, subjektivní dotazník

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Řízený rozhovor	0-5 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Vědomostní test, subjektivní dotazník	5-35 minut
Závěr a shrnutí	Skupinová práce	35-45 minut

Úvod

Úvodem zopakuji informace z předešlých hodin pomocí kontrolních otázek.

Expozice

Rozdám žákům vědomostní testy a vyzvu je k jejich vyplnění. Po vyplnění se zeptám, jak si myslí, že test zvládli, případně zdali byl obtížný či nikoliv. Stejně jako v paralelním ročníku seznámím žáky se subjektivním dotazníkem a po jejich vyplnění jim objasním záměr celého výzkumu. V této chvíli je možné zodpovědět si správné odpovědi v textu i zopakovat učivo.

Závěr

Na závěr rozdělím žáky do skupinek. Úkolem každé skupiny bude vymyslet vlastní svátek. Následně vytvoří plakát s logem, datem, názvem a zdůvodněním, proč by se měl slavit.

7.2. Výzkumné šetření v devátých ročnících

1. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: IX. A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Rozpočet a hospodaření

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci se zamyslí nad úvodním textem, formulují i prezentují své názory, zaznamenají značky do textu dle svého uvážení a napíší souvislý text dle instrukcí.

Pomůcky: dataprojektor, počítač, PowerPoint prezentace s textem, tabule, křída, předem připravený odborný text o hospodaření, tabulka I.N.S.E.R.T., prázdné papíry

Použité metody: Čtení s předvídáním, I.N.S.E.R.T., Volné psaní

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Čtení s předvídáním	0-10 minut
Fáze uvědomění si významu	I.N.S.E.R.T.	10-35 minut
Fáze reflexe	Volné psaní	35-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

Jelikož žáci dříve nepřišli do kontaktu s těmito metodami, zakomponuji stejný text do fáze evokace i uvědomění si významu, aby probíranou látku lépe pochopili. Na začátku představím žákům téma hodiny a poté spustím PowerPoint prezentaci s částí textu (příloha č. 10). Postupně budu odkrývat slovo po slově, až do konce prvního odstavce, kde skončíme fází evokace. Při každém odkrytí se zároveň zeptám žáků, co si

myslí, že bude následovat a také z jakého důvodu. Cílem této aktivity je shromáždit myšlenky žáků, odpovídání na dotazy i vysvětlování proběhne v následujících fázích.

Fáze uvědomění si významu

Každý z žáků obdrží celý text (Příloha č. 10) a tabulku I.N.S.E.R.T., ke které na tabuli napíše vysvětlivky k jednotlivým značkám. Úkolem jednotlivce bude projít si text a najít v něm informace známé, nové, v rozporu s původní domněnkou i takové, o nichž chce dotyčný vědět více. Po zaznamenání značek si společně text projdeme. Žáci seznámí své spolužáky s jejich výběrem textu a stručně o ní pohovoří.

Fáze reflexe

Závěrečnou aktivitou je metoda volného psaní, kdy žákům vysvětlím pravidla, rozdám prázdné papíry a vybídnu k plynulému zapisování myšlenek o tom, co se dnes naučili. Tématem je tedy rozpočet a hospodaření. Žáci by měli psát souvisle, bez opravování po dobu pěti minut. Po uplynutí časové doby přečtu svůj vytvořený text, čímž inspiroji žáky k dobrovolnému prezentování svých poznámek. V případě, že se nebudou chtít podělit, mohou si záznamy vysbírat a číst je anonymně.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmisivním přístupem

Ročník: IX.C

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci sdělí, co vědí o tématu, odpoví na podnětné otázky, přečtou text z učebnice, vyberou podstatné informace a závěrem si zahrají hru na příjmy a výdaje.

Pomůcky: tabule, křída, Učebnice Výchova k občanství¹³, nepopsané papíry, sešity, PowerPoint prezentace, dataprojektor, počítač

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Práce s obrazem	0-10 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Práce s učebnicí	10-30 minut
Závěr a shrnutí	Didaktická hra	30-45 minut

¹³ Výchova k občanství pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia

Úvod

Na úvod žákům představím téma, pomocí obrázku. Zjistím, co o něm již vědí, jaké jsou jejich dosavadní znalosti a budeme na dané téma chvíli diskutovat. Jednotlivci musí své asociace zdůvodnit, jejich odpovědi zapíší heslovitě na tabuli a v průběhu hodiny se k nim vrátíme.

Expozice

Než přejdeme k práci s učebnicí, promítnu žákům několik otázek, na které se mají zaměřit se svým spolusedícím. Jedná se o otázky jako „*Jak hospodaříte s penězi?*“, „*Co si kupujete?*“, „*Jaké jsou vaše příjmy?*“ apod. Poté vyzvu několik dobrovolníků, aby se podělili s ostatními o zjištěné informace. Stěžejní částí výuky bude práce s učebnicí. Zaměříme se na práci s textem (příloha č. 10), který měla i druhá třída. Text přečteme, odpovíme na kontrolní otázky a vytvoříme stručný zápis na tabuli.

Závěr

Na závěr každý žák napíše na tři lístečky jakýkoli jeden příjem a dva výdaje (např. potraviny, oblečení) s odpovídající částkou. Lístečky položí na lavici, tak aby nešly přečíst, načež společně stanovíme adekvátní příjem pro celou třídu. Žáci si vylosují náhodně tři papírky, přičemž musí zhodnotit, zdali je jejich rozpočet schodkový nebo přebytkový. Žáci poté prezentují své příjmy i výdaje a reagují na mé otázky.

2. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: IX. A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Rozpočet a hospodaření

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci ve skupinách zapíší několik odpovědí na zadanou otázku, přečtou a prezentují odborný text svým spolužákům a vymyslí odpovídající hesla k tématu.

Pomůcky: tabule, křída, sešity, propisky, předem připravený odborný text rozstříhaný na čtyři části, 4x papír A4 s otázkami

Použité metody: Kolem dokola (kooperativní metoda brainstormingu), Skládankové učení, Kostka

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Kolem dokola	0-10 minut
Fáze uvědomění si významu	Skládkové učení	10-35 minut
Fáze reflexe	Kostka	35-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

Žáky rozdělím do čtyř skupin, do níž každá dostane jeden papír s jednou otázkou, např.: „*Co víš o rozpočtu?*“, „*Co znamená hospodaření?*“. Úkolem žáků je ve skupině napsat co nejvíce nápadů k dané otázce. Po chvíli si papíry skupiny vymění a doplní informace, které podle nich schází. Všechny skupiny by měly připsat alespoň dvě věty na každý papír. Po vystřídání všech skupin žáci sdělují zaznamenané domněnky.

Fáze uvědomění si významu

Další aktivitou je skládkové učení. Žáci zůstanou ve skupinách a rozdělí si mezi sebou čísla. Stává se z nich tzv. domovská skupina. Poté se dle čísel rozmístí do patřičných skupin, v nichž má každá z nich jiný text (viz příloha č. 11). Úkolem žáků je text si přečíst, společně jej analyzovat a vybrat podstatné pasáže (žáci se stanou expertní skupinou na danou problematiku). Po nastudování textů se žáci vrací do tzv. domovských skupin, kde se navzájem obohatí o zjištěné informace. Až se sdělováním skončí, společně vybereme podstatné části a přejdeme k poslední části hodiny.

Fáze reflexe

Abychom shrnuli naučené poznatky, žáci budou individuálně popisovat jednotlivé strany kostky, dle mých pokynů. V závěru hodiny se zaměřím na ty nejdůležitější z nich. Zahrnu především popis, porovnání a aplikaci.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmisivním přístupem

Ročník: IX.C

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci vymyslí a zapíší hesla týkající se tématu, přečtou a zestruční text z učebnice, diskutují nad tématem se svými spolužáky.

Pomůcky: tabule, křída, Učebnice Výchova k občanství, sešity, internetové připojení, notebook, dataprojektor

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Řešení problému	0-8 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Práce s textem	8-30 minut
Závěr a shrnutí	Skupinová diskuze	30-45 minut

Úvod

Na začátek žáky aktivizují tak, že na tabuli napíšu heslo „*Hospodaření*“. K němu mají žáci vymyslet taková slova, která se k pojmu vztahují a zároveň začínají na počáteční písmeno pojmu (např.: H – hrubá mzda, O – odvody, S – sociální apod.). Po uplynutí určitého času společně doplníme požadované pojmy na tabuli.

Expozice

Hlavním zdrojem bude opět učebnice. Žáci si text přečtou, společně definujeme daň a vytvoříme zápis z důležitých poznatků. Následně žákům promítnu webová stránka pro ilustraci hrubého a čistého platu. Seznámím je webovými stránkami pro výpočet i porovnání jednotlivých platů a budeme o tom diskutovat.

Závěr

Závěrem rozdělím žáky do skupin po čtyřech, ve kterých prodiskutují, co nového se naučili. Každý z nich si svou myšlenku zapíše do sešitu a poté ji bude prezentovat.

3. Příprava vyučovací jednotky

Ročník: IX. A

Časová dotace: jedna vyučovací hodina, 45 minut

Probíraná látka (téma): Rozpočet a hospodaření

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci ústně zopakují znalosti týkající se hospodaření, vyplní vědomostní test i subjektivní dotazník.

Pomůcky: tabule, křída, předem připravený vědomostní test, subjektivní dotazník

Použité metody: Brainstorming, Diagnostické metody – didaktický test, dotazník

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze modelu	Zvolená metoda	Časová dotace
Fáze evokace	Brainstorming	0-8 minut
Fáze uvědomění si významu	Didaktický test	8-35 minut
Fáze reflexe	Subjektivní dotazník	35-45 minut

Podrobné rozpracování vyučovací jednotky:

Fáze evokace

Pro motivaci žáků použijí nestrukturovanou metodu brainstormingu. Žáci se zamyslí nad výrazem „*Hospodaření*“ a sepiší co nejvíc myšlenek, které je k němu napadnou. Dobrovolníci po uplynutí 4 minut sdělí své nápady, prokážou vzájemnou souvislost a zaznamenají je na tabuli.

Fáze uvědomění si významu

Jelikož se jedná o poslední vyučovací jednotku, seznámím žáky s vědomostním testem (příloha č. 12), o němž nebudou předem informováni, jelikož sleduji trvalost vědomostí. Po jeho vyplnění si sdělíme správné odpovědi a přejdeme k další části.

Fáze reflexe

Poslední částí je vyplnění subjektivního dotazníku (příloha č. 9). Až žáci skončí, objasním jim záměr těchto testů a nabídnu prostor pro dotazy. Závěrem, pokud zbyde dostatek času, rozdělím žáky do skupin. Každá dostane papír o velikost A4, rozdělený na třetiny. Společně mají žáci reflektovat svůj průběh vzdělání, kdy zapíší alespoň tři informace k jednotlivým bodům. Zmíněné části obsahují následující nadpisy: „*Zajímavá informace*“, „*Nepodstatná informace*“, „*Důležitá informace*“. Žáci tak vytvoří přehled, který mohou prezentovat i upotřebit v budoucnu.

Stručná příprava na hodinu ve třídě s transmisivním přístupem

Ročník: IX.C

Obecný cíl vyučovací jednotky: Žáci zopakují nabyté znalosti, vyplní vědomostní test i subjektivní dotazník, reflektují svůj proces učení a přiřadí k sobě správná přísloví.

Pomůcky: tabule, křída, vědomostní test, subjektivní dotazník, přísloví rozstříhaná napůl

Stručná osnova vyučovací jednotky:

Fáze výuky	Zvolená metoda	Časová dotace
Úvod a motivace	Výklad – opakování	0-5 minut
Expozice, fixace a aplikace nového učiva	Vědomostní test, subjektivní dotazník	5-35 minut
Závěr a shrnutí	Práce ve dvojicích	30-45 minut

Úvod

Průběh této hodiny je podobný hodině v IX.A, s tím rozdílem, že prostřednictvím výkladu s žáky zopakují znalosti z předešlých hodin a přejdeme k vědomostnímu testu (příloha č. 12).

Expozice

Po jeho vyplnění si sdělíme správné odpovědi. Žáků se zeptám, jestli jim test přišel obtížný, či nikoliv. Dále rozdám subjektivní dotazníky (příloha č. 9). Až skončí, seznámím žáky s faktem, že se po celou dobu vzdělávání účastnili výzkumu.

Závěr

Závěrem, když zbyde čas, rozdělím žáky do dvojic a jejich úkolem bude poskládat přísloví (viz příloha č. 13) z jednotlivých papírků týkající se financí. Společně si pořekadla řekneme a objasníme jejich význam.

8. Popis výsledků výzkumu

V této kapitole dokládám a zpětně komentuji průběh vzdělávání žáků v hodinách kritického myšlení. V přílohách uvádím několik konkrétních záznamů žáků, které hodnotím jako přínosné vzhledem k probíranému tématu. Jejich výběr závisí také na relevanci s danou metodou. Podobně jako u příprav na vyučovací jednotky, dodržuji shodnou posloupnost. Nejprve reflektuji použité metody v sedmých ročnících, poté v devátých. Obecně mohu tvrdit, že žáci všech zkoumaných tříd svědomitě plnili zadané úkoly, účastnili se aktivit s nadšením a patřičně spolupracovali se spolužáky. Závěrem v každé podkapitole prezentuji výsledky výzkumu vědomostního testu konkrétního ročníku i výsledky subjektivního dotazníku. Ačkoliv je struktura subjektivního dotazníku identická pro všechny ročníky, nevyhodnocuji výsledky obecně, ale v návaznosti na ročníky. Tímto rozdělením poukazují na rozdílnost vnímání hodin z pohledu žáků sedmých a devátých tříd. Co se týče vyučovacích hodin s transmisivním přístupem, ty reflektuji pouze v rámci vyhodnocení již zmíněných testů a dotazníků.

8.1. Výsledky výzkumu sedmých ročníků

První vyučovací hodina dosáhla požadovaného cíle. Žáci rozklíčovali téma hodiny, což je motivovalo k další práci. Po skupinách si přečetli požadovaný text a díky roli učitele ve skupinách rozebrali všechny důležité informace. Aktivita byla žákům velmi sympatická, aniž by si uvědomovali, že se sami vzdělávají. Někteří žáci vystoupili před třídou a odpovídali vrstevníkům na otázky týkající se textu. Dodatečně žáci začlenily svátky do měsíců v roce a závěrem vytvořili individuální *pětilistky*, které reflektovaly probrané učivo. V příloze č. 18 přikládám doplněný třídní pětilístek, jež se skládá z myšlenek žáků. Co se týče mého pohledu na kombinaci i použití metod, tato hodina působila uvolněně. Žáci měli dostatek prostoru pro vlastní seberozvoj, interakci se spolužáky i nastudování požadovaného textu.

V druhé vyučovací hodině jsme pomocí brainstormingu seskupily plno věcných nápadů na tabuli. Hodina celkově splnila požadovaný cíl, nicméně metoda *Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se* byla pro žáky nová a pravděpodobně složitější na provedení. Z tohoto důvodu neproběhla tak hladce, jak jsem očekávala. Část *Vím* navazovala na evokační aktivitu, kdy každý žák v průměru zapsal dvě až tři informace, které jim jsou známé. Sloupec *Chci se dozvědět* byl poněkud náročnější, avšak po trpělivém vybízení žáků formulovala většina alespoň jednu otázku. V záznamových arších se objevovalo následující: „*Proč se slaví jmenný svátek?*“, „*Slaví se den matek?*“, „*Proč se neslaví den zvířat?*“, „*Proč se na Vánoce jí kapr?*“, „*Kdo vymyslel, že na státní svátek bude volno?*“ apod. Poslední sloupec *Dozvěděl*

jsem se byl oproti předešlému méně náročný. Určité pasáže jsme museli prodiskutovat, aby jim žáci lépe porozuměli a pochopili daný význam. Úskalím této části bylo přepisování celých vět do posledního sloupce. Žáky jsem několikrát vyzvala, aby se pokusili větu formulovat vlastními slovy, což se nakonec u většiny podařilo. Po vyplnění posledního sloupce, proběhla reakce na otázky vytvořené v druhé části. V příloze č. 19 uvádím několik vybraných prací žáků. Poslední aktivitou bylo seskládání zpřeházených vět týkající se konkrétního svátku ve skupinách. Dle mého názoru by v hodině stačilo použít pouze metody *brainstorming* a *V-CH-D*, jelikož text obsahoval velké množství poznatků, které stály za důkladnější probrání.

Poslední hodina využila z metod RWCT pouze *myšlenkovou mapu*, díky níž žáci vytvořili ucelený přehled důležitých informací probraných v předešlých hodinách. Metodu jsem použila především proto, aby si rozpomněli na vlastní učení a vědomostní test pro ně nebyl natolik obtížný. Následoval vědomostní test i subjektivní dotazník, které rozebírám v další kapitole.

8.1.1. Výsledky vědomostního testu

Vědomostní test byl žákům předložen v poslední hodině. Rekapitulace učiva napomohla žákům vybavit si naučené poznatky z dvou předchozích hodin. Zároveň nebyli vystaveni dlouhodobému tlaku, jelikož o testu nevěděli předem. O výzkumu ani závěrečném testu nebyli dopředu informováni, aby pozitivně neovlivnili jak průběh vzdělávání, tak konečné výsledky.

Výsledky vědomostního testu ve třídě VII.A za použití metod RWCT:

Dosažený procentuální výsledek	Počet žáků	Procentuální zastoupení úspěšnosti žáků
100 % (9 bodů)	3 žáci	16.7 %
88.9 % (8 bodů)	2 žáci	11.1 %
77.8 % (7 bodů)	5 žáků	27.8 %
66.7 % (6 bodů)	6 žáků	33.3 %
55.6 % (5 bodů)	1 žák	5.6 %
44.4 % (4 body)	1 žák	5.6 %
33.3 % (3 body)	0 žáků	0 %
22.2 % (2 body)	0 žáků	0 %
11.1 % (1 bod)	0 žáků	0 %
Celkový počet žáků		Průměrný výsledek třídy

18	75.9 %
----	---------------

Výsledky vědomostního testu ve třídě VII.B bez použití metod RWCT:

Dosažený procentuální výsledek	Počet žáků	Procentuální zastoupení úspěšnosti žáků
100 % (9 bodů)	3 žáci	15.8 %
88.9 % (8 bodů)	5 žáků	26.3 %
77.8 % (7 bodů)	5 žáků	26.3 %
66.7 % (6 bodů)	2 žáci	10.5 %
55.6 % (5 bodů)	1 žák	5.3 %
44.4 % (4 body)	1 žák	5.3 %
33.3 % (3 body)	2 žáci	10.5 %
22.2 % (2 body)	0 žáků	0 %
11.1 % (1 bod)	0 žáků	0 %
Celkový počet žáků		Průměrný výsledek třídy
19		75.3 %

8.1.2. Výsledky subjektivního dotazníku

V této kapitole shrnuji vybrané odpovědi respondentů na jednotlivé otázky v subjektivním dotazníku. Jelikož se jedná o otevřený dotazník, výsledky nelze jednotně měřit a porovnávat je, proto názory žáků rozepisuji do celých vět, tak jak je zaznamenali. V přílohách č. 14 a 15 dokládám několik doslovných reakcí, přičemž odděluji oba ročníky. Počet uvedených záznamů u otázek se kvantitativně liší, jelikož některé z nich postrádají relevanci. Naopak většina myšlenek je uvedena několikrát. Při častém opakování (více než pět) uvádím do závorky počet celkových zmínek.

Ve třídě, v níž jsem aplikovala metody RWCT hodnotili respondenti výuku velmi pozitivně. Nejvíce ocenili možnost vyjádřit svůj názor, diskuzi o svátcích i otevřenost celé výuky. Aktivity byly dle jejich názoru přínosné, zábavné, méně náročné a především uvolněné. Někteří respondenti uvedli, že se jim předložené poznatky lépe učily. Za přínosnou považovali spolupráci spolužáků v hodinách. Nejméně oblíbené činnosti v hodině jsou dle čtení a psaní. Tato odpověď se vyskytovala pouze sporadicky.

V paralelní třídě s transmisivním přístupem ocenili žáci nejvíce skupinovou práci, vzájemnou komunikaci i přínos nových informací o svátcích. Respondenti pozitivně reagovali také na změnu učitele a novost situace. Hodiny jim stejně jako v předchozím ročníku přišly zábavné. Obdobně hodnotili čtení a psaní jako méně oblíbené činnosti. Třída celkově konkretizovala více aktivit, které jí nebavily.

8.2. Výsledky výzkumu devátých ročníků

První hodina proběhla dle nastíněné osnovy. Žáci byli úvodní aktivitou v podobě PowerPoint prezentace motivování a téma je oslovilo. Jejich odhady, co v textu dále následuje byly velmi přesné, stejně dobře dokázali odůvodnit své myšlenky. Stěžejní část, doplnění značek do textu dle *metody I.N.S.E.R.T.* proběhla rychleji, než jsem očekávala. Žáci se v textu dobře orientovali a dokázali informace efektivně třídit. Největší výzvou pro ně bylo najít sdělení, které odporuje jejich dosavadním znalostem. Poté jsme společně rozebrali jejich zaznamenané značky a ujasnili nesrovnalosti. Závěrečná aktivita, metoda *volného psaní*, žáky překvapila. Nevěřili, že by dokázali psát po dobu pěti minut bez zastavení. V příloze č. 20 přikládám vybrané práce žáků. Jelikož nám na konci hodiny zbyla chvíle času, napadlo mě, že využiji lístečky k pantomimě, které jsem měla při ruce. V posledních pěti minutách tedy žáci hráli pantomimu ve skupinách, což je nadchlo.

Úvodem druhé hodiny jsem žáky rozdělila do čtyř skupin. Polovina obdržela prázdný papír s otázkou „*Co znamená hospodaření?*“, druhá polovina „*Co víš o rozpočtu?*“. Odpovědi jsou přiloženy v příloze č. 21. Následovala metoda *skládankové učení*. Instrukce žáci dostávali postupně, aby nedošlo k omylům. Ovšem při sebemenším nejasnostem se mezi sebou navzájem napomínali a usměrňovali. Délka i složitost textu byla zvolena adekvátně. Žáci dokázali rozpoznat důležité informace, následně je sdělili svým spolužákům. Nutno podotknout, že v každé skupině se našel tzv. vůdce, který dohlížel na všechny účastníky, aby promluvili. Poslední aktivitou byla *Kostka*, kdy žáci téma popsali, porovnali i asociovali. Na další kroky bohužel nezbyl dostatek času.

Poslední vyučovací jednotka byla zahájena *brainstormingem*. Žáci měli čtyři minuty na to, aby zaznamenali veškeré asociace, které je napadnou ve spojitosti s tématem. Své nápady poté vyslovili, odůvodnili a heslovitě zapsali na tabuli. Dalším krokem bylo rozdání i vyplnění vědomostního testu. Po jeho ukončení následoval subjektivní dotazník. Sdělení, že se žáci nevědomky účastnili výzkumu po dobu tří týdnů a jeho objasnění, bylo oznámeno až na samém

konci hodiny. Zároveň dostali prostor pro otázky. O výzkumu nebyli předem informováni, aby pozitivně neovlivnili jak průběh vzdělávání, tak závěrečné výsledky.

8.2.1. Výsledky vědomostního testu

Stejně jako u sedmých ročníků, vědomostní test byl žákům předložen k vyplnění poslední hodinu. Test nebyl předem oznámen z toho důvodu, protože by se na něj žáci mohli připravit a tím by zkreslili výsledky měření. V každé třídě vyplnilo podklady celkem 20 respondentů.

Výsledky vědomostního testu ve třídě IX.A za použití metod RWCT:

Dosažený procentuální výsledek	Počet žáků	Procentuální zastoupení úspěšnosti žáků
100 % (8 bodů)	3 žáci	15 %
87.5 % (7 bodů)	3 žáci	15 %
75 % (6 bodů)	5 žáků	25 %
62.5 % (5 bodů)	3 žáci	15 %
50 % (4 body)	5 žáků	25 %
37.5 % (3 body)	1 žák	5 %
25 % (2 body)	0 žáků	0 %
12.5 % (1 bod)	0 žáků	0 %
Celkový počet žáků	Průměrný výsledek třídy	
20	70.6 %	

Výsledky vědomostního testu ve třídě IX. C bez použití metod RWCT:

Dosažený procentuální výsledek	Počet žáků	Procentuální zastoupení úspěšnosti žáků
100 % (8 bodů)	1 žák	5 %
87.5 % (7 bodů)	1 žák	5 %
75 % (6 bodů)	5 žáků	25 %
62.5 % (5 bodů)	1 žák	5 %
50 % (4 body)	5 žáků	25 %
37.5 % (3 body)	1 žák	5 %

25 % (2 body)	4 žáci	20 %
12.5 % (1 bod)	2 žáci	10 %
Celkový počet žáků		Průměrný výsledek třídy
20		50.6 %

8.2.2. Výsledky subjektivního dotazníku

Rozdělení výsledků subjektivních dotazníků je totožné jako u sedmých ročníků. V příloze č. 16 uvádím odpovědi respondentů IX.A s použitím metod RWCT, zatímco v příloze č. 17 uvádím postřehy třídy IX.C s transmisivním přístupem výuky. V této kapitole vybírám a zestručňuji reakce jednotlivých tříd. Nejprve zmiňuji relevantní a časté odpovědi ve třídě IX.A, poté ve třídě IX.C.

Odpovědi třídy IX.A celkově korespondují s mým osobním cílem zprostředkovat žákům záživnou a efektivní výuku, což samotní ocenili. Na hodinách se jim nejvíce líbilo probírání učiva odlišným způsobem, diskuze nad určitým tématem, nenáročnost výuky i interakce s vrstevníky. Aktivity hodnotili jako volné, záživné i relevantní. Někteří jedinci zaregistrovali jinakost výuky. Nejméně odpovědi uvedli u otázky, co se žákům na hodinách nelíbilo. Většina byla spokojená s celkovým průběhem hodin. Jako jediná třída ze čtyř zkoumaných uvedla nejvíce dodatečných komentářů v závěru dotazníku.

Respondenti IX.C ocenili podobně jako paralelní ročník komunikaci mezi vrstevníky, formu vysvětlování učiva i aktivity. Naopak v konečném výsledku uvedli méně odpovědi než ostatní třídy. Většina z nich se často opakovala, nebo řádky zůstaly prázdné. Jinakost hodin spatřovali jedinci v obsáhlosti informací, změně učitele i stylu výuky. Pozitivní změnou pro ně byly především aktivity, v nichž museli vyvinout určité úsilí, nejen pasivně přijímat podněty. Na rozdíl od IX.A uvádí závěrem více negativních komentářů týkajících se hodin. Svou nelibost záhy zdůvodňují.

9. Závěry z výzkumu a shrnutí

Z provedeného výzkumu lze vyčíst několik závěrů i vlivů podmiňujících výstupní výsledky. Nejprve definuji obecné okolnosti, které mohly ovlivnit průběh a celkový závěr vzdělávání ve všech ročnících. Zkreslujícím faktorem napříč ročníky byla jednoznačně změna učitele. Jelikož jsem průzkum prováděla v říjnu, žáci již měli zavedený režim vyučovacích hodin se svým stávajícím učitelem. Proto mohli pozitivně reagovat na změnu učitele, na probírané učivo i na použité metody. Většinu metod klasifikovali jako hry, což v nich evokovalo pocit, že se nevzdělávají. Dalšími rozdíly bylo nahrazení zkušeného, dlouholetého učitele, studentkou pedagogické fakulty. Žáci reagovali a sami uváděli v subjektivních dotaznících rozdílnost přístupů učitelů, stejně tak si všímali tzv. novosti ve výuce. Posledním faktorem, jež mohl pozitivně ovlivnit přístup žáků byla věková blízkost. Žáci si tuto okolnost uvědomovali, a proto se nebáli sdělit svůj názor i přes nesprávnost odpovědi. Dle jejich reakcí lze vyvodit potěšení pramenící ze zájmu učitele. Negativní okolností naopak může být absence některých žáků na vyučovacích hodinách. Tímto výrazně ovlivní výsledky vědomostního testu a zkreslí relevanci průměrného skóre celé třídy.

9.1. Závěry z výzkumu sedmých ročníků

Dle zaznamenaných výsledků v obou třídách lze konstatovat, že **žáci sedmých ročníků jsou srovnatelně úspěšní. Třída VII. A získala prostřednictvím metod kritického myšlení lepší průměrný výsledek o 0.6 % než třída VII. B, v níž byl aplikován transmisivní přístup. Nicméně takto malá odchylka dostatečně neprokazuje účinnost provedených metod ani trvalost osvojených znalostí.** Obě třídy tedy předvedly velmi dobrý výkon a prokázaly nabyté vědomosti.

Porovná-li tabulky v kapitole 8, dozvím se, že v obou třídách dosáhli plného počtu tři žáci. Více žáků v VII. B získalo sedm a osm bodů. Naproti tomu VII. A nejvíce obsadila bodové linie sedmi a šesti bodů, přičemž pouze jeden žák dosáhl pěti a jeden čtyř bodů. Zde lze pozorovat zásadní rozdíl, kdy v VII. B jsou dva žáci se třemi body, což celkově představuje nejméně povedený výsledek. Nejčastější chybnou otázkou se stala otázka č. 6, kde měli žáci prohlásit výrok za pravdivý nebo nepravdivý. Další proměnnou je počet respondentů. Ve třídě VII. A vyplnilo vědomostní test 18 žáků, zatímco ve třídě VII. B o jednoho více, tedy 19 žáků.

Co se týče subjektivního dotazníku, z něho lze vyzorovat určité shody, ale i rozdíly. Žáci obecně ocenili aktivní zapojení v hodinách i změnu vyučujícího. Hodiny dle respondentů byly zábavné, přínosné a klidné. Třída, v níž jsem provedla metody RWCT si uvědomuje

rozdílnost metod oproti ostatním hodinám. Potěšil je i fakt, že mohli volně vyjadřovat své názory. Téma se jim dobře učilo a aktivity jako myšlenková mapa nebo práce s textem je bavily. Obě třídy ocenily zapojení všech přítomných žáků. Mnohokrát se v odpovědích objevovaly protichůdné názory, jako je například časté psaní/čtení, nebo naopak jejich absence. Tyto názory byly většinou subjektivně zkresleny celkovou nelibostí dané činnosti. Žáci VII. B taktéž zaregistrovali změnu v aplikovaných metodách, ačkoliv to nebylo mým cílem. Zde pravděpodobně hrála velkou roli změna učitele i přístupu, jak jsem již popisovala v předchozí kapitole. Závěrem chci poukázat na hlavní rozdíl vyplněných subjektivních dotazníků jednotlivých ročníků. Četnost vyjádření k otázce č. 9, tedy aktivitě, která žáky nejméně bavila se lišila. **Respondenti VII.B uvedli i specifikovali více neoblíbených činností než žáci VII.A, z čehož vyplývá, že metody kritického myšlení byly pro žáky záživnější.**

9.2. Závěry z výzkumu devátých ročníků

Výsledky devátých ročníků z vědomostního testu i subjektivního dotazníku jsou pro potvrzení cílů této práce zásadní. Větší odchylku lze pozorovat v dosaženém počtu bodů, stejně tak rozdílné je hodnocení vyučovacích hodin. Srovnáme-li vypracované tabulky v kapitole 8, dozvíme se, že žáci IX.A dosáhli prostřednictvím metod RWCT lepšího průměrného výsledku o 20 % než žáci IX.C. Kritické myšlení v tomto případě potvrzuje trvalost i udržitelnost naučených poznatků oproti tradičním metodám.

V těchto třídách vyplňovalo test stejné množství respondentů. V obou třídách dosáhlo šesti i polovičního počtu bodů 50 % žáků. Hlavním rozdílem je poté zastoupení jednotlivých bodových linií. Zatímco osmi i sedmi bodů dosáhlo v IX. A 30 % žáků, v IX. C pouze 10 %. Podívám-li se na nižší příčky hodnocení, v obou třídách získal pouze jeden žák tři body, čímž se v IX. A naplnil konečný stav respondentů. Naopak ve třídě IX. C získali čtyři žáci dva body a dva žáci jeden bod. Jde tedy o nejméně úspěšný dosažený výsledek v celém výzkumném měření. Celkově nejčastější chybnou odpověď žáci zaznamenávali u otázky číslo 9., v níž měli definovat, co se strhává zaměstnanci z každého příjmu.

V subjektivních dotaznících se lišila kvantita odpovědí v obou třídách. Respondenti IX.A ocenili komunikaci, zvolené metody, zapojení do aktivit, ale i relevanci tématu a jeho využitelnost v praxi. Hodnotili hodiny jako záživné, pohodové i efektivní. Jejich odpovědi byly souvislé a obsahovaly mnoho nosných informací. Zatímco žáci IX. C hodnotili pozitivně pouze vybrané aktivity (hry), pozitivní přístup učitele, formu vysvětlování učiva a uvolněnou atmosféru v hodině. Někteří nespatořovali žádný rozdíl v metodách, což bylo mým cílem. Více

se vyjádřili i u bodu č. 6., kdy měli zaznamenat, co se jim v hodinách nelíbilo. Respondenti IX. A naopak uvedli méně aktivit, které je nebavily, přičemž většina odpovědí souvisela s osobní nelibostí. **V dodatečných komentářích uvedli respondenti oproti IX. C několik pozitivních reakcí, v nichž vyzdvihli nejen celkový dojem z hodin, ale i metody kritického myšlení.**

9.3. Shrnutí celkového výzkumu

Provedený výzkum poskytl několik relevantních poznatků, s nimiž se dá pracovat a lze je využít při budoucím bádání. Při aplikaci metod kritického myšlení nebyla práce se sedmými ročníky efektivní tak jako v devátých ročnících. Důvodů může být několik. Mladší žáci se během jejich vzdělávání na základní škole nemuseli s metodami setkat. Zatímco žáci devátých ročníků již uměli lépe pracovat s textem, předávat si informace ve skupinách a celkově jim nedělalo potíže zamyslet se nad určitým problémem. Z čehož vyplývá, že nabyli určitých zkušeností s kritickým myšlením během vzdělávání. Na druhou stranu pozitivním zjištěním jsou průměrné dosažené výsledky v obou sedmých ročnících, které o 5 % převyšily celkové skóre úspěšnější deváté třídy. Ačkoliv se naplno neprokázala efektivita metod RWCT v sedmých třídách, jejich výkony si zaslouží uznání. Důvodem velmi dobrých výsledků může být také nižší věk žáků, kdy jsou výkladem více poutáni a při práci v hodinách důslednější.

Společná odpověď na otázku, co žáky nejvíce baví v hodinách, spojuje všechny ročníky. Jedná se o „hry“, respektive o aktivizační metody, jež vyžadují jistou činnost nebo úsilí, a především zapojení samotného žáka. Několik respondentů uvedlo, že výuka byla jiná proto, protože byla zábavná a zároveň přínosná, načež zmínili průběh jiných vyučovacích hodin i přístupy vyučujících. Z jejich odpovědí lze vydedukovat absenci tzv. motivačních metod napříč hodinami. Respondenti pozitivně hodnotili práci ve skupinách a celkovou komunikaci mezi spolužáky, čemuž se jim taktéž často nedostává. Naopak činnosti jako psaní (zápisy do sešitu, psaní na tabuli, celkové tvoření) a čtení odborných textů se pohybují na rozhraní. Mám-li srovnat jednotlivé činnosti mezi sebou, pak se nejméně žáci těší ze čtení odborného textu. Přepisování zápisů do sešitu je taktéž méně oblíbená činnost, nicméně jeho společné tvoření i vybírání důležitých informací žáci ocenili. Co se týče kreativního tvoření, záleží na zvoleném tématu, velikosti skupiny i samotných vztazích mezi účastníky. Psaní na tabuli je ve většině případů shledáváno jako pozitivní činnost, ovšem najdou se výjimky.

Závěr

Tato diplomová práce s názvem „*Metody čtením a psaním ke kritickému myšlení ve společenskovědním vzdělávání*“ se soustředí na zefektivnění výuky Výchovy k občanství na druhém stupni základní školy za použití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Hlavní cíl práce stanovený v úvodu je potvrzen výzkumnou částí. Z provedeného výzkumu vyplývá, že metody kritického myšlení značnou měrou přispívají k zefektivnění výuky a prodlužují trvalost naučených znalostí. Srovnáním dvou rozdílných přístupů, transmisivního a konstruktivistického, v teoretické i výzkumné rovině docházím k závěru, že metody RWCT prokazatelně rozvíjí myšlenkové operace žáka.

Teoretickou část zahajuji charakteristikou výukových metod, v níž je zároveň rozdělují na tradiční a inovativní. Bez tohoto úvodu a zařazení kritického myšlení dle vybraných autorů do patřičných metod by následující kapitoly ztrácely návaznost. Stěžejní kapitola o kritickém myšlení se soustředí na jeho rozvoj, cíle, metody i celkový program RWCT, který s ním úzce souvisí. Program stručně popisuji, přibližuji jeho začlenění do výukového procesu a vyhodnocuji důležité podmínky pro jeho efektivní využití. Specifičtější kapitolou v teoretické části je třífázový model učení E-U-R, v němž definuji jednotlivé fáze vzdělávacího procesu, po níž následují vybrané metody čtením psaním ke kritickému myšlení. Zde začleňuji použité metody v rámci výzkumu do patřičných fází, přičemž popisuji jejich průběh, klady i zápory i obecnou variabilitu využití. Poslední kapitola propojuje kurikulární dokument s kritickým myšlením. Konkrétně se jedná o Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, zprostředkovaný Národním ústavem pro vzdělávání, který do značné míry prosazuje i využívá kritické myšlení v rámci Výchovy k občanství.

V praktické části, po vymezení výzkumného problému a charakteristice výzkumného vzorku, rozdělují dva paralelní ročníky sedmých a devátých tříd, kde rozepisují přípravy na vyučovací jednotky dle metod kritického myšlení. Metody ve třídách s transmisivním přístupem nastiňuji stručně, jelikož nejsou hlavním cílem této diplomové práce. Výsledky vědomostního testu i odpovědi subjektivního dotazníku jednotlivých ročníků nejprve popisují, poté samostatně vyhodnocují. V přílohách uvádím výzkumný materiál, který podporuje potvrzené cíle. V závěrečné kapitole shrnuji informace, jež výzkum poskytl a vyhodnocuji společně i rozdílné rysy mezi ročníky. Dodatečně v ní uvádím možné faktory ovlivňující průběh vzdělávání, což může pozitivně ovlivnit budoucí bádání na podobné téma.

Jedním z cílů této práce je poukázat na rozdílnost tradičních a inovativních metod, zároveň představit jejich funkčnost i aplikaci ve výuce. Metody kritického myšlení dle provedeného výzkumu v devátých ročnících zajišťují trvalost naučených poznatků a přispívají k rozvoji kognitivních procesů. V sedmých ročnících sice výzkum neprokazuje zmíněné zjištění v takovém rozsahu, nicméně dané aktivity žákům ukazují rozdílné možnosti práce s informacemi, posilují vztahy kolektivu a usnadňují vzdělávací proces. Dalším pozitivním zjištěním je vyšší úspěšnost sedmých ročníků oproti devátým.

Z vyvozených závěrů vyplývá, že pokud žáci pracují s metodami kritického myšlení souvisle, dokáží vylepšit svou kognitivní úroveň. Poznatky jsou více udržitelné a jejich znovu vybavení automatické. Odpovědi respondentů v subjektivním dotazníku podporují myšlenku přínosnosti vyučovacích hodin s použitím metod RWCT. Činorodost aktivit zde hraje velkou roli. Žáci dle průzkumu nejsou zvyklí na mnohočetnost metod ve výuce, což pozitivně ovlivňuje výsledky této diplomové práce.

Aplikované metody RWCT, dle mého názoru, zefektivnily vyučovací proces, protože reagují na potřeby žáka v moderní společnosti. Metody lze zakomponovat do všech ročníků, pakliže je dodržen adekvátní postup, téma a celková náročnost úměrná věku, znalostem, dovednostem a schopnostem konkrétních jedinců.

Seznam literatury a pramenů

Monografie:

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BUZAN, Tony. *Chyťte na své tělo: jak se stát fyzicky i duševně fit, jak rozvíjet propojení mysli a těla*. Přeložil Jiří MARTÍNEK. Praha: Columbus, 2004. ISBN 80-7249-159-8.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika [Kalhous, Portál, 2002]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister, 2007, 186 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-87029-12-1.

LAICMANOVÁ, Antonie. *Výchova k občanství: doporučujeme pro 9. ročník základní školy nebo pro odpovídající ročník víceletého gymnázia*. 3., aktualiz. vyd. Ilustroval Martin BAŠAR, ilustroval Andrea SCHINDLEROVÁ. Brno: Nová škola, 2014. Duhová řada. ISBN 978-80-7289-598-4.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. Praha: SPN, 1966. 222 s.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PdF UK, 2007. 98 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

VYGOTSKIJ, L. S., *Psychologie myšlení a řeči*, Praha: PORTÁL, 2004 ISBN 80-7178-943-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Periodika:

BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros: elektronický časopis o informační společnosti*. Praha: Ikaros, 2005, 9(11). ISSN 1212–5075.

GAVORA, P. Kritické myslenie v škole, *Pedagogická revue*, 1995, čl. 1–2.

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení*. Kritické listy, 2000, roč 1, č. 1–2.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Učíme se navzájem. *Kritické listy 24*, os. Kritické myšlení, Praha, 2006. ISSN 1214-5823.

STEELE, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R). Příručka I*. Praha: Kritické myšlení, 1997.

STEELE, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I – II*. Praha: Kritické myšlení, 1997.

STEELE, Jeannie L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III*. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE, Charles, S., WALTER, Scott. *Kritické myšlení napříč osnovami. Čtením a psaním ke kritickému myšlení příručka I*. Praha: Kritické myšlení o.s., 1997.

Elektronické zdroje:

BEDNÁŘOVÁ, Jára. Státní svátky ČR. *Škola zvesela* [online]. 2019 [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://www.skolazvesela.cz/2015/11/16/statni-svatky/>

ČÍŽOVÁ, Veronika. *Metody a strategie kritického myšlení ve výuce mateřského jazyka na 1. st. ZŠ* [online]. Brno, 2010 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/yls8q/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jana Marie Tušková.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Co je E-U-R. Kritické listy* [online]. Praha: Kritické myšlení, 2006, (22) [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Kritické listy: Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?* [online]. 2003, 4(12), 52 s. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/12/_komplet.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Kritické listy: Učíme se navzájem* [online]. 2006, (24), 76 s. [cit. 2020-03-29]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf

Kritické myšlení z.s. [online]. Praha: Kritické myšlení, 2001 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

NEVYHOŠTĚNÁ, Iveta. *RWCT in Teaching English/Využití metod RWCT ve výuce anglického jazyka* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/k1xyyr/>>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

POLÁKOVÁ, Irena. V-Ch-D – Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. 2009a [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=543>

POLÁKOVÁ, Irena. Kostka – Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. 2009b [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=543>

RUTOVÁ, Nina. ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM. *Respekt neboli* [online]. 2010a [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/cteni-s-predvidanim>

RUTOVÁ, Nina. INSERT. *Respekt neboli* [online]. 2010b [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>

RUTOVÁ, Nina. Skládankové učení. *Respekt neboli* [online]. 2010c [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/skladankove-uceni>

RUTOVÁ, Nina a Marek MIČIENKA. *Reality show v kostce. Kritické listy* [online]. Praha: Kritické myšlení, o. s., 2006, (22), 38-41 [cit. 2020-03-03]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/22/_komplet.pdf

VOHRADSKÝ, Jiří, HODINÁŘ, Jan et al. *Výukové metody: Kritické myšlení* [online]. Plzeň, 2009 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/Bi2MP_PESD/um/47079955/vyukove_metody_a_formy_2014.pdf. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická.

ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2006 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/qxbjm/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s. [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Tabulka navržených metod pro model E-U-R
- Příloha č. 2 – Tabulka předpovědí
- Příloha č. 3 – I.N.S.E.R.T. tabulka
- Příloha č. 4 – Tabulka V-CH-D
- Příloha č. 5 – Schéma metody pětilístku
- Příloha č. 6 – Text k tématu „*Státní svátky a významné dny*“
- Příloha č. 7 – Odborný text k tématu „*Státní svátky*“
- Příloha č. 8 – Vědomostní test pro sedmý ročník „*Státní svátky a významné dny*“
- Příloha č. 9 – Subjektivní dotazník
- Příloha č. 10 – Odborný text o rozpočtu
- Příloha č. 11 – Skládankové učení, odborný text
- Příloha č. 12 – Vědomostní test pro deváté ročníky
- Příloha č. 13 – Pořekadla týkající se financí
- Příloha č. 14 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.A za použití metod RWCT
- Příloha č. 15 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.B bez použití metod RWCT
- Příloha č. 16 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.A za použití metod RWCT
- Příloha č. 17 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.C bez použití metod RWCT
- Příloha č. 18 – Třídní pětilístek
- Příloha č. 19 – Vybrané práce žáků sedmého ročníku (metoda V-CH-D)
- Příloha č. 20 – Vybrané práce žáků devátého ročníku (metoda Volné psaní)
- Příloha č. 21 – Souhrn odpovědí na otázky v devátém ročníku (metoda Kolem dokola)

Přílohy

Příloha č. 1 – Tabulka navržených metod pro model E-U-R (Steele, 2007, s. 54)

TABULKA METOD ROZČLENĚNÝCH DO RÁMCE E – U – R		
EVOKACE Brainstorming (individuální, párový, skupinový) Volné psaní Klíčová slova Zpřeházené věty Myšlenkové mapy Kostka Analýza věcných rysů Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram	UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU Systém značek I. N. S. E. R. T. Řízené čtení Podvojný deník Interaktivní výklad Učíme se navzájem	REFLEXE Brainstorming ve dvojicích – shrnutí ve dvojicích Skupinový brainstorming – shrnutí ve skupině Tabulka I. N. S. E. R. T. Klíčová slova – ověření původních předpokladů Zpřeházené věty – ověření původních předpokladů Myšlenkové mapy – ověření původní koncepce Volné psaní Podvojný deník – ověření původního konceptu Pětílístek Kostka Třídílný zápisník Srovnávací tabulka T-graf Vennův diagram Poslední slovo patří mně Záznamy z učení

Příloha č. 2 – Tabulka předpovědí (Zormanová, 2012, s 130)

Tabulka předpovědí		
Jak asi bude příběh pokračovat?	Jaké pro to máme důkazy v přečtené části textu?	Co se v příběhu doopravdy stalo?

Příloha č. 3 - I.N.S.E.R.T. tabulka (Čapek, 2015, s. 305)

✓	+	-	?

Příloha č. 4 – Tabulka V-CH-D (Zormanová, 2012, s. 139)

Vím	Chci se dozvědět	Dozvěděl jsem se

Příloha č. 5 – Schéma metody pětílístku (Zormanová, 2012, s. 126)

1. Název tématu (podstatné jméno)	_____
2. Jaký/á je? (2x přídavné jméno)	_____
3. Co dělá? (3x sloveso)	_____
4. Věta o tématu (jedna věta o čtyřech slovech)	_____
5. Synonymum	_____

Příloha č. 6 – Text k tématu „Státní svátky a významné dny“ (vlastní tvorba)

Každý stát má své symboly, ale i svátky, které se dělí na státní svátky, ostatní svátky a významné dny. Státní svátky jsou dny, které jsou vymezeny zákonem. Společně s ostatními svátky jsou dny pracovního klidu. Významné dny jsou dny pracovní. Státní svátky mají připomínat občanům tradice, ušlechtilé cíle a dějinné zvraty, na nichž je budována česká státnost.

V České republice máme celkem 7 státních svátků a 7 ostatních svátků. Významných dnů je celkem 14 a mezi ně patří například Mezinárodní den žen nebo Den rodin.

Mezi státní i ostatní svátky patří například Den české státnosti, Štědrý den, 1. i 2. svátek vánoční, Velký pátek, Velikonoční pondělí, Den vítězství, Den upálení mistra Jana Husa, Svátek práce a Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje.

Příloha č. 7 – Odborný text k tématu „Státní svátky“ (Bednářová, 2019, online)

Den vzniku samostatného československého státu (1918 – vznik Československa). Se vznikem samostatné Československé republiky je spojen 28. říjen. V roce 1918 došlo k uznání národních práv Čechů a Slováků a po ukončení 1. světové války vzniklo samostatné Československo.

Den boje za svobodu a demokracii (1939 – uzavření vysokých škol nacisty, 1989 – studentské protesty). 17. listopadu 1939 se uskutečnila studentská demonstrace proti nacistické okupaci, při které byl zastřelen student Jan Opletal. Byly zavřeny vysoké školy. V roce 1989 byla povolena studentská demonstrace, která měla tyto události připomenout. Změnila se v protikomunistickou demonstraci. Odstartovala tzv. sametovou revoluci a přechod České republiky k demokracii.

Den české státnosti (935 – zavraždění knížete Václava). Svátek 28. září je úzce spojen se svatováclavskou tradicí. V tento den byl ve Staré Boleslavi zavražděn český kníže Václav, patron naší země. Jeho podobiznu můžeme nalézt vyraženou na dvacetikoruně. Každý rok v tento den uděluje prezident republiky vyznamenání lidem, kteří významnou měrou přispěli k české státnosti.

Den upálení mistra Jana Husa (1415). V roce 1415, 6. července v Kostnici upálen za své názory český myslitel, reformátor katolické církve a kněz Jan Hus. Domníval se, že bude moci vysvětlit své názory, ale byl vyzván, aby odvolal své učení. To neudělal. Tento svátek byl vyhlášen až v roce 1990.

Den slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje (9. století – příchod křesťanství a vzdělanosti do českých zemí). Den příchodu slovanských věrozvěstů, kteří kolem roku 863 přinesli na území dnešní České republiky křesťanství, nový typ písma a vzdělanost, se oslavuje 5. července. Tento svátek slaví také Slovensko i Chorvatsko.

Den vítězství (1945 – konec druhé světové války v Evropě). Každoročně se oslavuje 8. května, na památku dne, kdy bylo Československo, do té doby okupované Německem, osvobozeno americkými a ruskými vojenskými jednotkami. Došlo k ukončení nejničivější války v historii Evropy.

Den obnovy samostatného českého státu (1993 – vznik samostatné České republiky). Případá každoročně na 1. leden a slaví se současně s novým rokem. V tento den je připomínán vznik samostatné České republiky po rozdělení Československa na přelomu let 1992 a 1993. Jde o řádový den České republiky, ve kterém se mohou udělovat Státní vyznamenání.

Příloha č. 8 – Vědomostní test pro sedmý ročník „*Státní svátky a významné dny*“

1. Kolik máme celkem státních a ostatních svátků?

A, 13

B, 15

C, 14

2. Na které minci je vyražena podobizna sv. Václava?

Odpověď: _____

3. Napiš alespoň 3 názvy státních nebo ostatních svátků.

4. Jaké školy byly uzavřeny 17. listopadu roku 1939?

A, Vysoké školy

B, Střední školy

C, Všechny školy

5. Doplň do textu chybějící slova:

Roku 1415 byl upálen v Kostnici reformátor _____, který hlásal své názory a učení.

6. Zakroužkuj ANO nebo NE, pokud je výrok pravdivý nebo nepravdivý:

Významné dny jsou dny pracovní.

ANO X NE

7. Uveď alespoň 2 příklady významných dnů.

8. Doplň: Státní svátky jsou vymezeny (ustanoveny):

A, zákonem

B, historií

C, tradicí

9. Napiš, jaký je význam státních svátků. Proč je slavíme?

Příloha č. 9 – Subjektivní dotazník

1. Co se ti na hodinách líbilo?

2. Z jakého důvodu?

3. V čem byly hodiny jiné?

4. Které konkrétní aktivity tě bavily nejvíce?

5. Z jakého důvodu tě tyto aktivity bavily?

6. Co se ti na hodinách nelíbilo?

7. Z jakého důvodu?

8. Připadaly ti hodiny nudné a nezábavné?

9. Které konkrétní aktivity tě bavily nejméně?

10. Z jakého důvodu tě tyto aktivity nebavily?

Další komentáře:

Příloha č. 10 – Odborný text o rozpočtu (Laicmanová, 2014,)

Rozpočet je porovnání pravidelných příjmů a výdajů. V případě rodinného rozpočtu je to porovnání příjmů všech členů domácnosti s předpokládanými pravidelnými výdaji. Pokud jsou příjmy a výdaje shodné, jedná se o vyrovnaný rozpočet. Ideální je, pokud máme každý měsíc víc peněz, než potřebujeme (přebytkový rozpočet). Můžeme si koupit, co chceme, a přebytek uložit jako peněžní rezervu. V opačném případě (schodkový rozpočet) musíme nákup některých věcí odložit na pozdější dobu, případně si je úplně odříct nebo zvýšit příjmy domácnosti.

Nakupovat věci a služby musejí nejen jednotlivci a rodiny, ale také obce, státní instituce, státní i soukromé podniky a stát. K dobrému hospodaření potřebují každoroční rozpočet. Rozlišujeme tedy několik druhů rozpočtu:

A, rozpočet jednotlivce

B, rodinný rozpočet

C, obecní rozpočet

D, státní rozpočet

E, podnikový rozpočet

Osobní rozpočet, stejně jako každý jiný, je tvořen příjmy a výdaji. Jestliže jsou příjmy rovny výdajům, mluvíme o vyrovnaném rozpočtu. Pokud jsou příjmy větší než výdaje, vzniká přebytek – ukládání přebytku vytváří úspory. Pokud je tomu naopak, vzniká schodek – deficit. Deficit je třeba financovat z úspor nebo půjčkou. Financováním deficitu půjčkou vzniká dluh.

Příloha č. 11 - Skládankové učení, odborný text (Laicmanová, 2014)

1. Rodinný rozpočet neboli rozpočet domácnosti se vztahuje na celou rodinu, jejich příjmy i výdaje. Výdaje každé domácnosti lze rozdělit na nezbytné a zbytné. Nezbytné výdaje jsou takové výdaje, které jsou potřebné k zajištění základního chodu domácnosti (nájem, energie, potraviny, pojištění, splátky hypotéky, náklady na dopravu a jiné). Naopak zbytné výdaje, jsou ty, které je možné odložit nebo omezit. Mezi ně patří elektronika, cestování nebo kultura. Jinými slovy jsou to nepotřebné výdaje.

2. Příjmy domácnosti jsou tvořeny převážně mzdou neboli platem ze zaměstnání, ziskem z podnikání, úroky z úspor nebo mimořádnými příjmy získanými z prodeje, pronájmu. Dalším příkladem mohou být sociální dávky, mezi které patří rodičovský příspěvek, přídavky na děti nebo podpora v nezaměstnanosti. Příjmy i výdaje, které se pravidelně opakují (například ročně nebo měsíčně), označujeme jako pravidelné. Neopakující se výdaje a příjmy označujeme jako jednorázové.

3. Pokud výdaje v rozpočtu domácnosti převyšují příjmy, je potřeba tuto situaci řešit. První možností je snížení výdajů domácnosti, například tím, že omezíme spotřebu věcí, které nejsou pro nás nezbytné. Dalším řešením je zvýšení příjmů domácnosti, můžeme se například pokusit najít výhodnější zaměstnání nebo pracovat přesčas. Mezi další řešení, která ale často problém deficitu jenom odloží, je něco prodat nebo si pořídit půjčku. Pokud nám v rodinném rozpočtu zůstane přebytek, je vhodné ho využít ke spoření nebo k investování.

4. Z každého příjmu musíme odevzdávat část státu – daň, a také odvádět sociální a zdravotní pojištění. Proto je nutné rozlišovat hrubý a čistý příjem, popřípadě příjem k výplatě. Hrubý příjem je příjem před zdaněním a srážkami na pojištění. Aktuálně činí zdravotní pojištění 4.5 % a sociální pojištění 6.5 %. Nutno brát v potaz, že tyto srážky jsou strhávány zaměstnanci z platu. Zaměstnavatel také odvádí za zaměstnance zdravotní i sociální pojištění za každý měsíc. Čistý příjem je množství peněz, které skutečně obdržíme po všech srážkách (odečtech) stanovených státem.

Příloha č. 12 – Vědomostní test pro deváté ročníky

1. Definuj, co je to rozpočet?

2. Vyjmenuj alespoň 4 druhy rozpočtu.

3. Financujeme-li deficit půjčkou, tak vznikají:

A, úspory

B, dluhy

C, výdaje

4. Uveď alespoň 3 příklady nezbytných výdajů.

5. Zakroužkuj ANO nebo NE, dle pravdivosti výroku.

Hrubý příjem je množství peněz, které skutečně obdržíme po všech srážkách stanovených státem.

ANO x NE

6. Vysvětli, co je to schodkový rozpočet?

7. Uveď alespoň 3 příklady příjmu domácnosti.

8. Doplň:

Z každého příjmu je zaměstnanci stržena _____, _____ a _____.

Příloha č. 13 – Pořekadla týkající se financí

Bohatni z vlastního políčka ne z cizí meze.

Nejlepší věci v životě jsou zdarma.

Pozdní je šetrnost, když je člověk na dně.

Peníze jsou jako sníh, na který se lije horká voda.

Penězům je třeba vládnout, ne jim sloužit.

Vypůjč si od někoho peníze a potkáš ho pětkrát za den.

Peníze snáze odcházejí, než přicházejí.

Příloha č. 14 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.A za použití metod RWCT

1. Co se ti na hodinách líbilo?

- *Líbilo se mi, že jsme si hodně povídali a moc jsme nepsali/Povídání o svátcích*
- *Váš přístup k nám, jak jste nám pomáhala a styl učení. Dobře se mi učilo.*
- *Celkově se mi hodina líbila, hlavně váš přístup.*
- *Přístup paní učitelky, byl jiný než od jiných učitelů. Pomohla, kdy člověk něco nechápal a nezlobila se.*
- *Aktivity, moc jsme nepsali a hodiny byly zábavné. Nenudil jsem se.*
- *Paní učitelka vymýšlela různé aktivity, které byly docela fajn. Nejvíce se mi líbí, že je paní učitelka hodná a plná energie.*

2. Z jakého důvodu?

- *Hodina je záživnější a učivo zajímavé.*
- *Milý přístup a víc nás paní učitelka chápe.*
- *Moc dobře se mi takhle učilo. Paní učitelka je hodná, přátelská a pomáhá nám.*
- *Z důvodu, že mě to bavilo.*
- *Protože jsme nepsali (nerad píši) a povídali si o dějinách.*

3. V čem byly hodiny jiné?

- *Hlavně jsme si povídali a mohli jsme říct svůj názor.*
- *V našich hodinách jsme hodně psali a teď nepíšeme skoro vůbec.*
- *Hodiny byly ulehčené, ale to nám vůbec nevadilo. Hráli jsme hry.*
- *Že byly celkově takové příjemné, víc otevřené a přístup byl super.*
- *Přišly mi takové více pohodlné a klidné.*

4. Které konkrétní aktivity tě bavily nejvíce?

- *Povídání ve výuce a tvoření myšlenkové mapy.*
- *Bavilo mě seřazování slov jednotlivých svátků.*

- *Povídání o konkrétní věci nebo práce s textem.*
- *Hledání v textu a psaní do sešitu.*
- *Když jsme si říkali a psali státní svátky na tabuli.*

5. Z jakého důvodu tě tyto aktivity bavily?

- *Nemuseli jsme psát.*
- *Aktivity byly zábavné, nebyly obtížné, dokonce jsme se i zasmáli.*
- *Rád zjišťuji nové věci, ale musím je chápat, proto mě to bavilo.*
- *Protože jsem se dozvěděla různé nové informace.*
- *Bavily mě, protože jsem o státních svátcích moc nevěděl, ale teď už vím.*
- *Protože se do toho zapojila celá třída.*
- *Je to pro mě záživnější a rozumím tomu víc.*
- *Dobře se poslouchalo vysvětlování.*

6. Co se ti na hodinách nelíbilo?

- *Práce s textem ke státním svátkům.*
- *Nic, vše mě bavilo.*
- *Nelíbilo se mi na hodinách to psaní, protože nerada píšu.*
- *Všechno bylo něčím zajímavé, nebyla nuda.*

7. Z jakého důvodu?

- *Není důvod.*
- *Nerada čtu, nebaví mě to.*

8. Připadaly ti hodiny nudné a nezábavné?

- *Ne (10x)*
- *Někdy trochu nudné, ale i zábavné.*
- *Byly zábavné, protože byly plné energie a těšil jsme se na ně.*

9. Které konkrétní aktivity tě bavily nejméně?

- *Když jsme psali do sešitu, jinak mě bavilo všechno.*
- *Zařazování svátků do ročních období.*
- *Jak jsme četli o státních svátcích.*
- *Žádné (11x)*

10. Z jakého důvodu tě tyto aktivity nebavily?

- *Protože mě nebaví číst.*
- *Nebaví mě psaní.*
- *Psaní, protože je to moc práce. Přijde mi, že se více naučíme, když to slyšíme.*

Další komentáře:

- *Líbil se mi přístup paní učitelky, chtěl bych mít víc hodin.*

Příloha č. 15 - Výsledky subjektivního testu ve třídě VII.B bez použití metod RWCT

1. Co se ti na hodinách líbilo?

- *Skupinová práce a probírání svátků.*
- *Hodně jsme si povídali a hodiny tak bohužel rychle uběhly.*
- *Všechno. Hlavně že jsme skoro vůbec nepsali a jak jsme tvořili různé věci.*
- *V hodině byl klid a žádné problémy.*
- *Že jsme se učili zábavnou formou (práce ve skupinách, referáty).*
- *Dozvěděli jsme se něco nového a zajímavého o historii.*
- *Že tu byl někdo nový a získali jsme zkušenost.*
- *Hodiny byly zábavné, hráli jsme hry a opakovali státní svátky každou hodinu.*

2. Z jakého důvodu?

- *Protože nás paní učitelka něco naučila.*
- *Zábava při práci ve skupinách. Aktivita byly hodně promyšlené.*
- *Je to něco jiného. Nemuseli jsme sedět a jen psát do sešitu. Nová paní učitelka.*
- *Asi změna učitele/učitelky.*
- *Bylo to učení v podobě zábavy, dělali jsme různé aktivity.*

3. V čem byly hodiny jiné?

- *Vyučující, měla jiné techniky učení. Mohli jsme říct svůj názor.*
- *Zábavnější hodiny, hráli jsme hry. a víc si povídali, než psali do sešitu.*
- *Každý učitel učí v hodinách jinak, ale tyhle mi přišly nějakým způsobem zajímavé a zábavné.*

4. Které konkrétní aktivity tě bavily nejvíce?

- *Povídání o státních svátcích.*
- *Skupinová práce (5x)*
- *Nejvíce mě bavilo vymyšlení vlastního svátku. (7x)*
- *Spojení data v historii s konkrétním svátkem.*
- *Doplňování slov do vybraného svátku. (5x)*
- *Poslední test, protože byl jednoduchý.*

5. Z jakého důvodu tě tyto aktivity bavily?

- *Protože jsme pracovali se spolužáky ve skupinách (7x) a naučili se něco nového.*
- *Je nezvyklé dělat takové aktivity.*
- *Hodina byla zábavná, nebylo to jen učení, jak je vždy.*

6. Co se ti na hodinách nelíbilo?

- *Psaní, protože nerada píšu.*
- *Hluk spolužáků, kteří dělali hlouposti.*
- *Nic, co by se mi nelíbilo. (5x)*

7. Z jakého důvodu?

- *Beru občanku více jako pohodovou hodinu, takže to bylo jiné (museli jsme psát).*
- *Musel jsem si vzpomenout na státní svátky, o kterých si moc nepamatuju.*
- *Nelíbí se mi, že máme občanku jen jednou týdně.*

8. Připadaly ti hodiny nudné a nezábavné?

- *Ne, byly zábavné. (17x)*
- *Někdy.*

9. Které konkrétní aktivity tě bavily nejméně?

- *Opisování z tabule, zápisy do sešitu.*
- *Nebavila mě práce s textem, jak jsme museli doplňovat chybějící slova. (5x)*
- *Vyplňování tohoto dotazníku.*
- *Vytvoření vlastního svátku ve skupině, protože jsme se nemohli dohodnout.*
- *Poznávání obrázků z mincí.*
- *Všechno mě bavilo.*

10. Z jakého důvodu tě tyto aktivity nebavily?

- *Nic jsem nevěděla.*
- *Nemohli jsme se domluvit.*
- *Moc nudné aktivity.*

Další komentáře:

- *Hodiny nebyly nudné, ale naopak zábavné.*

Příloha č. 16 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.A za použití metod RWCT

1. Co se ti na hodinách líbilo?

- *Že jsme se neučili tak, jak normálně, ale hraním her a komunikací*
- *Učivo jsme si procvičili jinak než předtím, bylo zajímavé.*
- *Byla to příjemná změna, hodiny byly zábavné, nenamáhavé.*
- *Líbilo se mi hraní her. V hodinách nebyly jen výklady a odborné termíny a pěkně jsme se zapojovali do hodin.*
- *Z hodin jsem si odnesla mnohem víc, než kdybychom psali zápisy.*
- *Metoda komunikace s námi.*
- *Prostor vyznat svůj názor, celou hodinu jsme si mohli povídat a stejně jsem si toho zapamatovala mnohem víc.*
- *Práce ve skupinách.*
- *Věnovali jsme se tématům, které se nás týkají a s nimiž se můžeme v běžném životě setkat.*

2. Z jakého důvodu?

- *Hodiny byly volné, pohodové a záživnější.*
- *Každý se zapojil, neseděli jsme jenom v lavici a mohli jsme říct svůj názor.*
- *Víc jsme si povídali, než psali.*
- *Hodiny byly srandovní, ale hlavně efektivní.*
- *Takové hry nehrajeme moc často, díky nim jsem se dost naučil.*

3. V čem byly hodiny jiné?

- *Tolik jsme se neučili, nejeli jsme podle učebního plánu.*
- *V hodině jsme si hlavně vyměňovali názory, líbil se mi přístup a otevřenost paní učitelky.*
- *Hodiny nebyly obvyklé, byly naučné a zábavné. Hry se týkaly učiva.*
- *Celkově jiný styl výuky, vysvětlení na jiných příkladech apod.*

4. Které konkrétní aktivity tě bavily nejvíce?

- *Společné práce ve skupinách.*
- *Pantomima (7x).*
- *Hospodaření, rozpočet, povídání si o různých tématech.*
- *Protože jsem hodně komunikativní, bavilo mě všechno, hlavně rozebírání různých pohledů na věci či témata.*

5. Z jakého důvodu tě tyto aktivity bavily?

- *Hodně jsem se naučil díky těm aktivitám, bylo to efektivní.*
- *Hodiny nebyly moc náročné.*
- *Že nás někdo jen tak vyslechne a zeptá se nás, jak to vlastně vidíme.*
- *Protože to je zábavnější než normální výuka. Takové věci moc často neděláme.*

6. Co se ti na hodinách nelíbilo?

- *Obecně nemusím skupinové práce, ale nebylo to tak zlé.*
- *Když jsme psali test.*
- *Nic, všechno se mi líbilo (8x).*
- *Že hodně lidí mluví najednou a je hluk ve třídě.*
- *Jedna z hodin byla nudná a dlouhá.*

7. Z jakého důvodu?

- *Žádný důvod (8x).*
- *Protože jsme psali.*
- *Nemohla jsem se soustředit kvůli hluku.*

8. Připadaly ti hodiny nudné a nezábavné?

- *Ne (18x)*
- *Některé byly zábavné a některé ne.*
- *Jen když jsme něco psali nebo vymýšleli.*

9. Které konkrétní aktivity tě bavily nejméně?

- *Písemka.*
- *Psaní na tabuli.*
- *Trochu méně mě bavily aktivity ve skupinkách.*
- *Bavilo mě vše (7x)*

10. Z jakého důvodu tě tyto aktivity nebavily?

- *Nebavila mě písemka, protože mám problém si zapamatovat informace.*
- *Nemám rád, když se na mě upoutává pozornost.*
- *Skupinová práce, kvůli tématu aktivity.*
- *Rozpočty, moc jsem to nechápala a pletlo se mi to.*

Další komentáře:

- *Všechno bylo super, hlavně vaše metody, jak nám něco předat.*
- *Hodiny občanky se mi celkově líbily, brala jsem je jako odreagování.*
- *Chtěla bych takové hodiny pořád, alespoň by mě něco ve škole bavilo.*

Příloha č. 17 - Výsledky subjektivního testu ve třídě IX.C bez použití metod RWCT

1. Co se ti na hodinách líbilo?

- *Hodiny byly vedeny zábavnou formou.*
- *Povídání kolik si, v jakém zaměstnání vyděláme. Psaní zápisů, jak to je s pojištěním v jiných zemích.*
- *Líbil se mi pozitivní přístup ve výuce, hodina byla naučná.*
- *Forma vysvětlování, učení i to, že jsme měli sami odpovídat.*
- *Aktivity byly pohodové. žádné neshody. Všichni jsme se zapojovali.*

2. Z jakého důvodu?

- *Ráda píšu zápisy do sešitu.*
- *Paní učitelka dobře vysvětlovala učivo, byla ochotná vysvětlovat vícekrát jednu věc. Ptala se, jestli vše chápeme, zajímala se o nás.*
- *Hodiny byly speciální, zajímavé a naučné. Nebylo to jenom vysvětlení a zápis do sešitu.*

3. V čem byly hodiny jiné?

- *Stihli jsme probrat víc učiva*
- *Měli jsme jiného učitele.*
- *Víc jsme mluvili, než psali. (7x)*
- *Chodili jsme psát na tabuli, reagovali jsme na otázky.*
- *Uvolněná atmosféra v hodině, jiná úroveň hodiny.*
- *Nebyly jiné.*

4. Které konkrétní aktivity tě bavily nejvíce?

- *Hra na rozpočet – papírky příjmů a výdajů. (10x)*
- *Když jsme si povídali o příjmech a tématu.*
- *Všechny.*

5. Z jakého důvodu tě tyto aktivity bavily?

- *Nemuseli jsme psát nebo se učit.*
- *Byla to příjemná změna, protože v ostatních hodinách hry nehrajeme.*
- *Neseděli jsme jen v lavicích.*
- *Zjistili jsme, co naši spolužáci kupují.*
- *Dozvěděl jsem se hodně nových informací.*
- *Hodiny byly jiné, přišlo mi to více hravé. Poprvé jsem se v občanské výchově nenudila.*

6. Co se ti na hodinách nelíbilo?

- *Vše se mi líbilo. (10x)*
- *Že jsem musel pořád mluvit.*

- *Mluvení a rozebírání všech věcí, na které jsme se ptali a probírali je.*
- *Hodiny se mi líbily, ale učivo pro mě nebylo moc záživné.*
- *Bylo to více o finanční gramotnosti než o občanské výchově.*
- *Vykřikování spolužáků.*

7. Z jakého důvodu?

- *Přišlo mi, že téma je vzdálené předmětu.*

8. Připadaly ti hodiny nudné a nezábavné?

- *Ne spíše naopak. (18x)*
- *Učivo bylo nezábavné.*

9. Které konkrétní aktivity tě bavily nejméně?

- *Nebavilo mě téma.*
- *Čtení v učebnici.*
- *Testy.*
- *Zápis.*
- *Bavily mě všechny stejně.*
- *Vše mě bavilo. (6x)*

10. Z jakého důvodu tě tyto aktivity nebavily?

- *Některé aktivity trvaly příliš dlouho.*
- *V testu byly těžké otázky.*
- *Nerada čtu nahlas.*

Další komentáře:

- *Žádný.*

Příloha č. 18 – Třídní pětilístek

<u>Státní svátek</u>		
<u>historický</u>		<u>klidný</u>
<u>připomíná</u>	<u>odpočívá</u>	<u>buduje</u>
<u>Připomíná</u>	<u>události</u>	<u>z</u>
	<u>významnost</u>	<u>minulosti</u>

Příloha č. 19 – Vybrané práce žáků sedmého ročníku (metoda V-CH-D)

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE
V TEM DEN JSME DOHA.	PROČ SE NEOSLAVÍ DEN KVÍRAT?	ŽE SE V ROCE 1939 UZAVŘELY VYSOKÉ ŠKOLY KVŮLI DEMONSTRACI STUDENTŮ.
V KAŽDÉM ROČNÍM OBDOBÍ JE NĚJAKÝ SVÁTEK.	PROČ SE PIJE NA SV. VÁCLAVA VÍNO A JI KACHNA?	ŽE SVÁTEK VĚDOVĚSTŮ CURILA A METODĚJE SE SLAVÍ I U CHORVATSKA.
STÁTNÍ SVÁTEK NÁM PŘIPOMÍNÁ NĚJAKOU DĚJINOU UDÁLOST.		
VÁNOCE SE SLAVÍ VŠUDE.		
NA SILVESTRŮ SE OSLAVUJE NOVÝ ROK.		
28. ŘÁZÍ SE SLAVÍ SV. VÁCLAV.		
5. PROSINCE JE SVÁTEK SV. MIKULÁŠE, ALE SPRÁVNĚ SE MÁ SLAVIT 6. PROSINCE.		

VÍM	CHCI SE DOZVĚDĚT	DOZVĚDĚLA JSEM SE
Že každý svátek má svůj význam.	kdo vymyslel že na státní svátek bude volno?	během okupace byl zastřelen student Jan Opřítal. Svátek 28. října je úzce spojen se svatováclavskou tradicí.

Vím	Chci se dozvědět	dozvěděla jsem se
Nejdeme do školy. Na státní svátek se stalo něco důležitého Den založení ČR v každém ročním období mají svátek. Vánoce se slaví všude	Proč se slaví jmení svátek	17. listopadu se slaví den boje za svobodu a demokracii. Svátek 28. října je spojen se svatováclavskou tradicí - Den české státnosti

Vím	CHCI SE DOZVĚDĚT	DOZVĚDĚLA JSEM SE
Mezi státní svátky patří (Vánoce, Velikonoce)	Proč se nestaví den kvírat?	17. listopadu 1939 se uskutečnila studentská demonstrace proti nacistické okupaci, byl zastřelen student Jan Opřítal
Většinou když je svátek nejdeme do školy a je to den odpočinku.	Proč se na vánoce jí kapr.	V roce 1918 vzniklo Československo
5. PROSINCE JE SVÁTEK MIKULÁŠE, ALE SPRÁVNĚ SE MÁ SLAVIT 6. PROSINCE		
Každý svátek má svůj význam		
Stala se nějaká událost		

Příloha č. 20 – Vybrané práce žáků devátého ročníku (metoda Volné psaní)

Hospodaření
Hospodářit s penězi, s majetkem v
rodině. Hospodařím s penězi na
příjem. Hospodařem' existuje už od
pravěku musíme si promyslet s čím
hospodaříme aby jsme neudělali
chybu.

9. října
HOSPODARĚNÍ
Hospodařem' je podle mne pro každého
velmi důležité a každý by se měl
zamyslet nad tím zda si ~~to~~ danou
věc koupit nebo ne, jestli je pro něj důležitá
či nebo jestli je to něco co nevydrží
tak často!

Hospodaření je podle mě úplně všude na světě, nejen u lidí ale také u zvířat. Každý se musí naučit hospodářit aby nekonečil třeba na ulici. Musíte si spočítat kolik vyděláváte a podle toho rozdělit peníze na výživu, vodu... atd. a podle toho kupovat jídlo, oblečení atd. Moje rodina na tom s penězi není špatně a proto se o nedostatku peněz ras taklik nebojíme. Nejvíce jsem asi utratila za oblečení. Přes práci jsem si vydělávala sama.

Hospodaření :

Hospodaření se týká států i rodin, či firem. Hospodáří vlastně každý a to už i ve škole. Každý si vzpomínáme jak jsme vyměňovali hračky mezi sebou tak, aby s toho měl on sám největší užitek.

Občas se stane, že svoje vlastní peníze vyhodíme za naprosté blbosti, některé věci nám sice užitek přinášejí, jiné nikoli.

Firmy a státy dělají úplně ty stejné chyby jako třeba my, nebo naše rodiny. Vyharazují peníze, ze kterých má pak užitek jediné strach a opáchná.

Hospodaření není ale jen o vyharazování, ale i o příjmech.

Co znamená hospodaření?

Hospodaření se týká všech

hospodaření se týká i peněz

HOSPODARĚNÍ V RODINĚ

Pracující lidé dostanou každý měsíc výplatu a s ní hospodarí.

Každý člověk má taky určité výdaje.

Občas se někdo může dostat do bankovního deficitu.

Každý má svoje příjmy a výdaje a nějaký rozpočet.

Musíme umět dobře hospodářit.

Příjmy můžou být: práce, brigáda, útkce

Výdaje: učty, psůla, nákup jídla

Co víš o rozpočtu?

Rozpočet je nějaký příjem a výdaj

Dělíme rozpočet na osobní, rodinný, státní, firemní, atd.

U firem podnikový

Přebytečný rozpočet je když máš víc příjmů než výdajů.

Rozpočet dělíme na schůdkový a přebytečný.

každý máme svůj rozpočet

souvise s hospodařením

Vyrovnaný rozpočet - rovnají se příjmy a výdaje

přebytečný -||- - víc příjmy

schůdkový máš deficit tak ti něco chybí.