

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Tereza Rejlová

Rozvoj kritického myšlení u žáků základní školy

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě uvedené literatury a s pomocí vedoucí bakalářské práce.

V Olomouci dne 17.4.2013

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky, které mi poskytla pro zpracování bakalářské práce. Děkuji také učitelům, kteří mi umožnili provádět v jejich hodinách výzkum, a žákům, kteří dotazníky ochotně vyplnili.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	10
1.1 Definice kritického myšlení.....	10
1.2 RWCT.....	13
1.3 Třífázový model učení.....	15
2 METODY PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	18
2.1 Charakteristika vybraných výukových metod.....	19
2.1.1 INSERT.....	19
2.1.2 Brainstorming.....	19
2.1.3 Pětílístek.....	19
2.1.4 Kostka.....	20
2.1.5 Poslední slovo mám já.....	20
2.1.6 Pojmové mapování.....	20
2.1.7 Volné psaní.....	21
2.1.8 Učíme se navzájem.....	21
2.1.9 Diskuzní pavučina.....	21
2.1.10 Skládankové učení.....	22
2.1.11 Myslicí klobouky.....	22
2.1.12 Víím, chci vědět, dozvěděl jsem se.....	23
3 PROMĚNY ŠKOLSTVÍ.....	24
3.1 Tradiční pojetí výuky.....	24
3.1.1 Klasické výukové metody.....	25
3.2 Moderní pojetí výuky.....	26
3.2.1 Aktivizační výukové metody.....	27

4	OSOBNOST ŽÁKA V OBDOBÍ PUBESCENCE	30
4.1	Vymezení období pubescence ve světle periodizací psychického vývoje.....	31
4.2	Změny v období pubescence.....	32
4.2.1	Tělesné změny	32
4.2.2	Psychické změny	33
4.2.3	Sociální změny	33
	EMPIRICKÁ ČÁST	35
5	REALIZACE VÝZKUMU.....	36
5.1	Výzkumný problém	36
5.2	Výzkumný cíl a dílčí cíle	36
5.3	Výzkumné otázky	36
5.4	Výzkumné metody.....	37
5.4.1	Pozorování vyučovacích hodin.....	37
5.4.2	Dotazník pro žáky.....	37
5.5	Výzkumný soubor.....	38
5.6	Průběh výzkumu	38
5.7	Způsob vyhodnocování dat.....	38
5.7.1	Pozorování vyučovacích hodin.....	38
5.7.2	Dotazník pro žáky.....	38
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	40
6.1	Analýza pozorování vyučovacích hodin.....	40
6.2	Analýza dotazníků pro žáky.....	44
6.2.1	Část I: Řešení problémů	44
6.2.2	Část II: Výuka ve třídě.....	50
6.2.3	Část III: Názory na školu a učení	63
7	DISKUZE.....	67
7.1	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	67

7.2 Shrnutí výsledků výzkumu	69
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Jako téma pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila kritické myšlení. Schopnost kriticky myslet jedinec nemá vrozenou, je potřeba u něj tuto schopnost rozvíjet. K tomu, aby byla schopnost kriticky myslet efektivně rozvíjena, je potřeba aplikovat do vyučovacího procesu vhodné výukové metody a strategie, které žáka aktivují a motivují, vedou ho k samostatnosti, zodpovědnosti, tvořivosti, kooperaci, aj.

Jako budoucí učitelka jsem si vědoma zodpovědnosti, která je na učitele, jakožto sekundární socializační faktor, kladena. Cílem učitele je žáky vzdělávat a vychovávat tak, aby splňovali požadavky společnosti a byli schopni vést plnohodnotný život a zvládat každodenní situace.

Cílem mé práce je seznámit čtenáře s pojmem kritické myšlení a metodami, které vedou k jeho rozvoji, v návaznosti na teoretická východiska provést analýzu výsledků výzkumu a zjistit, jak žáci dokážou samostatně řešit problém, který je před ně postaven, jak vnímají průběh vyučovacího procesu a jaký názor na školu mají. Dílčím cílem práce bylo zjistit, zda se liší chlapci a dívky 7. a 8. ročníku základní školy ve schopnostech řešit problémy a ve svém pohledu na výuku a školu obecně.

Práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část se věnuje vymezení pojmu kritického myšlení, které je v moderním pojetí výuky chápáno jako účinná metoda pro zlepšení efektivity procesu učení, a programu RWCT, který se zabývá metodami vedoucími k rozvoji kritického myšlení. Teoretickou část jsem rozdělila do čtyř kapitol a opírám se zde o řadu odborných publikací. Tato část zároveň slouží jako podklad pro část empirickou. V empirické části pak provádím výzkum, jehož cílem je zjistit, jak žáci využívají při řešení určitého problému kritického myšlení, jak hodnotí výuku a jaký názor mají na školu a proces vzdělávání.

V první kapitole se zabývám kritickým myšlením, které je pro mou práci klíčovým termínem. Definuji pojem kritické myšlení, zabývám se programem RWCT, který vznikl za účelem podpory kritického myšlení, a třífázovým modelem, který se stal základním rámcem programu RWCT. Druhá kapitola na předchozí bezprostředně navazuje. Jejím cílem je charakteristika metod, které slouží k rozvoji kritického myšlení. Třetí kapitola pojednává o změnách probíhajících ve školství. Popisuji zde

tradiční a moderní pojetí výuky a metody, které se v jednotlivých pojetích používají. Ve čtvrté, a zároveň poslední kapitole teoretické části, se věnuji osobnosti žáka v období pubescence. Vycházela jsem ze tří teorií, které jsou pro vývojovou psychologii velmi významné. Kapitola se věnuje především změnám, kterými jedinec v období dospívání prochází.

V praktické části realizuji svůj výzkum, jehož cílem je zjistit, jak jsou žáci na druhém stupni základních škol schopni kriticky myslet. Získaná data jsem zpracovala, analyzovala a interpretovala v posledních třech kapitolách mé bakalářské práce.

Přílohy obsahují dotazník, který jsem použila při svém výzkumu v 7. a 8. ročníku základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Změny ve společnosti s sebou přináší také změny ve školství. Přibývá informací, ke kterým se člověk dennodenně dostává, je nucen tyto informace zpracovávat, třídít je, rozhodovat o jejich důležitosti, zkoumat je z několika úhlů a následně vyvozovat závěry. Škola slouží jako prostředek, který má u jedince rozvíjet schopnosti kriticky myslet. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 7)

Pojem kritické myšlení je odvozen z anglického termínu *critical thinking*, který ale v překladu může mít více významů, proto české pojmenování není jeho přesným ekvivalentem. Kritické myšlení se u žáků rozvíjí zaváděním aktivizačních metod do výuky.

Kritické myšlení není vrozené. Rozvíjení schopnosti myslet kriticky je proces, který se uskutečňuje spontánně a nepřetržitě. Kriticky myslící jedinec přijímá informaci, kterou dále zpracovává, pracuje se zkušenostmi a vědomostmi, které získal dříve, vytvoří si svůj vlastní pohled na věc, výsledkem je osvojený poznatek, který se nemusí tak docela ztotožňovat s původně prezentovanou informací.

1.1 Definice kritického myšlení

Definice kritického myšlení není jednotná, o vymezení pojmu se pokusilo mnoho autorů a ne vždy se jejich názory shodují. Pro lepší představu uvádím několik definic.

Steelová (In Maňák a Švec, 2003, s. 159) definuje kritické myšlení takto: „Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.“

„Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co už o daném tématu víme. Myslet kriticky znamená být zvědavý, používat různé strategie zjišťování informací, klást otázky a systematicky hledat odpovědi, řídit se zdravou skepsí, nalézat alternativy k obvyklým ustáleným postupům a mít pochybnosti o hotových soudech. Znamená to však nejen pochybovat, ale také dospívat k rozhodnutím, zaujímat stanoviska a dokázat svůj

názor racionálně obhájit a přitom zároveň pečlivě vážit argumenty druhých a umět zkoumat logiku těchto argumentů.“ (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 8)

Velice přínosnou je obsáhlá definice Davida Kloostera (Co je kritické myšlení?, © 2000), který shrnul kritické myšlení v pěti bodech:

- 1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení.** Jedinec ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, si vytváří vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Kritické myšlení je záležitostí vlastní osoby, nikdo nemůže myslet kriticky za druhého. Jedinec si musí uvědomovat svobodu svého myšlení, možnost rozhodovat o věcech, které se ho týkají. Neznamená to ovšem, že jeho myšlení musí být originální a jedinečné, že nemůže sdílet názory s někým dalším. Jeho názory mohou být v souladu s názory druhého, musí to být ovšem jeho vlastní rozhodnutí.
- 2. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.** Kritické myšlení vychází ze zkušeností a předchozích znalostí. Jedinec nemůže nad nějakou věcí skutečně přemýšlet, aniž by znal fakta, teorie, pojmy, texty, názory druhých aj. Kriticky myslet dokážou už žáci v první třídě na základě svých vlastních zkušeností, škola záměrně jejich schopnost kriticky myslet dále rozvíjí. Kritické myšlení je zde chápáno jako prostředek, díky kterému se tradiční výuka stává osobním, smysluplným, užitečným a trvalým učením.
- 3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.** Zvědavost je základní vlastností, kterou je jedinec vybaven. Když vidí něco nového, chce to blíže poznat, když se dozví o zajímavém místě, chce tam jít. Tato vlastnost je lépe pozorovatelná u žáků na základní škole, starší žáci se vykazují tím, že už tak zvědaví nejsou. Řada odborníků se shodla v tom, že kriticky myslet znamená snahu řešit problémy a otázky, které souvisí s osobními zkušenostmi jedince.
- 4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.** Kriticky myslící jedinec hledá nejlepší způsob při řešení problému, aniž by se nechal slepě ovlivnit postoji druhých. Při řešení problému předkládá argumenty a důvody svého počínání, které podkládá důkazy (statistické údaje, vlastní zkušenosti aj.) Je si vědom, že existuje více než jedno řešení, proto usiluje dokázat, že právě jeho řešení je praktické a logické.

5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Kritické myšlení se nemůže u jedince rozvíjet, pokud nepřichází do kontaktu se společností. Při komunikaci s druhými jedinec získává nový pohled na věc a další informace k danému tématu, prohlubuje své znalosti a upevňuje vlastní postoje a názory. Rozvíjí své komunikační schopnosti, učí se naslouchat druhým a tolerovat jejich názory a myšlenky. Učitel, který chce žáky vést ke kritickému myšlení, by měl ve výuce používat metody diskusí, které mimo jiné žáky sblíží a připravují je na život ve společnosti.

Pro rozvoj kritického myšlení je důležitá metoda kladení otázek. Fisher (1997, s. 27-28) ve své publikaci upozorňuje na důležitost kladení otázek. Hledání správné formulace otázky u jedince rozvíjí myšlení. Dítě v předškolním věku bývá nejvíce zvědavé, protože se setkává se spoustou neznámých věcí, proto první zkušenosti s kladením otázek získává doma a většina těchto rozhovorů probíhá mezi dítětem a matkou, která je mu nejbližší. Z průzkumů vyplývá, že množství rozhovorů po nástupu do školy pokleslo. Většinu otázek klade učitel a dítě pouze odpovídá, také odpovědi jsou stručné a nevedou k další diskuzi. Způsob kladení otázek učitelem může ovlivnit učení a psychologický vývoj jedince, rozvíjí jeho řečové schopnosti, nutí jej přemýšlet a vyslovovat vlastní názor, motivuje jej k další činnosti a také prověřuje znalosti, které by jedinec měl mít.

Počátky této metody spadají až do období starověkého Řecka a vychází ze Sokratovy metody rozhovoru (dialogu). Tato metoda je založena na kladení vhodných otázek, které vedou k analyzování tvrzení, ověřování předpokladu a odhalování protiřečení. Cílem je dojít k jasnosti a logickému závěru. Na Sokratovu metodu navázali Platón a Aristoteles, kteří tvrdili, že věci se nám jeví jinak, než jaké skutečně jsou. Metodě rozhovoru dále věnovali pozornost osobnosti renesance, např. Machiavelli, More, Bacon, Descartes, Koperník, Galilei, Kepler aj.

Rozhovor, který běžně vedeme při každodenním střetávání s druhými lidmi, se liší od rozhovoru, který probíhá mezi učitelem a žákem při procesu výuky. Maňák a Švec (2003, s. 69) popisují rozhovor jako tradiční výukovou metodu takto: „Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo

více osob (obyčejně učitele a žáků) na dané výchovně vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“

Rozhovor ve výuce slouží jako prostředek k aktivizaci žáka, motivovaný žák projeví zájem, při rozhovoru (diskuzi) předkládá vlastní názory a myšlenky a snaží se přispět k řešení konkrétního problému. Rozvíjí se rozumové a komunikační schopnosti jedince, schopnost argumentovat a obhajovat vlastní názor. Mimo jiné má rozhovor sociálně výchovný význam, neboť se podílí na formování charakteru jedince, upevňování jeho názorů a postojů. (Maňák a Švec, 2003, s. 69)

1.2 RWCT

Název vznikl jako zkratka z počátečních písmen výrazu *Reading and Writing for Critical Thinking*, což v českém překladu znamená **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**. Program byl vyvinut pro demokratické vzdělávání v USA institutem Consortium for Democratic Pedagogy. Program klade důraz na moderní výukové metody a zastává názor, že učitelé nemají žáka vybavit pouze učebními poznatky, ale měli by u něj rozvíjet klíčové kompetence, které jsou důležité pro život ve společnosti (např. při řešení problémů, při hledání zaměstnání atd.).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 141-144) popisují **klíčové kompetence** jako soubor vědomostí, schopností a dovedností, které nám umožňují zvládat každodenní situace. Podle RVP by měl žák dosáhnout těchto kompetencí:

- Kompetence k učení – osvojení vhodných učebních metod, ochota vzdělávat se celý život
- Kompetence k řešení problémů – hledat vhodné řešení problémů, postupovat logicky a s nejlepším vědomím, uvědomovat si zodpovědnost za své jednání
- Kompetence sociální a personální – snaha vytvářet dobré vztahy ve skupině, jednat vždy s úctou při kontaktu s druhými lidmi
- Kompetence komunikativní – srozumitelný a kultivovaný projev, prosazování svých názorů podložených vhodnými argumenty, tolerování názorů jiných lidí
- Kompetence pracovní – vhodné využívání znalostí a zkušeností, které žák získal ve škole, při hledání zaměstnání
- Kompetence občanské – žák ctí a respektuje zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení usiluje o zlepšení kultury učení tím, že u žáků bude vyvíjet schopnost kriticky myslet a schopnost učit se, protože moderní demokratická společnost potřebuje nyní více než kdykoliv jindy jedince schopné rozumně rozhodnout, co je správné a čemu věřit, jedince, kteří se zodpovědně staví za své názory a jednání, jedince, kteří dokážou předvídat, porovnávat, posuzovat a vytvářet vlastní názory nezávisle na okolí. (Maňák a Švec, 2003, s. 159)

Program RWCT je v České republice rozvíjen od roku 1997 prostřednictvím občanského sdružení Kritické myšlení. Program nabízí kurzy a letní školy pro učitele, kteří chtějí ve své výuce uplatňovat aktivizační výukové metody, podporuje vzdělávání lektorů, vydává časopis Kritické listy, publikuje a distribuuje mezinárodní časopis Thinking Classroom/Peremena aj. (Vališová a Kasíková, 2011, s. 101)

Program RWCT se realizuje už ve více než třiceti zemích Evropy a Asie. V každé zemi působí dobrovolní lektori a konzultanti. Lektory v České republice jsou David Klooster, Patricia Bloem a Jeannie Steele. (Program čtením a psaním ke kritickému myšlení, © 2001)

Mezi hlavní cíle programu RWCT patří:

- „Rozvíjet otevřenou, dlouhodobou spolupráci mezi pedagogy z různých kulturních prostředí a tím přispívat k volnému toku myšlenek mezi národy.
- Posilovat dovednost žáků kriticky myslet, přebírat zodpovědnost za vlastní učení, vytvářet si nezávislé názory, obhajovat je a zároveň brát ohled na názor druhých.
- Vybavit učitele ucelenou soustavou obecných vyučovacích metod odvozených z jasných teoretických východisek, vhodných pro různé vzdělávací služby.“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 102)

Tomková (Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy, © 2001) považuje za největší přínos programu RWCT vytvoření modelu EUR, který vede žáky k aktivitě, opírá se o jejich zkušenosti a vede k podnícení potřeby a schopnosti celoživotního vzdělávání. K významným činnostem programu RWCT patří psaní a čtení, které se dají uplatnit ve všech vyučovacích předmětech. Rozvíjí se

schopnosti tvořivě a kriticky myslet, schopnost spolupracovat a respektovat názory druhých, schopnost smysluplně zacházet s informacemi a efektivně se učit, schopnost psaného a mluveného projevu (zlepšování komunikačních dovedností, rozšiřování slovní zásoby, posilování sebevědomí při prosazování vlastních myšlenek), schopnost učit se a vzdělávat celý život aj.

Program RWCT se dostává do podvědomí učitelů a společnosti stále více. Zájemců o kurzy a letní školy přibývá, dá se proto předpokládat, že metody a postupy RWCT se budou zavádět do procesu výuky na školách ve větší míře a tím se proces učení stane efektivnější a rozvoj kompetencí žáka viditelnější.

1.3 Třífázový model učení

Kritické myšlení je mentální proces, který se zakládá na tzv. třífázovém modelu učení. Lze jej realizovat v různých předmětech a různých ročnících. Tento model učení v podstatě popisuje kroky, kterými žák prochází před učením, v průběhu učení a po učení. Pokud žáci budou při učení postupovat podle modelu, budou schopni tyto nové poznatky přiřadit k již získaným vědomostem, systematicky si je zařadit a uchovat v paměti delší dobu. Tento model se stal základním rámcem programu RWCT.

„V každé z těchto fází dochází k významným specifickým poznávacím aktivitám, které ovlivňují efektivitu celého učebního procesu.“ (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 26)

Model je znám také pod názvem *rámec E-U-R*, který je sestaven z počátečních písmen jednotlivých fází – Evokace, Uvědomění si významu, Reflexe. Jednotlivé fáze ve své publikaci popsali Grecmanová, Urbanovská a Novotný (2000, s. 26-30):

- 1. Evokace** – V počáteční fázi dochází hned k několika činnostem. Žák si aktivně vybavuje vědomosti, které už o daném tématu má. Samostatně zvažuje a zkoumá, nakolik o daném tématu ví, a tím si vytváří základ individuálních vědomostí, ke kterým bude postupně přidávat nové informace. Proces učení je chápán jako spojování nového s poznaným. Tím, že rekonstruuje dřívější poznatky a vědomosti, nově přijímané informace pak chápe v užším kontextu, tím se vytváří předpoklad pro jejich hlubší pochopení a dlouhodobé uchování

v paměti. Ke všemu si žák při tomto způsobu učení může uvědomit spoustu nejasností a případně poopravit svůj chybný názor na danou věc.

Učitel by měl v této fázi zaujmout spíše pasivní stanovisko, aby tak dal prostor vyjádřit se svým žákům. Jejich aktivní zapojení do výuky je předpokladem pro porozumění novým informacím a jejich následné využití. Aby se však žák aktivně do hodiny zapojil, je nutné vzbudit u něj zájem a ukázat mu smysl takového počínání. Vnitřně motivovaný žák touží po informacích a vědění, jeho touhy jsou uspokojovány v dalších fázích procesu.

Činčera (2007, s. 86) doporučuje používat například tyto metody: hledání souvislostí mezi pojmy, diskuze založená na metodě krok vpřed, brainstorming, pětílístek aj.

- 2. Uvědomění si významu** – V této fázi se žák dostává do kontaktu s novými informacemi a myšlenkami, které spojuje s vlastními vědomostmi tak, aby ve výsledku dávaly nový smysl. V této fázi má učitel na žáka nejmenší vliv, musí se pouze snažit udržet zájem vyvolaný v první fázi procesu. Používá různé metody, aby udržel žákovu pozornost a vedl ho k uvědomělému přijímání a analýze nových poznatků.

Žák v této fázi sleduje vývoj vlastního porozumění novým informacím. Je nutné, aby si žák neustále uvědomoval, jak nové informaci rozumí a jak souvisí s tím, co už zná. Pokud bude mít ohledně nové věci nejasnosti, ke kterým se nebude vracet a nebude se je snažit pochopit, může se pak stát, že neporozumí ani dalším věcem, které s danou informací budou souviset. Naopak když si dokáže uvědomit, jak nové informaci rozumí, bude hledat souvislosti mezi novým a starým, pochopí novou látku lépe a snaze a zapamatuje si ji na delší dobu.

Činčera (2007, s. 86) doporučuje používat například tyto metody: přednáška, simulační hra, hra s rolemi, INSERT aj.

- 3. Reflexe** – Poslední fáze bývá ve výuce často opomínaná, přestože je stejně důležitá jako předchozí dvě fáze. Během této fáze si žák upevňuje nově získané vědomosti, třídí je a systematizuje. Hlavním cílem této fáze je, aby byl žák schopen nově získané informace vyjádřit vlastními slovy, protože ve svém

vyjádření používá výrazy, kterým rozumí, a mezi jednotlivými informacemi jsou návaznosti, díky tomu si probrané učivo zapamatuje lépe a na delší dobu.

V této fázi je důležité, aby docházelo ke kontaktu mezi žáky – rozšiřují si slovní zásobu a zlepšují své komunikační schopnosti, při výměně myšlenek se učí toleranci vůči odlišným postojům a názorům, učí se argumentovat.

Činčera (2007, s. 86) doporučuje používat například tyto metody: volné psaní, skupinová příprava prezentace aj.

Třífázový model učení je cyklický – při vyučování přechází jednotlivé fáze plynule jedna na druhou. Ve výuce, kde je aplikován model EUR, se žáci neučí pouze obsahu, ale také tomu, jak se správně a efektivně učit. Žák získává cenné schopnosti a dovednosti pro celoživotní vzdělávání.

2 METODY PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Metody, které rozvíjí kritické myšlení, se řadí mezi komplexní metody a při jejich aplikaci se učitel řídí třífázovým modelem učení. Tyto metody mohou být různě časově náročné, proto učitel jejich výběr uzpůsobí možnostem vyučovacího procesu a podle schopností a potřeb žáků. Metodami pro rozvoj kritického myšlení se zabývá program RWCT.

„Jednotlivé metody KM totiž velmi přímo vycházejí ze skutečných situací běžného života, v nichž se snažíme něčemu porozumět, něco vyřešit, nějak se rozhodnout, najít souvislosti, přijít na nesrovnalosti atd. Odhalují nám, jak funguje náš mozek v takových situacích, a pomáhají nám ho zvládnout, totiž řídit naše přemýšlení i jednání. Stejně jako třífázový rámec (model) E – U – R (evokace, uvědomění si významu – reflexe) není jen nějakým konstruktem od zeleného stolu, ale pokusem vystihnout, jak probíhá přirozené učení a vyvodit z tohoto poznání důležité závěry pro učení řízené (školní), tak i jednotlivé metody, jimiž lze tento rámec ve škole realizovat, respektují přirozené procesy, jenomže umožňují učitelům, aby je řídil a využíval podle potřeb jemu svěřených učících se mozků.“ (Košťálová, Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání, © 2001)

Mezi metody, které u žáků rozvíjí kritické myšlení, například patří:

- INSERT
- Brainstorming
- Pětílístek
- Kostka
- Poslední slovo mám já
- Pojmové mapování
- Volné psaní
- Učíme se navzájem
- Diskuzní pavučina
- Skládankové učení
- Myslicí klobouky
- Víím, chci vědět, dozvěděl jsem se

2.1 Charakteristika vybraných výukových metod

2.1.1 INSERT

Tato metoda má napomáhat udržet žáky ve výuce aktivní. Učitel jim předloží text, který si mají pozorně přečíst. Žáci si pomocí značek dělají v textu poznámky (např. √ - tímto znakem označí informace, které již znají; znaménkem + označí informace, které jsou pro ně nové; znaménkem – označí informace, které se naučili nesprávně; u informací, které jim nejsou zcela jasné a které chtějí lépe pochopit, si udělají ?), poté si vytvoří tabulku, kde pod příslušné znaky budou zapisovat jednotlivé myšlenky. Následně je doporučovaná diskuze. Žáci si díky tomu uvědomí své myšlenkové pokroky a vývoj poznání. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi uvědomění si významu nebo reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 77-78)

2.1.2 Brainstorming

Tato metoda spočívá v tom, že učitel žákům zadá určité téma a jejich úkolem je napsat k danému tématu vše, co je napadne, aniž by je někdo za jejich myšlenky a nápady kritizoval. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo větších skupinkách. Každý žák (nebo jeden ze dvojice, ze skupinky) pak nahlas přednese jednu svou myšlenku (vhodné je zapisování na tabuli, kde je to všem na očích) a zbytek třídy pod vedením učitele vyjadřuje své názory a souhlas/nesouhlas s navrženým řešením problému. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79)

2.1.3 Pětílístek

Tato nenáročná metoda vede žáka k tomu, aby dokázal vystihnout podstatné aspekty daného tématu. Na papír si napíše jedno podstatné jméno (téma), pod něj dvě přídavná jména (vlastnosti charakterizující dané téma), poté tři slovesa (činnosti související s tématem), následně napíše výraz o čtyřech slovech, který vystihuje podstatu daného tématu, na závěr napíše opět jedno podstatné slovo, které rekapituluje a výstižně shrnuje téma (může se jednat o synonymum k původnímu výrazu). Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe. (Zormanová, 2012, s. 126)

2.1.4 Kostka

Tato metoda učí žáky přemýšlet nad věcí z několika úhlů. Učitel zadá téma a poté hází kostkou, kde pod každým číslem je ukryt nějaký pokyn:

- Popiš – napiš, jak daná věc vypadá navenek
- Porovnej – napiš, jak a čím se něčemu podobá, nebo naopak jak a čím se liší
- Asociuj – napiš, co tě napadne ve spojitosti s danou věcí – vzpomínky, zážitky, pocity a vjemy
- Analyzuj – napiš, z jakých částí se věc skládá, jak spolu jednotlivé složky souvisí
- Aplikuj – napiš, jak a k čemu by se dala věc využít
- Vyhodnot'/Argumentuj – napiš, co je na věci dobré/špatné a proč

Žák má za úkol vyjádřit se volným psaním k dané věci tak, jak žádá pokyn padlý na kostce. Poté žáci ve dvojicích diskutují o tom, co napsali. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79)

2.1.5 Poslední slovo mám já

Učitel zadá žákům přečíst si text a každý si z něj má vybrat úryvek, který ho nejvíce zaujal. Tuto myšlenku si žák zapíše a přidá k ní vlastní komentář, popřípadě vlastní řešení problému, svůj postoj k dané věci aj. Poté učitel jednoho žáka vyzve, aby nahlas před třídou přečetl myšlenku, kterou si z textu vybral, učitel postupně vyvolává žáky, aby se k této myšlence vyjádřili, hledali řešení, argumentovali, vyjadřovali své postoje a názory, jako poslední se vyjádří žák, který myšlenku četl nahlas, má v diskuzi „poslední slovo“, nikdo další už nemůže v diskuzi pokračovat. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79)

2.1.6 Pojmové mapování

Pojmové mapy (myšlenkové mapy, mentální mapy, vědomostní mapy aj.) se používají pro shrnutí učiva a upevnění souvislostí. Jedná se o podobnou metodu jako brainstorming, tato metoda má však strukturovanější propracování a jasné vymezení souvislostí mezi jednotlivými myšlenkami. Učitel napíše do středu tabule klíčový

pojem k probrané látce, poté vyzývá jednotlivé žáky, aby na tabuli připisovali pojmy, které k tématu patří a souvisí s klíčovým pojmem, pojmy spojí čarou, aby byl jasný jejich vztah. Až napíší všechny myšlenky k hlavnímu pojmu, budou opět stejným způsobem vymýšlet pojmy související s vedlejšími pojmy a spojovat je čarami. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 79-80)

2.1.7 Volné psaní

Žák dostane za úkol během předem určeného času napsat na papír vše, co ho napadne k danému tématu. Nedbá se na stylistiku či gramatiku, cílem je donutit žáka, aby o daném tématu skutečně přemýšlel. Vyjadřuje se v souvislých větách, nevrací se k již napsaným myšlenkám a neměl by ani na chvíli přestat psát (pokud ho zrovna žádná myšlenka nenapadá, může například napsat: „Zrovna mě nic nenapadá, nemůžu se soustředit, ve třídě je velký hluk.“). Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo reflexe. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 80)

2.1.8 Učíme se navzájem

Tato metoda se používá, aby učitel zjistil, jak žáci rozumí neznámému textu. Žáci se rozdělí do dvojic a mají za úkol přečíst si určitý úsek daného textu. Jeden z dvojice poté přečtenou část zrekapituluje a druhý mu klade doplňující otázky. Poté si přečtou další úsek textu a postupují stejným způsobem, pouze si role prohodí. Na závěr spolu sepíší, co k danému tématu považují za nejdůležitější, to pak prezentují před třídou. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi uvědomění si významu. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 78)

2.1.9 Diskuzní pavučina

Žáci si napíší na papír otázku, kterou jim učitel položí. Rozdělí si list čarou na dva sloupečky – „ano“ a „ne“. Do sloupečku „ano“ budou zapisovat argumenty pro a do sloupečku „ne“ argumenty proti. Poté si žáci vymění názory se svým sousedem, každý zdůvodní své argumenty. Následně žáci vytvoří čtveřice a opět diskutují o tom, co napsali (tím obohatí své znalosti na probírané téma). Nakonec diskutují žáci v rámci celé třídy. Rozdělí se na dvě skupiny, jedna bude hájit argumenty pro a druhá proti. Skupiny sepíší všechny argumenty, které je napadnou, na papír, poté se je

snaží obhájit před druhou skupinou. V závěru žáci vyjádří svůj názor, zda chtějí zůstat ve své skupině, nebo by raději přešli do skupiny druhé, protože změnili svůj názor na věc. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi uvědomění si významu. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 80)

2.1.10 Skládankové učení

Žáci se rozdělí do stejně velkých skupin (počet žáků ve skupině by měl být stejný jako samotný počet skupin). Učitel poté všem skupinám zadá témata, která souvisí s hlavním tématem vyučovací hodiny. Žáci ve skupině sepíší na papír všechny myšlenky, které je k danému tématu napadnou. Po uplynutí předem stanové lhůty žáci vytvoří nové skupiny tak, aby byl v nově vzniklé skupině vždy aspoň jeden žák z každé původní skupiny. V takto nově vzniklých skupinách vždy jeden žák svým spolužákům přednese, co k danému tématu vymysleli, potom o něm společně diskutují, doplňují nové myšlenky, popřípadě protiargumentují. Až dané téma dostatečně proberou, přejdou k dalšímu, než prodiskutují všechny témata. Tato metoda rozvíjí především kooperaci, práci ve skupině, vyjadřovací schopnosti žáka, jeho schopnost stát si za svým názorem a umět argumentovat. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace nebo uvědomění si významu. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 72)

2.1.11 Myslicí klobouky

Tato metoda se zakládá na hraní rolí. Žák si nasadí na hlavu jeden z šesti klobouků, každý klobouk má jinou barvu, která něco symbolizuje:

- Bílý klobouk – myslitel poskytuje informace, čísla a fakta co nejobjektivněji a bez zaujetí
- Červený klobouk – myslitel zaujímá postoj na základě vlastních citů a pocitů, rozhoduje se na základě intuice
- Černý klobouk – myslitel při řešení problému zaujímá kritický a negativní postoj, upozorňuje na chyby a nedostatky, varuje před možným rizikem a nebezpečím
- Žlutý klobouk – myslitel se k dané věci staví pozitivně, přichází s optimistickými vizemi, které se snaží podložit logickými argumenty, myslí konstruktivně a cílem je poskytnout co nejefektivnější řešení

- Zelený klobouk – myslitel uvažuje tvořivě a intuitivně, překračuje hranici poznaného, hledá alternativy, riskuje a přichází se stále novými myšlenkami
- Modrý klobouk – myslitel řídí a organizuje celý proces, určuje, kdo jaký klobouk dostane, jaké téma se bude řešit a způsoby, které se při řešení použijí

Tuto metodu je vhodné použít ve fázi uvědomění si významu. (Kaňáková, 2008, s. 156-160)

2.1.12 Víím, chci vědět, dozvěděl jsem se

Jedná se o podobnou metodu jako INSERT. Učitel zadá žákům k přečtení text a jejich úkolem je, aby si informace utřídili do třech sloupců. Do prvního si zapíší vše, co už o daném tématu věděli. Do druhého sloupce formulují otázky týkající se věcí, které je zajímají a o kterých by rádi věděli více. Do posledního sloupce zapíší ty poznatky, které pro ně byly nové. Až všichni dopíší, mohou dobrovolně před třídou přečíst, co si zapsali. Tuto metodu je vhodné použít ve fázi evokace. (Zormanová, 2012, s. 138-139)

Existuje ještě mnoho dalších metod pro rozvoj kritického myšlení - řízené čtení, párové čtení, párová diskuze, Vennovy diagramy, podvojný deník, dvojitý zápisník, diskusní pavučina, bzučící skupiny, třídění karet, čtyři rohy, klíčová slova, kruhový rozhovor, čtení s otázkami, čtení v rolích, reQuest metoda, T – schema, cloze testy aj.

Tyto metody mají žáka zapojit do procesu aktivního přemýšlení. Žáci by měli být schopni vytvářet si vlastní názory, zodpovědně řešit problémy, které jsou před ně postaveny, racionálně volit mezi více možnostmi tu, která je nejlepší, spolupracovat s druhými lidmi a tolerovat jejich názory a myšlenky, přestože se mohou lišit. (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 50)

3 PROMĚNY ŠKOLSTVÍ

V současné době dochází ve školství k mnohým změnám. Školy přecházejí od tradičního pojetí výuky stále častěji k modernímu pojetí výuky s využíváním tzv. aktivizačních výukových metod, které mají u žáka rozvíjet klíčové kompetence a co nejlépe ho vybavit pro praktický život.

S reformou ve školství souvisí vznik koncepcí tzv. alternativních a inovativních škol, které se zaměřují na rozvoj žáka, získávání zkušeností, vytváření vlastních názorů a sebeprosazování žáka. Podle Průchy (2003, s. 16) jsou alternativní školou všechny typy škol (státní, soukromé a veřejné), které se ale od běžných škol v několika ohledech liší – mají specifický obsah vzdělávání, jiný organizační řád a systém hodnocení školních výsledků žáků, využívají aktivizačních výukových metod atd. Pojem inovativní škola je v pedagogice relativně novým pojmem, který dosud ještě nebyl přesně vymezen, v mnoha aspektech se shoduje s významem pojmu alternativní školy, hlavní rozdíl je v tom, že se zaměřuje pouze na dílčí změny v procesu výuky (Průcha, 2003, s. 85-86).

Současná reforma ve školství vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu, podle něj by hlavním cílem každé školy měla být snaha o rozvoj klíčových kompetencí žáka – osvojit si co nejvhodnější způsob pro efektivní učení, ochota vzdělávat se, schopnost řešit problémy, komunikovat s druhými, spolupracovat, jednat svědomitě aj. Pokud bude škola postupovat podle osnov RVP, vybaví žáka vším potřebným pro praktický život.

3.1 Tradiční pojetí výuky

Tradiční výuka nerozvíjí u žáků samostatné a tvůrčí schopnosti. Na rozdíl od alternativních a inovativních škol je zde postavení žáka pasivní. Centrem výukového procesu je učitel, který dle daných osnov žákům předává znalosti formou výkladu, další metody ve výuce užívá jen zřídka. Pro žáky je vstřebávání nových informací obtížné, protože v okamžiku, kdy učitel narazí na neznámý pojem, který žákům neobjasní, jejich pozornost je narušena přemítáním o této nové informaci, tím jim uniká další výklad a je obtížné pochytit návaznosti dalšího učitelova výkladu.

W. Okoň (In Zormanová, 2012, s. 9) charakterizoval tradiční (transmisivní) výuku v pěti bodech:

- Učitel se drží učebních osnov, které jsou dané, nemá čas věnovat se žákům, jejich potřeby a schopnosti zůstávají v pozadí.
- U tradičního vyučování převládá metoda výkladu. Vědomosti jsou žákům zprostředkovány buďto přímo učitelem nebo z učebnic.
- Při tradiční výuce může snadno a nečekaně vzniknout problém v důsledku chybného kroku učitele. Pokud při výkladu použije pro žáky neznámé slovo, jejich koncentrace je narušena.
- Nadanější žáci jsou při tradiční výuce znevýhodněni. Učitel musí zvolit takové tempo, aby zvládal i ten nejslabší žák, proto u šikovnějších žáků dochází k častějším stavům nepozornosti, protože probíranou látku už dávno pochopili a v hodině se nudí.
- Díky absenci moderních výukových metod nemá učitel šanci prověřit si znalost učiva u každého žáka zvlášť, tudíž neví, nakolik jednotliví žáci látku porozuměli.

Přestože se tradiční výuková metoda setkává spíše s kritikou, je potřeba zmínit také její kladné aspekty. Ne každá látka se dá žákům předat za pomoci aktivizačních metod, jsou věci, které se žák musí naučit z paměti (definice, vzorečky, zákony aj.), aniž by si je mohl nějak představit nebo jim lépe porozumět. V takovém případě je tradiční výuka nejvhodnější, protože žákovi se dostává systematicky seřazená látka v uceleném systému.

3.1.1 Klasické výukové metody

Jedná se o metody, které učitel používá při výuce nejčastěji. Maňák a Švec (In Zormanová, 2012, s. 10) rozdělili tyto metody do tří skupin:

- **„Metody slovní** – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor
- **Metody názorně demonstrační** – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- **Metody dovednostně praktické** – napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody“

3.2 Moderní pojetí výuky

V současné době se v pedagogice ve stále větší míře uplatňuje výuka s využitím aktivizačních metod. Jedná se o skloubení tradičního a interaktivního vyučování. Učitel svůj výklad obohacuje názornými ukázkami, videonahrávkami, diskuzí, hrou, samostatnou nebo skupinovou prací apod. Tím vede žáka k aktivitě, rozvíjí jeho kompetence.

Důležitým nástrojem pro aktivizaci žáka je motivace, která může být vnitřní nebo vnější. Jedinec je vnitřně motivován k učební činnosti, pokud svou aktivní účastí uspokojuje některou ze svých potřeb. Mezi nejčastější vnější motivaci patří odměna za dobře odvedenou práci, nebo naopak vyhnutí se trestu v důsledku neprovedení činnosti. (Cangelosi, 2006, s. 137)

Také Fontana (2003, s. 153) považuje motivaci za důležitý nástroj, který aktivizuje žáka, tím se proces výuky stává více efektivní. O motivaci říká toto: „Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne.“

Proměny, které v současnosti ve školství probíhají, směřují k pozitivnímu rozvoji žáků. Cílem je vychovat jedince, kteří se aktivně zapojují do procesu výuky, činí tak z vlastního přesvědčení a se zájmem dozvědět se něco nového, protože to v nich vyvolává pocit spokojenosti a naplnění. Rozvíjí své schopnosti, utváří si vlastní názory, které jsou schopni si obhájit, učí se myslet kriticky, pracovat co nejzodpovědněji jak samostatně tak i ve skupině, naslouchat druhým a tolerovat jejich názory, i když jsou odlišné aj. Po ukončení povinné školní docházky by měl být jedinec dostatečně vybaven pro kvalitní život ve společnosti. Podle Grecmanové, Urbanovské a Novotného (2000, s. 33) jsou žáci šťastnější a roste jejich sebedůvěra, když nejsou pouze pasivními posluchači, ale mohou se ve vyučování sami prosadit a vyjádřit svůj názor, který ostatní uznávají a respektují, zvyšuje to jejich zájem o výuku a zlepšuje jejich školní výsledky.

Metoda je chápána jako prostředek sloužící k dosažení výchovně vzdělávacích cílů školy. Metod, které se pro úspěšný proces výuky dají použít, existuje mnoho a přibývají stále další. O žádné metodě se nedá říct, že by byla špatná nebo dobrá, záleží na učiteli, jestli ji vhodně aplikuje. (Kosíková, 2011, s. 85)

Učitel by se měl vyhnout způsobu výuky s opakovaným využíváním stále stejných metod, pro větší efektivitu je vhodné různě metody střídat a kombinovat. Přestože učitelé stále preferují tradiční výukové metody (výklad, popis, názorné ukázky, práce s učebnicí), podle průzkumů se většina z nich nebrání aktivizačním a inovativním výukovým metodám, které využívají pro zpestření vyučování a probuzení zájmu u žáků.

„Význam metod výuky je úměrný jejich efektivitě. Výuková metoda je efektivní tehdy, když dosažení plánovaných změn u osobnosti je trvalé a účinné. Didakticky účinná metoda zprostředkovává plnohodnotné informace a dovednosti (dostatečně informativní), rozvíjí poznávací procesy (dostatečně formativní), aktivizuje k prožitku učení a poznávání (racionálně i emotivně působivá), respektuje systém vědy a poznání, rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil (je výchovná), je přirozená a hygienická, je použitelná v praxi, přibližuje školu životu, je adekvátní žákům i učitelům, je didakticky i finančně ekonomická.“ (Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 44)

3.2.1 Aktivizační výukové metody

Aktivizační výukové metody se dají rozdělit do několika skupin z různých pohledů a hledisek. Nejznámější je dělení podle Maňáka a Švece (In Zormanová, 2012, s. 17), kteří tyto metody rozdělili do pěti skupin:

- **Metody diskusní** – rozhovory a diskuze, které mají u žáka rozvíjet komunikační schopnosti, posilovat jeho sebedůvěru při vyjadřování svých názorů, učit ho logicky a kriticky myslet
- **Metody heuristické, řešení problémů** – aktivita v hodině je u žáků a učitele vyrovnaná, učitel žákům zadává úkoly, které musí samostatně řešit
- **Metody situační** – řešením situací, se kterými se žáci mohou potkat ve skutečném životě, získávají zkušenosti a učí se dělat správné rozhodnutí
- **Metody inscenační** – žáci se učí hrát role v určitých situacích, stávají se někým jiným, tím získávají emocionální zkušenosti, učí se vcítit do druhých osob

- **Didaktické hry** – zakládá se na řešení určitého problému, tato metoda je u žáků velmi oblíbená, zábavným způsobem se u nich rozvíjí tvořivé a kritické myšlení, komunikační dovednosti a schopnost pracovat ve skupince

Výběr správné metody je ve výchovně vzdělávacím procesu velmi důležitý a záleží na osobnosti jednotlivých žáků. Metoda by měla žáky aktivovat, motivovat ke spolupráci, vést k samostatnosti, rozvíjet jejich schopnosti, kritické a tvořivé myšlení. Výběr metod záleží také na materiálním vybavení školy, časových a prostorových možnostech, schopnostech učitele a žáků. Důležité je také školní klima – pokud jsou vztahy ve třídě napjaté a nepřátelské, těžko se dá ze strany žáků očekávat nějaká aktivita a ochota spolupracovat.

Cangelosi (2006, s. 66-67) považuje vytvoření příznivého klimatu ve třídě za velmi důležité, ve své publikaci popisuje tzv. podnikatelskou třídu (z angl. businesslike classroom), která se vyznačuje profesionálním a efektivním přístupem všech zúčastněných. Ti se chovají tak, jako kdyby nebylo nic důležitějšího, než dosáhnout stanoveného učebního cíle. Pro podnikatelskou třídu je charakteristickým rysem cílevědomost.

Než se učitel rozhodne pro použití některé metody, měl by si podle Steelové, Meredith a dalších (In Grecmanová, Urbanovská a Novotný, 2000, s. 82-83) položit následující otázky a dle odpovědí zvážit, jestli je metoda dostatečně vhodná:

- „Povedou metody k dosažení bezprostředních cílů?
- Umožňují metody dosažení těchto cílů tím nejjednodušším způsobem nebo jsou zbytečně efektní?
- Přispějí metody k prohloubení znalostí, dovedností nebo změně přístupu k učení?
- Mohou metody vyvolat učení ve více úrovních – nebo ovlivnit více složek osobnosti?
- Vyžadují metody vyšší/nížší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů (přístupů k učení), než s jakým žáci disponují?
- Kolik času vyžaduje použití metod?
- Kolik prostoru je třeba, abychom mohli metody použít?
- Jaké pomůcky bude potřebné zajistit? Jsou přístupné?

- Jaké zvláštní dovednosti předpokládají metody u učitele? Zvládne učitel metody?
- Jsou metody vhodné pro učitele? Odpovídají stylu jeho práce?
- Jsou metody vhodné pro žáky? Odpovídají jejich očekávání?
- Vyvolávají metody u žáků pasivní nebo aktivní přístup k práci?
- Udávají metody pomalé nebo rychlé tempo?
- Vyžadují přiměřenou nebo příliš velkou míru kontroly?“

Přestože aktivizační výukové metody mají řadu předností a díky nim se pro žáky stává výuka zábavnější a poutavější, vyučování nelze vést bez využití klasických výukových metod. Aktivizační výukové metody by měly výuku především doplňovat a obohacovat. Při vhodném výběru a kombinaci výukových metod učitel dosahuje snáze výchovně vzdělávacích cílů školy, vyučovací proces se stává efektivnější, žáci získávají zkušenosti cenné pro praktický život.

4 OSOBNOST ŽÁKA V OBDOBÍ PUBESCENCE

Období pubescence je v životě jedince důležitým mezníkem, dochází k přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Období pubescence neboli rané adolescence je počátkem dospívání a je vymezeno zpravidla mezi 11. – 15. rokem života (Vágnerová, 2008, s. 237). Nelze určit přesné hranice, protože u každého jedince je proces dospívání individuální, záleží na několika faktorech – např. do puberty přichází dříve dívky než chlapci, dříve děti z měst než z obcí atd.

V období dospívání působí na jedince řada faktorů, kteří se podílejí na formování jeho osobnosti. Primárním faktorem je rodina, která dítě vychovává, učí ho chovat se podle společenských norem a pravidel, etice a etiketě, komunikaci s druhými, rozvíjí jeho schopnosti aj. Čáp (1993, s. 109) popisuje výchovu jako záměrné působení na jedince s určitým cílem a s využitím výchovných metod. Sekundárním faktorem je škola, která působí na vývoj jedince s cílem výchovně vzdělávacím, má žáka co nejlépe připravit na život, který ho čeká po ukončení povinné školní docházky. Nejde tedy jenom o to vybavit ho co největším množstvím znalostí školského učiva, ale rozvíjet jeho vlohy, vést ho k samostatnosti a zodpovědnosti, prosazování vlastních názorů a upevňování jeho postavení ve společnosti. Proto je velmi důležitá metoda výuky a přístup učitele. Vágnerová (2008, s. 283) ve své publikaci uvádí školní prostředí jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, který se podílí na formování osobnosti jedince.

Aktuálním problémem společnosti je podle Čápa (1993, s. 134-135) tzv. **akcelerace vývoje**. Oproti minulému století se v dnešní době urychluje tělesný růst a psychický vývoj jedince ve všech evropských a amerických státech. Mezi možné příčiny tohoto jevu můžeme řadit změnu klimatických podmínek, zdravější stravování, více tělesných aktivit, lepší a snadnější léčba nemocí, sociální změny ve společnosti aj. Není ovšem prokázáno, že urychlení vývoje se projevuje ve všech aspektech, jedná se spíše o dílčí akceleraci, tím vznikají u dětí nerovnosti, každé je v jiné míře biologicky a sociálně zralé, proto je třeba k nim přistupovat individuálně. Jedinci s urychleným vývojem nebo naopak s opožděným vývojem bývají často problémoví, vyhledávají konflikty ve škole i doma, učitelé i rodina by měli jedince více poznat a snažit se ho pochopit, aby s ním mohli vycházet co nejlépe.

4.1 Vymezení období pubescence ve světle periodizací psychického vývoje

Období lidského života lze rozčlenit do několika etap z různých hledisek. Existuje spousta autorů, kteří rozdělili vývoj lidského života do několika stadií a jednotlivá stadia poté popsali. Zmíním tři teorie, které jsou pro vývojovou psychologii velmi zásadní, řada dalších autorů se jimi inspiroje a vychází z nich. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 238-245) se ve své publikaci těmito teoriemi zabývali:

- **Piagetova kognitivní teorie** člení vývoj lidského života z hlediska poznávacích procesů a způsobu myšlení do čtyř stadií. Období pubescence spadá do stadia formálních operací a abstraktního myšlení. Intelekt jedince dosahuje takové úrovně, že je možné využívat abstraktní pojmy jako láska, pravda, spravedlnost a hovořit o nich, jedinec dokáže pracovat s pojmy bez předchozí zkušenosti, uvažovat hypoteticky bez ohledu na realitu, při řešení problému zkoumá všechny alternativní způsoby řešení a logicky a systematicky se snaží vyhodnotit ten nejlepší.
- **Freudova psychoanalytická teorie** člení lidský život do pěti fází z hlediska psychosexuálního vývoje. Vychází z uspokojování lidských potřeb a sexuálního pudu. Období pubescence spadá do fáze genitální. Na rozdíl od předchozích fází, kde jedinec své potřeby a pudy uspokojoval v kruhu rodiny a přátel, v tomto období jsou hlavním zdrojem uspokojování pohlavní orgány jedince. V tomto období začínají vznikat vztahy založené na dospělé sexualitě.
- **Eriksonova psychosociální teorie** člení vývoj lidského života na osm etap a opírá se o Freudovu psychoanalytickou teorii. Vychází z předpokladu, že jedinec řeší na každém stupni vývoje určitý psychosociální konflikt. Jedinec musí tento konflikt vyřešit, aby postoupil do vyšší vývojové etapy. Teorie je vázaná na biologické faktory, ale také na společenské, historické a kulturní podmínky vývoje. Období pubescence spadá do páté etapy. V této etapě jedinec hledá vlastní identitu. Toto hledání provází pocity nejistoty a úzkosti, zvýšená emocionální labilita a nepředvídatelné chování. Mění se vztah k rodičům, dítě se před nimi uzavírá a naopak upevňuje vztahy s vrstevníky, přebírá

skupinovou identitu. Jeho pohled na realitu je zkreslený a ideologický.

4.2 Změny v období pubescence

Období dospívání je provázeno řadou změn – tělesných, psychických a sociálních. Tyto změny jsou podmíněny biologickými faktory – dochází k hormonálním změnám, které ovlivňují růst těla a vývoj psychiky, a sociokulturními faktory – konformita se skupinou (stejná řeč, stejné oblékání, chování), zakončení povinné školní docházky a s ním spojená volba směru, kterým se jedinec rozhodne dál ubírat. Všechny tyto faktory jsou ve vzájemné interakci a ve větší či menší míře jedince ovlivňují v jeho dalším vývoji.

„Období dospívání a mládí patří k nejobtížnějším stadiím ve vývoji jedince. V tomto věku se poukazuje na vysoký výskyt kázeňských přestupků, delikvence, duševních poruch a sebevražd.“ (Čáp, 1993, s. 139)

4.2.1 Tělesné změny

V tomto období dochází u jedince k hormonálním změnám, s tím souvisí pohlavní dozrávání a objevují se druhotné pohlavní znaky. Tělo postupně získává proporce dospělého, který je schopný reprodukce.

„Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vést ke ztrátě sebejistoty.“ (Vágnerová, 2008, s. 326)

Jedinec bývá v tomto období velmi kritický ke svému okolí a také k sobě. V sebehodnocení dochází k častým výkyvům, jednou je se svým zevnějškem spokojený a podruhé zase není. Během dospívání si prochází styly a hledá sám sebe. Oblékáním a úpravou zevnějšku se snaží dát svému okolí najevo, kým se cítí být. Svým zjevem například může vyjadřovat své sympatie k určité skupině lidí (hippies, skinhead apod.).

4.2.2 Psychické změny

Hormonální změny ovlivňují také psychiku dítěte. Je zvýšena emocionální labilita, výkyvy nálad jsou častější, dochází k pocitům úzkosti. Jedinec je přecitlivělý, jeho chování je impulzivní a nepředvídatelné, je vztahovačný a často má pocit, že mu nikdo nerozumí. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 147) tato citová nestálost narušuje koncentraci jedince, tím dochází ke zhoršení jeho školních výsledků. Dospívání je dále provázáno střídavými stavy – únava x nespavost, chuť k jídlu x ztráta chutě k jídlu, aktivita x pasivita (apatičnost).

Mění se vztah k rodičům. Jedinec se více uzavírá do sebe, nesvěřuje se rodičům tolik jako dříve, komunikace vážne, dochází častěji k hádkám, protože jedinec má pocit, že s ním rodiče stále jednají jako s malým dítětem, na druhou stranu na něj ale kladou vysoké nároky. Jedinec touží po nezávislosti, možnosti vyjádřit svůj vlastní názor, který se často neshoduje s názory rodičů a učitelů, v komunikaci je vzdorný, kritický a útočný, za každou cenu se snaží prosadit, že on má pravdu.

Obráceně je to se vztahy s vrstevníky. Potřeba po kontaktu s nimi se zvyšuje. Výrazná je konformita se skupinou – stejná řeč, oblékání, názory, chování apod. K nežádoucím důsledkům patří snaha dospívajících chovat se jako „dospělí jedinci“ – zkouší alkohol, cigarety a jiné drogy, vyjadřují se vulgárně, navštěvují bary a diskotéky (s touto aktivitou souvisí pozdní návraty domů).

4.2.3 Sociální změny

S tímto obdobím je spojeno ukončení povinné školení docházky a vstup do života „dospělých“. Před jedincem stojí volba povolání, život s partnerem a následné zakládání rodiny. Dospělý jedinec hledá své místo ve společnosti a s větší nebo menší ochotou zvládá sociální role.

V období dospívání žák rozvíjí již existující role, ale také získává nové role. Ty ve své publikace popisuje Vágnerová (2008, s. 348):

„Role **dospívajícího**, která je dána biologicky a potvrzena viditelnými sekundárními pohlavními znaky, jež mají i nějakou erotickou hodnotu.

Role **člena party**, resp. skupiny, s níž se dospívající ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu.

Role **blízkého přítele, kamaráda**, na něhož se lze spolehnout a který je z hlediska sdílení důvěrných prožitků výlučný.“

Pro období dospívání je příznačné prohlubování vztahů s vrstevníky. Jedinec se chce odpoutat od vlivu rodiny a stát se samostatným. Jedinec přebírá skupinovou identitu, díky které překonává pocit osamělosti. V tomto procesu jsou pro něj vrstevníci důležití, protože mají stejné problémy a jsou si vzájemnou oporou. Sdílejí spolu své názory, starosti, hodnoty a zájmy. Ve skupině jedinec získává pocit sebejistoty, která je důležitá pro jeho další vývoj a formování osobnosti.

„Vrstevnická skupina má své vlastní hodnoty, normy a ideály. Určuje si své generační idoly a podle nich se řídí. Už jejich pouhé přijetí může posílit prestiž jedince. Pokud by si dospívající vybral za vzor někoho, kdo se ostatním jeví jako neimponující nebo směšný, reagovala by skupina nesouhlasem. Vzorem, který dospívajícím imponuje, bývá obvykle populární sportovec, herec, zpěvák, ale může jím být i o něco starší, imponující vrstevník.“ (Vágnerová, 2008, s. 374)

Ke konci období dospívání jedinec začíná projevovat zájem o opačné pohlaví. Dochází k rozvoji jeho erotických pocitů. Se sexuálním životem začínají jedinci čím dál dříve, díky lehce dostupným informacím na internetu jsou s otázkami v oblasti sexu seznámeni v mnohem nižším věku, než tomu bylo dříve, další příčinou je nepochybně sekulární akcelerace. Z počátku se jedná spíše o povrchní známosti vznikající na základě fyzické přitažlivosti. Jedinec se často při svých prvních pokusech o seznámení necítí moc dobře a jistě, dělá jenom to, co všichni ostatní, protože to k jejich věku patří a očekává se to od nich. V průběhu dospívání se ale změní jeho pohled na věc a hledání životního partnera se pro něj stane jednou z nejdůležitějších věcí, je to totiž člověk, který ho bude podporovat, stát při něm v dobrém i zlém a se kterým založí rodinu.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 REALIZACE VÝZKUMU

5.1 Výzkumný problém

Ústředním bodem celého výzkumu bylo zjistit, jak jsou žáci na druhém stupni základní školy schopni kriticky myslet a zda u nich učitel tuto schopnost rozvíjí.

5.2 Výzkumný cíl a dílčí cíle

Cílem výzkumu bylo pomocí dotazníků zjistit, jak jsou žáci na druhém stupni základních škol schopni řešit problémy, jak jsou spokojeni s průběhem výuky a jaký mají celkový názor na školu a vzdělávání.

Cílem pozorování bylo zjistit, jaké metody učitel ve výuce používá a zda podporuje u žáků rozvoj kritického myšlení.

Dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda se liší chlapci a dívky 7. a 8. ročníku ve schopnostech řešit dané problémy a zda se liší jejich pohled na výuku a školu obecně.

5.3 Výzkumné otázky

Na základě výzkumného problému jsem formulovala tyto výzkumné otázky:

1. Podporuje učitel v průběhu vyučování rozvoj kritického myšlení?
2. Využívá učitel v hodině některé z metod, které žáky aktivizují?
3. Dává učitel žákům 7. a 8. ročníku prostor k vyjádření vlastních myšlenek a názorů?
4. Spolupracují žáci 7. a 8. ročníku s učitelem a svými spolužáky?
5. Liší se chlapci a dívky 7. a 8. ročníku ve schopnostech řešit dané problémy?
6. Liší se pohled na výuku a školu obecně u chlapců a dívek 7. a 8. ročníku?

5.4 Výzkumné metody

5.4.1 Pozorování vyučovacích hodin

Pozorování průběhu jedné vyučovací hodiny, ve které žáci vyplňovali dotazníky. Během hodiny bylo pozorováno celkové klima třídy, metody, které vyučující ve výuce používal, aktivita žáků.

Kvůli zachování anonymity jsem psala o učitelích v mužském rodě.

5.4.2 Dotazník pro žáky

Při svém šetření jsem použila dotazník, který vytvořil Americký institut pro výzkum v roce 2001. Jeho hlavním cílem je zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni řešit daný problém, jaký mají názor na školu a vzdělávání. Dotazník je anonymní a na jeho vyplnění dostali žáci 45 minut. Je určen pro žáky sedmých a osmých ročníků základních škol a je rozdělen do čtyř částí:

- První část má název Řešení problému a je složena ze dvou úkolů, ve kterých žáci mají prokázat, nakolik jsou schopni sami řešit problémy. Posuzuje se množství argumentů a jejich přesvědčivost, originalita, syntéza poznatků, přesnost formulace a zodpovědný přístup při řešení.
- Druhá část s názvem Výuka ve třídě se skládá z otázek, díky kterým lze posoudit průběh vyučování. Žáci vybírají odpovědi, které nejvíce vystihují situaci ve třídě, ve které jsem byla přítomna jako pozorovatel. Díky jejich odpovědím je možné zjistit, jak vnímají svou roli a roli učitele v procesu výuky.
- Ve třetí části nazvané Názory na školu a učení žáci opět vybírají nejvhodnější odpovědi na otázky, které zjišťují, jak žáci školu vnímají a proč si myslí, že je důležitá. Žáci mají možnost také vlastními slovy vyjádřit, co se jim líbí/nelíbí v předmětu, kde jsem byla přítomna jako pozorovatel, tuto část ale nezpracovávám.
- Čtvrtá část s názvem Doplňující informace slouží k bližšímu poznání žáka.

5.5 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo celkem 36 žáků. Do výzkumu se zapojila jedna třída sedmého ročníku (9 chlapců, 9 dívek) a jedna třída osmého ročníku (9 chlapců, 9 dívek). Věk žáků se pohyboval v rozmezí 12 – 15 let (jeden žák ročník opakoval a měl 16 let).

5.6 Průběh výzkumu

Výzkum proběhl na druhém stupni základní školy dne 19. března 2013 po osobní domluvě se zástupkyní školy. Paní zástupkyně mi umožnila strávit v jedné sedmé třídě a v jedné osmé třídě po dvou vyučovacích hodinách. V první hodině jsem byla pozorovatelem a pouze si zapisovala průběh vyučovací hodiny – co dělá učitel, co dělají žáci. Ve druhé hodině žáci vyplňovali dotazník, o kterém jsem jim před začátkem hodiny sdělila základní informace.

5.7 Způsob vyhodnocování dat

5.7.1 Pozorování vyučovacích hodin

Při pozorování ve třídě jsem se zaměřila na určitá kritéria, která jsem si předem stanovila. Zjišťovala jsem, jaké je klima ve třídě, vztah učitel – žák, vztah žák – žák, vztah k práci ve skupinách, autorita učitele, kázeň ve třídě, schopnost a ochota žáků projevit se, diskutovat a spolupracovat s učitelem i se spolužáky, schopnost respektovat názory druhých.

5.7.2 Dotazník pro žáky

První část dotazníku, která byla zaměřena na řešení dvou problémů, jsem vyhodnocovala na základě předem stanovených kritérií – množství argumentů a jejich přesvědčivost, originalita, syntéza poznatků, přesnost formulace a zodpovědný přístup při řešení. Při hodnocení jednotlivých kritérií byla využita pětistupňová škála, kdy hodnota 1 je nejhorší možný dosažený počet a hodnota 5 nejlepší možný dosažený počet bodů. Získané hodnoty jsem sečetla a podělila počtem respondentů, tím jsem získala aritmetický průměr. Nakonec jsem pomocí trojčlenky spočítala procentuální úspěšnost žáků při řešení problémů.

Druhá a třetí část se zaměřovaly především na individuální vnímání procesu výuky a školy samotnými žáky. Na dané otázky vybírali žáci z několika možností vždy tu odpověď, která se nejvíce blížila skutečnosti. Při vyhodnocování obou částí jsem si vytvořila tabulky v programu Microsoft excel, vypočetla četnosti odpovědí, které jsem následně porovnála.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

6.1 Analýza pozorování vyučovacích hodin

7. A. MATEMATIKA

Počet žáků: 18 (9 chlapců, 9 dívek)

Téma: Sčítání a odčítání zlomků

Cíl: Provéřít, jestli žáci pochopili látku z minulé hodiny (sčítání zlomků) a seznámit je s novou látkou (odčítání zlomků) na vzorových příkladech.

Průběh hodiny:

- Na začátku hodiny učitel zapsal do třídní knihy a služba mezitím rozdala opravené domácí úkoly. Poté společně prošli příklady, ve kterých žáci dělali chyby – vždy se přihlásili ti, co měli konkrétní příklad špatně vypočítaný, a učitel jednoho z nich vyvolal k tabuli, aby se pokusil za pomoci spolužáků dojít ke správnému výsledku.
- Poté si měli žáci procvičit látku probíranou v minulé hodině. Aby byl jejich výkon co nejvíce efektivní, učitel se rozhodl je motivovat. Rozdělil třídu na tři skupiny (jedna skupina = jedna řada lavic) a k tabuli šli vždy tři žáci (jeden žák z každé skupiny) spočítat zadaný příklad. Žák, který příklad spočítal jako první, získal pro svou skupinu bod. Až se u tabule vystřídali všichni žáci (každý musel být u tabule alespoň jednou), učitel body sečetl a těm žákům, kteří byli ve vítězné skupině, zapsal malou jedničku (za tři malé jedničky dostanou žáci jednu velkou do žákovské knížky).
- Dalším úkolem byla samostatná práce. Žáci si měli do cvičných sešitů udělat dvě cvičení z učebnice, které shrnují probranou látku, cílem učitele bylo zjistit, nakolik žáci látku rozumí. Služba sešity posbírala a odevzdala učiteli ke zkontrolování.
- Ve zbytku hodiny se žáci seznamovali s novou látkou. Učitel pomalým a srozumitelným tempem žákům látku nejprve vysvětlil, sdělil jim možné využití, aby neměli pocit, že se to učí zbytečně, poté zapsal na tabuli pár vzorových příkladů, které si žáci měli opsat do svých sešitů.

- Učitel zadal žákům domácí úkol – měli si spočítat z učebnice jednoduché cvičení na odčítání zlomků.

Hodnocení hodiny:

Celkově bych hodinu hodnotila spíše pozitivně, přestože bych určité výtky měla. Učitel se svým přístupem snažil žáky co nejvíce do hodiny zapojit. To se mu také podařilo, žáci spolupracovali jak se svými spolužáky při řešení příkladů ve skupinkách, tak s učitelem při probírání nové látky. Nebáli se říct svůj názor, i když nebyl třeba správný, spolužáci se za chybné odpovědi neposmívali. Samozřejmě bylo ve třídě pár jedinců, kteří se moc do diskuze nezapojovali, odpovídali pouze na vyzvání učitele.

Žáci byli ukáznění a soustředění, snaživě počítali, přesto velká část z nich měla s počítáním problémy, ve výpočtech dělali často chyby, potřebovali napovídat od učitele a šikovnějších spolužáků. Tempo bylo velice pomalé, ale učitel měl s žáky trpělivost a opakovaně vysvětloval látku, dokud všichni žáci nepotvrdili, že látce aspoň trochu rozumí. Pár šikovnějších jedinců, kteří látce rozuměli, v poklidu sedělo, nijak hodinu nenarušovali, dokonce jsem si všimla, že při samostatném cvičení si vzájemně pomáhali. Ti, kteří látce lépe rozuměli, se snažili svým spolužákům ukázat správný postup při počítání.

I když měl učitel u svých žáků autoritu, dokázal je motivovat a svými metodami dokázal udržet jejich pozornost téměř po celou dobu výuky, měla jsem pocit, že byl ve svém postoji k žákům spíše chladný a odtažitý. To mě skutečně udivilo, protože učitel byl zároveň i třídním učitelem této třídy. Čekala jsem, že vztahy mezi nimi budou více osobní a otevřené. Ve skutečnosti to ale vypadalo, že učitel se nezajímá o pocity a problémy žáků. Učitel jako výchovně vzdělávací faktor v procesu učení by se neměl zaměřit pouze na to, aby žákům předal co nejvíce vědomostí podle učebních osnov, ale měl by se zaměřit také na jejich výchovu, pečovat a starat se o ně.

8. B, OBČANSKÁ VÝCHOVA

Počet žáků: 18 (9 chlapců, 9 dívek)

Téma: Ústava ČR – státní symboly, státní moc

Cíl: Popsat a poté názorně žákům předvést státní symboly, seznámit je se základními informacemi o státní moci – co to je, jak se dělí, kdo ji má aj.

Průběh hodiny:

- V úvodu hodiny služba rozdala opravené prověrky z minulé hodiny. Učitel mezitím zapsal do třídní knihy. Poté upozornil žáky na nejčastější chyby, které v testu dělali, a sdělil jim správné odpovědi.
- Následně chodili k tabuli po jednom žáci, kteří se v minulé hodině přihlásili o aktuality. Jejich úkolem bylo spolužákům během dvou minut sdělit nějakou aktuální zprávu z domova nebo ze světa. Za svůj výkon dostali malou jedničku (za tři malé jedničky dostanou jednu velkou do žakovské knížky). Když se všichni nahlášení žáci prostřídali, zapsal si učitel další tři dobrovolníky, kteří si aktuality měli připravit na následující hodinu.
- Po aktualitách žáci v rychlosti zopakovali, co si zapamatovali z minulé hodiny, učitel vždy namátkově na jednoho žáka ukázal prstem a ten musel říct jednu věc, která mu utkvěla k probrané látce v hlavě. Když žák neřekl nic, učitel ho nijak nepotrestal, ukázal prstem na někoho dalšího. Ani za špatnou odpověď žák nebyl nijak trestán, nikdo se mu neposmíval a neponižoval ho, proto se žáci nebáli vyjadřovat své názory.
- Učitel přešel k probírání nové látky, kterou byly státní symboly ČR. Učitel měl s sebou vlajku, malý a velký státní znak, státní pečeť a prezidentovu standartu. Předměty nechal kolovat po třídě a ještě pustil na cd přehrávači úryvek státní hymny. Mezitím se žáků ptal, které státní znaky jsou pro ně známé. Nejčastější odpovědí byla vlajka a hymna. Většina žáků se do diskuze aktivně zapojovala, žáci byli ukázněni a soustředěni, evidentně je probíraná látka zajímala.
- Protože atmosféra ve třídě byla velmi pozitivní, žáci nevyrušovali a aktivně se zapojovali, stihl s nimi učitel probrat ještě část nové látky, kterou byla státní moc. Učitel svůj výklad doprovázel powerpointovou prezentací, což je podle mého názoru velmi dobrý způsob výuky, žáci tak zapojí do procesu učení více

smyslů. Než hodina skončila, stihli probrat moc zákonodárnou a částečně moc výkonnou.

Hodnocení hodiny:

Přestože je učitel velmi mladý a učí na škole teprve druhým rokem, má u žáků velkou autoritu. Dokonce bych si dovolila tvrdit, že z něj někteří žáci mají strach. Je totiž přísný a nedovolí, aby byl v jeho hodině nějaký rozruch. Žáci vědí, kde jsou hranice.

Učitel hodinu vedl poutavým způsobem a snažil se žáky co nejvíce aktivně zapojovat do hodiny. Žáci se nebáli zapojovat do diskuze, vyjadřovali své názory a vzájemně se respektovali. Byli ukáznění a po celou hodinu spolupracovali. Bylo vidět, že je probíraná látka baví, možná proto, že jim nebyla tak úplně cizí. Vysvětlování látky prokládané názornými ukázkami a za použití dataprojektoru udrželo žáky celou hodinu pozorné, i na nich bylo vidět, že se jim takový způsob výuky zamlouvá více, než jen nezáživný a dlouhý výklad.

Třída působila jako dobrý kolektiv. Nikdo se nikomu v hodině neposmíval a neurážel druhé. Ve třídě panovala pozitivní a uvolněná atmosféra. Díky menšímu věkovému rozdílu mezi učitelem a žáky byl vztah více kamarádský a otevřený, připadalo mi, že učitel žákům rozumí a dokáže se do nich vcítit. Možná to byl důvod, proč ho žáci respektovali a nedovolili si v hodině vyrušovat.

6.2 Analýza dotazníků pro žáky

6.2.1 Část I: Řešení problémů

V první části dotazníku měli žáci za úkol samostatně řešit dva zadané problémy. Jejich řešení jsem vyhodnocovala na základě předem stanovených kritérií – množství argumentů a jejich přesvědčivost, originalita, syntéza poznatků, přesnost formulace a zodpovědný přístup při řešení. Při hodnocení jednotlivých kritérií byla použita pětistupňová škála 1 - 5. Hodnota 1 je nejhorší možný dosažený počet a hodnota 5 nejlepší možný dosažený počet bodů. V případě, že žák nenapsal k danému problému vůbec nic, ohodnotila jsem ho u všech kritérií hodnotou 0. Výsledné hodnoty všech respondentů jsem poté sečetla. V druhém sloupci jsem získané hodnoty podělila počtem respondentů, abych zjistila aritmetický průměr. V posledním sloupci jsem vyjádřila úspěšnost dotazovaných v procentech. Získané výsledky jsem zaokrouhlovala na jedno desetinné místo.

Problém č. 1

Některé země zažívají v posledních 10 letech velký nárůst přistěhovalectví (tj. zvyšuje se množství lidí, kteří opouštějí svou zemi a přestěhovávají se do jiné země).

Přistěhovalectví může mít pro zemi, do které přistěhovalci přicházejí, kladné i záporné dopady. Přemýšlej o přistěhovalectví a napiš, čím může nějaké zemi prospět a čím jí může škodit. Pak se rozhodni, jestli je podle tvého názoru přistěhovalectví pro zemi spíš prospěšné než škodlivé, a vysvětli, **proč** si to myslíš. Uveď co nejvíce důvodů a hodně podrobně. Nakonec si zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny části zadání. Na odpověď máš 15 minut.

Tabulka 1: Výsledky všech respondentů při řešení prvního problému

Kritéria	Respondenti		
	Získané body celkem	Průměr na jednoho žáka	Procentuální úspěšnost dotazovaných
Množství argumentů	81	2,3	45%
Přesvědčivost argumentů	80	2,2	44,4 %
Originalita řešení	83	2,3	46,1 %
Syntéza poznatků	77	2,1	42,8 %
Přesnost formulace	76	2,1	42,2 %
Zodpovědnost při řešení	92	2,6	51,1 %

Z tabulky je patrné, že žáci při řešení prvního problému dosahovali průměrných výsledků. Při hodnocení zodpovědnosti při řešení problému byl výsledek lehce nadprůměrný, v hodnocení zbylých kritérií lehce podprůměrný. Největší problém žáci měli s přesností formulace svých myšlenek a jejich syntézou. Je evidentní, že u žáků není dostatečně vyvinutá schopnost vyjadřovat své názory a myšlenky psanou formou a jejich následné spojování.

V množství argumentů, jejich přesvědčivosti a originalitě řešení dosahovali žáci 45% úspěšnosti. Mezi nejčastější argumenty uváděli žáci tyto:

- Škodlivé – rasismus (16 dotazovaných), nepokoje a zvýšená trestní činnost (16 dotazovaných), přelidnění měst (8 dotazovaných), zabírání pracovních míst (7 dotazovaných), přenášení nemocí (4 dotazování)
- Prospěšné – nová kultura a vědomosti (8 dotazovaných), nová pracovní síla (6 dotazovaných), dovoz levného zboží z ciziny (6 dotazovaných), nárůst obyvatel (3 dotazování)

Z 36 dotazovaných žáků je 9 toho názoru, že přistěhovalectví je pro zemi spíše prospěšné, 15 zastává názor, že přistěhovalectví je spíše škodlivé, 10 se nedokázalo jednoznačně rozhodnout, jestli je přistěhovalectví spíše prospěšné než škodlivé, a 2 svůj názor nevyjádřili.

- **Srovnání chlapců a dívek při řešení prvního problému**

V následující tabulce interpretuji výsledky žáků při řešení prvního problému rozdělené na chlapce a dívky, abych zjistila, která genderová skupina si dokázala s problémem lépe poradit.

Tabulka 2: Výsledky chlapců a dívek při řešení prvního problému

Kritéria	Chlapci		Dívky	
	Získané body	Průměr	Získané body	Průměr
Množství argumentů	33	1,8	48	2,7
Přesvědčivost argumentů	37	2,1	43	2,4
Originalita řešení	36	2	47	2,6
Syntéza poznatků	31	1,7	46	2,6
Přesnost formulace	34	1,9	42	2,3
Zodpovědnost při řešení	39	2,2	53	2,9

Výsledky z tabulky ukazují, že při řešení prvního úkolu dopadly dívky lépe než chlapci po všech stránkách. Největší rozdíly byly v množství argumentů, syntéze poznatků a zodpovědnosti při řešení úkolu. Nejmenší rozdíly jsem zaznamenala při přesvědčivosti argumentace.

Problém č. 2

Představ si, že si chceš otevřít ve městě stánek s občerstvením. Udělej na plánu křížek „X“ tam, kde by sis stánek otevřel(a). Potom vysvětli, proč sis vybral(a) právě to místo a proč si myslíš, že je pro kiosek lepší než jiná místa na plánu. Uveď co nejvíce důvodů a hodně podrobně. Na odpověď máš 15 minut.

Tabulka 3: Výsledky všech respondentů při řešení druhého problému

Kritéria	Respondenti		
	Získané body celkem	Průměr na jednoho žáka	Procentuální úspěšnost dotazovaných
Množství argumentů	95	2,6	52,8 %
Přesvědčivost argumentů	108	3	60%
Originalita řešení	117	3,3	65%
Syntéza poznatků	108	3	60%
Přesnost formulace	94	2,6	52,2 %
Zodpovědnost při řešení	109	3	60,6 %

Z tabulky je patrné, že žáci při řešení druhého úkolu dosahovali lehce nadprůměrných výsledků. Jejich řešení bylo ve všech ohledech lepší než u prvního problému. Žáci měli i u toho problému, stejně jako u předchozího, největší potíže s přesnou formulací. Také v množství argumentů nedosahovali lepších výsledků. Naopak v originalitě řešení dosáhli nejlepších výsledků.

Jako místo pro otevření kiosku a důvody pro jeho výběr žáci uváděli:

- Koupaliště (16 dotazovaných) – v letní sezoně koupaliště navštěvuje spousta lidí, kteří mají hlad a žízeň, je to v blízkosti autobusové zastávky, kde se denně vyskytuje spousta lidí, a obytných domů, kde žije spousta lidí
- Park (7 dotazovaných) – park navštěvuje po celý rok spousta rodin s dětmi, toto místo je v blízkosti školy, fotbalového hřiště, tržnice i obytných domů, proto se tady bude pohybovat nejvíce lidí

- Mezi školou a fotbalovým hřištěm (5 dotazovaných) – školu navštěvuje spousta dětí, které si budou chtít kupovat svačiny, a na fotbalové zápasy chodí spousta fanoušků, kteří si budou chtít také koupit nějaké občerstvení
- Autobusová zastávka (4 dotazování) – během dne se tady vyskytuje spousta lidí, navíc je to v blízkosti tržnice a koupaliště
- Tržnice (3 dotazování) – na tržnici chodí nakupovat nejvíce lidí a je to uprostřed města, proto to nemá nikdo příliš daleko
- Továrna (1 dotazovaný) – v továrně pracuje spousta lidí a je to i blízko k nemocnici

- **Srovnání chlapců a dívek při řešení druhého problému**

V následující tabulce interpretuji výsledky žáků při řešení druhého problému rozdělené na chlapce a dívky, abych zjistila, která genderová skupina si dokázala s problémem lépe poradit.

Tabulka 4: Výsledky chlapců a dívek při řešení druhého problému

Kritéria	Chlapci		Dívky	
	Získané body	Průměr	Získané body	Průměr
Množství argumentů	42	2,3	53	2,9
Přesvědčivost argumentů	48	2,7	60	3,3
Originalita řešení	56	3,1	61	3,4
Syntéza poznatků	48	2,	60	3,3
Přesnost formulace	42	2,3	52	2,9
Zodpovědnost při řešení	46	2,6	63	3,5

Také při řešení druhého úkolu prokázaly lepší schopnosti dívky. Největší rozdíl jsem zaznamenala v zodpovědnosti při řešení problému. Nejmenší rozdíl byl v originalitě řešení.

6.2.2 Část II: Výuka ve třídě

Ve druhé části dotazníku měli žáci zhodnotit průběh hodiny, ve které jsem byla pozorovatelem. Jejich úkolem bylo k dané činnosti vybrat vždy ze čtyř možností tu, která se nejvíce blížila skutečnosti, jak ji oni sami vnímají. Cílem této části bylo zjistit, jak z jejich pohledu vede učitel hodinu a jaké způsoby hodnocení na žáky používá, jak se chovají ostatní žáci v hodině. Nakonec žáci měli vybrat 3 činnosti, které učitel a žák v hodině dělá nejčastěji.

Druhá část dotazníku je rozdělena na čtyři úkoly. Ve své práci zkoumám výsledky prvních dvou úkolů, které jsou vzhledem k tématu mé práce podstatné. V tabulkách jsou uvedeny výsledky posuzování dvou učitelů ve dvou různých třídách.

Úkol 3. a) Zaškrtni, jak často váš učitel nebo učitelka dělá následující věci:

Tabulka 5: Výsledky všech respondentů úkolu 3a

Co dělá učitel	Respondenti			
	Méně než jednou měsíčně	Alespoň jednou měsíčně	Alespoň jednou týdně	Alespoň jednou v hodině
Vykládá před třídou	2	5	5	24
Předvádí třídu	17	13	3	3
Řídí diskusi ve třídě	4	11	14	7
Naslouchá, jak diskutuje třída	7	10	9	10
Nechává žáky pracovat ve skupinách	6	22	8	0
Nechává žáky pracovat samostatně	3	11	9	13
Pomáhá žákům s jejich pokusy, projekty, úkoly	5	8	12	11

Z tabulky vyplývá, že 2/3 žáků zkoumané 7. a 8. třídy se shodují v tom, že učitel vykládá před třídou alespoň jednou v hodině. Více jak polovina žáků souhlasila s tím, že učitel alespoň jednou měsíčně nechává žáky pracovat ve skupinkách. Skoro polovina žáků uvedla, že učitel před třídou předvádí méně než jednou měsíčně a alespoň jednou týdně řídí diskuzi ve třídě. 1/3 žáků uvedla, že učitel pomáhá žákům alespoň jednou týdně s jejich pokusy, projekty a alespoň jednou v hodině nechává žáky pracovat samostatně.

Úkol 3. b) prosím zakroužkuj v tabulce 3a tři písmena, která označují ty činnosti vaší učitelky (vašeho učitele), které nejlépe vystihují, jak se ve vaší třídě učí.

Tabulka 6: Výsledky všech respondentů úkolu 3b

Co dělá učitel nejčastěji	Respondenti	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vykládá před třídou	32	89%
Předvádí třídě	3	8%
Řídí diskusi ve třídě	14	39%
Naslouchá, jak diskutuje třída	18	50%
Nechává žáky pracovat ve skupinách	6	16%
Nechává žáky pracovat samostatně	16	45%
Pomáhá žákům s jejich pokusy, projekty, úkoly	19	53%

Většina žáků se shodla v tom, že učitel během vyučování nejčastěji volí výklad před třídou. Polovina žáků uvedla, že učitel v hodině nejčastěji žákům pomáhá s jejich pokusy projekty, úkoly a naslouchá diskusi ve třídě.

Naopak za nejméně používanou činnost učitele v hodině žáci považují předvádění ve třídě (včetně laboratorních pokusů) a práci ve skupinkách.

Z výsledků přímo vyplývá, že tito konkrétní učitelé stále ještě dávají přednost tradičnímu pojetí výuky před moderním pojetím s využitím aktivizačních metod, které mají žáka aktivně zapojit do procesu výuky.

- **Srovnání chlapců a dívek**

V následující tabulce interpretuji výsledky žáků při řešení úkolu 3a rozdělené na chlapce a dívky, abych zjistila, zda se odpovědi těchto genderových skupin liší.

Tabulka 7: Výsledky chlapců a dívek úkolu 3a

Co dělá učitel	Chlapci				Dívky			
	Méně než 1x měs.	Alespoň 1x měs.	Alespoň 1x týd.	Alespoň 1x v hod.	Méně než 1x měs.	Alespoň 1x měs.	Alespoň 1x týd.	Alespoň 1x v hod.
Vykládá před třídou	1	3	3	11	1	2	2	13
Předvádí třídu	5	10	1	2	12	3	2	1
Řídí diskusi ve třídě	2	5	6	5	2	6	8	2
Naslouchá, jak diskutuje třída	3	3	7	5	4	7	2	5
Nechává žáky pracovat ve skupinách	5	8	5	0	1	14	3	0
Nechává žáky pracovat samostatně	3	4	4	7	0	7	5	6
Pomáhá žákům s jejich pokusy aj.	4	4	3	7	1	4	9	4

Chlapci a dívky posuzují obdobně frekvenci těchto učitelových činností - učitel alespoň jednou v hodině vykládá před třídou, alespoň jednou týdně řídí diskusi ve třídě a alespoň jednou měsíčně nechává žáky pracovat ve skupinkách.

Rozdílný názor měli chlapci a dívky na učitelovo předvádění ve třídě. Zatímco podle chlapců učitel předvádí ve třídě alespoň jednou měsíčně, dívky volily možnost méně než jednou měsíčně. Další výrazný rozdíl je v názoru na samostatnou práci žáků

ve výuce. Velká část chlapců uvedla, že učitel nechává žáky pracovat samostatně alespoň jednou v hodině, dívky uvedly, že učitel nechává žáky pracovat samostatně alespoň jednou měsíčně.

Tabulka 8: Výsledky chlapců a dívek úkolu 3b

Co dělá učitel nejčastěji	Chlapci		Dívky	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vykládá před třídou	16	89%	16	89%
Předvádí třídu	2	11%	1	5,5%
Řídí diskusi ve třídě	6	33%	8	44%
Naslouchá, jak diskutuje třída	11	61%	7	39%
Nechává žáky pracovat ve skupinách	2	11%	4	22%
Nechává žáky pracovat samostatně	8	44%	8	44%
Pomáhá žákům s jejich pokusy, projekty, úkoly	9	50%	10	56%

Chlapci i dívky se shodli pouze v první ze tří činností, kterou podle jejich názoru učitel dělá nejčastěji. Podle většiny z nich tedy učitel nejčastěji vykládá před třídou. Chlapci jako druhou nejčastější činnost, kterou učitel ve třídě dělá, zvolili naslouchání při diskusi třídy a jako třetí pomoc ze strany učitele při jejich pokusech, projektech a úkolech. Dívky pomoc při pokusech, projektech a úkolech zvolily jako druhou nejčastější činnost učitele při výuce, třetí je pak podle dívek samostatná práce žáků v hodině a řízení diskuze ve třídě. Naopak jako činnost, kterou učitel dělá v hodině nejméně často, zvolili chlapci i dívky předvádění třídy. Ve zbylých činnostech už nebyly zjištěny výraznější rozdíly z pohledu dívek a chlapců.

Úkol 4. a) Zaškrtni, jak často děláš následující věci ty a tvoji spolužáci:

Tabulka 9: Výsledky všech respondentů úkolu 4a

Co dělá žák	Respondenti			
	Méně než jednou měsíčně	Alespoň jednou měsíčně	Alespoň jednou týdně	Alespoň jednou v hodině
Poslouchá, zapisuje si, pozoruje, co učitel předvádí	2	9	9	16
Účastní se diskuse se spolužáky	3	6	8	19
Účastní se skupinové diskuse s učitelem	7	7	12	10
Dělá laboratorní práce, pokusy, praktické úkoly	12	15	7	2
Čte si pro sebe	13	9	9	5
Čte nahlas	10	9	14	3
Píše slohy nebo referáty	21	14	1	0
Prezentuje před třídou	22	12	2	0
Vytváří vlastní projekty	24	6	4	2
Vyplňuje pracovní listy k určitému tématu	17	11	5	3
Pracuje na dlouhodobých samostatných úkolech	21	11	2	2
Pracuje nad problémy, které nemají jedno nejlepší řešení	9	13	11	3

Diskutuje o svých nápadech nebo jinak objasňuje, co si myslí	8	12	14	2
Vyplňuje kvízy nebo píše testy	10	11	11	4
Využívá různé předměty, materiály a pomůcky k řešení problému	11	10	9	6

Z výsledků v tabulce je vidět, že nejvíce žáků se shodlo v tom, že žáci méně než jednou měsíčně čtou sami pro sebe, píšou referáty nebo slohové práce, prezentují před třídou, vytvářejí vlastní projekty, vyplňují pracovní listy k určitému tématu, pracují na dlouhodobých samostatných úkolech a využívají předměty týkající se řešení určitého problému.

Nejvíce žáků vypovídalo, že žáci alespoň jednou v hodině poslouchají a pozorují učitele při jeho předvádění, zapisují si poznámky a účastní se diskuze se žáky, alespoň jednou týdně žák čte nahlas, diskutuje ve skupině a nahlas vyjadřuje své názory, alespoň jednou měsíčně vyplňuje kvízy nebo píše testy, řeší problémy s více řešeními, dělá laboratorní pokusy a praktické úlohy.

Úkol 4. b) Prosím zakroužkuj v tabulce 4a tři písmena označující ty činnosti, které co nejlépe vystihují, co se obvykle děje ve vaší třídě.

Tabulka 10: Výsledky všech respondentů úkolu 4b

Co dělá žák	Respondenti	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Poslouchá, zapisuje si, pozoruje, co učitel předvádí	23	64%
Účastní se diskuse se spolužáky	23	64%
Účastní se skupinové diskuse s učitelem	17	47%
Dělá laboratorní práce, pokusy, praktické úkoly	1	3%
Čte si pro sebe	6	17%
Čte nahlas	2	6%
Píše slohy nebo referáty	2	6%
Prezentuje před třídou	1	3%
Vytváří vlastní projekty	7	19%
Vyplňuje pracovní listy k určitému tématu	4	11%
Pracuje na dlouhodobých samostatných úkolech	0	0%
Pracuje nad problémy, které nemají jedno nejlepší řešení	2	6%
Diskutuje o svých nápadech nebo jinak objasňuje, co si myslí	4	11%
Vyplňuje kvízy nebo píše testy	5	14%
Využívá různé předměty, materiály a pomůcky k řešení problému	11	31%

Z tabulky vyplývá, že žáci nejčastěji během hodiny poslouchají a pozorují učitele při předvádění, zapisují si, diskutují se spolužáky a účastní se skupinové diskuze s učitelem.

Naopak mezi nejméně časté činnosti, které žáci provádí během výuky, patří samostatná práce na dlouhodobých úkolech, prezentace před třídou, laboratorní práce, pokusy a praktické úkoly.

Činnosti žáků odpovídají způsobu pojetí výuky ze strany učitele, jak již bylo zmíněno v souvislosti s výsledky úkolu 3b.

- **Srovnání chlapců a dívek**

V následující tabulce interpretuji výsledky žáků při řešení úkolu 4a rozdělené na chlapce a dívky, abych zjistila, zda se odpovědi těchto genderových skupin liší.

Tabulka 11: Výsledky chlapců a dívek úkolu 4a

Co dělá žák	Chlapci				Dívky			
	Méně než 1x měs.	Alespoň 1x měs.	Alespoň 1x týd.	Alespoň 1x v hod.	Méně než 1x měs.	Alespoň 1x měs.	Alespoň 1x týd.	Alespoň 1x v hod.
Poslouchá, zapisuje si, pozoruje, co učitel předvádí	0	4	3	11	2	5	6	5
Účastní se diskuse se spolužáky	0	3	7	8	3	3	1	11
Účastní se skupinové diskuse s učitelem	2	5	6	5	5	2	6	5
Dělá laboratorní práce, pokusy, praktické úkoly	5	9	4	0	7	6	3	2
Čte si pro sebe	5	5	5	3	8	4	4	2
Čte nahlas	8	2	7	1	2	7	7	2
Píše slohy nebo referáty	9	9	0	0	12	5	1	0
Prezentuje před třídou	11	5	2	0	11	7	0	0
Vytváří vlastní projekty	14	2	1	1	10	4	3	1
Vyplňuje pracovní listy k určitému tématu	11	5	1	1	6	6	4	2

Pracuje na dlouhodobých samostatných úkolech	10	5	1	2	11	6	1	0
Pracuje nad problémy, které nemají jedno nejlepší řešení	5	6	5	2	4	7	6	1
Diskutuje o svých nápadech nebo jinak objasňuje, co si myslí	3	10	4	1	5	2	10	1
Vyplňuje kvízy nebo píše testy	5	7	2	4	5	4	9	0
Využívá různé předměty, materiály a pomůcky k řešení problému	5	5	6	2	6	5	3	4

Chlapci a dívky posuzují obdobně frekvenci těchto žákových činností - žáci alespoň jednou v hodině diskutují se spolužáky, alespoň jednou týdně se účastní skupinových diskuzí s učitelem a alespoň jednou měsíčně řeší problém, který nemá pouze jedno správné řešení. Dále se shodli v tom, že žáci méně než jednou do měsíce samostatně pracují na dlouhodobých úkolech, vytváří vlastní projekty, prezentují před třídou, píší slohové práce nebo referáty a vyplňují pracovní listy k určitému tématu.

Rozdíly v názorech se objevily u poslouchání a pozorování učitele při předvádění. Podle chlapců žáci tuto činnost provozují alespoň jednou v hodině, podle dívek alespoň jednou týdně. Další rozdíl byl u čtení nahlas, prezentování vlastních nápadů před třídou, vyplňování kvízů a psaní testů, využívání různých pomůcek k řešení problému.

Tabulka 12: Výsledky chlapců a dívek úkolu 4b

Co dělá žák	Chlapci		Dívky	
	Absolutní četnost	Relativní četnost	Absolutní četnost	Relativní četnost
Poslouchá, zapisuje si, pozoruje, co učitel předvádí	13	72%	10	56%
Účastní se diskuse se spolužáky	13	72%	10	56%
Účastní se skupinové diskuse s učitelem	7	39%	10	56%
Dělá laboratorní práce, pokusy, praktické úkoly	0	0%	1	6%
Čte si pro sebe	4	22%	2	11%
Čte nahlas	2	11%	0	0%
Píše slohy nebo referáty	1	6%	1	6%
Prezentuje před třídou	1	6%	0	0%
Vytváří vlastní projekty	3	17%	4	22%
Vyplňuje pracovní listy k určitému tématu	0	0%	4	22%
Pracuje na dlouhodobých samostatných úkolech	0	0%	0	0%
Pracuje nad problémy, které nemají jedno nejlepší řešení	1	6%	1	6%
Diskutuje o svých nápadech nebo jinak objasňuje, co si myslí	1	6%	3	17%
Vyplňuje kvízy nebo píše testy	4	22%	1	6%
Využívá různé předměty, materiály a pomůcky k řešení problému	4	22%	7	39%

Chlapci i dívky se shodli v tom, že žáci nejčastěji poslouchají a pozorují učitele při předvádění, zapisují si, diskutují se spolužáky a účastní se diskuze s učitelem.

Shodli se i v tom, co žáci dělají v hodině nejméně často. Je to především samostatná práce na dlouhodobých úkolech, laboratorní práce, pokusy a praktické úkoly, čtení nahlas a řešení problémů, které nemají správné pouze jedno řešení.

6.2.3 Část III: Názory na školu a učení

Ve třetí části dotazníku žáci měli vyjádřit svůj názor, jestli a proč si myslí, že je škola důležitá. Tato část je rozdělena na dva úkoly, vzhledem k tématu mé práce budu zpracovávat pouze první z nich.

Úkol 7. Lidé říkají, že je dobré chodit do školy z níže uvedených důvodů. Jak je každý z nich důležitý podle tebe? (Zakroužkuj jedno číslo na každém z řádků.)

Tabulka 13: Výsledky všech respondentů úkolu 7

Škola je důležitá, protože ...	Respondenti			
	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Připravuje pro dobré zaměstnání	24	7	3	2
Učí nás, jak se sami rozhodovat	6	9	19	2
Dává příležitost získat dobré kamarády	13	14	6	3
Učí nás, jak se chovat mezi lidmi a vycházet s nimi	12	9	11	4
Zvyšuje naše porozumění světu a sobě	12	16	6	2
Rozvíjí zájem o dobré knížky, hudbu a umění	5	16	12	3
Připravuje nás pro další studium	25	5	5	1

Více než 2/3 žáků naprosto souhlasili, že škola je důležitá, protože je připravuje pro další studium a zaměstnání. Dále 1/3 žáků naprosto souhlasila, že je škola učí, jak se mají chovat k druhým lidem a jak s nimi vycházet. Spíše souhlasili žáci s tím, že škola rozvíjí jejich zájem o knihy, hudbu a umění, zvyšuje jejich

porozumění světu a sobě, dává jim příležitost najít si dobré kamarády. Více než polovina žáků spíše nesouhlasila s tím, že je škola učí k samostatnému rozhodování, což je vzhledem k mému tématu velmi důležitá oblast zájmu a výsledky jsou bohužel neuspokojivé. Podle RVP by právě cílem školy měla být snaha o rozvoj kritického myšlení, které vede k samostatnému rozhodování.

Celkově lze ale říci, že žáci vnímají školu jako důležitou. Uvědomují si, že škola je připravuje na život, pro jejich další studium a do zaměstnání.

- **Srovnání chlapců a dívek**

V následující tabulce interpretuji výsledky žáků při řešení úkolu 7 rozdělené na chlapce a dívky, abych zjistila, zda se odpovědi těchto genderových skupin liší.

Tabulka 14: Výsledky chlapců a dívek úkolu 7

Škola je důležitá, protože ...	Chlapci				Dívky			
	Naprostou souhl.	Spíše souhl.	Spíše nesouhl.	Naprostou nesouhl.	Naprostou souhl.	Spíše souhl.	Spíše nesouhl.	Naprostou nesouhl.
Připravuje pro dobré zaměstnání	14	0	2	2	10	7	1	0
Učí nás, jak se sami rozhodovat	4	8	5	1	2	1	14	1
Dává příležitost získat dobré kamarády	5	8	3	2	8	6	3	1
Učí nás, jak se chovat mezi lidmi a vycházet s nimi	5	3	7	3	7	6	4	1
Zvyšuje naše porozumění světu a sobě	7	6	3	2	5	10	3	0
Rozvíjí zájem o dobré knížky, hudbu a umění	2	9	5	2	3	7	7	1
Připravuje nás pro další studium	11	3	3	1	14	2	2	0

Chlapci a dívky se shodli v tom, že naprosto souhlasí s tvrzením, že je škola připravuje pro další studium a dobré zaměstnání. Spíše souhlasili s tím, že škola rozvíjí jejich zájem o knížky, hudbu a umění.

V ostatních tvrzeních se názory chlapců a dívek rozcházel. Zatímco chlapci spíše souhlasili, že je škola učí samostatně rozhodovat, dívky spíše nesouhlasily. Stejně tak chlapci spíše souhlasili, že škola jim dává příležitost navázat přátelství, dívky souhlasily naprosto. Chlapci naprosto souhlasili s tvrzením, že škola zvyšuje jejich porozumění světu a sobě, dívky s tímto výrokem spíše souhlasily. Větší rozdíl lze vidět u tvrzení, že škola žáky učí, jak se mají chovat k druhým lidem a jak s nimi vycházet. Zatímco dívky naprosto souhlasily, chlapci spíše nesouhlasili.

7 DISKUZE

7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Podporuje učitel v průběhu vyučování rozvoj kritického myšlení?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že oba učitelé kritické myšlení u žáků spíše nerozvíjí. Při řešení dvou problémů z první části dotazníku žáci dosahovali téměř ve všech zkoumaných oblastech lehce podprůměrných výsledků. Ve druhé části dotazníku z řešení úkolu 3b vyplynulo, že téměř 90% žáků označilo za nejčastější učitelovu činnost v hodině výklad před třídou. Podle výsledků úkolu 4b se 64% žáků shodlo, že nejčastější činností žáka v hodině je poslech a pozorování učitel, zapisování poznámek a diskuze se spolužáky. V úkolu 7 z třetí části dotazníku více než polovina žáků spíše nesouhlasila s tím, že by je škola učila samostatně se rozhodovat a tím u nich podporovala rozvoj kritického myšlení.

2. Využívá učitel v hodině některé z metod, které žáky aktivizují?

Z analýzy žakovských dotazníků a pozorování vyučovacích hodin je zřejmé, že učitel používá aktivizační výukové metody jen zřídka. Učitel v hodinách spíše uplatňuje metodu výkladu a jen velmi zřídka třídě názorně předvádí. Podle výsledků úkolu 4b žáci jen zřídka pracují na dlouhodobých samostatných úkolech, prezentují před třídou, nebo dělají laboratorní práce, pokusy a praktické úkoly. Téměř polovina všech dotazovaných však uvedla, že se žáci účastní diskuze s učitelem a spolužáky, což se shoduje s mým pozorováním v obou třídách.

3. Dává učitel žákům 7. a 8. ročníku prostor k vyjádření vlastních myšlenek a názorů?

Výsledky úkolu 3b ukazují, že žáci označili jako třetí nejčastější učitelovu činnost naslouchání učitele při diskuzi třídy. Téměř podle 1/3 třídy tuto činnost učitel vykonává alespoň jednou v hodině. Výsledky mého pozorování v obou třídách toto tvrzení potvrzují. Oba učitelé žákům umožňovali vyjadřovat své myšlenky a názory před třídou, i když museli žáky k odpovědím v několika případech vybízet.

4. Spolupracují žáci 7. a 8. ročníku s učitelem a svými spolužáky?

Z pozorování vyučovacích hodin jsem zjistila, že většina žáků s učitelem a svými spolužáky spolupracuje a aktivně se zapojuje do diskuze. Ve třídě bylo vytvořené dobré klima, učitel žáky za špatné odpovědi netrestal a neshazoval je, žáci se sobě vzájemně neposmívali a respektovali názory druhých. Žáci v úkolu 4b uvedli diskuzi se spolužáky jako druhou nejčastější činnost žáka v hodině a skupinovou diskuzi s učitelem jako třetí nejčastější činnost žáka v hodině.

5. Liší se chlapci a dívky 7. a 8. ročníku ve schopnostech řešit dané problémy?

Řešení chlapců a dívek dvou daných problémů mělo pro mě překvapivé výsledky. Čekala jsem, že s řešením problémů si lépe poradí chlapci, u kterých je obecně známo, že dokáží lépe logicky uvažovat a lépe řešit vzniklé problémy. Výsledky však ukázaly, že dívky prokázaly lepší schopnosti řešit problémy než chlapci a to ve všech ohledech. Chlapci i dívky dosahovali lepších výsledků při řešení druhého problému.

6. Liší se pohled na výuku a školu obecně u chlapců a dívek 7. a 8. ročníku?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že se pohled chlapců a dívek na výuku moc neliší. Chlapci a dívky se shodli v tom, že učitelova nejčastější činnost v hodině je výklad před třídou. Naopak za nejméně častou činnost učitele označili chlapci i dívky předvádění před třídou, podle chlapců tuto činnost učitel vykonává alespoň jednou za měsíc, podle dívek méně než jednou za měsíc. Dále se shodli chlapci a dívky v tom, že mezi tři nejčastější činnosti žáků v hodině patří poslech a pozorování učitele při předvádění, zapisování poznámek, diskuze se spolužáky a společná diskuze s učitelem. Opět shodně označili činnost, kterou žák dělá v hodině nejméně často, touto činností byla práce na samostatných dlouhodobých úkolech. Většina chlapců a dívek naprosto souhlasila, že škola je pro ně důležitá, protože je připravuje pro další studium a pro dobré zaměstnání. V ostatních tvrzením se názory chlapců a dívek rozcházel.

7.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Na základě provedeného výzkumu jsem došla k závěru, že učitelé, v jejichž hodinách jsem výzkum prováděla, u žáků schopnost kriticky myslet spíše nerozvíjí. Jejich metody a strategie spadají spíše do tradičního pojetí výuky, aktivní zapojení žáka do výuky není tak časté. Učitel musel většinou žáky k odpovědím vybízet, nebo je k aktivní činnosti motivovat.

Při řešení dvou problémů žáci dosahovali průměrných výsledků. Největší problémy měli žáci s přesností formulace svých myšlenek a jejich syntézou. Celkově lepší schopnosti při řešení problému prokázaly dívky, které dosahovaly lepších výsledků než chlapci po všech stránkách.

Z výsledků dotazníkové šetření jsem zjistila, že pohled na školu a vzdělávání u chlapců a dívek se příliš neliší. Chlapci a dívky shodně označili nejčastější činnost, kterou v hodině dělá učitel i žák, stejně tak chlapci i dívky naprosto souhlasili, že je škola důležitá, protože je připravuje pro další studium a pro dobré zaměstnání.

Cílem mé práce na výzkumné části bylo zjistit, zda učitel rozvíjí u žáků kritické myšlení a zda se liší chlapci a dívky ve schopnostech řešit problémy. Cíl práce byl splněn, ale protože výzkumný vzorek byl malého rozsahu, nejde vyvozovat obecné závěry, které by platily na všech školách.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo seznámit čtenáře s pojmem kritické myšlení. Kritické myšlení je jednou z výukových metod moderního školství, na rozdíl od tradičně pojeté výuky je tato koncepce zaměřena více na žáka a jeho potřeby. Podle RVP nemá být cílem učitelů žáky vybavit pouze znalostmi a vědomostmi učební látky, ale je důležité, aby u nich rozvíjeli klíčové kompetence a z pasivního posluchače se stal aktivní samostatný jedinec, který si dokáže vytvářet vlastní názory, vyjadřovat své myšlenky, řešit problémy, spolupracovat s druhými aj. Metodami, které mají žáka aktivovat a rozvíjet jeho kompetence, se zabývá program RWCT, jež se snaží o reformu školství, zkvalitnění a zefektivnění vyučovacího procesu. Při vytváření teoretické části jsem se opírala o řadu odborných publikací, které jsem uvedla v seznamu použité literatury.

Teoretické poznatky mi sloužily jako podklad pro zpracování empirické části. Výzkum jsem prováděla mezi žáky na druhém stupni základní školy a mým cílem bylo zjistit, jak si žáci dokážou poradit při řešení problému, který je před ně postaven, jak hodnotí průběh výuky a jaký mají celkový názor na důležitost školy. Výzkum jsem prováděla formou pozorování vyučovacích hodin a dotazníkového šetření. Výsledky hodnocení jsem rozpracovala zvláště pro chlapce a dívky, protože mě zajímalo, jestli pohlaví žáka bude mít nějaký vliv na řešení problémů a jeho pohled na školu. Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci jsou při řešení problémů průměrní až podprůměrní. V oblasti argumentace a originality řešení vykazovali lepší výsledky, naopak v přesnosti vyjadřování a spojování poznatků dopadli špatně. To poukazuje na fakt, že ve třídách, ve kterých jsem byla pozorovatelem, stále převládá tradiční pojetí výuky, kde hlavním aktérem výuky je učitel, který před třídou vykládá, zatímco žák je pouze pasivním posluchačem a jeho projevení v hodině je minimální. Přesně to potvrdila i další část výzkumu, kde více než 90% dotazovaných jako nejčastější činnost učitele v hodině označilo právě výklad před třídou, 50% žáků uvedlo, že učitel v hodině nejčastěji žákům pomáhá s jejich pokusy, projekty, praktickými úkoly a naslouchá diskuzi ve třídě. Jako nejčastější činnost žáků v hodině označilo více než 60% dotazovaných poslouchání a pozorování učitele při předvádění, zapisování si, ale také účast na diskuzi se spolužáky. V poslední části mého výzkumu jsem se snažila zjistit, jakou má škola pro žáky důležitost. Více než 60% žáků naprosto souhlasilo s tvrzením, že škola je pro ně důležitá, protože je připravuje pro další studium a pro

dobré zaměstnání. Alarmující je, že žáci spíše nesouhlasí s tím, že by je škola učila samostatně se rozhodovat a tím u nich rozvíjela schopnost kriticky myslet.

Při zkoumání výsledků řešení problémů chlapci a dívkami jsem přišla k překvapivým výsledkům. Dívky byly při řešení obou problémů ve všech ohledech lepší než chlapci. Čekala jsem, že výsledky budou spíše obrácené, nebo alespoň vyrovnané, protože je známo, že chlapci dokážou lépe logicky uvažovat a řešit problémy. Jejich vnímání výuky se lišilo minimálně. Z odpovědí celého výzkumného souboru vyplynulo, že učitel méně často názorně předvádí před třídou a nechává žáky pracovat ve skupinách, žáci méně často pracují na samostatných dlouhodobých úkolech, prezentují před třídou a dělají laboratorní práce, pokusy a praktické úkoly. Jejich názor na školu se shoduje v prvních dvou tvrzeních. Chlapci i dívky školu považují za důležitou, protože je připravuje pro další studium a pro dobrou práci. Největší rozdíl byl v tvrzení, že škola žáky učí, jak se chovat k druhým lidem a jak s nimi vycházet. Zatímco téměř polovina dívek s tímto tvrzením naprostou souhlasila, stejná část chlapců s tvrzením spíše nesouhlasila.

Prostřednictvím výzkumu jsem získala spoustu zajímavých a užitečných informací, díky kterým jsem si mohla rozšířit své vědomosti o této problematice. Snažila jsem se, aby mé hodnocení bylo po celou dobu práce objektivní a práce tak mohla posloužit všem, kteří se o kritickém myšlení, jeho cílech a metodách chtějí dozvědět víc.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CANGELOSI, James S., 2006. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-118-2.

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: UK Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.

ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.

FISHER, Robert, 1997. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-120-7.

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ, 2000. *Podporuje aktivní myšlení a samotné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-28-2.

KAŇÁKOVÁ, Eva, 2008. *Jak efektivně vést porady*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1625-1.

KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? In *Kritické listy 1, 2*. [online]. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z : http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, 2001. Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení? In *Kritické listy 4*. [online]. [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_nakolik

Kritické myšlení, 2001. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [online]. [cit. 2013-04-15]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

PRŮCHA, Jan, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

TOMKOVÁ, Anna, 2001. Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. In *Kritické listy 18*. [online]. [cit. 2013-03-19]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty18_pusobeni

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výsledky všech respondentů při řešení prvního problému	45
Tabulka 2: Výsledky chlapců a dívek při řešení prvního problému.....	46
Tabulka 3: Výsledky všech respondentů při řešení druhého problému.....	47
Tabulka 4: Výsledky chlapců a dívek při řešení druhého problému	49
Tabulka 5: Výsledky všech respondentů úkolu 3a	50
Tabulka 6: Výsledky všech respondentů úkolu 3b	52
Tabulka 7: Výsledky chlapců a dívek úkolu 3a.....	53
Tabulka 8: Výsledky chlapců a dívek úkolu 3b	54
Tabulka 9: Výsledky všech respondentů úkolu 4a	55
Tabulka 10: Výsledky všech respondentů úkolu 4b.....	57
Tabulka 11: Výsledky chlapců a dívek úkolu 4a.....	59
Tabulka 12: Výsledky chlapců a dívek úkolu 4b	61
Tabulka 13: Výsledky všech respondentů úkolu 7	63
Tabulka 14: Výsledky chlapců a dívek úkolu 7	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Sešit pro žáky

ID# _____

SEŠIT PRO ŽÁKY - 7. A 8. ROČNÍK

Mezinárodní studie vyučování a učení

Zpracoval:

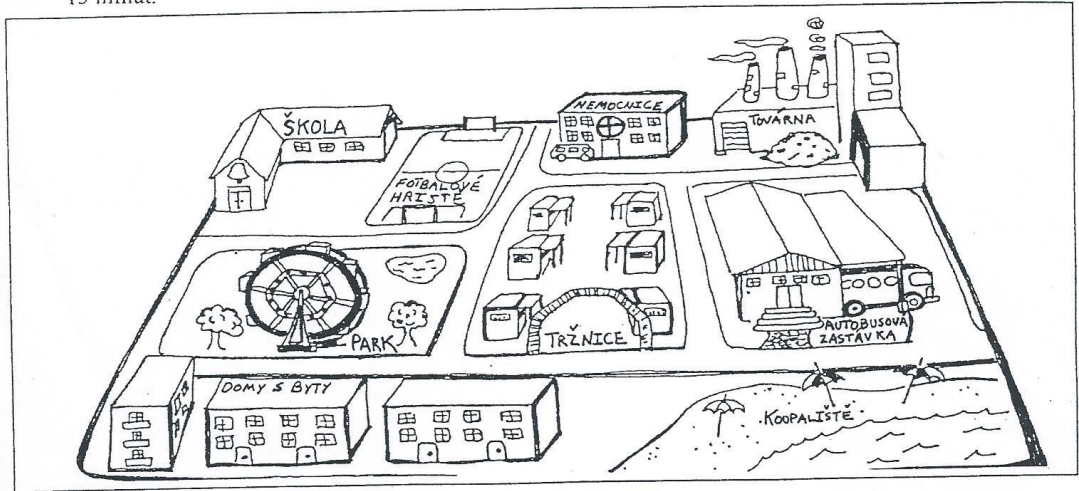
American Institutes for Research

Otázky, na které budeš v dotazníku odpovídat, nám mají pomoci dozvědět se víc o tom, jaké to je být žákem ve tvé třídě a ve tvé škole. Odpovídej prosím na naše otázky, jak nejlépe dovedeš. Všechny tvé odpovědi zůstanou tajemstvím, nikomu je neukážeme, a tak můžeš odpovídat poctivě podle pravdy. Žádné odpovědi nebudou ani špatné, ani správné. Chtěli bychom jenom vědět, co si myslíš.

© 2001 American Institutes for Research

(Sešit pro žáky, - 7.- 8. třída)

2. Představ si, že si chceš otevřít ve městě stánek s občerstvením. Udělej na plánu křížek "X" tam, kde by sis stánek otevřel(a). Potom vysvětli, proč sis vybral(a) právě to místo a proč si myslíš, že je pro kiosek lepší než jiná místa na plánu. Uveď co nejvíce důvodů a hodně podrobně. Na odpověď máš 15 minut.



(Pokud potřebuješ víc místa, piš i na zadní stranu tohoto listu.)

Část II: Výuka ve třídě

POZNÁMKA: AŽ BUDEŠ ODPOVÍDAT NA OTÁZKY V TÉTO ČÁSTI SEŠITU, MYSLI NA PŘEDMĚT, VE KTERÉM S VÁMI BYL DNES NÁŠ POZOROVATEL.

3. a) Zaškrtni, jak často váš učitel nebo učitelka dělá následující věci:

Co dělá učitel	Méně než	Alespoň	Alespoň	Alespoň
	jednou měsíčně	jednou měsíčně	jednou týdně	jednou v hodině
a. Vykládá před třídou.....	1	2	3	4
b. Předvádí třídě (včetně laboratorních pokusů).....	1	2	3	4
c. Řídí diskusi ve třídě.....	1	2	3	4
d. Naslouchá, jak diskutuje třída.....	1	2	3	4
e. Nechává žáky pracovat ve skupinách.....	1	2	3	4
f. Nechává žáky pracovat jednotlivě a samostatně.....	1	2	3	4
g. Pomáhá žákům s jejich pokusy, projekty nebo dalšími praktickými úkoly.....	1	2	3	4

b) Prosím **zakroužkuj** v tabulce 3a tři písmena, která označují ty činnosti vaší učitelky (vašeho učitele), které nejlépe vystihují, jak se ve vaší třídě učí.

4. a) Zaškrtni, jak často děláš následující věci ty a tvoji spolužáci:

Co dělá žák	Méně než	Alespoň	Aspoň	Aspoň
	jednou měsíčně	jednou měsíčně	jednou týdně	jednou denně
a. Poslouchá, zapisuje si, pozoruje, co učitel předvádí celé třídě.....	1	2	3	4
b. Účastní se diskuse se spolužáky.....	1	2	3	4
c. Účastní se skupinové diskuse s učitelem.....	1	2	3	4
d. Dělá laboratorní práce nebo jiné pokusy a praktické úkoly.....	1	2	3	4
e. Čte si pro sebe.....	1	2	3	4
f. Čte nahlas.....	1	2	3	4
g. Píše slohy nebo referáty.....	1	2	3	4
h. Prezentuje před třídou (předvádí něco celé třídě, čte referát apod.).....	1	2	3	4
i. Vytváří své vlastní projekty.....	1	2	3	4
j. Vyplňuje pracovní listy k určitému tématu.....	1	2	3	4
k. Pracuje na dlouhodobých (aspoň týdenních) samostatných úkolech.....	1	2	3	4
l. Pracuje nad problémy, které nemají jedno "nejlepší" řešení.....	1	2	3	4
m. Diskutuje o svých nápadech nebo jinak objasňuje, co si myslí.....	1	2	3	4
n. Vyplňuje kvízy nebo píše testy.....	1	2	3	4
o. Využívá různé předměty, materiály a pomůcky, se kterými lze něco dělat, aby vyřešil problémové zadání.....	1	2	3	4

b) Prosím **zakroužkuj** v tabulce 4a tři písmena označující ty činnosti, které co nejlépe vystihují, co se obvykle děje ve vaší třídě.

5. Co tvůrce učitelka používá k hodnocení toho, jak ve škole pracuješ? (Zakroužkuj na každém řádku.)

	<u>Nepoužívá</u>	<u>Používá málo</u>	<u>Používá občas</u>	<u>Používá hodně často</u>
a. Písemné testy (s výběrem odpovědí, nebo se zaškrtnutím správně/špatně, nebo s krátkými odpověďmi).....	1	2	3	4
b. Písemky na nějaké téma (slohy).....	1	2	3	4
c. Provádění pokusů, práci na projektech, vypracování praktických úkolů.....	1	2	3	4
d. Učitelka si dělá v hodině poznámky o tvé práci a podle nich dává známky.....	1	2	3	4
e. Ústní zkoušení.....	1	2	3	4
f. Písemné referáty.....	1	2	3	4
g. Dobré chování ve třídě.....	1	2	3	4
h. Špatné chování ve třídě.....	1	2	3	4
i. Hodnocení od ostatních žáků.....	1	2	3	4
j. Přihlíží k tomu, co si ty sám (sama) myslíš o své práci.....	1	2	3	4

6. Jak často využívá tvoje učitelka návrhů žáků na to, co by vás měla ve škole učit?

Nikdy _____ někdy _____ často _____ pokaždé _____

Část III: Názory na školu a učení

7. Lidé říkají, že je dobré chodit do školy z níže uvedených důvodů. Jak je každý z nich důležitý podle tebe? (Zakroužkuj jedno číslo na každém z řádků.)

<u>Škola je důležitá, protože ...</u>	<u>Naprosto souhlasím</u>	<u>Spíše souhlasím</u>	<u>Spíše nesouhlasím</u>	<u>Naprosto nesouhlasím</u>
a. Přípravuje pro dobré zaměstnání.....	1	2	3	4
b. Učí nás, jak se sami rozhodovat.....	1	2	3	4
c. Dává příležitost získat dobré kamarády.....	1	2	3	4
d. Učí nás, jak se chovat mezi lidmi a vycházet s nimi	1	2	3	4
e. Zvyšuje naše porozumění světu a sobě.....	1	2	3	4
f. Rozvíjí zájem o dobré knížky, hudbu a umění.....	1	2	3	4
g. Přípravuje nás pro další studium.....	1	2	3	4

8. Co se ti nejvíc líbí v předmětu, ve kterém s vámi dnes byl náš pozorovatel?

(Pokud potřebuješ víc místa, piš i na zadní stranu tohoto listu.)

Část IV: Doplnující informace

9. Jsi chlapec, nebo děvče? _____
10. Kolik Ti je let? _____
11. Kde žiješ?
Malá obec (méně než 5000 obyvatel) _____ městečko (5 000 – 10 000) _____
město (10 000 – 50 000) _____ velké město (50 000 – 100 000) _____
velkoměsto (více než 100 000) _____
12. Kterým jazykem se u vás ve škole při vyučování hlavně mluví? _____
13. Kterým jazykem hlavně mluví tvoje rodina doma? _____
14. Zakroužkuj číslo na každém řádku tak, abys vyjádřil(a), zda u vás doma máte nebo nemáte to, co je na řádku uvedeno.

	<u>Máme</u>	<u>Nemáme</u>
Děti mají vlastní místo na učení.....	1	2
Noviny.....	1	2
Slovník.....	1	2
Encyklopedii nebo podobné příručky.....	1	2
Časopisy.....	1	2
Gramofon.....	1	2
Magnetofon, kaseták, CD přehrávač	1	2
Kalkulačku.....	1	2
Barevnou televizi.....	1	2
Počítač.....	1	2
Auto.....	1	2

15. Kolik asi knih máte doma?
- a) jen pár (0 – 10 knih)
b) zaplňují jednu policičku (11 – 25 knih)
c) zaplňují jednu knihovnu (25 – 100 knih)
d) zaplňují několik knihoven (více než 100 knih)

16. Která odpověď nejlépe vystihuje, jaké má tvůj tatínek a tvoje maminka vzdělání?

Otcovo vzdělání

- Má celou základní školu
- Je vyučen
- Má střední školu
- Vystudoval nástavbu
- Chodil na vysokou
- Dokončil vysokou

Matčino vzdělání

- Má celou základní školu
- Je vyučena
- Má střední školu
- Vystudovala nástavbu
- Chodila na vysokou
- Dokončila vysokou

17. Která odpověď nejlépe vystihuje, jaké vzdělání má tvůj nejstarší bratr nebo sestra?

- Nemám staršího bratra ani starší sestru
- Chodí na první stupeň základní školy
- Chodí na druhý stupeň nebo ho již dokončil(a)
- Učí se v učilišti nebo ho dokončil(a)
- Studuje nebo ukončil/a střední školu
- Studuje nebo ukončil(a) VOŠ
- Studoval(a) vysokou školu, ale nedokončil/a ji
- Studuje vysokou školu
- Dokončil(a) vysokou

ZÁVĚR

Děkujeme ti ještě jednou za spolupráci. Tento sešit nám poslouží k tomu, abychom se dozvěděli více o metodách efektivního učení a vyučování. Tvoje názory jsou pro nás velmi cenné. Prosím, vyplněný sešit teď odevzdej.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Rejlová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Rozvoj kritického myšlení u žáků základní školy
Název v angličtině:	The development of critical thinking among elementary school students
Anotace práce:	<p>Tématem bakalářské práce je rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se zabývá kritickým myšlením a metodami pro jeho rozvoj, programem RWCT, proměnami školství, osobností žáka v období puberty. V empirické části jsou interpretovány výsledky realizovaného výzkumu, který zkoumá, jak jsou žáci na druhém stupni základní školy schopni řešit daný problém.</p>
Klíčová slova:	Kritické myšlení, program RWCT, třířákový model učení, metody pro rozvoj kritického myšlení, aktivizační výukové metody, puberty
Anotace v angličtině:	<p>The topic of this bachelor thesis is the development of critical thinking among elementary school students. The thesis is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part deals with the critical thinking and methods for the development of critical thinking, programme RWCT, transformation of education, student's personality during puberty. The empirical part shows the results of the realized research which examines how elementary school</p>

	students are able to solve the problem.
Klíčová slova v angličtině:	Critical thinking, programme RWCT, three-phase model of learning, methods for the development of critical thinking, activation educational methods, pubescence
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Sešit pro žáky
Rozsah práce:	75 stran
Jazyk práce:	Český jazyk