

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

Vliv metod RWCT na rozvoj komunikativních dovedností
žáků

The influence of methods RWCT on improvement of pupil's
communication skills

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Blanka Staňková

Autorka: Jana Řádová

Kralupy nad Vltavou

Učitelství 1.st.ZŠ

Prezenční studium

Praha 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

V Kralupech nad Vltavou

25.11.2011

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní magistře Blance Staňkové za cenné rady a komentáře při vedení práce a pedagogům z FZŠ prof. Otokara Chlupa v Praze 13 a ze ZŠ Revoluční v Kralupech nad Vltavou za umožnění náslechu v jejich hodinách.

Obsah

Úvod	6
1. Komunikace	8
1.1 Vymezení pojmu komunikace	8
1.2 Komunikativní dovednosti	9
1.2.1 Psaný projev	10
1.2.2 Mluvený projev	12
1.3 Vlivy na rozvoj komunikativních dovedností	13
1.3.1 Vnitřní vlivy	13
1.3.2 Vnější vlivy	14
1.3.2.1 Rodina	14
1.3.2.2 Vrstevníci	15
1.3.2.3 Škola	15
2. Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu	20
2.1 Kompetence komunikativní	21
2.2 Český jazyk a literatura	22
2.2.1 Komunikační a slohová výchova	22
3. Program RWCT	26
3.1 Kritické myšlení Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.2 Původ programu RWCT Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.3 Cíle a obsah RWCT Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.4 Pedagogicko-psychologická východiska RWCT Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.4.1 Pedagogický konstruktivismus Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.4.2 Kooperativní učení Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.5 Prostředí vhodné pro RWCT Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.6 Model E-U-R Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.6.1 Evokace Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.6.2 Uvědomění si významu informací Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	

3.6.3	Reflexe	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.7	Metody RWCT	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.7.1	Metody užívané ve fázi evokace	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.7.2	Metody užívané ve fázi uvědomění si významu	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
3.7.3	Metody používané ve fázi reflexe	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
4.	Praktická část		26
4.1	Výzkumný problém		48
4.2	Výzkumný úkol		48
4.3	Výzkumný vzorek		49
4.4	Metody výzkumu		51
4.4.1	Pozorování zaměřené na čas strávený komunikací		52
4.4.2	Pozorování zaměřené na činnosti a metody, které rozvíjí komunikativní dovednosti		53
4.5	Hodiny na ZŠ Revoluční v Kralupech nad Vltavou		54
4.6	Hodiny na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa		64
4.7	Porovnání obou škol		75
	Závěr		79
	Použitá literatura:		81
	Resumé:	84	
	Summary:	84	
	Keywords:	85	
	Přílohy	86	

Seznam příloh:

Příloha č.1 – Zadání diplomové práce

Příloha č.2 – č.9 Záznamové archy z pozorování na ZŠ Revoluční

Příloha č.10 – 16b Záznamové archy z pozorování na FZŠ prof.O.Chlupa

Úvod

O programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking) jsem poprvé slyšela na vysoké škole. Velmi mne zaujal. Během studia jsem prošla několika předměty, ve kterých byly metody RWCT používány a které se tímto programem zabývaly. Čím více jsem se o programu RWCT dovídala, tím více jsem věděla, že se jím chci zabývat ve své diplomové práci.

Dalším důvodem pro výběr tohoto tématu byly mé zkušenosti s komunikativními dovednostmi žáků, které jsem získala na praxích. Někteří žáci nebyli schopni se souvisle vyjádřit, položit otázku, odpovědět celou větou, vyprávět své zážitky, ani napsat krátký text. Poté jsem viděla třídu, se kterou bylo pracováno metodami RWCT a rozdíl v komunikativních dovednostech byl velký. To mě přivedlo na myšlenku spojit tyto dvě věci a zabývat se vlivem programu RWCT na rozvoj komunikativních dovedností žáků.

Vliv metod RWCT na rozvoj komunikativních dovedností žáků je velmi široké téma, jeho podrobné prozkoumání není v mých silách a vydalo by mnohem více než na diplomovou práci. Proto jsem si za cíl této práce zvolila v teoretické části prozkoumání teoretických poznatků o tématu, tedy o komunikaci, komunikativních dovednostech a programu RWCT. V části praktické je mým cílem prozkoumání, jak zařazení metod RWCT do hodin českého jazyka ovlivňuje časové rozložení hodin. Tedy zda metody RWCT zvyšují čas, který je v hodinách českého jazyka věnován rozvoji komunikativních dovedností.

V první kapitole teoretické části se budu zabývat vymezením pojmu komunikace. Dále shrnu poznatky o komunikativních dovednostech a popíši vlivy, které na rozvoj komunikativních dovedností působí.

Druhá kapitola teoretické části bude zaměřena na postavení komunikace a komunikativních dovedností v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jelikož je komunikace nedílnou součástí základního vzdělání žáků,

najdeme o ní zmínky na mnoha místech RVP. Především je zmiňována v souvislosti s klíčovými kompetencemi a předmětem Český jazyk a literatura.

Třetí kapitola nabídne ucelený pohled na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). V této části práce se budu věnovat původu programu RWCT, jeho cílům, východiskům a vhodnému prostředí. Dále popíši model E-U-R a metody používané v jednotlivých fázích hodiny, které jsou nejčastěji používány na prvním stupni základní školy.

V praktické části práce se zaměřím na vliv metod RWCT na čas, který je díky těmto metodám věnován rozvoji komunikativních dovedností žáků. Představím své výzkumné šetření, které jsem prováděla na Fakultní základní škole prof.Otokara Chlupa v Praze 13 a na Základní škole Revoluční v Kralupech nad Vltavou. Na těchto školách byly pozorovány hodiny Českého jazyka. V pozorovaných hodinách byl měřen čas, během kterého bylo žákům umožněno smysluplně komunikovat. Pozorování budou analyzována z hlediska času, stráveného smysluplnou komunikací a metod a činností, které žáky dovedly k této komunikaci, a porovnána.

Na základě výsledků pozorování bude potvrzena nebo vyvrácena domněnka, že práce metodami RWCT vede k rozvoji komunikativních dovedností a nabízí daleko větší prostor pro samostatnou komunikaci žáků, při které musí žáci vyjadřovat své názory a myšlenky.

Má diplomová práce by měla být přínosem nejen pro mne samotnou. Tím, že přinese ucelené informace o programu RWCT, mohla by být užitečná také pro pedagogy, kteří program neznají.

1. Komunikace

Tato kapitola je zaměřená na teorii spojovanou s komunikací. Pro další části práce je nejprve nutné definovat, co je komunikace, které komunikativní dovednosti by měl člověk ovládat a jaké okolnosti mají vliv na rozvoj těchto dovedností.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

V literatuře najdeme mnoho definic komunikace. Například Průcha nabízí tuto: „Komunikace je sdělování, dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí- záměr sdělení- formulace sdělení, vlastní sdělení- posluchač- interpretace obsahu a záměru mluvčího- reakce posluchače.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str.101) Nelešovská pojmenovává totéž jinými slovy. „Komunikace je zpřístupnění informace a zkušeností prostřednictvím vzájemně sdíleného kódu mezi komunikujícími.“ (Nelešovská, 1988, str.7)

Podle Gavory nalézáme „původ slova komunikace v latinském slově *communicare*, což znamená informovat, oznamovat, radit se s někým.“ (Gavora, 2005, str.9)

Ať už hovoříme o komunikaci jakkoliv, je pro ni vždy společné to, že se jedná o tok informací, přenos znalostí, snahu o sdílení či o formu sociálního styku.

Komunikaci dělíme na verbální a neverbální.

Verbální komunikace může být realizována ve zvukové nebo písemné podobě. Pokud komunikace probíhá zvukem, osoba, od které vychází informace, projevuje schopnost mluvení a příjemce prokazuje schopnost naslouchání. Pokud je komunikace realizována písemně, ten, který informace vysílá, musí umět psát a příjemce musí ovládat čtení (Nelešovská, 1988).

Neverbální komunikace je mimoslovní sdělení, které je vědomě nebo nevědomě vysíláno. Nejčastěji doplňuje vyřčené informace, vyjadřuje náš postoj k tématu nebo k příjemci informací. Většinu informací z komunikačního aktu získáme právě

díky neverbální komunikaci. Neverbální komunikace může nabývat významu i bez slovního doprovodu (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Neverbální projevy mají mnoho podob. V běžné komunikaci vnímáme mimiku (výrazy obličeje), významy pohledů a očního kontaktu, gestiku (využívání gest), proxemiku (vzdálenost mezi komunikujícími), haptiku (doteky), posturologii (postoje a polohy těla), kinetiku (pohyby těla), paralingvistiku (sdělování tónem hlasu) a mnoho dalších (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Ať už hovoříme o komunikaci verbální či neverbální, vždy musí mít 4 složky. Žádná komunikace se neobejde bez komunikátora (osoby, která vysílá sdělení) a komunikanta (osoby, která sdělení přijímá), komuniké (obsahu sdělení) a účinku, který vyvolá sdělení (Nelešovská, 1988).

Jak je patrné z výše uvedeného, komunikace je vše, co probíhá mezi lidmi. Komunikace je nástrojem vývoje všech kultur, díky komunikaci dochází k pokroku. V dnešní době není možné nekomunikovat, a proto je pro člověka výhodné a nutné ovládat umění komunikace, tedy zvládat komunikativní dovednosti.

1.2 Komunikativní dovednosti

Pokud si rozložíme sousloví komunikativní dovednost na komunikaci (zpřístupňování informací a prožitků pomocí kódů mezi komunikujícími jedinci) a dovednost (schopnost vykonávat činnost rychle a hlavně efektivně), docházíme k velmi zjednodušené definici komunikativních dovedností. Komunikativní dovednosti jsou takové, které nám umožňují rychle a efektivně vykonávat komunikaci. Jinými slovy se jedná o „soubor dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby a to přiměřeně k situaci“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str.101).

Mezi základní komunikativní dovednosti patří čtení, psaní, naslouchání a mluvení. Tyto dovednosti rozdělujeme na receptivní dovednosti a produktivní dovednosti.

Za receptivní dovednosti považujeme ty, při kterých komunikant (ten, kdo přijímá informaci) něco vnímá. Pomocí zraku a sluchu se k němu dostávají informace z vnějšku. Proto mezi tyto dovednosti řadíme čtení a naslouchání. V první řadě jde o pochopení vyslechnutého. Tato dovednost se uplatní i u čtení a pomáhá nám při chápání námětu a hledání hlavních myšlenek (Palenčárová, Šebesta, 2006).

Produktivní dovednosti jsou ty, při kterých se jedinec vyjadřuje. Tímto vyjadřováním umožňuje svému okolí nahlédnout do jeho myšlenek či se s nimi podělit o informace. Jedná se o psaní a mluvení. Během těchto činností je myšlenka smysluplně vyjadřována pomocí slov (Palenčárová, Šebesta, 2006).

Toto však není vyčerpávající výčet. Každá z těchto základních komunikativních dovedností zahrnuje ještě mnoho dílčích dovedností. Některé se vzájemně prolínají a doplňují. Souhrn všech dovedností nám umožňuje „účastnit se konverzace při zachování pravidel dialogu, postihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, udržet téma rozhovoru, používat nonverbální komunikaci v závislosti na komunikační situaci, užívat adekvátní komunikační styly a způsoby chování vzhledem k různým komunikačním partnerům.“ (Bytešnicková, 2007, s.81)

Přehledné dělení komunikativních dovedností a schopností uvádí O. Hausenblas (1992). Rozděluje dovednosti na ty, které jsou uplatňované v psaném jazyce, a ty, které se využívají při mluvení a naslouchání.

1.2.1 Psaný projev

Psaný text může jedinec vnímat nebo sám vytvářet.

Při vnímání (čtení) psaného textu je nutné ovládat orientaci v textu. K této orientaci nám slouží řádky, odstavce, nadpisy... Dále nám při čtení jde o porozumění textu, o identifikování záměru, se kterým byl text psán, a o rozpoznání celkového ladění textu (Hausenblas, 1992).

Mezi základní dovednosti spojované s tvorbou psaných textů patří volba jazykových prostředků podle čtenářů a příležitosti, k jaké text použijeme. Text musí

být psán srozumitelně, s jasným záměrem (např. jinak bude psána prosba a jinak varování). Aby bylo této srozumitelnosti dosaženo, měl by text mít přehlednou grafickou formu. Co se týče obsahového strukturování, mezi základní dovednosti patří tvorba úvodu a závěru, což čtenáři pomůže při orientaci v textu. Dobře psaný text nebude obsahovat prvky mluveného projevu (např. neuspořádaný slovosled, zavádějící členění věty), bude pestrý a výstižný v pojmenování a nebude zaměňován spisovný a nespisovný jazyk. Text bude bez gramatických a pravopisných chyb (Hauseblas, 1992).

Na prvním stupni základní školy nemůže dle mého názoru a zkušeností dojít k osvojení všech těchto dovedností. Každopádně ale dojde k vytvoření základů, které budou později upevněny a rozšířeny.

Orientace v textu nedělá prvostupňovým žákům potíže. Horší je to s porozuměním textu. Velmi často se stává, že je text technicky správně přečten, ale už není věnována pozornost obsahu přečteného. Žáci často neví, co právě dočetli. Častěji tento jev pozorují, pokud je text čten hlasitě. Identifikace záměru a celkového ladění textu je plně zvládnuta až na druhém stupni základní školy.

S tvorbou psaných projevů mají žáci na prvním stupni podle mě větší problém než s porozuměním psanému textu. Ovládají gramatickou a pravopisnou správnost a přizpůsobení textu záměru (znalost jednotlivých žánrů), ale činí jim problém rozlišování spisovného a nespisovného jazyka, vnášení prvků mluveného projevu do psaní a pestrost slovní zásoby.

1.2.2 Mluvený projev

Mluvení je samo o sobě dovedností produktivní, přesto jsou s ním spojovány i dovednosti receptivní. Některé dovednosti jsou specifické právě jen pro daný druh komunikace – tedy například naslouchání je dovedností čistě receptivní. Přesto jsou některé níže uvedené dovednosti společné pro mluvení i naslouchání.

Dovednost mluvit nestačí. Pokud chceme o někom říct, že má rozvinuté produktivní komunikativní dovednosti, musí umět vyprávět, vysvětlovat, ptát se, popisovat - tedy ovládat mnoho způsobů mluveného projevu. Měl by být schopen mluvit o věcech a situacích z reálného života i z fantazie. Jeho projev zároveň musí být plynulý a souvislý, neodbíhat od tématu a nesmí obsahovat chyby v technice řeči (ve výslovnosti, intonaci, tempu řeči...) (Hausenblas, 1992).

Také interpersonální komunikace je nedílnou součástí mluveného projevu. Zde je známkou rozvinutých komunikativních dovedností ovládnutí diskuse (mluví jen jeden; přijímám i jiné názory; říkám jen to, o čem jsem přesvědčená; všichni mají prostor na vyjádření svého názoru...), udržení souvislého chodu dialogu, umění argumentace či přiměřené reagování na názory druhých. Také je dobré ovládat základy řečové etikety, zdvořilostní formule, zásady společenské konverzace či slušné ukončení hovoru (Hausenblas, 1992).

U vnímání souvislého mluveného projevu (naslouchání) je třeba zvládat porozumění různým způsobům mluveného projevu. Rozdíl mezi slyšením a nasloucháním je především v tom, že při naslouchání soustředěně vnímáme slyšené. V tomto vnímání nám může pomoci psaní poznámek či převyprávění slyšeného. Pozorné naslouchání prokážeme pokládáním doplňujících otázek (Hausenblas, 1992).

Dovednosti, které jsou uplatňovány během mluvení i naslouchání, jsou následující: jedinec by měl rozlišovat fakta od názorů, rozpoznat vhodnou dobu a situaci pro užití spisovného jazyka, rozumět úslovím, frazémům a řečnickým obrátům a umět je použít (Hausenblas, 1992).

Stejně jako o psaného projevu i zde dojde na prvním stupni spíše jen k vytvoření základů pro perfektní zvládnutí mluveného projevu.

Žáci na prvním stupni ovládají techniku řeči, umí vyprávět, popisovat a ptát se, ale nedá se říct, že by jejich projev byl plynulý. Často začínají věty nesprávnými slovy. Velmi často ve své třídě slychávám věty začínající spojkou ŽE. I na konci prvního stupně dělá žákům problém dodržovat pravidla diskuse (mluví jen jeden, naslouchám a následně reaguji...). Také dovednost argumentace ještě není úplně zvládnutá. Často naslouchají jen tehdy, pokud je téma zaujme.

Bezpečně ale žáci prvního stupně ovládají řečovou etiketu, zdvořilostní formule a zásady společenské konverzace. Již od první třídy jsou vedeni k slušnému chování a s tím spojenými pravidly společenské konverzace.

1.3 Vlivy na rozvoj komunikativních dovedností

Komplex komunikativních dovedností je velmi obsáhlý. Avšak ne každý ovládá komunikativní dovednosti na stejné úrovni. Během života na člověka působí mnoho vlivů, které tyto dovednosti utváří a rozvíjí. Obecně můžeme tyto vlivy dělit na vlivy vnitřní a vnější.

1.3.1 Vnitřní vlivy

Za vnitřní vlivy považujeme vrozené a získané faktory. Tím mám na mysli „stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektuálních schopností, úroveň motorických schopností, úroveň zrakového a sluchového vnímání či vrozenou míru nadání pro verbální komunikaci“ (Bytešníková, 2007, s.72).

Vrozenými faktory tedy myslím ty, které jsou ovlivněné dědičně, prenatálním vývojem či porodem.

Za získané faktory považují ty, se kterými se člověk nenarodí, ale získá je až během pozdějšího vývoje.

1.3.2 Vnější vlivy

Rozhodujícím vnějším vlivem na rozvoj komunikativních dovedností je sociální prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Za stěžejní období rozvoje řeči a komunikativních dovedností je považováno prvních šest let života dítěte, proto škola později nedožene to, co se v rodině nestihlo nebo podcenilo.

1.3.2.1 Rodina

Rodina hraje významnou roli v rozvoji komunikativních dovedností malých dětí. Důležitá je především matka, která s dítětem mluví nejčastěji. Od jeho raného dětství s ním vede nevyvážené dialogy, během kterých mu ukazuje pojmenování věcí a často mu slova opakuje. K těmto rozhovorům používá jednoduchou větnou stavbu, jasnou artikulaci a výslovnost. Také ostatní členové rodiny se podílí na vývoji dětské řeči a komunikativních dovedností. Dodávají dítěti řečové podněty a umožňují mu vidět jinou komunikaci, než jen mezi matkou a dítětem. Důležitou roli hraje věkové složení lidí, kteří obklopují dítě. Je dobré, aby se v okolí dítěte vyskytovaly tři generace, neboť jazyk jednotlivých generací se liší. Je lepší na tyto odlišnosti připravovat dítě od raného věku (Hájková, 2008).

Tím role rodiny v rozvoji komunikativních dovedností nekončí. Pokud má dítě mladšího školního věku dále rozvíjet své komunikativní dovednosti, velmi mu pomůže, pokud bude mít v rodině dobré vzory komunikace. Jestliže spolu rodiče nebudou komunikovat, pravděpodobně bude mít i dítě jednu problémy, protože nebude mít koho napodobovat.

Další věc, která se nesmí zanedbávat, je mluvení s dětmi. Vždy se vyplatí nalézt si čas na povídání s dětmi. Je třeba povídat si o všem – o pocitech, zážitcích, názorech...

Také předčítání přináší mnoho výhod. Pokud je čtení zavedeno jako rituál, upevní se vzájemný vztah s rodiči, dítě se učí naslouchat, sleduje, jak se čte a zachází s knihou. V neposlední řadě čtení velmi rozvíjí slovní zásobu.

1.3.2.2 Vrstevníci

Kromě rodiny se na rozvoji komunikativních dovedností podílí také vrstevníci. Dítě přejímá způsoby verbální komunikace od jedinců, v jejichž společnosti se pohybuje. Důvodem bývá touha po zapadnutí do kolektivu, neodlišování se. Tento jev se nejvíce projevuje během puberty (Hájková, 2008). Často se stává, že určité sociální skupiny či jednotlivé generace mají svůj vlastní jazyk, který může být pro jejich okolí nesrozumitelný a těžko pochopitelný.

1.3.2.3 Škola

Škola hraje velmi důležitou roli v rozvoji komunikativních dovedností. Vzhledem k času, který dítě stráví ve škole, se jedná o nemalý podíl.

Do školy přichází každé dítě s individuálně rozvinutými komunikativními dovednostmi a škola by měla na tuto situaci umět reagovat. Hlavní snahou je rozvinout dovednosti u slabších žáků a ty lepší podporovat v dalším rozvoji. Je třeba ale přihlížet k tomu, že ne vždy musí nedostatky v komunikaci ve škole znamenat nerozvinuté komunikativní dovednosti. Dítě může mít problémy s komunikací v cizím prostředí. Školní dialog se od dialogu v rodině velmi liší, a to může dětem zpočátku působit problémy. Doma jsou děti častěji v roli tazatelů a rodiče odpovídají, ve škole je to obráceně - od dítěte jsou požadovány odpovědi.

Taktéž funkce komunikace je jiná. Pokud se na něco ptá rodič dítěte, je to obvykle proto, že se potřebuje něco dozvědět. Pokud se ptá učitel, odpověď většinou zná a jen ověřuje, zda ji znají i žáci. V rodině jde hlavně o komunikaci, která je předurčená sociálními vztahy a pomáhá k jejich dotváření, kdežto školní komunikace je primárně prostředkem výchovy a především vzdělávání (Hájková, 2008).

Tyto rozdíly jsou jasně patrné už ze samotné definice pedagogické komunikace, která je popsána jako „vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům“ (Mareš, Křivohlavý, 1990, str.30). Jedná se o takovou komunikaci, kdy je přesně dán cíl a obsah, jsou rozděleny sociální role a stanovena pravidla. Tato komunikace nemusí probíhat jen ve škole, ale také v každém zařízení, kde dochází ke vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Pedagogická komunikace bývá ovlivňována záměrem, prostředím, osobnostmi žáků i zkušenostmi a lidskými kvalitami učitele (Svatoš, 1998). Oproti běžné sociální komunikaci má mnoho specifíků, některá z nich jsou dále podrobněji popsána.

Stejně jako u vrstevníků, i zde platí, že učitel se stává pro žáka mladšího školního věku komunikačním vzorem. „Lze využít toho, že učitel je pro děti tohoto věku největší autoritou, ty ochotně přejímají nejen jeho názory, a napodobují jeho chování, ale i jeho písmo a mluvu“ (Čechová, 1998, str.46). Z vlastní zkušenosti vím, že se velmi často stává, že žáci začnou velmi rychle používat slova a slovní obraty, které používá jejich učitel. Nejraději si žáci osvojují slova, která dříve běžně neslychali nebo nepoužívali. Obvykle to bývají slova pochvaly či napomenutí.

Dalším specifíkem pedagogické komunikace je nepoměr v komunikaci učitele a žáků. Ve školním prostředí málokdy začíná komunikaci sám žák. Ve většině případů je to učitel, kdo v hodinách mluví déle a častěji. Z povahy role učitele ani nelze očekávat nic jiného. „Učitel je takový subjekt edukačního procesu, jehož činnost je prioritně zacílena na transmisi poznatků k příjemcům – žákům, a z toho vyplývá jeho vysoká aktivita v komunikaci při vyučování“ (Průcha, 2002, str.316).

Po celém světě bylo provedeno mnoho výzkumů, které se zabývaly poměrem komunikace učitele a žáků. Obecně bylo zjištěno, že celkové promluvy učitele výrazně převyšují promluvy všech žáků ve třídě. Konkrétnější výsledky se odvíjely od předmětu, ročníku a typu školy.

Výzkumy zabývající se touto problematikou shrnul v roce 1970 Ned Flanders, který vyslovil svou teorii - „zákon dvou třetin“. Podle této teorie by dvě třetiny vyučovací hodiny měly zaznívat jakékoliv hlasové projevy. Z těchto dvou třetin by dvě třetiny času měl mluvit učitel. Z těchto projevů by opět dvě třetiny měl učitel využívat přímého vlivu, čímž se rozumí výklad, udílení pokynů a prosazování vlastní autority (Gavora, 2005).

Právě tato zjištění bych chtěla ověřit v praktické části této práce. Z hlediska proporcí komunikace budu porovnávat a analyzovat hodiny Českého jazyka a literatury na klasické základní škole a na základní škole, ve které se využívá alternativní program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (tento program bude podrobně popsán v následující kapitole).

Jiné výzkumy se zabývaly strukturou komunikace ve vyučování. Bylo zjištěno, že komunikace vždy probíhá podle jednoho ze čtyř následujících schémat: učitel komunikuje s celou třídou, učitel hovoří s jedním žákem, žák komunikuje s učitelem, žáci komunikují mezi sebou (Prokešová In Kalous, Obst, 2002).

Další specifikem pedagogické komunikace je nerovnost komunikačních partnerů. Jestliže je ve třídě jeden učitel a 20 žáků, nikdy nemůže být učitel v komunikačním kontaktu s každým žákem, ale musí komunikovat se třídou jako s jedním celkem. Právě tento fakt vytváří podobnost pedagogické komunikace s komunikací masovou, při které jeden mluvčí trvale působí na příjemce (Průcha, 2002).

Vraťme se zpět ke škole jakožto k zásadními faktoru, který ovlivňuje rozvoj komunikativních dovedností. Kromě školy, jakožto sociálního prostředí, má na rozvoj komunikativních dovedností velký vliv vlastní obsah vyučovacích hodin. Následující informace se vztahují především k hodinám Českého jazyka a literatury, ale jsou platné i u jiných vyučovacích předmětů.

Každá hodina Českého jazyka by měla obsahovat ve stejné míře všechny čtyři základní komunikativní dovednosti – čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Bohužel se stále stává, že je výuka Českého jazyka brána jako výuka systému jazyka. Není dávana příležitost k mluvení, přemýšlení, naslouchání a tvorbě vlastních textů a projevů. Výstavbě mluvených projevů a jejich prezentaci se věnuje spíše nahodile. Děti se pravděpodobně brzy naučí základní pravidla diskuse a vyprávění podle obrázků, ale naučí se zahájit rozhovor? Zvládnou při vyprávění udržet kontakt s posluchačem? „Strategie nutné i pro jen jednoduchou prezentaci myšlenky, názoru, produktu práce žáka nejsou obvykle systematicky pěstovány a často mezi učiteli ani nejsou známy nebo nejsou uznávány jako jedna z hlavních složek ‘učiva’“ (Hausenblas In Spilková a kol., 2005, str. 148).

V současné době dochází k mírnému zlepšení. Do škol pronikají změny, způsobené individuální snahou učitelů, kteří se seznámili s modernějšími metodami práce. Tyto snahy většinou proudí z inovativních vzdělávacích programů jako Začít spolu nebo Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking), které efektivně komunikativní dovednosti rozvíjí. Právě program Čtením a psaním ke kritickému myšlení bude později v této práci podrobně popsán.

K tomu, aby mohly být komunikativní dovednosti účinně rozvíjeny, je potřeba, aby ve školní třídě nastávaly takové situace, během kterých žákům stojí za to naslouchat druhým, mluvit s nimi, psát pro ně a také si o nich číst (Hausenblas, 1992). Ve chvíli, kdy mají děti potřebu spolupracovat s ostatními dětmi, dochází nejspíše k rozvoji komunikativních dovedností. Proto by učitelé měli ve svých plánech přestat preferovat faktické znalosti a měli by začít příkládat minimálně stejnou důležitost také činnostem a situacím, při kterých dochází k efektivnímu učení řeči a s tím spojených komunikativních dovedností. K posouzení efektivnosti výuky jim může pomoci několik indikátorů. Mohou v hodinách pokládat otázky žáci a pokud ano, neodpovídá na ně jen učitel? Pokud žáci o něčem diskutují, podkládají své názory promyšlenými důvody? Pokládá učitel často otázku Proč? Mohou si žáci povídat o probíraném tématu, o tom, co již vědí, co by se rádi dověděli...? Dostanou na konci žáci příležitost ke zreflektování učebního procesu? Pokládá učitel během hodiny otevřenou otázku? (Hausenblas, 2002). Pokud si učitel může

odpověď na většinu zde uvedených otázek „ano“, jeho výuka je velmi efektivní a zajisté během ní dochází nejen k rozvoji komunikativních dovedností.

2. Komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání představuje státní úroveň systému kurikulárních dokumentů. Vymezuje obsah vzdělávání, klíčové kompetence, zaručuje návaznost na předškolní vzdělávání a následně na střední vzdělávání a podporuje komplexní přístup ke vzdělávání (RVP ZV, 2005).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále specifikuje cíle základního vzdělávání, které mají žákům pomoci rozvíjet klíčové kompetence a vytvořit základ pro všeobecné vzdělávání za pomoci situací blízkých jejich životům a pracujících s jejich praktickými zkušenostmi. Základní vzdělávání by mělo naučit žáky učit se a motivovat je pro další vzdělávání, vést žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést je ke spolupráci, učit je uplatňovat svá práva a plnit povinnosti, vést k toleranci k lidem a odlišným kulturám či vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci (RVP ZV, 2005).

Výše jmenované cíle jsou zahrnuty v klíčových kompetencích, které představují souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot, které usnadňují začlenění jedince do společnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání najdeme tyto klíčové kompetence: kompetenci k učení, k řešení problémů, sociální a personální, pracovní, občanské kompetence a kompetence komunikativní (RVP ZV, 2005).

Pro potřeby této práce se podíváme podrobněji pouze na kompetence komunikativní. Samozřejmě se všechny kompetence prolínají, nedají se striktně oddělit. Přesto si myslím, že právě komunikativní dovednosti jsou nezbytně nutné pro rozvíjení všech ostatních kompetencí. Například kompetence sociální a personální by se bez komunikace nemohly rozvíjet.

2.1 Kompetence komunikativní

Jak pojmenování těchto kompetencí napovídá, jedná se o soubor komunikativních dovedností, které by měl žák na konci základního vzdělávání ovládat. Samozřejmě na prvním stupni základního vzdělávání dochází teprve k nastartování výuky dovedností, proto je třeba přizpůsobit cíle věku a schopnostem žáků.

Obecně ale platí, že by žáci měli být i na konci prvního stupně schopni souvisle vyjadřovat své myšlenky a názory v písemném i ústním projevu, měli by umět naslouchat druhým lidem, porozumět a vhodně reagovat. Neměl by být pro žáky problém diskutovat, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat. Další dovedností je porozumění různým typům textů, záznamů, obrazových materiálů, gest a jiných informačních zdrojů. Je třeba informace nejen vnímat, ale také o nich přemýšlet, umět na ně reagovat a využívat je ke svému rozvoji. Tuto schopnost nazýváme informační gramotností. V dnešní době je také nezbytně nutné ovládat využívání informačních a komunikačních technologií k účinné komunikaci s okolím. Zjednodušeně se dá říct, že všechny komunikativní dovednosti by měly žákům pomáhat ve vytváření plnohodnotných vztahů a při spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2005).

Jak je patrné z výčtu dovedností, kterých není málo, nelze spoléhat na to, že si žáci osvojí komunikativní dovednosti samovolně. Komunikativní dovednosti by měly být rozvíjeny ve všech aktivitách a činnostech, které probíhají po celou dobu základního vzdělávání. „Je nezbytné, aby do vyučování bylo zařazováno nejen učivo jazykové, ale i učivo zaměřené na komplexní charakteristiku komunikační situace, na funkční hodnocení komunikátů, na rozlišování vhodnosti a přiměřenosti výpovědi..., na strategie vedení výpovědi a argumentaci, na vnímání a vyhodnocení slyšené a čtené informace a adekvátní reakci... apod.“ (Hájková, 2008, str.18). Zda tomu tak opravdu je, bude ověřeno v praktické části této práce.

Veškeré tyto dovednosti mohou být získávány například během průřezových témat či hodin z jiných vzdělávacích oblastí. Dle mého názoru však k aktivnímu

osvojování komunikativních kompetencí dochází také během běžného školního dne, kdy jsou žáci neustále zapojeni do komunikačního aktů žák-žák, žák-učitel.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je přesto největší důraz na komunikaci kladen v hodinách Českého jazyka a literatury.

2.2 Český jazyk a literatura

Český jazyk a literatura spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, jejímž hlavním cílem je dovést žáky k potřebě mluvit, naslouchat, ptát se a číst nejen v jazyce mateřském, ale také cizím.

Cílem Českého jazyka a literatury není jen získání jazykového vzdělání, ale také poskytnutí nástrojů pro osvojování poznatků v dalších oblastech a vytvoření předpokladů pro efektivní interpersonální komunikaci (RVP ZV, 2005).

Obor Český jazyk a literatura se skládá ze tří složek – Jazykové výchovy, kde si žáci osvojují spisovný jazyk a učí se s ním pracovat, Komunikační a slohové výchovy, která žáky učí komunikativním dovednostem, a Literární výchovy, která zprostředkovává pomocí četby informace o literárních druzích, učí o autorech a rozvíjí základní čtenářské návyky. Tyto složky se velmi prolínají a ne vždy lze rozlišit, o kterou z nich se právě jedná. Komunikativní dovednosti jsou uplatňovány a rozvíjeny ve všech složkách, přesto největší prostor je komunikaci věnován v Komunikační a slohové výchově (RVP ZV, 2005).

2.2.1 Komunikační a slohová výchova

To, co má být probráno v rámci Komunikační a slohové výchovy, nám stanovuje Rámcový vzdělávací program formou očekávaných výstupů a okruhů učiva.

Během prvního období (od první do třetí třídy základního vzdělávání) se očekává, že se žák naučí plynule číst s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí psaným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, bude respektovat základní komunikační pravidla v rozhovoru, zvládne výslovnost a dokáže opravovat své chyby ve výslovnosti, při krátkých mluvených projevech se naučí správně dýchat a volit tempo řeči, bude umět volit vhodné verbální i neverbální prostředky ve školních i mimoškolních situacích, bude tvořit krátký mluvený projev o svých zážitcích, myšlenkách a zájmech, zvládne techniku psaní (hygienu psaní, správné tvary písmen a číslic), bude psát věcně i formálně správně jednoduchá sdělení, dokáže vyprávět krátké příběhy podle obrázků (RVP ZV, 2005).

Ve druhém období má žák rozvíjet již získané znalosti a dovednosti. Dále má zvládnout rozlišování podstatných informací v textu a jejich zaznamenávání, naučit se reprodukovat sdělení, poznat, zda je sdělení úplné, umět vést dialog či telefonický rozhovor, rozeznat manipulativní komunikaci v reklamě, volit přiměřenou intonaci a tempo řeči na základě komunikačního záměru, rozlišovat spisovnou a nespisovnou výslovnost, umět ji užít podle komunikační situace, psát správně po obsahové i formální stránce jednoduché komunikační žánry, umět sestavit osnovu vyprávění a na jejím základě vytvořit krátký mluvený či písemný projev (RVP ZV, 2005).

Učivo Komunikační a slohové výchovy je zaměřeno na základní komunikativní dovednosti, tedy na čtení, naslouchání, mluvený projev a psaný projev.

- Při čtení se klade důraz na praktické čtení, čímž je myšlena technická správnost čtení (čtení plynulé, pozorné, se znalostí orientačních prvků v textu), a na věcné čtení. Věcným čtením je myšlen přístup ke čtení jako ke zdroji informací (RVP ZV, 2005). Se čtením je také spojována čtenářská gramotnost, která je definována jako „schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, str.12).

Dle mého názoru je zvládnutí čtenářské gramotnosti nezbytností nejen pro práci v hodinách Českého jazyka a literatury, ale také pro všechny ostatní vzdělávací oblasti a každodenní život.

O klesající úrovni čtenářské gramotnosti mezi našimi žáky nás informují výsledky výzkumu PISA z roku 2009. Žáci na konci povinné školní docházky či v odpovídajícím roce víceletého gymnázia dosáhli podprůměrných výsledků. V pořadí zemí se umístili v poslední třetině. Z tohoto výzkumu také vyplývá, že vzrostl počet žáků (až na 23%), jejichž úroveň čtenářské gramotnosti je nedostatečná, což by mohlo zhoršit jejich uplatnění v dalším životě (Palečková, Tomášek, Basl, 2010).

- Naslouchání je také děleno na praktické a věcné. Za praktické naslouchání je považováno vyjádření kontaktu s partnerem. Při věcném naslouchání je třeba naslouchat soustředěně, pozorně a aktivně – tedy zaznamenat slyšené, umět reagovat otázkou (RVP ZV, 2005).

I v této činnosti vidím velkou praktičnost nejen pro školní prostředí, ale také pro běžný život. Vzájemné naslouchání není samozřejmostí. Jeho zvládnutí velmi pozitivně ovlivňuje mezilidské vztahy. Člověk, který umí naslouchat a reagovat na vyslechnuté, bývá velmi oblíben. Většinu lidí je dle mého názoru příjemné, pokud jim druzí naslouchají, místo toho, aby je jen poslouchali.

- V oblasti mluveného projevu by měl žák zvládnout techniku mluvení (správné dýchání, tvorbu hlasu, výslovnost), volit vyjadřovací prostředky přiměřené komunikační situaci, ovládat základní komunikační žánry (pozdrav, oslovení, omluvu, prosbu, vzkaz, oznámení či dialog). Měl by ovládat základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování...) a v neposlední řadě umět svůj projev doplnit vhodnými neverbálními prostředky (RVP ZV, 2005).

Domnívám se, že toto učivo je v současné době nezbytné, neboť jak jsem již uváděla v úvodu, schopnost žáků plynule se vyjadřovat podle mě neustále klesá. Z vlastních zkušeností vím, že stále menší počet žáků zvládá utvořit otázku, odpovědět celou větou nebo souvisle vyprávět. Tento nedostatek pak následně ovlivňuje psaný projev.

- Učivo týkající se písemného projevu obsahuje základní hygienické návyky spojené s psaní (správné sezení, držení tužky...), techniku psaní (čitelnost, úhlednost a formální úpravu textu) a zvládnutí základních žánrů písemného projevu (adresy, blahopřání, pozdravu, omluvenky, zprávy, oznámení, pozvánky, vzkazu, dopisu, popisu, vyplnění tiskopisů a vypravování) (RVP ZV, 2005).

Na první pohled by se mohlo zdát, že důležitost ovládnutí techniky psaní v současné přetechnizované době klesá. Já si i přesto myslím, že správně a úhledně psát patří ke kultuře každého jedince i v době, kdy převažuje psaní na počítači nad ručním psaním.

V současné době je běžné, že psaný projev je realizován většinou v krátkých SMS zprávách či e-mailech. Tím, že při této komunikaci bývá snaha o stručnost, klesá podle mne schopnost vytvořit souvislý psaný text, jehož prostřednictvím by byly vyjádřeny nějaké hlubší myšlenky.

Stručné shrnutí hlavního cíle komunikační výchovy nabízí Palenčárová a Šebesta. Komunikační výchova „žáky učí takovým způsobům dorozumívání, které jsou společensky žádoucí, učí je vyjádřit jejich postoje, city a prožitky otevřeně, ale zdvořile, s ohledem na ostatní, učí je snažit se porozumět druhým, řešit problémy a konflikty věcnou komunikací, ne hádkou a bojem, a učí rozlišovat společensky nežádoucí způsoby komunikace a obranu proti nim“ (Palenčáková, Šebesta, 2006. str.23).

3. Program RWCT

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který je spíše známý pod zkratkou RWCT (z anglického Reading and Writing for Critical Thinking), je jednou z možností, jak efektivně rozvíjet komunikativní dovednosti žáků. Hlavní předností RWCT je nabízení příležitostí k divení se, kladení otázek, diskutování a přemýšlení nad novými informacemi. Abychom se mohli s tímto programem podrobněji seznámit, je potřeba nejprve vysvětlit, co máme na mysli pojmem *kritické myšlení*, nahlédnout do historie vzniku programu a seznámit se s cíli programu RWCT, jeho pedagogicko-psychologickými východisky a prostředím vhodným pro tento program. Poté nastíníme, jak funguje model E-U-R a popíšeme metody, které se dají použít v jednotlivých fázích hodiny k efektivnímu učení a které zároveň vedou k rozvoji komunikativních dovedností.

3.1 Kritické myšlení

U vysvětlení pojmu kritické myšlení je nejprve nutné vyvrátit mýlku, ke které často dochází vinou překladu anglického termínu *critical thinking*. Když se v Čechách řekne *kritické myšlení*, většina lidí si to spojí s kritizováním, tak tomu ale není. Jedná se o „zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí“ (Summer In Tomková, 2007, str.12).

Přesto není tato definice pro autory RWCT dostatečná. Držme se tedy vysvětlení, které uvádí David Klooster v Kritických listech č.1-2, které vyšly na podzim roku 2000.

Pro kompletnost definice kritického myšlení je zde uváděno pět vlastností, které jsou pro něj charakteristické.

- Pro kritické myšlení je typická nezávislost myšlení. Každý jedinec si během procesu kritického myšlení buduje své vlastní názory, hodnoty a

přesvědčení. S vytvořením názoru člověku nikdo nemůže pomoci. Na druhou stranu tím člověk dostává možnost myslet sám za sebe, řešit složité otázky a problémy. Ne vždy dojde k originálním myšlenkám. Může se stát, že se ztotožní s myšlenkou cizí, se kterou bude souhlasit a bude mít pocit, že lépe by to sám neřekl (Klooster, 2000).

Podle mých zkušeností soudím, že právě vytváření vlastních názorů je pro žáky na prvním stupni základní školy velmi obtížné, velmi často se spokojí s tím, že okamžitě vysloví souhlas se spolužákem, aniž by o tom alespoň přemýšleli.

- Druhým charakteristickým rysem kritického myšlení je práce s informacemi. Pro kritické myšlení jsou informace východiskem, nikoliv cílem, jak tomu bývá v běžném vyučování. Pokud chceme o něčem kriticky přemýšlet, nejprve o tom potřebujeme hodně vědět. Ke složitým úvahám potřebujeme mít hodně „surovin“, tedy faktů, textů, hypotéz či pojmů. Kritické myšlení pracuje s prvky tradičního učení, ale transformuje ho do něčeho trvalého, smysluplného a hlavně osobního (Klooster, 2000).

Zde velmi oceňuji myšlenku přístupu k informacím jako k „surovině“, nikoliv jako k cíli. Při běžném vyučování žáci jen čekají, až uslyší požadované informace a více je nezajímá.

- Kriticky myslet začínáme, když před sebou máme nějaké otázky nebo problémy, které je potřeba vyřešit. Základní lidskou vlastností je zvědavost vůči okolnímu světu. Často chceme vědět víc o tom, co je pro nás nové a neznámé. Právě této zvědavosti využívá kritické myšlení. Učí jedince řešit problémy a odpovídat na otázky, které vyvstanou na základě jeho přirozeného zájmu o novou věc. Proto je potřeba vytvářet takové prostředí, které ukáže člověku, že zajímavé věci hodné zkoumání a přemýšlení se vyskytují všude kolem nás (Klooster, 2000).

Zde musím konstatovat, že vytváření zajímavých otázek a problémů může být pro učitele velmi obtížné, pokud je školní vzdělávací program takový, že mu neumožňuje mnoho změn. Podle mého

názoru také nepřispívá ke zvědavosti žáků spirálovité pojetí učiva na prvním stupni. Například ve vlastivědě se vyučuje v jednotlivých ročnících velmi obdobná látka, jen se každý rok probere o něco více. Domnívám se, že by bylo mnohem lepší, kdyby se vše učilo jen jednou a spíše více do hloubky. Také vytvoření těch správných otázek není snadné. Aby otázka žáky nutila k přemýšlení, je třeba, aby šla po podstatě věci, ne jen po povrchu. Z vlastní zkušenosti vím, kolik zajímavých věcí žáci odpovídají, pokud je neustále provokujeme otázkou Proč?

- Pádné argumenty jsou další nepostradatelnou součástí kritického myšlení. Rozumný člověk ví, že většina problémů má více řešení, a proto se snaží své řešení podložit dobrými a přesvědčivými argumenty. Každý rozumný argument má tři složky. První složkou je určité tvrzení, které argument předává. Druhou složkou jsou důvody, které nás vedly k danému tvrzení. Třetí složkou jsou důkazy, které podporují uvedené důvody. Za důkazy můžeme považovat například údaje z textu nebo osobní zkušenosti. Může se stát, že proti našemu argumentu bude vystavěn něčí protiargument. Na tento protiargument můžeme přistoupit, nebo ho vyvrátit. Někdy lze připustit, že existuje více pohledů na stejnou věc (Klooster, 2000).

Naučit žáky argumentovat je nesnadný úkol. Z vlastní zkušenosti vím, že to zvládají, jen když se jim to nějakým způsobem hodí. Na otázku PROČ? často odpovídají původní větou. Uvedu příklad ze své třídy. Žák povídá: „Tato kapitola je velmi napínavá.“ Učitelka se ptá: „Proč?“ „No protože je taková napínavá.“ Dobře argumentovat znamená předkládat fakta, která nás donutí věřit dané myšlence. Při argumentování nestačí jen uvádět vlastní názory, důležité je uvést, proč si to myslíme a z jakých faktů vycházíme.

- Poslední charakteristikou kritického myšlení je fakt, že je myšlením uskutečňovaným ve společnosti. Ke zdokonalení a ověření našich myšlenek dochází tím, že se o ně s někým podělíme. Klooster přímo říká: „Když diskutujeme, čteme, debatujeme, nesouhlasíme a také si užíváme předávání

a přijímání myšlenek, zapojujeme se do procesu, který prohlubuje a propracovává naše vlastní postoje a názory“ (Klooster, 2000, s.9). Tuto charakteristiku naplňuje v RWCT velmi používaná metoda párové sdílení.

Já se s tímto názorem naprosto ztotožňuji, nejsem si však jistá, zda stejné potěšení ze sdílení mají žáci. Pokud k tomu nejsou vedeni již od samého začátku školní docházky, může pro ně být takové sdílení velký problém, protože žáci čas na sdílení chápou jako volnou zábavu a tedy možnost k povídání, které ani trochu nesouvisí s tématem. Často pak sdílejí spíše osobní věci.

Chceme-li vtěsnat definici kritického myšlení do jedné věty, můžeme říct, že se jedná o takové myšlení, které nás vede k tomu, abychom své postoje, názory a rozhodnutí vždy promysleli, podložili trefnými argumenty a prodiskutovali s druhými (Hausenblas In Šafránková, Košťálová, 2007).

3.2 Původ programu RWCT

Program RWCT pochází z USA. Vznikl z iniciativy Společnosti pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Pedagogy). Finanční a organizační stránky věci se ujala síť kanceláří Open Society Institute New York.

Tento program byl určen pro země, ve kterých se rozvíjí demokratická společnost, tedy především pro desítky zemí v Evropě a Asii.

Do České republiky se dostal v roce 1997, kdy nad ním finanční a organizační záštitu převzala síť kanceláří Open Society Fund Praha.

V současné době šíří program RWCT v České republice občanské sdružení Kritické myšlení. Díky tomuto sdružení dochází k přizpůsobování programu specifikům české školy, vychází čtvrtletník Kritické listy, který je plný zajímavých příspěvků od učitelů z praxe. V neposlední řadě je velmi inspirativní webová stránka tohoto

sdružení www.kritickemysleni.cz, která je také plná nápadů, zkušeností a zajímavých článků.

Program RWCT podporuje vnitřní změny škol a hraje velmi zásadní roli při reformě českého školství, neboť koresponduje s cíli základního vzdělávání a nabízí mnoho prostředků, které vedou k dosahování těchto vzdělávacích cílů (Tomková, 2007).

3.3 Cíle a obsah RWCT

Hlavním cílem RWCT je snaha o ovlivnění jedinců každého věku tak, aby se z nich stali lidé kriticky myslící, společensky odpovědní a schopní celoživotního vzdělávání.

Pokud se zaměříme pouze na žáky, zde je snaha o rozvoj postojů, dovedností a znalostí, které umožní žákům být zodpovědnými občany, řešit problémy, debatovat o nich, spolupracovat s ostatními, respektovat druhé a uvědomovat si vliv zkušeností na životní postoje. Tyto obecné cíle velmi úzce korespondují s klíčovými kompetencemi, které jsou uváděné v Rámcovém vzdělávacím programu.

Z cílů konkrétních, které směřují k plnění cílů obecných, jmenujme rozvoj kritického myšlení, dosahování kognitivních cílů a rozvoj metakognitivního myšlení (Tomková, 2007).

Kritické myšlení je podrobně popsáno výše. Zopakujme jen to, že se jedná o důkladné prozkoumávání a ověřování informací, které jsou jedinci předkládány k přijetí.

Metakognitivní myšlení je takové myšlení, které nám umožňuje uvědomit si a porozumět tomu, jak myslíme, učíme se a poznáváme okolní svět. Vytváří základy pro kontrolování a řízení vlastního poznávání a umožňuje nám nahlédnout do myšlení druhých (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Kognitivní procesy, které slouží k dosahování kognitivních cílů, můžeme rozlišit podle Bloomovy taxonomie. Bloomova taxonomie hierarchicky člení myšlenkové operace, které jsou využívány k dosahování výukových cílů, na operace nižšího a vyššího řádu. Za operace nižšího řádu, které je potřeba zvládnout před přistoupením k operacím vyššího řádu, je považováno zapamatování, porozumění informací a aplikování. Do operací vyššího řádu řadíme analýzu, syntézu (vlastní tvorbu) a hodnocení. Tyto operace už na sobě nejsou tolik hierarchicky závislé (Kalous, Obst a kol., 2002).

Za základ pro kritické myšlení jsou považovány operace nižšího řádu. S rozvojem kritického myšlení pak souvisí rozvoj operací vyššího řádu (Tomková, 2007).

Přestože se může zdát, že se program RWCT zabývá především postupy učení, není tomu tak. Stejně důležitý je obsah vzdělávání, tedy samotné učivo. Aby mohlo docházet k rozvoji kritického myšlení, je třeba vybírat učivo pro žáky zajímavé, blízké jejich životu a aktuálnímu dění. Díky tvorbě školních vzdělávacích programů mají učitelé možnost do výběru učiva zasahovat (Tomková, 2007). V hodinách Českého jazyka pak může dojít k situaci, kdy nejsou probírány výukové celky, není v plánu učit se dva měsíce například o pohádce, ale je možné do hodin přinášet i jiná zajímavá témata. Toto samozřejmě neplatí jen v hodinách literární výchovy. Stejně tak učivo slohu nemusí být přizpůsobeno plánu, ale třeba ročnímu období a aktuálnímu dění. Iniciativě učitele by tak neměly být kladeny žádné meze.

3.4 Pedagogicko-psychologická východiska RWCT

Program RWCT vychází z konstruktivistického pojetí vyučování a kooperativního učení. Znalost těchto oborů slouží k lepší orientaci v hlavních cílech a myšlenkách RWCT. Dále je z jejich popisu patrné, že smysluplná komunikace a rozvoj komunikativních dovedností je přirozenou součástí vyučovacího procesu. Tento prvek přejímá i program RWCT.

3.4.1 Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus vychází z kognitivní psychologie a navazuje na výsledky výzkumů, které se zabývaly rozvojem kognitivních procesů. Tyto výzkumy došly k závěrům, že dítě se nejlépe učí ve chvíli, kdy je hlavním aktérem učení a samo si konstruuje poznatky (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Pedagogický konstruktivismus na první místo klade aktivní účast žáků při vytváření znalostí, přičemž využívá žákovo zkoumání, objevování a logické uvažování. Dále respektuje fakt, že si žák nejlépe osvojuje znalosti, které můžeme napojit na znalosti již osvojené a na prekoncepty (všechny představy, které o tématu má). Tím dochází k hlubšímu porozumění a trvalejšímu zapamatování (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Aplikujeme-li tuto informaci na hodiny Českého jazyka, je nám hned jasné, proč se na příklad nejprve učí slovní druhy a až následně podmět a přísudek.

V duchu pedagogického konstruktivismu by školní vyučování mělo vypadat následovně. Žáci by přicházeli do školy již s určitými poznatky, které získali během předchozího života. Ve škole by přemýšleli nad těmito poznatky, hovořili o nich a snažili se je prohloubit přidáním nových informací. Učitel by každému žákovi zvlášť pomáhal s tímto procesem, pokoušel by se každého žáka dostat na jeho nejvyšší možnou úroveň (Tonucci In Tomková, 2007).

Proces aktivního konstruktivistického učení je velmi náročný na čas, a proto ne vždy ve škole realizovatelný. Je nutné najít správnou míru mezi žakovým objevováním a předáváním informací, nezapomínat na propojení učiva se zájmy a životem žáků a jejich dřívějšími poznatky. V tu chvíli bude učení pro žáky smysluplné, bude je bavit. Žáci se stanou za své učení částečně odpovědnými.

3.4.2 Kooperativní učení

K rozvoji kritického myšlení pozitivně přispívá také kooperativní učení. Kooperativní učení bývá často zaměřováno se skupinovou prací. Skupinové vyučování je formou výuky, zatímco kooperativní učení je proces, který probíhá během skupinové výuky.

Ke kooperativnímu učení dochází, pokud musí žáci společně pracovat na řešení problému. Mohou být ve dvojicích nebo ve větších skupinkách. Dohromady se snaží přinášet nové nápady, prozkoumat daný problém, přicházet s různými variantami řešení. Jejich úkolem je rozdělení rolí, naplánování učební činnosti, vzájemná kontrola a spojování dílčích výsledků do celku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Je patrné, že ani zde se nedá obejít bez komunikativních dovedností, ať už kooperativní učení probíhá v hodinách Českého jazyka či jiného předmětu.

Aby se kooperativní učení stalo efektivním, mělo by být dodržováno několik pravidel, která uvádí A.Tomková (2007) i K.Meredith, J.L.Steel, Ch.Temple (1998).

- Pracovní skupiny musí být různorodé, aby byly do spolupráce vnášeny různé úhly pohledu.
- Učitel by měl dohlížet a v případě potřeby zasáhnout.
- V pracovních skupinách musí být zachována pozitivní vzájemná závislost, což znamená, že žáci potřebují jeden druhého ke splnění úkolu. Skupina uspěje jedině tehdy, uspěje-li i každý její člen. K nastolení této závislosti dojde například sdílením pracovního materiálu, rozdělením rolí nebo dělením fází úkolu. Princip pozitivní vzájemné závislosti slouží k tomu, aby si členové týmu uměli pomoci a bylo pro ně přirozené pomoc přijímat.
- Mezi žáky by měla probíhat bezprostřední podpůrná interakce. Každý žák pomáhá se splněním úkolu tím, že se podělí s ostatními o to, co ví, diskutuje s nimi o tom, vysvětlí nejasné a povzbuzuje ostatní členy

skupiny. Toto pravidlo lze splnit, pokud je skupina přiměřeně velká (3-6 členů je optimální) a všichni si vidí při práci do očí.

- Ve skupině musí být pěstována individuální odpovědnost. Každý žák je zodpovědný za svůj příspěvek do společné práce a může za něj být individuálně hodnocen učitelem či skupinou. Toto hodnocení se musí vždy odehrávat v pozitivní atmosféře.
- K efektivnosti práce týmu přispívají interpersonální komunikativní dovednosti. Kooperativní učení by nefungovalo, pokud by spolu členové skupiny nekomunikovali, nedůvěřovali si, nenaslouchali si, nepomáhali si či nedokázali řešit případná nedorozumění. Tyto dovednosti se musí cíleně rozvíjet, měla by jim být věnována stejná pozornost, jako jiným vzdělávacím oblastem.
- V závěru práce ve skupině musí dojít ke zhodnocení a reflexi společné práce. Měla by být zhodnocena úroveň spolupráce, společné úsilí a dosažený výsledek. Hodnotí se navzájem jednotlivé skupiny, členové skupin a žáci hodnotí sami sebe. Svě hodnocení přidává také učitel.

Aby žáci zvládli při práci splňovat všechna pravidla, vyžaduje to dlouhodobou přípravu a systematickou práci učitele. Žáci se sami od sebe takto spolupracovat nenaučí a je třeba s nácvikem spolupráce, komunikativních dovedností, které jsou pro kooperativní učení nezbytné, a samotného kooperativního učení začít již od první třídy základní školy.

3.5 Prostředí vhodné pro RWCT

K tomu, aby mohlo být kritické myšlení programem RWCT úspěšně rozvíjeno, je potřeba vytvořit vhodné podmínky. Tím nemyslíme jen volbu metod, dodržování modelu učení, ale také fyzické prostředí třídy, atmosféru a chování žáků.

Následující zásady nalezneme podrobněji popsané v Grecmanové, Urbanovské, Novotném (2000), odkud jsou čerpány.

Pro většinu aktivit je výhodou, pokud lze operativně měnit uspořádání třídy. Velmi často je potřeba volit různé velikosti skupin a pro kooperativní učení je nesmírně důležité, aby si žáci při komunikaci viděli do očí. Lépe se jim také bude pracovat, pokud bude celkové prostředí třídy působit příjemně.

Kriticky myslet mohou žáci pouze tehdy, mají-li o čem přemýšlet. Z toho důvodu jim musí být poskytován kvalitní materiál a téma, které budou mít potřebu řešit. Tím dojde k vnitřní motivaci, která je silnější a trvalejší než motivace vnější.

Kritické myšlení vyžaduje čas. Ať už máme na mysli osvojení si postupů práce a metod RWCT či samotnou práci těmito metodami. Nedá se počítat s tím, že žáci zvládnou pracovat metodami RWCT okamžitě. Co se týče samotné práce v hodinách, nejprve se musí žákům dopřát dostatek času na zhodnocení, co o daném tématu vědí, další čas zabere sdílení myšlenek a reflektování procesu učení.

Pokud chceme, aby žáci rozvíjeli kritické myšlení, je zapotřebí nechávat je věci domýšlet a spekulovat. Děti bývají zvyklé, že se po nich chce jediná správná odpověď, která je jim sdělena nebo schválena dospělým. Právě tento předsudek je třeba vymýtit a začít nabádat žáky k vytváření hypotéz, domněnek a kritických analýz bez toho, aniž by to byly myšlenky ověřené. Všechny tyto myšlenky je třeba akceptovat, tím dojde k vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát cokoliv vyslovit. Právě tento proces sdílení rozmanitých myšlenek bývá často přínosnější než výsledek, ke kterému se nakonec dojde.

Nedílnou součástí rozvoje kritického myšlení je aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Velká část žáků je zvyklá být ve škole velmi pasivní. Jen sedí a čekají, co jim učitel řekne. Nejsou zvyklí se na svém vzdělávání spolupodílet a mít jistý díl odpovědnosti za své znalosti. Proto program RWCT volí účinné metody, které vzbuzují vnitřní zájem žáků, čímž zvyšují jejich aktivní účast ve výuce.

Aktivní práce a sdílení neověřených myšlenek je pro děti velmi riskantní, pokud není ve třídě vytvořeno bezrizikové prostředí, ve kterém nehrozí možnost posměchu. Občas se stane, že některé myšlenky nejsou všemi považovány za

správné. Velmi snadno by mohlo dojít k negativní reakci okolí. Tato negativní reakce by utlumila žákovu touhu riskovat a kriticky myslet. Vyplácí se stanovit jasná pravidla, která napomohou vytvořit bezrizikové prostředí a vyloučí možnost posměchu.

Také pro učitele platí dvě pravidla. Prvním z nich je důvěra ve schopnosti žáků. Není třeba neustále kontrolovat, zda žáci pochopili, co mají dělat, kam se má jejich práce ubírat. Pokud žák cítí učitelovu důvěru, bude ke svým úkolům přistupovat velmi zodpovědně. Druhým pravidlem, které musí mít učitel stále na paměti, je oceňování kritického myšlení. Žáci musí vědět, že učitel neočekává, že budou opakovat jeho slova a názory, ale považuje jejich názory za hodnotné.

Pokud budou splněny všechny tyto vnější podmínky, je jen na žákovi, aby se chopil své role a převzal odpovědnost za své učení. Kriticky myslet bude jen tehdy, pokud pochopí, že bez jeho přičinění to nejde. Je třeba, aby si důvěřoval, aktivně se účastnil řešení problémů, sdílel a uměl naslouchat (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

3.6 Model E-U-R

Školní výuka obvykle neodpovídá fázím učení, které jsou pro žáka nejpřirozenější. Proto program RWCT zavádí třífázový model učení E-U-R. Model E-U-R slouží k plánování výuky takovým způsobem, aby vyučování co nejvíce odpovídalo přirozenému učení. V tomto modelu E označuje fázi evokace, U fázi uvědomění si významu informací a R reflexi. Podle modelu E-U-R může být postavená jedna vyučovací jednotka stejně jako celý den či rok (Košťáloví In Rutová, 2003).

Díky tomuto modelu dochází k většímu uvědomění výukového cíle a hlubšímu proniknutí do probírané látky. Pomáhá nám plánovat výuku tak, aby si z ní žáci co nejvíce odnesli, aby byla efektivní a žáci se při ní učili aktivně.

Model E-U-R se může na první pohled jevit jako lineární, ale není tomu vždy tak. Jak uvádí Košťálová, může se stát, že se během reflexe „žáci zamyslí nad tím, s

jakými otázkami téma pro danou chvíli opouští a tím se vlastně dostávají znovu do fáze evokace a jsou připraveni k dalšímu učení“ (Košťálová In Rutová, 2003, s.33).V tuto chvíli o modelu E-U-R mluvíme jako o cyklickém.

3.6.1 Evokace

V této fázi jde o to, aby si žáci samostatně vybavili, co a na jaké úrovni ví o tématu. Jejich vlastní znalosti jim pomohou vytvořit schéma, do kterého později zapadnou informace nové. Tím, že budou mít na co napojit získávané znalosti, vytvoří tím trvalejší a pevnější stopu. Toto uvědomování bude ještě efektivnější, pokud bude sdílené. Sdílení pomůže žákům s ujasněním, co ví, co neví, k čemu mají otázky. Pomůže jim otázky formulovat a případně poopravit chybné názory.

Dalším přínosem fáze evokace je vzbuzení vnitřního zájmu o probírané téma. Tím, že má žák k tématu nějaké otázky a není mu vše jasné, je zvědavý na odpovědi a tím má pro něj učení mnohem větší smysl a přínos.

Role učitele v této fázi je jasně určená. Učitel je ten, kdo spouští evokaci nejčastěji otázkou *Proč...?*, *Viděli jste někdy...?*, *Co podle vás...?*, *Jak jste se cítili...?* Na tyto otázky lze přijímat jakékoliv odpovědi. Učitel se přesto musí vyvarovat reakcí a náznaků, které by dětem napověděly, zda se svou odpovědí více či méně blíží pravdě. Pokud by učitel prozradil, jaká je správná odpověď, připravil by děti o AHA-moment, chvíli, kdy pochopí něco nového (Steel, J.L., Meredith, K., Temple, Ch., Walter, S., 2007).

3.6.2 Uvědomění si významu informací

Během této fáze učení jsou žákům zprostředkovávány nové informace. Může se jednat o psaný text, výklad, film, experiment či diskusi. Žáci si spojují nové informace se schémata, která již mají vytvořená a během evokace si je připomněli

nebo upravili. Doplnění nových informací pomůže ke zpřesnění vědomostí nebo k uvědomění si nového významu.

Učitel do této fáze učení nezasahuje. Stará se o to, aby fáze uvědomění obsahově navazovala na fázi evokace. Dále je zprostředkovatelem nových informací. Proto musí žák procházet touto fází učení s nasazením a s vnitřním zájmem, který vznikl ve fázi evokace. Tento zájem podpoříme tím, že ho necháme samostatně nalézat odpovědi na otázky, které vznikly ve fázi evokace. Ve chvíli, kdy člověk nalezne odpovědi na své otázky, mozek vyplaví endorfíny – hormony, které vyvolávají pocit uspokojení. Tento pocit bývá silnou motivací pro další studium.

Důležitým úkolem fáze uvědomění je naučit žáky, jak sledovat vývoj svého chápání, porozumění věci a spojitosti mezi starým a novým. Pokud nebudou považovat za důležité vyjasnění nepochopených věcí, nebudou mít na čem stavět, až dojdou k věcem dalším. Pokud si tuto dovednost osvojí, budou mít vždy pevné vědomostní struktury, které umožní hlubší pochopení tématu (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

3.6.3 Reflexe

V této konečné fázi učení jde především o shrnutí toho, co se žák naučil, o vytvoření nového pořádku, o upevnění a o možné přetvoření původních vědomostních schémat a systematizaci nových poznatků.

Toto závěrečné pochopení si musí každý žák udělat po svém. Nemůže to za něj udělat učitel ani jiný žák.

K nejlepšímu shrnutí a pochopení dojde tehdy, když musíme vyjadřovat vlastními slovy, jaké informace jsme získali. Proto je žádoucí, aby se mezi žáky rozvinula výměna názorů na získané informace. Žáci tím rozvíjí nejen slovní zásobu, ale také si velmi upevní své znalosti. Možná také uslyší jiný názor, který je může nějak ovlivnit. Pokud je neovlivní, naučí se alespoň vyslechnout odlišný názor a věcně argumentovat s ohledem na názor svůj.

Co se metakognitivních cílů týče, v této fázi by měl každý jedinec dospět ke zjištění, jak nové informace změnili jeho myšlení a hodnoty.

Přestože je tato fáze neméně důležitá než předchozí dvě, bývá často opomíjena. Příčinou bývá špatné načasování hodiny nebo podceňování důležitosti reflexe. Někdy se stává, že cosi jako reflexe proběhne, ale jedná se spíše o shrnutí učiva, což je v souvislosti s programem RWCT nedostačující (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

3.7 Metody RWCT

Program RWCT nabízí řadu metod, které velmi spolehlivě vedou k osvojování klíčových kompetencí, dosažení výukových cílů a plnění očekávaných výstupů. Všechny metody jsou velmi variabilní, lze je uzpůsobit věku žáků, cíli a vyučovacímu předmětu. I když se jedná o metody používané programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, neznamená to, že musí být používány jen v hodinách Českého jazyka a literární výchovy. Naopak nachází skvělé uplatnění například ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Některé metody jsou vytvořené přímo autory programu RWCT, jiné jsou převzaté z jiných programů. Všechny metody ale mají společné to, že využívají komunikativní dovednosti a přirozeně vedou k jejich dalšímu rozvoji.

Ne všechny metody jsou vhodné pro žáky prvního stupně základní školy, proto bude následovat podrobnější popis takových metod, které jsem viděla během svých náslechů, používám je ve své třídě, či o kterých se domnívám, že se při práci s žáky mladšího školního věku používají a tím vedou k rozvoji komunikativních dovedností. Dalším kritériem výběru popisovaných metod bylo jejich širší využití. Rozhodla jsem se nepopisovat ty, které lze použít jen při literární výchově.

Dále jsou metody tříděné podle fáze hodiny, během které jsou nejlépe využitelné. Není to samozřejmě dělení vždy platné, některé metody mohou být použity ve všech třech fázích hodiny.

Metody jsou doplněny o konkrétní komunikativní dovednosti, které žák uplatňuje a dále rozvíjí během práce.

Popisy metod vycházejí z knih Anny Tomkové (2007), Hany Košťálové (2007) a Heleny Grecmanové, Evy Urbanovské, Petra Novotného (2000).

3.7.1 Metody užívané ve fázi evokace

Jak již bylo výše psáno, ve fázi evokace jde o vytvoření názoru na studované téma, vybavení si stávajících znalostí a formulaci otázek, které k tématu máme. K tomuto účelu skvěle slouží brainstorming, myšlenková mapa, vím-chci vědět-dozvěděl jsem se, volné psaní nebo klíčová slova.

Brainstorming

Jedná se o činnost, během které je žák vyzván k zapsání všeho, co ví nebo si myslí, že ví o daném tématu. Může probíhat individuálně, ve skupinách nebo v celé třídě. Písemný záznam, který z brainstormingu vznikne, bývá využíván k závěrečné reflexi, při které může docházet ke korekci nesprávných odpovědí, které byly během lekce odhaleny.

Ke splnění úkolu žák potřebuje umět přesně formulovat své názory a myšlenky, soustředěně se věnovat určitému tématu, neodbočovat od tématu, nebát se prezentovat své nápady a zároveň tolerovat nápady ostatních.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je strukturovaný záznam myšlení o tématu, který nás nutí přemýšlet v souvislostech mezi pojmy a myšlenkami.

Základní slovo se napíše do středu velkého papíru a od něj se větví pojmy, které máme s tématem spojené. Žádoucí je zaznamenávání souvislostí mezi asociovanými pojmy.

Při této aktivitě je nutné vyvarovat se hodnocení kvality myšlenek, je třeba psát do vyčerpání času nebo nápadů.

Myšlenkové mapy mohou využívat i žáci, kteří ještě neumí psát. Pojmy pak nahradí obrázky.

Také k myšlenkové mapě je možné se vrátit ve fázi reflexe a upravit ji podle nových souvislostí.

Žák k vytvoření myšlenkové mapy potřebuje umět zestručnit své myšlenky do hesel a pojmů, které musí roztřídit, porovnat a rozlišit nadřazené skutečnosti. Dále by měl umět reagovat na názory a nápady druhých. Po skončení práce by měl žák být schopen interpretovat svou mapu, tedy souvisle vyprávět, kudy se ubíraly jeho myšlenky.

Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Metoda vím-chci vědět-dozvěděl jsem se (V-CH-D) spočívá ve vyplnění třísloupcové tabulky. S prvními dvěma sloupci se pracuje během evokace. Poslední sloupec se využívá k reflexi. Do prvního sloupce žáci vypisují, co ví o daném tématu. Do druhého sloupce si zaznamenávají, co by o tématu dále chtěli vědět. V posledním sloupci během reflexe shrnou, co nového se o tématu dozvěděli.

Pro práci s tabulkou V-CH-D je třeba využít mnoho komunikativních dovedností. Ve fázi VÍM žák přichází se svými nápady, naslouchá nápadům ostatních, diskutuje o nich a vyhodnocuje, které nápady stojí za zapsání do příslušného sloupce. Ve fázi CHCI VĚDĚT se žák podílí na vytvoření celotřídního seznamu nápadů, rozvíjí nápady spolužáků, hlídá si, aby neopakoval již řečené a mluví stručně a jasně. Ve fázi DOZVĚDĚL JSEM SE vypisuje informace, které jsou pro něj důležité a které mu zapadají do celkové představy o tématu.

Volné psaní

Volné psaní je první popisovaná metoda, během které se píše souvislý text. Žáci dostanou časový limit a pokyn, aby psali bez přestání na dané téma. Pokud nevědí jak dál, mají psát, na co právě myslí, co kolem sebe vidí... Během tohoto psaní nejde o formu a o úpravu, jde o obsah. Proto je zakázané vracet se k napsanému textu a něco v něm opravovat. Jde o to, aby žáci shromáždili co nejvíce myšlenek. Po dopsání bývá text sdílen. Jestliže má žák problém se sdílením svých myšlenek, nikdo ho ke sdílení nenutí.

Během volného psaní žák uplatní dovednost napsat vlastní srozumitelný text a zároveň se udržet u tématu po celý stanovený čas. Při sdílení naslouchá spolužákovi, pokládá doplňující otázky, prezentuje svůj text a vysvětluje případné nejasnosti a umí rozeznat, které myšlenky z volného psaní lze považovat za nové.

Klíčová slova

Práce s klíčovými slovy bývá nejčastěji používána v literární výchově, kde se podle klíčových pojmů odhaduje děj příběhu. Přesto se klíčová slova dají použít i jako evokace k jiným předmětům. Žáci na základě těchto pojmů většinou ve dvojicích promýšlí, jak spolu pojmy souvisí.

Během čtení literárního či odborného textu žáci sledují, do jaké míry se jim podařilo souvislosti odhalit.

Pro práci s klíčovými slovy musí žák spojovat slova do souvislostí a tak tvořit vlastní hypotézy. Své hypotézy následně dokáže podložit trefnými argumenty. Zároveň by měl být schopný ustoupit od svého názoru, pokud mu někdo nabídne lepší. Na závěr dokáže posoudit, do jaké míry byly jeho hypotézy pravdivé.

3.7.2 Metody užívané ve fázi uvědomění si významu

Ve fázi uvědomění si významu žák aktivně zpracovává nové informace, které se k němu dostávají z vnějšího zdroje, a propojuje je s informacemi, které si vybavil při evokaci. Ke zpracovávání nových informací slouží metoda Učíme se navzájem, diskuse a s tím spojená diskusní pavučina nebo skládkové učení. V této fázi může být použit také výklad nebo vyprávění učitele.

Učíme se navzájem

Učíme se navzájem je metoda využívaná při práci s odborným textem. Žáci pracují ve čtyř až sedmičlenných skupinkách. Každý má k dispozici svou kopii textu. Během čtení textu se všichni vystřídají v roli učitele. Po tichém přečtení určené části textu má tento „učitel“ za úkol shrnout přečtený text, vymyslet otázku k textu a vyslechnout odpovědi ostatních, objasnit místa, která nejsou někomu ze skupinky jasná, předvídat, jak bude text pokračovat a určit, jakou část textu si dále všichni přečtou.

Během učení se navzájem si žáci procvičují orientaci v textu, učí se shrnout důležité informace, tvořit a klást otázky, řídit diskusi nad textem za plnění všech pravidel funkčního dialogu.

Diskuse, diskusní pavučina

Diskuse je v programu RWCT velmi používaná. Při vedení diskuse musí učitel dávat žákům dostatečný prostor na rozmyšlení odpovědí. Zachovávat časovou prodlevu, aby bylo možné si odpověď promyslet. Během diskuse dbá učitel na to, aby žáci začali diskutovat mezi sebou a nečekali na komentář nebo hodnocení učitele. Právě v průběhu diskuse se žáci učí mnoha komunikativním dovednostem, jejichž nácvik je dlouhodobý. Pro zvládnutí diskuse se musí umět držet tématu, nebát se vyjádřit svůj názor a vyjadřovat ho trefně, naslouchat názorům druhých, případně přinášet do diskuse protiargumenty.

Diskusní otázka musí být vhodně vybraná, nejlépe v návaznosti na obsah přečteného textu či zhlédnutého filmu. Musí být přizpůsobena věku dětí, ale neplatí, že se děti nedokáží vyjádřit k závažným tématům.

Jednou z konkrétních podob diskuse je diskusní pavučina. Základem je volba diskusní otázky. Otázka musí být taková, aby na ni bylo možné odpovědět kladně i záporně – *Je/není dobré kupovat biopotraviny? A* musí k ní být doplněna ještě otázka *Proč?*

Žáci pracují ve dvojicích. Nejprve pouze diskutují. Poté si vytvoří T-graf (rozdělí papír svisle na dvě části, nad levou napíše PRO, nad pravou PROTI) a vyberou ze své diskuse pět argumentů pro a pět argumentů proti. Po sepsání se spojí s další dvojicí, sdílí své grafy a debatují o svých argumentech pro i proti. Po této diskusi každý za sebe dospěje k závěru, na kterou stranu se přiklání. Diskusní pavučiny je dobré vystavit na nástěnku, aby si je mohli prostudovat i ostatní.

Jak je patrné, při této činnosti musí žáci ovládat pravidla diskuse, tedy předvídat argumenty oponenta a přiměřeně na ně reagovat, věcně argumentovat, své argumenty mít podložené znalostmi tématu, nebát se polemizovat s přítelem, tedy neslučovat názor s osobou a tím pádem nepřipouštět porušení vztahů díky odlišným stanoviskům.

Skládkové učení

Skládkové učení patří ke složitějším metodám, přesto jej lze uskutečňovat i na prvním stupni základní školy.

Žáci vytvoří tzv. domovské skupiny po čtyřech a rozdají si čísla od 1 do 4. Skupina dostane úkol, k jehož řešení přispějí stejnou měrou všichni. Každý dostane svou část textu, samostatně si ji nastuduje a připraví si zpracování svého dílčího úkolu (nejčastějším úkolem bývá výběr podstatných informací, které budou později předány zbytku domovské skupiny). Poté se vytvoří tzv. expertní skupiny. Spojí se žáci se stejným číslem. V expertních skupinách žáci porovnávají řešení svého dílčího úkolu a doplňují si své poznámky. Následně se vrací do své domovské skupiny a pomocí informací, které posbírali, vyřeší společný úkol.

Během práce žák zpracovává nové informace a propojuje je se znalostmi stávajícími a tím si vytváří novou strukturu tématu, ověřuje si porozumění informacím, případně klade doplňující otázky.

3.7.3 Metody používané ve fázi reflexe

Ve fázi reflexe se ohlížíme zpět za procesem učení a vytváříme si novou podobu tématu. Ujasňujeme si, co nového jsme se dozvěděli, co jsme si potvrdili, nebo naopak vyvrátili a tvoříme si otázky, na které bychom chtěli najít odpovědi. V této závěrečné fázi se nejčastěji používají klíčová slova, poslední část metody V-CH-D, myšlenková mapa, brainstorming, tedy metody, které byly již popsány. Dále je možné použít párové sdílení, pětilístek, kostku, dvojité zápisníky nebo jen správně položenou otázku mířící k reflexi a seberefexi.

Párové sdílení

Párové sdílení je velmi používanou metodou, jejímž cílem je seznámení spolužáků se svou prací, se svými názory a myšlenkami.

Od žáků tato metoda vyžaduje přesné verbální vyjadřování, schopnost naslouchání, umění ocenit cizí práci a názory a v případě potřeby se umět doptat na nejasnosti.

Pětilístek

Pětilístek je metoda, jejímž cílem je vyjádření podstatných znaků tématu. Skládá se z pěti řádků a tvoří jakousi básničku bez rýmů.

Na první řádek patří obvykle podstatné jméno – název tématu. Na druhém řádku se žák snaží dvěma slovy vystihnout podstatu tématu a to tak, že napíše, jaké to téma je (dvě přídavná jména). Na třetí řádek patří tři slovesa, která vystihují, co téma dělá nebo co se s tématem může dít. Na čtvrtý řádek žák umístí větu o čtyřech

slovech. Větou popíše, co na tématu shledává důležitého. A na poslední řádek patří jakékoliv slovo, které vyjádří podstatu tématu.

Po dopsání může dojít ke sdílení ve dvojici.

Pokud tuto metodu používáme s mladšími dětmi, je možné psát jen tzv. trojlístek. Trojlístek obsahuje jen první tři řádky pětílístku.

Pětílístek žáka naučí vystihnout pomocí známých informací podstatné znaky problému a vyjadřovat se přesně a výstižně. Při párovém sdílení dochází k procvičení dialogů, kladení doplňujících otázek a vysvětlování.

Kostka

Kostka je metoda, která vede žáky k uvažování o daném tématu z mnoho pohledů. K této metodě se využívá hrací kostka, na jejíchž stranách jsou následující pokyny pro žáky: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj a argumentuj. Jednotlivé strany kostky odpovídají vzdělávacím cílům Bloomovy taxonomie. Učitel stanoví téma, kterého se bude kostka týkat. Žáci píší volným psaním podle pokynů, které padnou na kostce.

Hana Košťálová uvádí instrukce, které žákům dáváme. „Popiš = Podívej se na předmět zblízka a popiš, co vidíš – barvy, velikosti, tvary... Porovnej = Čemu se podobá? Od čeho se liší? Asociuj = Nač si při tom vzpomeneš? Co ti to připomíná? Mohou to být události, místa, věci... Analyzuj = Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá. Pokud nevíš, zkus něco vymyslet. Aplikuj = Řekni, k čemu se ti to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to můžeme použít? Argumentuj pro a proti = Zkus zaujmout nějaká stanoviska a použij pro jejich obhajobu jakékoli argumenty“ (Košťálová, 2007, s.106).

Po psaní následuje nezbytné sdílení ve dvojicích, během kterého partner chválí nebo pokládá doplňující otázky.

Kostka rozvíjí především psané komunikativní dovednosti. Žáci by měli psát vlastní souvislý srozumitelný text, který jim umožní formulovat si vědomosti a pocity, rozebrat zvolené téma do detailů, vytvořit hypotézy a upevnit svůj úhel pohledu,

čímž může rozvíjet fantazii, zároveň ale musí hledat důkazy pro svá tvrzení. V neposlední řadě se učí rozlišovat mezi popisem, asociací, aplikací, analýzou a argumentací.

4. Praktická část

V praktické části diplomové práce představím svůj pedagogický výzkum, který byl zaměřen na to, jak využití metod v hodinách Českého jazyka zvyšuje čas, který je stráven rozvojem komunikativních dovedností žáků. Dále se zaměřím na konkrétní metody a činnosti, které v pozorovaných hodinách povedou k rozvoji komunikativních dovedností.

4.1 Výzkumný problém

Předmětem mého pedagogického výzkumu je prozkoumání vlivu metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) na rozvoj komunikativních dovedností žáků v hodinách Českého jazyka. Vzhledem k tomu, že vliv je těžko uchopitelný metodami empirického šetření, bude prověřován čas, který je díky metodám RWCT stráven takovou komunikací, která umožňuje žákům vyjadřovat své myšlenky a názory. Dále bude popsáno, které konkrétní činnosti a metody v hodinách vedou k rozvoji komunikativních dovedností.

Aby mohlo dojít ke zjištění vlivu metod RWCT na rozvoj komunikativních dovedností, bude výzkum probíhat na dvou základních školách, a to na Fakultní základní škole profesora Otokara Chlupa v Praze 13, na které metodami RWCT běžně pracují, a na Základní škole Revoluční v Kralupech nad Vltavou, kde program RWCT nepoužívají. Zjištěné výsledky budou porovnávány.

4.2 Výzkumný úkol

Výzkumným úkolem je prozkoumání vlivu metod RWCT na čas, který je v hodinách Českého jazyka věnován rozvoji komunikativních dovedností žáků, a

tím pádem prozkoumání vlivu metod RWCT na rozvoj komunikativních dovedností.

Jak bylo již dříve zmíněno, na toto téma bylo po celém světě provedeno mnoho výzkumů. Mě nejvíce zaujal výzkum Neda Flanderse z roku 1970, který svá pozorování shrnul do tzv. „zákonu dvou třetin“. Podle jeho závěru v jedné vyučovací hodině zaznívají dvě třetiny času hlasové projevy, z toho dvě třetiny času mluví učitel (tedy 20 minut z 45 minutové vyučovací hodiny). Právě tento závěr bych ráda ověřila při svém pozorování.

U zbývajících částí vyučovací hodiny budu pozorovat, zda žáci měli možnost trávit čas smysluplnou komunikací, tedy vyjadřováním svých vlastních myšlenek a názorů v psané nebo mluvené podobě.

Před zahájením výzkumu jsem přesvědčená, že v hodinách, při kterých se pracuje metodami RWCT, je většina vyučovací hodiny strávena komunikací, která žákům umožňuje vyjadřovat myšlenky a ne jen naučené znalosti, což se pozitivně projevuje na jejich komunikativních dovednostech. Také se domnívám, že v hodinách vedených metodami RWCT bude kratší čas, který promlouvá učitel. Dále předpokládám, že na škole, kde nejsou metody RWCT používány, nebude rozvoji komunikativních dovedností věnováno tolik času a učitel bude mluvit více.

Tento předpoklad ověřím tím, že porovnáím dvě výše zmíněné základní školy.

4.3 Výzkumný vzorek

Základní informace o místech výzkumu:

Zdroj: <http://www.fzs-chlupa.cz/>, <http://www.revolucni.kralupyv.indos.cz/>

**Fakultní základní škola profesora Otokara Chlupa Pedagogické fakulty UK,
Praha 13, Fingerova 2186**

158 00 PRAHA 5 – Nové Butovice

Zřizovatel: Městská část Praha 13

Telefon, fax i záznamník: 235 513 117

Webová stránka: <http://www.fzs-chlupa.cz>

Ředitelka: PaedDr. Blanka Janovská

Zástupce: RNDr. Olga Vlčková a Paeddr.. Zuzana Majstrován

Základní škola Revoluční, Kralupy nad Vltavou

Revoluční 682

278 01 Kralupy nad Vltavou

Zřizovatel: Město Kralupy nad Vltavou

Telefon: 315 726 192

Webová stránka: <http://www.revolucni.kralupyv.indos.cz/>

Ředitelka: Ing. Stanislava Bednářová

Zástupce: Mgr. Drahomíra Petříčková (v době výzkumu)

Za výzkumný vzorek byly vybrány 4 třídy ze dvou základních škol. Z Fakultní základní školy profesora Otokara Chlupa na Praze 13 byly vybrány dva čtvrté ročníky a ze Základní školy Revoluční v Kralupech nad Vltavou byly vybrány také dva čtvrté ročníky.

Výběr škol i tříd byl nucený. Pražská škola byla vybrána z toho důvodu, že je oficiálním metodickým a tréninkovým střediskem programu Čtením a psaním ke

kritickému myšlení (RWCT) a program je zde využíván. Základní škola v Kralupech nad Vltavou byla vybrána proto, že se nachází v místě mého bydliště, sama jsem ji navštěvovala a často zde zastupuji za nemocné pedagogy, proto je mi prostředí této školy velmi blízké.

Čtvrté ročníky byly vybrány proto, že se dá předpokládat, že již mají osvojené základní komunikativní dovednosti a mohou je dále rozvíjet. Kdybych zkoumala například první ročníky, spíše by se tam projevoval vliv rodiny, a to je pro můj výzkum nežádoucí.

Je třeba zdůraznit, že výsledky, ke kterým tímto výzkumem dojdou, jsou platné jen pro výzkumný vzorek. Vzhledem k velikosti vzorku nelze zobecnit tyto výsledky pro všechny školy a žáky čtvrtých ročníků.

4.4 Metody výzkumu

Pro tento pedagogický výzkum jsem zvolila metodu pozorování. Toto pozorování je krátkodobé, bude probíhat po dobu šestnácti vyučovacích hodin. Jedná se o pozorování nezúčastněné. Třidu během hodiny povede učitel, já budu sledovat a zaznamenávat zjištěná data do standardizovaných záznamových archů, kterém jsem si vytvořila pro potřeby tohoto výzkumu.

V hodinách budou probíhat zároveň dvě pozorování. Jedno bude zaměřené na čas strávený komunikací a druhé na činnosti a metody, které vedou k rozvoji komunikativních dovedností žáků.

Sledovány budou hodiny Českého jazyka, během kterých by mělo, vycházíme-li z Rámcového vzdělávacího programu a cílů oblasti Jazyka jazyková komunikace, primárně docházet k rozvoji komunikativních dovedností.

4.4.1 Pozorování zaměřené na čas strávený komunikací

Pro pozorování zaměřené na čas strávený komunikací byl vytvořen záznamový arch, do kterého bude každou minutu zaznamenáváno, co se děje ve třídě. Pro potřeby výzkumu je dění ve třídě rozděleno na tři části – promluvy učitele, komunikaci žáka/žáků, při které mohou vyjadřovat své myšlenky a dotvářet či vyjadřovat své názory (vlastní mluvené projevy žáků, psaní samostatných textů, diskuse, čtení...) a ostatní komunikaci nebo ticho ve třídě (doplňování, odůvodňování, opakování memorovaných znalostí, hlasité předčítání...).

Třída je sledována jako celek. Proto tedy, i když mluví jeden žák, je zaznamenáno, že probíhá mluvení žáků.

V některých minutách se může stát, že proběhne několik činností. V tu chvíli bude zaznamenána ta, která bude probíhat nejdéle.

První sloupec pozorovacího archu (PROMLUVY UČITELE) je určen pro zaznamenání minut, ve kterých mluví učitel. Do tohoto času je zahrnuto vše, co musí učitel během hodiny řešit (hodnocení, výklad, pokyny, otázky...). Do tohoto času může být také zahrnuta například video či audio nahrávka.

Druhý sloupec (ROZVÍJEJÍCÍ KOMUNIKACE) slouží k zaznamenání času, ve kterém komunikují žáci a to tak, že mají příležitost k vyjádření svých myšlenek, názorů, domněnek...jinými slovy probíhá komunikace, během které dochází k rozvoji komunikativních dovedností.

Ve třetím sloupci (OSTATNÍ) bude zaznamenán čas, který není stráven rozvojem komunikativních dovedností, tedy čas, během kterého je ve třídě ticho (ovšem není vyplněné tím, že by žáci psali nějaký samostatný psaný projev) nebo probíhá komunikace, která ovšem nevede rozvoji komunikativních dovedností žáků (doplňování, odůvodňování, opakování memorovaných znalostí, hlasité předčítání...).

Čtvrtý sloupec (POZNÁMKY) je místem pro poznámky a záznamy, které umožní analyzovat, které metody a činnosti vedly k rozvoji komunikativních dovedností.

Pokud tedy bude probíhat komunikace, která vede k rozvoji komunikativních dovedností, bude ve čtvrtém sloupci zapsáno, jak to probíhalo.

Na základě záznamů v těchto pozorovacích arších budou vytvořeny grafy, které zpřehlední výsledky. Zajímat nás bude, zda se potvrdí Flandersova teorie, že učitel svými promluvami zaplní 20 minut. Dále nás bude zajímat, zda převyšuje čas, během kterého dochází k rozvoji komunikativních dovedností, nad časem, během kterého k rozvoji nedochází.

min.	promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní	Poznámky
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Obr.1. Část záznamového archu

4.4.2 Pozorování zaměřené na činnosti a metody, které rozvíjí komunikativní dovednosti

Jak již bylo výše zmíněno, u všech šestnácti pozorovaných hodin bude zjišťováno, čím jsou rozvíjeny komunikativní dovednosti, tedy jaké metody a činnosti přispívají k jejich rozvoji.

K zaznamenání činností a metod bude použit poslední sloupec v pozorovacím archu, jehož část je na minulé stránce. Ve chvíli, kdy bude dle mých kritérií docházet k rozvoji komunikativních dovedností (tedy žáci budou mít možnost

vyjadřovat své myšlenky a dotvářet či vyjadřovat své názory), bude zaznamenáno, jaká činnost právě probíhá či jaká metoda je použita.

Tato pozorování budou zohledněna při stručných popisech jednotlivých hodin.

V závěru práce se budu snažit potvrdit, nebo vyvrátit domněnku, že hodiny, ve kterých jsou použity metody RWCT, nabízí více prostoru a času pro smysluplnou komunikaci a tím pádem pro rozvoj komunikativních dovedností.

4.5 Hodiny na ZŠ Revoluční v Kralupech nad Vltavou

Na ZŠ Revoluční v Kralupech nad Vltavou jsem strávila osm vyučovacích hodin. Jednalo se vždy o hodiny Českého jazyka. Navštívila jsem hodiny literární výchovy, komunikační a slohové výchovy a hodiny s mluvnickým učivem.

Na všechny hodiny jsem byla předem nahlášená, ale prosila jsem vyučující, aby hodiny nepřizpůsobovali tomu, že je budu sledovat.

Před náslechy jsem se všech vyučujících ptala, zda někdy slyšeli o programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Všichni odpověděli, že o programu sice slyšeli, ale nevědí o něm žádné podrobnější informace a nikdy ho ve své výuce nepoužili.

Hodina zaměřená na přímou řeč (viz. Příloha č.2)

První hodina, kterou jsem navštívila, byla zaměřená na slohové učivo, konkrétně na práci s přímou řečí.

Tím, že se jednalo o komunikační a slohovou výchovu, bylo poměrně hodně času věnováno komunikaci.

Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v následujících aktivitách:

- Samostatné vyprávění o plánech na prázdniny.

- Skupinová práce, při které žáci vymýšleli přímé řeči, kterými by mohli promluvit neživé předměty.
- Tiché samostatné čtení zmateného textu, kterému chyběla interpunkce a odstavce. Úkolem žáků byla oprava textu.

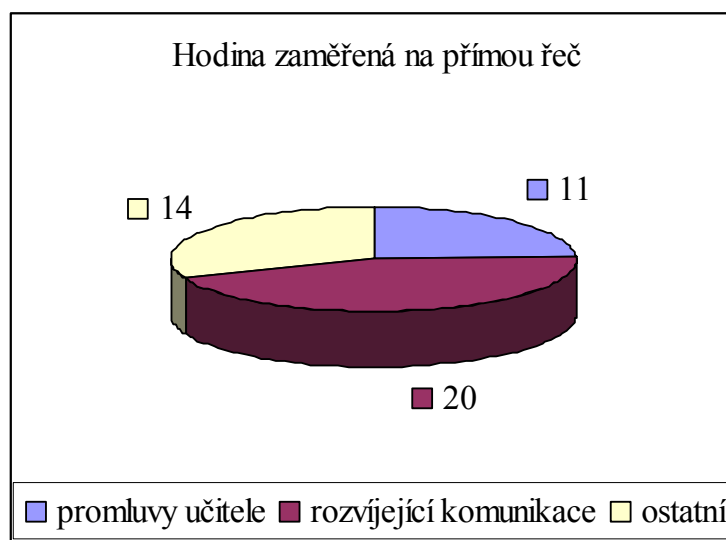
Z hlediska času vypadala hodina následovně.

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
11 minut	20 minut	14 minut

Zaneseme-li získané hodnoty do grafy, jasně uvidíme, že v této vyučovací hodině převažovalo komunikace žáků, při které jim byla dána možnost vyjadřovat své myšlenky a názory.

O něco méně času strávili žáci aktivitami, které nijak nerozvíjeli jejich komunikativní dovednosti.

Učitelovy promluvy zabraly v této hodině jen 11 minut.



Obr.2 Graf časového rozložení hodiny

Hodina literární výchovy (viz Příloha č.3)

Tato hodina byla rozdělena na dvě pomyslné části. První část obsahovala společné čtení z čítanky (Tajemství proutěného košíku) a otázky vyplývající z textu. Druhá část byla zaměřena na práci s poezií. Žáci společně dotvářeli básně od Ludvíka Středy a přepisovali si ji do sešitů.

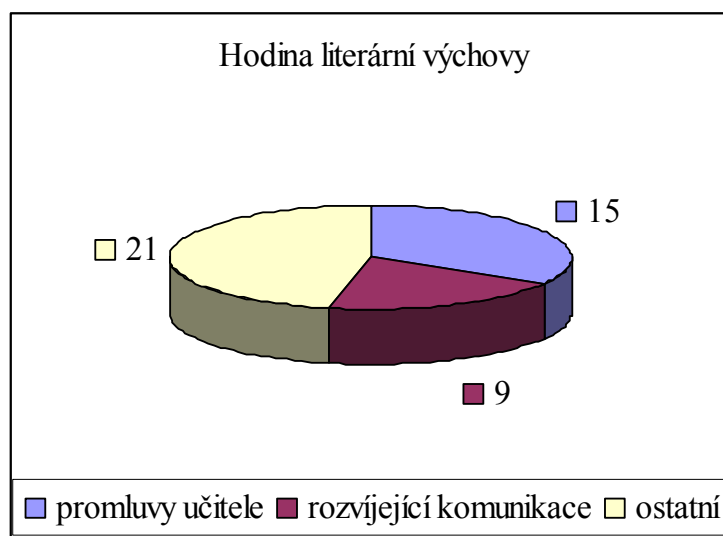
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v následujících aktivitách:

- Vysvětlování významu některých frází z přečteného textu
- Vyprávění o knihách, které žáci právě čtou
- Společné dokončování básně

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
15 minut	9 minut	21 minut

Z grafu je patrné, že v této hodině jasně převládali činnosti, které nerozvíjely komunikativní dovednosti. Poměrně hodně času bylo zaplněno učitelskými promluvami, i když ani v této hodině se hodnota nepřiblížila k 20 minutám, které by se daly očekávat v souladu s výzkumem Neda Flanderse. Bohužel nejméně času v této hodině bylo věnováno činnostem, které podporují rozvoj komunikativních dovedností.



Obr.3 Graf časového rozložení hodiny

Hodina komunikační a slohové výchovy (viz Příloha č.4)

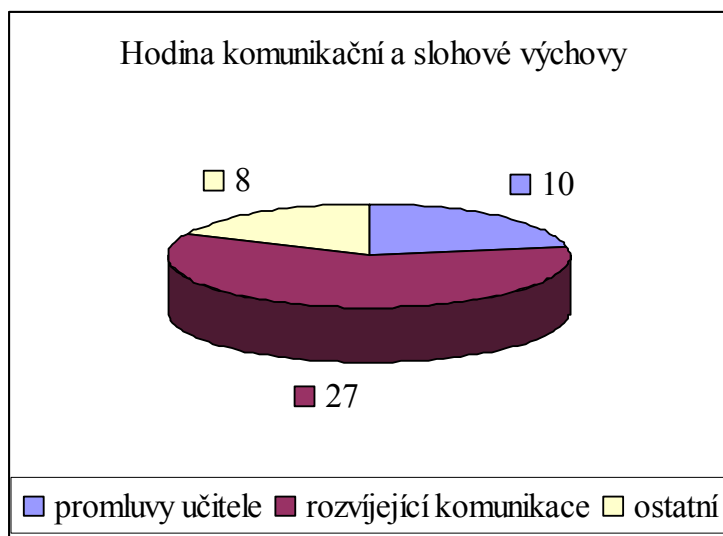
Téma této hodiny byl dopis. Úkolem žáků byla napsat skutečný dopis spolužákům, kteří z jejich třídy v průběhu let odešli. Na začátku hodiny proběhlo frontální výukou shrnutí všech podstatných částí dopisu.

Komunikační dovednosti byly rozvíjeny tedy jen během psaní dopisu. Na druhou stranu je nutné zmínit, že tím byla strávena většina hodiny.

Z hlediska času vypadala hodina následovně.

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
10 minut	27 minut	8 minut

Z grafu je tedy patrné, že v této hodině jasně převyšovala aktivita, během které docházelo k rozvoji komunikačních dovedností. I přesto učitel mluvil 10 minut, což je vzhledem k náplni hodiny poměrně hodně.



Obr.4 Graf časového rozložení hodiny

Hodina s mluvnickým učivem (viz Příloha č.5)

Cílem této hodiny bylo procvičení sloves.

Prvních 10 minut z této hodiny bylo stráveno kontrolou domácího úkolu. Poté následovalo klasické určování osoby, čísla a času u sloves. Vždy jeden určoval, ostatní poslouchali. Následovalo čtení vět a jejich převádění do minulého času. V tuto chvíli se objevila jediná možnost pro rozvoj komunikativních dovedností, a to otázka, jak kouká vyoraná myš a proč tak asi kouká? Dále hodina pokračovala v duchu určování.

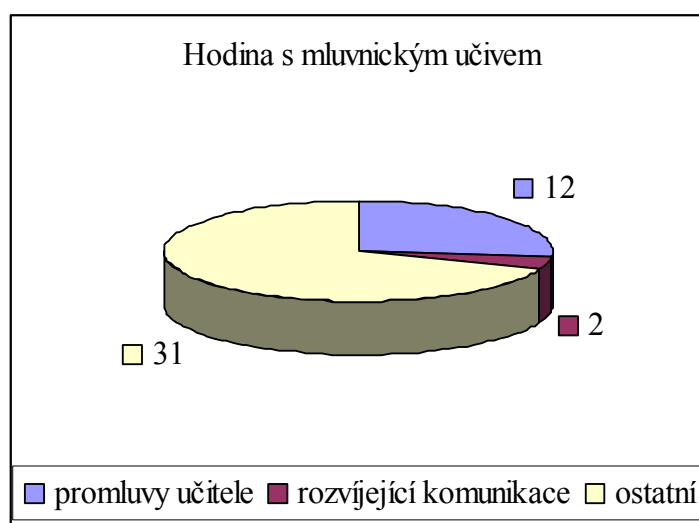
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v následující aktivitě:

- Odpověď na otázku Jak kouká vyoraná myš a proč?

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvívající komunikace	ostatní
12 minut	2 minuty	31 minut

Z grafu jasně vidíme, jak velkou část hodiny zabraly činnosti, které nepřispívaly k rozvoji komunikativních dovedností. Z výše uvedeného popisu hodiny víme, že v této hodině se jednalo především o určování osoby, čísla a času u sloves. Promluvy učitele zaplnily 12 minut, což není mnoho. Přesto na rozvoj komunikativních dovedností zbyly pouhé 2 minuty.



Obr.5 Graf časového rozložení hodiny

Hodina s tématem POHÁDKA (viz Příloha č.6)

V první části této hodiny žáci předčítali předem připravené úryvky pohádek a ostatní se ve dvojicích domlouvali, o kterou pohádku se asi jedná a proč. Poté poměrně dlouho společně kontrolovali.

Následovat měla skupinová práce, konkrétně rozšířování pohádkových postav, ale žákům nevyhovovalo luštit ve dvojicích, proto se ze skupinové práce stala práce individuální.

Konec hodiny byl vyplněn kresbou pohádkové postavy.

Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v následujících aktivitách:

- Spolupráce při hádání úryvků

- Krátká spolupráce při luštění šifer

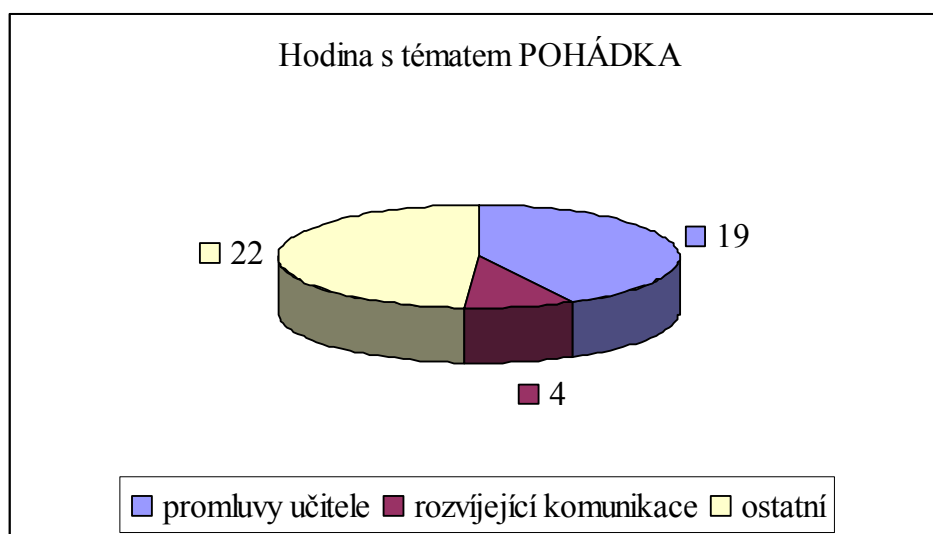
Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
19 minut	4 minuty	22 minut

Z grafu je patrné, že v této hodině převažovaly činnosti, které nijak nepřispívaly k rozvoji komunikativních dovedností. Z konfrontace s popisem hodiny zjistíme, že většina času byla strávena luštěním šifer a kreslením pohádkové postavy.

V této hodině se promluvy učitele téměř shodovaly s výsledky uváděnými u Flanderovy teorie. Přitom by při této náplni hodiny nebylo potřeba tolik mluvit.

Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny jen zanedbatelné 4 minuty.



Obr.6 Graf časového rozložení hodiny

Hodina mluvnice (viz Příloha č.7)

Cílem této hodiny bylo jednoznačně procvičení sloves, přesněji určování osoby, čísla a času. Tomuto cíli byly přizpůsobeny všechny aktivity. Bohužel byly pro opakování voleny takové aktivity, při kterých žáci pracovali samostatně.

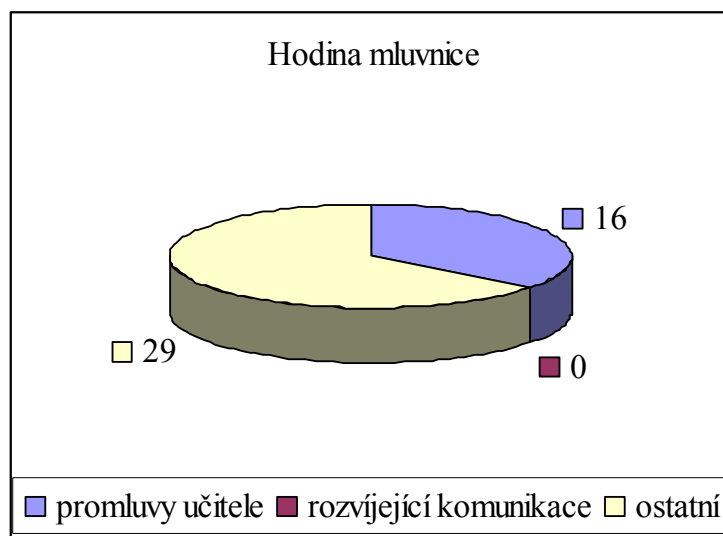
První část hodiny se hrála hra, při které každý žák za sebe pohybem vyjadřoval, zda se u slovesa jedná o číslo jednotné či množné. V další části hodiny žáci samostatně vyhledávali slovesa a vedeni frontálně učitelem určovali osobu, číslo a čas.

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
16 minut	0 minut	29 minut

Z grafu je patrné, že i přesto, že víme, že velkou část hodiny pracovali žáci samostatně, učitel mluvil 16 minut. Což by podle mého názoru spíše příslušelo hodině vyvozovací a ne opakovací.

Nadpoloviční většina hodiny byla strávena činnostmi, které sice rozvíjely znalost mluvnice, ale ne komunikativní dovednosti. Na ty se bohužel v této hodině nedostalo.



Obr.7 Graf časového rozložení hodiny

Hodina o podstatných jménech (viz Příloha č. 8)

Tato hodina byla zaměřena na procvičení mluvnických kategorií podstatných jmen.

V první části hodiny žáci sledovali video. Následně bylo jejich úkolem napsat co nejvíce podstatných jmen, které v pohádce viděli, a určit u nich číslo a rod. Poté jeden po druhém převáděl vybrané podstatné jméno do 7.pádu.

Další náplní hodiny byla práce ve skupinách. Žáci si měli vzpomenout na co nejvíce nástrojů z pohádky a použít je ve větách. Každá skupina pak své věty prezentovala.

Na závěr hodiny měli žáci možnost dosledovat pohádku a psát do svých deníčků, které si vedou již čtvrtým rokem.

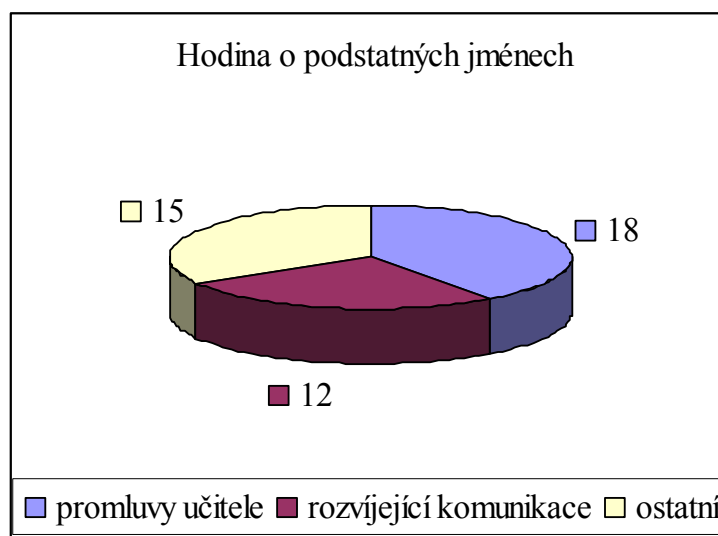
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v následujících aktivitách:

- Vymýšlení vět (spojené se spoluprací ve skupině)
- Prezentace skupinových prací
- Zápisy do deníčků

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
18 minut	12 minut	15 minut

Tato hodina byla poměrně časově vyrovnaná. Nejvíce času sice mluvil učitel, ale pozitivně hodnotím 12 minut, během kterých mohlo docházet k rozvoji komunikativních dovedností. Sledovaná pohádka mi přišla zbytečně dlouhá, místo ní šlo zařadit něco více rozvíjejícího.



Obr.8 Graf časového rozložení hodiny

Hodina slohu (viz Příloha č.9)

Hodina byla rozdělena na dvě části. Během první části (a také chvíli v závěru hodiny) všichni žáci předčítali své domácí úkoly (měli vyhledat a opsat libovolný inzerát). Tato činnost mnoho žáků nezaujala.

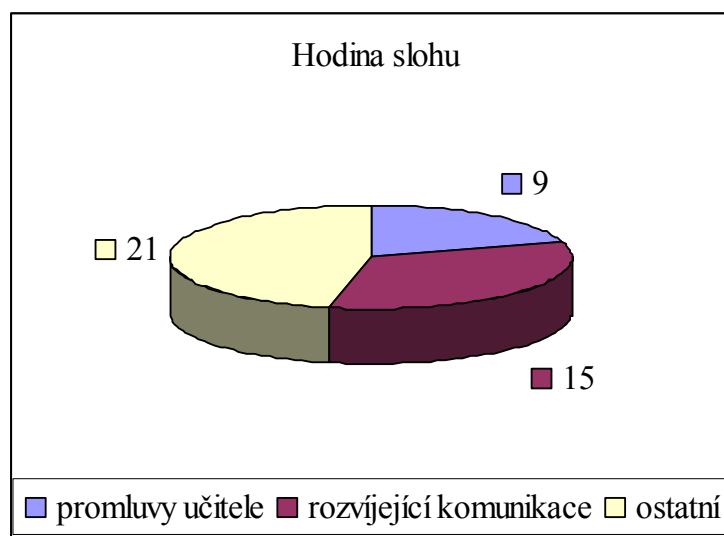
O to více se všichni zapojili do diskuse, která následovala. Cílem diskuse bylo vyřešit dilema, zda je lepší léto, nebo zima. Žáci se rozdělili podle svých preferencí a živě diskutovali. Snažili se logicky argumentovat, navzájem si naslouchat a reagovat na protiargumenty.

Komunikativní dovednosti byly nejvíce rozvíjeny právě během této diskuse.

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
9 minut	15 minut	21 minut

Z grafu je patrné, že nejvíce času bylo věnováno činnostem, během kterých neměli žáci možnost vyjadřovat své vlastní názory, myšlenky a nápady. Velmi kladně ale hodnotím krátký čas, který mluvil učitel a velmi povedenou diskusi.



Obr.9 Graf časového rozložení hodiny

4.6 Hodiny na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa

Na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa jsem strávila také osm vyučovacích hodin ve čtvrtých třídách.

S oběma vyučujícími jsem byla předem domluvená, ale stejně jako na kralupské škole, i zde jsem je prosila, aby obsah hodin a styl výuky nebyl nijak přizpůsoben mé přítomnosti.

Ne ve všech hodinách byly použity konkrétní metody z programu RWCT, ale většinou byl dodržen model hodiny E-U-R, tedy evokace, uvědomění si významu a reflexe.

Některé hodiny byly velmi netradiční a některé byly spojené do bloku.

Hodina slohu (viz Příloha č.10)

Tato hodina začala tak, jako začíná každá první vyučovací hodina v této třídě – tichým čtením vlastní knihy a následujícím sdílením přečteného se spolužákem, se kterým žák o dané knize ještě nikdy nemluvil.

Následoval brainstorming, jehož cílem bylo objevení co největšího počtu nápadů, jak naložit s dobře napsanou zprávou.

Je tedy nasnadě, že další náplní hodiny bylo vlastní psaní zprávy ze školního výletu.

Reflexe práce proběhla později, protože se odhlasovalo, že se nejlepší zprávy umístí do školního časopisu.

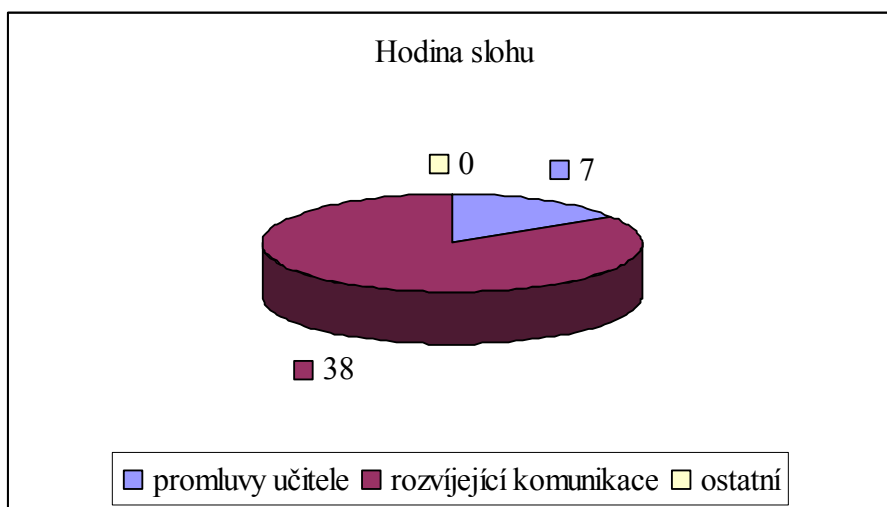
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny těmito metodami a činnostmi:

- Brainstorming
- Psaní zprávy ze školního výletu

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
7 minut	38 minut	0 minut

U této hodiny poprvé vidíme, jak čas, během kterého jsou rozvíjeny komunikativní dovednosti, drtivě převažuje nad vším ostatním. Na jiné činnosti se dokonce ani nedostalo a učitel mluvil také velmi málo.



Obr.10 Graf časového rozložení hodiny

Netradiční hodina (viz Příloha č.11)

Toto byla první hodina takového typu, kterou jsme kdy viděla. Vzhledem ke krásnému počasí se celá odehrávala na školním hřišti.

Ve fázi evokace si žáci zopakovali, co je báseň a jednu báseň se štafetově učili, „předávali“ si jednotlivé sloky za pomoci mnemotechnických pomůcek, které si vytvořili. Soutěžila družstva, která se naučí celou báseň jako první, cílem ale bylo, aby se báseň naučili všichni. Tato činnost se podobala metodě skládkového učení.

Ve fázi uvědomění žáci v těch samých skupinách tvořili vlastní básně.

Reflexí byl umělecký přednes vytvořených básní.

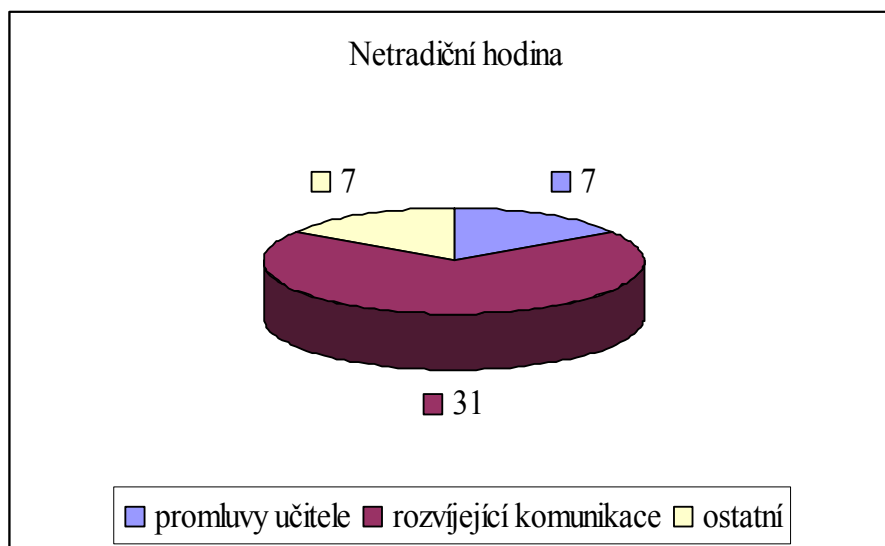
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny těmito metodami a činnostmi:

- Vymýšlení mnemotechnických pomůcek a předávání si básně (skládkové učení)
- Vlastní tvorba básně

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
7 minut	31 minut	7 minut

Z grafu je patrná převaha činností, které rozvíjí komunikativní dovednosti. Domnívám se, že je to způsobené stylem práce a použitými metodami. Jak jsem předpokládala, ani zde učitel nemusel mnohokrát do chodu hodiny zasahovat. Přeci jen se v hodině našly chvíle, kdy k rozvoji komunikativních dovedností nedocházelo, například během pamětného vybavování informací o básních a při předčítání vlastních básní.



Obr.11 Graf časového rozložení hodiny

Hodina o slovních druzích (viz Příloha č.12)

Tato hodina byla zaměřena na opakování slovních druhů. Na toto téma žáci psali volné psaní, které následně sdíleli. Každá skupina připravila prezentaci „svého“ slovního druhu. Hodinu zakončili hrou, při které vymýšleli věty, ve kterých užívali určité slovní druhy.

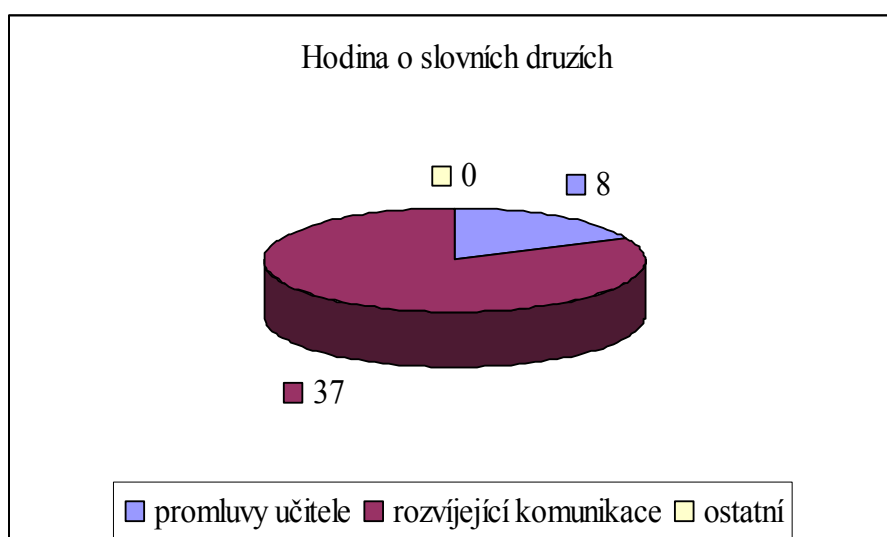
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny v těchto činnostech:

- Volné psaní na téma slovní druhy
- Párové sdílení volného psaní
- Příprava prezentace slovních druhů
- Samotná prezentace, kladení doplňujících otázek a zpřesňování informací
- Tvorba vlastních vět při hře

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
8 minut	37 minut	0 minut

Opět se nám zde opakuje, že není žádný čas stráven činnostmi, které nerozvíjí komunikativní dovednosti. A opět se setkáváme s velmi nízkou hodnotou u promluv učitele, což je velmi dobře, o to více možností měli žáci na rozvoj svých komunikativních dovedností. Příležitostí měli mnoho, jak je patrné z výše uvedeného výčtu činností.



Obr.12 Graf časového rozložení hodiny

Hodina o podmiňovacím způsobu (viz Příloha č.13)

Cílem této hodiny bylo procvičení a upevnění učiva o podmiňovacím způsobu.

Žáci psali volné psaní v podmiňovacím způsobu, poté ho sdíleli. Následovala skupinová práce s textem, žáci vyhledávali podmiňovací způsob a vytvářeli kritéria pro jeho třídění. Poté pracovali samostatně s pracovním listem. Hodina byla zakončena reflexí, při které byli žáci vyzváni, aby napsali, co nového se naučili.

V hodině se neobjevilo mnoho metod RWCT, ale celá hodina byla vedena v duchu E-U-R.

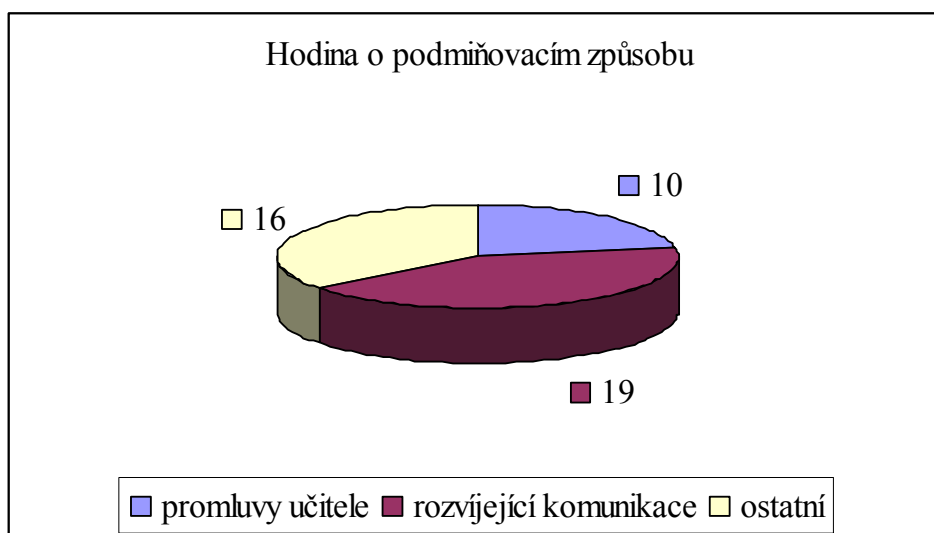
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny těmito metodami a činnostmi:

- Volné psaní (téma Co bych dělala, kdybych vyhrála 10 milionů)
- Párové sdílení volného psaní
- Spolupráce při vytváření kritérií a vyhledávání sloves
- Závěrečná reflexe – samostatný psaný projev (Co nového jsme se naučil?)

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
10 minut	19 minut	16 minut

Z časového rozložení hodiny a z grafu je patrné, jak ovlivnila hodinu práce s pracovním listem. Výrazně zvýšila čas, kdy nedocházelo k rozvoji komunikativních dovedností, neboť se v pracovním listu pouze doplňovali správné tvary sloves. Je ale patrná snaha učitele mluvit co nejméně a zařadit do hodiny i aktivity, které budou komunikativní dovednosti rozvíjet.



Obr.13 Graf časového rozložení hodiny

Hodina o bajce (viz Příloha č.14)

Tato hodina literární výchovy byla zaměřena na učivo o bajkách.

Během evokace si žáci brainstormingem ujasňovali, co vědí o bajkách a psali volné psaní vycházející z klíčových slov bajky. V hlavní části hodiny četli s předvídáním. Hodina byla zakončena otázkami učitele, jdoucími po hlubších myšlenkách textu a přesahu do života dětí.

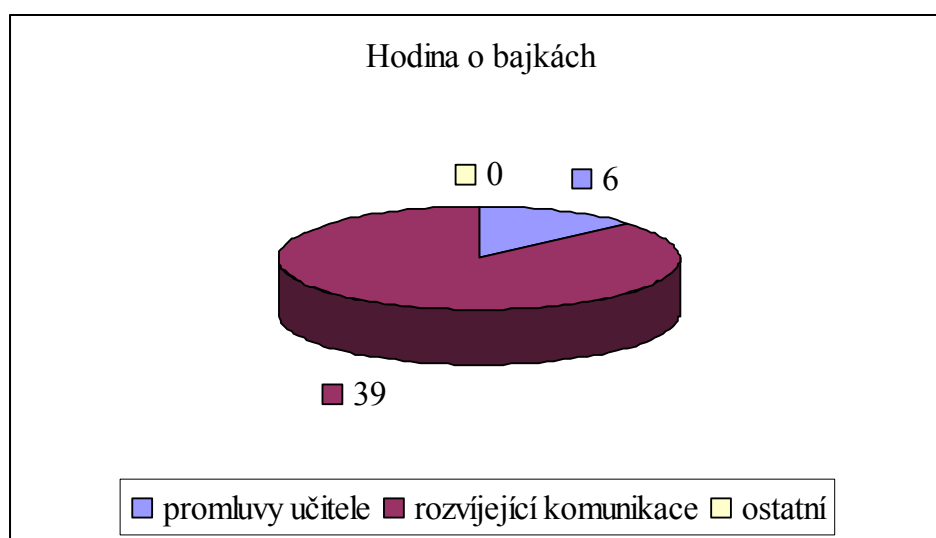
Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny následujícími činnostmi:

- Brainstorming (téma Bajka)
- Volné psaní kombinované s metodou klíčových slov
- Párové sdílení volného psaní
- Čtení s předvídáním – především část NAJDI ARGUMENTY PRO SVÉ TVRZENÍ
- Odpovědi na otázky jdoucí po podstatě věci, ne jen po prvrchu

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
6 minut	39 minut	0 minut

Opět se nám zde opakuje nulová hodnota u činností, které nerozvíjí komunikativní dovednosti. Také promluvy učitele zabíraly velmi málo času. Velmi rapidně zde převažují činnosti, které rozvíjí komunikativní dovednosti.



Obr.14 Graf časového rozložení hodiny

Hodina o pohádce K.J.Erbena (viz Příloha č.15)

Cílem hodiny literární výchovy bylo přiblížení tvorby Karla Jaromíra Erbena.

V první části hodiny žáci předvíдали děj jeho pohádky Dvojčata na základě klíčových slov a názvu. Své předpovědi si zapisovali. Následovalo sdílení. Tichým čtením skutečné pohádky porovnali svou verzi s originálem.

Na závěr každý vytvořil pětilístek na téma Pohádka.

Komunikativní dovednosti byly rozvíjeny těmito činnostmi:

- Práce s klíčovými slovy a psaní vlastní verze pohádky

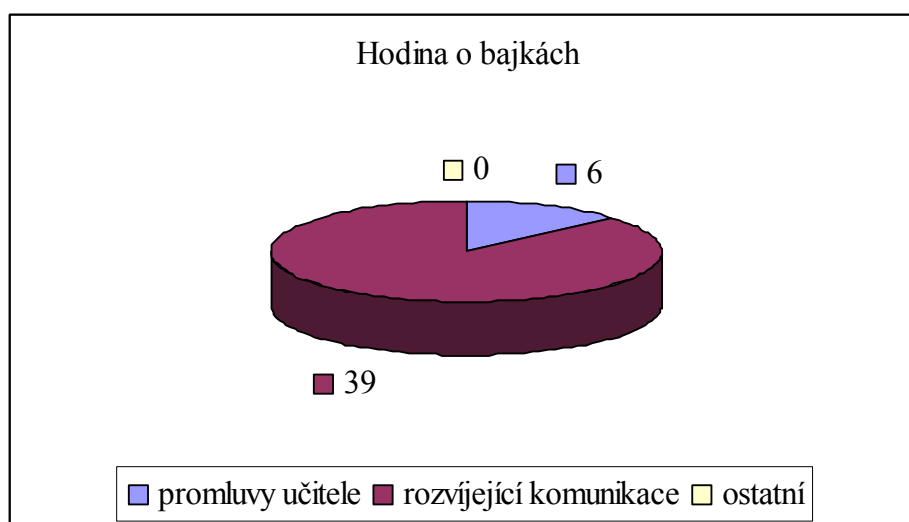
- Párové sdílení
- Tiché čtení a porovnání s originálem
- Rozhovor o shodách a rozdílech
- Pětilístek na téma Pohádka

Z hlediska času vypadala hodina následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
6 minut	39 minut	0 minut

Jak je patrné z grafu a z tabulky, došlo zde k zajímavému jevu. Časové rozložení této hodiny se naprosto shoduje s hodinou o bajkách. Jen rozvržení a časová dotace u jednotlivých aktivit se liší.

I zde tedy musím ocenit množství času věnovaného komunikativním dovednostem a nízký čas učitelových promluv.



Obr.15 Graf časového rozložení hodiny

Dílna čtení (viz Příloha 16 ab)

Dílna čtení byla celá provázána příběhem o Janu Lucemburském a o okolnostech při jeho nástupu na trůn. Celá lekce měla 90 minut, byly spojené dvě vyučovací hodiny.

Během lekce žáci vystřídalí mnoho činností a aktivit.

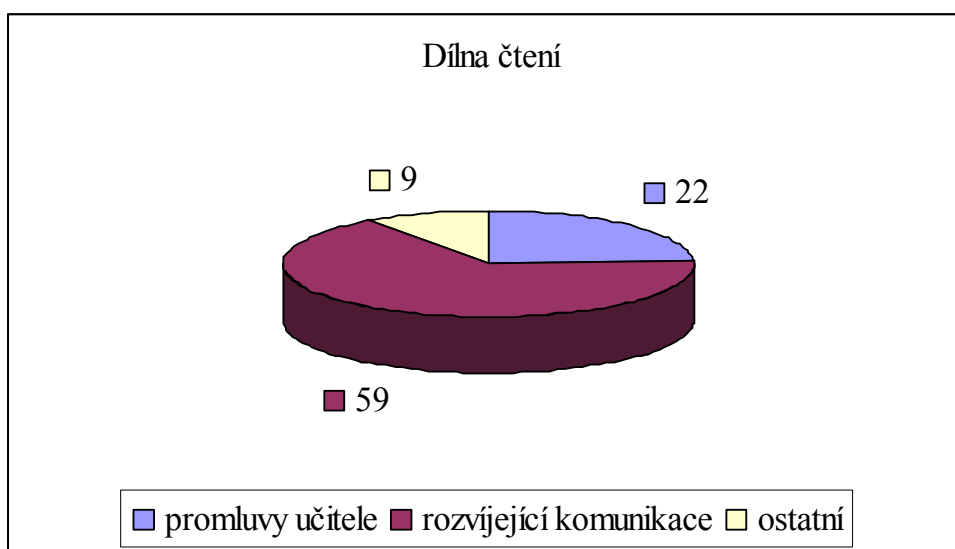
Tyto činnosti rozvíjely komunikativní dovednosti:

- Tiché čtení vlastní knihy (obvyklý začátek každého dne)
- Sdílení přečteného
- Volné psaní (téma Království bez krále)
- Sdílení
- Vyprávění o podobné situaci z české historie
- Hledání klíčových slov z vyslechnuté části příběhu
- Tiché čtení (pokračování příběhu)
- Hledání klíčových slov z přečtené části příběhu
- Párové předvídání (Co se stane v příběhu dál?)
- Hledání jednoho společného pokračování (nutná domluva celé třídy)
- Neverbální komunikace – vytváření živých ilustrací k příběhu, ovšem bez mluvení
- Pětilístek (téma Jan Lucemburský)
- Psaní doporučení na knihu, ze které pocházel čtený příběh

Z hlediska času vypadala tato lekce následovně:

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
22 minut	59 minut	9 minut

Z tabulky i grafu vidíme, že zde opět jasně převyšují činnosti, při kterých dochází k rozvoji komunikativních dovedností. Jen málo času bylo stráveno činnostmi, které komunikativní dovednosti nerozvíjí. Promluvy učitele činily 22 minut, což by se na první pohled mohlo zdát hodně. Ale nesmíme zapomínat na to, že lekce trvala 90 minut. Znovu se vrátím k výzkumu Neda Flanderse, podle jeho teorie by během tak dlouhé lekce měl učitel mluvit kolem 40 minut.



Obr.16 Graf časového rozložení hodiny

4.7 Porovnání obou škol

Nejprve porovnáám hodiny z hlediska času, následně se pokusím najít souvislost mezi časovým rozložením hodiny a zvolenými metodami.

Pro úplnost opakuji svůj předpoklad. Očekávám, že hodiny na FZŠ prof.O.Chlupa budou bohatší na činnosti, během kterých dochází k rozvoji komunikativních dovedností, a to především díky použití metod a postupů z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dále očekávám, že učitelovy promluvy budou podstatně kratší, než na ZŠ Revoluční., protože učitel pracující metodami RWCT si je vědom toho, že je pro žáky přínosné, pokud dostanou co nejvíce prostoru pro vlastní komunikaci, zjišťování informací, diskutování...

Abych mohla tyto dvě školy porovnat, zprůměruji hodnoty získané na obou školách. Vzniknou tak dvě průměrné vyučovací hodiny, které již půjdou snadno porovnat.

Hodiny na FZŠ prof.O.Chlupa

promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
7	38	0
7	31	7
8	37	0
10	19	16
6	39	0
6	39	0
22	59	9
66	262	32
8,25 minut	32,75 minut	4 minuty

součet
průměrně na jednu hodinu

Hodiny na ZŠ Revoluční

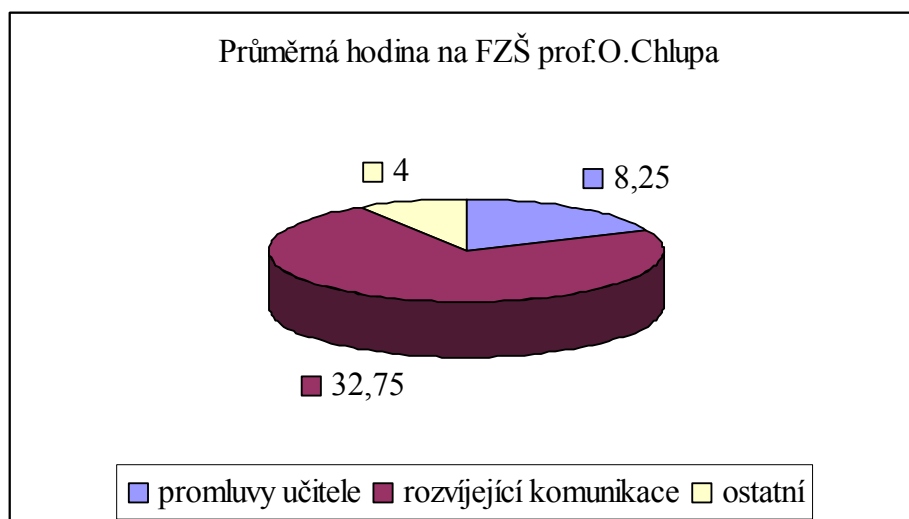
promluvy učitele	rozvíjející komunikace	ostatní
11	20	14
15	9	21
10	27	8
12	2	31
19	4	22
18	12	15
9	15	21
16	0	29
110	89	161
13,75 minut	11,125 minut	20,125 minut

součet

průměrně na jednu hodinu

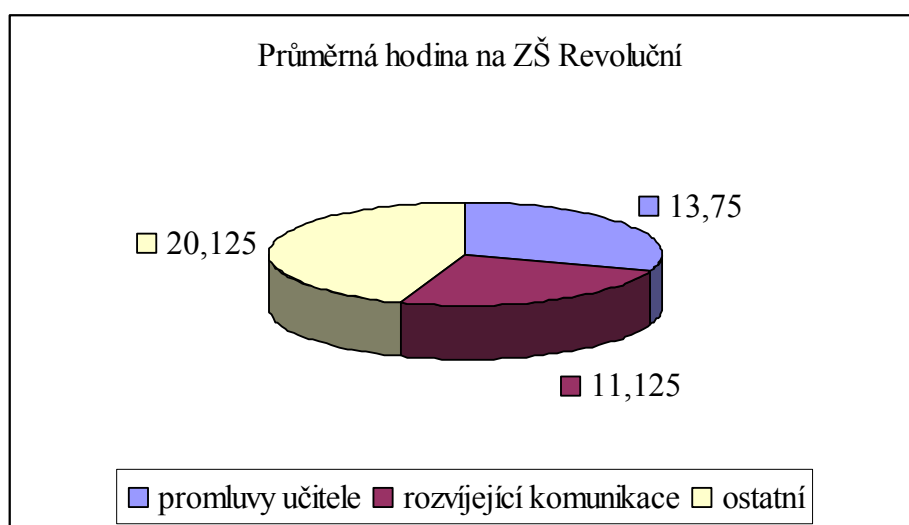
Markantní rozdíl je patrný již jen z čísel, přesto ještě pro přehlednost zanesu získané hodnoty do grafů.

FZŠ prof.O Chlupa



Obr.17 Graf časového rozložení průměrné hodiny

ZŠ Revoluční



Obr.18 Graf časového rozložení průměrné hodiny

Sledujeme-li pozorně získané hodnoty, zjistíme, že nejméně se od sebe liší výsledky, které byly naměřeny učitelům. Zprůměrnováním hodnot učitelových promluv z jednotlivých hodin se dostáváme k času 8,25 na FZŠ prof.O.Chlupa a k 13.75 na ZŠ Revoluční. Ani v jednom případě se nejedná o hodnoty vysoké, což je dobře. O to více prostoru dostali ke smysluplné komunikaci žáci. Stejně tak se ani na jedné škole hodnoty nepřibližují 20 minutám, což byla hodnota, kterou ve svých výzkumech uváděl Ned Flanders jako průměrnou v běžné vyučovací hodině. Je ovšem třeba brát v úvahu, že jeho výzkum byl velmi obsáhlý a pravděpodobně zahrnoval i jiné předměty, u kterých je potřeba více výkladu učitele. Proto jeho výsledky nezatracují, jen konstatují, že v mém výzkumu by k takovým výsledkům nedošel.

Hodnoty naměřené u činností, které nerozvíjeli komunikativní dovednosti, se liší velmi. Na FZŠ prof.O.Chlupa byly průměrně naměřeny jen 4 minuty. Na ZŠ Revoluční to bylo podstatně více, konkrétně 20,125 minut.

Opačné hodnoty byly získány u činností, které rozvíjely komunikativní dovednosti. Na FZŠ prof.O.Chlupa bylo naměřeno průměrně 32,75 minut. Oproti tomu na ZŠ Revoluční jen 11,25 minut.

V mém výzkumu šlo především o zjištění, na které škole je větší prostor k rozvoji komunikativních dovedností. Proto docházím k závěru, že lepší možnosti k rozvoji komunikativních dovedností mají žáci na FZŠ prof.O.Chlupa.

Tím pádem vidím jasnou souvislost mezi metodami a postupy pocházejícími z programu RWCT a časem, během kterého docházelo k rozvoji komunikativních dovedností.. Podíváme-li se zpět na popisy jednotlivých hodin na FZŠ prof.O.Chlupa, zjistíme, že v každé hodině byly použity některé metody. Dokonce lze říci, že čím více metod bylo použito, tím vyšší byl výsledný čas smysluplné a rozvíjející komunikace. Naopak u ZŠ Revoluční můžeme vidět spíše nahodilé uspořádání hodiny, které není provázané nějakou vnitřní myšlenkou. V hodinách není patrná část evokace a uvědomění, což by na druhou stranu ani v běžné hodině nebylo tak nutné, ale neměla by v žádném případě chybět reflexe, o jejíž důležitosti byla řeč v teoretické části.

Docházím k závěru, že metody a postupy RWCT mají vliv na čas, během kterého je v hodinách žákům umožněno vyjadřovat své myšlenky a názory či formulovat své představy, a tím pádem mají tyto metody přímý vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků.

Závěr

Závěrem bych ráda shrnula obsah mé diplomové práce a výsledky výzkumného šetření.

Cílem práce bylo ověřit, zda existuje souvislost mezi metodami RWCT, používanými v hodinách Českého jazyka, a rozvojem komunikativních dovedností. K tomuto zjištění bylo třeba shrnout teoretické poznatky spojované s komunikací, komunikativními dovednostmi a programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a prozkoumat vliv metod RWCT v hodinách Českého jazyka na prvním stupni základní školy na časové rozložení hodiny. Konkrétně bylo cílem mého výzkumu zjistit, zda metody a postupy RWCT zvyšují čas, který je věnován rozvoji komunikativních dovedností na rozvoj komunikativních dovedností žáků. Původně bylo ještě mým záměrem prozkoumat plnění očekávaných výstupů, což se ale ukázalo jako nesplnitelný cíl z důvodu časových, proto jsem se očekávanými výstupy zabývala jen v teoretické rovině.

V první kapitole jsem se zabývala problematikou komunikace. Nejprve jsem vymezila pojem komunikace. Následoval popis komunikativních dovedností a jejich dělení podle využití při psaném a mluveném projevu. Poslední část kapitoly o komunikaci pojednávala o aspektech, které mají vliv na rozvoj komunikativních dovedností. Vlivy byly rozděleny na vnitřní (vrozené a získané faktory) a vnější (rodina, vrstevníci, škola).

V druhé kapitole jsem se zabývala postavením komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Komunikace se v RVP objevuje na několika místech. Jako první je zmíněna v klíčových kompetencích. Komunikace se nejvíce uplatňuje v kompetencích komunikativních, které byly podrobně popsány. Své místo má také ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, v části Český jazyk a literatura. Součástí tohoto předmětu je složka Komunikační a slohová výchova. Tato složka byla popsána z pohledu očekávaných výstupů a okruhů učiva.

Třetí kapitola byla zaměřena na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). V úvodu této kapitoly bylo popsáno kritické myšlení. Následovalo shrnutí

historie programu RWCT. Dále byly nastíněny hlavní cíle programu a jeho východiska a popsáno vhodné prostředí a výukový model E-U-R. Poslední částí této kapitoly byl stručný přehled metod, které je možné používat s dětmi na prvním stupni základní školy. Metody byly děleny podle fáze hodiny, ve které jsou nejlépe využitelné.

V praktické části byl popsán výzkum, který jsem prováděla na Fakultní základní škole prof. Otokara Chlupa v Praze 13 a na Základní škole Revoluční v Kralupech nad Vltavou. Navštívila jsem 16 hodin Českého jazyka a metodou pozorování sledovala vliv metod RWCT na časové rozložení hodiny a následně jejich vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků.

Hlavním zkoumaným jevem byla náplň hodiny v závislosti na čase. Zajímalo mne, kolik času mluví učitel, kolik času mají žáci na vyjadřování svých myšlenek a názorů, tedy na činnosti, které vedou k rozvoji jejich komunikativních dovedností, a jak dlouho trvají v hodinách činnosti, které k rozvoji komunikativních dovedností nepřispívají. Zároveň s tímto aspektem jsem se zabývala ještě konkrétní náplní hodin a snažila jsem se najít souvislost mezi postupy a metodami RWCT a časem pro rozvoj komunikativních dovedností.

Došla jsem k závěru, že v hodinách, ve kterých jsou tyto metody používány, je podstatně více příležitostí pro rozvoj komunikativních dovedností. Což považuji za důkaz toho, že metody RWCT mají vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků. Důvodem je především to, že nabízí dostatek příležitostí pro komunikaci. Metody RWCT nutí žáky mluvit za sebe a mezi sebou, vyjadřovat svůj názor, obhajovat ho, diskutovat o něm, ptát se a hlavně kriticky myslet, tedy nepřijímat informace bez prozkoumání a ověření.

Použitá literatura:

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV nakladatelství, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

FLAVELL, J.H. *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley, 1968.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

GAVORA, P. *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha: PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

HAUSENBLAS, O. *Hlediska pro pozorování ve škole*. Článek pro kritické listy.

Praha, 2002. Dostupné na WWW:

<http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?cp=texty/pozorovani>

HAUSEBLAS, O. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?* Praha: H+H,1992.

KALHOUS, Z., OBST , O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?* Kritické listy, 2000, č.1-2, s.8-9. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, H. (Ed.) *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007. ISSN 1214-5823.

- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MEREDITH, K., STEEL, J.L., TEMPLE, Ch. *Kooperativní učení*. Příručka V. Praha: OSI, OSF 1998.
- MÜLLEROVÁ, S., *Komunikační dovednosti*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-475-7.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Vybrané kapitoly z komunikativních dovedností*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1988.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0608-6.
- PALENČÁKOVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- RUTOVÁ, N. (Ed.) *Učím s radostí*. Praha:o.s. Kritické myšlení a SbS ČR 2003. ISBN 80-86106-09-8.
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- STEEL, J.L., MEREDITH, K., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Příručka IV. Praha: OSI, OSF 1997.
- STEEL, J.L., MEREDITH, K., TEMPLE, Ch., WALTER, S. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Příručka III. Praha: o.s.Kritické myšlení, 2007.

SVATOŠ, T. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové, Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-794-3.

ŠAFRÁNKOVÁ, K., KOŠŤÁLOVÁ, H. (Ed.) *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

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

TUPÝ, J., JEŘÁBEK, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

Resumé:

Diplomová práce je zaměřena na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a jeho vliv na rozvoj komunikativních dovedností žáků. Teoretická část nabízí faktické informace vztahující se k tématu. Popisuje komunikaci, komunikativní dovednosti, postavení komunikace v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a shrnuje informace o programu RWCT, o jeho cílech, obsahu a metodách. Praktická část zkoumá vliv metod RWCT na časové rozložení hodiny a tím na prostor, který je v hodinách věnován rozvoji komunikativních dovedností žáků. Porovnává hodiny na dvou základních školách z hlediska času, který je stráven činnostmi, při kterých dochází k rozvoji komunikativních dovedností. Dále zkoumá konkrétní činnosti v hodinách Českého jazyka, které komunikativní dovednosti rozvíjí.

Summary:

The thesis is focused on the programme Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) and its influence on the pupil's communication skills. The theoretical part provides factual information relating to the topic. It describes communication, communication skills, the status of communication in the Framework Education Programme for Primary Education and summarizes the information about the programme RWCT, its objectives, content and methods. The practical part deals with the influence of methods RWCT on improvement of pupil's communicative skills. It compares lessons at two elementary schools in terms of time, which is spent with pupil's communication, at which they have to express their own thoughts and opinions. It examines how the communicative skills are developed in the lessons of Czech language.

Klíčová slova:

- Komunikace
- Komunikativní dovednosti
- Program RWCT (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)
- Model E-U-R (Evokace - uvědomění si významu – reflexe)
- Rámcový vzdělávací program
- Český jazyk a literatura

Keywords:

- Communication
- Communication skills
- Programme RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)
- The E-U-R model (Evocation – awareness of importance of new information – reflexion)
- Framework Education programme for Elementary Education
- Czech and Czech literature

Přílohy

- Příloha č.1 – Zadání diplomové práce
- Příloha č.2 – č.9 Záznamové archy z pozorování na ZŠ Revoluční
- Příloha č.10 – 16b Záznamové archy z pozorování na FZŠ prof.O.Chlupa