

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Výuka českého jazyka pomocí metody kritického myšlení

Bakalářská práce

Autor: Adéla Trlicová
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání,
Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.
Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Adéla Trlicová

Studium: P17P0869

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

Název bakalářské práce: **Výuka českého jazyka pomocí metody kritického myšlení**

Název bakalářské práce AJ: Teaching the Czech language using the method of critical thinking

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato bakalářská práce se zabývá metodou kritického myšlení, kterou používají učitelé ve výuce českého jazyka, především třífázovým modelem učení E-U-R. Je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části se práce věnuje třífázovému modelu učení E-U-R a charakteristice jednotlivých částí tohoto modelu. Dále se hlouběji zaměřuje na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Cílem praktické části práce je pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jakou formou, do jaké míry a s jakou efektivitou je metoda kritického myšlení zahrnuta do výuky českého jazyka na středních školách.

ROYAL, Brandon. Principy kritického myšlení. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.

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

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

Anotace:

\par{Tato bakalářská práce se zabývá metodou kritického myšlení, kterou používají učitelé ve výuce českého jazyka, především třífázovým modelem učení E-U-R. Je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části se práce věnuje třífázovému modelu učení E-U-R a charakteristice jednotlivých částí tohoto modelu. Dále se hlouběji zaměřuje na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Cílem praktické části práce je pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jakou formou, do jaké míry a s jakou efektivitou je metoda kritického myšlení zahrnuta do výuky českého jazyka na středních školách.\par}

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2018

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autorka uvedené práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Anotace

TRLICOVÁ, Adéla. *Výuka českého jazyka pomocí metod kritického myšlení*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 51 s. Bakalářská práce.

Tato bakalářská práce se zabývá metodou kritického myšlení, kterou používají učitelé ve výuce českého jazyka, především třífázovým modelem učení E-U-R. Je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části se práce věnuje třífázovému modelu učení E-U-R a charakteristice jednotlivých částí tohoto modelu. Dále se hlouběji zaměřuje na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Cílem praktické části práce je pomocí kvalitativního výzkumu zjistit, jakou formou, do jaké míry a s jakou efektivitou je metoda kritického myšlení zahrnuta do výuky českého jazyka na středních školách.

Klíčová slova: výukové metody, kritické myšlení, fáze E-U-R, program RWCT, změny, polostrukturovaný rozhovor

Annotation

TRLICOVÁ, Adéla. *Teaching the Czech language using the method of critical thinking*. Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 51 pp. Bachelor Degree Thesis.

This Bachelor thesis is dealing with the critical thinking method that is being used by teachers in the education of Czech language, primarily the three-phase module E-U-R. Bachelor thesis is divided into the theoretical part and the practical part. In the theoretical part, the thesis is paying attention to the three-phase module E-U-R and to the characteristic of each component of this module. Furthermore, the theoretical part is deeply focused on the program Reading and writing to critical thinking (RWCT). The goal of the practical part of the Bachelor thesis is by the quality research to find, what form, in what rate and how effective is the method of critical thinking included in the education of Czech language in high schools.

Keywords: teaching methods, critical thinking, phase E-U-R, program RWCT, changes, half-structured interview

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	10
1 Výukové metody	10
1.1 Klasifikace výukových metod.....	10
1.1.1 Tradiční výukové metody	11
1.1.2 Inovativní výukové metody	11
2 Kritické myšlení.....	13
2.1 Prostředí pro rozvoj kritického myšlení.....	14
2.1.1 Uspořádání třídy	14
2.2 Fáze E-U-R.....	15
2.2.1 Evokace.....	16
2.2.2 Uvědomění si významu nových souvislostí.....	17
2.2.3 Reflexe	18
2.3 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	20
2.3.1 Změny, které RWCT přináší.....	21
2.4 Metody kritického myšlení	23
2.4.1 Metody pro fázi evokace.....	23
2.4.2 Metody pro fázi uvědomění	27
2.4.3 Metody pro fázi reflexe.....	29
Praktická část.....	32
3 Cíl výzkumu	33
4 Výzkumný soubor.....	34
4.1 Postup získávání výzkumného souboru	34
4.2 Popis výzkumného souboru	34
5 Metoda získávání dat	36
6 Analýza	37

7	Výsledky výzkumu.....	38
7.1	Změny ve výuce	38
7.1.1	Příprava na hodinu	38
7.1.2	Problém s časem	39
7.1.3	Práce s textem	40
7.1.4	Uspořádání třídy	40
7.2	Změny u žáků.....	41
7.2.1	Aktivita	41
7.2.2	Otevřenost.....	42
7.2.3	Samostatnost	42
7.2.4	Vyjadřovací schopnosti.....	43
8	Shrnutí výsledků.....	45
9	Diskuze.....	47
	Závěr	49
	Seznam zdrojů.....	50

Úvod

Bakalářská práce se zabývá metodou kritického myšlení. S termínem kritické myšlení se v pedagogice setkáváme stále častěji a učitelé ho čím dál více zapojují do své výuky. Chtějí tak u žáka vzbudit schopnost kriticky myslet, schopnost samostatně se rozhodovat a za svá rozhodnutí přijmout zodpovědnost. S kritickým myšlením se nesetkáváme pouze ve školním prostředí. Je důležité, aby byl jedinec ve společnosti schopen rozpoznat zkreslené a nepravdivé informace od těch pravdivých a aby úmyslné dezinformace nešířil dál. Tato způsobilost by měla být rozvíjena u každého žáka. Právě učitelé toto mohou z velké části ovlivnit. Úkolem učitele je vybrat vhodné výukové metody a správně je ve výuce seřadit tak, aby byla hodina produktivní a vše fungovalo. Učitel si tím sám ulehčí práci. Pro učitele, kteří hledají inspiraci a nové nápady a metody, vznikl v České republice program: Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and writing for critical thinking).

Program RWCT byl založen na aktivním učení modelu evokace – uvědomění si významu – reflexe. Tento program je určen především pro demokratickou společnost. Má za cíl přes rozvoj dovedností a schopností učitelů pomoci ke zkvalitňování výuky. Učitelé pak pomáhají žákům rozvíjet kritické myšlení a celoživotní vzdělávání.

Tato práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je vysvětlen termín výuková metoda a její rozdělení na tradiční a inovativní výukové metody. Další kapitola se zabývá kritickým myšlením, vysvětluje tento termín, popisuje prostředí vhodné pro výuku podle metod kritického myšlení a s tím i související uspořádání třídy. Třetí kapitola podrobně rozebírá model E-U-R a jeho jednotlivé fáze. Poslední kapitola se zabývá programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení a změnami, které RWCT přináší. V této kapitole jsou také popsány jednotlivé metody kritického myšlení, které jsou rozděleny podle jednotlivých fází E-U-R.

Praktická část byla zkoumána pomocí kvalitativního výzkumu, prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli. V této části jsou identifikovány změny, které učitelé, kteří učí podle metod kritického myšlení, vnímají při výuce.

Teoretická část

1 Výukové metody

K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů učitel ve výuce používá vyučovací metody. Vyučovací metody mají aktivizační a komunikační funkci. Žák si pomocí metod ve výuce osvojuje nové postupy a operace. Maňák výukovou metodu definuje takto: „*Pojem metoda je odvozený z řeckého slova ‚meta hodos‘, což znamená cesta směřující k cíli.*“ (Zormanová, 2012, s. 13).

Zormanová (2012, s. 13) pojem metoda představuje jako: „*Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.*“ Čím více je upřesněn cíl, tím lépe učitel dokáže určit metody, které jsou nejvhodnější k jeho naplnění. Kritérií, podle kterých vybrat tu nejvhodnější metodu, je mnoho.

Maňák (2003, s. 22) považuje za důležité, aby výukové metody byly při výuce účinné. Učitel by se proto měl zaměřit na danou metodu a dostatečně ji nastudovat, nastudovat její funkce, kombinace a návaznost dalších metod, didaktické pomůcky. Učitel zároveň nesmí zapomenout na splnění cílů hodiny. V publikaci dále Maňák (2003, s. 24) zmiňuje funkce výukových metod. Mezi ně patří funkce komunikační, aktivizační, formativní, výchovná a schopnost pomocí vhodné metody porozumět danému tématu. Metod je velké množství a je náročné je jednoznačně klasifikovat.

1.1 Klasifikace výukových metod

Výukové metody se člení z několika hledisek. Mezi základní dělení patří dvě skupiny výukových metod. Tyto metody jsou tradiční a alternativní. Tradiční metody jsou ustáleny v edukační práci škol a jsou potvrzeny pedagogickou praxí. Zatímco alternativní metody se ve školním prostředí tolik neobjevují. Alternativní metody jsou nezávislejší a volnější. Pozornost kladou na osobnost žáka a jeho zájmy. Jak tradiční, tak i alternativní metody mají své plusy a mínusy.

1.1.1 Tradiční výukové metody

Učitelé, kteří učí podle tradičních výukových metod, přesněji zachovávají učební osnovy. Tito učitelé nemají tolik prostoru na zaměření se na žákovy individuální potřeby a jeho učení. Není v jejich silách, aby se učitelé dostatečně věnovali každému žákovi zvlášť. Při využívání klasických výukových metod jsou žáci pouze pasivními příjemci nových znalostí. Naopak se doporučuje využívat tradiční metody při probírání obtížnějšího učiva nebo při opakování dané látky (Zormanová, 2012).

Hlavní podstatou klasických metod je předávání informací učitele žákům. Klasické metody zahrnují metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické. Metody slovní zahrnují například vyprávění, vysvětlování, rozhovor. Metody názorně-demonstrační, mezi které patří předvádění a pozorování nebo práce s obrazem. Metody demonstračně-praktické, které zahrnují vytváření dovedností, napodobování nebo například manipulování (Maňák, Švec, 2003).

Tradiční výukové metody charakterizuje také I. J. Lerner. Lerner (1986) rozdělil tyto metody podle základního popisu činnosti učitele do pěti kapitol:

1. Informačně receptivní metoda,
2. Reproductivní metoda,
3. Metoda problémového výkladu,
4. Heuristická metoda,
5. Výzkumná metoda.

1.1.2 Inovativní výukové metody

Učitelé v hodině obecně více využívají klasické výukové metody. Najde se ale čím dál více učitelů, kteří do výuky zapojují alternativní neboli inovativní výukové metody. Inovativní metody nahrazují ty tradiční metody něčím novým, modernějším (Maňák, 2003).

„Inovativní výukové metody jsou charakteristické náročnější přípravou, než je tomu při použití metod klasických, vyžadují většinou materiální zajištění a také postupnou přípravu žáka na tento typ vzdělání. Žák je ve výuce, v níž se používají inovativní výukové metody, aktivním činitelem celého procesu, převážně se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmově práci, organizaci, kooperaci

a komunikaci s lidmi v týmu.“ (Zormanová, 2012, s. 55). Tento typ výukových metod se vyznačuje novým způsobem práce a novými postupy. Učitel má za úkol tímto způsobem předat žákům nové poznatky.

Inovativní vyučovací metody se dělí podle několika způsobů. Dělení metod probíhá na základě několika faktorů, tudíž je těžké najít uspokojující klasifikaci alternativních výukových metod (Maňák, Švec, 2003).

J. Maňák a V. Švec dělí výukové metody do tří skupin na základě stupňující se složitosti edukačních vazeb, tedy na základě vzájemného působení učitele a žáka. Výukové metody se podle Maňáka dělí na klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody (Maňák, Švec, 2003).

Aktivizující metody se zaměřují především na žáka, aby žák naplňoval výchovně-vzdělávací cíle na základě vlastního přemýšlení a řešení problémů. Mezi ně se řadí metody diskuzní, heuristické, řešení problémů, situační metody, inscenační a didaktické hry (Maňák, Švec, 2003).

Komplexní metody se oproti předešlým metodám více zaměřují na výchovně vzdělávací cíle. Do této skupiny metod například spadá frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, brainstorming, kritické myšlení a další (Maňák, Švec, 2003). Právě metodou kritického myšlení a jejím vlivem na výuku se tato bakalářská práce zabývá.

2 Kritické myšlení

„Kritické myšlení se dá definovat jako ‚proces, jímž hodnotíme informace‘. Ty se zpravidla vztahují k problémům a příležitostem a proces kritického myšlení ukazuje, jak dospět k závěru založenému na faktech, která máme k dispozici. Jedinci, kteří mají vytrénovanou dovednost kritického myšlení, dokážou problémy či příležitosti identifikovat, shromáždit relevantní údaje, analyzovat je vhodným způsobem a vlastními silami dospět ke spolehlivým závěrům bez toho, že by se museli spoléhat na úsudek někoho jiného.“ (Royal, 2016, s. 8)

Jednoznačnou definici pojmu kritického myšlení je vcelku těžké určit. V příručkách programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení jednoznačně uzavřenou definici nenajdeme. Podstatou kritického myšlení je právě diskutovat nad danou problematikou. Důležité je uvědomit si, že je více druhů myšlení, a ne všechno se řadí mezi kritické myšlení. Jedním z nich je paměťové učení neboli memorování. Zapamatování je důležitou schopností, kterou ve výuce potřebujeme, avšak s kritickým myšlením to nemá nic společného. Další druh myšlení je porozumění složitým myšlenkám, které se používá především v přírodovědně zaměřených předmětech nebo například i v literatuře, kde žáci musí vyvinout úsilí a musí se zamyslet nad textem. Tvořivé nebo intuitivní myšlení se od toho kritického také odlišuje. Toto myšlení používají především umělci nebo sportovci, kteří v daný moment nad určitou situací kriticky nepřemýšlí, ale jednají (Klooster, 2000).

Podle Davida Kloostera (2000) je kritické myšlení nezávislé myšlení. Podstatou kritického myšlení je, aby si daná osoba utvořila vlastní názor, vlastní přesvědčení. Důležitou podmínkou je tedy vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám, to znamená, že studenti musí přijmout zodpovědnost za své subjektivní rozhodnutí, musí si uvědomit, že myslí sami za sebe a nikdo jiný za ně přemýšlet nebude. V dnešní době je přece jen běžné přenechávat zodpovědnost na druhých.

Je důležité, aby si žáci uvědomili, že jejich názor nemusí být originální, ale může se ztotožňovat s názorem druhých.

2.1 Prostředí pro rozvoj kritického myšlení

Aby bylo dosaženo kvalitního rozvoje kritického myšlení, je potřeba splňovat určité podmínky. Steelová, Meredith, Temple, Walter (1997) podmínky, které jsou nutné pro stimulaci kritického myšlení ve třídě splnit, vypsali následovně:

1. Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení: Důležité je dát žákům prostor a dostatečný čas pro kritické myšlení, aby si mohl žák rozmyslet, zda o probírané tématice slyšel, co o ní ví, jaký na ni má názor. Každý žák na přemýšlení potřebuje jiné množství času.
2. Umožnit žákům své myšlenky vyslovovat a vytvářet hypotézy, jejich názory přijímat otevřeně: Je důležité, aby si žáci sdíleli a vyměňovali své názory a společně o nich přemýšleli. S tím souvisí i to, jak se učitel ptá. Není dobré na žáky naléhat, aby odpověděli hned. Spíše naopak, je dobré dát všem žákům čas, aby si svoji odpověď promysleli.
3. Podporovat aktivní zapojení žáků: Žáci jsou většinou pasivní a mají dojem, že v hodině vypráví učitel a oni nemusí nic dělat. Takové žáky je nutné do kritického myšlení nějakým způsobem motivovat. Dát jim nějaký podnět, aby se aktivně zapojilo co nejvíce z nich. Učitel je musí dovést k tomu, aby oni sami převzali zodpovědnost za své učení.
4. Zajistit ve třídě příznivé prostředí: Další důležitou podmínkou pro rozvoj kritického myšlení je vytvořit ve třídě příznivé prostředí. Takové, aby se žáci nebáli vyjádřit svůj názor, protože každý občas řekne nějakou blbost.
5. Vytvořit si u žáků důvěru: Úkolem učitele je, aby žákům zdůraznil, že chybovat je přirozené a vysmívat se spolužákům je nepřipustné. V prostředí, kde tato pravidla fungují, jsou žáci namotivováni podílet se na kritickém myšlení a sdílet své postoje, názory, nápady.
6. Oceňovat, chválit: Nakonec je podstatné zmínit, že je velice důležité dát žákům najevo, že jejich názory jsou hodnotné, a dále ocenit to, že studenti samostatně přemýšlejí a jen neopakují cizí myšlenky nebo to, co je napsáno v učebnici.

2.1.1 Uspořádání třídy

Pokud má být výuka kvalitní a žáci mají mezi sebou spolupracovat, je zapotřebí, aby učitel vytvořil vhodné zázemí ve třídě a s tím souvisí především uspořádání školních lavic. Výuka kritického myšlení totiž vyžaduje práci ve dvojicích i v různě početných

skupinách, proto je potřeba mít možnost snadno měnit uspořádání nábytku podle toho, jaká metoda výuky je právě zvolena. K tomuto účelu jsou nejvíce vhodné mobilní lavice jen pro jednoho žáka. To předchází tomu, aby ve třídě nedošlo k chaosu a přesun žáků nebyl příliš hlučný, ale tichý a rychlý. Doporučuje se využívat nábytek s protihlukovou úpravou. Závisí to však na financích, které je schopna škola investovat do vybavení ve třídách. Uspořádání lavic ve třídě může být do písmene U, do kruhu nebo do několika debatních kroužků. Těmito uspořádáními ve třídě dochází k volnému prostoru pro různé pohybové aktivity. Například při uspořádání lavic do kruhu vznikne volné místo uprostřed třídy. Všichni tak na sebe vidí a zároveň se místo využije i na různé metody výuky. Je dobré, když učitel nevybočuje, ale naopak je součástí debatního kruhu společně se žáky (Steelová a kolektiv, 1997).

Osvědčuje se, když má učitel židli s kolečky, a tak se díky ní může pohybovat ve třídě od skupiny ke skupině a tím získává snadnější kontakt s žáky a neruší tak ostatní. Pro ještě větší zkvalitnění výuky se doporučuje mít k dispozici flipovou tabuli, skříňky či poličky na různé pomůcky a portfolia žáků, menší knihovnu, která slouží žákům a obsahuje například encyklopedie či atlasy, a v neposlední řadě mít ve třídě vyhrazené místo na vystavování prací nebo materiálů, které jsou pro třídu aktuální a čím se žáci zabývají. Tyto práce žáků je potřeba vyvěšovat, aby se mohli navzájem hodnotit a porovnávat (Steelová a kolektiv, 1997).

2.2 Fáze E-U-R

Metody kritického myšlení vedou k metodickému myšlení. Díky těmto metodám se hledají odpovědi na otevřené otázky. Metody kritického myšlení se skládají ze tří fází učení (evokace – uvědomění si významu nových souvislostí – reflexe), které umožňují zkoumat také obtížná témata, která nemají jednoznačnou správnou odpověď, ale více možných odpovědí. Tento metodický postup kritického myšlení je důležitý, protože neskáče z myšlenky na myšlenku, ale vede to k promyšleným úkolům a odpovědím, k jejich logické posloupnosti. Dále to vede k jistotě učitele, že děti přemýšlejí nad stejným úkolem a ulehčuje to tak komunikaci i nad obtížnějšími tématy. Dále nás metody kritického myšlení učí přijímat názory, předsudky a dospět k novým, především vlastním postojům, myšlenkám. Záleží na učiteli, aby vybral tu nejvhodnější metodu vzhledem k tématu, časové náročnosti a skupinové dynamice. Čím více metod učitel

ovládá, tím se pro něj stává výuka snadnější, protože má možnost v každé učební situaci použít tu nejobtimalnější variantu (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Tento model pomáhá realizovat efektivní výuku ve třídě. Specifické poznávací aktivity kladně ovlivňují efektivitu učebního procesu. Pokud se dodržuje posloupnost těchto tří fází, pomáhá to učitelům i žákům k dosažení daného cíle, rozvoji poznání a schopnosti kriticky myslet. Tento model rozvíjí sociální a kognitivní dovednosti a kompetence. Dá se aplikovat na jakémkoli obsahu a v jakékoli třídě. Tento model se často zaměřuje s jinými modely, například s modelem z tradiční pedagogiky (motivace, expozice, fixace, verifikace, aplikace). Nejsou však totožné, a tudíž je nelze zaměňovat (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

2.2.1 Evokace

Jedná se o první fázi modelu E-U-R, při které si žáci aktivně vybavují, co už vědí, co si myslí a kde se s daným tématem setkali. V této fázi je důležité, aby žák přemýšlel samostatně a díky tomu si uvědomil, do jaké míry a na jaké úrovni dané téma zná. Tyto informace ovlivňují zkušenosti a různé představy žáka. Je žádoucí, aby učitel vyzýval žáky k brainstormingu a vyžadoval po nich, aby byli aktivní, pozorní a dokázali vyslovit svou vlastní hypotézu, která se jim při daném tématu vybaví. Dalším nezbytným úkolem učitele je, aby u žáků dokázal vzbudit zvědavost tak, že žáci budou k tématu pokládat vlastní otázky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Je potřeba si uvědomit rozdíl mezi evokací a motivací, protože se modely snadno zaměňují. Evokace nás motivuje k přemýšlení zevnitř, oproti tomu při motivaci vzniká touha po odměně zvenčí (Steelová a kolektiv, 1997).

V této fázi by se měl učitel zdržet vlastního názoru a nechat mluvit převážně žáky. Dále by učitel neměl ihned sdělovat odpovědi na položené otázky. Ochudil by tak žáky o radost z vyřešení problému, jinak nazývaný aha-zážitek, který je pro žáky odměnou a hraje velkou roli pro rozvíjení motivace (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Evokace také může probíhat individuálně, kdy má žák dostatek času na to, aby si vybavil své vlastní názory, o které se následně podělí se svými spolužáky. Ostatní žáci se setkávají s novými názory, které mohou vést k diskuzi (Hausenblas, Košťálová, 2006).

„V procesu vybavování si a konfrontace vlastních prekonceptů dochází k dalšímu důležitému efektu – vzbuzení zájmu žáků o dané téma, o řešení předloženého problému, o učení se. Žáci si sami pokládají otázky, které chtějí zodpovědět, uvědomují si, že je potřeba hledat další informace pro řešení problému, dostávají chuť ověřit si platnost svého tvrzení, najít pro jeho obhajobu nové argumenty. Dochází k aktualizaci jejich přirozené poznávací potřeby, touhy po objevování nových a neznámých věcí, o nichž se chtějí nebo potřebují dozvědět nové informace.“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 33)

Během této fáze jde především o navození vnitřní motivace žáka a podněty k učební aktivitě. Díky této fázi jsou žáci aktivně zapojeni do procesu učení a nachází v něm smysl a osobní obohacení. Pokládají se otázky, hypotézy, cíle. Při evokaci se propojují zážitky s tématem hodiny (Tomková, 2007).

V této fázi se využívají metody, jako je například brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa, čtyři rohy nebo metoda vím – chci vědět – dozvěděl jsem se.

2.2.2 Uvědomění si významu nových souvislostí

Tato fáze bývá pro žáky nejobtížnější, protože se setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Nové informace porovnávají se svými myšlenkami, které měli žáci do této chvíle. Žáci se tímto způsobem obohacují o nové poznatky a hledají odpovědi na otázky. To, že nacházejí odpovědi na své otázky, je motivuje a posouvá dál (Hausenblas, Košťálová, 2006).

V této fázi má učitel na děti nejmenší vliv, proto tato fáze závisí zcela na žácích. Žáci by měli v průběhu procesu pozorovat, jak se vyvíjí jejich osobní chápání nových informací. Nejdůležitější je, aby si žáci uvědomovali význam, který pro ně informace mají. Musí si ujasnit, co jednotlivé myšlenky znamenají, jak souvisí s informacemi, které už znají, a především tomu musí porozumět (Tomková, 2007).

Žáci by také měli rozlišovat důležitost nové informace, také by se měli zaměřit na taková místa, kterými si nejsou zcela jisti, a pokusit se danou informaci s pomocí ostatních žáků a učitele pochopit a osvětlit. Aby se žáci zabývali tím, co jim není jasné, a následně tomu porozuměli, je nutné, aby k tomu byli vedeni ze strany učitele. Žák si uvědomuje, jak moc rozumí novým informacím, a dokáže je propojit se stávajícími poznatky. V tomto procesu dochází k vytvoření tzv. kognitivních mostů. Jedinec je

schopen smysluplně zařadit nové informace k informacím stávajícím a rozvinout je. Tím vzniká systém nových vztahů, propojení mezi předchozími a novými informacemi. Díky tomuto procesu dochází u žáků k tomu, že dosavadní vědomosti nabývají nových významů a dávají jim zcela jiný smysl (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

„Ukládají nové informace do stávajících vědomostních struktur, které se tím zdokonalují a upevňují a umožňují hlubší pochopení tématu.“ (Steelová a kolektiv, 1997)

Upoutat žáka, a především udržet jeho pozornost, není snadné. Dítě se snadno rozptýlí, a proto je důležité, aby učitel dokázal u žáka udržet zájem na úrovni v první fázi evokace. Je potvrzeno, že především u dětí nižšího věku je možné udržet pozornost jen v krátkých intervalech. Když dítě dostane nezáživný úkol, nechá se snadno rozptýlit a práce s ním je pak těžší. V této fázi je potřeba použít aktivační prostředky, aby došlo k udržení pozornosti a k zajištění přijímání informací, které žáci neznají (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V této fázi má učitel na děti sice minimální vliv, i tak zde ale hraje velkou roli výběr vhodného zdroje, který předloží žákům. Tyto zdroje jsou různé. Ať už je to text, výklad, videoukázka, experiment, diskuze apod. Zdroje by měly být věrohodné, zároveň by ale měly mít možnost ověření pravdivosti daných tvrzení, protože to u žáků budí větší zájem, než kdyby jim informace byly předloženy tak, jak jsou. Zdroje, které předkládají učitelé dětem, by měly obsahovat dostatek informací. Dále by měl také odhadnout náročnost a délku textu, který dětem poskytuje. Musí brát ohledy na jejich vývojovou úroveň, aby žáci textu dokázali porozumět. Také je nutné brát v potaz, že u žáků převažuje neochota, nebo dokonce neschopnost přečíst si delší text. Tím se zvyšuje pravděpodobnost ztráty jejich pozornosti (Steelová a kolektiv, 1997).

Pro tuto fázi jsou vhodné metody jako I.N.S.E.R.T. učíme se navzájem, skládankové učení.

2.2.3 Reflexe

Ve třetí závěrečné fázi je prostor pro vyhodnocení toho, co si žáci z výuky odnesli nového. Na tuto fázi se většinou zapomíná, ale je neméně důležitá než fáze předešlé. Během této fáze žáci systematizují a třídí informace, zároveň tyto informace upevňují a uchovávají v paměti. Probíhá proces učení. Žáci si sami utváří představu o daném

tématu, roztřídí a uvědomí si, které poznatky jsou pro ně nové, co se naučili a co by se ještě rádi o tématu dozvěděli (Tomková, 2007).

Cílem této fáze je, aby žáci dokázali vyjádřit své myšlenky a nové poznatky svými slovy. Člověk si nejlépe pamatuje to, co si sám zařadí do souvislostí. V této fázi si žák v hlavě organizuje nové informace. Žák své formulace hledá a vytváří tak, aby to bylo srozumitelné především pro něj samotného. Proto je v této poslední fázi důležité, aby si tento proces dělal každý sám a svým tempem, a ne aby to za ně odříkal učitel nebo nějaký chytrý žák ve třídě. Dalším cílem je rozvinout výměnu názorů mezi žáky a jejich názory a postoje podpořit. Tím, že žáci dokážou vyjádřit svůj názor, si rozšiřují svoji slovní zásobu a zároveň se učí argumentovat. Žáci svými argumenty ukážou svým spolužákům i jiné názory a struktury, které vyhodnotili, a nutí je tak znovu se zamyslet nad různými schémata. Uvědomují si, že existují i jiné názory a je důležité umět je přijmout. Nejenže se žáci učí přemýšlet o názorech druhých, učí se tím i toleranci vůči svému okolí (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Je důležité znovu zmínit bezpečné prostředí, aby se žák nebál vyjádřit své názory, postoje, zapojit se do diskuze, argumentovat. Toto opět z velké části ovlivní učitel, který určí ve třídě pravidla, žáky naučí respektovat odlišné názory druhých a naučí žáky přijímat negativní kritiku. Dále je podstatné nezaměňovat tuto fázi s hodnocením, protože tu nejde o kontrolu znalostí, které žák získal. Rozdíl mezi reflexí a kontrolou spočívá v tom, že při reflexi probíhá stále proces učení, zatímco při kontrole se předpokládá s tím, že žák už má kapitolu zvládnutou a učení tím skončilo (Steelová a kolektiv, 1997).

Další důležitý cíl souvisí s rozvojem dovedností, které jsou zaměřené na zpracování informací, získávání nových poznatků a procesů chápání. Žáci musí přemýšlet a uvědomovat si, co si o dané skutečnosti myslí, co nového se dozvěděli a jak tato nová informace zapadá do toho, co už vědí. Dále je důležité upozornit žáky na to, aby si uvědomili, jak probíhal proces učení, jak se učili, co pro ně bylo náročné, které informace naopak věděli a jen si je ověřili, jakým postupem postupovali apod. V neposlední řadě je dobré žáky upozornit, aby si všímali, jaké pocity v procesu zažívají a co v nich vyvolává pocit spokojenosti a nespokojenosti (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V důležité závěrečné reflexi učitel nesmí říkat nové informace a pokládat jim další výklad. Závěr hodiny si žáci formují sami. Úkolem učitele je naučit žáky rozlišovat informace důležité a méně důležité, pravdivé a nepravdivé. S tímto se žák bude setkávat celý život.

Dalším úkolem učitele je vytvořit žákovi příznivé prostředí pro tvorbu a srozumitelnou formulaci jeho vlastních závěrů a dát mu dostatek času. Nesmí mu během přemýšlení klást otázky, které by jej rušily a odváděly ho od náročné myšlenkové činnosti (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Je důležité si uvědomit, že tento proces je cyklický, a pokud ho učitel správně využívá, měl by být východiskem a evokací k dalšímu procesu učení. Žáci při reflexi přijdou na nové otázky, na které by chtěli znát odpověď. Proto je nezbytné, aby učitel v hodině vyhradil čas pro tuto závěrečnou reflexi. Kdyby reflexe správně neproběhla, žáci by si neudělali pořádek v tom, co si z dané hodiny odnášejí a jestli nemají nějaké nejasnosti (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Při závěrečné fázi se nejčastěji používají metody kostka, pětilístek a poslední slovo patří mně. Používají se také metody, které jsou vhodné po fázi evokace, například volné psaní, myšlenková mapa.

2.3 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Reading and Writing for Critical Thinking v překladu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je program, který je založen na aktivním učení pomocí učebního modelu evokace – uvědomění si významu informací – reflexe. Tento model je tvořen metodami, které mají za cíl rozvíjet nezávislé myšlení.

Program RWCT vytvořila Společnost pro demokratické vzdělávání v USA (Consortium for Democratic Pedagogy). Tento program je určen primárně pro země, které budují demokratickou společnost. V České republice byl poprvé vyzkoušen ve školním roce 1997/1998. Program RWCT podporuje proces vnitřní přeměny českých škol a má důležitý význam v reformě našeho školství (Tomková, 2007).

Hlavním cílem programu RWCT je podpořit u žáka rozvoj demokracie pomocí zkvalitňování výuky a výuky přes rozvoj dovedností a schopností učitelů, kteří žáky směřují k rozvoji kritického myšlení a k celoživotnímu vzdělávání. Dle RWCT je

zapotřebí vychovávat zodpovědné občany v naší společnosti, aby byli schopni utvářet si vlastní názory, racionální volby mezi dvěma míněními, vyřešit dané problémy a zodpovědně o nich diskutovat a argumentovat. V sociální sféře je přínosem spolupráce s ostatními, respektování druhých názorů, uvědomění si, jak prožité zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí. Díky tomuto programu jsou rozvíjeny kompetence poznávání, komunikace, spolupráce a kompetence k řešení problémů. Program klade důraz na schopnost utvářet si vlastní názor, naslouchat druhým, debatovat a být schopen závěrečné stanovisko prezentovat a obhájit (Tomková, 2007).

Program RWCT koresponduje s klíčovými kompetencemi, které jsou vymezeny v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání z roku 2005. Podle RVP si mají žáci na základních školách například osvojit strategii učení a být motivováni pro proces učení, dále aktivně myslet, logicky přemýšlet a řešit problémové situace, komunikovat, spolupracovat, respektovat ostatní a zároveň být tolerantní k jejich kulturám a duchovním hodnotám, svobodně a zodpovědně se vyjadřovat, pozitivně projevovat své city a emoce v chování, v jednání a v prožívání různých situací (Tomková, 2007).

2.3.1 Změny, které RWCT přináší

Hlavní podstatou tohoto programu je postupně přetvořit charakter školní výuky ve směru rozvoje kritického myšlení u dětí. Naučit tak děti větší samostatnosti a zodpovědnosti, stát si za svými názory, zaktivovat je ve výuce. V roce 2000 začal probíhat náročný výzkum, jehož výsledky měly ukázat, jak moc je program RWCT efektivní a jestli peníze, které byly vynaložené do programu, přinášejí očekávané výsledky, tedy zda žáci myslí kritičtěji, jsou samostatnější a jsou schopni obhájit své myšlenky, popřípadě argumentovat se svými spolužáky. Tento výzkum se zaměřil, jak probíhá výuka ve třídách, na vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi žáky navzájem. Dále se zaměřuje na způsob komunikace ve třídě. Proces vyhodnocování probíhal ve čtyřech státech. Jedním z nich byla právě Česká republika. Výzkumníci měli za cíl zjistit odpovědi na položené otázky. Došlo k žádoucím změnám? Jakou pozici zaujímá kritické myšlení v přemýšlení o výuce a vzdělávání v České republice? (Košťálová, 2001).

Podle výsledků výzkumu americké společnosti American Institutes for Research (AIR) v roce 2001 k těmto požadovaným změnám došlo. Výzkum byl prováděn kvalitativně

pomocí rozhovorů s učiteli a žáky po prvních letech, kdy se vyučovalo podle fáze E-U-R (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Změny v pojetí role učitele v postoji k výuce

Ukázalo se, že před výzkumem RWCT u většiny učitelů výuka probíhala stereotypně, výklad probíhal spíše z jejich strany, zažívali pocity rutiny a trpěli nedostatkem nezajímavých metod ve vyučování. Žáci tím pádem neměli při výuce tolik prostoru k diskuzi. Zřídka učitelé zařadili do výuky hry, samostatnou práci nebo práci ve skupinách. Učitelé si také uvědomili, že dříve tolik nepřemýšleli o položených otázkách žákům tak, aby byly položeny správně. Někteří z těchto učitelů zažívali pocit vyhoření nebo nechuti. Naopak u některých učitelů se ukázalo, že se jejich styl ve výuce nějak zvlášť nezměnil. Učitelé, kteří se tohoto výzkumu zúčastnili, se shodli na tom, že nové metody a postupy tohoto programu pozvedly kvalitu výuky a žákům pomohly zlepšit proces učení. Dále se shodli na tom, že by program RWCT doporučili svým kolegům a celkově by se s tímto programem mělo seznámit co nejvíce učitelů. Zaznamenali také změnu u sebe samotných. Změnu ve vztahu k žákům i změnu ve vztahu k sobě samému. Změnil se také přístup k přípravě hodiny a následně k její realizaci (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Změny v přípravě na vyučování

Příprava na hodinu a plánování výuky je nedílnou součástí práce učitele a je velice důležitá. Po absolvování kurzu RWCT většina učitelů svou přípravu na vyučování změnila k lepšímu (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Nejnutnější, ale zároveň nejtěžší je práce s časem. Učitelé se více začali zaměřovat na správné rozložení hodiny tak, aby stihli všechny tři fáze, více přemýšlet o tématech, a také začali přemýšlet o tom, jak výuku propojit s jinými předměty. Někteří učitelé se v dotaznících zmínili, že začali důrazně rozlišovat podstatné a méně podstatné, doplňující informace, jiní zase uvádějí, že nejsou tolik nároční a nekladou velké nároky na objem vědomostí, protože si uvědomují, že i vlastní učební proces je důležitý. Vytvořit kvalitní přípravu na hodinu je časově velmi náročné, ovšem učitelé k tomu přistupují pozitivně, protože vidí u žáků pokroky, a především radost z jejich práce. Další pozitiva vidí například v tom, že hodiny nejsou stereotypní a mohou být pokaždé jiné. Do přípravy se učitelé snaží zahrnout nové metody, formy, při stejném obsahu učiva je obměňují, snaží se, aby

hodina byla efektivní a žáci se aktivně zapojili. Informace nečerpají pouze z učebnice, ale používají k práci důvěryhodné texty (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Změny v průběhu vyučování

Učitelé zaznamenávají změny nejen v přípravě, ale i v průběhu vyučování. Při využívání metod a forem kritického myšlení jsou žáci aktivně zapojeni do výuky. Některé metody vyžadují i pohyb, s tím souvisí i přizpůsobení prostoru ve třídě. Metody nutí žáky v hodině více přemýšlet, diskutovat a argumentovat. Žáci se také učí více samostatnosti nebo naopak pracovat ve větším počtu lidí, ve skupinkách. Učí se kooperaci. Metody kritického myšlení jsou zaměřeny především na žáka, na jeho myšlenky, poznatky, vyjádření. Učitelé se snaží u žáků vybudovat pocit jistoty a bezpečí tak, aby se žáci nebáli vyjádřit svůj názor a nedocházelo mezi nimi k negativnímu hodnocení. Nechtějí v žákovi vyvolat pocit neúspěchu. Kladou důraz na toleranci, kterou i učitelé sami projevují vůči ostatním. Žáci jsou vedeni k sebereflexi a ke vzájemnému hodnocení svých spolužáků. Výzkum také poukázal na rozdíly mezi běžnou třídou a třídou RWCT. Ve třídě RWCT jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinkách, a dokonce to upřednostňují, pracují na vlastních projektech a samostatných úkolech. Ve třídách RWCT také více probíhá diskuze nad probíranými tématy a problémy. Co se může zdát jako překvapivé, ve třídě RWCT probíhala primárně komunikace mezi žáky, ne komunikace mezi učitelem a žákem, jak tomu je ve třídách, kde se pomocí metod kritického myšlení nevyučuje (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

2.4 Metody kritického myšlení

2.4.1 Metody pro fázi evokace

Brainstorming

Brainstorming spočívá v tom, že žáci mají v určitém čase napsat heslovitě na papír nebo na tabuli všechno, co je k danému tématu napadne. Nemusí to být pouze jasná pravdivá fakta, ale i zkušenosti, pocity, informace, které žák o tématu má a ví, ale třeba i otázky, na které by chtěl znát odpověď. Myšlenky a informace učitel nijak nehodnotí a nekritizuje. S touto metodou se může pracovat ve dvojicích, ve skupinkách, ale i jako jednotlivci. Důležité je, aby se zapojil každý žák ve třídě. Ve dvojicích žáci diskutují, argumentují, posilují své názory nebo naopak si nějaké nové poznatky doplní. Pokud se

jedná o skupinový brainstorming, třída si určí svého zapisovače, kterým může být i učitel. Zapisovač zapisuje na tabuli vše, co mu žáci řeknou. Učitel do této aktivity nijak zvlášť nezasahuje. Úkolem učitele je žáky vést, pozorně jim naslouchat a motivovat je k myšlení (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Metoda brainstormingu rozvíjí u žáků dovednosti. Žáci se soustředí pouze na jedno téma určitou dobu. Žáci akceptují nápady ostatních spolužáků bez kritiky. Nové názory dokážou přijmout. Žák svým spolužákům naslouchá a neopakuje poznatky, které už zazněly. Ve skupinovém brainstormingu každý plní svou funkci (zapisovač zapisuje, jeden hlídá čas, řídí diskusi apod.) (Steelová a kolektiv, 1997).

Při brainstormingu jsou rozvíjeny kompetence k řešení problému, komunikativní, personální a sociální.

Myšlenková mapa

Tato strategie je založena na písemném projevu. Ve fázi evokace myšlenkové mapy pobízejí žáky, aby otevřeně přemýšleli o daném tématu. Je to jednoduchá strukturovaná aktivita, která podporuje přemýšlení v souvislostech mezi pojmy, událostmi, myšlenkami. Tato metoda může být používána i ve fázi reflexe. V první fázi žáci nad daným tématem přemýšlejí, zapisují a kategorizují informace ještě předtím, než se o dané látce dozvedí víc. Stejně tak se tato metoda využívá ve fázi reflexe ke shrnutí probraného učiva, aby se ukázalo, jak mají dané učivo zvládnuté. Grafické znázornění znalostí slouží žákům jako pomůcka k upřesnění informací a poznatků a získávají přehled o jejich souvislostech. Učitel musí ukázat žákům, jak se taková myšlenková mapa tvoří. Kroky k vytvoření myšlenkové mapy jsou následující:

1. Napsat slovo či výraz doprostřed listu nebo na tabuli.
2. Kolem základního pojmu psát nápady, se kterými žáci přichází a které souvisí s daným tématem.
3. Učitel zapisuje všechny nápady a myšlenky žáků, jejich názory nijak nehodnotí.
4. Důležitá je kvantita nápadů. Množství nápadů a vazeb je neomezené.

„První myšlenkové mapy mají zpočátku podobu brainstormingu, jen v upravené podobě – pojmy se postupně nabalují okolo ústředního uprostřed umístěného pojmu. Vznikají ‚vlasatice‘, kde každý pojem je propojen samotným vlasem přímo k temeni hlavy...“
(Tomková, Strculová, 2001)

Kompetence, které se při této metodě rozvíjejí, jsou kompetence k učení, komunikativní, personální, sociální a kompetence k řešení problému.

Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Tato metoda v sobě zahrnuje všechny tři fáze modelu učení. Při této metodě žáci můžou vyjadřovat své myšlenky písemně a v heslech. Žáci si do sešitu nebo na tabuli vytvoří tabulku se třemi sloupci V – CH – D (Tomková, 2007).

V první fázi si žáci uvědomí, co vědí, a formulují otázky, na které vy chtěli znát odpovědi. Učitelé v této fázi pomáhají žákům správně formulovat otázky. Otázky mohou vznikat i postupně během diskuze nad podrobnostmi, na kterých se žáci zcela neshodují a mají odlišné názory. Otázky žáci zaznamenávají do druhého sloupce, který je nadepsaný *chci vědět* (Steelová a kolektiv, 1997).

Ve fázi uvědomění učitel žákům předloží text, ve kterém žáci mají za úkol najít správné odpovědi na otázky, které si sami nebo ve skupině napsali do druhého sloupce. Během čtení textu si své odpovědi žáci zaznamenávají. Místo četby mohou žáci použít k hledání odpovědí různé zdroje, videofilm, internet (Steelová a kolektiv, 1997).

Ve fázi reflexe žák pracuje individuálně. Během četby si zapisuje své odpovědi do posledního sloupce – dozvěděl jsem se. Po dokončení textu může žák své odpovědi zkontrolovat se spolužákem, každopádně nejlepší je se s učitelem společně vrátit k celé tabulce. S otázkami, které zůstaly nezodpovězené, může učitel pracovat dál. Může po dětech požadovat jejich dohledání např. v knihovně, od odborníků (Steelová a kolektiv, 1997).

Žáci rozvíjejí kompetence komunikativní, k řešení problému a k učení.

Volné psaní

Volné psaní se řadí mezi brainstormingové metody. Podstatou metody volného psaní je psát na papír vše, co žáky k danému tématu napadá, co o něm ví, co si o něm myslí, bez ohledu na formální (stylistické či pravopisné) požadavky. Od jiných brainstormingových metod se tato metoda píše jako souvislý text, věty na sebe navazují. Žáci na papír zaznamenávají tok myšlenek bez nějakých úprav nebo cenzury. Časový limit je tři až pět minut. Minutu před koncem učitel žáky upozorní, že se blíží konec.

Většinou totiž nejlepší myšlenky člověka napadají, když je pod větším tlakem. I při této metodě musí žáci dodržovat určitá pravidla:

1. Žáci musí psát po celou dobu vše, co je k danému tématu napadá.
2. Píší souvislý text, žádná hesla nebo jednotlivé body.
3. K tomu, co už žáci napsali, se nevrací, neopravují své myšlenky.
4. Nezastavují se. Pokud je nenapadá nic dalšího, můžou využívat i pomocné věty, např. *Nevím, co dál napsat. Nic mě nenapadá.*
5. Žáci by neměli nechat brzdit v psaní pravopisem, protože pravopis ani stylistika v této metodě nehrají roli (Steelová a kolektiv, 1997).

Po dopsání učitel s touto metodou může dál pracovat. Žáci si ve dvojici mohou představit své texty, společně je porovnat a představit své myšlenky ostatním spolužákům. Žáci si také mohou zvýraznit větu, která je pro ně nejdůležitější a kterou by chtěli přečíst nahlas jako podnět k diskusi. Učitel by však neměl žáky do čtení nutit. Čtení textů by mělo být dobrovolné (Zormanová, 2012).

Při této metodě žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k řešení problému, k učení, ale také sociální a personální.

Klíčová slova

Metoda klíčových slov spočívá v tom, že učitel vybere několik klíčových slov (většinou čtyři nebo pět). Vybraná slova napíše učitel na tabuli. Žáci utvoří dvojice. Ve dvojicích mají žáci čas na to, aby si promysleli, jak spolu daná slova souvisí a co mohou mít společného a následně si myšlenky, na kterých se shodli, zapíší. Poté učitel rozdává texty a žáci začnou číst. V textech hledají, jestli se jejich hypotézy potvrdily či naopak (Steelová a kolektiv, 1997).

Tato metoda se dá použít jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe jako zpětná vazba, kdy si žáci postupně během čtení ověřují a zdokonalují chápání těchto klíčových slov a porozumění vztahů mezi nimi (Tomková, 2007).

Při této metodě se žák učí čerpat ze svých zkušeností (čtenářských i životních) a formulovat své závěry. Následně se učí své závěry obhajovat a argumentovat a zároveň přijímat názory ostatních. Žák také zhodnotí, v čem se jeho hypotéza potvrdila a v čem ne (Steelová a kolektiv, 1997).

Při této metodě žák rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, sociální a personální.

Čtyři rohy

Metoda čtyř rohů je velice jednoduchá metoda. Do každého ze čtyř rohů umístí učitel papír. Na papír může učitel napsat libovolné otázky, nebo příslušné téma, kterým se mají žáci zabývat. Učitel řekne otázku a žáci se sami rozhodnou a postaví se do rohu k papírku, který nejvíce odpovídá jejich odpovědi. Učitel řekne dětem, aby si vybrali tu možnost, se kterou nejvíce souhlasí. Žádná volba není správná nebo špatná, všechny možnosti jsou v tomto případě správné. Tato metoda dále rozvíjí diskuzi, kdy žáci obhajují, proč si vybrali právě danou odpověď, názor. Také s tím mohou žáci dále pracovat ve skupinkách, do kterých se sami rozdělili. Tato metoda je rychlá a jednoduchá, u žáků rozvíjí kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální (Tomková, 2007).

Obdobnou metodou je metoda *kolem dokola*. Učitel připraví papíry s otázkami a rozdává je dětem do skupiny. Žáci za skupinu odpoví a pošlou papír k další skupině (Tomková, 2007).

2.4.2 Metody pro fázi uvědomění

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

Zkratka I.N.S.E.R.T. znamená I = interaktivní, N = poznámkový, S = systém pro, E = efektivní, R = čtení, T = myšlení. Podstatou této metody je samostatnost žáka, jeho schopnost pracovat s textem. Při čtení si žáci zaznamenávají do textu znaky, se kterými je učitel obeznámil v hodině. Žáci si do textu zapisují tyto značky (Zormanová, 2012):

1. Pokud žák informaci zná, ví, o dané informaci už četl a daný text toto tvrzení potvrzuje, udělá do textu: ✓
2. Pokud informace, kterou se dozví, je pro žáka nová: +
3. Pokud informace, kterou si přečetl, je v rozporu s tím, co už žák věděl nebo slyšel: -
4. Pokud žák objeví informaci, které nerozumí, nebo o které by se dozvěděl víc: ?

Tato metoda rozvíjí kritické myšlení, protože nutí žáky přemýšlet a porovnávat informace, které už věděli, s informacemi, které jsou pro ně nové, nebo kterým

nedůvěřují. Po přečtení textu a vyplnění tabulky žáci navzájem seznámí své spolužáky se svými výpisky a debatují nad nimi. Žáci si zopakují, co už znají, naučí se informace nové a vyplynou nová témata, nad kterými se dá diskutovat. Tabulka může žákům sloužit i místo zápisu do sešitu. Učitel musí žákům zvolit přiměřeně náročný a přiměřeně dlouhý text, aby žáci neztratili pozornost (Tomková, 2007).

Metoda I.N.S.E.R.T. u žáků rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, sociální a personální.

Učíme se navzájem

Tato metoda je založena na učení jeden od druhého, žáci se tedy na chvíli vžijí do role učitele. Při metodě učíme se navzájem se žáci rozdělí do skupin, nejlépe po čtyřech až sedmi členech. Každý ve skupince obdrží od učitele kopii textu a všichni se po částech vystřídají v roli učitele. Jakmile si žáci potichu přečtou svoji část textu, ten, kdo je právě učitelem:

1. Shrne svými slovy, co se dočetl.
2. Vymyslí otázku, která se vztahuje k textu a požádá ostatní, aby na ni odpověděli.
3. Objasní místa v textu, kterým někdo ze skupiny nerozuměl.
4. Předvídá, jak bude text pokračovat.
5. Vymezí, jak dlouhá část textu se bude dále číst.

Aby tato metoda splnila účel, je dobré, když učitel žákům názorně předvede, jak si on sám poradí s výše uvedenými úkoly, a teprve potom předá slovo žákům. Metodou učíme se navzájem žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, personální a sociální.

Skládkové učení

Žáci se rozdělí do čtyřčlenných skupin a vytvoří tzv. experimentální skupiny. Do každé skupiny učitel přidělí jeden text. Každá skupina má jiný text. Žáci po přečtení ve skupince mezi sebou diskutují, jak danému textu porozuměli. Tímto se žáci učí oddělovat důležité informace a ty méně podstatné a shrnují si hlavní myšlenky. Poté vytvoří tzv. domovské skupiny tak, aby v každé skupině byl jeden žák ze skupiny externí. V těchto nových skupinách si žáci předávají informace z různých částí textu, které se sami naučili. Žáci si mohou udělat výpisky nebo se svými závěry vystoupit před

celou třídou. Cílem je, aby děti z hodiny odcházely s vědomostmi nejen z jejich úryvku, ale z celého textu. Tato metoda aktivizuje všechny žáky, kteří se učí zodpovědnosti za své hypotézy, samostatnosti, učí se správné formulaci závěrů a komunikaci (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Touto metodou žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, kompetence k řešení problému, sociální a personální.

2.4.3 Metody pro fázi reflexe

Kostka

Metoda kostky je úzce spjata s metodou volného psaní. Kostku však na rozdíl od volného psaní učitelé využívají spíše ve fázi reflexe. Tato metoda umožňuje uvažovat o daném tématu z více hledisek. Na každé straně kostky je nějaká výzva, úkol, se kterým si žák musí poradit a přemýšlet o něm (Steelová a kolektiv, 1997):

1. Popiš.
2. Porovnej/Srovnej – čemu se téma podobá, čím se liší.
3. Asociuj – co se žákům s daným tématem vybaví.
4. Analyzuj – z čeho se skládá, z čeho je to udělané.
5. Aplikuj – jak se to může použít, co se s tím může dělat.
6. Argumentuj pro a proti – zaujetí stanoviska, hledání argumentů.

Metodou kostky žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, personální a sociální.

Pětilístek

Tuto metodu někteří učitelé využívají jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe především proto, že je to velice jednoduchá metoda. Pětilístek je pětiřádková básnička, která u žáka rozvíjí schopnost shrnout stručně téma, schopnost utvořit si postoj nebo názor. Postup této metody je také jednoduchý:

1. Na první řádek žáci napíší jednoslovné téma. (podstatné jméno)
2. Na druhém řádku jsou dvě přídavná jména, která popisují vlastnosti podstatného jména z prvního řádku.

3. Třetí řádek obsahuje tři slovesa, která vyjadřují dějovou složku podstatného jména.
4. Na čtvrtém řádku je věta, která obsahuje čtyři slova a měla by shrnout dané téma.
5. Na posledním řádku je jednoslovné synonymum slova z prvního řádku, které slouží k rekapitulaci.

Při této metodě může žák pracovat individuálně nebo ve dvojici. Ve dvojicích to funguje tak, že každý žák z dvojice si vytvoří svůj pětílístek a následně diskutuje se svým spolužákem a společně vytvoří z obou pětílístků jeden. Žáci se tím navzájem obohatí o informace druhých, ujasní si, jak dané téma chápou, a zároveň si rozšíří slovní zásobu. Pokud tuto metodu učitel využívá na prvním stupni, můžou si žáci vzít pomůcky, jako je učebnice nebo pracovní sešit, nebo místo psaní mohou své myšlenky namalovat (Zormanová, 2012).

Touto metodou žáci rozvíjí kompetence především komunikativní a k řešení problému.

Poslední slovo patří mně

Tato metoda opět nutí žáky vést úvahy po přečtení daného textu. Text může být narativní (umělecký), nebo informativní (naučný). Tato metoda je také vhodná k tomu, aby žák ztratil stud a nebál se promluvit. Jednotlivé kroky této metody jsou následující (Steelová a kolektiv, 1997):

1. Učitel vyzve studenty, aby si při čtení vyznačili jednu nebo dvě části, které je zaujaly a které by chtěli nějak okomentovat.
2. Vybranou část si žáci následně doslova zapíší na papír nebo do sešitu.
3. Na druhou stranu papíru žáci napíší svou poznámku k úryvku. Poznámku píšou ve větách, nikoli v bodech. Žáci úryvek okomentují, mohou s ním souhlasit i nesouhlasit, úryvek dále pracovat.
4. Poté student dobrovolně přečte před třídou pasáž, kterou si z textu vybral.
5. Učitel požádá ostatní, aby se pokusili přijít na to, proč si jejich spolužák vybral právě tuto pasáž, a snaží se najít ten správný důvod.
6. Diskuze skončí, když žák, který přečetl svůj citát, přečte ostatním svůj komentář, který si předem připravil. Patří mu tedy poslední slovo.

7. Učitel vybere dalšího žáka, který přečte svůj citát a celý proces se tímto způsobem opakuje.

Při této metodě by také měli žáci dodržovat určitá pravidla, na kterých se s panem učitelem společně shodnou. Například když žák komentuje citát, který si jeho spolužák zvolil, mluví přímo na něj a dívá se mu při tom do očí. Jeho komentářem se nevysmívá a nezesměšňuje ničí citát. Žák hledá důvody, pro které si určitý citát mohl vybrat jeho spolužák, neříká svůj pohled a své názory na spolužákův výběr. Ten, kdo přečetl svou pasáž, si také sám vyvolává, kdo se ke zmiňovanému citátu vyjádří. Počet názorů si určí s učitelem, nejlépe jsou však vždy tři tvrzení od spolužáků. Když však žáci jsou málo aktivní, nemají nápad nebo důvody jednoznačně nevědí, stačí i jeden názor od spolužáka (Steelová a kolektiv, 1997).

Žák rozvíjí kompetence komunikativní, k řešení problému, sociální a personální.

Praktická část

Praktická část bakalářské práce obsahuje vlastní kvalitativní výzkum, který prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů identifikuje změny, které učitelé vnímají při výuce podle metod kritického myšlení. Důraz je kladen na subjektivní vnímání učitelů.

Kvalitativní výzkum je způsob získávání informací od osoby, která se nachází v příjemném přirozeném prostředí a která umožňuje tazateli hloubkový vhled. Jedním z negativ kvalitativního rozhovoru je subjektivita, ke které ve výzkumu dochází. Je tedy těžké potvrdit teorie, které vzniknou (Strauss, Corbinová, 1999).

3 Cíl výzkumu

Výzkum se týká změn a poznatků, které učitelé pocítili při výuce českého jazyka podle programu RWCT. Cílem je identifikovat tyto poznatky. V této práci byla zvolena kvalitativní studie, konkrétně rozhovory s učiteli, protože důraz je kladen především na jejich subjektivní vnímání.

Pro rozhovory, které na tomto základě proběhly, byla stanovena výzkumná otázka: **Jaké změny v hodině vnímáte při výuce podle metod kritického myšlení?**

Teoretická část se opírá o výsledky výzkumu americké společnosti American Institutes for Research (AIR) v roce 2001, kde byl výzkum také prováděn kvalitativně pomocí rozhovorů s učiteli a žáky. Ve vybraných třídách se vyučovalo podle fáze evokace – uvědomění – reflexe. Testování proběhlo v několika státech (Košťálová, 2001). V teoretické části jsou také zmíněny změny, které nastaly v RWCT třídách (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Tato bakalářská práce se zaměřuje na výuku kritického myšlení v České republice. Cílem studie v praktické části je pomocí rozhovorů s učiteli zjistit, jaké změny zaznamenávají ve třídách RWCT, pokud nějaké zaznamenali. Tito učitelé učí podle modelu E-U-R a u žáků se snaží rozvíjet jejich schopnost kriticky myslet a uvažovat.

4 Výzkumný soubor

4.1 Postup získávání výzkumného souboru

Respondenti byli vybráni metodou záměrného výběru, neboť výzkumník hledá respondenty záměrně. Tito respondenti byli osloveni a byli požádáni, aby anonymně poskytli rozhovor na dané téma. Výzkumník respondenty předem znal. Výuky jedné z respondentek se výzkumník také zúčastnil.

Hlavní roli při výběru respondentů byl věk. Výzkumník záměrně nevybíral respondenty ve stejné věkové kategorii. Jejich věk a zkušenosti s daným tématem se liší, což je pro výzkum přínosné. Jelikož se bakalářská práce zabývá metodami kritického myšlení, bylo podmínkou, aby respondenti podle metod kritického učení učili. Dalším podmínkou bylo, aby se respondenti zúčastnili kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

4.2 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří tři respondenti. Jsou to učitelé, kteří hledají způsoby a metody, jak ozvláštnit výuku a zároveň tím zvyšovat u žáků kvalitu a chuť kriticky myslet. Respondenti byli vybráni záměrně a souhlasili s účastí v tomto výzkumu a s pořízením nahrávky na diktafon. U jednoho z nich probíhalo spojení elektronicky. Všem byla přislíbena anonymita. Jedná se o tři respondenty, kteří učí podle metod kritického myšlení. Tito učitelé si zároveň prošli kurzem Čtením a psaním ke kritickému myšlení v Praze. Záměrně byli do výzkumu vybráni učitelé všech věkových kategorií, aby bylo možné vidět rozdíl mezi pohledem mladého učitele s minimální praxí, avšak s obrovskou chutí učit se něco nového, a mezi pohledem učitelky s dlouholetou praxí a zkušenostmi.

Respondent A

Respondentka A vystudovala na Univerzitě Hradec Králové – učitelství pro 1. stupeň. Už během studia na vysoké škole začala učit v malotřídní škole ZŠ a MŠ Bohdalec. Po dvou letech této bohaté praxe začala učit opět v malotřídní škole, tentokrát ZŠ a MŠ Nová Ves u Nového Města na Moravě. Celkově na základní škole učí pět let. Stát se učitelkou byl její sen od dětství, který se jí splnil. Na této profesi má ráda to, že může

pracovat s dětmi, vidí u dětí pokroky a má radost, když se něco nového naučí a dokážou to dále používat. Je velice kreativní, baví ji vymýšlet neustále nové aktivity, činnosti, které vedou k rozvoji dětí. Zúčastnila se kurzu Čtením a psaním ke kritickému učení, ke kterému ji přivedla její kamarádka, která kurz absolvovala. Líbily se jí nové nápady, inspirace, aktivity a nový náhled na výuku.

Respondent B

Respondentka B studovala na Masarykově univerzitě v Brně, obor český jazyk a dějepis se zaměřením na vzdělávání. Ve školním prostředí se pohybuje přes 30 let. Prošla si několika typy škol. Nejdříve učila na Obchodní akademii v Náchodě, dále na Střední odborné škole veřejnosprávní a sociální, Stěžery. Následovala opět Obchodní akademie v Hořicích a poté vyhrála konkurz na pozici učitele na Gymnáziu J. K. Tyla v Hradci Králové, kde momentálně učí. Pro povolání učitelky se narodila a nedokáže si představit dělat něco jiného. Ke kurzu RWCT se dostala přes kolegyni, která jí kurz doporučila. Nevyhovovalo ji učit frontálně, vždycky měla tendenci učit nějak jinak. U kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení zdaleka nezůstala. Absolvovala také tento kurz pro pokročilé, udělala si certifikát učitele RWCT, absolvovala lektorský kurz, Letní školu kritického myšlení, projekt Pomáháme školám k úspěchu. Už třetím rokem lektoruje metody kritického myšlení pro učitele středních škol.

Respondent C

Respondent C vystudoval Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor historie – filozofie, magisterské studium. Při studiu si dodělal pedagogické minimum, aby mohl učit na střední škole. Nejprve učil 1 rok na Univerzitním institutu ve Zlíně, poté 5 let na průmyslové škole v Olomouci, poté 2 roky na zdravotnické škole v Praze. Jeho praxe tedy byla velice pestrá, necelých 10 let. V době studia byla práce učitele jedna z mála slušných nabídek, které se pro absolventa filozofické fakulty nabízely. Ke kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se dostal prostřednictvím nabídky na webových stránkách za účelem průběžného vzdělávání učitelů a zkvalitnění výuky.

5 Metoda získávání dat

Podstatou kvalitativního výzkumu je rozprostřený sběr informací bez stanovené základní proměnné. Na začátku také nejsou stanoveny hypotézy a výzkum není závislý na předem dané teorii. Základem je široce prozkoumat definovaný jev a získat o něm co nejvíce informací. Logika tohoto výzkumu je induktivní. Ten, kdo výzkum provádí, po nasbírání dostatečného množství informací hledá pravidelnosti, které se v odpovědích vyskytují a následně formuluje závěry. Tyto závěry, které vznikly na základě kvalitativního výzkumu, není možné zobecňovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro získávání dat byl použit polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je nejrozšířenější formou rozhovoru. Je to jeden ze dvou typů hloubkového rozhovoru a vychází z předem připravených otázek. Tazatel díky otevřeným otázkám může porozumět pohledu ostatních. Cílem rozhovoru je pochopení jednání určité sociální skupiny (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Okruh otázek byl připraven předem. Některé otázky však samy vyplynuly při rozhovoru. Otázky se ale vždy týkaly tématu, tedy kritického myšlení a jeho vlivu na žáky. S otázkami respondenti neměli problém. Byly podány jasně a zřetelně. Na začátku rozhovoru proběhlo nejdříve přátelské uvítání. První otázky směřovaly na osobu respondenta, osobní informace ohledně jeho studia a následné praxe. Další otázky se týkaly kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, protože všichni tři respondenti si tímto kurzem prošli. Na výrazu respondentů bylo vidět, že na tento kurz rádi vzpomínají. Následující otázky už byly přímo zaměřeny na vliv RWCT na studenty. Zda si učitelé vůbec všímají nějakých změn u žáků, a pokud ano, tak jakých. Dále přešla řeč na výukové metody a oblíbenost jednotlivých metod u žáků i učitelů.

6 Analýza

Po rozhovorech, které proběhly, následoval přepis jednotlivých rozhovorů. Analýza těchto rozhovorů byla inspirována metodou zakotvené teorie. Teorie, která je induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu. „*To znamená, že je vytvořena a prozatímně ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů, jejichž analýza a samotná teorie se doplňují. Nezačínáme teorií, jak je to obvyklé např. v oblasti kvantitativního přístupu, kterou bychom následně ověřovali. Začínáme zkoumanou oblastí, fenoménem a necháváme, aby se v průběhu výzkumu mohlo ‚vynořit‘ to, co je v oblasti významné, aniž to dopředu předjímáme či jakkoli označujeme.*“ (Miovský, 2006, s. 226).

Interpretaci výsledků předcházelo nastudování publikace Miovského (2006), jak postupovat při kvalitativní analýze a kódování rozhovorů. Samostatné kódování je operace, podle které jsou zjištěné informace analyzovány a hledají se souvislosti mezi nimi. Tento proces vede k tvorbě nové teorie. Je to proces analýzy údajů a jeho výsledkem jsou záznamy kódování. Mezi kategoriemi, které vznikly, byly nadále hledány vztahy.

7 Výsledky výzkumu

V této podkapitole jsou zmíněny výsledky výzkumu. Rozborem rozhovorů vznikly celkem dvě kategorie změn, které učitelé vnímají po výuce podle metod RWCT. Jako první to byly změny, které učitelé zaznamenali ve výuce, v její přípravě a v procesu. Ty jsou následně rozděleny do jednotlivých subkategorií, a tím jsou změny týkající se přípravy na hodinu, práce s časem, práce s texty, uspořádání třídy. Další kategorií byly změny, které učitelé zaznamenali subjektivním vnímáním u žáků. Jedná se o změny, které se týkají aktivity žáků, otevřenosti žáků, jejich vyjadřovacích schopností, samostatnosti žáků.

7.1 Změny ve výuce

Za pomoci polostrukturovaných rozhovorů učitelé zmínili několik změn, které nastanou při výuce podle metod kritického myšlení. Do této kategorie spadají podkategorie týkající se změn v přípravě na hodinu, pojetí a práce s časem, častější práce s textem a uspořádání třídy.

7.1.1 Příprava na hodinu

Respondenti ve svých výpovědích zmiňovali především náročnost v přípravě na hodinu. Učitel se musí zaměřit na správné časové rozvržení hodiny, tedy správné časové rozvržení jednotlivých fází. Dále respondenti kladou důraz na správné vybrání metod. Jednotlivé výukové metody na sebe musí navazovat a jejich návaznost musí dávat smysl. Jeden z respondentů uvádí, že nejvíce času mu zabere právě správné uspořádání metod v závislosti na daných podmínkách, například věku, schopnosti žáka, vybavení třídy apod.

„Příprava je pro mě náročnější v tom, že se učím sama tvořit a hledat nové přístupy k výuce za pomoci kritického myšlení. Nejvíce času mi dá vymyslet a vytvořit smysluplné vybrání daných metod kritického myšlení v závislosti na daném učivu, věkové kategorii dětí a jejich schopnostech, protože se jedná o 1. a 2. třídu.“ (Respondent A)

„Největší změnu asi vidím v plánování hodiny. Přípravy jsem si vytvářela hned po skončení kurzu ještě ve vlaku, abych náhodou na něco nezapomněla. Přemýšlela jsem, jak bych mohla jednotlivé metody využít. Co se týče času, je to několikahodinová práce.“

Nejdřív fáze přemýšlení, kde si musíte uvědomit, co od dané hodiny očekáváte, pak si musíte sednout a graficky to zpracovat. Svoje přípravy si neustále obnovuju. Na realizaci je to určitě náročné.“ (Respondent B)

„Změnu vnímám především v přípravě na hodinu. Ta je určitě náročnější. Přepřacovávám si školní přípravy tak, abych do nich zakomponoval prvky kritického myšlení. Lepší odezvu mají hodiny s prvky kritického myšlení u žáků v prvním a ve druhém ročníku studia. Pro ty starší je to něco nezvyklého a vlastně něco proti jejich očekávání, jak by měla hodina vypadat. To znamená, že podle nich je správné, když učitel vykládá a žáci si vypisují zápisky. Jinými slovy bych to řekl tak, že si musíme žáky k hodinám s prvky kritického myšlení, které jsou na školách ojedinělé, postupně vychovat.“ (Respondent C)

7.1.2 Problém s časem

Učitelé tráví čas nejen ve škole, ale také doma přípravami na hodinu. Učitelé, kteří učí podle metod kritického myšlení, musí svou hodinu naplánovat tak, aby hodina obsahovala všechny tři fáze modelu učení, kterými jsou evokace, uvědomění si významu nových souvislostí a jako poslední reflexe. Každá fáze má své cíle a každá část je stejně významná. Struktura modelu E-U-R je cyklická, to znamená, že všechny tři fáze přecházejí plynule jedna v druhou. Učitelé se shodli na tom, že 45 minut je pro ně málo. Někteří z nich to řeší spojením dvou či více hodin.

„Když si připravuji přípravu s využitím většího množství metod kritického myšlení, určitě se snažím si hodiny naplánovat tak, abych nebyla limitována časem 45 minut. To je opravdu málo. Vzhledem k tomu, že většina aktivit vyžaduje, aby se děti zamyslely, sepsaly svoje nápady/názory. Pokud chci, aby děti měly dostatek prostoru a já je nemusela neustále usměrňovat v čase, je lepší si vymezit například dvě vyučovací hodiny, popř. osvědčilo se mi pracovat v projektových dnech s metodami kritického myšlení.“ (Respondent A)

„Kolegové si na seminářích neustále stěžují na čas. Já si ale většinou hodiny pospojju a jedno téma odučím tak přibližně za 5 hodin.“ (Respondent B)

„Určitě je 45 minut málo. Je těžké stihnout kvalitní výuku za tak krátkou dobu, pokud chci stihnout všechny tři fáze modelu E-U-R. Většinou je poslední fáze odfláknutá, urychlená. Snažím se to brát ale pozitivně. Pokud se hodina protáhne, je to vlastně

v pořádku, protože byla pro žáky zajímavá, není podle mě problém upravit další hodinu a časově to srovnat a navázat tím na další téma.“ (Respondent C)

7.1.3 Práce s textem

Další poznatek, který učitelé v hodině zaznamenali při výuce podle metod kritického myšlení, je zvýšená práce s texty. Není to jen klasické čtení textu a následné vypisování do sešitu. Učitelé žáky podněcují k diskuzi nad texty. Žáci hledají v textu odpovědi na otázky, které jim učitel zadává. Jeden z respondentů u svých žáků zaznamenal motivaci ke čtení. Žáci při práci s textem zapojují i smyslové vnímání.

„Protože učím na malotřídní škole 1. a 2. ročník, musím vybírat takové metody, které jsou vhodné pro děti, které například ještě neumí číst nebo to jsou čtenáři začátečníci. Druháci ale za mnou chodí s knížkami s velkýma písmenama, které by si chtěli přečíst. Z toho mám vždycky velkou radost. Zrovna teď máme jednu knížku rozečtenou. Vyzkoušela jsem na ní metodu řízeného čtení. Hrozně mě baví pozorovat, na co všechno dokážou malé děti přijít a jakou mají fantazii.“ (Respondent A)

Z výpovědi respondenta A je názorně ukázáno, že se kritické myšlení dá rozvíjet už od raného věku. Například psaní se dá nahradit malováním apod. V tomto případě hraje roli kreativita učitele.

„Kritické myšlení je založeno na čtení a psaní. Neustále na žáky apeluju, aby si psali všechno, co je právě napadne.“ (Respondent B)

„Po absolvování kurzu kritického myšlení jsem začal více používat metody práce s textem, jako je například čtení s otázkami, textové doplňování, I.N.S.E.R.T. značky, vyznačování klíčových slov v textu, sumarizace ve třech větách, párové čtení, párové psaní a metody volného psaní. Nejvíce žáky podle mě baví zpracování textu pomocí myšlenkových map, které si vybarvují nebo si k nim vypisují informace.“ (Respondent C)

7.1.4 Uspořádání třídy

Respondent A se ve svém rozhovoru zmínil o uspořádání třídy. Některé metody kritického myšlení vyžadují více prostoru ve třídě. Typů, jak vhodně uspořádat třídu, je mnoho. Lavice mohou být uspořádány do písmene U, do kruhu nebo do několika debatních skupin. Tím vzniká ve třídě volný prostor pro různé pohybové aktivity.

Dalším pozitivem jednoho ze zmíněných typů uspořádání je oční kontakt žáků, kteří na sebe vidí.

„Naštěstí mám ve třídě hodně prostoru. Máme totiž vzadu docela dost místa, kde můžeme například hrát hry nebo kde si můžeme všichni sednout do kroužku a povídat si, protože na sebe líp vidíme.“ (Respondent A)

7.2 Změny u žáků

7.2.1 Aktivita

Respondenti zaznamenali u žáků zvýšenou aktivitu. Většina žáků, se kterými se respondenti setkali, byla zvyklá na frontální výuku. To znamená, že učitel provádí výklad a žáci pasivně sedí v lavicích a poslouchají. Respondenti využívají aktivizační metody, které slouží k aktivizaci žáků. Mají za úkol přeměnit pasivní žáky, kteří pouze sedí a naslouchají, v účastníky, kteří se přímo zapojují do výuky a přímým zapojením se naučí mnohem více než při jednostranné frontální výuce. Učitelé si jsou vědomi svojí důležitosti. Učitelé žáky musí dostatečně motivovat a vybrat vhodné výukové metody, promyslet jejich střídání a návaznost.

„Musím říct, že moje poznatky a zkušenosti jsou vůči metodám kritického myšlení velmi pozitivní. Není to ještě moc dlouho, co podle těchto metod učím, ale během půl roku jsem si jistých změn u žáků všimla. Děti pracují se zaujetím, pracují jinak, je to pro ně nové a zajímavé. Tím, že ještě neví, co je čeká, a jsou zvědaví, se zapojují opravdu všichni. Nestalo se mi, abych u nějakého žáka nezaznamenala jistý posun. Víím, že je to individuální, ale momentálně mám velmi šikovnou třídu, ve které se dá skvěle pracovat a využívat metod kritického myšlení. Možná jsem naivní, ale opravdu každou další aktivitou vidím u dětí posun.“

„Samozřejmě jsou metody, které žáky baví více a které zas tolik ne. Snažím se to hodně kombinovat.“ (Respondent A)

„Ta aktivita u žáků je strašně znát. Když mám žáky od prvního ročníku, zvykají si rychle. Nebojí se promluvit a vést diskuzi. Největší rozdíl vnímám na seminářích, kde se mi sejdou žáci z paralelních tříd a od jiných učitelů. Tam je ten rozdíl opravdu vidět. Moji žáci jsou zvyklí neustále diskutovat, zatímco ostatní studenti jen pasivně sedí a přijímají názory ostatních.“ (Respondent B)

„Po tom, co jsem začal učit podle metod kritického myšlení, jsem u žáků zaznamenal určité změny, hlavně v jejich aktivitě. Jsou aktivnější, v hodině je větší ruch a šum, což podle mě dokazuje, že je práce baví a chtějí se dozvědět něco nového. Teda samozřejmě pokud mluví k tématu a neřeší, co budou dělat odpoledne. (smích) Ne opravdu, dříve se mi mnohem častěji stávalo, že žáci byli pasivní a otrávení. Teď v nich vidím větší chuť. Nějaké velké změny ale nezaznamenávám u žáků s poruchami učení, kteří hůře zvládají změny a obtížně se zapojují do kolektivu. Nechávám jim ale volný průběh, když chtějí, zapojí se sami.“ (Respondent C)

7.2.2 Otevřenost

O otevřenosti žáků se zmínili respondenti A, C velmi okrajově. Přesto je velice důležitý poznatek o změně, které si u RWCT žáků všimli. Učitel si s žákem po celou dobu buduje vzájemnou důvěru. Metody mohou napomáhat k získání důvěry žáka, pokud učitel ve třídě splňuje všechny podmínky, které splňovat má. Učitel například musí žáky podporovat, chválit, dávat jim dostatek času na přemýšlení, vytvořit ve třídě přátelskou atmosféru.

„Začala jsem si také všimnout, že jsou děti otevřenější, nebojí se říct své názory a nestydí se za ně. Pro mě je to vlastně taky hodně přínosné, můžu díky tomu děti poznávat i z jiné stránky. Mnohem častěji tak poznám, když je něco trápí nebo se chtějí s něčím svěřit.“ (Respondent A)

„Studenti jsou také mnohem více otevření a často do tématu, které právě probíráme, promítají své osobní životní zkušenosti.“ (Respondent C)

7.2.3 Samostatnost

Ve třídě, která funguje podle metod RWCT, jsou žáci samostatnější. Dokazují to jednotlivé výpovědi respondentů. Učitelé dávají žákům dostatek prostoru pro samostatné plánování myšlenkových postupů u zadaných aktivit. Jinými slovy, při obdržení zadání úkolu si žák nejprve rozmyslí, jakým způsobem ho bude řešit. Důležité je, že pokud zvolí nesprávnou strategii, hledá další řešení. To je podle respondentů jeden ze znaků samostatnosti.

„Čím dál víc si u žáků všímám jejich samostatnosti. Samostatnost vlastně do jisté míry souvisí s aktivitou. Aby byl žák samostatný, musí být aktivní. To, že vynakládají úsilí

a hledají správná řešení, tomu nasvědčuje. To považují za samostatnost. Samozřejmě úkolem učitele je děti správně namotivovat nebo je trochu popostrčit.“

Výzkumník: *„Takže tím vedete děti k samostatnosti?“*

„Ano, správná motivace, poradit jim, ukázat jim směr, dát jim dostatek času, a nakonec je pochválit.“ (Respondent A)

Podle respondentů je žák samostatný tehdy, kdy si dokáže sám volit jednotlivé postupy ke správnému dosažení cíle.

„Po dětech chci, aby si ověřovaly informace z různých věrohodných zdrojů, aby jen pasivně nepřijímaly informace. Chci, aby informace vyvozovaly, třídily. Tím je vedu k samostatnosti.“ (Respondent B)

Podle respondenta C je potřeba dávat žákům větší prostor pro jejich myšlenky, nápady v podobě individuálních projektů. Žáci se tak mohou zaměřit na svůj vlastní rozvoj a jeho seberealizaci.

„Myslím si, že takovým ideálním příkladem samostatnosti je samostatná práce. Žák za vykonanou práci nese zodpovědnost a dochází tím k jeho seberealizaci.“ (Respondent C)

7.2.4 Vyjadřovací schopnosti

Vyjadřovací schopnosti žáků souvisí do značné míry s otevřeností žáků. Čím jsou žáci více otevření, tím více se nebojí vyjádřit svůj názor a diskutovat. Všichni tři respondenti se shodli, že žáci jsou více aktivní a komunikují. Nebojí se vyjádřit svůj názor i za cenu toho, že řeknou nějakou blbost.

„U malých dětí, kteří ještě neumí tak dobře číst a psát, je důležitá komunikace. S druháčkama sice některé knížky čteme a zároveň s nimi i pracujeme, z větší části si stejně některá řešení říkáme slovně. Protože to jsou ještě stále děti, mají tendenci si skákat do řeči a překřikovat se. Postupně je to ale lepší a lepší, chce to s nimi trpělivost.“

Výzkumník: *„Nepozorujete u žáků, že by měli strach, aby neřekli něco špatně?“*

„Ne, to si nemyslím. Spíš někteří žáci nemají svůj den nebo prostě jen nevědí správnou odpověď, tak mlčí. To ale nevadí, každý má právo mlčet nebo se zdržet komentáře. To

jsem jim vysvětlila už na začátku školního roku. Pokud nebudou chtít říct svůj názor, nemusí, zlobit se na ně nebudu. Musím ale říct, že se to moc často nestává. Naštěstí.“
(Respondent A)

„Moji žáci jsou zvyklí neustále diskutovat, zatímco ostatní studenti jen pasivně sedí a přijímají názory ostatních.“ (Respondent B)

„Učím žáky mnohem více diskutovat. Společně jsme si nastavili pravidla diskuze, podle kterých se všichni řídíme. Pokud někdo některé z pravidel poruší, veřejně se před třídou omluví. Musím říct, že to funguje. Nutím žáky hledat argumenty. Ať už to jsou argumenty pro nebo proti názoru, který zastávají. Pokud s nějakým argumentem nesouhlasí, dají to najevo, což беру jako velké plus. Opět se budu opakovat, když řeknu, že aktivnější jsou v tomto případě mladší ročníky. U těch starších vidím nechuť zkoušet něco nového.“ (Respondent C)

Pravidla diskuze si může každá třída určit sama. Je dobré, když se na tom podílí všichni společně, protože pravidla, která si určí, budou dodržovat všichni. Zároveň už samotným procesem procvičují pravidla diskuze. Mezi takovými pravidly by neměl chybět zákaz urážek, pomlouvání, výsměchu, vulgarity nebo ponižování spolužáků.

8 Shrnutí výsledků

Z výsledků, které vyplynuly z polostrukturovaných rozhovorů, lze vidět, že učitelé zaznamenali různé druhy změn. Tyto změny byly po přepisu všech rozhovorů, které proběhly, následně rozděleny do dvou kategorií. V první kategorii byly vygenerovány změny, které se týkají změn ve výuce, které pocítili učitelé. Tyto změny, které ve výuce nastaly, když začali učit podle metod kritického myšlení. Tyto změny byly rozděleny do jednotlivých subkategorií: změny v přípravě na výuku, v pojetí času, práce s texty, uspořádání třídy. Druhá kategorie změn se týká osobnosti žáka. Co výuka podle metod RWCT udělá s vlastnostmi a dovednostmi žáka. Výčet těchto změn byl opět rozdělen do několika subkategorií: aktivita, otevřenost, samostatnost, vyjadřovací schopnosti.

První subkategorie je pojmenovaná jako příprava na hodinu. Jedná se o subkategorii, na které se shodli všichni tři respondenti a považují to za jednu z nejzásadnějších změn, které pocítili. Respondent A shledává náročnost přípravy na hodinu především ve vhodném vybrání metod kritického myšlení v závislosti na věku a dovednosti žáků. Podle respondenta B je to několikahodinová práce. Svoje přípravy si navíc neustále aktualizuje. Respondent C náročnost spatřuje v čase, kdy si předělává školní přípravy a komponuje do nich prvky kritického myšlení. Dotazovaní učitelé se shodli, že i přes náročnost, kterou si některé změny vyžadují, výsledek, který vnímají u svých žáků, za to stojí.

Druhá subkategorie je pojmenovaná jako problém s časem. K této subkategorii se vyjádřili opět všichni respondenti. Respondent A bere limit 45 minut jako nedostačující. Mnohem lepší mu přijde pracovat ve dvouhodinové výuce nebo v projektových dnech, kdy mají děti na výuku dostatek času. Respondent B preferuje výuku v blocích. Respondent C si uvědomuje, že je těžké stihnout kvalitní výuku s prvky kritického myšlení za 45 minut, ale snaží se v tom hledat pozitiva. Pokud něco v daném čase nestihne, naváže na to příští hodinu.

Třetí subkategorie je pojmenovaná jako práce s textem. V tomto případě respondenti pocítili změnu ve výuce při práci s textem. Respondent A uvedl příklad, kdy žáci sami chtějí číst a sami chtějí v hodině pracovat s textem, který je baví. Respondent B zmínil důležitost čtení a psaní v českém jazyce. Respondent C zdůraznil oblíbenost zpracování textu pomocí myšlenkových map u středoškolských studentů.

Druhá kategorie zahrnuje změny týkající se žáků. První subkategorie této kategorie je pojmenovaná aktivita žáků. Všichni tři respondenti ve svých výpovědích zmínili zvýšenou aktivitu u svých žáků. Respondent A popisuje své žáky jako velice zvědavé žáky, kteří se chtějí dozvědět něco nového a při práci pracují se zaujetím. Respondent B porovnává své studenty a studenty, kteří se podle metod RWCT neučí. Rozdíl spatřuje především v aktivitě u žáků a schopnosti se zapojit do diskuze. Respondent C vnímá svou třídu živější, šum, který při práci zpozoruje, bere jako takovou reflexi, že je hodina baví.

Druhá subkategorie je pojmenovaná jako otevřenost žáků. O větší otevřenosti žáků se zmínili dva ze tří respondentů. Respondent A spatřuje otevřenost u žáků v tom, že se nebojí říct vlastní názor a nestydí se. Respondent C spatřuje u žáků otevřenost v promítání jejich vlastních zkušeností do tématu.

Třetí subkategorie je pojmenovaná jako samostatnost žáků. Respondent A vede své žáky k samostatnosti a zmiňuje jednotlivé kroky, jak dosáhnout samostatnosti u malých dětí. Respondent B se také zmiňuje o tom, jak vede žáky k samostatnosti on. Respondent C klade důraz na individuální projekty, které u žáků vedou k seberealizaci.

Poslední subkategorie je pojmenovaná jako vyjadřovací schopnosti žáků. Na této subkategorii se opět shodli všichni tři respondenti a nejvíce se o ní rozpovídali. Respondent A komunikaci a schopnost se správně vyjadřovat učí své malé žáky každý den, protože má na ně veliký vliv a děti ho považují za vzor. Respondent B vyzdvihuje u své momentální třídy schopnost diskutovat a hledat argumenty. Respondent C zmínil rozdíl, kterého si všiml u středoškoláků. Mladší žáci mají větší chuť se učit něco nového, nebojí se diskutovat, naopak u starších žáků vnímá větší nechut' něco dělat, protože jsou zvyklí na frontální výuku.

9 Diskuze

Provedený výzkum měl za cíl identifikovat změny, které nastaly a které pocítili učitelé, kteří do své výuky začali zapojovat prvky kritického myšlení. Po absolvování rozhovorů s učiteli a následném přepsání odpovědí byly určeny dvě kategorie. V první kategorii se jedná o změny, které nastaly při výuce. Ve druhé kapitole jsou zmíněny změny, které učitelé zpozorovali u žáků. Obě tyto kategorie mají své jednotlivé subkategorie.

Mnoho výzkumů na toto téma v České republice provedeno nebylo. Výsledky, které vyšly ve výzkumu této práce, byly porovnány především s výsledky výzkumu americké společnosti American Institutes for Research (AIR) v roce 2001 (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Tento výzkum byl prováděn ve čtyřech státech včetně České republiky.

Již zmiňovaný výzkum (2001) ukázal, že učitelé, kteří učili podle metod RWCT, pozvedli kvalitu výuky. Učitelé, kteří zůstali u klasické výuky, zažívali pocit rutiny a nepřicházeli do výuky s nějakými novými metodami. S tímto tvrzením souhlasí všechny výpovědi tří respondentů. Respondenti zmiňovali, že se dříve častěji setkávali s výukou frontální, kdy učitel stojí před tabulí, vykládá a žáci pasivně sedí a naslouchají (Průcha a kolektiv, 2001). Učitel se ve třídách RWCT stává spíše asistentem, který usnadňuje žákovo učení.

Výpovědi respondentů se také stoprocentně shodují s výzkumem z roku 2001, ve kterém učitelé zmiňují, že využíváním metod a forem kritického myšlení jsou žáci aktivně zapojeni do výuky. Všichni respondenti pocítili u žáků zvýšenou aktivitu, otevřenost a zodpovědnost. Výzkumy potvrdily, že žáci ve třídách RWCT jsou zvyklí pracovat na vlastních projektech a samostatných úkolech. U žáků v těchto třídách byla zaznamenána častější komunikace mezi žáky a diskuze.

Některé metody si vyžadují pohyb po třídě, je tedy nutné tomu třídu přizpůsobit. O uspořádání třídy se zmínil pouze respondent A, který při výuce s menšími žáky využívá k pohybu především volný prostor. Ve výzkumu společnosti AIR (2001) se učitelé zmínili o tom, že je potřeba zvolit vhodné uspořádání školních lavic, aby byla výuka efektivní.

Další změna, na které se učitelé shodli v obou výzkumech, je náročnější příprava na hodinu. Učitelé si uvědomují, že jejich příprava musí být kvalitní. Ve svých přípravách se zaměřují především na správné rozložení hodiny podle struktury E-U-R a správné časové rozvržení.

Nikdo z respondentů se nezmínil o otázkách, které žákům pokládají. V publikaci od Grecmanové, Urbanovské (2007) se učitelé zmiňují o otázkách, nad kterými dříve tolik nepřemýšleli. Když však začali učit podle metod RWCT, stále více nad nimi přemýšleli, aby byly položeny správně. Další změnu, o které se ve výzkumu této práce respondenti nezmínili, je rozlišování důležitých a méně důležitých informací. O obsahu výuky se respondenti v rozhovorech zmínili jen okrajově.

Na tento výzkum by se dalo v budoucnu navázat například zkoumáním žáků a jejich pohledu na kritické myšlení. Bylo by zajímavé zjistit, jaký úspěch mají metody u žáků, které metody je baví a které naopak ne, a jaký dopad tyto metody na žáky mají.

Závěr

Cílem této práce bylo identifikovat změny, které učitelé pocíťují při výuce podle metod kritického myšlení, a zjistit, do jaké míry jsou metody kritického myšlení účinné. Respondenti poskytli během rozhovoru své zkušenosti a informace, které zaznamenávají při každodenní výuce právě podle metod kritického myšlení. Některé poznatky konstatovali všichni tři respondenti, na některých se shodli jen někteří z nich. Konečné výsledky byly následně porovnávány s výzkumem společnosti AIR (2001), který byl založen na dotazníkovém šetření učitelů a žáků. Výsledky se téměř ve všem shodovaly. Změny, které učitelé zaznamenávají ve výuce i u svých žáků, se téměř ve všem shodují s těmi, které uváděli učitelé ve výzkumu, ze kterého bylo čerpáno. Některé změny naopak nezmínili. Nabízí se tedy otázka, zda určité změny nepocíťují nebo se o nich jen zapomněli zmínit.

Výsledky výzkumu v této práci nejsou příliš překvapující, naopak je možné říct, že tyto výsledky dopadly podle očekávání. Prostřednictvím programu RWCT jsou rozvíjeny kompetence k učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů v celoživotní perspektivě. Žáci by měli získat schopnost kriticky zpracovávat vlastní zkušenost a nové informace, mít vlastní názor a úsudek, měli by dokázat umět naslouchat názorům druhých a o názorech diskutovat, svá vyjádření by měli umět prezentovat a obhájit.

Z rozhovorů, které na tomto základě proběhly, vyplývá, že učitelé si těchto změn u žáků všímají, tudíž metody kritického myšlení jsou účinné. Tudíž je do výuky zahrnuje více a více učitelů. Dokazují to odpovědi na výzkumnou otázku, která byla položena na začátku šetření. Žáci, kteří se učí podle metod kritického myšlení, jsou aktivnější, samostatnější, otevřenější, nebojí se diskuze, vytváří vlastní názory, za kterými si stojí a hledají argumenty. Učitelé shledávají změny především v náročnější přípravě na hodinu, vypořádávají se s krátkým limitem jedné vyučovací hodiny a mnohem více s žáky pracují s texty. Učitelé se shodují na tom, že kritické myšlení není pouze přínosem pro studium, ale především pro život.

Seznam zdrojů

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

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu). *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (23). ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R (podrobněji k fázi reflexe). *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (24). ISSN 1214-5823.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (22). ISSN 1214-5823.

KLOOSTER, David (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (1-2). ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2002). Jak byl vyvinut třífázový model učení. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (9). ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2001). Mezinárodní evaluace. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (5). ISSN 1214-5823.

LERNER, Isaak Jakovlevič (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogická teorie a praxe.

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

MEREDITH, K. S.; STEELOVÁ, J. L., et al. (1997). *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Praha.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2001). *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.

ROYAL, Brandon (2016). *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra STRCULOVÁ (2001). *Myšlenková mapa v primární škole. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: *Kritické myšlení*, (5). ISSN 1214-5823.

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