

Třífázový model učení – základní rámec programu RWCT

Jak třífázový model vypadá, co se při něm děje a proč je tak důležitý pro efektivní učení vysvětlují například O. Hausenblas a H. Košťálová (2006). Tento model je vyživaný pedagogickým konstruktivismem, je jednoduchý a současně účinný, stejně jako všechny modely ho však nelze používat dogmaticky (má sloužit nám, ne my jemu). Pomáhá učitelům k tomu, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Myslí především na to, **co a v jakém pořadí** má žák dělat, aby se skutečně něčemu naučil. Je vhodný zejména tehdy, kdy si žáci mají **osvojit nové poznatky**, uspořádat je do souvislostí, propojit je se svými zkušenostmi. Třífázový model učení skládající se z Evokace – Uvědomění – Reflexe (E – U – R) není metoda, jak si někteří mylně myslí, je to rámec učení, který se teprve metodami a strategiemi naplňuje.

Evokace

- žáci si samostatně a aktivně vybavují, co už o tématu vědí, nebo se o něm třeba jen domnívají, uvědomují si nejasnosti a formulují z nich plynoucí otázky
- cílem je aktivizovat žáka a vzbudit jeho vnitřní motivaci pro učení (zvědavost na to, jak to tedy skutečně je, potřeba získat další informace, chuť si vyzkoušet něco, čím se naše předpoklady, domněnky a názory buď potvrdí, nebo vyvrátí)
- jedná se o první fázi učení, nejde o nějakou etapu před ní

Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy dítěte s cílem učení pro danou hodinu. Zadáání pro evokaci jsou nesčíslná, volba metody by měla být co nejpřemýšlenější. Pokud se chce učitel žáků při evokaci pouze přímo zeptat, co už o tématu vědí, je velmi důležité, aby byly otázky formulovány tak, aby nevylučovaly žákovy prekoncepty (správné ani falešné). Např. *Proč si jste přesvědčeni, že...? Jak jste se cítili, když...? Vzpomenete si na více různých řešení či odpovědí...?* Učitel tedy nezadáává otázku tak, že má na mysli jedno své správné řešení nebo odpověď. Při evokaci zasahuje učitel do výuky co nejméně. Je-li to nutné, dodává další potřebné organizační instrukce. Přijímá a případně zapisuje na tabuli všechny možné názory, nijak je nekomentuje. A zásadní je, že dětem neprozrazuje správnou odpověď, protože by je zbavil tzv. aha-momentu, tj. chvíle pochopení či objevu něčeho nového, např. v textu nebo jiném zdroji informací, při které se produkují endorfiny a děti pociťují radost. Učení se tak stává příjemnou záležitostí.

Uvědomění

- žáci se setkávají s novými informacemi (např. prostřednictvím textu, vyprávění učitele nebo žáka, pokusu, videa, exkurze), které aktivně zpracovávají
- propojují tyto informace s těmi, které si vybavili v první fázi procesu učení (tzv. stavění mostů mezi starým a novým)
- upravují dosavadní názory a jejich strukturu podle nových informací
- základním úkolem je udržet zájem žáka, podněcovat ho, aby sledoval, jak informacím rozumí
- cílem je budovat v dětech chuť a touhu poznávat

V této fázi se děti učí informace nejen přijímat, ale také přemýšlet, kam je zařadí, jakou hodnotu pro ně mají, a to je právě to uvědomování si významu. Zvýrazňuje se také role učitele. Právě on přináší zdroj informací, může ovlivnit, jakými problémy se budou žáci zabývat. Přemýšleně volený zdroj by měl poskytovat **informace nové, ucelené, smysluplné**. To neznamená, že nemůžeme dětem například nabízet texty obsahující sporné informace, které jsou vhodné k pochybování a probouzejí zvědavost. Vždy však uvádějme z jakého zdroje jsme čerpali. Texty či jiné zdroje musejí vždy přinášet něco, co žáci nevědí. Měly by nabízet dostatek různých informací, aby v něm děti našly co nejvíc odpovědí na své otázky, přitom nesmějí být přehřívány podrobnostmi. Neměly by být ani moc dlouhé. Kvůli žákům se čtenářskými problémy by měl text hned v úvodu obsahovat dost jasně hlavní informace a hned za tím zásadní část, kterou stihnou přečíst všichni. Je důležité uvědomit si, že každý žák

pracuje svým vlastním tempem a čas k načerpání informací by měl být přiměřený (buďme tedy trpěliví), ale to neznamená, že všichni musí zvládnout např. přečíst celý text.

Reflexe

- žák se jakoby ohlíží za procesem učení, sám si formuluje nový obraz tématu či problému (co teď ví, co si potvrdil, co opravil, co mu zůstalo nejasné a co by se chtěl příště dozvědět)
- cílem je, aby žák dokázal informace vyjádřit svými slovy, zařadil je do širšího rámce a porozumění se tak stalo trvalým

V reflexi je nutné podnítit výměnu názorů, aby si děti uvědomily různé úhly pohledu, naučily se vyslechnout a tolerovat odlišné názory. Je však důležité, že si reflexi dělá každý sám za sebe. Učitel nemůže to podstatné dětem prostě nadiktovat, ale musí je naučit, jak se podstatná věc pozná. To je důležitá dovednost do života, i když musíme počítat s tím, že různí žáci si vyberou jako podstatné rozličné informace.

4. Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

V programu RWCT existují různé metody a techniky rozvíjející rozličné aspekty čtenářské gramotnosti. Při jejich výběru vycházíme z toho, že mnozí z českých učitelů, kteří tyto metody používají, dokládají, že jejich žáci čtou skutečně s chutí i s porozuměním. Při plánování hodin s cílem rozvíjet kritické myšlení a čtenářskou gramotnost vychází učitel ze znalosti třífázového modelu učení a ten se snaží naplnit co nejvhodnějšími metodami a strategiemi. Pro inspiraci uvádíme stručnou charakteristiku některých osvědčených metod a činností. O dalších se můžete dozvědět více zejména ze zdrojů **Mezinárodní čtenářské asociace** (IRA: www.reading.org). V České republice se metodám pro rozvíjení kritického myšlení a čtenářské gramotnosti věnuje soustavně časopis **Kritické listy** (www.kritickemysleni.cz), kde najdete řadu konkrétních ukázek také pro práci učitele na 1. stupni. Přehled některých metod je uveden rovněž v publikacích A. Tomkové – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole (2007) nebo H. Grecmanové a E. Urbanovské – Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP (2007). Praktické ukázky vyučovacích hodin uplatňujících postupy kritického myšlení poskytuje kniha Učím s radostí (2003).

Chceme-li posuzovat metody z hlediska jejich vhodnosti užití v jednotlivých fázích modelu učení E-U-R, bude jejich rozdělení následující:

1. evokace: čtení s předvídáním, volné psaní, pětilístek;
2. uvědomění: I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, podvojný deník;
3. reflexe: poslední slovo patří mně, volné psaní, pětilístek.

Vždy však musíme pamatovat na to, že než metodu využijeme ve výuce, je třeba promyslet, jak žáky naučíme touto metodou pracovat. Je proto lepší začínat s jednoduššími metodami, než se samostatnou prací žáků. Na počátku je také vhodné pracovat s nepřiliš rozsáhlými texty.

Literatura:

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007.

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 2000, roč. 1, č. 1–2, s. 8–12.

KOŠŤÁLOVÁ, H. Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků? *Kritické listy*, 2003, roč. 3, č. 12, s. 5–7.

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online] [cit. 10. 11. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E-U-R. Podrobněji k evokaci. *Kritické listy*, 2006, roč. 6, č. 22, s. 56–57.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E-U-R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, 2006, roč. 6, č. 23, s. 57–59.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy*, 2006, roč. 6, č. 24, s. 67–69.

MEREDITH, K., STEELE, J. L., TEMPLE, K., WALTER, S. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8*. Praha: Kritické myšlení, 1997.

RUTHOVÁ, N. (ed.) *Učím s radostí*. Praha: Strom, 2003.

ŠÁLKOVÁ, A. *Uplatnění metod kritického myšlení ve výuce českého jazyka ve 4. ročníku základní školy*. Diplomová práce. Brno: MU, 2010.

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: UK, 2007.