



# ŽÁCI A JEJICH SCHOPNOST OBHAJOVAT VLASTNÍ NÁZOR

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obory:* 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy  
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol  
*Autor práce:* **Bc. Lucie Urbanová**  
*Vedoucí práce:* PhDr. Stanislava Exnerová



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Lucie Urbanová  
Osobní číslo: P12000776  
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy  
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol  
Název tématu: Žáci a jejich schopnost obhajovat vlastní názor  
Zadávací katedra: Katedra filosofie

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

V první části autorka vysvětlí základní terminologii a analyzuje problematiku kritického myšlení a efektivní argumentace žáků 2. stupně základní školy s ohledem na změny probíhající v českém školství. V druhé části vytvoří metodickou podporu, ve které navrhne způsoby, kterými lze rozvíjet argumentační schopnosti žáků. Autorka provede analýzu dostupné literatury a bude se držet organizačních a metodických pokynů vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se : praktický průvodce strategiemi vyučování. 2. vyd. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6.**

**KLAPETEK, Milan. Komunikace, argumentace, rétorika. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.**

**VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.**

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Stanislava Exnerová**  
Katedra filosofie

Datum zadání diplomové práce:

**30. dubna 2013**

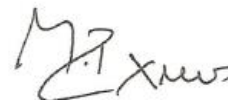
Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PhDr. Milan Exner, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2013

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **PODĚKOVÁNÍ**

*Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Stanislavě Exnerové za metodickou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.*

*Za podporu a pomoc během celého studia děkuji také své rodině a blízkým.*

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na vlastní názor a jeho obhajobu u žáků 2. stupně ZŠ. Podstatnou roli hraje kritické myšlení s ohledem na jeho důležitost v dnešní informační společnosti a vytváření vhodného prostředí pro jeho rozvoj ve škole. Kritické myšlení je chápáno jako základní předpoklad pro to, aby si žák dokázal vytvořit vlastní názor. Pozornost je dále věnována efektivní argumentaci jakožto důležité dovednosti, která žákům umožní vlastní názor vhodně vyjádřit a případně obhájit. Klíčová role je spatřována především v práci učitele, který svým působením může velmi ovlivnit rozvoj těchto dovedností. Závěrečná část je zamýšlena jako metodická podpora, ve které jsou popsány vhodné metody a navrženy aktivity, které pomáhají rozvíjet kritické myšlení a efektivní argumentaci žáků. Jsou přiloženy užitečné odkazy na metodické portály, či projekty zabývající se tímto tématem a tři připravené ukázkové hodiny. Vše je popisováno s ohledem na aktuální změny probíhající v českém školství.

## **Klíčová slova**

argumentace, informační společnost, kritické myšlení, metodika, vlastní názor, vzdělávání

## **Annotation**

The diploma thesis is focused on personal opinion and its defence at the lower-secondary-school pupils. A significant role is played by critical thinking with respect to its importance in present-day information society and appropriate environment formation for its development at school. Critical thinking is understood as a basic assumption that pupils are able to form their personal opinion. Attention is also paid to effective argumentation as an important skill which enables pupils to express and as the case may be to defend their personal opinion. The key factor is seen in the work of teacher who can highly influence development of these skills with their activity. The final part is intended to be a methodical support, in which applicable methods and activities which help to develop critical thinking and effective argumentation can be found. Useful links to methodical portals or projects concerning this topic and three prepared example lessons are attached. Everything is described with respect to current changes in Czech education system.

## **Key words**

argumentation, information society, critical thinking, methodology, personal opinion, education

## Obsah

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Seznam použitých zkratk                                              | 9  |
| Úvod                                                                 | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST                                                      | 12 |
| 1 Vymezení základních pojmů                                          | 12 |
| 1.1 Komunikace                                                       | 12 |
| 1.2 Kritické myšlení                                                 | 15 |
| 1.3 Vlastní názor                                                    | 18 |
| 1.4 Argumentace                                                      | 20 |
| 2 KRITICKÉ MYŠLENÍ                                                   | 22 |
| 2.1 Proč je důležité?                                                | 22 |
| 2.2 Obecné podmínky vzniku kritického myšlení                        | 26 |
| 2.3 Kritické myšlení v kontextu vzdělávání                           | 28 |
| 3. Efektivní argumentace                                             | 37 |
| 3.1 Co lze použít jako argument                                      | 37 |
| 3.2 Principy argumentace                                             | 39 |
| 3.3 Etické souvislosti                                               | 40 |
| 3.4 Efektivní argumentace ve škole                                   | 41 |
| 4 Strategické vzdělávací dokumenty                                   | 47 |
| PRAKTICKÁ ČÁST                                                       | 52 |
| 5. Metody                                                            | 53 |
| 5.1 E-U-R                                                            | 54 |
| 5.2 Brainstorming                                                    | 56 |
| 5.3 Myšlenková mapa                                                  | 56 |
| 5.4 Metoda volného psaní                                             | 57 |
| 5.5 Diskuze                                                          | 57 |
| 5.6 Názorová škála                                                   | 59 |
| 5.7 Inscenace                                                        | 59 |
| 5.8 Práce s obrazem                                                  | 60 |
| 5.9 Pětílístek                                                       | 61 |
| 5.10 Řízené čtení                                                    | 61 |
| 5.11 T-graf                                                          | 62 |
| 6.1 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 1 ARGUMENTAČNÍ FAULY                          | 63 |
| 6.2 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 2 MEDIÁLNÍ REPREZENTACE MENŠIN A CIZINCŮ V ČR | 66 |
| 6.3 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 3 ROLE MUŽE A ŽENY VE SPOLEČNOSTI             | 68 |



|                          |    |
|--------------------------|----|
| 7. Užitečné odkazy ..... | 72 |
| Závěr .....              | 74 |
| Seznam literatury .....  | 76 |
| Elektronické zdroje..... | 79 |
| Seznam příloh.....       | 81 |

## **Seznam použitých zkratk**

|        |                                                 |
|--------|-------------------------------------------------|
| apod.  | a podobně                                       |
| atp.   | a tak podobně                                   |
| č.     | číslo                                           |
| např.  | například                                       |
| OECD   | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| RVP    | Rámcový vzdělávací program                      |
| RWCT   | Čtením a psaním ke kritickému myšlení           |
| ŠVP    | Školní vzdělávací program                       |
| tzv.   | tak zvaně                                       |
| UNESCO | Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu      |

## Úvod

Společnost, ve které se pohybujeme, prošla za posledních několik desítek let řadou změn. Tyto změny s sebou přináší nová témata, priority a zároveň nároky, které jsou kladeny na člověka v této společnosti žijící. Společnost ve své stávající podobě je označována jako společnost informační, a to proto, že klíčovou roli zaujímá právě informace. Člověk, aby byl schopen se ve společnosti pohybovat a obstát, musí nutně vědět, jak informace získávat, jak s nimi pracovat a dokázat je vhodně využít.

Inspirací pro téma této diplomové práce se mi stala učitelská praxe, kdy mě velice překvapila omezená vyjadřovací schopnost žáků. Při detailnějším pozorování vyučovacího stylu několika různých učitelů mi došlo, že žáci v hodinách dostávají minimální čas pro sebevyjádření a že většinu času tráví pasivním přijímáním informací, či samostatnou prací a nemají tak možnost aktivně se podílet na vyučovacím procesu. Výsledkem pak je skutečnost, že žáci nejsou schopni samostatně a kriticky přemýšlet, a tudíž ani tvořit vlastní názory.

Dalším problémem dnešní doby je fakt, že mít vlastní názor se stalo módní záležitostí, něčím bezpodmínečně nutným. Často se tak stává, že lidé prezentují názor jen proto, aby nějaký měli, či přijmou názor, který se jim zalíbil, obvykle zastávaný autoritou, či významným blízkým. S ohledem na věk, kterým se v této diplomové práci zabýváme, se bude jednat pravděpodobně o vrstevníky, či populární osobnost. Takto osvojený názor pak jedinec prezentuje, často bez jakéhokoliv teoretického základu, či znalostí oboru. Z toho důvodu, že svému názoru úplně nerozumí, není ani schopen v jeho prospěch argumentovat.

Současná škola by neměla vychovávat takové jedince. Naopak, měla by se snažit o to, aby žáci měli prezentované názory vždy opřeny o pevný teoretický základ a dokázali je vhodným způsobem obhájit.

Cílem této diplomové práce je vymezit základní terminologii a analyzovat problematiku kritického myšlení s ohledem na jeho důležitost v dnešní informační společnosti a vytváření vhodného prostředí pro jeho rozvoj ve škole. Kritické myšlení je chápáno jako základní předpoklad pro to, aby si žák dokázal utvořit vlastní názor. Klíčová role je spatřována především v práci učitele, který svým

působením může velmi ovlivnit rozvoj této dovednosti. Pozornost je dále věnována efektivní argumentaci, která je chápána jako důležitá dovednost, která žákům umožní vlastní názor vhodně vyjádřit a případně obhájit.

Závěrečná část je zamýšlena jako metodická podpora, kde jsou popsány vhodné metody a navrženy aktivity, které pomáhají rozvíjet kritické myšlení a efektivní argumentaci žáků. V samém závěru lze najít užitečné odkazy na metodické portály, či projekty zabývající se tímto tématem a tři připravené pracovní listy do hodin. Vše je popisováno a diskutováno s ohledem na aktuální změny probíhající v českém školství.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Vymezení základních pojmů

Ze všeho nejdříve je nutné vymezit základní pojmy, které budou v práci užity. Společensko-vědní obory jsou specifické jistou rozrůzněností definic termínů, se kterými pracují, proto je na místě stručně charakterizovat základní pojmy, které jsou považovány pro tuto práci za stěžejní a z nichž bude na následujících řádcích vycházeno.

#### 1. 1 Komunikace

Komunikace je velice široký pojem. Nejobecněji lze definovat jako přenos informací mezi sdělujícím a příjemcem. Nejedná se však o jednostranné, lineární proudění informací, ale spíše o interakci účastníků.

Pojem komunikace pochází z latinského slova *communicatio*, které původně znamenalo vespolečné účastnění, či *communicare* – činnit něco společným, společně něco sdílet.<sup>1</sup> Komunikaci tedy můžeme chápat jako sdílení významů a sdělení mezi jejími účastníky.

Je třeba si uvědomit, že účastník komunikace může být i člověk, který do přenosu informací (zdánlivě) nijak nezasahuje. Už pouhou svou přítomností se však podílí na povaze sdělení. Představme si situaci, kdy si skupinka žáků o přestávce ve třídě povídá o tom, jak strávili včerejší odpoledne. Povahu jejich sdělení výrazně ovlivní například chvíle, kdy vyučující přijde do třídy dříve před zvoněním, aby si připravil pomůcky na hodinu. Ačkoliv sám nemusí vůbec vnímat, o čem žáci hovoří a nijak se do jejich hovoru nezapojí, stává se účastníkem komunikace a zasahuje do jejího procesu. Žáci pravděpodobně upraví téma rozhovoru, či minimálně způsob, jakým hovořili, než vyučující vstoupil do třídy.<sup>2</sup> Komunikujeme už ve chvíli, kdy jsme pouze přítomni slovní výměně mezi dvěma účastníky.

Komunikovat můžeme verbálně – pomocí slov, či neverbálně – skrze gesta, znaky a symboly.

---

<sup>1</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 25.

<sup>2</sup> DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*: 6. Praha : Grada, 2008, s. 32.

„Psychologie lidské komunikace si všímá i toho, jak jsme sami nejenom produktory, ale i produkty komunikování: komunikace pozměňuje naše myšlení, postoje a emoce.“<sup>3</sup> A my zároveň můžeme volbou jazykových prostředků pozměňovat realitu. Způsobem, který zvolíme pro propis skutečnosti, významně působíme na utváření myšlenkových reprezentací v myslích účastníků komunikace.

V této práci nás bude zajímat komunikace sociální, která je součástí jakéhokoliv společenského styku a je tak nutně svázána i se školním prostředím. Zvláštním případem komunikace, která sleduje pedagogické cíle a pomáhá vychovávat a vzdělávat, je pedagogická komunikace.

Autoři Mareš a Křivohlavý definují pedagogickou komunikaci jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům“<sup>4</sup>. Může být zpracována formou verbální i neverbální.

Tento druh komunikace neprobíhá pouze ve školním prostředí, jak by se mohlo z názvu zdát, odehrává se také v mimoškolních - sportovních a zájmových zařízeních, ve výchovných zařízeních a v neposlední řadě také v rodině. V této práci se však dále zaměřím pouze na pedagogickou komunikaci probíhající ve školním prostředí a na specifika, která s sebou přináší.

„Pedagogická komunikace mívá vymezen obsah, sociální role účastníků a stanovena či dohodnuta komunikační pravidla.“<sup>5</sup> Je také ovlivněna prostorovým a časovým hlediskem.

V pedagogické komunikaci se zpravidla setkáváme se dvěma skupinami účastníků – vychovávajícími a vychovávanými, v našem případě s učiteli a žáky. Gavora uvádí dva typy vztahů, do kterých účastníci pedagogické komunikace vstupují. Jedním typem jsou vztahy asymetrické, kde postavení účastníků není rovné. Učitel má v těchto případech vždy nadřazené postavení a žák vůči němu zaujímá postavení podřazené. Jedná se o vztahy učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída. Druhým typem jsou vztahy symetrické, kde mají účastníci rovnocenné postavení, ačkoliv jejich role v sociální skupině – třídě může být různá.

---

<sup>3</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 29.

<sup>4</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 24.

<sup>5</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 191.

Jedná se o vztahy žák – třída, žák – skupina žáků, žák – žák, skupina žáků – skupina žáků, či skupina žáků – třída.<sup>6</sup>

Obsah pedagogické komunikace se často ztotožňuje s pouhým předáváním učiva. Záleží však, jakou pedagogickou funkci vyučující v danou chvíli sleduje. Učitel nemusí žákům pouze zprostředkovávat poznatky, dále také výchovně formuje osobnost žáka a předává mezilidské vztahy, postoje, či emocionální stavy.

Významným faktorem působícím na komunikaci je prostředí, ve kterém se komunikace odehrává. Je třeba si uvědomit, že školní prostředí není pro účastníky komunikace prostředím přirozeným. Především jazyk, používaný v prostředí školy nese jisté znaky umělosti a žák se musí učit komunikačním pravidlům, která upravují jeho používání. Gavora tento kód typický pro školní vyučování nazývá *jazykem školy*<sup>7</sup>.

Jak již bylo naznačeno výše, pedagogická komunikace se řídí jistými pravidly. Část těchto pravidel je dána oficiálně - například školním řádem, část je tvořena obecnými pravidly chování dané společnosti a část je výsledkem vzájemné dohody mezi konkrétními aktéry.<sup>8</sup> Často však platí pravidla, která nedávají žákům moc prostoru, spíše podporují nadřazené postavení vyučujícího. Mezi ně patří například to, že učitel může kdykoliv žáka přerušit a vzít si slovo, sám si vybírá komunikačního partnera, volí téma hovoru, rozhoduje o jeho délce a sám si vybírá místo a polohu, která je mu pohodlná. Oproti tomu žák ve většině případů smí hovořit pouze, když dostane slovo, pouze s tím, kdo je mu určen, o tématu a v délce, které jsou dané a v místě a poloze, které jsou stanovené.<sup>9</sup> Při takto nastavených pravidlech je obtížné vést žáky k aktivitě a iniciativě potřebné při utváření a následném obhajování vlastního názoru.

Na pedagogickou komunikaci mají vliv i další proměnné, jako například osobnost učitele, aktivita žáků, použité metody, či organizační formy výuky. Tyto aspekty budou blíže popsány dále.

---

<sup>6</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 26 – 27.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 61.

<sup>8</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 32.

<sup>9</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 36.

## 1.2 Kritické myšlení

V odborné literatuře se setkáváme s množstvím definic a vysvětlení pojmu kritické myšlení. Někdy je pro tento pojem používáno jako synonymum slovo kritičnost. Oba termíny spolu blízce souvisí a pravděpodobně vycházejí z původního řeckého slova *krinein*, které znamená schopnost rozlišovat, rozhodovat se a soudit.<sup>10</sup>

David Klooster, zástupce programu Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) se zabývá tím, za co se kritické myšlení často zaměňuje, nicméně jím není. Hovoří o memorování, porozumění složitým myšlenkám, či intuitivním myšlení.

„Memorování, čili paměťové učení“<sup>11</sup>, je důležitá schopnost mysli, která je nezbytná v procesu učení. Aby žák byl schopen rozhodovat a soudit, je nesporně nutné, aby měl k dispozici určité množství informací. Nelze však tvrdit, že množství zapamatovaných informací přímo souvisí se schopností kritického myšlení, které v sobě obsahuje daleko komplexnější proces.

Jiným druhem myšlení, které však také nelze zaměňovat za kritické myšlení, je porozumění složitým textům a myšlenkám. Podle Milana Klapetka „porozumět něčemu znamená nalézt logické sřetězení jevů a vztahů tak, že jedno zapadá do druhého a vše dává smysl“<sup>12</sup>. Abychom toto dokázali, je zajisté třeba vyvinout velké myšlenkové úsilí, nicméně žák při této činnosti není nucen předkládaná tvrzení ověřovat, zvažovat, ani hodnotit.

Intuitivní myšlení je pak myšlení, které se děje bezděčně, nevědomě. Žák je zde ve své podstatě pasivní. Kritické myšlení však vyžaduje aktivní promýšlení a zvažování.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Online Etymology Dictionary. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.etymonline.com/index.php?search=crisis>, pojem crisis

<sup>11</sup> KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení. In: Kritické listy, 2000, č. 1-2. [cit. 2014-06-23] Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

<sup>12</sup> KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 210.

<sup>13</sup> KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení. In: Kritické listy, 2000, č. 1-2. [cit. 2014-06-23] Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)



V příručce Richarda Paula a Lindy Elder *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* nalezneme definici, která říká, že kritické myšlení je umění analyzování a hodnocení vlastního myšlení za účelem jeho zlepšení.<sup>14</sup> Tato definice se zdá být jednoduchá, ale obsahuje více, než se na první pohled může zdát.

Za *prvé kritické myšlení je umění* a tak jako každé jiné i toto vyžaduje čas a cvik. Je to kvalita, která není naší přirozenou součástí a je tak třeba na ní vědomě pracovat a rozvíjet ji. Nelze říci, že někdo kritického myšlení dosáhl či nedosáhl, lze spíše hovořit o úrovni, na které se kritické myšlení daného jedince pohybuje. Jedná se o celoživotní úsilí, nikoliv dosažený stav.

Součástí kritického myšlení je jeho *analýza*, podrobné zamyšlení se nad jednotlivými částmi<sup>15</sup> myšlení a jejich seskupením. Tato analýza nám umožní porozumět příčinám, které vedou k tomu, že člověk nějakým způsobem píše, mluví, jedná. Takový způsob přemýšlení je klíčem k případné možnosti přebudovat způsob našeho zdůvodňování.

Ve chvíli, kdy jsme schopni rozumět tomu, jak my či druzí přemýšlíme, je čas zamyslet se nad kvalitou tohoto myšlení. Je třeba si stanovit kritéria, která nám pomohou *zhodnotit* kvalitu vlastního myšlení a posoudit, jestli je možné mu důvěřovat a spoléhat na něj.

Elder a Paul pak uvádí výčet sedmi nejzákladnějších intelektuálních standardů, na které je třeba se zaměřit, pokud chceme zhodnotit kvalitu našeho zdůvodňování.

1) Jasnost (*Clarity*)/ přesnost (*Accuracy*). S nejasnými a nepřesnými výroky se můžeme setkat často. Běžně je užívají politici ve svých výrocích, či je můžeme číst v novinových článcích. I ve chvíli, kdy je výrok jasný, nemusí být nutně přesný. Příkladem může být tvrzení: Většina učitelů si měsíčně vydělá přes 25 000 Kč.

2) Určitost (*Precision*). Tvrzení může být jak jasné, tak přesné, ale nemusí být určité. Můžeme se například dozvědět: Politické vztahy mezi Spojenými státy a Ruskem jsou nestálé. Nutně musí následovat otázka na další detaily.

---

<sup>14</sup> PAUL, R., ELDER, L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: [http://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf)

<sup>15</sup> Analýza. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://nb.vse.cz/kfil/win/atlas1/analýza.htm>

3) Věcnost (*Relevance*). Tvrzení může být jasné, přesné i určité, ale nemusí se věcně vztahovat k tématu. Studenti často oponují učiteli po udělení neuspokojující známky, že se několik dní poctivě připravovali. Úsilí, které vyvinuli, však nijak nesouvisí s kvalitou odvedené práce.

4) Hloubka (*Depth*). Tvrzení může být jasné, přesné, určité i relevantní, ale zároveň povrchní a zběžné. Jako příklad poslouží povrchní *plky* o životě, jeho smyslu, atp.

5) Šířka (*Breadth*). Zdůvodňování může být jasné, přesné, určité, relevantní i hluboké, ale může postrádat šíři. To se často stává, pokud na problém nahlížíme pouze z jednoho úhlu pohledu. Například zvažujeme problém dítěte z hlediska učitele, nikoliv už z pohledu rodiče.

6) Logika (*Logic*). Pokud věci, o kterých přemýšlíme, si vzájemně neodporují a dávají smysl, lze je chápat jako logické. Pokud si však vzájemně odporují, jsou v jistém smyslu protichůdné a nedávají smysl, nelze je jako logické označit.

7) Poctivost (*Fairness*). Lidské myšlení je často předpojaté. Není zcela přirozené zvažovat práva a potřeby druhých na stejné úrovni jako vlastní a je tudíž třeba aktivně pracovat na užívání standardů nezaujatého uvažování.<sup>16</sup>

Z hlediska zaměření a potřeb této diplomové práce nalézáme velmi výstižnou definici schopnosti kriticky myslet v disertační práci Tomáše Macouna zabývající se uplatněním metod kritického myšlení v hodinách českého jazyka na střední škole. Kritické myšlení je zde definováno právě jako schopnost dokázat si vytvořit vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností, zaujmout odstup, nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti určitého sdělení.<sup>17</sup>

František Koukolík a Jana Drtilová ve své knize *Základy stupidologie* v části věnující se kritickému myšlení odkazují na amerického sociologa Williama Grahama Sumnera. Ten hovoří o kritice jako o „zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Smyslem kritiky je zjistit, zda odpovídají nebo

---

<sup>16</sup> Universal Intellectual Standards. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>

<sup>17</sup> MACOUN, T. *Uplatnění metod kritického myšlení při výuce českého jazyka na střední škole*. Olomouc, 2011. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Miloš Mlčoch, PhD. s. 18 – 19.

neodpovídají skutečnosti.“<sup>18</sup> Moore a Parker uvádí, že tvrzení jsou výroky, které lze přijmout buď jako pravdivé, nebo jako nepravdivé. Kriticky myslet pak znamená pečlivě uvážit a rozhodnout, zda dané tvrzení přijmeme, odmítneme či se o něm zřekneme úsudku.<sup>19</sup>

Dle Sumnera je kritické myšlení jedinou zárukou, která nás může uchránit před podvody, klamy a mylným chápáním jak sebe samých, tak i okolního světa. Pozitivní informací je, že kritické myšlení je kvalita, ve které se lze vzdělávat a cvičit. Nejedná o stav, kterého bychom mohli dosáhnout natrvalo. Je to proces, který je třeba systematicky kultivovat.

Z tohoto hlediska je tedy zřejmé, jak je důležité vzdělávat lidi ve schopnosti kriticky myslet. Tato myšlenka bude dále rozpracována v příslušné kapitole, kde se podrobněji zaměřím na důležitost kritického myšlení v dnešní době, naznačím přístupy, které jej mohou podporovat či sloužit jako překážka v jeho rozvoji a v neposlední řadě se vyjádřím k roli učitele a možnostem, kterými může tento proces ať již pozitivně, či negativně, ovlivňovat.

Z výše naznačeného rámcového vymezení pojmu kritické myšlení bude v práci vycházeno.

### **1.3 Vlastní názor**

Názor lze nejobecněji definovat jako „soustavu postojů a hodnotových soudů, které určitá osoba spojuje s určitou skutečností“<sup>20</sup>. Výkladový slovník z pedagogiky definuje pojem názor jako „osobně racionálně zdůvodněný a emocionálně podložený postoj k jevům, lidem, jednání a chování, ale i k myšlenkám, idejím, společenským procesům, institucím“<sup>21</sup>. Obě definice pracují s pojmem postoj. Postoj je na zkušenosti založená tendence chovat se určitým způsobem vůči objektům, jevům, či lidem. Obsahuje v sobě tři složky – kognitivní, emocionální a konativní. Kognitivní, čili poznávací, složka obsahuje především poznatky jedince o předmětu postoje. Emocionální složka v sobě zahrnuje prožívání určitého vztahu k předmětu postoje. Složka konativní, čili akční, vyjadřuje sklon k určitému chování

---

<sup>18</sup> KOUKOLÍK, F. DRTILOVÁ, J. *Život s deprivanty*. Praha : Galén, 2002, s. 63.

<sup>19</sup> MOORE, B. N., PARKER, R. *Critical thinking*. 1998 In: Koukolík, Drtilová. *Život s deprivanty*. s. 64.

<sup>20</sup> KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 191.

<sup>21</sup> KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 82.

či jednání vůči předmětu postoje. Jinými slovy tedy lze říci, že postoj je určitá myšlenková, citová či akční odezva na určitý předmět.<sup>22</sup>

Největší vliv na utváření názoru má nejbližší okolí jedince. Do tohoto okruhu lidí patří rodina, škola a přátelé. V dnešní době však do života dítěte významně a již velmi brzy vstupují také média, která mohou být bezesporu významným činitelem při tvorbě vlastního názoru. Jak vyplývá z výše zmíněných definic, životní zkušenosti jedince hrají také zásadní roli.

Názor je možné vyjádřit jednak verbálně, tedy slovně, či určitým způsobem chování či jednání.

Vlastní názor je významným faktorem v moderním pojetí vyučování. Při jeho utváření je nezbytností dialog mezi pedagogem a žákem, jelikož existuje předpoklad, že názor vychází obvykle ze zjednodušujícího pohledu a navíc vlastní názor žáků je často založen na neúplném či zkresleném poznání a právě dialog s učitelem může pomoci tyto miskoncepty překonat.<sup>23</sup>

Obecně je názor chápán jako subjektivní záležitost, do které se často promítají emoce a vlastní interpretace faktu. Právě subjektivita je to, co odlišuje názor od faktu. Fakta jsou skutečnosti, které jsou prokazatelné a objektivně ověřitelné. Aby byl názor obhajitelný, měl by být podpořen fakty.

Právo na svobodné vyjadřování vlastního názoru pro každého je zakotveno v Listině základních práv a svobod. Jedinci se však nutně liší v míře odbornosti svého názoru. Lenka Václavíková Helšusová uvádí příklad politických voleb. „Vzhledem k tomu, že každý svéprávný dospělý člověk má v moderní společnosti právo volit a část jej také využívá, rozhodnutí jedněch může být zjevně daleko více informované než rozhodnutí druhých. Má nicméně ve výsledku stejnou váhu.“<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 102.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 82.

<sup>24</sup> HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec : Technická univerzita, 2012, s. 11.

Rozdíly je možné hledat také ve schopnosti a ochotě své vlastní názory měnit, potřebě své názory zveřejňovat a ventilovat a v míře tolerance k odlišným názorům druhých lidí.<sup>25</sup>

Odlišnost názorů je podle Milana Klapetka pozoruhodný jev, na němž je založena veškerá komunikace. Jistá míra nesouladu je nezbytná. Dva názorově identičtí jedinci by si pravděpodobně neměli vůbec co říci.<sup>26</sup> Důležité je však pochopení, že odlišnost lidských názorů je normální a přirozená.

Názory na jednotlivé skutečnosti, se kterými se jedinec setkává v průběhu života, tvoří jeho celkový obraz světa.<sup>27</sup>

#### 1.4 Argumentace

Slovo argumentace pochází z latinského výrazu *argumentum* – důvod, důkaz, či *arguó* – vysvětlit, prokázat. Různí autoři pak pracují s pojmem argumentace různě.

Jaro Křivohlavý ztotožňuje argumentaci s pojmem zdůvodňování a chápe ji jako jednu z metod přesvědčování. Argumentace přichází na řadu ve chvíli, kdy obě strany předloží svá stanoviska a zjistí se, že ta se od sebe liší. Jednoduše řečeno se přednese vše, co mluví pro a co hovoří proti, čili tzv. argumenty.<sup>28</sup> Autor pracuje s pojmem argumentace neutrálně.

Milan Klapetek explicitně nedefinuje argumentaci a používá tento pojem vždy společně s přesvědčováním. Přesto lze zjevně rozpoznat, že vychází ze stejného základu jako předchozí autor. Přesvědčování definuje jako „takové ovlivňování, při kterém se přesvědčovaný pod vlivem přesvědčujícího dobrovolně, zainteresovaně a zúčastněně ujišťuje o zdůvodnění nějakého stanoviska“<sup>29</sup>. Cílem tohoto úsilí je tedy změna nějakého názoru a argumentace je způsob, jak této změny docílit.

Doprovodnými znaky přesvědčování by tedy měly být dobrovolnost, zainteresovanost a zúčastněnost. Dobrovolnost je to, co odlišuje přesvědčování od násilných způsobů usilujících o změnu myšlení jedince jako například fyzické

---

<sup>25</sup> Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 191.

<sup>26</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>27</sup> Tamtéž, s. 191.

<sup>28</sup> Křivohlavý, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha : Svoboda, 1988, s. 207.

<sup>29</sup> Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 84.

zastařování. Zainteresovanost by měla stát v cestě psychologické manipulaci a zúčastněnost vyjadřuje aktivní spolupráci přesvědčovaného na přijetí předkládaných informací. Maximum, kterého je možné dosáhnout je pak změna názoru přesvědčovaného a jeho ztotožnění se s novým pojetím.

Milan Klapetek však zůstává značně skeptický a pochybuje o neutrální povaze jakéhokoliv přesvědčování a argumentace. Hovoří o tzv. nepravých přesvědčovacích akcích, jako je například propagandistická a reklamní manipulace, či různé obchodní taktiky, které výše zmíněné podmínky neutrálního přesvědčování nedodržují.

Autor dále uvádí, že argumentace a přesvědčování jsou náročné na logické myšlení jak u přesvědčujícího, tak u přesvědčovaného.<sup>30</sup> S tímto náhledem pracuje také Robert Fisher ve své publikaci *Učíme děti myslet a učit se*. Poukazuje především na provázanost myšlení a mluvení. Situace, ve kterých jsou žáci nuceni explicitně vyjadřovat své myšlenky a obhajovat svá stanoviska, jsou pro myšlení velice přínosné.<sup>31</sup> Navíc, skrze dialog s druhými, dostávají příležitost nejen k prozkoumávání vlastních názorů, ale i k objevování různých perspektiv a hledisek.<sup>32</sup> Schopnost nahlédnout problém z několika úhlů pohledu je v dnešní době kvalita více než žádoucí.

Robert Fisher tedy pracuje s pojmem argumentace veskrze pozitivně. Tato práce bude užívat pojmu argumentace také v pozitivním slova smyslu – nikoliv jako způsob manipulace s druhými, ale jako dovednost, která rozvíjí myšlení žáků, rozšiřuje jejich horizonty a učí je, díky setkání s jinakostí, uvědomovat si odlišnost a samotnou povahu názorů. Navíc je to dovednost potřebná i v dalším životě žáků, protože se zdá být nezbytnou v souvislosti s profesí nebo zaměstnáním, které jedinec vykonává, či rolí, kterou hájí.

---

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 84 - 86.

<sup>31</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, s. 60.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 61.

## 2 KRITICKÉ MYŠLENÍ

### 2.1 Proč je důležité?

#### 2.1.1 Informační společnost

Základním předpokladem pochopení důležitosti kritického myšlení je porozumění stávající podobě současné společnosti. V následující kapitole bych se ráda zaměřila na nároky, které na člověka klade dnešní společnost v oblasti zpracování informací a také na vliv, který má na proces socializace jedince.

Společnost, ve které se pohybujeme, prošla za posledních několik desítek let řadou změn, které se výrazně projevily v jejím charakteru. Změny se odehrály jak v oblasti politické a společenské, tak i v oblasti technického pokroku.

Soudobá společnost je některými autory pojmenovávána jako společnost informační. S touto koncepcí společnosti pracuje například americký spisovatel Alvin Toffler ve své knize *The Third Wave*. Tento autor popisuje proměnu tradiční industriální společnosti do dnešní podoby – společnosti informační. Za průlomovou událost je považován počátek užívání Internetu veřejností v devadesátých letech dvacátého století, který umožnil propojení celého světa a nebývalým způsobem zrychlil a proměnil komunikaci.

V informační společnosti má mimořádnou pozici a vliv informace. Informaci je možno definovat jako „sdělení, zlomek reality, respektive pohledu na tuto realitu, který je sdílen mezi jedinci“<sup>33</sup>. Množství informací, se kterými se jedinec v současnosti denně setkává, bývá označováno za nezvladatelné, nicméně právě tento fakt podle Tofflera umožňuje individualizaci člověka, která je pro moderní společnost tak charakteristická.<sup>34</sup> Jedinec již není pevně semknut tradičními vzorci, které byly předávány socializací v rodině a škole. Právě množství a dostupnost informací otevírají nové obzory a dávají příležitost pro tvorbu vlastních stanovisek a názorů.

---

<sup>33</sup> HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec : Technická univerzita, 2012, s. 7.

<sup>34</sup> TOFFLER, A., TOFFLER, H. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001, s 81 – 83.

### 2.1.2 Média

Výrazným specifikem současné společnosti je nebývalý rozmach médií – prostředků, které nám umožňují sdílet a předávat informace<sup>35</sup>. Společnost si totiž musí nutně vytvářet systémy, které budou s informacemi pracovat, vytěžovat je, zprostředkovávat a uchovávat a tím dochází i k proměně charakteru informace, která již většinou nemá svůj zdroj v osobní zkušenosti jedince či v jeho okolí, nicméně je zprostředkována.

Člověk je v dnešní době okolnostmi nucen orientovat se v rychle přicházejících informacích, protože „být tzv. informovaný je dnes naprosto nezbytné pro zaměstnání i pro společenské uznání a společenskou pozici“<sup>36</sup>.

Zpracovávání informací je však také pro velké množství lidí zálibou, což je voda na mlýny zábavního průmyslu. Americký spisovatel, Neil Postman, známý svou publikací *Ubavit se k smrti*, zastává názor, že s rozvojem elektronických médií přichází tzv. *věk zábavy*. „Informace jsou zprostředkovávány tak, že není třeba uvažovat a přemýšlet, protože servírovaná myšlenka je často svým nositelem předurčena k bezobsažnosti. Jejím hlavním cílem je ukrátit čas, zabavit, dát člověku odpočinout a ne jej zatěžovat a nutit k jakémukoliv přemýšlení.“<sup>37</sup> Navíc je i čím dál více zřejmý převažující trend podávat zpravodajský typ informací zábavnou formou, aby byl pro diváka přijatelnější a stravitelnější. Jedinec tedy musí dokázat tento dvojí typ informací odlišovat, třídit a případně být schopen najít ty, které pro svůj život potřebuje.

Kniha, či seriózní tisk, dlouhodobě chápány jako kvalitní zdroj informací, ustupují do pozadí. Velmi oblíbené jsou bulvární časopisy, televize a internet. Důvodem je pravděpodobně rychlost, jakou jsou schopny tyto média informace zpracovávat a také jejich náročnost, která v mnohých případech není valná.

Média mají v současné společnosti v rukou nebývalou moc ovlivňovat obrovské množství příjemců. Mnozí lidé si však toto nebezpečí a jeho následky ani neuvědomují. Z výše zmíněných důvodů je tedy nutné, aby jedinec s médii dokázal

---

<sup>35</sup> HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec : Technická univerzita, 2012, s. 11.

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 12.



pracovat. Nicméně s ohledem na čím dál větší množství informací, které média zpracovávají, se tento úkol zdá být velmi složitý.

### **2.1.3 Nové úkoly vzdělávání**

Každodenní součástí života dnešních žáků je práce s počítači a internetem.

„Schopnost práce s počítačem, byť ve formě zábavy znamená schopnost dítěte pracovat se specifickým typem informací.“<sup>38</sup> Nově se objevující elektronické zdroje informací na jedné straně výrazně rozšiřují možnosti komunikace, na druhé straně však dochází k jejímu zjednodušení.

Média celkově jsou dnes často kritizována za své negativní ovlivňování hodnotové orientace mládeže, podporu neochoty příliš se namáhat důkladným studiem a sváděním k vyhýbání se náročnému myšlení. Řešení těchto rozporů je podle Jarmily Skalkové důležitým úkolem vzdělávání. Vhodné používání informační technologie má podle ní v současnosti zásadní význam a je třeba, aby si žáci uvědomovali nejen pozitivní, ale i možný negativní vliv těchto médií.<sup>39</sup>

Tento fakt vystupuje o to naléhavěji v době, kdy mnohá sociologická šetření jasně ukazují, že sledování televize zabírá dominantní část volného času dnešní mládeže.<sup>40</sup> Nejohroženější skupinou jsou právě děti ve věku, kdy jsou již schopny dobře rozumět tomu, co je jim sdělováno, nicméně zatím nejsou vybaveny schopností o daném sdělení hlouběji přemýšlet a zpochybňovat jej. Kunczik uvádí, že nejovlivnitelnější jsou žáci ve věku devíti let. Se stoupajícím věkem se ovlivnitelnost snižuje. Čím jsou lidé starší, tím schopnější jsou kriticky pohlížet na předkládané informace.<sup>41</sup> Je tedy obzvláště důležité učit žáky reflektovanému postoji vůči informacím a poznatkům, kterým jsou vystavováni. Základním předpokladem pro takovou schopnost je pak rozvoj kritického myšlení žáků.

---

<sup>38</sup> Gabal, I., Václavíková Helšusová, L. 2003. *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting [cit. 2014-02-12]. Dostupný z WWW:

<[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf/](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf/)>.

<sup>39</sup> SAK, P., MAREŠ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007, s. 114.

<sup>40</sup> Gabal, I., Václavíková Helšusová, L. 2003. *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting [cit. 2014-02-12]. Dostupný z WWW:

<[http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf/](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf/)>.

<sup>41</sup> KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha : Karolinum, 1995, s. 174.

V dnešní společnosti není možné vyhnout se práci s informacemi, a tudíž schopnost kriticky myslet může být považována za jednu z nejdůležitějších kompetencí, která jedinci umožňuje orientovat se v informacemi přesyceném prostředí.

#### **2.1.4 Funkční gramotnost**

Z hlediska historie si jedinec velmi dlouho vystačil se schopnostmi číst, psát a počítat, tedy se základní gramotností. Požadavky dnešní doby však kladou na jedince vyšší nároky a tak již pouze tyto schopnosti nestačí. Ve spojitosti s tímto se stává klíčovým pojmem tzv. *funkční gramotnost*. Funkční gramotností jsou zde myšleny „znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije“<sup>42</sup>.

Funkční gramotnost je podrobně zkoumána mezinárodním výzkumným šetřením *International Adult Literacy Survey* pod záštitou OECD, kde je členěna do tří složek – literární, dokumentové a numerické gramotnosti. Literární gramotnost spočívá v schopnosti přečíst tištěnou informaci, porozumět ji a dokázat ji použít.

Dokumentová gramotnost se zakládá na schopnosti porozumět informacím z dokumentu, např. orientace v jízdách řádech, návodech, tiskopisech apod.

Numerická gramotnost pak znamená schopnost aplikovat základní matematické úvahy v běžném životě.<sup>43</sup>

Je možno usuzovat, že funkční gramotnost má v současnosti vyšší výpovědní hodnotu než dosažené vzdělání. Lidé s vyšší hodnotou funkční gramotnosti pravděpodobně dokáží daleko lépe využít svého vzdělání a obstát v každodenním životě. Naopak jedinec, který nedisponuje funkční gramotností, je v moderní společnosti velice znevýhodněn, protože postrádá schopnost, která je pro základní orientaci ve světě důležitá.

---

<sup>42</sup> Funkční gramotnost. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>

<sup>43</sup> RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno : Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, s. 85 – 86.

## 2.2 Obecné podmínky vzniku kritického myšlení

Jak již bylo naznačeno, kritické myšlení je dovednost pro život velmi důležitá. Podstatné je, že ji lze rozvíjet a pracovat na ní. William Graham Sumner dokonce hovoří o tom, že „vzdělávání v kritickém myšlení je jediné vzdělávání, o němž lze pravdivě říci, že tvoří dobré občany“<sup>44</sup>.

Existují však jisté překážky, které člověku brání kriticky myslet. „Naše racionalita, ať děláme cokoli, je a bude tvář v tvář složitosti světa omezená.“<sup>45</sup>

Příkladem zkreslení chápání reality může být způsob vnímání a hodnocení rizika. Obecně platí, že lidé velmi nepřesně vyhodnocují rizika plynoucí z událostí. Rizika s velmi malou pravděpodobností jsou většinou přeceňována a rizika s vysoce pravděpodobnými důsledky bývají podceňována. Příkladem může být pravděpodobnost úmrtí při letecké katastrofě, či teroristickém útoku, kterého se lidé velmi často a intenzivně obávají. Naproti tomu, úraz elektrickým proudem v domácnosti znepokojuje jen málokoho.<sup>46</sup> Riziko spočívá v tom, že mylné hodnocení rizik vede následně k mylným rozhodnutím.

Dalším příkladem zkreslení je tzv. *framing effect*, neboli zarámování problému. Problémem je, že lidé často přijímají informace tak, jak jsou jim podávány bez toho, aby o nich hlouběji uvažovali. Typickým příkladem mohou být předvolební statistiky, kdy novinový článek uvádí, že danému kandidátovi věří 30 % široké veřejnosti. Takový titulek může být pro velkou část čtenářů velmi působivý. Je však třeba si uvědomit, že to, že 30 % široké veřejnosti věří danému kandidátovi, zároveň znamená, že 70% mu nevěří. Je třeba přemýšlet o tom, proč nám média podávají informace právě tímto způsobem, co se za tím skrývá, kdo například daný typ médií financuje apod.<sup>47</sup>

Kritické myšlení může být silně ovlivňováno také stereotypy a předsudky pramenícími z prostředí, ve kterém jsme vychovávaní. Podle pedagogického slovníku je stereotyp „zautomatizovaný pevný sled činností, který od osoby, jež jej provádí, nevyžaduje detailní promýšlení, sledování kvality prováděné činnosti a

---

<sup>44</sup> KOUKOLÍK, F. DRTILOVÁ, J. *Život s deprivanty*. Praha : Galén, 2002, s. 63.

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 27 – 28.

vyhodnocování úspěšnosti.“<sup>48</sup> Nás zde zajímá především stereotypní způsob myšlení, který nám na jednu stranu život výrazně usnadňuje tím, že zobecňuje a zjednodušuje třídění okolního světa, na druhou stranu ale díky němu dochází často ke zkreslení a znehodnocování reality. Stereotypy bývají navíc doprovázeny výraznými emocemi.<sup>49</sup>

Stereotypní způsob myšlení vede k vytváření názorů a postojů, které odrážejí neobjektivní, většinou negativní vztahy k jiným lidem a jevům, tedy k předsudkům. Jak již bylo zmíněno, předsudky často pramení z kultury, ve které je jedinec vychováván a instituce této společnosti, tedy i škola, s velkou pravděpodobností některé z nich dále předává. Školní vzdělávání, ačkoliv je to často prohlašováno, není většinou schopno tyto předsudky odstraňovat.<sup>50</sup>

Je zřejmé, že kritické myšlení je omezováno jak způsobem, jakým poznáváme, tak našimi emocemi a složitostí prostředí, ve kterém se pohybujeme. Nicméně i při největší vůli, vzdělání a zkušenostech není v silách člověka plně zabránit zmíněným selháním. Je však velmi přínosné, pokud je jedinec schopný si tyto omezení uvědomovat, protože to je základní předpoklad pro jejich eliminaci.

Kritické myšlení může být negativně ovlivněno také nevhodným způsobem výchovy dítěte v rodině. Je zřejmé, že jednotlivé výchovné styly působí rozdílně na možnost rozvoje této schopnosti. Důležitými faktory jsou především vzájemný emoční vztah rodičů a dětí, způsob komunikace, velikost a způsob kladení požadavků na dítě a v neposlední řadě také zpětná vazba.

Tradičně se výchovné styly rozdělují do tří skupin – autoritativní výchova, liberální výchova a demokratická výchova.

Autoritativní výchova je charakteristická důsledným vedením vychovávaného k poslušnosti a respektování autority. Jako výchovné prostředky jsou běžně používány zákazy, hrozby a tresty. Obvykle není brán přílišný ohled na přání a názory dítěte a o záležitostech, které se jej týkají, rozhodují bezvýhradně rodiče.

---

<sup>48</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 191.

<sup>49</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 78 – 79.

<sup>50</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 228.

Autoritativní výchova je z hlediska rozvoje kritického myšlení u jedince krajně nevhodná. Takto vychovávaný jedinec je velice poslušný a zvyklý plně akceptovat názory druhých, obzvláště jedná-li se o autoritu. Je také velice pasivní a není zvyklý o věcech daných přemýšlet, zpochybňovat je a utvářet si na ně vlastní názor. Je velice pravděpodobné, že takový jedinec je zároveň velmi silně ovlivnitelný.

Liberální výchova je naopak charakterizována velkou volností vychovávaného. Pravidla jsou nejasně stanovena, nebo neexistují vůbec. Pokud jsou na dítě kladeny nějaké požadavky, jejich plnění není obvykle striktně kontrolováno. Trest jako výchovný prostředek není užíván vůbec, dítě je přijímáno bez ohledu na své chování a prohřešky jsou často promíjeny. Takto vychovávané dítě je zvyklé, že jeho přání a tužby jsou respektovány a jeho požadavky plněny. O záležitostech týkajících se jeho osoby si rozhoduje samo. Liberálně vychovávaný jedinec je na rozdíl od autoritativního stylu schopný a zvyklý utvářet si vlastní názor a stanoviska. Problém může nastat ve chvíli, kdy se setká s nesouhlasným postojem druhých lidí, protože na takovou situaci není z rodiny zvyklý a pravděpodobně mu tedy bude činit potíže se s tím vyrovnat a vlastní názor obhájit.

Demokratický styl se zdá být zlatou střední cestou. Vychovávanému je poskytována svoboda, která nicméně má své hranice. Pravidla jsou stanovena s ohledem na potřeby každého člena rodiny a jsou důsledně dodržována. Jako výchovný prostředek je méně užíváno příkazů a trestů, jde se obvykle cestou dialogu a osobního příkladu. Rodiče dítěti naslouchají a rozhodnutí tvoří společně. Dítě je vedeno k respektu k druhým, zároveň však nemá strach se vyjádřit. Tento způsob výchovy se tedy zdá být z hlediska kritického myšlení nejvhodnější.

### **2.3 Kritické myšlení v kontextu vzdělávání**

Současná škola by neměla pro žáky být pouze zdrojem informací, ale měla by také pracovat na rozvoji jejich myšlení. Z tohoto hlediska je důležitý nejen obsah vzdělávání, ale také forma, která je užita. Tímto není zamýšleno podceňování budování kvalitní a široké vědní základny u žáků, protože ta je nesmírně důležitá pro tvorbu a obhajování jakéhokoliv názoru, či stanoviska. Cílem je spíše naznačit, že pouhé vědomosti jedinci nestačí, aby obstál v současné informační společnosti.

Při rozvoji kritického myšlení je důležitý přístup vyučujícího a proměňuje se i role žáka. Významným faktorem je také atmosféra, která panuje při vyučovací hodině, použité metody ve výuce a v neposlední řadě celkové klima školy. Společným jmenovatelem těchto činitelů je jednoznačně učitel, který má možnost významným způsobem všechny tyto faktory ovlivnit a tím významně podpořit, či naopak bránit rozvoji kritického myšlení u žáků.

### **2.3.1 Role učitele**

#### **a) osobnost učitele**

Zapojení metod kritického myšlení do vyučování vyžaduje schopné, kreativní a otevřené učitele, kteří se nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, dokáží flexibilně pracovat s osnovami a učebnicemi, podporují nové projekty a vyhýbají se rutinní práci ve třídě.<sup>51</sup>

Učitel by měl disponovat nejen širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu, který podobně jako výchovný styl v rodině, je i ve škole důležitým faktorem.<sup>52</sup> Pedagogický slovník definuje vyučovací styl jako „svěbytný postup, kterým učitel vyučuje. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“<sup>53</sup>

Je možné setkat se s velkým množstvím klasifikací vyučovacích stylů učitele, nicméně s ohledem na téma této diplomové práce není nutné se tímto zabývat detailněji. Obecně je však třeba říci, že příliš direktivní přístup tlumí možnost rozvoje kritického a tvořivého myšlení u žáků. Učitel by neměl zaujímat ústřední roli při výuce, soustředit se pouze na své pojetí a neuznávat jiný než vlastní názor. Žáci mají potřebu říci, co si myslí, vyjádřit svůj názor a představy. Dobrý učitel tuto potřebu bude podporovat a poskytne dostatečný prostor.<sup>54</sup> Příliš direktivní

---

<sup>51</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 11.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>53</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 356.

<sup>54</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, s. 8.

vyučující také obvykle neposkytuje žákům dostatek prostoru v oblasti rozhodování, o všech záležitostech rozhoduje sám, stanovuje si vlastní pravidla.

Tento přístup vyučujícího vede zpravidla k dvěma typům žáků. Jedním způsobem reakce je, že žáci se stávají pasivními, vnímají výuku pouze jako nutnou povinnost, ztrácí veškerou motivaci se jakkoliv aktivně účastnit vyučovacího procesu a neučí se přebírat zodpovědnost za své vlastní vzdělávání. Druhou skupinou jsou žáci, kteří se direktivnímu způsobu vyučování podřídí. Tito žáci jsou velmi poslušní, spolupracují, plní požadavky vyučujícího. Nedokáží bohužel přezkoumat, do jaké míry je pro ně přínosné to, čemu se učí. S ohledem na povahu současné společnosti se takový jedinec zdá být velice znevýhodněn, protože je zvyklý nekriticky přijímat sdělované informace, je konformní a snadno ovlivnitelný.

Současným trendem pedagogického přístupu je tvořivě humanistický styl<sup>55</sup>, kde žák stojí ve středu pozornosti učitele a ten v ideálním případě při výuce funguje pouze jako *facilitátor*. Tedy člověk, který žáky povzbuzuje, motivuje, usnadňuje jim cestu, pomáhá a vede je nenásilně k vytyčenému cíli tím, že výuku organizuje, připravuje vhodné výukové situace a žáky usměrňuje.<sup>56</sup> Důležité však je, že tu cestu musí vykonat žáci sami. Oni musí vyvinout snahu a aktivně se podílet na vlastním rozvoji.

#### b) vzájemný vztah učitele a žáka

Vzájemný vztah učitele a žáka je důležitou proměnnou ovlivňující výsledek výchovně vzdělávacího působení a celkový rozvoj žáků. Tento vztah by měl být založený na důvěře, vstřícnosti, pozitivních očekáváních a vzájemné úctě.

Zajímavým ukazatelem se zdá být emoční inteligence učitele. Emoční inteligence je definována jako „schopnost jedince jednak rozpoznat a promyšleně brát v úvahu city druhých lidí, jednak rozpoznat, rozvíjet a vhodně uplatňovat své vlastní city při zvládání různých sociálních situací.“<sup>57</sup> Jednoduše řečeno vyjadřuje míru schopnosti jedince zvládat své vlastní emoce a zároveň také být schopný vcítit se do toho, co prožívá druhý člověk.

---

<sup>55</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 11.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>57</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 68.

Učitel by měl dokázat nastavit prostředí tak, aby bylo pro žáky nejen příjemné, ale pokud chceme, aby se nebáli vyjádřit své názory, je nutné, aby se cítili především bezpečně. Vyučující by měl být psychicky odolný a vyrovnaný. Neměl by se nechat snadno rozčílit, problémy by měl řešit s klidnou hlavou. Žáci by neměli mít strach se při hodině projevit, či se obávat reakce vyučujícího, pokud udělají chybu, či se vyjádří jinak, než je očekáváno. Míra emoční inteligence by tedy u učitelů měla být ideálně na vysoké úrovni, jelikož učitelská profese klade vysoké nároky na psychickou vyrovnanost jedince.

Aby učitel dokázal s žáky kvalitně pracovat, je třeba dobře znát i psychologické aspekty věku svých žáků a rozumět zákonitostem třídního kolektivu. Pro správné působení na kritické myšlení žáků musí učitel vědět nejen co učí, tedy mít dobré znalosti svého oboru a široký kulturně politický rozhled, ale především by si měl vždy dokázat odpovědět na otázku, proč se danému učivu věnuje, proč užívá těchto výukových metod, co tím ve svých žácích formuje a k čemu je v životě připravuje.

Psycholog kanadského původu Albert Bandura, který se zabývá teorií učení, upozorňuje, jak významný vliv má modelové učení. Modelové učení v podstatě spočívá v napodobování druhých lidí z našeho okolí, přičemž platí, že čím intenzivnější je vztah k člověku, který je vzorem, tím vyšší je pravděpodobnost jeho napodobování. Je velice pravděpodobné, že učitel se také stává modelem pro své žáky už jen z toho důvodu, že jej mají zkrátka velmi často před očima a často jej slyší. Je tedy nesmírně důležité, aby si toho byl vyučující vědom a za všech situací poskytoval žákům dobré vzory pro nápodobu. V ideálním případě by žáci měli vidět vzor chování a jednání, ke kterému je vyučující vede, u něho samotného.<sup>58</sup>

Několika výzkumy (např. Rosenthalův experiment) bylo dokázáno, jak mocně se do úspěšnosti žáků projektují učitelova očekávání. V pedagogické psychologii jsou používány pojmy *Pygmalion* a *Golem efekt*, někdy se také používá označení *sebenaplnující předpověď/proroctví*. Obecně znamenají, že učitelovo očekávání ovlivňuje skutečnost natolik, že se nakonec stává pravdivým. Důsledek učitelova negativního očekávání (a jednání) se nazývá Golem-efekt<sup>59</sup>, důsledek pozitivního

---

<sup>58</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 76 – 78.

<sup>59</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 85.



očekávání (a jednání) se nazývá Pygmalion-efekt<sup>60</sup>. Je tedy zřejmé, že pokud učitel sám vkládá do žáků a jejich schopností důvěru, mají šanci obstát i ve velmi náročných úkolech.

### c) přístup k výuce

Jak již bylo naznačeno, vyučování, které je orientované na rozvoj kritického myšlení žáků v sobě nutně obsahuje proměnu tradiční role žáka. Obsahem výuky již není pouze předávání hotových poznatků. Žák se stává aktivním a odpovědným účastníkem vyučovacího procesu, učí se jak samostatné práci, tak kooperaci se svými spolužáky. Pracuje s informacemi, třídí je a hodnotí. Je nucen aktivně přemýšlet, utvářet postoje a stanoviska. Učí se komunikovat, konfrontovat své názory a obhajovat je.

Důležitým předpokladem pro tvořivý a aktivní přístup žáka v hodině je tzv. aktivizace. Jádrem aktivizace je zapojení žáka do aktivit, při nichž musí projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí a celkově být výkonnější a efektivnější. V tomto smyslu je zřejmé, že žákovo přihlížení učitelovu řešení úlohy není zdaleka tak náročné a efektivní jako žákovo samostatné řešení problému.<sup>61</sup>

Metody, které podporují tvořivý přístup žáků (i učitelů) se nazývají aktivizační, či aktivizující. Autoři Maňák a Švec definují tyto metody jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“<sup>62</sup>. Cílem je tedy aktivní účast žáků ve výuce, která může dojít až do stavu, kdy si sami výraznou měrou ovlivňují obsah výuky a prostředí, ve kterém se odehrává.

Ideálním stavem je tzv. *flow motivation*. Tento termín zavádí psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. *Flow motivation* je stav, kdy jsou žáci naprosto ponořeni do výukové situace a je typicky spojený se subjektivním vnímáním času, ztrátou rozpaků a plným soustředěním se na řešený úkol. K dosažení tohoto stavu je třeba dodržet základní podmínky. Je třeba stanovit

---

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 237.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>62</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 105.

jasný cíl, který by měl pro žáky představovat výzvu, nicméně by měl být zároveň dosažitelný. Měla by být přítomna jasná zpětná vazba a žáci by při aktivitě měli prožívat pocity radosti a s tím souvisejícího uspokojení.<sup>63</sup>

Motivace je velmi důležitým aspektem výuky. Motivovaný žák velmi dobře spolupracuje a rychleji dosahuje žádoucích cílů. Učitel by měl žákům vysvětlit důležitost kritického myšlení v současné společnosti. Žáci by si měli být vědomi rizik, které je mohou potkat v běžném životě, při používání internetu, či sledování televize. Prakticky orientované výukové aktivity by již samy o sobě měly být pro žáky motivující.

Kritické myšlení je dále rozvíjeno souborem účinných vyučovacích metod, které budou podrobněji rozebrány v praktické části této diplomové práce.

Obecně lze říci, že tyto metody jsou velmi dobře realizovatelné v individuální, či skupinové práci, kdy jsou žáci nuceni aktivně přemýšlet při komunikaci s učitelem, či ve skupině mezi sebou. Frontální výuka svým charakterem bohužel rozvoji kritického myšlení nijak zvlášť nenapomáhá, jelikož žáci většinu času pasivně přijímají učitelem sdělované informace a nemají podnět o nich hlouběji přemýšlet.

Skupinová práce, pokud je využívána správně, může být pro žáky velkým přínosem v obou svých formách, tedy párovém vyučování či skutečném skupinovém vyučování o třech a více žácích.<sup>64</sup> Při této organizační formě výuky jsou totiž žáci nuceni spolupracovat a tudíž komunikovat. I slabší žáci, kteří nemají odvahu se při hromadném vyučování projevit, se v menších skupinách lépe cítí a mají odvahu komunikovat. Výrazným způsobem se omezuje čas, kdy mluví pouze učitel a zvyšuje se tak podíl určený žákovi.

Skupinová práce však s sebou nese nemalé problémy, se kterými se vyučující musí vyrovnat. Mareš a Křivohlavý uvádějí výčet hlavních potíží, které mohou nastat při užívání skupinové výuky. Jedná se o nevhodné použití této metody učitelem nebo přecenění této metody, nepřipravenost žáků na nový typ sociální dovednosti, obzvláště pokud žáci nejsou zvyklí organizovat a řídit vlastní práci, nevhodné uspořádání skupiny vzhledem k řešenému problému, špatně zvolené úlohy pro

---

<sup>63</sup> ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Prah: Grada, 2007, s 17.

<sup>64</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 34.

skupinovou výuku, či neschopnost vyučujícího zvládnout organizaci práce, čili úvod, průběh a správné zakončení a zhodnocení.<sup>65</sup>

Častým a vhodným střídáním organizačních forem výuky dosáhne učitel větší míry pozornosti u žáků. Ze stejného důvodu je důležité zařazovat různorodé aktivity do vyučovacích hodin, aby žáci neztratili pozornost a zájem.

Účinnými výukovými metodami a vhodně nastavenými situacemi dá učitel žákům příležitost naučit se aktivně projevovat a vystupovat. Metody kritického myšlení pak vedou žáky nejen ke schopnosti vytvořit si vlastní názor a obhájit ho v diskuzi s učitelem, či spolužáky, ale také k vzájemné spolupráci a respektu.

#### d) školní a třídní klima

Jak již bylo naznačeno v úvodu této kapitoly, prostředí, ve kterém se výchovně vzdělávací činnost uskutečňuje, hraje také důležitou roli v rozvoji kritického myšlení žáků.

Pedagogický slovník definuje školní klima jako sociálně-psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu vzájemných vztahů a sociálních procesů, které fungují v konkrétní škole, tak jak ji vnímají a prožívají žáci a učitelé, případně zaměstnanci školy. Zjednodušeně lze říci, že se jedná o celkovou zkušenost, kterou si žáci ze školy odnáší. Klima školy je ovlivněno klimatem učitelského sboru, jednotlivých tříd a celkovým prostředím školy.<sup>66</sup>

Třídní klima je definováno také jako „sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“<sup>67</sup> Třída funguje jako sociální skupina a tak se na celkovém klimatu podílejí také jednotlivé skupiny žáků, které se v průběhu času utvářejí, žáci jako jednotlivci a jejich postavení v třídním kolektivu a v neposlední řadě učitelé, kteří v dané třídě vyučují.

---

<sup>65</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 45 – 46.

<sup>66</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 35.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 35.

Klima je chápáno jako jev dlouhodobý, trvalý, typický pro danou třídu a daného učitele. Časově lze hovořit o měsících až letech. Proměnlivějším a krátkodobějším jevem je atmosféra. Může se měnit během několika dnů, ale třeba i během jedné vyučovací jednotky v závislosti na použité organizační formě, či probírané látce.<sup>68</sup>

Ve spojitosti s atmosférou a klimatem se objevuje také pojem prostředí. Prostředí se týká specificky architektonického řešení místností a jejich vybavení. Zahrnuje v sobě hygienické, ergonomické a akustické aspekty, které mají také svůj podíl na celkové úrovni vyučování.<sup>69</sup>

Učitel běžně nemá velký vliv na to, v jak velké a architektonicky řešené místnosti bude výuka probíhat. Pravděpodobně neovlivní ani nábytkové vybavení, či akustiku místnosti. Může se však výrazně podílet na dalších aspektech a navzdory nepříznivým podmínkám může prostředí upravit tak, aby se stalo příjemným pro něj i pro žáky.

Základní věcí, kterou učitel snadno ovlivní, je hygienická úroveň vyučování. Mělo by se dbát na dostatečné osvětlení, přiměřenou teplotu a přísun čerstvého vzduchu, tedy pravidelné větrání. Tyto banální záležitosti velice ovlivní žákovskou soustředěnost, pozornost a tím i celkovou kvalitu vyučování.

Organizace a rozmístění nábytku v učebně je dalším faktorem, který se významně podílí na kvalitě vyučovacího prostředí. Tvořivý učitel flexibilně upravuje uspořádání učebny tak, aby bylo co nejvhodnější vzhledem k aktuálně užívaným výukovým aktivitám a stanoveným cílům.

Mezi základní způsoby uspořádání učeben patří kromě tradičního uspořádání ideálního pro hromadný způsob výuky, kdy učitel stojí v čele a lavice jsou uspořádány v řadě, také tzv. *krokev*. Toto uspořádání je vhodné ve třídách, kde je málo prostoru. V zásadě je podobné prvně zmiňovanému, učitel stojí v čele, ale lavice jsou pootočené o 45°. Výhodou je, že žáci na sebe vzájemně lépe vidí.

---

<sup>68</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 45 – 46.

<sup>69</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 40.

Výše zmíněná uspořádání však nejsou vhodná pro skupinovou práci, ani pro jakoukoliv aktivitu, kdy by žáci měli rozvíjet komunikační kompetenci. Tradiční uspořádání učebny je vhodné pro jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Pokud žáci mají komunikovat mezi sebou, dochází k jistým omezením. Hlavním problémem je, že žáci na sebe vzájemně nevidí, musí se otáčet a to již samo o sobě přirozenou komunikaci komplikuje. Je tedy lépe, pokud žáci mohou při podobných aktivitách sedět čelem k sobě. Možností je spojit lavice, či využít kulatých stolů, pokud jsou k dispozici a židle umístit okolo. Dále je možné využít kruh, rozestavení stolů do tvaru písmene U, či využít tzv. konferenční uspořádání. Učitel by měl však vždy pamatovat na to, aby měli všichni žáci dobrý výhled na tabuli.<sup>70</sup>

Třídní, či školní klima je něco, co lze jen obtížně objektivně měřit či zhodnotit a navíc je často rozdílně hodnoceno učiteli a žáky.<sup>71</sup> Vyučující by se o jeho úroveň však měl zajímat. Nejsnadnější cestou jsou pravděpodobně dotazníky, které zjišťují subjektivní pocity žáků. Dále je možné využít *sociometrii*, což je metoda zjišťující vzájemné sociopreferenční vztahy v kolektivu a jejich celkovou kvalitu.<sup>72</sup>

Obecně by měl vyučující usilovat o vytvoření vstřícného komunikativního třídního klimatu a nastavit podmínky tak, aby žáci vzájemně komunikovali, respektovali se mezi sebou a vyměňovali si názory a pocity otevřeně a jasně. Není vhodné vést žáky k nadměrné soutěživosti, ale spíše ke kooperaci. Žáci by také neměli mít strach vyjádřit svůj názor a učitel by měl být v tomto ohledu poměrně tolerantní a navodit atmosféru vzájemné důvěry.<sup>73</sup>

---

<sup>70</sup> Tamtéž, s. 37 – 39.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 41.

<sup>72</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 275.

<sup>73</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 41.

### 3. Efektivní argumentace

V úvodní kapitole byl definován termín argumentace a bylo uvedeno, v jakém významu bude tento pojem používán. Pro účely této práce je argumentace chápána veskrze pozitivně – nikoliv jako způsob manipulace s druhými, ale jako dovednost, která rozvíjí myšlení žáků, rozšiřuje jejich horizonty a učí je, díky setkání s jinakostí, uvědomovat si odlišnost a samotnou povahu názorů. Účelem této kapitoly je zaměřit se na to, jak by měla vypadat argumentace, o které se dá říci, že je efektivní a jakým způsobem je možné žáky v této oblasti rozvíjet.

Obecně v běžném životě lze říci, že argumentace je efektivní ve chvíli, kdy splní svůj účel, tedy, když se přesvědčovaný pod vlivem přesvědčujícího ujistí o zdůvodnění jistého stanoviska.<sup>74</sup> S ohledem na školní prostředí však přídomek efektivní získává zcela jiný rozměr. Při vyučování nám nejde ani tak o to, aby se žáci učili, jak je možné zapůsobit na druhého člověka a docílit tím změny jeho názoru. Efektivní argumentace pro potřeby školní výuky spočívá v tom, aby žáci byli schopni kultivovaným způsobem nejen svůj názor sdělit ostatním, ale aby ho také byli schopni obhájit a podpořit věcnými argumenty. Pro obhajování vlastního názoru je pak třeba, aby žáci věděli, co lze použít jako argument, na jakých principech argumentace funguje a v neposlední řadě, aby dodržovali základní etická pravidla argumentace a komunikace s druhými obecně. Znalost základních argumentačních strategií a triků může být z pedagogického hlediska užitečná také ve chvíli, kdy se je někdo snaží proti nám užít. Přidruženou hodnotou, kterou žáci získají, bude také to, že pro ně bude snazší rozpoznat a uvědomit si, když s nimi bude chtít někdo tímto způsobem manipulovat.

#### 3.1 Co lze použít jako argument

Je třeba, aby si žáci uvědomovali, že pokud zastávají určitý názor a chtějí jej obhájit, musí jejich názor být tzv. o něco opřen. Dnešní doba trochu svádí k jakési povinnosti mít vlastní názor. Mít vlastní názor a dokázat se prosadit je totiž moderní. Z vlastní praxe mám však zkušenost, že žáci mnohdy zastávají názory, kterým nerozumí, či používají argumenty, které nelze přijmout za platné.

---

<sup>74</sup> K LAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 84.

Milan Klapetek uvádí stručný přehled použitelných argumentů. Pro školní účely postačí, když žáci budou seznámeni s těmi základními, a to nejen z hlediska jejich užitelnosti, ale také z hlediska jejich omezenosti.<sup>75</sup>

1. Očividný důkaz. Očividný důkaz je takový, který je možné na vlastní oči ověřit. Přesvědčující se může opírat o něco, co lze ukázat, předvést či dokázat. Jedná se tedy o dokazování věcí, které jsou zřejmé. Názorné předvedení nemusí být však v prostorách školy vždy dostupné. V takovém případě je operativně možné použít příklad, který poslouží pro lepší představu.<sup>76</sup> Očividný důkaz se zdá být velmi silným argumentem, nicméně nelze spoléhat na jeho všemocnost. Na jednu stranu jsou věci, které se jeví jinak, než ve skutečnosti jsou. Příkladem mohou být optické klamy, kdy člověk vidí něco, co ve skutečnosti není. Na druhou stranu i sebe-evidentnější důkaz nepřesvědčí člověka, který je zatvrzelý a přesvědčen být nechce.
2. Fakta, data, měřitelné údaje, vědecký důkaz. Tyto důkazy mohou sloužit jako náhrada očividných důkazů. Fungují na tom principu, že vlastní názor podpoříme určitými daty, výsledky výzkumů, statistikami. Obzvláště silně působí ve chvíli, kdy přesvědčovaný není odborníkem v oblasti, o které se diskutuje. V této oblasti argumentů je však třeba si dávat pozor na to, jak spolehlivý je zdroj, ze kterého čerpáme. Je vhodné učit žáky nejen pracovat se zdroji, ale také přemýšlet o tom, kdo za danými informacemi stojí, financuje je a s jakým záměrem byly vytvořeny. Různá fakta pak mohou být také různým způsobem interpretována a není neobvyklé, že stejný údaj může být využíván pro obhajobu různých, či dokonce protichůdných stanovisek.
3. Osobní zkušenost a svědectví o ní. Jak již bylo vysvětleno v úvodní kapitole věnující se definicím pojmů, vlastní názor, či stanovisko, se často utváří právě na základě osobní zkušenosti člověka, která je nevyvratitelná. Může tak sloužit jako velmi silný a působivý argument. V tomto případě je opět

---

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 90 – 92.

<sup>76</sup> PLAMÍNEK, J., FRANC, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada, 2008, s. 129.

dobré žáky učit, aby si uvědomovali, že osobní zkušenost je významně závislá na náhodě a ačkoliv je jistě možné vzájemné porovnání zkušeností, z logického hlediska by takový argument neměl mít velkou sílu.

4. Autorita. Důkaz založený na autoritě je takový argument, který je zaštiťován postojem jiné osoby. Je považován za rozhodující argumentační nástroj, ačkoliv má také svá omezení.<sup>77</sup> Základním předpokladem totiž je, že daná autorita musí být za autoritu považována i naším komunikačním partnerem.

„Konkrétní cesty argumentace se budou vždy odvíjet především od toho, zda existuje vědomý a respektovaný společný zájem.“<sup>78</sup>

### 3.2 Principy argumentace

Obecně lze říci, že by argumenty, které jsou použity na obhajobu jakéhokoliv názoru, měly být v první řadě věcné, dále pak ideálně názorné, srozumitelné a nesporné. Co se týče jejich kvality, není třeba šetřit, či se omezovat. Kvalitě se meze nekladou. Jinak je to s kvantitou. Je doporučováno, pracovat nanejvýš se třemi argumenty, pokud nechceme partnera zahltnout.<sup>79</sup>

Velmi záleží také na způsobu podání argumentů, kdy je nutné zvažovat, v jakém sledu je uplatníme. Bývá doporučováno nejprve použít argumenty střední síly, poté slabší argumenty a na závěr si nechat argumenty nejsilnější.<sup>80</sup> Jiří Plamínek uvádí, že obecně pro přijímání argumentů bývá příznivější, argumentuje-li se spíše pro něco, než proti něčemu. Dobrým zvykem je také uvádět nejen argumenty, které svědčí pro náš názor, ale i ty negativní. Přesvědčující tím zvyšuje svoji důvěryhodnost a dává najevo, že si je vědom kladných i záporných stránek, čímž výrazně zvyšuje svoji argumentační sílu.<sup>81</sup>

---

<sup>77</sup> Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 92.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 93.

<sup>79</sup> Plamínek, J., Franc, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada, 2008, s. 129.

<sup>80</sup> Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 104.

<sup>81</sup> Plamínek, J., Franc, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada, 2008, s. 130.



Svou roli hraje také přesvědčivost přesvědčujícího. Důležité jsou dva faktory:

1. Atraktivita. Atraktivita je fyzická přitažlivost a oblíbenost.<sup>82</sup> Je zřejmé, že se spíše necháme přesvědčit od člověka, kterého známe, či je nám v něčem podobný; například věkem, sociálním postavením, situací, životním postojem. Lidé, kteří jsou nám sympatičtí, snáze dosáhnou změny našeho názoru nezávisle na své odbornosti.
2. Kredibilita. Kredibilita se zakládá na kompetentnosti osoby a její důvěryhodnosti. Člověk s vyšší mírou kredibility se zdá být přesvědčivější a má šanci dosáhnout větší změny u přesvědčovaných.<sup>83</sup>

Největší míra přesvědčivosti přichází spontánně, pokud svému sdělení přesvědčující věří a pokud je sám přesvědčen o jeho pravdivosti a užitečnosti.<sup>84</sup>

Jednou z nejmocnějších proměnných působících při přesvědčování je tedy paradoxně emotivní stránka. Má dokonce větší sílu než logická argumentace a váha jednotlivých argumentů. Žáci by měli být o této skutečnosti poučeni, aby se měli vždy o to více na pozoru, čím vlídnější se přesvědčující snaží být a čím více jim toho slibuje. Podobně působí také až nepřírozeně přátelsky strojená atmosféra, bohaté pohoštění, či obdarování, kdy se člověk cítí zavázán a stává se méně odolným vůči přesvědčovacím akcím.

### 3.3 Etické souvislosti

Z etického hlediska nám půjde především o to, aby žáci při obhajování vlastních názorů užívali věcné argumenty a vyvarovali se intrikám, manipulaci či tzv. *argumentačním faulům*. Argumentační fauly by se daly vysvětlit jako neférové počínání při argumentaci. Stručný přehled nejrozšířenějších faulů přehledně graficky zpracovaných a rozdělených do šesti kategorií nabízí na svých stránkách Centrum občanského vzdělávání.<sup>85</sup> K tomuto materiálu se podrobněji vrátím v praktické části, kdy bude využit jako součást jedné z výukových hodin.

---

<sup>82</sup> GÁLIK, S. *Psychologie přesvědčování*. Praha : Grada, 2012, s. 42.

<sup>83</sup> Tamtéž, s. 40.

<sup>84</sup> PLAMÍNEK, J., FRANC, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada, 2008, s. 130.

<sup>85</sup> Centrum Občanského Vzdělávání - Argumentační fauly. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/argumentacni-fauly>

„Věcná argumentace se uplatňuje tam, kde lze předpokládat společný zájem jako společný základ a společné východisko uvažování a hodnocení.“<sup>86</sup> Tedy pouze v takovém prostředí, které je otevřené a není ovlivněné nekalými zájmy, je možné pracovat s argumenty odbornými a logickými.

V neposlední řadě je důležité, aby se žáci učili naslouchat svému komunikačnímu partnerovi a respektovat jeho názor, ať je souhlasný či nesouhlasný. V žádném případě není přijatelné při argumentaci druhého člověka shazovat, slovně útočit či jej jinak diskreditovat.

### **3.4 Efektivní argumentace ve škole**

Nácviku argumentačních metod je jistě možné jednak zasvětit celé vyučovací jednotky, nicméně zároveň není problém zařadit je do každodenní vyučovací praxe a implementovat je do běžných rutinních činností.

Předpokladem pro to, aby obhajoba jakéhokoliv názoru byla vůbec nutná, je překonání určité vědomé či nevědomé resistance stávajícího názoru.<sup>87</sup> Takové situace může učitel žákům připravovat cíleně. Kdykoliv žák při hodině odpovídá, zastává nějaké stanovisko, učitel mu může tzv. klást do cesty překážky tím, že žákovi oponuje, či mu ukáže jiné perspektivy a hlediska daného problému a nutí ho zvážit, či přehodnotit názor s ohledem na nové skutečnosti. Robert Fisher vtipně glosuje, že učitel se v tomto smyslu stává „ovádem“, který žáky znepokojuje v jejich současném stavu mysli a vybízí je k odezvě.<sup>88</sup> Tuto roli nemusí nutně zastávat pouze učitel, ale i žáci mezi sebou navzájem například při diskuzi, či jiných podobně orientovaných aktivitách.

Jistá míra nesouhlasného postoje je pro žáky velice užitečná. Nejen, že je nutí k náročnějšímu přemýšlení, ale učí je také tomu, že rozdílnost názorů je věc nezbytná a zcela přirozená. V reálném životě se jen zřídka setkají s člověkem, který bez odporu přijímá vše, co mu jeho okolí servíruje. Žáci by měli také pochopit, že to, že někdo zastává jiný názor než oni, zároveň neznamená, že je to jejich nepřítel.

---

<sup>86</sup> K LAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 104.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 87.

<sup>88</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, s. 61.

Měli by se naopak učit respektu vůči názorům druhých lidí a uvědomit si, že pluralita názorů je věc běžná, není nebezpečná, spíše naopak, obohacující.

Přesvědčovací proces je náročný na logické myšlení.<sup>89</sup> Tréninkem argumentačních metod tedy zároveň nutíme a učíme žáky přemýšlet, protože při této činnosti využívají složitější myšlenkové operace.

Z hlediska pedagogického je tedy vhodné, či je možná lepší říci nutné, přesvědčovací metody a postupy do vyučování zařazovat a žáky v nich vzdělávat. S tzv. nepravými přesvědčovacími metodami se setkáváme denně ať již v reklamách, politických agitacích, obchodních jednáních, či v běžném sociálním styku. Je velice užitečné, pokud je žáci budou schopni kompetentně rozpoznat a také si uvědomit, kdy se jich sami dopouštějí ve vlastních argumentacích.

S rozvojem argumentačních schopností žáků úzce souvisí způsob kladení otázek učitelem a také zpětná vazba.

### Způsob kladení otázek

Otázky tvoří podstatnou složku vyučování. Podle Gavory je otázka „výrok, který má formu tázací věty. Implikuje, že se někdo chce něco dozvědět.“<sup>90</sup> Mareš a Krivohlavý uvádějí, že ve škole je otázka spíše úkolem či problémem, který má žák vyřešit.<sup>91</sup>

V předchozích kapitolách již bylo uvedeno, že komunikační kód užívaný ve školním prostředí je jiný než v běžné komunikaci. Školní jazyk je jazykem umělým. To se prolíná i do způsobu kladení otázek a do žákovských odpovědí. Zpravidla se předpokládá, že ten, kdo otázky klade je učitel, od žáků se očekává stručná replika.

V pedagogické komunikaci naplňují otázky množství funkcí. Slouží předně jako stimuly k odpovědím. Učitel si pomocí otázek ověřuje, jak žáci porozuměli učivu, může získávat zcela nové informace, či požadovat osvětlení již známých faktů. Otázky mohou sloužit také jako inspirace ke správné odpovědi, jedná se o tzv. návodné otázky.

---

<sup>89</sup> Klapetek, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha : Grada, 2008, s. 86.

<sup>90</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 77.

<sup>91</sup> MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 73.

Z hlediska tématu této diplomové práce je podstatné, že učitel může svými otázkami žáky motivovat k projevení vlastního názoru. Vhodná otázka odstartuje kognitivní činnost žáka a rozvíjí tak jeho myšlení.<sup>92</sup>

Otázky se zpravidla rozlišují na uzavřené a otevřené. Uzavřená otázka je typem dotazu, kdy se ptáme na konkrétní prvek učiva a má obvykle faktografickou povahu. Existuje zpravidla jen jedna správná odpověď.<sup>93</sup> Otevřená otázka ponechává dotázanému prostor, aby se rozhovořil.<sup>94</sup> Nedá se na ni většinou jednoznačně odpovědět.

Důležitým aspektem je kognitivní náročnost otázek, tedy jak náročnou myšlenkovou aktivitu od žáka jednotlivé otázky vyžadují. Je zřejmé, že otázky uzavřené vyžadují daleko nižší kognitivní náročnost, než otázky otevřené. Jako odpověď na uzavřenou otázku je očekávána reprodukce, doslovné vybavení si již naučeného, či prosté vyhledání informace v textu či jiném materiálu. Taková odpověď zároveň bývá krátká, většinou není třeba odpovídat celou větou. Dle Bloomovi taxonomie lze uzavřené otázky považovat za otázky nižší kognitivní náročnosti.

Otevřené otázky pak splňují kritéria vyšší kognitivní náročnosti. Bývají zaměřeny na porozumění, aplikaci či analýzu a vyžadují více než pouhou reprodukci naučeného. Žáci jsou nuceni ve svých odpovědích porovnávat, hodnotit či vyslovovat názor a nestává se často, že by bylo možné na ně odpovědět jedním, dvěma slovy. Otevřené otázky tak nutí žáky nejen zapojit složitější procesy myšlení, ale také k formulaci svých myšlenek v delší promluvě.

Je třeba vždy volit typ otázek dle stanoveného cíle. Uzavřené otázky jsou efektivnější pro procvičení, či ověření znalostí. Pokud je však cílem rozvíjet uvažování žáků, učit je formulovat vlastní názory a kritické myšlení, musí převládat otázky otevřené.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 77.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 80.

<sup>94</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 130.

<sup>95</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 81.

Gavora uvádí, že v tradičním vyučování převládají otázky nižší kognitivní náročnosti, které tvoří přibližně 60 až 80 % všech otázek.<sup>96</sup> Důvodů může být několik. Otevřené otázky jsou jednak časově náročnější, protože žáci musí při odpovědi více uvažovat a jejich promluva je delší. Dále pak kladou vyšší nároky na vyučujícího, který si musí být jist ve svém oboru, protože je třeba, aby si poradil s divergentními odpověďmi žáků.

Kladení otevřených otázek nelze automaticky považovat za hodnotnější, jak již jsem naznačila výše, je třeba zvážit cíl, se kterým otázku pokládáme. Navíc je třeba, aby se žáci postupně naučili na tyto otázky odpovídat. Není zároveň vhodné, aby učitel žákovské odpovědi přecházel bez komentáře a připouštěl jakýkoliv názor. Je třeba žáky učit opírat své názory o správnou argumentaci. Jedině tak lze získat hodnotné odpovědi.

Obecně lze doporučit, aby učitelé nespěchali na odpovědi a poskytl žákům dostatek času. Je příhodné umožnit žákům odpověď vlastními slovy, která je cennější než pouhá reprodukce naučeného. Kladení otázek učitelem by se nemělo stát zautomatizovaným procesem, kdy jsou žáci velmi snadno schopni odhadnout, co chce učitel slyšet a podle toho pak zaměřují i svoji přípravu a odpovědi. Tímto přístupem by vyučující ztratil potenciál velmi významné hybné síly ve vyučování.

### Zpětná vazba

Zpětná vazba je chápána jako korekční informace určená člověku, který se chce dozvědět, jak probíhá proces, na kterém se podílí.<sup>97</sup> Zpětnou vazbu lze rozdělit na pozitivní a negativní. Pozitivní zpětná vazba spočívá v posilování žádoucího chování, či jednání. Gavora rozlišuje následující typy pozitivní zpětné vazby:

- akceptace odpovědi žáka (stručné potvrzení neutrálním tónem)
- echo odpovědi (zopakování žákovské odpovědi, nebo její části)
- elaborace odpovědi žáka (učitel rozvine nebo doplní žákovskou odpověď)

---

<sup>96</sup> Tamtéž, s. 81.

<sup>97</sup> MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 96.

- pochvala žáka (učitel ocení, či vyzdvihne žákův výkon)<sup>98</sup>

Negativní zpětná vazba se zaměřuje na oslabení, či zkorigování nežádoucího chování. Mareš a Krivohlavý uvádějí následující typy negativní zpětné vazby:

- detekce chyby (odpověď je zaregistrována jako nesprávná)
- identifikace chyby (specifikace nesprávné části žákovi odpovědi)
- interpretace chyby (poskytnutí vysvětlení toho, jak k chybě došlo)
- korekce chyby (uvedení správné odpovědi)<sup>99</sup>

Zbyněk Vybíral nahlíží na zpětnou vazbu jako na regulační mechanismus v lidské mysli, nikoliv jako na podněty od druhých. Ty mohou pouze sloužit jako spouštěč pro zpětnovazební proces.<sup>100</sup> Vyučující má na výběr z velkého množství spouštěčů zpětnovazebního procesu. Může reagovat neverbálně (gestem, mimikou), či verbálně (pochvalou).

Je velice důležité, aby učitelé byli schopni poskytnout žákům správnou zpětnou vazbu a nedocházelo k situacím, kdy si žáci prohlubují a upevňují nežádoucí chování, či chyby, kterých se dopouštějí. Zpětná vazba musí být pro žáky jasná a srozumitelná.

Specifičnost školního prostředí se prolíná i do této oblasti. Žáci automaticky očekávají reakci učitele na své odpovědi a předpokládají, že každá otázka musí mít zároveň správnou odpověď.<sup>101</sup> Žáci se pak cítí pravděpodobně zmatení, pokud učitel přejde jejich odpověď bez vyjádření.

Obecně z výzkumů vyplývá, že učitelé pracují se zpětnou vazbou velmi stereotypně a omezeně. Práci s chybou věnují málo času a necvičí žáky v sebehodnocení a podávání zpětné vazby druhým.<sup>102</sup>

Učitelé často užívají slova jako *Dobře; Výborně*. Ve chvíli, kdy jsou však užívány mechanicky, stereotypně, kdy se učitel na žáka někdy ani nepodívá, ztrácí tyto

<sup>98</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 86 – 87.

<sup>99</sup> MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 100 – 101.

<sup>100</sup> VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, s. 206.

<sup>101</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 86.

<sup>102</sup> MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, s. 102.

formulace hodnotící kvalitu. Žáci je chápou spíše jako souhlas a nedostávají tak informaci o svém výkonu.

Jednoduché třídění na dobré a špatné odpovědi je přijatelné pokud učitelé kladou uzavřené otázky a cílem je pouze aby si žáci vzpomněli, či provedli jednoduchou aplikaci. V jiných případech je hodnotnější poskytnout žákovi více slovnou zpětnou vazbu.

Učitelé by si v ideálním případě měli na zpětnou vazbu udělat čas. Je vhodnější položit méně otázek a více pak pracovat s odpověďmi žáků. Zbytečné je také ukvapovat se se zpětnou vazbou. Učitel může začít echem, zopakováním odpovědi žáka. Tím získá čas na promyšlení zpětné vazby, která by měla být formulována explicitně, aby byla přínosná. Správné odpovědi by měly být rozpracovány. V případě chybné odpovědi je užitečné, pokud učitel trpělivě vede žáka k napravení. Tím se učí i ostatní žáci.

Zpětná vazba by se měla zaměřovat na momentální výkon žáka spíše než na jeho celkový potenciál. V případě pochvaly, by měl učitel konkrétně vyzdvihnout, co ve výkonu žáka bylo dobře. Hlavní důraz by měl být kladen na myšlenku, ne na mechanické opakování, či paměťové učení bez hlubšího porozumění.

V případě negativní zpětné vazby by se učitel neměl bát vhodně formulované kritiky. Pro žáky naopak bude daleko cennější pochvala. Ačkoliv chceme-li žáky motivovat k výkonu, neměli bychom se zaměřovat a zdůrazňovat pouze jejich chyby a nedostatky. Je vhodnější stavět na tom, co se povedlo. Hodnocení by mělo vést k dalšímu učení a k lepším výkonům, ne žáky odrazovat.

Není třeba, aby jediným, kdo poskytuje zpětnou vazbu žákům, byl učitel. Žáci by se měli rozvíjet jak v sebehodnocení, tak ve vzájemném hodnocení svých spolužáků. Stávají se tak aktivními účastníky vyučovacího procesu a učí se vytvořit si názor a vyjádřit spokojenost, či nespokojenost. Sebehodnocení by se mělo stát běžnou součástí vyučovacích hodin.<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005, s. 86.

## 4 Strategické vzdělávací dokumenty

Závěrem teoretické části bych se chtěla zaměřit na to, co se žáci v české škole mají naučit z hlediska legislativních dokumentů a mezinárodních doporučení vyplývajících z evropské vzdělávací diskuze.

České školství aktuálně prochází rozsáhlou změnou. Poměry, které zde vládly, byly již delší dobu nevyhovující. Čeští žáci dosahují v mezinárodních srovnávacích zjištěních průměrných až podprůměrných výsledků. Z výsledků mezinárodního výzkumu PISA (*Programme for International Student Assessment*) z roku 2009 toto jasně vyplývá. Šetření PISA se zaměřuje na to, zda žáci různých zemí na konci povinné školní docházky disponují vědomostmi a dovednostmi, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění v reálném prostředí společnosti nového tisíciletí. Žáci jsou testováni ve třech oblastech, a to čtenářské, matematické a přírodovědné.<sup>104</sup> V oblasti čtenářské gramotnosti čeští žáci dosáhli podprůměrných výsledků a mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině. V matematické a přírodovědné části pak bylo dosaženo průměrných výsledků.<sup>105</sup>

České školství celkově má problémy reagovat na požadavky současné společnosti a dlouhodobě chybí jednotná vize vzdělávání.

Několikaleté diskuze vyvrcholily v podobě reformy českého školství, která je též často nazývána *kurikulární reformou*. Reforma zavádí od roku 2004 dvoustupňový model kurikula neboli národního vzdělávacího programu.

Na státní úrovni došlo k zavedení *Rámcového vzdělávacího programu*<sup>106</sup>, dále již jen RVP, pro jednotlivé etapy vzdělávání, tedy předškolní, základní a střední. RVP obsahuje hodnoty, priority, cíle vzdělávání, požadavky na výstupní kvality žáků a obecná doporučení.

Na školní úrovni si pak každá škola na základě státem schváleného RVP vytváří svůj vlastní *Školní vzdělávací program*, dále již jen ŠVP. ŠVP je utvářen konkrétními učiteli a řediteli jednotlivých škol a ponechává tak prostor pro vlastní kreativitu a

---

<sup>104</sup> PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné

z: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>

<sup>105</sup> Tamtéž.

<sup>106</sup> RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) [online]. Dostupné z WWW:

<<http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>



možnost ovlivnění vzdělávacího obsahu. Učitelé sami vybírají učivo a stanovují nejvhodnější metody. Mohou tak cíleněji reagovat na potřeby školy, regionu, či žáků samotných. Je možné zohlednit samotné podmínky školy, či požadavky rodičů. Ředitelé a učitelé škol tak získávají větší pravomoci v tvorbě a realizaci procesu výuky, zároveň však mají nepoměrně větší odpovědnost za jeho výsledky.

Oba tyto dokumenty jsou v souladu se *Školským zákonem*<sup>107</sup> a vzdělávací politikou České republiky, jejíž základní principy jsou stanoveny v *Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR*<sup>108</sup>, tzv. *Bílé knize*.

V novém vzdělávacím systému se prosazuje posun od faktografického učení k osvojování nutného množství vhodně propojených poznatků. Důraz je kladen na dovednosti, které mají nadčasový význam, a rozvoj kompetencí – schopností jedince.

Jak již bylo uvedeno v kapitole charakterizující dnešní podobu informační společnosti, v základě stojí předpoklad, že při dnešním rozsahu poznání, prudkém tempu jeho nárůstu a změn, a změnách technologií nejsme schopni odhadnout, které faktické informace zprostředkované vzdělávacím systémem budou žáci v budoucnosti skutečně potřebovat. Je třeba žáky na místo velkého množství informací naučit dovednostem, které jim v budoucnu umožní flexibilně se přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání, požadavkům a změnám na trhu práce a také nárokům budoucího zaměstnavatele.

RVP pro základní vzdělávání uvádí mezi cíli základního vzdělávání také dovednosti, kterým se žáci učí při výuce zaměřené na rozvoj kritického myšlení a argumentačních schopností. Pro příklad lze uvést:

- umět řešit problémy
- účinně komunikovat s lidmi
- respektovat práva jiných

---

<sup>107</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*), ve znění pozdějších předpisů [online]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

<sup>108</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha* [online]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>

- být tolerantní k odlišnostem
- být si vědom svých práv a umět je prosazovat<sup>109</sup>

Je zřejmé, že není možné žáky naučit všechno. Z toho důvodu je třeba klást maximální důraz na výběr učiva. Vyučující by měl přemýšlet o tom, co je podstatné a smysluplné a co budou žáci v budoucím životě schopni využít.

Smyslem vzdělávání je nově podle kurikulární reformy vybavit žáky klíčovými kompetencemi. „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“<sup>110</sup> Klíčové kompetence nejsou izolované, prolínají se a doplňují navzájem.

„V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.“<sup>111</sup>

Kritické myšlení a efektivní argumentace se prolíná do většiny klíčových kompetencí.

Nejvýznamněji naplňuje cíle kompetence komunikativní, kde jsou uvedeny výstupní cíle jako: schopnost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory v logickém sledu; schopnost naslouchat a porozumět projevům jiných lidí a vhodně na ně reagovat; zapojení se do diskuze, vhodná argumentace a schopnost obhájit vlastní názor; schopnost využívat informační a komunikační prostředky a technologie, porozumět různým typům textů a záznamů; využívat komunikativní

---

<sup>109</sup> RVP ZV, s. 12 – 13.

<sup>110</sup> RVP ZV, s. 14.

<sup>111</sup> RVP ZV, s. 14.

dovednosti ke kvalitní spolupráci s ostatními, či výstižný, souvislý a kultivovaný písemný i ústní projev.

Velmi významně se objevuje také v kompetenci k řešení problémů, kde by výstupním cílem měla být schopnost rozpoznat a pochopit problém, promyslet a plánovat jeho řešení na základě vlastního úsudku a zkušenosti. S tím samozřejmě souvisí schopnost vyhledat informace k řešení problému a dovednost hledání variant řešení. Doslovně je zde také uvedeno kritické myšlení a zodpovědnost za výsledky rozhodnutí.

Schopnost vyhledávat, třídit a propojovat informace je také důležitým bodem kompetence k učení, kde je dále potřeba také uvědomění si smyslu a cíle učení a kritické zhodnocení vlastních výsledků.

Z kompetence sociální a personální lze vybrat ohleduplnost a úctu při jednání s druhými a také respekt k názorům a zkušenostem druhých. Podobný požadavek je možné nalézt i u kompetence občanské. Zde jde především o respekt k přesvědčení druhých lidí.<sup>112</sup>

Schopnost obhajovat vlastní názor je kvalita, která lze promítnout do všech vzdělávacích oblastí RVP ZV a je vhodné správnou argumentaci a rozvoj kritického myšlení implementovat do běžných školních činností.

Aktuálním problémem kurikulární reformy je to, že RVP představuje teprve výchozí krok a bude jej třeba dále dopracovat a průběžně upravovat. Ne ve všech oblastech se podařilo převést moderně znějící cíle v oblasti kompetence žáka do konkrétních dílčích cílů.<sup>113</sup> Dalším problémem je, že učitelé nejsou dostatečně obeznámeni a jedou v tzv. zajetých kolejích. Nelze říci, že by se toto týkalo všech učitelů, ale jde o reprezentativní většinu vyučujících s delší praxí. Výsledkem je, že se nic zásadního v českém školství nemění.

Reforma vzdělávacích systémů proběhla v mnoha vyspělých zemích a diskuze ohledně vzdělávání a jeho inovací je bohatě vedena také na evropské úrovni.

---

<sup>112</sup> RVP ZV, s. 14 – 16.

<sup>113</sup> Straková, J., a kol., 2009. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf)

Strategické dokumenty České republiky v oblasti vzdělávání přímo navazují na řadu mezinárodních dohod a doporučení.

Dle zprávy mezinárodní komise UNESCO – *Učení je skryté bohatství*<sup>114</sup> má být vzdělávání založeno na čtyřech pilířích formulovaných Jacquesem Delorse. Nová koncepce vzdělávání má pracovat s následujícími oblastmi:

- *Učit se poznávat*

Důraz je kladen na široké obecné znalosti. Doporučuje se pracovat do hloubky v malém počtu předmětů. Žáci by se měli naučit učit se a osvojit si dovednosti potřebné pro práci s informacemi.

- *Učit se jednat*

Žáci se učí pracovat v týmech, řešit problémy a hledat různé varianty řešení. Je důležité rozvíjet dovednosti potřebné k jednání, diskuzi, případnému kompromisu, k obhájení svého stanoviska i přijímání stanoviska jiných.

- *Učit se žít společně*

Žáci se učí žít ve společnosti. Rozvíjí pochopení pro ostatní lidi a myšlenky, zvládají konflikty. Ve vztahu k jiným lidem se oprostí předsudků, intolerance, etnické, náboženské či jiné nesnášenlivosti.

- *Učit se být*

Zahrnuje rozvoj osobnosti, prohlubování dovedností potřebných k sebepoznání a sebehodnocení. Výslovně zde nalezneme kritické myšlení a utváření svobodného myšlení žáků, rozvoj jejich úsudku a rozhodování.

Koncept Delorsových pilířů byl nepochybně využit při tvorbě Rámcových vzdělávacích programů.

Je zřejmé, že kritické myšlení, vhodná argumentace a tvorba vlastního názoru a jeho obhajoba jsou témata, která jsou plně v souladu s prioritami strategických dokumentů týkajících se vzdělávání v České republice i v Evropě.

---

<sup>114</sup> DELORS, J. et al. *Učení je skryté bohatství* (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). Praha : UIV, 1997, 125 s.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část diplomové práce by měla sloužit jako metodická podpora. Budou navrženy způsoby, kterými lze rozvíjet argumentační schopnosti a kritické myšlení žáků. Zvláštní důraz bude kladen na výukové metody, které v žácích tyto dovednosti rozvíjí. Příkládám také 3 ukázkové plány hodin, které mohou být využity. V samotném závěru pak uvedu odkazy na užitečné materiály jak v knižní, tak internetové podobě, které mohou vyučujícím posloužit jako inspirace.

V dnešním pojetí vyučování je velký důraz kladen na moderní didaktické metody a jejich vhodnou aplikaci. Cílem je zajistit co největší trvalost poznání.

Je prokázáno, že nejlépe si žáci zapamatují to, co sami

- odvodili,
- prakticky vyzkoušeli,
- o čem diskutovali,
- co vysvětlovali spolužákům,
- co měli za úkol naučit jiné.

Z tohoto důvodu je zásadní posunout se od pasivní činnosti žáků při výkladu učitele a frontální výuce k aktivní práci žáků.

Rozvoji argumentačních schopností žáků není třeba věnovat celé výukové hodiny, je naopak mnohem efektivnější zařadit tento cíl do výuky jiných předmětů.

Příkladem může být téma *demokracie*, kdy je kromě jiného třeba být schopen veřejně vystoupit s dotazem, či kritikou na veřejném shromáždění a dokázat svoje stanovisko obhájit.

Obecně je pro rozvoj argumentačních schopností vhodné zařazovat práci ve skupinách a problémové vyučování. Při skupinové práci se významným způsobem zvyšuje podíl času, kdy žáci mohou mezi sebou komunikovat a řešit modelové situace a problémy, čímž se dále významnou měrou rozvíjí i jejich myšlení.

Problémové vyučování je pak takový typ výuky, při kterém dochází k začleňování řešení problémů samotnými žáky jako prostředku jejich intelektového rozvoje.<sup>115</sup> Ideálním propojením problémové výuky a skupinové práce je projektová výuka, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat formou projektů. Žáci získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.<sup>116</sup> Dochází k propojení poznání z různých vzdělávacích oborů a výuka se tím přibližuje více reálnému životu, ve kterém žáci nikdy nebudou řešit problémy odděleně dle jednotlivých předmětů, ale budou nuceni jednotlivé poznatky a zkušenosti vhodně propojovat.

Problémové vyučování je v současnosti na školách realizováno nejčastěji právě projektovou metodou, je však možné zařadit jej jako běžnou součást vyučovacích hodin. Stačí vést hodinu tak, abychom žákům nesdělovali hotové informace, ale naopak je vedli k tomu, aby samostatně, či s drobnou pomocí vyučujícího, dokázali k poznatkům dospět vlastní aktivní myšlenkovou činností.

Přidanou hodnotou je skutečnost, že aktivní osvojování učiva žáky baví mnohem více než pasivní frontální výuka.

## 5. Metody

Pojem metoda pochází z řeckého *met-hodos* a znamená cestu, či postup k dosažení cíle. Výuková metoda pak charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.<sup>117</sup>

Na dalších řádcích se text zaměří na jednotlivé výukové metody, které rozvíjí kritické myšlení a argumentační schopnosti žáků a které lze snadno zařadit do výuky na druhém stupni ZŠ. Zaměřím se pouze na metody aplikovatelné v běžné školní hodině, tedy nikoliv na projektové práce, či problémově orientované exkurze mimo půdu školy, apod.

Učitelé, kteří se brání užívání inovativních metod, uvádějí právě časovou náročnost jako jeden z hlavních problémů. Dále vyplývá, že i přesto, že žáky aktivizační metody baví, čeští učitelé dávají přednost metodám slovně-názorným a často

---

<sup>115</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 220.

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 226.

<sup>117</sup> Tamtéž, s. 355.

zařazují práci s učebnicí a samostatnou práci.<sup>118</sup> Tyto argumenty mohou být pochopitelné vzhledem k přetěžování učitelů mnohými povinnostmi, přes které občas nezbyvá na přípravu samotné výuky ani čas. Na druhou stranu není lehké ubránit se pocitu, že někteří učitelé nechtějí měnit svůj styl výuky a nemají zájem učit se a investovat svůj čas a energii do něčeho nového. Někteří mohou mít také obavy z uvolněné atmosféry při vyučovací hodině a z toho plynoucí nekázně a nesoustředěnosti žáků, či mají jednoduše strach, protože sami nejsou v efektivní argumentaci a kritickém myšlení zdatní. Je tedy důležité, aby učitelé zapracovali především na sobě samých, než začnou chtít po žácích věci, pro které sami nemohou být dobrým příkladem.

Cílem předkládané metodické podpory tedy je, aby uvedené metody byly co nejsnadněji využitelné v běžné školní praxi bez zbytečné časové náročnosti na přípravu a realizaci.

Všechny uvedené metody odpovídají tendencím současného vzdělávání, které klade důraz na aktivitu, tvořivost a samostatnou práci žáka. Není však mým cílem zavrhnout zde metody klasické, které uvedeny nejsou. Věřím, že pro maximální efekt je velice prospěšné kombinovat metody osvědčené s metodami inovativními. Dále je třeba dbát na to, aby užití metody bylo vždy cestou k naplnění stanoveného vzdělávacího cíle a byly použity vhodně. Sebelepší výuková metoda bude neúspěšná, pokud bude nevhodně zařazena a použita vzhledem k věku, dovednostem a znalostem žáků, či samoúčelně použita bez ohledu na širší výukový rámec didaktického přístupu.

### 5.1 E-U-R

Obecně lze pro plánování výuky doporučit metodu učení E-U-R, někdy také známou jako třífázový model učení, na jehož základech stojí a z nichž vychází kritické myšlení. Tato metoda je velice jednoduchá a současně účinná. Pod zkratkou užívající počáteční písmena se skrývají tři fáze učení – evokace, uvědomění si významu informací a reflexe.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha : Grada, 2012, s. 34.

<sup>119</sup> Kritické myšlení o.s. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

*Evokace.* V této fázi jde o to, aby si žáci uvědomili, co už o tématu vědí. Dobře mohou posloužit evokační metody typu mentálního mapování, či volného psaní. Žáci většinou přijdou na to, že mají co říci i k tématu, o kterém si mysleli, že nic nevědí. Přidanou hodnotou této fáze je pak vzbuzení zvědavosti u žáků.

*Uvědomění si významu informací.* V této fázi přichází na řadu nové informace a je třeba, aby si je žáci zanesli do svých mentálních struktur a vytvořili nové souvislosti a vztahy. Nejde nám však o to, aby se žáci informace učili nazpaměť bez hlubšího promýšlení, jde nám o aktivní přístup. Žáci by měli nově získané informace porovnávat s tím, co už znají, vyhledávat zajímavé části, ptát se, poznamenávat si podstatné. V této fázi se navíc učí návykům pro samostatné učení tolik potřebné pro jejich budoucí život.

*Reflexe.* Tato fáze je velmi důležitá, ač častokrát opomíjená. Mnohdy dojde k tomu, že učitelé již z časových důvodů nestihnou hodinu zhodnotit a shrnout, co nového si z ní žáci odnesli. Z hlediska žáků je reflexe nezbytná s ohledem na jasnou informaci o tom, co si z hodiny měli odnést, co bylo cílem. Pro učitele je důležitá proto, aby si sám odpověděl na otázku, zdali se mu podařilo cíl hodiny naplnit. Bez závěrečné reflexe je hodina neukončená.

Reflexi může provést učitel, či žáci samotní. Pokud dá učitel prostor žákům, získává zároveň informaci o tom, co se skutečně naučili a co jim z hodiny přišlo podstatné.<sup>120</sup>

„E-U-R slouží učiteli, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější.“<sup>121</sup> Pro rozvoj schopnosti žáků utvářet a obhajovat vlastní názor lze využít mnoha metod. Výběr těch zajímavých a snadno realizovatelných v běžné školní praxi lze nalézt níže. „Na učiteli je, aby pro své

---

<sup>120</sup> Respekt neboli: Proč právě metody Kritického myšlení a fáze E-U-R?. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

<sup>121</sup> Kritické myšlení o.s. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)



studenty v danou chvíli vybral tu nejvhodnější vzhledem k tématu, časové náročnosti, skupinové dynamice, vzhledem k bezpečnému prostředí ve třídě.“<sup>122</sup>

## 5.2 Brainstorming

Brainstorming, z angl. *bouření mozků*, je skupinová metoda zaměřená na vyvolání co největšího množství nápadů týkajících se stanoveného tématu. V současné době je tato metoda často používána jako aktivizační na začátku hodiny. Dle mého názoru to není příliš vhodné a to hned z několika důvodů. Brainstorming by měl být prováděn ideálně ve skupině o pěti až dvanácti členech, čehož nejsme v běžné školní třídě schopni dosáhnout. Dalším důvodem nevhodnosti je to, že metoda je často zařazována jako úvodní část hodiny, kdy učitel chce navodit téma a zjistit stávající poznatky žáků. Brainstorming by však měl být zaměřen na řešení problému, kdy účastníci v první řadě spontánně produkují nápady a myšlenky bez jakéhokoliv hodnocení. V druhé fázi jsou pak nápady analyzovány s cílem nalézt co nejvhodnější způsob řešení. Problém tak pravděpodobně nespočívá v metodě samotné, která jistě při správném zařazení rozvíjí tvořivé myšlení žáků, ale v nesprávném užívání učiteli. Jako vhodnější aktivizační metody sloužící k navození tématu se mi zdají metody mentálního mapování a volného psaní.

## 5.3 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa, někdy také mentální mapa, je grafické znázornění pojmů vztahujících se k určitému tématu v jejich souvislostech.<sup>123</sup> Lze použít na úvod tématu, jak již bylo zmiňováno, či kdykoliv je třeba žákům pomoci uspořádat to, co už vědí tím, že to převedeme do vizuální podoby a naznačíme vzájemné vztahy.

Mentální mapa je pro učitele náročná, protože je třeba pojmy, které žáky napadají a hlásí je, rovnou zaznamenávat do logického schématu. Často to ve školní praxi vypadá tak, že učitel uvede téma, děti říkají, co je k danému tématu napadá, učitel to zapisuje bez logického uspořádání a mnohem hůře i bez druhé fáze, kdy je třeba jednotlivé položky probrat a vysvětlit si jejich propojenost s tématem a vzájemnou souvislost. Pokud tato fáze chybí, je to velká chyba a žákům tato aktivita nic nepřináší.

---

<sup>122</sup> Respekt neboli: Proč právě metody Kritického myšlení a fáze E-U-R?. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

<sup>123</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, s. 8.

## 5.4 Metoda volného psaní

Metoda volného psaní je také metoda, jejíž využití se hodí pro uvození tématu. Spočívá v zadání tématu a stanovení limitu, po který žáci píšou cokoliv, co je k danému tématu zrovna napadá. Důležité je, že po celou dobu nesmí přestat psát. Není kladen důraz na pravopisné, či stylistické uspořádání, a pokud žáky zrovna nic nenapadá, musí neustále psát, i kdyby na papíře mělo být celou dobu *nic mě nenapadá*. Volné psaní pomáhá objevit nečekané nápady, myšlenky a souvislosti.<sup>124</sup>

Po skončení limitu žáci sdílí své dílo ve dvojicích a mohou porovnat, jestli je napadaly ty samé myšlenky, či má partner poznamenané úplně jiné věci. Učitel pak může požádat dobrovolníky o přečtení a na základě informací, které se v žákovském psaní objevily, a zaznamenávat pojmy na tabuli do myšlenkové mapy. Žáci by však nikdy neměli být nuceni číst, co napsali, pokud sami nebudou chtít.

Tato metoda je velice přínosná. Učitel dobře zjistí povědomí žáků o daném tématu a žáci sami si procvičují písemné formulování a vyjadřování myšlenek, rozvíjejí fantazii a učí se od sebe navzájem. Přidanou hodnotou je, že každý žák se zapojí a navíc bývá tato aktivita pro žáky velmi zábavná.

## 5.5 Diskuze

Pedagogický slovník definuje diskuzi jako komunikační akt, při němž dochází k výměně názorů mezi účastníky.<sup>125</sup> Diskuze je nedocenitelnou výukovou metodou a mocným nástrojem učení.<sup>126</sup> Žáci se učí formulovat své myšlenky kultivovaně a v logickém sledu a naslouchat svému komunikačnímu partnerovi. Dále se setkávají s názorovou odlišností druhých, jsou nuceni svoje stanovisko obhajovat a argumentovat. Pracují na rozvoji myšlení a uvědomují si obsah svých myšlenek. Během diskuse jsou aktivní a zvyšuje se podíl času, kdy hovoří žáci.

Aby žáci mohli správně diskutovat, je třeba si uvědomit, že musí mít o daném tématu nějaké informace. Diskuzi tedy nutně musí předcházet fáze, když se žáci o diskutovaném tématu dozvědí alespoň základní fakta.

---

<sup>124</sup> Respekt neboli: Volné psaní. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

<sup>125</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 55.

<sup>126</sup> FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, s. 62.

Dále je třeba stanovit určité podmínky a etická pravidla. Je jistě lepší, pokud si žáci pravidla utvoří sami. Neměly by však chybět následující zásady:

- vždy mluví jen jeden, neskáče se do řeči
- respektuje se názor druhého, nikdo není omezován ve vyjádření vlastního názoru
- je poskytnuta rovná příležitost pro všechny
- snaha vyvarovat se argumentačních faulů
- nevysmívá se, nezesměšňuje, neužívají se vulgární výrazy
- dodržuje se téma diskuze<sup>127</sup>

Dohodnutými pravidly by se měl řídit každý účastník diskuze, tedy i učitel, pokud se chce zapojit. Je vždy lepší, pokud je zvolen moderátor, který diskuzi řídí, dohlíží na dodržování tématu, zapisuje případně klíčové body a co je důležité – nijak do diskuze svými názory nezasahuje, měl by být nestranný. Zpočátku je lepší, pokud roli moderátora zastává vyučující, později si však tento post mohou vyzkoušet i žáci samotní.

Na závěr diskuze je třeba shrnout klíčové body a závěry. Tento úkol nemusí učinit učitel, ale mohou se ho zhostit žáci samotní.

Nelze očekávat, že by diskuze od začátku byly dokonalé. Diskutovat se žáci musí naučit. Pokud vyučující vytrvá, může postupně pozorovat zlepšující se výsledky, kdy žáci začnou více mluvit, pozorněji naslouchat druhým, více reagovat, lépe přemýšlet a používat kvalitnější argumenty.<sup>128</sup>

Diskuze jako taková má několik různých variací. Nejzajímavější z pohledu efektivní argumentace a kritického myšlení jsou panelová diskuze, která je podrobněji rozebrána v rámci metody inscenace, a metoda názorové škály.

---

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 63.

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 63.

## 5.6 Názorová škála

Názorová škála je metoda, která se zaměřuje na vyjádření názoru a zaujetí stanoviska a je aplikovatelná především v kontroverzních tématech. Lze ji považovat za variantu diskuze. Spočívá v tom, že se utvoří pomyslná přímka v prostředí třídy, kdy na jeden konec – např. na zed' – umístíme nápis ANO, na druhý konec nápis NE. Je vyslovena otázka, která by měla být ve formě zjišťovací. Pro lepší přehlednost se doporučuje otázku napsat na tabuli, tak aby na ni všichni viděli. Žáci jsou požádáni, aby zaujali stanovisko a rozmístili se po pomyslné škále podle míry svého souhlasu, či nesouhlasu. Následuje řízená diskuze, kdy žáci vysvětlují, proč zvolili místo, jaké zvolili a svůj postoj obhajují. V této fázi si žáci mezi sebou mohou klást i doplňující otázky. Po vyslechnutí postojů spolužáků, je žákům umožněno změnit svou pozici na škále, pokud je vyřčená stanoviska ovlivnila. V této fázi lze aktivitu shrnout a ukončit, či je možné v diskuzi pokračovat.<sup>129</sup>

Názorová škála je velmi dobře využitelná, pokud žáci nejsou zvyklí diskutovat a je třeba diskuzi rozproudit. Při této aktivitě žáci mohou sami za sebe vyjádřit svůj názor bez nutné konfrontace s druhým a tak je to pro mnohé z nich snadnější a lépe se rozmluví.

## 5.7 Inscenace

Inscenační metoda, anglicky *role-play*, se zaměřuje na navození modelových sociálních situací. Podstatou je sociální učení žáků na modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problému.<sup>130</sup> Přijetí a chování se v určité roli umožňuje žákům porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, vede k alternativnímu řešení problémů a k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů.<sup>131</sup>

Hraní rolí lze snadno využít pro rozvoj efektivní argumentace. Žák se musí do role vcítit a snažit se jednat v souladu s charakteristikou postavy. Je možné např. připravit problémovou situaci vzhledem k probíranému tématu, rozdat žákům role

---

<sup>129</sup> Názorová škála. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18297/NAZOROVA-SKALA.html/>

<sup>130</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, s. 123.

<sup>131</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 93.

a jejich charakteristiky, případně názory, a úkolem žáků je podívat se na problém očima své postavy a argumentovat z její perspektivy.

Inscenační metoda lze propojit s diskuzí a připravit pro žáky panelovou diskuzi. Poznatky potřebné k danému tématu mohou žáci získat při skupinové práci samostatným zjišťováním informací z knih, médií, či internetu. Tyto poznatky pak podrobí kritickému zvážení a vyberou jen ty relevantní, které vybraný zástupce bude prezentovat při panelové diskuzi s ohledem na postoj a názor, který je jeho roli předepsaný. Samostatným zjišťováním a hodnocením se žáci učí pracovat s informacemi a zapojovat kritické myšlení. Celá aktivita musí být zakončena zhodnocením, kdy je vhodné, aby se na něm podíleli i žáci samotní. Lze jej provést například závěrečnou diskuzí.

### **5.8 Práce s obrazem**

Vizuálních pomůcek, které můžeme využít v hodinách, je nepřeberné množství. Já se zaměřím na práci s obrazovým materiálem specificky zaměřenou na rozvoj kritického myšlení a argumentačních schopností.

Je vhodné využít barevný obrazový materiál, který zachycuje věci týkající se probíraného tématu. Toto lze zařadit jak na úvod, kdy například žáci pomocí nabídnutých obrázků odhadují, čeho se nově prezentované téma bude týkat, či co všechno se k němu vztahuje, nebo lze použít jako metodu podněcující žáky k diskuzi. Obrazový materiál je vždy třeba důkladně vybrat tak, aby vyobrazoval to, co chceme. Pak je např. možné vybrat obrázky zachycující kontroverzní věci a požádat žáky, aby se k nim ústně, či písemně vyjádřili. Jinou variantou je žáky rozdělit do skupin a každé přiřadit jeden obraz. Žáci vše nejdříve diskutují ve skupině, poté se skupiny promísí a žáci sdělují ostatním, čeho se týkala diskuze v jejich původní skupině.

Pro rozvoj kritického myšlení obzvláště se hodí využít obrazového materiálu týkajícího se reklam, kdy žáci mohou diskutovat o záměru reklamy, na co chce pravděpodobně upozornit, zdali skýtá nějaká nebezpečí apod. Podobně lze pracovat i s obrazy, které byly změněny oproti původní verzi programem na úpravu. Žáci mohou odhadovat, z jakých důvodů byl v které situaci použit daný obrázek, co mohlo vadit a zdali je takové jednání přípustné. Důležitým bodem je, že

si žáci v obou případech uvědomí, jakým způsobem pracuje manipulace, a stanou se do budoucna všímavějšími.

Možností využití obrazového materiálu ve výuce je nepřeberné množství, záleží na kreativitě vyučujícího. Je však jisté, že žáky taková práce baví a navíc jim obrazový materiál poskytuje námět a jistou oporu při diskuzi.

### **5.9 Pětilístek**

Metoda pětilístku je aktivizační metoda, kdy je úkolem žáků tvořit charakteristické pojmy k danému tématu dle zadání. Tato metoda je velmi jednoduchá, časově nenáročná a lze ji použít buď na začátku hodiny ve fázi evokace, či lépe na závěr pro zopakování a reflexi.

Schéma pětilístku vypadá následovně:

1. řádek – jednoslovné téma, pojem (podstatné jméno)
2. řádek – charakteristika pojmu (dvě přídavná jména)
3. řádek – vyjádření činnosti, dějová složka pojmu (tři slovesa)
4. řádek – věta o čtyřech slovech vztahující se k pojmu
5. řádek – shrnutí (jednoslovné synonymum pojmu)

Se schématem je možné dál pracovat tak, že žáci jej mohou sdílet ve skupinách, či celá třída přečte, co je napsáno na posledním řádku, čímž jsou získány opět cenné informace jak pro žáky, tak učitele.<sup>132</sup>

Metodou pětilístku si žáci rozvíjí schopnost stručně shrnout téma a umět jej vyjádřit výstižnými slovy.

### **5.10 Řízené čtení**

Řízené čtení je čtení provázené pokyny (otázkami), jejichž cílem je aktivně zapojit žáky do procesu učení.<sup>133</sup> Text je obvykle rozdělen do několika částí. Po přečtení

---

<sup>132</sup> Respekt neboli: Pětilístek. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

<sup>133</sup> STEELOVÁ, J. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 1997, s. 7 – 13.

každé části žáci odpovídají na otázky, či plní úkoly, které vedou k pochopení, kritické analýze, či personalizaci tématu.

Žáci jsou díky této metodě vedeni k vyjadřování vlastních názorů a jejich porovnávání s poznatky z textu, rozvíjejí kritické myšlení i vlastní představivost a mají aktivní přístup k problematice textu.<sup>134</sup>

### **5.11 T-graf**

T-graf je univerzální metodou pro grafické zaznamenání protikladných, či srovnávacích pohledů. Je velmi dobře využitelný i pro přípravu na diskuzi. Stačí do nadpisu zaznamenat otázku a rozdělit stranu, či tabuli na dvě části, kdy jedna je nazvána ANO/PRO, druhá NE/PROTI. Je možné určit počet stanovisek, které je třeba uvést. Např. 3 stanoviska PRO a 3 stanoviska PROTI výstavbě supermarketu na místě místního parku. Tato metoda je výhodná v tom ohledu, že nutí žáky podívat se na problém z různých perspektiv bez ohledu na to, jaký názor zastávají. Učí se zároveň zvažovat argumenty protistrany pro případnou argumentaci a tím si lépe ujasnit názor vlastní a být připraven ho hájit. T-graf může být také východiskem pro argumentační esej.<sup>135</sup>

---

<sup>134</sup> Respekt neboli: Řízené čtení. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>

<sup>135</sup> Respekt neboli: T - graf (vnitřní dialog a příprava k diskuzi). [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/t-graf-vnitri-dialog-a-priprava-k-diskusi>

## **6.1 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 1**

### **Metodický materiál pro učitele**

## **ARGUMENTAČNÍ FAULY**

### *Vzdělávací cíle*

Žák dokáže objasnit pojem argumentační faul a rozpozná prvky manipulativního jednání v argumentaci druhých.

### *Výchovné cíle*

Žák rozvíjí argumentační schopnosti a základní dovednosti dobré komunikace.

### *Mezipředmětové vztahy*

Český jazyk, výchova k občanství, dramatická výchova, etická výchova.

### *Klíčové kompetence*

Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

### *Průřezová témata*

Osobnostní a sociální výchova (rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti, pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým, napomáhá primární prevenci škodlivých způsobů chování), výchova demokratického občana (vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, rozvíjí komunikační a argumentační schopnosti a dovednosti, vede ke kritickému myšlení, rozvíjí sebekritiku), mediální výchova (umožňuje rozvíjet schopnost analytického přístupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich, vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejném vystupování, rozvíjí citlivost vůči způsobu zpracování mediálních sdělení).

### *Pomůcky*

Počítač, dataprojektor, tabulka argumentačních faulů, kartičky s argumentačními fauly a příklady.



## *Zdroje*

PICHA, M. *Argumentační fauly*. Brno: Centrum Občanského Vzdělávání MU, 2012. 10 s. (příloha A)

VIDEO. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=NxcMHXrx2L8>

## Postup

1. ÚVOD. Vyučující uvede téma hodiny.
2. VIDEO. Video slouží k navození atmosféry. Žáci mohou vidět užití argumentačních faulů v praxi na videozáznamu týkajícím se aktuálního tématu. Poté, co žáci shlédnou video, učitel se ptá na jejich dojmy, pozitivní, negativní věci, které se ve videu objevily, účel projevu atp. Během této fáze by mělo zaznít slovo manipulace a žáci by se jej měli pokusit vysvětlit.
3. ROZDĚLENÍ DO SKUPIN. Učitel vybere z přehledu argumentačních faulů ty, které svou náročností odpovídají úrovni studentů a kterým se chce věnovat. Je vhodné připravit si speciální kartičky. Na jednu vytisknout název a popis argumentačního faulu, na druhou příklad jeho užití. Kartičky jsou pak náhodně rozdány žákům a jejich úkolem je nalézt si partnera, který má druhou část jejich kartičky. Tímto způsobem se žáci rozdělí do náhodných dvojic, ve kterých budou po zbytek hodiny pracovat. Zde je možná variace, pokud by vyučující upřednostnil tříčlenné skupiny, rozstříhat kartičky na název, popis a příklad.
4. INSCENACE. V této části hodiny budou žáci požádáni, aby si připravili krátkou scénku, ve které bude názorně využitý argumentační faul, který si vylosovali. Je třeba žákům nechat čas na přípravu přibližně 10 min. Poté je vhodné nejdříve požádat skupiny, které chtějí prezentovat dobrovolně. Úkolem zbytku třídy je rozpoznat, čeho by se mohl týkat argumentační faul prezentující skupiny. Je možné přidat další komentář vyučujícího, pokud je třeba. Je nepravděpodobné, že by v průběhu jedné hodiny stačily odprezentovat všechny skupiny. Je ponecháno na zvážení vyučujícího, zdali nechá prezentovat pouze dobrovolníky, či aktivitou bude pokračovat následující hodinu. Nejistí žáci se však pravděpodobně dobrovolně nepřihlásí a tak je zde vyučující, který žáky zná, aby situaci posoudil.

5. ZÁVĚR. Je třeba pohlídat si hodinu časově tak, aby zbylo alespoň 5 minut na závěrečnou reflexi. Navrhuji využít metodu Pětilístku, která je podrobněji popsána výše. Klíčovým pojmem do prvního řádku může být MANIPULACE.

## **6.2 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 2 MEDIÁLNÍ REPREZENTACE MENŠIN A CIZINCŮ V ČR**

### *Vzdělávací cíle*

Žák vyjmenuje 3 nejpočetnější etnické a kulturní skupiny žijící na území České republiky.

Žák interpretuje údaje z novinových článků a kriticky zhodnotí obsah mediálního sdělení.

### *Výchovné cíle*

Žák spravedlivě posuzuje správnost jazykových prostředků užitých v novinových článcích a uvažuje o problémech v širších souvislostech.

Žák rozvíjí komunikativní dovednosti a dovednost prezentovat výsledky své práce.

### *Mezipředmětové vztahy*

Český jazyk, výchova k občanství, zeměpis, etická výchova.

### *Klíčové kompetence*

Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

### *Průřezová témata*

Osobnostní a sociální výchova (umožňuje získat základní sociální dovednosti, pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému i k druhým, vede k uvědomování si různosti lidí, napomáhá k primární prevenci škodlivých způsobů chování), výchova demokratického občana (vede k aktivnímu postoji v dodržování lidských práv a svobod, prohlubuje empatii a schopnost spravedlivého posuzování, vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení, přispívá k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda a tolerance), výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání), multikulturní výchova (poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české společnosti, rozvíjí dovednost

rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních projevů)

### *Pomůcky*

Tabule, novinové články, rozstříhané obrázky.

### *Zdroje*

WEBOVÉ STRÁNKY: <http://czechkid.cz/index.html>

### Postup

1. ÚVOD. Jako úvodní aktivitu lze použít mentální mapování. Učitel napíše na tabuli heslo *Menšiny a cizinci v ČR* a žáci říkají informace, které je k tématu napadají. Učitel vše pečlivě strukturuje. V druhé fázi je třeba jednotlivé body projít a zasadit je do kontextu tématu. Tato fáze může být doprovázena odbornými informacemi dle výběru vyučujícího s ohledem na věk žáků.
2. PRÁCE S TEXTY VE SKUPINÁCH. Žáci jsou rozděleni do 5 skupin. Lze použít 5 obrázků, které učitel rozstříhá podle počtu žáků ve skupině. Žáci pak utvoří skupinu složením obrázku. Je vhodné, pokud se obrazový materiál vztahuje k tématu. Poté učitel každé skupině rozdá jeden autentický článek z novin, který se týká cizinců či menšin v ČR. Lze čerpat z webových stránek CzechKid, kde v sekci pro pedagogy v části *Masmédia a zobrazování cizinců a menšin* nalezneme vhodný materiál, či je možné čerpat z jiných zdrojů. Úkolem žáků je si ve skupině přečíst zadaný text, prodiskutovat způsob, jakým je v něm daná národnostní či kulturní menšina prezentována a připravit si krátké shrnutí pro ostatní spolužáky.
3. PREZENTACE. V druhé části hodiny jednotlivé skupiny postupně prezentují svůj článek a komentují způsob mediální prezentace. Cílem je, aby si žáci uvědomili stereotypní vyobrazování, překrucování faktů, záměrné zamlčování některých informací a naopak poukazování na jiné, podporující mediální obraz, který má být o prezentované menšině utvořen.
4. ZÁVĚR. V závěru hodiny učitel požádá žáky, aby se zamysleli a napsali, co si myslí, že si z dnešní hodiny odnesli. Žáci budou nuceni zamyslet se hlouběji nad tématem a pro učitele to bude jistě zajímavá zpětná vazba.

### **6.3 UKÁZKOVÁ HODINA Č. 3 ROLE MUŽE A ŽENY VE SPOLEČNOSTI**

#### *Vzdělávací cíle*

Žák porovná proměnu tradičního postavení mužů a žen ve společnosti.

Žák diskutuje o tématech role mužů a žen a jejich rovnoprávnosti. Vyjadřuje vlastní názory a stanoviska.

#### *Výchovné cíle*

Žák si uvědomuje hodnoty různosti lidí a názorů.

Žák rozvíjí komunikativní, formulační a argumentační dovednosti.

Žák uvažuje o problémech v širších souvislostech.

#### *Mezipředmětové vztahy*

Český jazyk, dějepis, výchova k občanství.

#### *Klíčové kompetence*

Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské.

#### *Průřezová témata*

Osobnostní a sociální výchova (umožňuje získat základní sociální dovednosti, pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému a k druhým, vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí a názorů), výchova demokratického občana (rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační a prezentační schopnosti a dovednosti, vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení, rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů, umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu), výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (prohlubuje porozumění vlivu kulturních a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech, pomáhá překonávat stereotypy a předsudky).

## *Pomůcky*

Obrazový materiál, prázdné papíry na psaní.

## *Zdroje*

Obraz č. 1. Dostupný z: <http://irishgreeneyes-welcometomyworld.blogspot.cz/2011/06/black-female-vets-on-front-line-of-war.html>

Obraz č. 2. Dostupný z: <http://kvety.kafe.cz/zaujalo-nas/2011/6/21/clanky/je-jim-tricet-ziji-s-rodici-kdy-je-spravny-cas-odejit/>

Obraz č. 3. Dostupný z: <http://www.dreamstime.com/stock-photo-secretary-boss-image5605606>

Obraz č. 4. Dostupný z: <http://skoti.cz/view.php?cislocclanku=2005091501>

Obraz č. 5. Dostupný z: [http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/straznici-posili-budou-mit-vic-pravomoci-navrhuje-vnitro\\_243644.html#.U6AXDvl\\_vPo](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/politika/straznici-posili-budou-mit-vic-pravomoci-navrhuje-vnitro_243644.html#.U6AXDvl_vPo)

## Postup

1. ÚVOD. Na začátku hodiny rozmístí učitel po třídě 5 obrázků týkajících se tématu hodiny. Doporučuji obrazový materiál vybírat pečlivě, tak aby zachycoval body, na které chce vyučující v následné diskuzi upozornit. (Návrh obrazového materiálu níže.) Každý žák dostane sadu 10 lístečků a je požádán, aby si prošel všechny obrázky a napsal jednu pozitivní a jednu negativní věc, která ho při pohledu na obrázek napadne a lísteček složil a nechal u daného obrázku.

2. SKUPINOVÁ PRÁCE. Žáci jsou rozděleni do 5 skupin. Je vhodné dbát na to, aby skupiny byly smíšené, a pokud je to možné, aby byli chlapci i dívky rovnoměrně zastoupeni. Každá skupina pracuje s jedním obrázkem a zanechanými komentáři od spolužáků. Jejich úkolem je zamyslet se nad tím, co fotografie vypovídá o rolích mužů a žen v současné společnosti a přečíst si komentáře spolužáků, z kterých si připraví shrnutí zajímavých myšlenek, které se v nich objevily.

3. PREZENTACE. Každá skupina prezentuje svoji fotografii a důležité body, které se v komentářích spolužáků k obrázkům objevily. Učitel zaznamenává body na tabuli.

Komentář k obrázkům. Obrázky 3 a 5 ukazují muže a ženu pohromadě. Obrázek 3 však zachycuje muže a ženu v tradiční roli – muž nadřízený, žena podřízená. Obrázek 5 zachycuje muže a ženu v rovnocenném vztahu. Obrázek 1 zachycuje ženu černé barvy pleti v armádní uniformě a obrázek 2 mladého muže, který se věnuje domácím pracím. Oba obrazy tedy zachycují proměnu role muže a ženy v čase. Obrázek 4 naopak zachycuje tradiční vyobrazení skotského dudáka v tradičním kroji, přesto v našich poměrech celkem neobvyklý obrázek muže v sukni.

4. DISKUZE. Poté je vybrán jeden, či dva body k celotřídní diskuzi.

5. ZÁVĚR. V závěru hodiny učitel shrne důležité body z dnešní hodiny a žákům je zadána domácí písemná práce – zamyšlení nad otázkami *Jak se změnila role mužů a žen za posledních 100 let? Jak si myslíš, že se změní během následujících let?*

Návrh obrazového materiálu:



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



## 7. Užitečné odkazy

V této části je možné nalézt užitečné odkazy vztahující se k problematice kritického myšlení a rozvoji efektivní argumentace. Nechci zde podávat úplný seznam projektů a internetových portálů. Cílem je upozornit na zajímavé počiny z této oblasti v přímé souvislosti s využitelností v pedagogické praxi.

### Kritické myšlení o.s.

Na těchto webových stránkách lze nalézt materiály, lekce a informační podporu k vzdělávacímu programu RWCT, tedy Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Společnost nabízí kurzy dalšího vzdělávání a vydává čtvrtletník *Kritické listy*, kde lze nalézt zajímavé články týkající se rozvoje kritického myšlení, čtenářské gramotnosti a psaní.

Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

### Centrum občanského vzdělávání

Centrum občanského vzdělávání je přidružené pracoviště Masarykovy univerzity v Brně. Dlouhodobě se angažuje v rozvoji občanského vzdělávání v České republice. Na webových stránkách je možné nalézt kromě odborných publikací a zajímavých odkazů také metodický portál Výchovy k občanství s připravenými materiály a lekcemi na podstatná témata občanského vzdělávání. Zajímavým počinem v této oblasti je projekt *Učím s RESPEKTem*, který přináší pravidelně nové lekce na aktuální témata.

Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>

### Moderní-Dějiny.cz

Moderní-Dějiny.cz je zajímavým vzdělávacím portálem, ze kterého mohou čerpat nejen učitelé dějepisu. Na webových stránkách je možné nalézt obrovské množství zajímavých článků a výukových materiálů včetně prezentací, pracovních listů a podrobné metodiky. Vše je přehledně strukturováno. Pro využívání všech materiálů z webu je nutná registrace.

Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/>

### CEDU – Centrum pro demokratické učení

Centrum pro demokratické učení se věnuje občanskému vzdělávání v České republice. Zaměřuje se na podporu škol a učitelů a poskytuje nabídku vzdělávacích materiálů. V současnosti se zaměřuje především na žákovské parlamenty.

Dostupné z: <http://cedu.cz/>

### CzechKid

Webový portál Czechkid je primárně zaměřen na implementaci Multikulturní výchovy do českých škol. Můžeme zde nalézt sekci pro žáky a pro pedagogy. Žákům tento webový portál přináší zajímavé příběhy ze života cizinců či příslušníků etnických a náboženských menšin, se kterými se dá velmi dobře pracovat v hodinách. Vyučující zde také naleznou zajímavé informace, texty a tipy do výuky zaměřené na multikulturní výchovu.

Dostupné z: <http://czechkid.cz/index.html>

### Respekt neboli

*Respekt neboli* je projekt vzdělávacího programu Varianty Člověka v tísni, který je zaměřen především na výuku o lidských právech a rovných příležitostech. Unikátní multimediální výukový materiál je primárně utvořen pro žáky středních škol, ale i učitelé druhého stupně základních škol zde naleznou velké množství užitečných informací, materiálů a tipů do výuky. Jednotlivé lekce jsou zpracovány formou textů, komiksů, audio nahrávek, krátkých animací a videí, přičemž všechny vycházejí z ověřených postupů kritického myšlení. Učitelé dále ocení kvalitní metodickou podporu.

Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/o-projektu>

## **Závěr**

Na závěr je třeba zhodnotit, jak dalece se mi podařilo splnit cíle, vytyčené v úvodu této diplomové práce.

Úvodem teoretické části byla vymezena základní terminologie – konkrétně pojmy komunikace, kritické myšlení, vlastní názor a argumentace.

Druhá kapitola byla zaměřena na kritické myšlení jakožto na základní předpoklad pro to, aby si žák dokázal vlastní názor vytvořit. Nejdříve byla vysvětlena jeho důležitost v dnešní podobě společnosti, která klade na jedince velké požadavky ohledně schopnosti práce a zpracování informací. S ohledem na rozvoj této dovednosti u žáků bylo poté nutné zajímat se o obecné podmínky vzniku kritického myšlení a jeho uplatnitelnost ve školním prostředí.

Třetí kapitola byla věnována efektivní argumentaci, která je chápána jako důležitá dovednost, která žákům umožní vlastní názor vhodně vyjádřit a případně obhájit. Cílem bylo zaměřit se na to, jak vypadá argumentace, o které se dá říci, že je efektivní a také na způsob, jakým lze tuto schopnost u žáků rozvíjet.

Klíčová role v rozvoji zmiňovaných dovedností byla spatřována v osobě učitele, který má možnost významným způsobem tento proces ovlivnit a je také chápán jako hybná síla diskutovaných změn.

Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá tím, co se žáci v české škole mají naučit z hlediska legislativních dokumentů a mezinárodních doporučení vyplývajících z evropské vzdělávací diskuze. Jasně se ukázalo, že téma této diplomové práce je plně v souladu s aktuálními trendy české i evropské vzdělávací politiky.

Praktická část obecně je zamýšlena jako metodická podpora pro učitele. Úvodní část se věnuje výukovým metodám, které napomáhají rozvoji kritického myšlení a efektivní argumentace žáků. Jsou přiloženy tři ukázkové plány hodin a v samém závěru také několik odkazů na užitečné portály a projekty zabývající se tímto tématem.

S ohledem na šíři daného tématu jsem se při psaní této diplomové práce snažila zaměřit na stěžejní důležité informace a vyvarovat se zbytečných podrobností.

Jsem si vědoma, že v rozsahu, ve kterém je práce předkládána, není možné téma prozkoumat do té hloubky, do které by si jistě zasloužilo. Přesto se domnívám, že cíle, které jsem si předsevzala v úvodu práce, se mi podařilo naplnit. Ačkoliv se práce může zdát stručná, je obsažná a pojednává komplexně o kritickém myšlení a efektivní argumentaci v celé šíři daného problému. Jednotlivá témata a oblasti ponechávám k důkladnějšímu prozkoumání dle potřeb čtenáře.

Nyní mi nezbývá než doufat, že si diskutovaná problematika do budoucna vyžádá větší pozornost a že změny v přístupu vyučujících na sebe nenechají dlouho čekat.

## Seznam literatury

- DEVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace: 6.* Praha : Grada, 2008, 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály.* Prah: Grada, 2007, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
- DELORS, J. et al. *Učení je skryté bohatství* (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století). Praha : UIV, 1997, 125 s.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Přeložil Karel Balcar. Praha : Portál, 2011, 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7.
- GÁLIK, S. *Psychologie přesvědčování.* Praha : Grada, 2012. 95 s. ISBN 978-80-247-4247-2.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno : Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání.* Liberec : Technická univerzita, 2012, 100 s. ISBN 978-80-7372-936-3.
- KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika.* Praha : Grada, 2008, 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel.* Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Život s deprivanty.* Praha : Galén, 2002, 490 s. ISBN 80-7262-078-92.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace.* Praha : Svoboda, 1988, 235 s.
- KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace.* Praha : Karolinum, 1995, 307. ISBN 80-718-4134-X.

MACOUN, T. *Uplatnění metod kritického myšlení při výuce českého jazyka na střední škole*. Olomouc, 2011. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Miloš Mlčoch, PhD.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., KŘIVOHlavý J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995, 210 p., ISBN 80-210-1070-3.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

PICHA, M. *Argumentační fauly*. Brno : Centrum Občanského Vzdělávání MU, 2012. 10 s.

PLAMÍNEK, J., FRANC, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. Praha : Grada, 2008, 176 s. ISBN 978-80-247-2706-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002, 199 s. ISBN 80-86251-14-4.

SAK, P., MAREŠ, J. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007, 290 s. ISBN 978-80-7367-230-0.

STEELOVÁ, J. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha : Kritické myšlení, 1997. 34 s.

TOFFLER, A., TOFFLER, H. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001, 125 s. ISBN 80-86569-00-4.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha : Portál, 2005, 319 s. ISBN 80-7178-998-4.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha : Grada, 2012, 155 s. ISBN 978-802-4741-000.

## Elektronické zdroje

Analyza. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://nb.vse.cz/kfil/win/atlas1/analyza.htm>

Centrum Občanského Vzdělávání - Argumentační fauly. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/argumentacni-fauly>

Funkční gramotnost. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>

Gabal, I., Václavíková Helšusová, L. 2003. *Jak čtou české děti?* [online]. Praha: Gabal, Analysis & Consulting [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf).

KLOOSTER, D. 2000. Co je kritické myšlení. In: Kritické listy, 2000, č. 1-2. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM)

Kritické myšlení o.s. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Názorová škála. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18297/NAZOROVA-SKALA.html/>

Online Etymology Dictionary. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.etymonline.com/index.php?search=crisis, pojem crisis>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>

PAUL, R., ELDER, L. The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: [http://www.criticalthinking.org/files/Concepts\\_Tools.pdf](http://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf)



Respekt neboli: Pětilístek. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

Respekt neboli: Proč právě metody Kritického myšlení a fáze E-U-R?. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/proc-prave-metody-kritickeho-mysleni-a-faze-e-u-r>

Respekt neboli: Řízené čtení. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/rizene-cteni>

Respekt neboli: T - graf (vnitřní dialog a příprava k diskusi). [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/t-graf-vnitri-dialog-a-priprava-k-diskusi>

Respekt neboli: Volné psaní. [online]. [cit. 2014-06-24]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

*RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Straková, J., a kol., 2009. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av\\_evaluace\\_bk.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/av_evaluace_bk.pdf)

Universal Intellectual Standards. [online]. [cit. 2014-06-23]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/universal-intellectual-standards/527>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů* [online]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

## **Seznam příloh**

Příloha A      Argumentační fauly