

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

# **Znalosti a postoje učitelů v mateřských školách v oblasti rozvoje kritického myšlení dětí**

Diplomová práce

Autor: Bc. Dáša Vitáková  
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Smetanová

## **Zadání diplomové práce**

**Autor:** **Bc. Dáša Vitáková**

Studijní program: N7531Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

**Název závěrečné práce:** **Znalosti a postoje učitelů v mateřských školách v oblasti rozvoje kritického myšlení dětí**

Název závěrečné práce AJ: Knowledges and attitudes of nursery school teachers in the area of development of children's critical thinking skills

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zjištění informovanosti učitelů v českých mateřských školách v oblasti kritického myšlení dětí a možností jeho rozvoje. Práce se dále zabývá analýzou metod a postupů, jimiž učitelé (cíleně i mimoděk) kritické myšlení u dětí rozvíjí. Teoretická část práce je zaměřena na přehled základních informací vztahujících se k problematice kritického myšlení – definice, modely, možnosti využití v pedagogice (metody, postupy). Cílem praktické části je zpracování dotazníkového šetření provedeného na učitelích v mateřských školách, pozorování a analýza způsobů práce učitelů, kteří metody kritického myšlení využívají.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Smetanová

Konzultant:

Oponent: PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 24. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce:

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....  
Bc. Dáša VITÁKOVÁ

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Veronice Smetanové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Mé poděkování patří též všem vstřícným učitelkám v mateřské škole, které se mnou spolupracovaly při získávání údajů pro výzkumnou část diplomové práce.

## **Anotace**

VITÁKOVÁ, Dáša. *Znalosti a postoje učitelů v mateřských školách v oblasti rozvoje kritického myšlení dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 67 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjištění informovanosti učitelů v českých mateřských školách v oblasti kritického myšlení dětí a možností jeho rozvoje. Práce se dále zabývá analýzou metod a postupů, jimiž učitelé (cíleně i mimoděk) kritické myšlení u dětí rozvíjí. Teoretická část práce je zaměřena na přehled základních informací vztahujících se k problematice kritického myšlení – definice, modely, možnosti využití v pedagogice (metody, postupy) a důsledky správně aplikovaných postupů na rozvoj myšlení. Cílem praktické části je zpracování dotazníkového šetření provedeného na učitelích v mateřských školách, pozorování a analýza způsobů práce učitelů, kteří metody kritického myšlení využívají.

### **Klíčová slova:**

kritické myšlení, RWCT, aktivizační metody, osobnost učitele, Bloomova taxonomie, metody kritického myšlení, E-U-R

## **Annotation**

VITÁKOVÁ, Dáša. *Knowledges and attitudes of nursery school teachers in the area of development children's critical thinking skills*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 67 pp. Diploma Thesis.

The aim of the thesis is to find out which information have teachers in Czech nursery schools in the area of childrens critical thinking skills and possibilities of theirs development. Thesis also deals with methods and procedures of critical thinking, which are using by teachers. Theoretical part is focused on summarization of basic information relates to critical thinking definition, models, possibilities of using in pedagogy (methods, procedures) and consequences of their application. The aim of the practical part is processing of questionnaire survey with nursery school teachers and observation and analysis of ways which teachers use critical thinking methods.

### **Keywords:**

Critical thinking, RWCT, activation methods, personality of the teacher, Bloom's taxonomy, methods of critical thinking, E-U-R

# OBSAH

ÚVOD .....	8
1 Kritické myšlení .....	10
1.1 Definice pojmu kritické myšlení .....	10
1.2 Prostředí vhodné pro kritické myšlení .....	12
2 Bloomova taxonomie .....	13
3 Aktivizační metody .....	15
3.1 Základní pojmy související s aktivizačními metodami .....	15
3.2 Hlavní cíle a znaky aktivizačních metod .....	18
3.3 Dělení aktivizačních metod .....	20
4 Komplexní výukové metody .....	24
5 Program RWCT a jeho charakteristika .....	28
5.1 Třífázový model učení E-U-R .....	29
5.2 Metody použitelné pro rozvoj kritického myšlení .....	30
5.3 Kladení otázek .....	34
6 Požadavky kladené na učitele rozvíjejícího kritické myšlení .....	35
7 Občanské sdružení Kritické myšlení .....	39
7.1 Kurzy .....	42
7.2 Časopis Kritické listy .....	43
8 Výzkumné šetření .....	45
8.1 Cíl výzkumného šetření .....	45
8.2 Výzkumné otázky .....	46
8.3 Metodologie .....	46
8.4 Interpretace výsledků .....	48
8.5 Shrnutí výsledků .....	60
8.6 Diskuse .....	61
ZÁVĚR .....	62
Citované zdroje .....	63
Seznamy obrázků, grafů a tabulek .....	66
Seznam příloh .....	67

## ÚVOD

Tématem diplomové práce je problematika týkající se znalostí a postojů učitelů v mateřské škole (dále jen MŠ) v oblasti rozvoje kritického myšlení u dětí. Toto téma jsem si vybrala, protože pracuji v MŠ a tato problematika mne velmi zajímá a přijde mi důležité se jí zabývat, protože různorodé metody a formy práce přispívají ke správnému vývoji dětí předškolního věku. Rutová (2003) ve své publikaci uvádí, že východiskem pro kritické myšlení jsou konstruktivistické přístupy a dále opora o teorii morálně kognitivního vývoje dítěte. Opírá se o myšlenku, že by každé dítě mělo být připraveno pro život ve společnosti a mělo by být vedeno ke kritickému myšlení a také demokratickému způsobu života.

Z obecného hlediska se dá říci, že při zapojení kritického myšlení a kreativity při zpracovávání informací v rámci řešení problému se rozšiřuje schopnost řešení problémů a práce s informacemi a to je důvod proč se o tuto problematiku zajímám. Je potřebné se naučit správně analyzovat informace a umět je co nejefektivněji využívat. *“Kriticky uvažující člověk je schopen spravedlivě zvažovat hodnotu (evidenci) proti argumentům tam, kde jsou k dispozici.”* (Křivohlavý, 2009)

Hlavním cílem práce je na základě výzkumného šetření ověřit, jednak jaké jsou znalosti a postoje učitelů MŠ k problematice kritického myšlení, ale také jakým způsobem se u dětí v MŠ kritické myšlení rozvíjí.

Celá práce je rozdělena na dvě hlavní části. První, teoretická část práce, rozebírá danou problematiku zaměřující se na vysvětlení pojmu kritického myšlení, dále na požadavky, které jsou v souvislosti s rozvojem kritického myšlení kladeny nejen na učitele MŠ, ale učitele všeobecně. V neposlední řadě je zde rozebrán program RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT) a některé ze způsobů jak ho naplňovat. Tento program využívá prvky aktivizujících a komplexních výukových metod. Žák se prostřednictvím těchto metod se učí pracovat samostatně (autonomně), svobodně myslet, objevovat a tvořit. Rovněž se práce zabývá metodami týkajícími se kladení otázek. Zabývám se osobností učitele a jeho předpoklady k výkonu jeho povolání. V závěru teoretické části popisují své vlastní poznatky o absolvovaném kurzu, který se zbyval kritickým myšlením. V rámci rozšíření povědomí o těchto kurzech seznamuji veřejnost s existencí a publikační činností občanského sdružení Kritické myšlení.



Druhou částí práce je část empirická (výzkumná), která je založena na sběru dat za pomoci dotazníkového šetření. Otázky jsou koncipovány, tak abych zjistila, jestli se zajímají dnešní pedagogové o program, který využívá prvky kritického myšlení a zda je vědomě, či nevědomě ve vzdělávacím procesu aplikují. Cílem průzkumu je oslovení učitelek v MŠ a zjištění jaké jsou jejich znalosti v dané oblasti. Informace které získám v praktické části, mohou napomoci ke zkvalitnění profesní přípravy pedagogů.

# 1 Kritické myšlení

Tato část je zaměřena na problematiku kritického myšlení. Z tohoto důvodu je zaměřena všeobecně na žáky, tedy myšleno žáky školou povinné, přestože se práce dotýká dětí z mateřských škol. Z teoretického hlediska je tato problematika úzce spjata, a proto není odlišena na jednotlivá období dětství.

Aby výsledkem výchovně vzdělávacího působení na dítě bylo osvojení si vědomostí a dovedností v souladu s danými výukovými cíly, je potřebné využívat vhodných výukových metod. Učitel podněcuje k aktivitě žáky tím, že využívá postupy, které vedou k efektivitě práce. Samostatná metoda kritického myšlení je zařazena dle autorů Maňáka a Švece (2003) do komplexních výukových metod společně například s frontální výukou, otevřeným učením, skupinovou a kooperativní výukou.

Z historického pohledu se prvky kritického myšlení dají najít už ve starověkých kulturách. „To, co mi považujeme, za teorii kritického myšlení, je součástí řecké antické literatury. V tomto smyslu je kritické myšlení staré přibližně 2500 let. (Koukolík 2010) Ve své knize „*Sociologie trochu jinak*“ se autor Urban (2011) v rámci kapitoly „*Protosociologie*“ zabývá koncepcí kritického myšlení a ze zahraničních autorů jako je Tomas Moore (1478-1535), Tommase Campanelly (1568-1639), Robert Owen (1771-1858) a jiní.

## 1.1 Definice pojmu kritické myšlení

Dle Koláře a Šikulové (2007) je smyslem učitele především naučit žáky pochybovat o předpokládaných pravdách – to jest vést je ke kritickému myšlení. Pokud chceme žáky vybavit teoreticky, aby mohli využívat jednotlivé metody, musíme tyto metody s dětmi aktivně využívat, aby se naučily takto myslet. „*V této souvislosti se nabízí řada možností, jak při práci ve třídě, nebo prostřednictvím samostatné práce mimo vyučování, vytvářet pro žáky podmínky k tomu, aby získali zkušenosti s různými postupy práce,*“ a tím je vést ke kritickému myšlení. (Kolář, Šikulová, 2007)

Definicí se rovněž zabývali autoři Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000), kteří píší, že „*myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důkladně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co už o daném tématu víme, myslet kriticky*

*znamená být zvědavý, používat různé strategie ke zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi.“ Celý průběh kritického myšlení vede k prozkoumávání různých názorů a na tomto základě dojít k vlastnímu stanovisku a k umění si toto stanovisko obhájit.*

Sumner (1907) In Koukolík (2010) využívá definici, že kritické myšlení je „*duševním zvykem a silou, je základní podmínkou zdatu lidského konání a měli by se v něm cvičit muži i ženy.*“

Koukolík (2010) vysvětluje pojem kritické myšlení jako racionální skepsi, tudíž že i myšlení je omylné a lze se o něj opírat jen v případě, kdy je nezávisle ověřitelné.

Několik výroků o kritickém myšlení dle Kloster (2000):

*„Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.*

*Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.*

*Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.*

*Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.*

*Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.*

*Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem“.*

Je zřejmé, že existuje mnoho definic kritického myšlení. Na základě prostudovaných materiálů se ji můžeme pojem kritické myšlení vymezit následovně. Jedná se o výsledek mnoha metod zabývajících se čtením a psaním, samostatnou individuální výukou, brainstormingem, projektovou či dramatickou výchovou, diskusemi a dalšími metodami, které pomáhají dítěti samostatně přemýšlet a uvažovat. Je to vlastní způsob myšlení, kdy nepodléháme ostatním, ale držíme se svých myšlenek. Jedná se o jeden ze způsobů, jak získávat a přebírat informace, rozpoznat co je důležité a dále s těmito informacemi umět pracovat a používat je. V neposlední řadě jde o způsob tvořivého přístupu k novým dovednostem a zkušenostem, které může dítě využít k dalšímu rozvoji. Pojem kritické myšlení má mnoho různých definic v závislosti na autorech odborných děl v rámci tohoto tématu.

## 1.2 Prostředí vhodné pro kritické myšlení

Naučit děti kriticky myslet je bez pochyby věcí nelehkou. Nejedná se o nic, co by se dalo jednoduše naučit a zapamatovat. Dokonce není ani žádná spolehlivá metodika obsahující kroky k naučení se myslet kriticky. Na druhou stranu je možné v rámci celkové atmosféry ve třídě podporovat rozvoj tohoto myšlení.

Kroky vedoucí ke stimulaci kritického myšlení:

- Dostatek času a příležitostí k vyzkoušení si kritického myšlení.
- Nechat žáky volně ventilovat své domněnky a myšlenky.
- Otevřené přijímání myšlenek, názorů a nápadů.
- Zapojit žáky aktivně do učebního procesu.
- Pozitivní atmosféra ve třídě, bez posměchu žáků.
- Pokud žáci kriticky přemýšlejí, tak je podporovat, věřit jim.
- Snahu o kritické myšlení ocenit a vyzdvihnout. (Šebestová, 2006)

Podmínky, za kterých se aktivně žáci zapojí do kritického myšlení:

- Chápat svá rozhodnutí a názory a tím pokračovat v rozvoji sebevědomí.
- Aktivní zapojení do výuky.
- V oblasti cizích názorů být tolerantní a respektovat je.
- V otázkách vlastních úsudků být zdrženlivý, anebo se snažit je vhodně formulovat. (Steelová a kol., 2007a)

## 2 Bloomova taxonomie

Teorie Bloomovy taxonomie vznikla v 50. letech 20. století a jde především o učitelskou pomůcku. Byla vypracována pro tři oblasti vzdělávacích cílů a to pro stránku kognitivní (která tvoří základ taxonomie), afektivní (která tvoří střed) a senzomotorickou (která tvoří vrchní část taxonomie). Jako pomůcka učitelům slouží část kognitivní a pomáhá učiteli stanovit cíl, vyhledávání otázek a vytváření úloh. Ve své taxonomii se Bloom nejvíce zaměřil na část kognitivní, která je rozčleněna do šesti úrovní (**viz obrázek 1**). Jsou zde uvedena činnostní slovesa, která mají napomáhat učitelům sjednotit jednoznačný směr, při zpracovávání kurikula a jeho reflexe. Tato taxonomie má bezesporu mnoho pozitivních vlivů, ale přináší také určitá úskalí, kterými jsou tenké hranice mezi jednotlivými úrovněmi. Tyto úrovně jsou řazeny podle stupně náročnosti na myšlenkové operace. U některých úrovní nelze říci, že patří pouze do té jedné kategorie, ale lze u nich zaujmout i vícero postojů. (Pasch, 2005)

Dle Steelové (2007) jsou první ze tří úrovní úrovněmi nižšího řádku, patří sem znalost, porozumění a aplikace. Zbylé tři jsou úrovněmi vyššího řádku, do této kategorie patří tedy analýza, syntéza a hodnotící posouzení.

Nyní si popíšeme jednotlivé úrovně tak, jak je uvádí Pasch (2005):

- **Znalost** – Zapamatování neboli znalost a poznávání je nejjednodušší z kategorií kognitivních procesů. Učitel pokládá otázky, kterými zjišťuje fakta. Zde si žák postačí s krátkodobou znalostí, odpovědi jsou buď dobré, nebo špatné. Žáci mají za úkol pouze vybavit si naučené nebo přeříkat definici, stále se jedná o oblast znalostí. Jestliže se učitel omezí pouze na tuto úroveň, začne být škola pro žáky nezáživná a nudná. Takto vedená výuka nepřispívá k rozvoji vyjadřování a ani se žáci nenaučí získané znalosti používat dále.
- **Porozumění** – U druhého stupně zapamatování již žáci dovedou naučenou látku vyjádřit vlastními slovy. V této fázi si žáci vybavují získané znalosti. Ačkoliv se jedná o nižší stupeň kognitivních procesů, je velmi důležitý k rozvoji těch vyšších.

- **Aplikace** – Tato úroveň je sice řazena mezi nižší úrovně, ale žáci při ní již musejí použít složité, tvořivé myšlení. Získané informace si vybavují, ale i nadále s nimi aktivně pracují.
- **Analýza** – Patří již do vyššího stupně kognitivních procesů. Můžeme říci, že je podobná úlohám aplikačním, jelikož i v nich žáci pracují s neznámými informacemi. V této úrovni dochází již ke složitějším myšlenkovým operacím. U žáků se předpokládá vytváření vlastních hypotéz pomocí dedukce. Dále nejde jen o skládání a přiřazování informací, ale žáci by měli přicházet s vlastními závěry a řešeními.
- **Syntéza** – Zde dochází ke vzniku nové myšlenky či nápadu. Rozvíjí se zde originální nápady, k jejichž vzniku přispěl výběr a uspořádání pojmů. V této úrovni často vznikají písně, příběhy, konce k příběhům atd.
- **Hodnotící posouzení** – Jedná se nejvyšší úroveň, kdy se po žákovi vyžaduje posouzení hodnoty dvou a více možností. Žáci vybírají nejlepší možnosti, nebo sestavují jakýsi žebříček z nejlepších možností. Velmi důležitým prvkem je, že si žák musí umět svůj názor obhájit a vhodně argumentovat.

**Obrázek 1 – „Tabulka Bloomovi taxonomie výukových cílů“**

Znalosti	Definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit apod.
Pochopení	Jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak, vypočítat, zkontrolovat, změřit atd.
Aplikace	Aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet aj.
Analýza	Analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat, aj.
Syntéza	Kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry apod.
Hodnocení	Argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat podpořit, porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vyvrátit, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit aj.

(Krathwohl, 2002; Kalhous a Obst, 2009)

### 3 Aktivizační metody

Pro rozvoj kritického myšlení u dětí, je potřebné využívat při výchově a vzdělávání co nejeefektivnějších metod. Tyto metody kladou důraz na kvalitní spolupráci mezi učitelem a dítětem. Největším cílem aktivizačních metod je podpořit pasivní děti a vytvořit z nich aktivní účastníky výuky. Dítě se také více naučí, protože většinou zapojuje najednou více smyslů, než při tradičních frontálních metodách práce.

Dle Maňáka a Švece (2003) jsou „*aktivizující neboli aktivizační metody výuky definovány jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“.

Aktivizující forma myšlení byla prosazována již v 17. století J. A. Komenským. Lze tedy tvrdit, že tyto metody vycházejí právě z jeho myšlenek. Tyto metody jsou založeny na kladení značného důrazu na prožitkové učení každého žáka. Již po staletí je známá myšlenka, že člověk, a tedy i dítě si zapamatuje více informací, pokud při procesu poznávání využije více smyslových orgánů, tedy pokud učení prožije tzv. „na vlastní kůži“. Takto prožitá událost zanechá v paměti hlubší paměťové stopy, což je výborné využívat nejen u dětí předškolního. (Kotrba, Lacina, 2007)

#### 3.1 Základní pojmy související s aktivizačními metodami

K základním pojmům souvisejících s danou problematikou patří aktivita, samostatnost a tvořivost žáků. Tyto pojmy si v této kapitole přiblížíme.

#### **AKTIVITA**

Maňák (1998) rozumí aktivitou: „*Zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování*“.

K tomu aby byla aktivita opravdu optimální a zasáhla celou osobnost žáka, je třeba propojit aktivitu biologickou, tedy primární, spolu s aktivitou uvědomělou, tedy volní. Aktivita žáků ve výuce se může projevat různě. (Maňák, 1998)

Aktivitu definuje Průcha, Walterová, Mareš (2003) „*jako psychologický pojem, kterým vyjadřuje, že jejím průvodcem je subjekt se specifickými charakteristikami, které sledují určitý cíl.*“ Také „*vynakládá volní úsilí a jeho snažení je ovlivněno sociálním kontextem.*“ Aktivita také bývá definována jako „*pedagogický pojem jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.*“

Dle Maňáka (1998) lze rozdělit žákovskou aktivitu podle postupného osamostatňování na následující stupně:

- **aktivita vynucená** – žáci jsou učitelem nuceni k nějaké činnosti,
- **aktivita navozená** – ve školním prostředí je nejčastější, žáci pracují na pokyn učitele, velmi důležitá je zde motivace a také ocenění nejlepších výkonů ze strany učitele,
- **aktivita nezávislá** – žák pracuje zcela dobrovolně, bez jiných podnětů ze strany učitele,
- **aktivita angažovaná** – je založena na plné samostatnosti žáků při řešení problémů, pokud jsou nastaveny dobré podmínky, žáci začnou tvořivě pracovat, sami si vymyslí cíle práce a postupy k jejich dosažení.

## SAMOSTATNOST

Maňák (1998) uvádí, že: „*Samostatnost můžeme charakterizovat myšlenkovým úsilím žáka, relativní nezávislostí při rozhodování a schopností orientovat se v nových situacích*“.

Znaky samostatné práce žáků jsou založeny na získávání dovedností a vědomostí relativně bez cizí pomoci, a to zejména řešením problémů. K dalším znakům patří například dovednost použít osvojené vědomosti v nových podmínkách, schopnost vnášet do činnosti nové prvky a vynakládání myšlenkového úsilí při překonávání překážek.

Stupně samostatnosti lze rozdělit následovně:

- **samostatnost napodobující** – jde o podstupeň samostatnosti, žák sice pracuje sám, je aktivní, ale jde o činnost automatickou, dalo by se říci bezmyšlenkovitou,



- **samostatnost reprodukcující** – zde se již jedná o první krok k samostatnosti,
- **samostatnost produkující** – v této fázi jde o přetváření či tvorbu, která vycházejí z vlastních zdrojů,
- **samostatnost přetvářející** – tato forma samostatnosti je již na vysoké úrovni, při níž vzniká něco nového. (Maňák, 1998)

## TVOŘIVOST (KREATIVITA)

Jedná se o jednu ze základních potřeb člověka. Lze ji chápat jako snahu k sebeaktualizaci, kdy člověk uplatňuje vlastní nápady, myšlenky. Při tvoření dochází k vlastním výtvorům.

Dle Maňáka (1998) je *„tvořivost je přirozenou vlastností člověka (různé síly a zaměřenosti) projevující se seberealizací individua při vzniku něčeho nového, kterou je potřeba rozvíjet, připravovat jí prostor a potlačovat bariéry, které se jí staví do cesty“*.

Tvořivý proces je založen na kombinaci následujících prvků: paměť, myšlení, představivost, fantazie, ale také tvůrčí schopnosti jako senzitivita, flexibilita, originalita, elaborace a redefinice. Při tomto procesu dochází k postupným a na sebe navazujícím změnám, jejichž výsledkem je nový produkt a to ve sférách myšlení a výkonu.

Tvořivost lze rozdělit na následující stupně:

- **tvořivost expresivní** – neboli spontánní, která je prvním stupněm tvořivosti. Jde o potřebu jedince se nějak realizovat,
- **tvořivost inovativní** – jde o způsob vytvořit něco nového a netradičního,
- **tvořivost inventivní** – vyšší stupeň tvořivosti, který je velmi vzácný. Předpokladem je vysoká míra nadání spojená s cílevědomým úsilím,
- **tvořivost emergentní** – nejvyšší stupeň, při kterém vznikají zcela nové jevy, které doposud neexistovaly. Takto se projevují géniové. (Maňák, 1998)

### 3.2 Hlavní cíle a znaky aktivizačních metod

Cílem těchto metod je změna způsobu výuky s cílem současného rozšíření povědomí o možnostech zjišťování a ověřování informací, trvalejší výsledky procesu učení a celkově životních zkušeností. Aktivizační metody jsou založeny na principu získávání dovedností, vědomostí a zkušeností za pomoci vlastní aktivity – učební činnosti žáků. Na základě psychologických výzkumů jsou takto získané znalosti prokazatelně trvalejšího charakteru. Výsledky těchto metod by měly být stejné, jako u klasického vyučování. (Kotrba, Lacina, 2009)

Dle Maňáka a Švece (2003) je hlavním přínosem těchto metod vývoj osobnosti žáka, rozvoje jeho samostatnosti, tvořivosti a v neposlední řadě i zodpovědnosti. Další výhodou těchto metod je podněcování žáků k samostatnosti a ve chtění se učit a vzdělávat, u žáků je podporována intenzita myšlení, jednání a prožívání. Samozřejmě v návaznosti na tyto výhody je u žáků zajištěn předpoklad uvědomělého učení a je podporována samostatnost a flexibilita.

Nyní se zaměříme na přínosy těchto metod tak, jak jsou chápány dle různých autorů.

Dle Švece (1998):

- Rozvoj a navození učebních dovedností;
- Rozvoj samostatnosti, aktivity a tvořivosti;
- Rozvoj pozitivního vztahu k učení, rozvoj učebních schopností;
- Efektivita při osvojení si vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků.

Dle Peciny a Zormanové (2009):

- pozitivní přístup = zvyšování sebevědomí a sebedůvěry,
- individualizace = jsou brány ohledy na styl učení žáka, dosavadní znalosti,
- vlastní činnost = žák vyvíjí vlastní činnosti, jako jsou dialog, hraní rolí, dramatizace a diskuse,
- variabilita = v různých situacích jsou používány různé postupy,
- svoboda = žáci mají možnost říci svůj názor, nesou odpovědnost za svá jednání,

- kooperace = spolupráce žáků bez soutěživosti, podstatou je empatie a soucítění,
- konstruktivní přístup = při výuce nepřijímá žák od učitele hotové poznatky, ale sám k nim dospěje na základě svých znalostí a dovedností,
- smysluplnost a srozumitelnost = naučené znalosti a dovednosti využije v běžném životě,
- hra = hraní ve výuce zvyšuje motivaci a zájem žáků, jde o jejich přirozenost.

Mezi další výhody těchto metod lze zařadit změnu vztahů mezi učitelem a žákem ale i mezi žáky navzájem. Vztah učitel a žák je u těchto metod založen na spolupráci, partnerství. Pedagog nemá dominantní postavení, ale funguje jako poradce při řešení problémů. Tímto přístupem se zlepšuje klima celé třídy, jsou posilovány vztahy uvnitř kolektivu, týmová spolupráce, sebereflexe, přijetí skupinových rolí, rozvíjí se komunikace mezi žáky, dále mají tyto metody příznivý dopad na formování seberealizace, spoluzodpovědnosti, umění vhodně argumentovat a zároveň si obhajovat vlastní názor. (Pecina, Zormanová, 2009)

Hlavními výhodami aktivizačních metod je podpora a rozvoj myšlení, tvořivosti, komunikačních schopností, zvýšený zájem o učení a učení poznávat sebe sama. Zároveň pomáhají vylepšovat třídní vztahy a kooperaci mezi spolužáky. Aktivizační metody rovněž podporují seberealizaci a posilují sebevědomí a učí k odpovědnosti. Jasnou nevýhodou je časová náročnost na přípravu pedagoga, hlavně v oblasti vytváření pomůcek. Dále pak jsou náročné na poznávací procesy a myšlenkové operace dítěte.

Přestože autoři vycházeli ze školních potřeb a podmínek, je možno tuto problematiku přenést i na děti předškolního věku. I ony se v mateřských školách učí a rozvíjejí se – právě zde začíná jejich cesta ke vzdělávání.

Závěrem k této problematice nezbývá dodat, přestože tyto metody přinášejí jistá negativa, je převaha pozitiv jednoznačná. Aktivizační metody rozvíjejí aktivitu žáků, kterou vyzdvihoval již J. A. Komenský, a díky tomu je u žáků podporována samostatnost a kooperace. Co se této problematiky týká, je zřejmé, že se zde vyskytují určitá negativa, ale převaha pozitiv je zcela jednoznačná. Během práce žáci získávají osobní zkušenosti, které jim budou přínosem i do dalších let. A také

přispívají k omezení negativních vlivů školního prostředí, jako je například úzkost, strach, nuda.

### 3.3 Dělení aktivizačních metod

V této podkapitole jsou rozebrány jednotlivé druhy aktivizačních metod, jejich charakteristika a možnosti využití. Jak již bylo řečeno, tyto metody podporují učitelovu kreativitu při práci s dětmi a děti podněcují k aktivitě, samostatnosti a tvořivosti.

Dělení aktivizačních metod dle Maňáka a Švece (2003):

#### - **Diskusní metoda**

Je ve své podstatě metodou dialogickou. V našich školách je oproti zahraničním školám využívána minimálně, přestože je významnou z pohledu aktivizačních metod. (Pecina, Zormanová, 2009) Diskusní metoda navazuje na metodu rozhovoru. Ta je dle Maňáka a Švece (2003) definována jako: *„takovou formu komunikace učitele a žáka, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“* (Pecina, Zormanová, 2009) Hlavním znakem této metody je tedy kladení otázek navzájem mezi členy skupiny a samozřejmě na ně navazujících odpovědí. Z pohledu žáků je přínosem této metody možnost vyjádřit svůj názor, ale také naslouchat názorům ostatních ve skupině. Touto metodou se žáci učí komunikovat. Dalším přínosem je možnost vyslovit vlastní myšlenky. Dále umožňuje tato metoda žákům kriticky se stavět k myšlenkám druhých. Učí žáky obhajobě vlastního názoru, stanoviska a tím i reakcím na ně. (Pecina, Zormanová, 2009)

#### - **Heuristické metody**

Heuristika je *„věda zkoumající tvůrčí myšlení, tj. způsob řešení problémů“*. Dle Peciny a Zormanové (2009) jsou metody heuristické označovány za metody, při nichž je problém řešen samostatně. U žáků v mateřských školách se této metody nevyužívá. V prostorách škol je úkolem této metody rozvíjet aktivitu a tvořivost. Principem této metody je fakt, že učitel žákům nesděluje výsledky přímo, ale vede je k jejich samostatnému osvojování. Samozřejmě na začátku je zapotřebí jeho pomoci, rad a vedení tím správným směrem. Samostatnost u žáků je ze strany učitelů

podporována různými způsoby a technikami, jako je například pátrání a hledání, objevování. Hledají odpovědi na každodenní otázky a situace. Tyto techniky vedou k silné motivaci žáků.

#### - **Metody situační**

Podle Maňáka a Švece (2003): „*se tyto metody vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování*“. Výběr a téma této metody musí být přizpůsobeno mentální úrovni žáků, jejich potřebám a přehledu o dané problematice. Problémová situace by měla být pro žáky přehledná a přiměřená a bezesporu řešitelná. Dost často mívá problém více řešení a vyžaduje propojení mezi více předměty. (Kotrba, Lacina, 2007)

Podstatou situačních metod je najít postupy, které žáky přivedou k vyřešení problému, jehož tématem je většinou cosi z praxe. Důležitým předpokladem je, že žáci zvládají základní operace s myšlenkami, jsou schopni samostatnosti a v neposlední řadě mají k dané problematice alespoň základní znalosti. Řešení problémů probíhá ve fázích, kdy prvním krokem je stanovení si tématu, které musí být v souladu s cílem hodiny. Dalším krokem je seznámit žáky s dostupnými materiály, jako jsou různé dokumenty, písemnosti, TV nahrávky atd. Prací učitele je žáky do dané problematiky vpravit, pomoci jim najít další údaje, navrhnout opatření. Cílem této metody je najít takové řešení, díky kterému se vyřeší daný problém svépomocí nebo kooperací. Posledním krokem je diskuse a výběr nejlepší varianty, která by se poté měla v praxi uskutečnit. (Kotrba, Lacina, 2007)

Maňák a Švec uvádějí výhody této metody, mezi které patří zaměřenost na praxi, konkrétnost při řešení problémů, výcvik v rozhodování, užití teoretických poznatků a aktivní sociální učení. Mezi nevýhody lze zařadit časovou a materiální náročnost a zjednodušení si konkrétní situace. (Maňák, Švec, 2003) Tyto metody se nejvíce používají při vzdělávání dospělých a pro lidi, u kterých jejich profesní zaměření předpokládá řešení problémů.

#### - **Metody inscenační**

Jak uvádějí Kotrba a Lacina (2007), jsou tyto metody také nazývány herními z pohledu sociálních rolí. Neodmyslitelným zastáncem inscenačních metod byl již

v 17. století J. A: Komenský. Maňák a Švec (2003) uvádí, že: „*podstatou těchto metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*“. Pokud má být nějaká situace simulována, dochází ke kombinaci metody inscenační a problémové. Nejčastějšími náměty jsou poté předvádění určitého chování a zobrazení životních situací v realitě. Tímto způsobem dochází k lepší fixaci a osvojení učiva. Důležité je, aby žáci při hraní rolí zaujali správné postoje. (Maňák, Švec, 2003) Složitější podobou inscenační metody může být tato aktivita. Žáci jsou rozděleni do skupin. Skupina si sama rozdělí role, poté každý dostane charakteristiku přidělené role, kterou se pokusí zahrát. Vedoucí skupiny po 15-20 minutách zhodnotí průběh inscenace a závěry.

Autoři Pecina a Zormanová uvádějí, že v dnešní době je velmi oblíbená dramatická výchova, která je chápána jako: „*systém aktivního, sociálně uměleckého učení, využívající principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Pecina, Zormanová, 2009) Realizace této metody v mateřské škole není běžná, ale dle mého názoru může být po dostatečné přípravě pedagoga i dětí uskutečněna.

#### - **Didaktické hry**

K uvedení této podkapitoly opět uvádíme citaci Maňáka a Švece, kdy: „*hra je jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě*“. (Maňák, Švec 2003) Sám učitel národů J. A. Komenský byl toho názoru, že škola by měla být hrou. Jde tedy o činnost, která děti baví, je pro ně přirozená a podnětná. Výzkumy současné doby potvrzují, blahodárny efekt hraní nejen u dětí, ale i u dospělých. Bohužel ve školství neustále převládají názory, že hraní je ztrátou času a výuku jen narušuje. Tento způsob výuky, do kterého jsou didaktické hry začleňovány, rozvíjejí u dětí myšlení, poznávací funkce. Jsou také založeny na řešení problémových situací a měly by být do výuky bezpochyby zařazovány, ale tak aby žáci je nevnímali jako zlo, ale jako zábavnou formu učení. (Pecina, Zormanová, 2009)

Samozřejmě při začleňování těchto her musí učitel brát ohledy na věk žáků. Mladší žáci, mají rádi hry jednodušší. Při jejich hraní musejí žáci respektovat pravidla hry, což vede k sebekontrolě a seberealizaci. Hra je zde zdrojem nejen

zábavy, ale i prostředek k osvojení si sociálních rolí a jejich prožívání. Dle Kotrby a Laciny (2007) je při volbě her zapotřebí postupovat uvážlivě. Hru je nutné metodicky správně připravit. Je třeba stanovit cíle hry a ověřit si, zda jsou na hru žáci připraveni v oblasti dovedností a znalostí. Při stanovení pravidel je nutné vymyslet i způsoby hodnocení, materiálovou vybavenost a také stanovení délky aktivity.

Při těchto hrách na sebe žáci navzájem působí, jsou ve vzájemné interakci, komunikují spolu. Díky svému chování a jednání vyvolávají okamžité herní situace. Přechody od her k učení, by mělo být pro učitele automatické. Pokud jsou hry vhodně používány, vyvolávají u žáků zvýšený zájem o učení a získané vědomosti a dovednosti jsou trvalejšího charakteru. Všeobecně lze říci, že hry u dětí podporují aktivitu a samostatnost, ale také vedou u žáků k tvořivým projevům. (Pecina, Zormanová, 2009)

## 4 Komplexní výukové metody

Následující kapitola vysvětlí pojem komplexních metod, ale také uvede jejich přehled. Komplexní metody výuky v sobě zahrnují metody jak klasické tak aktivizační, ale zároveň jsou do nich začleněny nové prvky a postupy, které vedou ke zkvalitnění a zefektivnění výuky.

Dle Maňáka a Švece (2003) jsou tyto metody „*složitými metodickými útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace*“. (Maňák, Švec 2003)

Z pohledu praktického učitel vytváří tzv. didaktický model, což znamená, že propojí několik metod, jako jsou didaktické prostředky a organizační formy výuky. Znakem pro tyto metody je stále výuková metoda, která je vyjádřením sledovaného cíle. Pro použití těchto metod, musí učitel znát samozřejmě metody klasické výuky. Tyto metody jsou jakýmsi stavebním kamenem, ze kterého tyto metody vycházejí.

V této podkapitole si uvedeme jednotlivé metody a jejich principy.

- **Frontální výuka** – je pro ni typická společná práce žáků, kdy dominantní postavení má učitel, jehož činností je žáky usměrňovat, řídit a také kontroluje veškeré třídní aktivity. Výuka je zaměřena na rozvoj kognitivních procesů. Hlavním cílem této metody je osvojení si co největšího množství poznatků. Realizačním rámcem je tzv. vyučovací hodina v různých modifikacích dle fází vyučovacího procesu. Dalo by se říci, že tato metoda nevyhovuje současnému pojetí školství, jelikož nepodporuje harmonický rozvoj osobnosti žáka z pohledu na samostatnost, tvořivost a aktivitu. Bohužel i přes tyto nedostatky je neustále jednou z nejvíce užívaných metod. K snížení jejich negativního účinku by měla být alespoň kombinována s jinými metodami. (Maňák, Švec 2003)
- **Skupinová a kooperativní výuka** – skupinový způsob výuky je založen na práci dětí v menších skupinách po 3-5 dětech. Práce ve skupinách je založena na spolupráci při řešení problémových situací, úkoly jsou rozděleny mezi žáky ve skupině, funguje zde výměna názorů, postojů



a zkušeností, vzájemná pomoc a odpovědnost jednotlivých žáků za společné výsledky. Dle Maňáka a Švece (2003) je kooperativní výuka „*komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení rozmanitých učebních úloh a problémů i na spolupráci třídy s učitelem*“. Mezi základní znaky této metody patří vzájemná spolupráce mezi členy skupiny, propojení žáků ve skupině, zodpovědnost každého ze skupiny nejen za svou činnost, ale i za ostatní. Dalšími znaky jsou také formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové práce. Pokud bychom u žáků chtěli podpořit tvůrčí schopnosti je dobré propojení metod skupinových, problémových a diskusních.

- **Partnerská výuka** – tato metoda výuky je založena na spolupráci ve dvojicích. Principem této metody je spolupráce dvojice, nejčastěji spolužáků v lavici. U této spolupráce dochází k výměně názorů, srovnávání postojů, pomoci při řešení obtížných situací, opravě společných chyb či kompenzaci nedostatků a k dalším způsobů interakce.
- **Individuální výuka** – při této metodě žák pracuje samostatně, jeho činnost je plánovaná a řízená učitelem. Jde v ní o určité časové vymezení prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost žáka. Žák pracuje sám, bez pomoci či spolupráce s ostatními žáky. Patří sem i individuální výuka jednoho žáka jedním učitelem.
- **Samostatná práce žáků** – dle Maňáka a Švece je samostatná práce chápána jako: „*takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů*“. (Maňák, Švec, 2003) Tato výuková metoda může být zařazena do všech fází výuky. Jejím předpokladem je osvojení a znalost jednotlivých myšlenkových operací, kam patří analýza, syntéza, srovnávání a zobecňování.
- **Kritické myšlení** – Gavorou (1995) je chápáno jako „*činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům*.“ Dále podle Maňáka a Švece (2003): „*Kriticky myslet, znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, porovnat s jinými názory*

*a tím, co už o dané problematice vím, a následně zaujmout vlastní názor.“*

U této metody je ve výuce použit model třífázového učení, jako je rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty. Jedná se o fázi evokace, uvědomění si významu a fázi reflexe. Vhodnou formulací otázek, které se podílejí na rozvoji myšlenkových operací vedoucích k přemýšlení a hledání souvislostí dochází k cílevědomému rozvoji kognitivních dovedností.

- **Brainstorming** – lze doslovně přeložit jako „bouří mozků“. Hlavní myšlenkou brainstormingu je produkce co největšího množství nápadů v relativně krátké době a následné posouzení jejich užitku. Cílem není úplné dořešení problémů. Ideálním počtem pro tuto metodu je 7-12 lidí, s dobou trvání je 30-45 minut. Důležitá jsou tato pravidla: nepřipouští se kritika, podporuje se naprostá volnost v produkci nápadů, vyprodukovat co nejvíce nápadů, každý nápad zapsat, inspirovat se při vytváření nových nápadů již vyprodukovanými nápady. Možností této metody je kombinace s metodami jinými či různá variantnost této metody.
- **Projektová výuka** – tato výuka vychází z projektu, který Maňák a Švec (2003) vymezují následovně: *„komplexní praktickou úlohu spojenou s životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“*. V určité míře navazuje na metodu problémovou, ale v tomto případě řeší problém komplexněji.
- **Výuka dramatem** – je podobná inscenačním metodám. V případě výuky dramatem jde však o komplexnější utváření výchovně-vzdělávacích situací, při nichž se využívají základní principy dramatu a divadla.
- **Otevřené učení** – cílem je celková změna ve vzdělávání. K nejdůležitějším rysům, jak je uvádějí Maňák a Švec, patří: *„otevřenost pro aktivní, samostatnou práci žáků, otevřenost výuky (prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými vyučovacími předměty) a otevřenost školy vůči prostředí – rodině, komunitě (neformální plodná spolupráce)“*. (Maňák, Švec, 2003)
- **Učení v životních situacích** – je dalším z inovativních přístupů ve výuce. Opět cituji Maňáka a Ševce (2003), kdy tato metoda představuje: *„snahy kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života a při učení*

*posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby“*. Hlavním cílem je dovolit životu, aby pronikl do škol, např. formou školních výletů.

- **Televizní výuka** – představuje specifické využití forem a technik televizního média (videa) ve vzdělávacím procesu. Televizní výuka zprostředkovává učivo a účelně je uspořádává.
- **Výuka počítačem** – počítače jsou zde hlavním prostředkem k výuce. V současné době existuje celá řada programového softwaru, využitelného do výuky. Výuka počítačem přinesla větší individualizaci výuky, vyšší úroveň prezentace učiva. I přes mnohé výhody počítačové výuky zůstala učiteli nezastupitelná úloha při orientaci žáků v záplavě informací, které počítač nabízí.
- **Sugestopedie a superlearning** – principem těchto metod je zefektivnit výuku. Sugestopedie využívá principu sugesce, které je možno podněcovat činnosti, podporovat produkci nápadů a hypotéz, generovat a vybírat aktivity. Superlearning je pak charakterizován jako nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení. (Gavora, 1995)
- **Hypnopedie** – toto je zcela zvláštní způsob výuky, který probíhá ve spánku na základě sugestivního působení.

## 5 Program RWCT a jeho charakteristika

Zkratka RWCT pochází z anglického Reading and Writing for Critical Thinking (dále jen RWCT, česky: Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Jedná se o program – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který si klade za cíl zavádět ve školách takové učební metody, které u všech žáků, bez ohledu na věk, rozvíjejí a podporují kritické myšlení, ale také podporují potřebu celoživotně se vzdělávat. Jde o program, který ve školách přináší úspěchy, je účinným. (Grecmanová, Uranovská, 2007)

Dle Tomkové (2007) je RWCT mezinárodním programem vytvořeným *Společností pro demokratické vzdělávání* v USA. Tento program byl vytvořen na podkladě praktických zkušeností a poznatků pedagogů z celého světa. Dalším, kdo se na vzniku tohoto programu podílel, byl výzkum zaměřený na pedagogiku a psychologii, konkrétně na oblast učení. V naší republice je tento program pod záštitou sítě Open Society Fund Praha. Program je u nás uplatňován na různých stupních škol od roku 1997/98. Od školního roku 1997 proběhlo mnoho kurzů RWCT, jejichž cílem bylo proškolení pedagogických pracovníků v oblasti metod využívaných při výuce předmětu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. I v současné době je program neustále rozšiřován a rozvíjen.

K tomuto programu dále uvádí Tomková (2007) následující: „*Je jedním z vlivných inovativních programů vzdělávání, který koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů.*“

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení si dle Rutové (2003) klade za cíl rozvíjet u dětí následující schopnosti:

- aktivní přijímání a vyrovnávání se se změnami,
- cílené celoživotní vzdělávání,
- umět kriticky smýšlet, vybírat si a nést za tuto volbu zodpovědnost,
- umět rozpoznat a řešit problémy,
- naučit se být tvůrčím a rozvíjet představivost,
- umět spolupracovat a koordinovat svou práci s druhými
- a dokázat respektovat odlišné názory, zkušenosti a kulturní rozdíly jiných lidí.

## 5.1 Třífázový model učení E-U-R

RWCT je založen na principu třífázového modelu učení, při kterém je výuka rozdělena do tří hlavních fází, jak již sám název napovídá. Jedná se o fázi evokace, uvědomění si významu a reflexe.

### 1. Fáze evokace, která je založena na:

- samostatné vybavení si toho, co si o daném tématu žák myslí,
- aktivitě žáků,
- vyvolání u dětí zájmu o téma, potřebu hledat problém a učit se,
- uvědomění si ze strany žáků, co je konkrétním cílem hodiny a jaká bude další práce,
- navození vnitřní motivace,

Používané metody jsou například: myšlenková mapa, kostka, pětilístek, volné psaní a brainstorming.

### 2. Fáze uvědomění je založena na:

- seznámení se s novými informacemi a myšlenkami,
- získané informace jsou následně samostatně a aktivně zpracovány a porovnány s tím, co už o daném tématu žáci vědí,
- důležité udržet žakovu pozornost,
- podstatou této fáze je, podnítit žáky k tomu, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků.

Vhodnými metodami této fáze jsou: INSERT, skládkové učení, učíme se navzájem.

### 3. Fáze reflexe je založena na:

- třídění, sjednocování a systematizaci toho, čemu se žák naučil,
- přetvoření původního vědomostního schématu,
- upevnění nových poznatků,
- procesu učení, jehož výsledky jsou trvalé,
- schopnosti vyjadřovat své vlastní myšlenky,
- komunikaci a výměně názorů mezi žáky.

Jako metody lze využívat: myšlenkovou mapu, pětilístek, kostku, nebo brainstorming. (Grecmanová, Uranovská, 2007)

## **5.2 Metody použitelné pro rozvoj kritického myšlení**

Následující kapitola nabídne přehled některých metod a způsob, jak tuto konkrétní metodu vhodně realizovat. Metody jsou rozděleny podle fází výuky, ve které jsou využity.

### **4.2.1 Metody vhodné pro evokaci**

#### **- Myšlenková mapa**

Jedná se o metodu sloužící k vybavení si (evokaci) a shrnutí dosavadních znalostí k danému tématu. Důležité je uvědomění si souvislostí mezi tématy. Princip této činnosti spočívá v práci na tabuli či papír, kam si děti napíší téma, se kterým budou pracovat. Tyto témata dáme do kroužku. Dalším krokem je zápis všech hesel, která máme s tímto tématem spojená. I tyto témata dáváme do kroužků a ještě navíc je čarou spojujeme s hlavním tématem. A takto pospojujeme dále i u podtémat, k nimž přidáváme další související nápady. Vše propojujeme s podtématy a podtémata s dalšími odkazy. (Steelová a kol., 2007b)

Myšlenkové mapy můžeme využít i pro reflexi nejen pro evokaci. V případě reflexe jde o prostředek vhodný ke shrnutí učiva způsobem grafického zobrazení. Velmi důležitým krokem po dokončení tvoření mapy je sdílení myšlenek s ostatními ve skupině, aby si tak každý mohl obohatit své nápady. Samozřejmě je potřebné hravou formou žáky seznámit s pravidly tvoření myšlenkové mapy. (Steelová a kol., 2007a)

U dětí z MŠ samozřejmě nebudeme chtít, aby si mapu tvořily samy, ale pomáháme jim, pracujeme s nimi. Učitel je zde zapisovatelem a děti říkají, co má psát (např. pokud si chceme zopakovat nějaké významné svátky – Velikonoce, atd.). Nebo jako obměnu lze využít forma obrázková, kdy dítě kreslí, nebo jednodušší varianta - pouze vybírá připravené obrázky.

Metoda myšlenkových map má podle Buzana (2007) pomáhat v rozvoji následujících schopností a dovedností:

- učit se plánovat,

- rozvíjet schopnost komunikace,
- tvořivost,
- šetřit čas,
- zlepšit zvládání problémů,
- zlepšit koncentraci,
- zlepšit paměť,
- zrychlit a zefektivnit učení,
- naučit se vnímat svět jako celek.

#### - Pětilístek

Metoda Pětilístek je zaměřena na vyjádření těch nejpodstatnějších věcí, které o tématu víme. Skládá se z pěti řádků (**viz obrázek 2**), z nichž má každý z nich svou speciální funkci. Na první řádek se píše téma, které nás zajímá (např. zima). Na druhý řádek zapíšeme přídavná jména, která dané téma nejlépe vystihují (např. bílá, mrazivá). Třetí řádek v sobě skrývá stránku dějovou, tedy tři slovesa, tedy to co se s tématem může dít, či to, co téma samo dělá (např. sněží, zmrzne, ledovatí). Čtvrtý řádek nese čtyři slova, zde se píše souvislý text, opět vystihující podstatu tématu (např. Zima přináší mrazivé počasí.). Poslední pátý řádek obsahuje jedno slovo, které je pro dané téma nejvíce charakteristické (např. období). (Košťálová a kol., 2007)

I tato metoda má více forem provedení, například ve dvojicích, nejdříve mají oba z dvojice 7 minut na napsání svého pětilístku, poté dvojice sestaví z obou pětilístků jeden. Žáci se učí společně komunikovat, diskutovat, společně se domlouvat dohadovat. Další formou je, že si každý žák sestaví svůj k probíranému učivu. Zde se tato metoda využívá k individuálnímu zopakování učiva. (Steelová a kol., 2007a)

Název (obvykle podstatné jméno)	_____
Popis ( Jaký je? Jaké je?)	_____
Co dělá?	_____
Věta o čtyřech slovech.	_____
Opětovná formulace podstaty (synonymum)	_____

Obrázek 2 – Pětilístek

## - Volné psaní

Metoda volného psaní je další z metod evokačních. Přestože je založená na dovednosti psaní, lze ji za pomoci učitele provést i v MŠ, ale tato realizace může být velmi náročná. Principem je psát na papír vše, co děti k tématu napadá, přičemž se vůbec nehledí na formální (pravopisnou či stylistickou) stránku. Při zadávání necháme žáky psát cca 3-5 minut k tématu vše, co je jen napadne. Opět je důležité žáky seznámit s pravidly této techniky (viz níže). Dalším důležitým prvkem je působit na žáky trochu pod talkem, tedy minutu před koncem je upozornit, že se blíží ukončení. Je známo, že člověk pod tlakem tvoří nejlépe. Po ukončení je dobré, aby se žáci o svůj text podělili buď ve dvojicích, či před tabulí, provádíme diskusi. Žáky do čtení nenutíme, některé práce můžeme vystavit ve třídě. Volné psaní je zacíleno na objev nových myšlenek, nápadů a souvislostí. (Steelová a kol., 2007a)

Pravidla volného psaní dle Steelové a kol. (2007a)

- 1) *„Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.*
- 2) *Piš souvislý text, ne jen jednotlivá hesla nebo body.*
- 3) *Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.*
- 4) *Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty („Jak bych teď mohl/a pokračovat?“ nebo „Teď mne nic nenapadá...“), ale snaž se vrátit k tématu.*
- 5) *Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem (až budeš s textem dále pracovat, opraviš ho a vylepšíš i po formální stránce)“.*  
(Steelová a kol., 2007a)

## - Brainstorming

Brainstorming jako pojem se poprvé objevil v odvětví reklamní tvorby, odkud se rozšířil do dalších oblastí. Tento pojem definoval Raichel (2009) následovně: *„je to diskuse expertů řízená takovým způsobem, který pomáhá navodit specifickou vnitroskupinovou atmosféru, příznivou pro vznikání nových, tvůrčích a neotřelých myšlenek, úvah, postupů a nápadů a jiných týkajících se řešení zadaného problému.“*



Tato metoda je nejčastěji realizována ve skupinách, kdy je hlavním cílem vnést k dané problematice co nejvíce nápadů, přičemž se využívají nápady dalších zúčastněných ve skupině k vytváření nových nápadů. Všechny návrhy jsou vyřčeny a zaznamenány, žádný není špatný a se všemi se při reflexi pracuje. I tato metoda má dvě formy využití, buď skupinovou, nebo ve dvojicích. Práci ve dvojicích je dobré využít u dětí, které mají s prací ve skupině problémy (špatně se vyjadřují apod.). Práce ve dvojicích je založena na principu spolupráce, kdy si obě děti napíší co nejvíce informací, které o daném tématu vědí. (Steelová a kol., 2007b)

U skupinového brainstormingu je důležité, aby tato skupina zažila situaci, kdy k jednomu tématu vznikne více názorů a je tedy možné zaujímat i protichůdné názory. Kombinace těchto dvou forem je samozřejmě možná i se skupinou. (Steelová a kol., 2007b)

#### **4.2.2 Metody vhodné k uvědomění si významu**

##### **- Skládankové učení**

Tato metoda je založena na kooperativním způsobu výuky, ve kterém je využita práce s textem a diskuse. Na začátku hry vytvoří žáci skupiny, například po čtyřech a každá skupina dostane učitelem připravené úkoly, jak uvádí Tomková (2007): *„Jednotliví členové skupiny nejprve zpracovávají samostatně dílčí úkol. Dále se přesouvají do tzv. expertní skupiny, složené z expertů na daný dílčí úkol ze všech přítomných domovských skupin.“* V expertních skupinách si žáci radí a porovnávají způsoby svých řešení. Učitel by měl mít jistotu, že každý žák by všemu dobře porozuměl. Steelová (1997) uvádí: *„Pak se budou muset rozhodnout, jak nejlépe naučí to, co nastudovali, své kolegy v „domovské“ skupině. [...] Na expertní skupině jako celku je, aby si zvolila strategie, kterými předá své znalosti, a aby se rozhodla, jaké materiály k tomu potřebuje.“* Jakmile je tato fáze ukončena, vrací se experti ke své původní (domovské) skupině a předávají svým žákům, co se naučili.

##### **- Návštěva galerie**

Tato metoda je založena na spatření výtvorů ostatních spolužáků a diskuze nad nimi. Při této metodě se žáci pohybují po třídě. Úkolem žáků je zpracovat viditelný výstup, pracují buď ve skupinách, dvojicích, nebo samostatně. Jimi vytvořený výstup je umístěn na viditelném místě ve třídě. Učitel zadá pokyn

a žáci se jdou podívat po třídě a koukají na výtvary svých spolužáků. Jak uvádí Steelová (1997): „*Diskutují o tom, co vidí, dělají si poznámky a mohou připojit jednotlivým produktům písemné komentáře.*“ Po dokončení prohlídky se vracejí ke svým pracím a porovnávají je s těmi, co viděli. Další fází je zamyšlení se nad komentáři a poznámkami od jejich spolužáků.

#### **4.2.3 Metody vhodné k reflexi**

Jako metody vhodné k reflexi lze využít stejné metody jako u první fáze, tedy evokace. Rozepsané metod jsou uvedeny v kapitole „4.2.1 Metody vhodné k evokaci“. Mimo tyto metody lze využít k reflexi i připravených kontrolních otázek, nebo pohled na výsledek, prostřednictvím společné prohlídky.

### **5.3 Kladení otázek**

Kladení otázek ze strany učitele plní řadu důležitých pedagogických funkcí, jako například aktivizaci žáků, kontrolovanou ze strany učitele atd. Na druhou stranu otázky pokládané v učebnicích a učebních textech jsou důležitými prostředky pro řízení činností žáků, jak je uvedeno v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš; 2003). Klást otázky je jedním z nástrojů potřebných k rozvoji kritického myšlení, jelikož tyto otázky jsou pro jeho rozvoj podnětné. O rozvoji myšlenek vhodně položenými otázkami věděl již Sokrates v 5. století př. n. l. K rozvoji myšlení používal dialog, při kterém své komunikační druhy vedl otázkami ke zrodu nejrůznějších myšlenek. (Haškovec, Müller, 1999) Pravidlem této metody je, že pokud jsou kladené otázky sofistické, zajímavé a složité s ohledem na věk žáků, bude úspěšnost z pohledu získaných znalostí u žáků vyšší. Samozřejmě u dětí v MŠ budou výsledky při kladení otázek na nižší úrovni než u žáků základních škol a z tohoto důvodu je nutné, aby učitel volil otázky jednoduché, odpovídající individuální znalostem a věku skupiny. Bohužel ani na školách se učitelé neseťkávají s příliš kvalitními otázkami, otázky ze strany studentů jsou spíše povrchového charakteru. Dalším problémem je, že otázky kladené učiteli jsou často zacíleny na rozvoj nižších kognitivních procesů, a to až o polovinu častěji než otázky na rozvoj vyšších kognitivních schopností. (Šed'ová, Švaříček a Šalamounová, 2012)

## 6 Požadavky kladené na učitele rozvíjejícího kritické myšlení

Osobnost učitele je rozebírána a zpracovávána vědou zvanou pedeutologie. Jak uvádí Dytrtová, Krhutova (2009) jsou pro tuto vědu typické dva přístupy. První přístup je normativní, který uvádí, jaký by měl učitel být a druhým z přístupů je přístup analytický, který má za cíl zjistit, jaký učitel doopravdy je.

Učitel v rámci výchovně vzdělávacího procesu ovlivňuje osobnosti žáků. Z tohoto, ale i dalších důvodů je velmi důležité, aby učitel ovládal pedagogické a psychologické kompetence. Jak uvádí Dytrtová, Krhutová (2009): *„Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.“*

Dle Nelešovské (2005) je osobnost definována v psychologii takto: *„Osobností se v psychologii rozumí individuální jednota člověka, vyznačující se integrací, interakcí a směřováním k cíli.“* Uvedené osobnostní rysy lze trénovat, ale důležitým prvkem je jejich dědičný základ a také vliv a výchova pocházející z rodiny a v neposlední řadě i ze školy. Pokud tedy na školách budou učit „osobnosti“ budou své dovednosti předávat dále svým žákům a ty si tyto předpoklady osvojí a budou je moci předávat dál, jedná se o jakýsi pozitivní koloběh. Hodnoty a vzory v naší společnosti se mění s postupem času, ale hlavní cíl vzdělávacího procesu je stejný. Jedná se o připravenost žáků na pracovní kariéru a jejich zapojení do ekonomického procesu. Samozřejmě je vše závislé na aktuální poptávce v naší společnosti. Podle Nelešovské (2007): *„Učitelova práce je velice náročná, zvláště v dnešní době, jde především o rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnosti, verbální pohotovosti, pružnosti a tvořivosti v řízení pedagogických situací.“*

### Předpoklady

Výchova a působení na děti není jen v rukou rodiny, ale i v rukách učitelů. Nejen učitelé se podílejí na utváření názorů žáků, ovlivňují formování postojů a předávají žákům informace o okolním světě. Dále se podílí na jejich začlenění do společnosti a tím pádem i na utváření společnosti samotné. Nyní si ve stručnosti popíšeme jednotlivé předpoklady dobrého pedagoga.

### - **Morálka**

Učitel se správnými způsoby a návyky chování roste nejen v očích svých žáků, ale i v očích společnosti. Je pro žáky jakýmsi ukazatelem toho, jak může jejich osobnost vypadat, pokud bude postavena na pevném morálním základu. Zejména pro mladší děti je učitel vzorem. Ukazuje jim jejich hranice, potvrzuje, či vyvrací jejich představy o správném chování. Z těchto důvodů je důležité, aby byl dostatek učitelů, kteří vedou děti ke správné morálce. K této problematice se vyjadřuje Jůva (2001): *„Pedagogova osobnost je jedním ze základních problémů v pedagogické teorii, neboť na jejich kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledky celého výchovně-vzdělávacího procesu.“*

### - **Úsudek**

Tato dovednost by neměla chybět žádnému učiteli, je pro něj důležitá zejména v oblasti řešení krizových situací, konfliktů a neshod mezi žáky, ale i při hodnocení žáků. Učitel by měl bezesporu velmi dobře ovládat své pocity a nenechat se jimi ovlivnit. Otevřenost v přístupu je ze strany žáků u učitele vyžadována, měl by vždy vhodně vyhodnotit co je správné a co nikoliv. (Nelešovská, 2005, s. 11)

### - **Disciplína**

Disciplína a morálka jdou ruku v ruce a nejinak je tomu i v pedagogické praxi. I zde platí určitá pravidla a povinnosti, plynoucí nejen pro učitele, ale i pro žáky. Samozřejmě z pohledu učitele je velmi důležitá příprava na hodiny a další činnosti s tímto spojených. Jakékoliv porušení ze strany učitele vede žáky k mylné představě, že i oni nemusejí mít disciplínu, což vede k problémům ve školní praxi.

### - **Elán a nadšení**

Bez těchto vlastností nelze vykonávat žádnou práci s dobrými výsledky. Pro učitelovo nadšení je důležité získat zájem žáků, což vede k tomu, že učitel je nabitý energií, práce ho baví a motivuje. Nadšení a pozitivní přístup ho vedou k novým metodám a kvalitnější práci. Z pohledu žáků je poté atraktivnějším, rádi ho poslouchají a učí se s ním, což má bezesporu nemalý vliv na všeobecné vzdělání žáků.

#### - **Názor**

Mít v této společnosti vlastní názor je čím dál tím méně častým jevem. Přitom pro žáka, který nahlíží na učitele jako svůj vzor, je stěžejní to co učitel říká, aby pozitivně vnímat jeho osobnost. Samozřejmě není účelem a záměrem učitele vnucovat žákům svůj názor, ale nabízet jim více možností, jak problematiku prozkoumat a nechat žákům prostor pro zamyšlení a posouzení situace.

#### - **Vize**

Výhled do budoucnosti by neměl chybět v žádném plánování učitele. Díky správnému způsobu plánování se bude učitel posouvat dál a ve své činnosti neustále zlepšovat. Díky vizi ví, jak by měla jeho výuka vypadat, co k tomu bude potřebovat a může si jasně stanovit cíl svých dalších postupů. Tento cíl by měl žákům jasně sdělit na začátku každé hodiny, aby i oni měli představu o tom, jaká je jejich budoucnost v této i v dalších hodinách.

#### - **Znalosti a postoje**

Učitel se z velké míry podílí na formování osobnosti žáků. Měl by být pro žáka respektovaným vzorem. Ke své práci ovšem nemůže využít jen to, co získal během studia, tedy informace, dovednosti a znalosti. Musí na sobě soustavně pracovat, rozvíjet se, vzdělávat se, jít s dobou a sledovat, jaké jsou požadavky na jeho povolání a jaké nové metody a strategie může při své práci použít. (Sitná, 2009)

K tomu, aby učitel správně používal nové metody a strategie, si musí vybrat vhodnou vyučovací techniku. K využití kombinací uvedených technik, by měl dle Sitné (2009) splňovat následující kritéria:

- Znalost široké škály vyučovacích metod.
- Pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod.
- Naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím.
- Smysluplně využívat získané informace.
- Znalost silných a slabých stránek vyučovacích metod.
- Znalost zásad vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod.

Sitná (2009) uvádí pravidla, která by měl vyučující aplikovat do výuky proto, aby podpořil u žáků schopnost zapamatovat si látku:

- **Správné vedení vyučovacího procesu** – důsledné vysvětlení látky, upřesňovat, konkretizovat požadavky (klíčové poznatky), opakovat formou praktického procvičování, kontrolovat a upřesňovat novou látku vytvářet zpětnou vazbu.
- **Průběžně opakovat naučenou látku, zjišťovat porozumění** – což znamená povzbuzovat u žáků aktivitu při vyhledávání souvislostí mezi novou látkou a dříve naučenými fakty. Výsledným efektem je dovednost žáků pracovat efektivně a využívat dříve naučené znalosti v jiném kontextu a souvislostech.
- **Shrnout základní poznatky** – kterými jsou klíčové fakta a jejich souvislosti. Doporučení pro praxi je shrnout látku minulého učiva na úvodu hodiny, aby si žáci osvěžili své znalosti, nebo shrnutí nové látky na konci vyučovací hodiny.
- **Zařazovat opakovací testy** – vede žáky ke krátkodobé motivaci, jenž vede k intenzivní přípravě.
- **Používat mnemotechnické pomůcky** – jednak jsou zábavné pro učení, ale hlavně přináší cílený efekt. Ve výuce by měly být učitelem podporovány, a učitel si je buď sám vymýšlí, nebo žáky k jejich vymýšlení vede.

## 7 Občanské sdružení Kritické myšlení

I na internetu lze najít mnoho informací k problematice RWCT. Jak již bylo řečeno, tento vzdělávací program nabízí učitelům na všech stupních vzdělávání praktické metody v konkrétních podobách, které jsou ve školní praxi jednoduše použitelné. Základním kamenem tohoto programu je přímé prožití učebních činností s jejich okamžitou analýzou.

Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association – IRA. V České republice program působí od roku 1997 a prošly jím tisíce učitelů.

RWCT, tak je uvedeno na internetových stránkách Čtením a psaním ke kritickému myšlení, je charakterizován následujícími deseti body:

- *„Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;*
- *aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;*
- *změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;*
- *využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;*
- *zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb;*
- *žakova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;*
- *důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;*
- *hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu;*
- *žakovo ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;*

- *třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.*“ (Kritické myšlení, 2015)

Hlavním cílem programu je probudit v žácích samostatnost v myšlení a čtení, schopnost podívat se na svět z různých úhlů pohledu. Učí osobu vnímat zodpovědnost za svět, který je jejím domovem a v neposlední řadě zvědavost a lásku k vědě. Jak již bylo ve výše uvedených kapitolách napsáno, je program RWCT založen na třífázovém cyklu učení, tedy evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi. Tento program je založen na metodách, jejichž prostřednictvím je naplňován tento třífázový systém učení.

Přestože se může zdát, že většina programů je cílena spíše na děti školou povinné, jak je uvedeno v práci je řadu z nich možné využít i při práci s dětmi předškolního věku.

Program nabízí učitelům různé druhy kurzů, které jim poskytují dostatečné vědomosti, díky kterým zvládnou aplikovat tyto činnosti ve své každodenní praxi. Během kurzů si pedagogové vyzkouší:

- Metody, které jsou nabízeny formou modelových hodin, kde si účastníci vše prožijí a co si poté prožijí jejich svěřenci ve školách. Tyto modelové hodiny jsou následně analyzovány celou skupinou účastníků.
- Přemýšlet o přímé aplikaci metod v praxi, použití jednotlivých metod je plánováno ještě během kurzu a konzultováno s lektory a kolegy.
- Pracovat v menších, regionálních skupinách a o přestávkách mezi jednotlivými částmi mají možnost diskutovat o tom, co ve třídách již použili a s jakým výsledkem – navzájem si radí.

Učitelé mají možnost vždy na začátku každého kurzu diskutovat nad problémy, se kterými se učitelé během aplikace metod ve svých třídách setkali. (Kritické myšlení, 2015)

Účast na programech přináší samozřejmě změny do pedagogické práce. Jedná se zejména o následující změny:

- Učitel vytvoří bezpečné prostředí ve třídě – bezpečnost je v tomto případě vnímána jako práce beze strachu, kdy se žáci nemusejí bát říkat své nápady a názory.



- Učitel zvládá naučené metody rozvíjející aktivní učení a kritické myšlení. Díky zdokonalování se v nich je po čase schopen přidávat vlastní aktivity, které jsou přizpůsobeny konkrétním potřebám žáků.
- Výuka není již směřována a cílena pouze na fakta a reprodukci, ale její součástí je i řešení problémových situací, čímž učitel navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení žáků.
- Žáci mají možnost nacházet více odpovědí na otázky, z čehož má učitel radost.
- Žákům jsou ze strany učitele pokládány i otázky na rozvoj myšlení vyššího řádu.
- Do hodin je častěji zařazována diskuse a to tak, aby žáci diskutovali mezi sebou a nepotřebovali k tomu učitelovu autoritu jako jakousi oporu.
- Ze strany učitele je podporována samostatnost v názorech a to i za cenu, že je odlišná od jeho vlastní.
- Učitel připouští, že on není středem informovanosti, ale že si žáci mohou nacházet informace i z jiných dostupných zdrojů.
- Během výuky získávají žáci odlišné poznatky, a to v závislosti na svých potřebách, zájmech a typu talentu, na což musí učitel přistoupit.
- Učitel přistupuje k žákům individuálně, pomáhá mu při formulování osobních učebních cílů, které by ovšem měly reflektovat cíle celé třídy nebo skupiny.
- Učitel ovládá kooperativní metody a strategie.
- Během své činnosti se učitel učí vše důkladně plánovat, promýšlet, volit vhodné učební činnosti, metody a strategie.
- Během účasti na programu si učitel také osvojuje nové způsoby hodnocení, při kterém využívá nové nástroje.
- Práce v hodinách je založena na společné spolupráci mezi učitelem a žáky.
- Ze strany učitele je využívána reflexe jeho práce. (Kritické myšlení, 2015)

## 7.1 Kurzy

Proto, aby učitelé byli schopni metodu RWCT používat je nutné, aby prošly různými kurzy, kde se seznámí s jednotlivými metodami a jejich praktickým využitím ve výuce. Kurzy jsou zaměřené jak pro učitele mateřských a základních škol, ale i pro osoby, které vykonávají „příbuzné“ profese.

### - **Kritické myšlení a globální téma**

Kurz je zaměřen na propojení základního programu RWCT a modelu kritického myšlení Stephena Brookfielda s tématy globálního myšlení, jako je například rozvoj, obchodování, vzdělávání a další. Kurz nabízí účastníkům inspiraci jak naplánovat a rozvrhnout výuku a tímto způsobem podporovat samostatnost a myšlení u žáků.

Cílem kurzu je, aby účastníci byli schopni plánovat výuku tak, aby při ní byly respektovány přirozené procesy učení. K plánování je využit třífázový model učení. Naučí se přibližně 30 metodám aktivního učení, včetně metod pro rozvoj čtenářství ve všech předmětech, metod efektivního získávání a zpracování informací a také metod pro rozvoj klíčových kompetencí, vše toto bude poté systematicky využito ve výuce. Také se naučí plánovat zadání a klást otázky vedoucí k rozvoji vyšších myšlenkových operací. V neposlední řadě se naučí poskytovat žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich pokroku v rozvoji dovedností. (Kritické myšlení, 2015)

### - **Seminář WATOTO – multikulturní výchova pro nejmenší**

Tento seminář je zaměřen na průřezové téma Multikulturní výchovy, v němž se děti seznámí s kamarády jiných národností. Seznámení je za pomoci fotografií, poznají tak jejich hry, vyrobí si jejich oblíbenou hračku. Účastníci kurzu získají nápady a inspirace, jak vést děti k zájmu o okolní svět a zároveň jim pomoci poznat sama sebe. Při kurzu je používána metodika Watoto, která pomůže dětem najít podrobnosti, ale také porozumět odlišnostem okolního světa. (Kritické myšlení, 2015)

### - **Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Základem kurzu je schopnost postavit do centra výuky žáka, nikoliv učitele nebo systém. Výuka nabídne propojení znalostí, sociálních dovedností i hodnot.

Hlavním cílem kurzu je nabídka praktických nástrojů a metod jak vést aktivně výuku s využitím na všech stupních škol.

**Orientační obsah kurzu**, tak jak je uveden na RWCT International Consortium:

- „*Třífázový model učení podle pedagogického konstruktivismu – evokace / uvědomění si významu / reflexe,*
- *portfolio – metoda sběru informací o vývoji vlastního učení (podklad pro sebehodnocení vlastního učení),*
- *práce s naučnými i literárními texty,*
- *metody využitelné při zprostředkovávání znalostí i dovedností: INSERT, tabulka INSERT, podvojný deník, trojitý zápisník, poslední slovo patří mně, řízené čtení, čtení s předvídáním, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, kostka, T-graf, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, srovnávací tabulka, argumentační esej, skládkové učení, Učíme se navzájem, čtenářské dílny,*
- *plánování a zavádění metod do praxe,*
- *hodnocení jako součást učení: uznání / otázka, popisný jazyk sady kritérií pro kvalitní práci,*
- *sílení vlastní četby + tipy na zajímavé knihy a publikace,*
- *drobné aktivity a hry využitelné pro zpestření hodin.“*  
(Kritické myšlení, 2015)

## 7.2 Časopis Kritické listy

Občanské sdružení Kritické myšlení si v letech 2000-2013 vydávalo svůj vlastní časopis – Kritické listy. Tento časopis má za úkol dále rozvíjet a motivovat učitele k práci s metodami kritického myšlení.

V čísle je vždy uveden úvodník, který vždy píše někdo z pedagogů, kteří mají dlouhodobé zkušenosti s prací s metodami kritického myšlení. Dále pak rozhovor s pedagogy o aktuální problematice. Velkou část každého čísla redakce věnuje připraveným lekcím a následujícím připomínkám a komentářům. Zde je možné načerpat mnoho zajímavých nápadů do praxe. V některých číslech je zařazen článek o učitelích, kteří vyučují nebo lektorují kritické myšlení. Další část časopisu se vždy věnuje vhodné literatuře, která dítě rozvíjí a jak s ní správně pracovat.

Závěrem jsou vždy vypsány aktuality občanského sdružení a nabídky kurzů, které budou v nejbližší době pořádány.

Na webových stránkách sdružení je možné nahlédnout do některých čísel, jsou zde dokonce publikována vybraná kompletní čísla. Aktuálně občanské sdružení vydává Kritické listky – periodikum, které vychází jako čtvrtletník a to pouze v elektronické podobě. Obsah je velmi podobný Kritickým listům, jen není tak podrobný. I tak je každé číslo nabitě množstvím nápadů a tipů pro pedagogickou praxi.

## **8 Výzkumné šetření**

Tato část práce je věnována výzkumnému šetření, které zjišťuje informovanost učitelek v mateřské škole o kritickém myšlení. Kritické myšlení ve vzdělávání je tématem, které se stále často objevuje jako námět nejrůznějších úvah a výzkumů. Ve výzkumné rovině existuje mnoho teorií o tom, co to kritické myšlení je, ale otázkou zůstává, jestli se tyto vědecké poznatky shodují s poznatky těch, kteří se vzdělávání opravu věnují. Při zpracování výzkumného šetření jsem postupovala v souladu s obvyklými fázemi pedagogického výzkumu, tedy jsem stanovila výzkumný problém, formulovala výzkumné otázky, vyvodila závěry a ty prezentuji dále. Výzkumné šetření zastřešuje problematiku kritického myšlení v pedagogické praxi.

### **8.1 Cíl výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit jak jsou učitelky, které pracují v mateřské škole informované o tom, co to je kritické myšlení. Práce bude rovněž zahrnovat pohled samotných učitelek na pojem a definici kritického myšlení. Jedním z cílů je rovněž odkud učitelé berou informace o tomto způsobu učení a kde všude je možné se s touto metodou setkat. Rovněž se prostřednictvím otázek zmapuji, kde všude se o tomto pojmu hovoří a kde se například dělají rozšiřující kurzy pro pedagogické i nepedagogické zájemce.

Práce se rovněž zabývá tím, co si učitelé představují pod pojmem tradiční pedagogické postupy a jestli i kritické myšlení se nedá s nějakého úhlu pohledu zde zařadit. Protože jsem se pro prostudování odborné literatury a zdrojů nedopátrala k propagaci metod kritického myšlení v mateřské škole, chtěla jsem zjistit, jestli je spíše vhodné využívat metody kritického myšlení v mateřské, nebo základní škole, popřípadě, jestli to není rozhodující pro jednotlivé metody.

Jeden z cílů je i zjistit popřípadě věřit odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu. Tyto výzkumné otázky korespondují s dotazníkem a opírají se o dostupné informace.

## 8.2 Výzkumné otázky

Pro dosažení cíle výzkumného šetření jsem stanovila vstupní otázky, na které ve výzkumném šetření hledám odpovědi. Tyto vstupní otázky byly stanoveny na základě prostudované literatury.

**Otázka<sub>1</sub>:** „Bude více než polovina pedagogů vědět, co znamená pojem kritické myšlení?“

**Otázka<sub>2</sub>:** „Budou definice kritického myšlení pedagogů velmi podobné?“

**Otázka<sub>3</sub>:** „Využívají pedagogové, kteří je znají metody pro rozvoj kritického myšlení?“

**Otázka<sub>4</sub>:** „Shodují se pedagogové v činnostech a oblastech kritického myšlení?“

**Otázka<sub>5</sub>:** „Vnímají pedagogové tradiční výuku negativně?“

**Otázka<sub>6</sub>:** „Má se kritické myšlení rozvíjet zejména v základní škole?“

## 8.3 Metodologie

Pro realizaci výzkumného šetření jsem, jako metodu získávání dat, vybrala dotazník. Dotazník, sestavený z předem připravených a pečlivě formulovaných otázek je promyšleně seřazený, respondent vyplňuje písemně. Respondentem je myšlena osoba, která vyplňuje dotazník. Tato metoda byla zvolena z důvodu, že se jedná o snadný a rychlý sběr dat a oproti jiným metodám nejméně dotěrný. Je však pravdou, že dotazník zjišťuje subjektivní pohled respondenta, který může zkreslit výsledek.

Dotazník byl sestaven v rámci spolupráce s dvěma dalšími tazatelkami, které výsledný dotazník rovněž použili do výzkumného šetření ve své závěrečné práci. Obsahuje průvodní slovo autorek a následně 20 položek, které dále představím. Dotazník byl respondentům předložen více než dvěma stům respondentů prostřednictvím internetu a v některých případech v tištěné podobě. Všechny tři tazatelky dotazník šířily dle svých nespécifikovaných možností, avšak byl šířen cíleně na současné a budoucí pedagogy.

Návratnost tištěných dotazníků byla přímo žalostná, ale šířením dotazníku i přes internet se podařilo získat odpovídající počet respondentů, ale nebylo možné vyčíslit

celkovou návratnost dotazníků zpět k tazatelkám. Dotazník je přílohou k této diplomové práci (**viz příloha A – Použitý dotazník**).

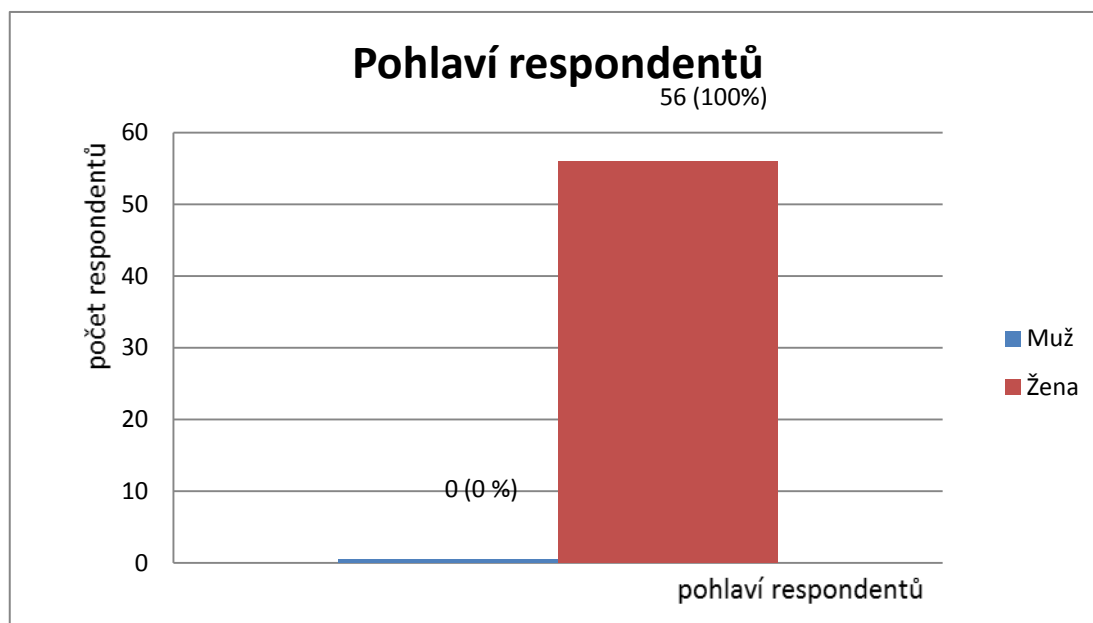
Veškeré výsledky byly přepsány do programu Microsoft Office Excel, kde byly zpracovány matematicky a graficky a tyto výsledky jsou dále interpretovány. Vzhledem k tomu, že položky na sebe navazují, nedají se striktně oddělit, resp. zhodnotit samostatně. Je tedy vhodné je seskupit dle společných znaků. Každá skupina bude obsahovat dílčí závěr. V první podskupině budu hodnotit počet respondentů, jejich pohlaví, věk a praxi. Další skupina otázek zahrnuje konkrétní vztah k pojmu KM (Kritické myšlení). Vlastní definice KM hodnotím samostatně ve třetí části. Čtvrtá skupina obsahuje metody pro rozvoj KM a jejich využití. Další skupina obsahuje hodnocení asociace s pojmem KM formou přídavných jmen a sloves. Odpovědi, které se měli zaškrtnout, jsou zhodnoceni v šesté podkapitole. Tradiční výuka a její rozdíl s výukou zaměřenou na KM je uveden v předposlední kapitole. V závěru uvádím názor učitelek, v jaké míře by se měly zaměřit metody KM v MŠ a ZŠ.

## 8.4 Interpretace výsledků

Jak jsem již přednesla v úvodu kapitoly, položky jsou rozděleny do skupin dle souvislosti jednotlivých otázek. V této kapitole interpretuji výsledky výzkumného šetření. Výsledky jsou doplněné o grafy, které výsledky zaznamenávají. Na konci každé podkapitoly je uvedeno krátké shrnutí. V první části jsou uvedeny zpracované výsledky poskytnutých identifikačních údajů respondentů. Druhá část zaznamenaných výsledků se zabývá výsledky zkoumané problematiky.

### - Výběrový soubor respondentů

Tři úvodní položky zjišťují identifikační znaky respondentů. Do této oblasti jsem zařadila informace jako je **pohlaví** a **věk** a **délka praxe** respondentů. Do výzkumného šetření se zapojilo **56 žen (100%)**. Důvodem, proč dotazník vyplňovali pouze ženy, je ten, že v mateřské škole převážně pracují ženy. Dále jsou i ochotnější vyplňovat papírové dotazníky, což vyplývá s toho, že jsem distribuovala dotazník i v MŠ, kde jsou zaměstnáni muži. Rozložení respondentů dle pohlaví je uvedeno v **grafu č. 1**.

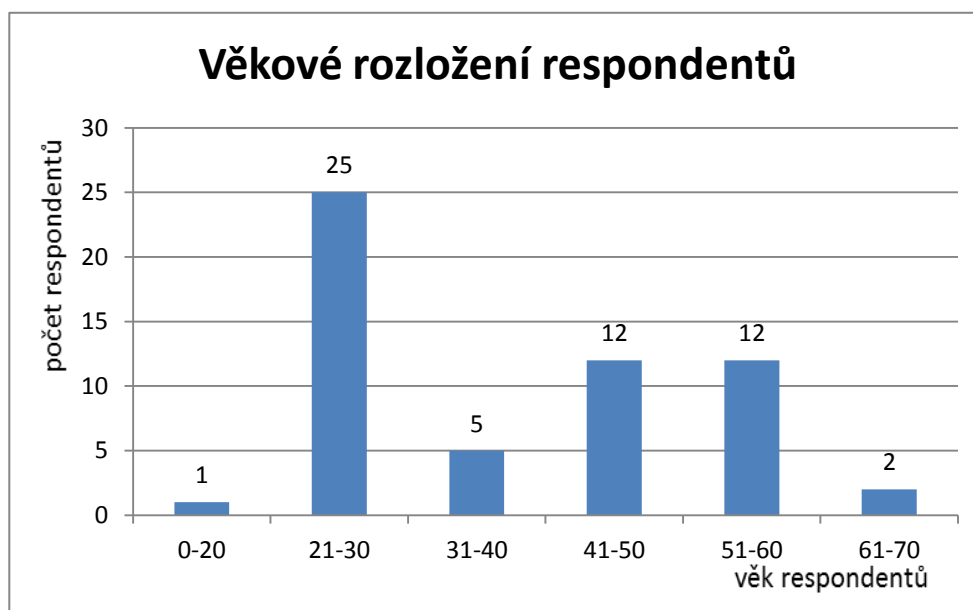


Graf č.1 – Pohlaví respondentů

Další údaj, který respondenti zaznamenávali, byl věk. Ten pouze vyplňovali číselně vepsáním do příslušné kolonky. Ze sebraných informací mi vyšel průměrný věk **38,5 let**. Nejmladšímu respondentovi je **20 let** a nejstaršímu **69 let**. Ze sesbíraných dat vyplývá, že odpovídaly převážně učitelky středního věku,

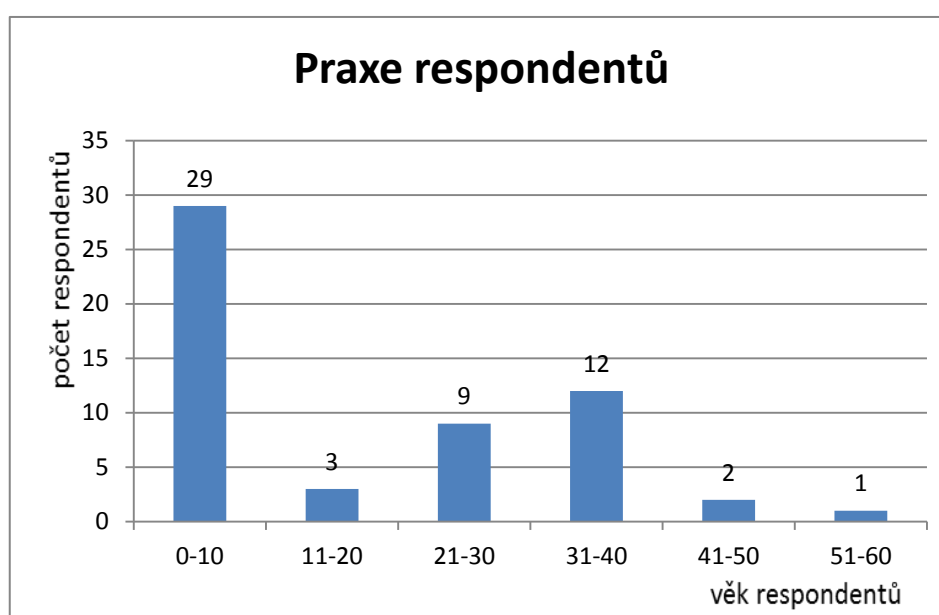


u kterých se předpokládají minimálně základní zkušenosti z praxe, ale na tuto problematiku nám odpoví další položka. Rozložení respondentů dle věku je uvedeno v grafu č. 2.



Graf č. 2– Znázornění věkového rozložení

Poslední úvodní položka zaznamenává dosaženou pedagogickou praxi. Zde opět měli respondenti možnost zapsat počet let číslicí. Průměrná délka praxe všech respondentů je **16,02 let**. Nejméně měl respondent, který učí pouze **3 měsíce**, nejvíce (neuvěřitelných) **51 let**. Vzhledem k věku a dosažené praxi byl použit velmi kvalitní vzorek ke zkoumání. Rozložení respondentů dle délky praxe je uvedeno v grafu č. 3.



Graf č. 3 – Znázornění praxe respondentů

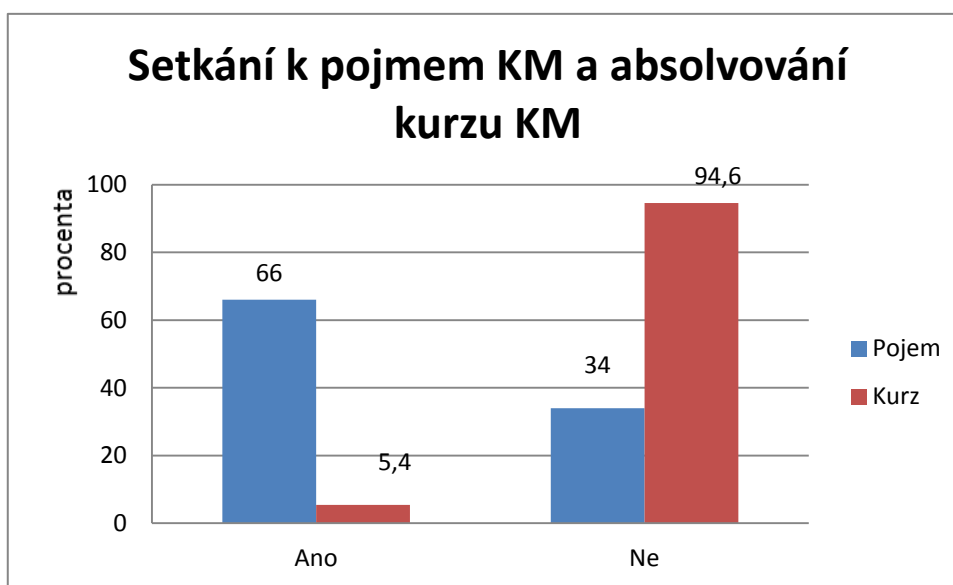
## - Vztah respondenta ke kritickému myšlení

Druhá podkapitola zobrazuje výsledky výzkumného šetření a hodnocení položek č. 1, 2, 3 a 4. Nejprve uvedu, kolik dotázaných se již dříve setkala s pojmem kritické myšlení. S pojmem kritické myšlení se setkala **37 (66,06%)**, tento pojem nikdy neslyšelo **19 (33,93 %)** respondentů. Při spojitosti věku, let praxe a znalosti, či neznalosti pojmu, jsem nenašla žádnou souvislost. To znamená, že není pravdou, že mladší učitelky znají pojem více, jak starší.

Nyní se blíže zaměřím na kurzy obsahující kritické myšlení, které respondenti navštívili. Kurzu, který by obsahoval i kritické myšlení, se zúčastnili pouze **3 (5,36%)** respondenti, zbylých **53 (94,64 %)** kurz nenavštívilo a ani v současné době nenavštěvuje.

Příklady kurzů, které byly uvedeny: Metody a formy práce vedoucí ke čtenářské gramotnosti a efektivnímu učení (8 hod.), Kritické myšlení v MŠ – 2009, Kritické myšlení v MŠ II 2010 (vždy po dvou dnech), Informatorium – Tvořivé výukové metody, ZaS Juliana Gardošová (20 hod.).

Informace o výsledcích znalosti či neznalosti pojmu a zároveň konkrétní návštěva vzdělávacího kurzu je uvedena v **grafu č. 4**.



**Graf č. 4 – Počet respondentů, kteří se setkali s pojmem kritické myšlení a počet těch, kteří absolvovali kurz KM v procentech**

Respondenti se rovněž měli možnost vyjádřit o tom, kde se s tímto pojmem setkali. Jako nejčastější místo setkání uvedli, že při studiu (**21 krát**) a to zejména

bakalářského stupně. Objevila se zde však i jedna zmínka VOŠ. Další častou odpovědí byly odborné časopisy a odborná literatura (**11 krát**). Výjimečně se objevila odpověď „Od kolegů“ (**2 krát**), „Z médií“ (**3 krát**) a „z internetu“ (**3krát**). Další buď neodpověděli, nebo jejich odpověď byla zaznamenána jen jednou.

#### - **Definice kritického myšlení**

Další podkapitola interpretuje výsledky odpovědí respondentů na položku č. 5. Zde se ukázalo, že odpovědi jsou vskutku různorodé. Většina z nich zahrnuje pojem „myšlení“ a „přemýšlení“ dítěte, vyvozování „vlastních závěrů/názorů“ a několikrát je v různých formách zopakované „nenechání se ovlivnit“ či „mít svůj názor“.

Celkem v jedenácti odpovědích se objevuje slovo „hodnotit“ a v dalších třech „zvažovat“. Jinými slovy jsou zde ještě několikrát uvedené podobné pojmy, a to celkem pětkrát (např. ve formě „tvořit názor“).

Je tedy zcela jisté, že kritické myšlení bude dle odpovědí respondentů obsahovat vlastní rozvahu dítěte, na jejímž konci je utvoření postoje, názoru nebo závěru. Dítě bude hodnotit možnosti a vybírat z ní co nejvhodnější. Pouze dvakrát je v odpovědi uvedeno, že čím lepší má dítě kritické myšlení, tím rychleji závěr vyvodí. Podle většiny dotázaných kritické myšlení nezávisí na věku dětí. Respondenti rovněž poukazují na to, že dítě má potřebu pečlivě zvážit situaci a nedávat na první dojem.

Důležitou poznámkou je objektivnost. Ta je zmíněna opakovaně. Jednou je dokonce uvedeno, že by se dítě nemělo rozhodovat na základě náklonnosti nebo víry a že rozhodnutí by mělo být demokratické. Pouze jednou je zmíněné, že dítě, které výsledné stanovisko zaujme, by si jej mělo umět i obhájit.

Z výsledků vyplývá, že většina respondentů se pokusila svou definici vytvořit, pouze jeden odmítl. Většina respondentů podchytila prvky kritického myšlení a svými slovy vytvořila vhodnou definici. Pouze čtyři definice byly nesprávné a neměli s kritickým myšlením nic společného. Tyto nesprávné definice měli společný základ ve slově „kritizování“ nebo „kritika“. Tito respondenti se domnívali, že kritické myšlení je zakládáno na „kritizování cizího názoru“, nebo na „nekritizování lidí na první dojem“, jiní si mysleli, že je to forma vyhledávání problematických situací v kolektivu (depistáž) a řešení jejich příčin (intervence).

## - **Metody pro rozvoj kritického myšlení a jejich využití**

Zde budu posuzovat odpovědi na položky 6, 7, 8. Metody, používané k rozvoji kritického myšlení, které jsou uvedené v dotaznících, se dají rozdělit na několik skupin.

Nejčastěji je uváděn postup, při kterém učitelka zařazuje do programu situace z praktického života. V něm se řeší komplikované denní činnosti. Učitelka vytváří situace, aby dětem vštěpila praktické zkušenosti. Dítě je možné před reálnou situací postavit i díky skupinové práci, kdy musí čelit názorům a postojům vrstevníků – řešit práci v kolektivu. Nadstandardem v tomto případě může být vytvoření dvojice žák-učitel nebo kluk-dívka.

Na tuto skupinku aktivit může plynule navazovat možnosti hraní role-play, vytváření scének, řešení modelových situací formou didaktických her nebo umělé vytváření problémových situací. Výhodou těchto aktivit je přímý kontakt učitelky, která tak může přímo řídit umělou situaci. Další možností je změna stylu práce či prostředí.

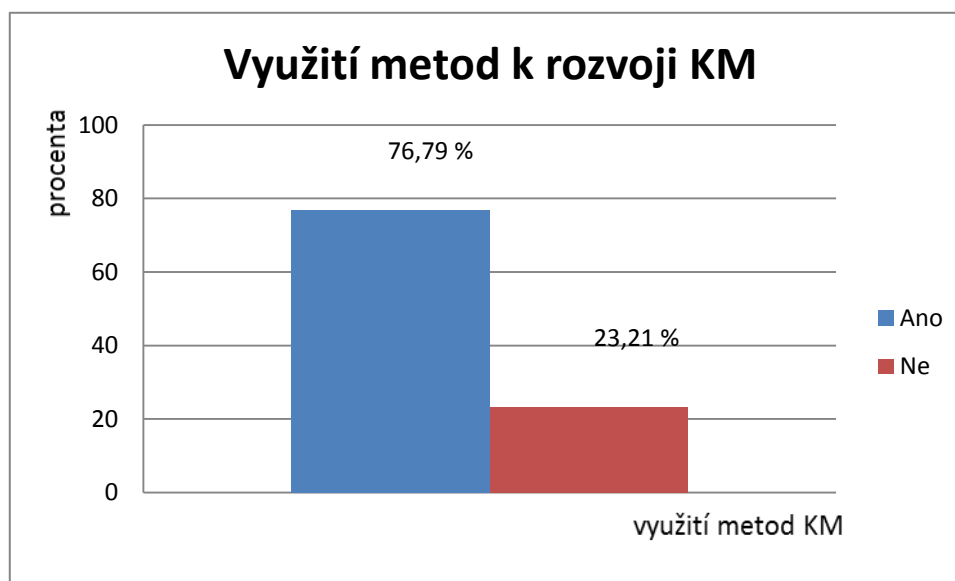
Formou pohádek se dá docílit utvoření několika možností, což vede k rozvíjení myšlení dítěte – utváření alternativ, např.: sněhulák – nemusí mít zrovna na hlavě hrnec, může to být i čepice. Četba příběhů může vést k diskuzi, kde by děti samostatně navrhovaly vlastní zakončení. Samostatnou skupinu pak může tvořit rozvoj myšlení pomocí obrázků.

Důležitost je však ve většině odpovědí kladena na vedení dialogu. Nejen dětem pokládat otázky, ale i nechat dítě samo se ptát, zejména pak otázky z praktického života. Pokud dítě vyvolá nebo je součástí konfliktu, je dobré, aby se samo okusilo situaci vyřešit nebo napravit.

Část odpovědí tvoří metody formou her. Zmíněny jsou hry stolní (deskové) a karetní. Další možností je sestavovat obrázky příběhu podle času. Dětem je dobré vyprávět příběhy, nechat je poslouchat a vnímat určité specifické situace. Úkoly by dle několika respondentů mohly být plněny v časovém limitu. Nejčastěji uvedeným předmětem, ve kterém by se mělo rozvíjet kritické myšlení, je výtvarná a hudební výchova.

Z uvedených metod uvedlo **43** dotázaných, že je i používá v praxi, což odpovídá **76,8 %**. Zbylých **13** uvedlo, že je nepoužívá – **23,22 %**. Zajímavé je, že s pojmem

KM se setkala „pouze“ **66 %** dotázaných, ovšem metody pro jeho rozvoj aplikuje skoro **77 %**. Vysvětlení je uvedeno u několika odpovědí, a to „podvědomé učení“ dítěte. Grafické znázornění užití metod je uvedeno v **grafu č. 5**.



**Graf č. 5 – Míra užití metod k rozvoji KM v procentech**

Většina učitelek připravuje děti na praktický život rozvojem kritického myšlení. Metod pro jejich rozvoj bylo uvedeno velmi rozmanitě – od klasických deskových a karetních her, až po nácvik situace pod dozorem učitelky.

Často se objevuje důležitost vedení dialogu nebo vystavení dítěte neobvyklé situaci a následné sledování jeho reakce. Následně opět proběhnou diskuze (i v širším kolektivu).

Této položky se hojně zúčastnili i respondenti, které se s pojmem kritické myšlení setkali až při vyplňování dotazníku. Jejich metodika učení je tedy jen v jejich představách. Dle respondentů se kritické myšlení rozvíjí nejčastěji při hudební a výtvarné výchově.

#### **- Asociace respondentů ke kriticky myslícímu dítěti**

V položce č. 9 a 10 bylo za úkol napsat nejprve pět přídavných jmen a poté pět sloves, která respondenta napadnou ve vztahu ke kriticky myslícímu dítěti. Pokud se jedná o vlastnost typickou pro dítě předškolního věku, mělo být přídavné jméno nebo sloveso označeno „P“. Většina dotázaných nevyplnila pět pojmů, ovšem označení „P“ obsáhla téměř všechna.

Nejčastěji se objevovalo přídavné jméno „přemýšlivé“ a „myslící“ – celkově se objevila **22krát**. Také některé respondenti vyzdvihli „samostatnost“ (**15 krát**) dítěte a „zvědavé“ uvedlo celkem **12** dotázaných. U **8** respondentů se objevily pojmy „chytrý“ nebo „rozumný“ a u **7** „hloubavý“, „aktivní“ a „komunikativní“. „Kreativita“ byla zaznamenána pouze u **5** respondentů. Ve **4** případech bylo uvedeno „citlivé“. Celkem **3 krát** je objevilo „praktické“ a se stejným počtem dopadlo i přídavné jméno „svobodné“, „bystré“ a „hádavé“. Rovněž **2 krát** zaznělo, že dítě je „morální“ a se stejným počtem i „diskutující“ a „vyspělé“. Souhrn je uveden v **tabulce č. 1**.

**Tabulka č. 1 – Četnosti vybraných přídavných jmen**

<b>Přídavné jméno</b>	<b>Výskyt</b>
<b>Přemýšlivé, myslící</b>	22
<b>Samostatné</b>	15
<b>Zvědavé</b>	12
<b>Chytrý, rozumný</b>	8
<b>Hloubavé</b>	7
<b>Aktivní</b>	7
<b>Komunikativní</b>	7
<b>Citlivé, emotivní</b>	7
<b>Kreativní</b>	5
<b>Praktické</b>	3
<b>Svobodné</b>	3
<b>Bystré</b>	3
<b>Hádavé</b>	3
<b>Morální</b>	2
<b>Diskutující</b>	2
<b>Vyspělé</b>	2

Zbylá přídavná jména se vyskytují pouze jednou a jejich součet je nejvyšší. Vyskytuje se mezi nimi např.: „úzkostné“, „nepravdivé“, „pomáhající“, „nebojácné“,

„kooperující“, „přiměřeně informované o životě kolem něho“, „soustředné“, „zbrklé“ atd. Většina z nich byla nesprávně zařazena a velmi často si protirečí.

I u sloves převládá „přemýšlet“, napsalo ho **17** respondentů. Druhou početnou skupinu tvoří slovesa „debatovat“, „diskutovat“ a „komunikovat“, která zaznamenala po **12** odpovědích. U **8** respondentů se objevilo sloveso „porovnat“. Dále u **6** respondentů byly zaznamenány slovesa „pozorovat“, „hodnotit“ a „tvořit“. „Definovat“, „zkoumat“ a „jednat“ bylo zapsáno celkem **5 krát**. Také se u **4** respondentů vyskytla kombinace slov „soudit“ nebo „posoudit“. Pouze **3** respondenti zaznamenali „popsat“ a „objevovat“ a **2 krát** „učit se“ a „rozvíjet“. Výčet nejčastěji zaznamenaných sloves je uveden v **tabulce č. 2**.

**Tabulka č. 2 – Vybraná slovesa**

Sloveso	Výskyt
<b>Přemýšlet</b>	17
<b>Debatovat, diskutovat, komunikovat</b>	12
<b>Porovnat</b>	8
<b>Pozorovat</b>	6
<b>Hodnotit</b>	6
<b>Tvořit</b>	6
<b>Definovat</b>	5
<b>Zkoumat</b>	5
<b>Jednat</b>	5
<b>Soudit, posoudit</b>	4
<b>Popsat</b>	3
<b>Objevovat</b>	3
<b>Učit se</b>	2
<b>Rozvíjet</b>	2

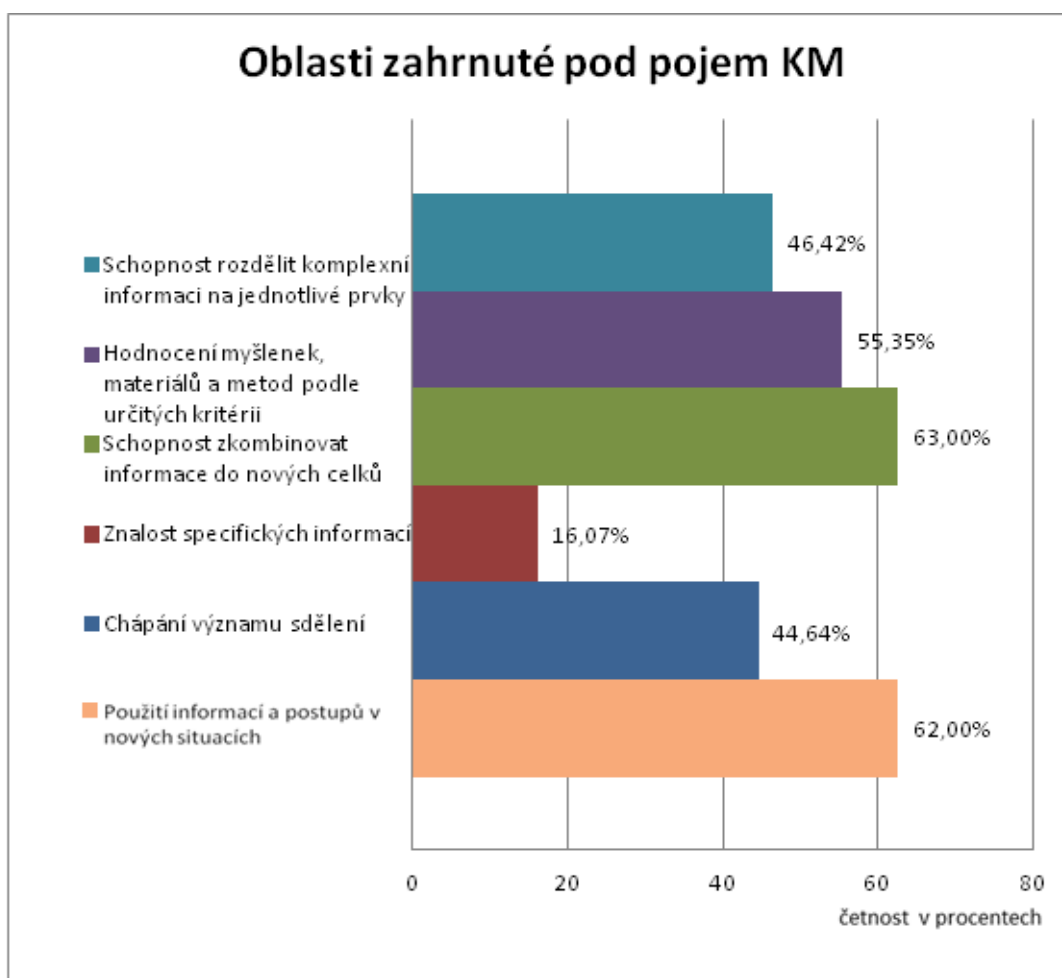
Celkově je uvedeno mnohem méně pojmů než u předchozí otázky. Průměrně respondent napsal jen 3 slovesa. Těch, které se vyskytují pouze jednou, je nyní podstatně méně než ve skupině přídavných jmen. Je zde např.: „zkoušet nové věci“,





### - Oblasti zahrnující kritické myšlení

Další položka zkoumala oblasti, které mohou zahrnout kritické myšlení. Zde byla možnost označit více správných odpovědí. Nejvíce byla označena odpověď „Schopnost zkombinovat informace do nových celků“ (**63,00%**). Dalším, téměř shodně označovaným, bylo „Použití informací a postupů v nových situacích“ (**62,00%**). Nad hranicí padesáti procent se objevilo už jen „Hodnocení myšlenek, materiálů a metod podle určitých kritérií“ (**55,35%**). Výsledky této položky jsou zaznamenané v grafu č. 7.



Graf č. 7 – Oblasti zahrnuté pod pojem kritické myšlení

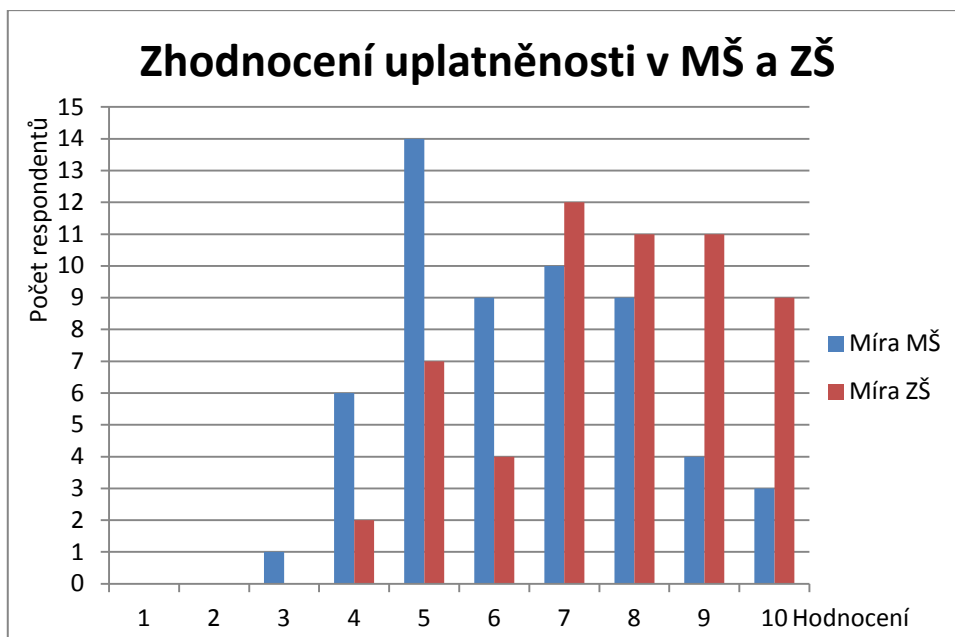
- **Rozdíly mezi tradičními výukovými postupy a postupy zaměřenými na kritické myšlení**

V položce 13. a 14. se respondenti vyjadřovali k problematice tradičních výukových metod. V počáteční části měl respondent za úkol napsat, jak on sám vnímá tradiční výukové metody. Nejvíce (**23 krát**) se objevovala odpověď, že jsou to zastaralé, nemoderní a nepodnětné metody práce s dětmi. Jako druhý nejvíce zapsaný názor (**11 krát**) se objevil, že žák se učí pouze memorováním a přepisováním to co uslyší. Další zastoupená odpověď byla směřována na studijní osnovy, respondenti tedy uvedli, že principem tradičních výukových metod jsou celostátně řízené osnovy v jednotlivých MŠ a ZŠ. Nejvíce používaná slovní spojení v asociačním psaní byla „výklad“, „zkoušení“, „sezení v lavicích“, „pevný časový řád“, nebo „frontální výuka“. Většina respondentů se shodla, že není vhodné příliš využívat těchto metod.

Druhá část byla zaměřena na rozdíly mezi výukou tradiční a výukou zaměřenou na kritické myšlení. Mnoho respondentů na tuto otázku odpovědělo už v předešlé otázce. Nejčastěji se objevilo, že rozdíl je ve využívání moderních technologií, hlavně počítače a interaktivní tabule. Jako jeden z rozdílů se zde ukázalo zamyšlení nad dětskou aktivitou při výuce. Respondenti poukazují na samostatnost, individuálnost, přemyšlení a tvořivost, spontánnost a kreativitu. S těchto výsledků se dá usuzovat, že respondenti se domnívají, že zásadní rozdíl je v pohledu na dítě a jeho potřeby.

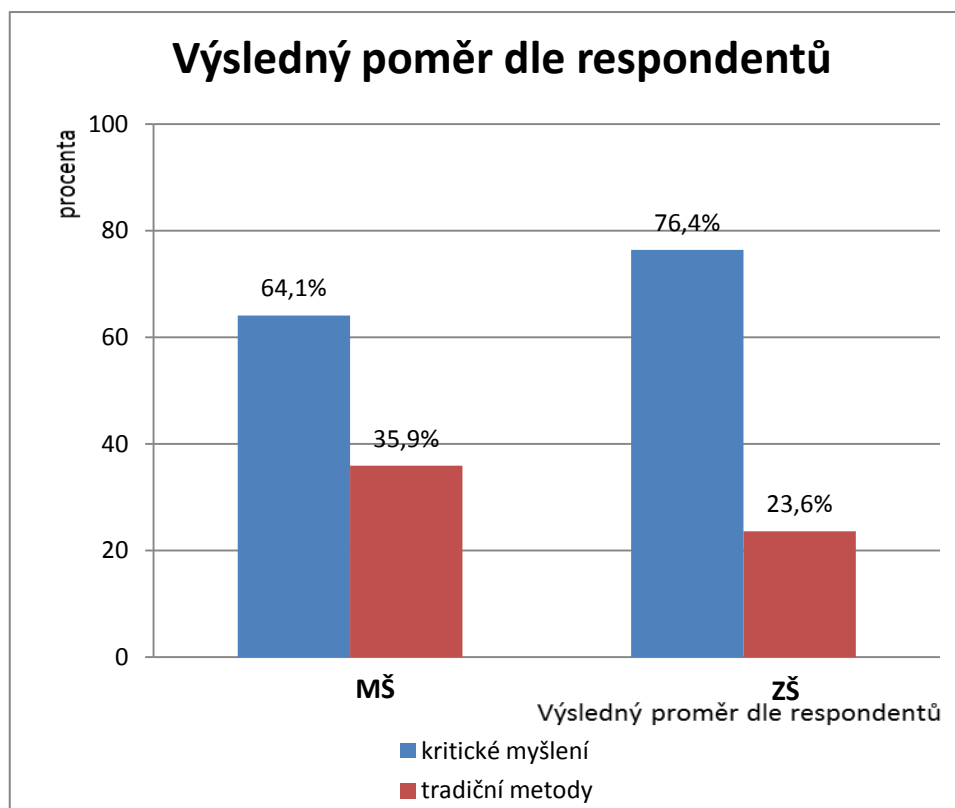
- **Míra uplatnění postupů kritického myšlení oproti tradičním postupům**

V poslední položce předkládaného dotazníku se měl respondent zamyslet, jak hodně by se měli uplatňovat postupy kritického myšlení v mateřské škole (položka č. 15) a v základní škole (položka č. 16) v poměru k tradičním výukovým metodám. Když se respondenti vyjadřovali k uplatnění v MŠ, nejvíce (**14**) respondentů vyznačilo hodnocení č. 5, tedy aby byly metody využívány ve stejném poměru. Vzhledem k tomu, že do č. 4 hodnocení je pouze jeden respondent, je zřejmé, že každý s respondentů se domnívá, že by se kritické myšlení mělo rozvíjet i v mateřské škole. Při označování poměru v ZŠ se nejvíce respondentů (**12**) rozhodlo označit hodnocení č. 7. V těsném závěsu zůstalo hodnocení č. 8 a č. 9. Výsledky jsou interpretovány **na grafu č. 8**.



**Graf č. 8 – Zhodnocení uplatnění v MŠ a ZŠ**

Výsledný průměr hodnotící bod u mateřské školy je **6,41** a u základní školy je **7,64**. Je tedy zřejmé, že si respondenti myslí, že kritické myšlení by se mělo více využívat v základní škole. Poměr kritického myšlení a tradičních metod je uveden v grafu č. 9.



**Graf č. 9 – Výsledný poměr dle respondentů**

## 8.5 Shrnutí výsledků

**Otázka<sub>1</sub>:** Předpoklad, že více než polovina pedagogů ví, co znamená pojem kritické myšlení, se potvrdil. Nejspíš to lze přisuzovat faktu, že více než polovina respondentů má desetiletou praxi (a více) v oboru. Z **grafu č. 4** je patrné, že více jak **66%** respondentů se pojmem již setkala. Přibližně **třetina** respondentů se s tímto pojmem vůbec neselekala, nebo nepokryla komplexně pojem kritického myšlení.

**Otázka<sub>2</sub>:** Předpoklad, že definice kritického myšlení budou velmi podobné, se potvrdil, neboť většina respondentů zachytila ve své definici základní myšlenku kritického myšlení a vzájemně byly velmi podobné. Z celkového počtu 56 respondentů pouze 3 odpovědi byly odlišné, ti definovali kritické myšlení jako kritizování ostatních či sebekritiku, dále kritizování rodičů a sourozenců a také jako vrozenou vlastnost dítěte, která se nedá rozvíjet.

**Otázka<sub>3</sub>:** Předpoklad, že pedagogové, kteří znají metody pro rozvoj KM, je využívají, se nepotvrdil. Výzkumné šetření ukázalo, že ačkoliv pedagogové metody pro rozvoj kritického myšlení znají, tak přiznávají, že je nevyužívají. Argumentem je, že u dětí v MŠ (konkrétně tedy v nižším věku jak 5 let) je nemožno úspěšně využívat s pozitivním výsledkem.

**Otázka<sub>4</sub>:** Předpoklad, že se budou pedagogové v činnostech a oblastech KM shodovat se nepotvrdil. Dle vyhodnocení položky č. 11 se pedagogové téměř neshodují v odpovědích.

**Otázka<sub>5</sub>:** Předpoklad byl, že pedagogové vnímají tradiční výukové metody negativně. Tato hypotéza se potvrdila v položce č. 13. a 14. Dle výpovědi respondentů, jsou odpovědi většinou negativní. Tyto metody jsou dle respondentů „zastaralé“ a „nemoderní“. Respondenti je vnímají negativně.

**Otázka<sub>6</sub>:** Předpoklad, že kritické myšlení by se u dětí mělo rozvíjet zejména až v ZŠ, se potvrdil na základě porovnání výsledků 15. a 16. položky. Podle pedagogů kritické myšlení není tak vhodné pro MŠ a je vhodnější pro ZŠ.

## 8.6 Diskuse

Další kapitolou shrnuji výsledky výzkumného šetření a dále také hodnotím cíle výzkumné práce. Jedna z úvodních položek respondenty rozřadila mezi učitele ZŠ, učitele MŠ, studenty učitelství pro ZŠ, studenty učitelství pro MŠ a „jiné“. K mé diplomové práci bylo možné využít pouze tu část dotazníků, kterou vyplnili pracující učitelé v mateřské škole. Zbýlými respondenty nezapadajícími do mé cílové skupiny se toto výzkumné šetření nezabývá. Další úvodní položky blíže identifikují respondenta, zjišťují jeho pohlaví, věk a délku pedagogické praxe. Více identifikačních údajů pro potřeby mé diplomové práce nebylo zahrnuto do mého dotazníku, byl vyhodnocován anonymně.

Zbýlých 16 položek bylo věnováno problematice kritického myšlení. Sedm z nich bylo formulováno jako uzavřené, tedy vyvíjelo na respondenta tlak vybrat si některou z uvedených možností, dvě z těchto položek byly škálové od 1 do 10. Dalších devět položek nenabízelo žádnou možnost a nutilo respondenta k sebevyjádření, neboť byly otevřené. Vzhledem k volnosti, kterou tyto položky nabízejí, se již dopředu počítalo s tím, že bude muset být provedena kategorizace, pro hlubší proniknutí do problematiky však byly vhodné. V dotazníku bylo pamatováno na dostatečný prostor pro odpověď.

Cíl výzkumného šetření byl naplněn. Z dotazníku vyplynulo, že učitelé vědí, že lze pracovat s metodami kritického myšlení, ale nějaké hlubší informace a vhled do problematiky postrádají. Ti, kteří se s kurzy kritického myšlení setkali a absolvovali je, jsou více obeznámené. Nejčastěji se respondenti dozvídali informace.

Ačkoliv by se zde hodilo srovnání výsledků tohoto výzkumného šetření s jinými šetřeními a výzkumy z tuzemska či ze světa zabývající se touto problematikou, bohužel je zde s politováním nutné konstatovat, že tímto způsobem se ještě danou problematikou nikdo nejspíš ani nezabýval, nebo takový zdroj není veřejně dostupný.

## ZÁVĚR

Snahou a základním cílem mé diplomové práce, bylo přiblížit široké veřejnosti a hlavně učitelům problematiku týkající se kritického myšlení. Dala jsem tak možnost přečíst si jaké metody a formy práce jsou pro rozvoj co nejefektivnější. Byla to hlavně metody rozvíjející kompetence jako je samostatnost, komunikativnost, tvořivost a možnost sebevyjádření v prostředí mateřské školy. Je zřejmě jasné, že tyto metody jsou zajímavé a dokážou žáka zaujmout a podpořit v něm aktivitu i přesto, že učitel je často jen rádce na cestě k výsledku. Učitelé pochopitelně mohou využívat i tradičnější výukové metody, ale pokud jim nevyhovují, přináším jim alternativu, kterou si mohou osahat a vyzkoušet. Zamýšlela jsem se do hloubky i nad aktivizačními a komplexními metodami, jakožto vodítkem k podpoře správného vstřebávání informací žáků. V rámci praktické části jsem zpracovala výzkumné šetření, které mělo zjistit, jestli učitelé, kteří jsou v praxi, vědí co to je kritické myšlení, jestli s metodami pracují.

Byla jsem překvapena, že většina učitelů využívá metody vhodné k rozvoji kritického myšlení, jen nevěděli, že právě tyto metody do této skupiny patří.

Musím přiznat, že sběr dat byl pro mě až překvapivě problematický. I přesto, že jsem distribuovala více jak dvě stě tištěných dotazníků, při pozdějším sběru jsem jich měla o více jak šestnáctinu méně. Velmi často se mi stalo, že dotazníky byly vyplněny jen jednou osobou, ale rozdílně. Jsem proto ráda, že jsem využila ke sběhu dat i elektronickou verzi dotazníků. V rámci výzkumného šetření jsem zjistila mnoho zajímavých informací, které jsou zpracované v praktické části diplomové práce.

Cítím menší rozdíly při práci v mateřské a základní škole, přeci jenom způsob užití metod musí být v některých případech přizpůsoben pro menší děti. Dále je menším úskalím při práci v mateřské škole, protože většina tříd je heterogenních. Jako velkou výhodu v mateřské škole vidím flexibilitu v časovém rozsahu, přeci jenom nemusí být činnost rozdělena do 45 minutových úseků. Jsem si jistá, že se pokusím ve své pedagogické praxi využívat metod kritického myšlení a dále se vzdělávat v této problematice.

## Citované zdroje

- Odborné publikace
1. BUZAN, T. *Mentální mapování*. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-736-7200-3.
  2. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel – Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
  3. HAŠKOVEC, V., MÜLLER, O., *Galerie géníů, aneb, Kdo byl kdo: [200 osobností, které změnily svět: věda, filozofie, umění]*. 1. Vyd. Praha: Albatros, 1999, 204 s. ISBN 80-00-00763-0.
  4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
  5. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.: *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
  6. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, 178 s. ISBN 978-80-85783-73-5.
  7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
  8. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007, 131 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
  9. KOTRBA, T., LACINA, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu Barrister a Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
  10. KRATHWOHL, D. R. (2002). *TheoryIntoPractice*, 41 (4), 212–218. ISSN 0040-5841.
  11. KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009. 144 s. ISBN 978-80-247-2362-4.
  12. MAŇÁK, J. a kol.: *Alternativní metody a postupy*. Brno: MU, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
  13. MAŇÁK, J.: *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: MU, 1998. 108 s. ISBN 80-210-1880-1.
  14. MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
  15. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

16. PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
17. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L.: *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, M., & MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
19. RUTOVÁ, N. a kol.: *Učím s radostí*. 1. Vyd. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.
20. REICHEL, J.: *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Vyd. Havlíčkův Brod, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
21. SITNÁ, D.: *Metody aktivního vyučování*. Portál: Praha, 2009. 105 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
22. STEELE, Jeannie L.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Příručka III. Praha: Kritické myšlení, 2007. s. 14.
23. ŠAFRÁNKOVÁ, K. & KOŠTÁLOVÁ, H. (Eds.). (2007). *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele*. 85 s. Praha: Kritické myšlení.
24. ŠEĐOVÁ, K., ŠVARÍČEK, R., & ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. 23 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
25. STEELOVÁ, J. L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Rozvíjíme kritické myšlení*. Příručka II. Praha: Kritické myšlení, 1997.
26. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., & WALTER, S. (2007a). *Příručka II: Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
27. STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, Ch., & WALTER, S. (2007b). *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o. s.
28. ŠEBESTOVÁ, A, *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 98 s. Diplomová práce.
29. ŠVEC, V.: *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
30. TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. 1. Vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 98 s. ISBN 987-80-7290-315-3.



31. TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 987-80-7290-315-3.
32. URBAN, L.: *Sociologie trochu jinak. 2. vyd.* Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-3562-7.
- Časopisy
33. GAVORA, P.: Kritické myslenie ve škole. *Pedagogická revue*, 1995, č. 1-2, s. 7. ISSN 1335-1982.
34. GAVORA, P.: Učenie sa z textu a metakognitívne procesy. *Pedagogika*, 1988, roč. 38, č. 6, s. 661-672. ISSN 3330-3815.
35. Jeannie L.Steelová, Kurtis S. Meredith, Charles Temple & Sčoty Walter. *Rozvíjení kritického myšlení – Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, Příručka II, zkrácená verze. [online] ZS Rožmitál [cit. 2014-20-12] Dostupná z: <https://view.officeapps.live.com>
36. Klooster D. *Z Letní školy 2000* [online] [cit. 2014-20-12]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/o\\_ministerstvu/diplomaticka\\_akademie/letni\\_skola\\_evropskych\\_studii/index.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/o_ministerstvu/diplomaticka_akademie/letni_skola_evropskych_studii/index.html)

## Seznamy obrázků, grafů a tabulek

Obrázek 1 – „Tabulka Bloomovi taxonomie výukových cílů“ .....	14
Obrázek 2 – Pětílístek .....	31
Graf č.1 – Pohlaví respondentů.....	48
Graf č. 2– Znázornění věkového rozložení.....	49
Graf č. 3 – Znázornění praxe respondentů.....	49
Graf č. 4 – Počet respondentů, kteří se setkali s pojmem kritické myšlení a počet těch, kteří absolvovali kurz KM v procentech .....	50
Graf č. 5 – Míra užití metod k rozvoji KM v procentech .....	53
Graf č. 6 – Znázornění četnosti slov v procentech .....	56
Graf č. 7 – Oblasti zahrnuté pod pojem kritické myšlení .....	57
Graf č. 8 – Zhodnocení uplatnění v MŠ a ZŠ .....	59
Graf č. 9 – Výsledný proměr dle respondentů .....	59
Tabulka č. 1 – Četnosti vybraných přídavných jmen .....	54
Tabulka č. 2 – Vybraná slovesa .....	55

## **Seznam příloh**

Příloha A – Použitý dotazník

## Příloha A –Dotazník „Implicitní teorie kritického myšlení“

Kritické myšlení ve vzdělávání je tématem, které se stále častěji objevuje jako námět nejrůznějších úvah i výzkumů. Ve výzkumné rovině existuje mnoho teorií o tom, co to kritické myšlení je, ale otázkou zůstává, jestli se tyto vědecké poznatky shodují s poznatky těch, kteří se vzdělávání opravdu věnují. Proto je naším cílem zjistit, co konkrétně si pod pojmem „kritické myšlení“ představují učitelé a studenti učitelství a jestli se tyto představy shodují. Zjištění pro nás mohou být velmi přínosná zejména v oblasti profesní přípravy budoucích pedagogů. Budeme rádi, pokud dotazník vyplníte i v případě, že nespadáte ani do jedné z kategorií (učitel/ka/student/ka učitelství), přínosný je pro nás každý názor.

Děkujeme za spolupráci

Mgr. Veronika Smetanová, Bc. Adriana Drbalová a Bc. Dáša Vitáková

**Pohlaví:** .....

**Věk:** .....

**Jaké je vaše zaměstnání/obor studia?** (více možných odpovědí)

- Učitel/ka v mateřské škole
- Učitel/ka na základní škole
- Student/ka učitelství pro mateřské školy
- Student/ka učitelství pro základní školy
- Jiné (jaké?) .....

**Jaká je délka vaší pedagogické praxe?** (v případě, že učíte): .....

**1. Setkal/a jste se již někdy s pojmem "kritické myšlení"?**

- Ano
- Ne (přesun na otázku č. 5)

**2. Kde všude jste se s pojmem "kritické myšlení" setkal/a?**

.....  
.....  
.....  
.....

**3. Absolvoval/a jste (nebo právě navštěvujete) některý z kurzů zabývajících se kritickým myšlením?**

- Ano
- Ne (přesun na otázku č. 5)

**4. Napište prosím všechny kurzy zabývajících se kritickým myšlením, kterých jste se zúčastnil/a, pokud víte, tak včetně hodinové dotace a roku absolvování.**

.....  
.....  
.....  
.....

**5. Zkuste prosím vytvořit svou vlastní definici pojmu "kritické myšlení":**

.....  
.....  
.....  
.....

**6. Jaké (výukové) metody lze dle Vašeho názoru použít pro rozvoj kritického myšlení u dětí? (napište prosím všechny, které Vás napadají):**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**7. Využíváte vy sám/sama některé z (výukových) metod zaměřených na kritické myšlení dětí?**

- Ano  
 Ne (přesun na otázku č. 9)

**8. Jaké metody zaměřené na kritické myšlení dětí využíváte? Do závorky za metody prosím také vždy uveďte, v jakých předmětech:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**9. Napište pět PŘÍDAVNÝCH JMEN, kterými lze podle Vás charakterizovat kriticky myslící dítě předškolního/mladšího školního věku (pokud je podle Vás charakteristika typická pouze pro předškolní nebo pouze pro školní děti, napište prosím za charakteristiku písmeno "P" jako předškolní, případně "S" jako školní):**

.....  
.....  
.....  
.....

**10. Napište pět SLOVES, kterými lze podle Vás charakterizovat kriticky myslící dítě předškolního/mladšího školního věku (pokud je podle Vás sloveso typické pouze pro předškolní nebo pouze pro školní děti, napište prosím za charakteristiku písmeno "P" jako předškolní, případně "S" jako školní):**

.....  
.....  
.....  
.....

11. Vyberte z následujícího seznamu třiceti sloves všechna, která dle Vašeho názoru označují činnosti související s kritickým myšlením:

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pojmenovat      | <input type="checkbox"/> Objasnit        | <input type="checkbox"/> Rozlišit                 |
| <input type="checkbox"/> Přeformulovat   | <input type="checkbox"/> Zhodnotit       | <input type="checkbox"/> Uspořádat                |
| <input type="checkbox"/> Shrnout         | <input type="checkbox"/> Uvést do vztahu | <input type="checkbox"/> Složit                   |
| <input type="checkbox"/> Popsat          | <input type="checkbox"/> Reprodukovat    | <input type="checkbox"/> Vyjádřit vlastními slovy |
| <input type="checkbox"/> Posoudit        | <input type="checkbox"/> Modifikovat     | <input type="checkbox"/> Interpretovat            |
| <input type="checkbox"/> Vytvořit schéma | <input type="checkbox"/> Navrhnout       | <input type="checkbox"/> Vytvořit obecné závěry   |
| <input type="checkbox"/> Argumentovat    | <input type="checkbox"/> Vysvětlit       | <input type="checkbox"/> Zdůvodnit                |
| <input type="checkbox"/> Vybrat          | <input type="checkbox"/> Provést v praxi | <input type="checkbox"/> Zkombinovat              |
| <input type="checkbox"/> Roztřídit       | <input type="checkbox"/> Ocenit          |   |
| <input type="checkbox"/> Použít          | <input type="checkbox"/> Porovnat        |   |
| <input type="checkbox"/> Zopakovat       | <input type="checkbox"/> Definovat       |   |

12. Které z následujících šesti oblastí lze dle Vašeho názoru zahrnout pod pojem kritické myšlení? (vyberte prosím všechny vhodné) (více možných odpovědí)

- Použití informací a postupů v nových situacích
- Chápání významu sdělení
- Znalost specifických informací
- Schopnost zkombinovat informace do nových celků
- Hodnocení myšlenek, materiálů a metod podle určitých kritérií
- Schopnost rozdělit komplexní informaci na jednotlivé prvky

13. Co si představujete pod pojmem "tradiční výukové postupy"?

.....

.....

.....

.....

.....

14. V čem spatřujete největší rozdíl mezi tradičními výukovými postupy a postupy zaměřenými na kritické myšlení?

.....

.....

.....

.....

.....

15. Zhodnoťte na škále od 1 do 10 (1 = nejméně, 10 = nejvíce), v jaké míře by měly být dle Vašeho názoru uplatňovány postupy zaměřené na kritické myšlení (oproti postupům tradičním) v **MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Tradiční postupy           Kritické myšlení

16. Zhodnoťte na škále od 1 do 10 (1 = nejméně, 10 = nejvíce), v jaké míře by měly být dle Vašeho názoru uplatňovány postupy zaměřené na kritické myšlení (oproti postupům tradičním) na **ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Tradiční postupy           Kritické myšlení