

UNIVERZITA KARLOVA-PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Implementace výukové metody
Strategie vizuálního myšlení
do výuky na druhém stupni základní školy

Implementation of the Teaching Method
Visual Thinking Strategies
into Teaching at the Middle School

Praha 2023

Vedoucí práce: doc. RNDr. PhDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D

Vypracovala: Bc. Veronika Drdáková

Prohlášení:

Tímto prohlašuji a zavazuji se, že budu práci vypracovávat samostatně a na základě přečtené literatury, budu dodržovat etická pravidla pro psaní diplomových prací, citace dle normy APA, zároveň budu práci vykonávat v souladu s Opatřením děkana č. 18/2017.

V Táboře dne 3.7.2023

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zuzaně Pechové, Ph.D. z Přírodovědně – humanitní a pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci za celkové směrování práce, ochotu spolupracovat, vstřícnost, nabízení odborných podnětů a rad. Dále paní doc. RNDr. PhDr. Haně Voňkové, Ph.D. et Ph.D za velkou podporu při výběru tématu a za závěrečnou konzultaci při dokončování práce. Rovněž děkuji vedení školy za umožnění spolupráce a žákům za účast na výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu a shovívavost.

Obsah

Obsah.....	4
Abstrakt a klíčová slova	6
Abstract and keywords.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 VZNIK A AUTORSTVÍ METODY	8
1.1 Abigail Housen.....	8
1.2 Philip Yenawine	8
1.3 Výzva expertů	9
1.4 Uplatnění metody.....	10
2 CHARAKTERISTIKA METODY	11
2.1 2.1. Proces metody.....	11
2.2 2.2. Porovnání vzdělávacího systému v ČR a USA	12
3 ANALÝZA VTS	14
3.1 3.1. Složky metody.....	14
3.1.1 Skupina	15
3.1.2 Subjekt k diskusi: Umění.....	16
3.1.3 Tiché pozorování	16
3.1.4 Správné otázky	16
3.1.5 Facilitátor.....	18
3.1.6 Parafrázování.....	18
3.1.7 Propojování	18
3.1.8 Uzavření aktivity.....	19
4 ODRAZ METODY VE SCHOPNOSTECH ŽÁKA/STUDENTA	21
4.1 Kognitivní a afektivní cíle.....	21
4.2 Kritické myšlení	22
4.3 Komunikace	25
4.4 Sebevědomí, spravedlnost, vyrovnávání podmínek.....	26
5 TEORETICKÁ OPORA METODY VTS	27
5.1 Základní teoretické prameny.....	27
5.2 Zóna nejbližšího vývoje	28
5.3 Myšlení a řeč	30
5.4 Kooperativní učení.....	30
5.5 Vizuelní myšlení.....	31
5.6 Funkce vizuálií	34
6 TEORETICKÁ VÝCHODISKA Z PROVEDENÝCH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ	35
6.1 Výzkumná šetření realizovaná v Americe.....	35
6.2 Aplikace vizuelní gramotnosti ve vzdělávání v České republice.....	36

EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	39
7.1 Impuls k provedení výzkumného šetření	39
7.2 Metoda Visual Thinking Strategies od teorie k praxi.....	39
7.3 Cíle a otázky výzkumu	40
7.4 Výzkumný vzorek.....	41
7.5 Popis postupu při výzkumu	41
7.6 Úskalí výběru obrazů a dostupnost fotobank	42
8 PODROBNÁ ANALÝZA SEBRANÝCH DAT	45
8.1 Komunikace	48
8.1.1 Práce s tichem	50
8.1.2 Přínosy pro učitele.....	52
8.2 Kritické myšlení	54
8.3 Asimilace a akomodace názorů	55
8.4 Porozumění umění	57
8.5 Limity metody.....	59
9 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ	60
10 ZÁVĚR	61
11 Seznam použité literatury:	63
12 Přílohy:.....	66

Abstrakt a klíčová slova

V této diplomové práci se budeme věnovat metodě v české literatuře doposud nepopsané - Strategie vizuálního myšlení, v původním znění *Visual Thinking Strategies* (dále jen VTS), která byla vyvinuta v oddělení edukace nejznámějšího muzea moderního umění MOMA v New Yorku, metodě, která aktivně rozvíjí schopnosti a dovednosti v oblastech: vizuální gramotnost, kritické myšlení, komunikace, kooperace, tolerance. Žák přirozenou formou zkvalitňuje své myšlenkové operace, hluboce promýšlí a řeší problémy, stává se iniciátorem i otevřeným příjemcem nových myšlenek, rozšiřuje si rozsah a úroveň řeči, zvyšuje vlastní kooperaci s ostatními, zároveň i nezávislost na vzorech, zvyšuje si sebevědomí a sebedůvěru. Metoda využívá procesu učení způsobem rozšiřování, měnění a propracovávání již existujících poznávacích schémat prostřednictvím interakce s uměleckými obrazy cestou speciálně navrženého programu. V teoretické části se zabýváme charakteristikou a analýzou metody, možnostmi implementace do českého kurikula, nalézáme možnosti dopadu metody na afektivní a kognitivní schopnosti žáka, navazujeme na společné paralely v metodě, v ČR již hojně popsané a využívané, Psaním a čtením ke kritickému myšlení (*Reading and Writing to Critical Thinking*). Výuková metoda VTS byla úspěšně implementována ve školách a kulturních institucích po celé zemi v USA a Německu. V praktické části pomocí kvalitativního designu přibližujeme pilotáž systematického nácviku vizuálního myšlení. Pomocí pečlivé analýzy audionahrávek sledujeme počáteční úroveň práce s vizuálním objektem u žáků šestých a osmých tříd na základní škole a porovnááme ji s úrovní výstupní na konci realizovaného šestihodinového kurzu. Měřením a porovnáváním úrovní sledujeme proměny v kontextu kritického myšlení. Jeden výzkumný cyklus tvořil 20 vstupů zhruba 15 minutových aktivit jednou týdně po dobu 6 měsíců. Současně byla stejnému testování podrobena vždy kontrolní skupina, která se pilotáže uvedené metody neúčastnila. V závěru analyzujte možnosti a limity využívané metody v praxi českého prostředí.

Klíčová slova:

Visual thinking strategies (VTS) - Strategie vizuálního myšlení, komunikace, kritické myšlení, vizuálie, vizuální gramotnost, vizuální myšlení, vrstevnické učení.

Abstract and keywords

In this diploma thesis we will focus on the method of Visual Thinking), which has not yet been described in Czech literature, which was developed in the education department of the most famous Museum of Modern Art in New York, a method that actively develops abilities and skills in the areas of: visual literacy, critical thinking, communication, cooperation, tolerance. The student naturally improves their thought operations, thinks deeply and solves problems, becomes an initiator and an open recipient of new ideas, expands the scope and level of speech, increases their own cooperation with others, as well as independence from role models, and increases self-confidence. The method uses the learning process by expanding, changing and elaborating existing cognitive schemes through interaction with artistic images through a specially designed program. In the theoretical part we deal with the characteristics and analysis of the method, the possibilities of implementation in the Czech curriculum, we find the possibilities of the impact of the method on affective and cognitive abilities, we build on common parallels in the method Reading and Writing to Critical Thinking. The VTS teaching method has been successfully implemented in schools and cultural institutions throughout the country in the USA and Germany. In the practical part, we use qualitative design to illustrate the piloting of systematic training in visual thinking. Using a careful analysis of audio recordings, we monitor the initial level of work with the visual object in sixth and eighth graders at secondary school and compare it with the output level at the end of the six-hour course. By measuring and comparing the measured levels, let's follow the changes in the context of critical thinking. At the same time, a control group that did not participate in the piloting of this method was always subjected to the same testing. One research cycle consisted of 20 inputs of 15 minute activities once a week for 6 months. Finally, we will analyze the possibilities and limits of the method used in the practice of the Czech environment.

Keywords:

Visual thinking strategies (VTS), communication, critical thinking, visuals, visual literacy, visual thinking, peer learning.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZNIK A AUTORSTVÍ METODY

Metoda strategie vizuálního myšlení (Visual Thinking Strategies, dále již jen VTS) byla vyvinuta Philipem Yenawinem, ředitelem oddělení edukace v muzeu moderního umění MOMA v New Yorku ve spolupráci s psychologkou Ed.D Abigail Housen.

1.1 Abigail Housen

Abigail Housen získala titul doktor edukace (Ed.D.) na Harvardu v roce 1983, v ČR srovnatelné s Ph.D., a byla průkopníkem výzkumu estetického vývoje více než 30 let. Stala se profesorkou výtvarné výchovy a ředitelkou programu pro postgraduální studium na Massachusetts College of Art a sloužila jako konzultantka a hodnotitelka mnoha muzeí a škol. Její rozsáhlý výzkum fází estetického vývoje poskytl teoretický základ pro metodu VTS. Její dlouhodobé výzkumné studie o vlivu VTS ukázaly, že kromě růstu v estetickém chápání podporuje metoda růst kreativních a kritických dovedností myšlení, které se přenášejí do jiných oborů. Uznávaná psychologka, výzkumnice v oblasti estetiky a pionýrka vzdělávací metody VTS zemřela po dlouhé nemoci v srpnu 2021.¹

1.2 Philip Yenawine

Philip Yenawine pokračuje ve vývoji nových způsobů podpory přijetí VTS ve školách a muzeích v USA i v zahraničí zejména v Německu. Je spoluzakladatelem neziskové organizace Visual Understanding in Education (VUE), jejímž posláním je podporovat kognitivní růst prostřednictvím interakce s uměleckými obrazy, a to prostřednictvím speciálně navržených programů pro školy a muzea. Dále je spoluautorem kurikula VTS². Od počátku 90. let vytváří osnovy a plány profesního rozvoje, které se používají ve stovkách škol a institucí po celém světě. Philip byl v letech 1983-93 ředitelem vzdělávání v Muzeu moderního umění v New Yorku (MOMA). P. Yenawine³ působil také v letech 1992-94 jako konzultační kurátor v

¹ <https://www.commonweal.org/uncategorized/in-memoriam-abigail-housen/>

² <https://vtshome.org/founders/>

³ <https://www.philipyenawine.com/>

Institutu pro současné umění a během akademického roku 1993-94 jako hostující profesor výtvarné výchovy na Mass College of Art, obojí v Bostonu. Je členem Board of Art Matters, nadace podporující současné umělce. Yenawine je autorem knihy Jak se dívat na moderní umění, souhrnu klíčových uměleckých pojmů pro začátečníky, a napsal šest dětských knih o umění. Jeho nejnovější kniha, Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines, byla vydána nakladatelstvím Harvard Education Press v říjnu 2013 a v této práci jsou z ní čerpány mnohé teoretické teze, které metodu představují a objasňují. Jako kreativní ředitel ve Watershed Collaborative Philip Yenawine nadále úzce spolupracuje s učiteli a vede je ve výuce založené na dotazování. Zůstává velvyslancem VTS, vystupuje v muzeích a na dalších fórech po celém světě.

1.3 Výzva expertů

P. Yenawine, jako ředitel vzdělávání v MOMA v NYC, byl postaven před výzvou, zda jeho vzdělávací programy muzea jsou úspěšné, zda informace sdělené talentovanými lektory zůstávají v dlouhodobé paměti návštěvníků (respektive laiků a začátečníků v oblasti umění) a pomáhají jim v chápání moderního umění. Yenawineova snaha odpovědět na tuto otázku ho přivedla k výzkumnici Abigail Housen a společně se hluboce zamýšleli nad účinností programů MOMA. K Yenawinovu negativnímu zjištění, bez ohledu na vysoce vzdělaný a entusiastický personál, učení nepřinášelo očekávané výsledky. Housenův výzkum však vysvětlil proč: než se fakta a koncepty sdělené talentovanými lektory MOMA udrží, musí nejprve návštěvníci dále rozvíjet stávající vizuální a kognitivní dovednosti. Data sesbíraná A.Housenovou také odhalila, jak tento růst uskutečnit. Housen a Yenawine započali vytvářet strategii, která spolehlivě umožnila lidem stavět na dovednostech, které vlastnili, a nastartovala tak produktivní a uspokojivý proces, který mohli použít, kdykoli narazili na neznámé předměty. Roky terénního výzkumu vedly ke zdokonalení strategie známé jako strategie vizuálního myšlení (VTS). Sběr dat prokázal, že funguje a úspěšně rozvíjí vizuální gramotnost, kritické myšlení, komunikaci, toleranci. Nabytí a rozvíjení těchto schopností jsou i cíle, které jsou vyjádřeny v Rámcově vzdělávacím programu v ČR. Žák pomocí VTS získává: kompetence při ústním jednání, kompetence při řešení problému, kompetence rozhodování, oceňuje postoje jiných, zdůvodňuje vlastní názory a uznávané hodnoty. Zvyšuje se jeho argumentační schopnost, tím spojené zvyšování verbální zdatnosti, a to vše přispívá ke zvýšení pocitu vlastní hodnoty. Namísto

naslouchání lektorům, kteří sdílejí své znalosti, VTS žádá lidi, aby mluvili o tom, co vidí, a řídí jejich pohled pokládáním tří základních otázek. Jako reflexe na jejich odpovědi je využita metoda facilitace, která zahrnuje naslouchání, parafrázování komentářů, propojování souvisejících myšlenek a rámování druhů myšlení.

1.4 Uplatnění metody

Metoda VTS byla navržena tak, aby pomohla návštěvníkům muzea získat více smyslu a potěšení z umění, ale studie Housena a Yenawine zjistily, že ji lze použít ve školách napříč ročníky k rozvoji myšlení, jazyka a sociálních dovedností, které v současné době školy tolik upřednostňují.⁴ Vyškolení facilitátoři VTS pracují po celém světě v nezávislých, ale často koordinovaných snahách, na všech úrovních vzdělávání. Umělecká muzea často začleňují VTS do svých výukových programů, ale ukázalo se, že jsou velmi užitečné v základním a sekundárním systému vzdělávání. Své místo si hledají i v lékařském a ošetrovatelském oboru jako prostředek pro zvýšení schopnosti pozorování, uvažování založeného na důkazech, naslouchání a empatického vedení a restorativní praxe.

Existují články⁵, které popisují problémy se schopností vidět například u studentů medicíny (in Bláha a spol., 2022)⁶. V lékařském a ošetrovatelském oboru se stále častěji začleňují práce humanitních oborů jako nástroje ke stimulaci dialogu, diskuze a informovanosti, a to především pomocí umění, dramatické hry, poezie, narativní eseje a hudby. Nástroje stimulují lékařské stážisty a budoucí zdravotnický personál zejména v oblastech sensitivity, budování týmu a spolupráce. Takových programů je však stále málo. Shapiro (2005)⁷ shrnuje ve svém článku poznatky učitelů, kteří v současné době používají literární a umělecké materiály v oblasti studia medicíny využívající i metodu VTS. Dolev i Bardev (2001, in Shapiro 2005) prokázali zlepšení

⁴ Yenawine, P., *Visual thinking strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press Cambridge, Massachusetts, 2014. ISBN 978-1-61250-610-4

⁵ Např. Naghshineh, S., Hafner, J.P., Miller, A.R. et al. Formal Art Observation Training Improves Medical Students' Visual Diagnostic Skills. *J GEN INTERN MED* 23, 991–997 (2008). <https://doi.org/10.1007/s11606-008-0667-0>, nebo Bramstedt, PhD, Katrina. (2016). The Use of Visual Arts as a Window to Diagnosing Medical Pathologies. *AMA Journal of ethics*. 18. 843-854. 10.1001/journalofethics.2016.18.8.imh11-1608.

⁶ Bláha, J., Fulková, M., Říhová, K., Fišerová, Z., & Vargová, P. Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti. *Výtvarná výchova*, 2020. 1-2: 70-97. Dohledáno: https://www.researchgate.net/profile/Kristyna-Rihova-4/publication/362291133_Galerijni_edukace_jako_soucast_vzdelavaciho_procesu_v_kontextu_vizualni_gramotnosti/links/62e1550b3c0ea8788761e337/Galerijni-edukace-jako-soucast-vzdelavaciho-procesu-v-kontextu-vizualni-gramotnosti.pdf

⁷ SHAPIRO, J., *Literature and Art in Medical Education*. *Family Medicine*. 4: 250-252, 2005.

vizuálních diagnostických dovedností zejména pozorování detailů, lidských emocí v obličejí u studentů medicíny, kteří se účastnili uměleckých pozorovacích dílen. Většina vizuálních expozičí v lékařském kurikulu bývá však omezena na zobrazení operací a obhlídek klasických obrazů, které jsou součástí přednášek o historii medicíny. Vědci stále ještě důvěřují hlavně číslům, datům, která jim vyhodnotí nějaký přístroj a sdělí jim výsledek. Mají problém s vlastní interpretací viděného – tedy s percepční senzitivitou.

Při výuce pomocí použití uměleckých maleb jako nástrojů bylo zkoumáno minimálně. Shapiro prokazuje, že metoda VTS u studentů v experimentu vedla ke zlepšení naslouchání studentů, které se pak odráželo v reálné praxi naslouchání kolegů a pacientů. Běžná praxe v profesi lékaře je „poskytnou rychlé odpovědi“, dnes však víme, že zdraví pacienta je ovlivněno multifaktoriálně. Dále Shapiro tvrdí, že je více než pravděpodobné, že u studentů bude zvýšeno i analytické myšlení, protože diváci musí obrazy dekodovat. Tento jev byl prokázán zatím jen u mladších žáků. Jmenovaný směr je v lékařském prostředí ještě v plenkách, ale autoři se domnívají, že si brzy najde pevné místo i na lékařských fakultách.

2 CHARAKTERISTIKA METODY

2.1. Proces metody

Co se děje na tomto obrázku? S touto jedinou otázkou a pečlivě vybraným uměleckým dílem mohou učitelé se svými studenty započít cestu k hlubšímu učení a dalším dovednostem, které jsou nyní v USA vyžadovány Common Core State Standards - závaznými vzdělávacími standardy. Výuková metoda Visual Thinking Strategies (VTS) byla úspěšně implementována ve školách, okresech a kulturních institucích po celé zemi, včetně bilingvních škol v Kalifornii, West Orange Public Schools v New Jersey a San Francisco Museum of Modern Art. Poskytuje otevřené, ale vysoce strukturované diskuse o vizuálním umění a významně zvyšuje kritické myšlení, jazyk a gramotnost studentů. Philip Yenawine, bývalý ředitel vzdělávání newyorského Muzea moderního umění a spoluvůrce kurikula VTS, poutavě píše o svých letitých zkušenostech se studenty základních škol ve třídě.⁸ Odhaluje, jak byla VTS vyvinuta, a ukazuje, jak učitelé používají umění – stejně jako básně, primární dokumenty a další vizuální artefakty – ke zvýšení různých dovedností, včetně psaní, poslechu a mluvení, v celé řadě předmětů. Kniha ukazuje, jak lze VTS snadno a efektivně začlenit do lekcí ve třídách na základní škole za

⁸ <https://www.philipyenawine.com/vts/2020/8/23/visual-thinking-strategies>

pouhých deset hodin školního roku a vytvořit prostředí zaměřené na žáka, kde jsou studenti na všech úrovních zapojeni do bohatých, pohlcujících diskuzí.

2.2. Porovnání vzdělávacího systému v ČR a USA

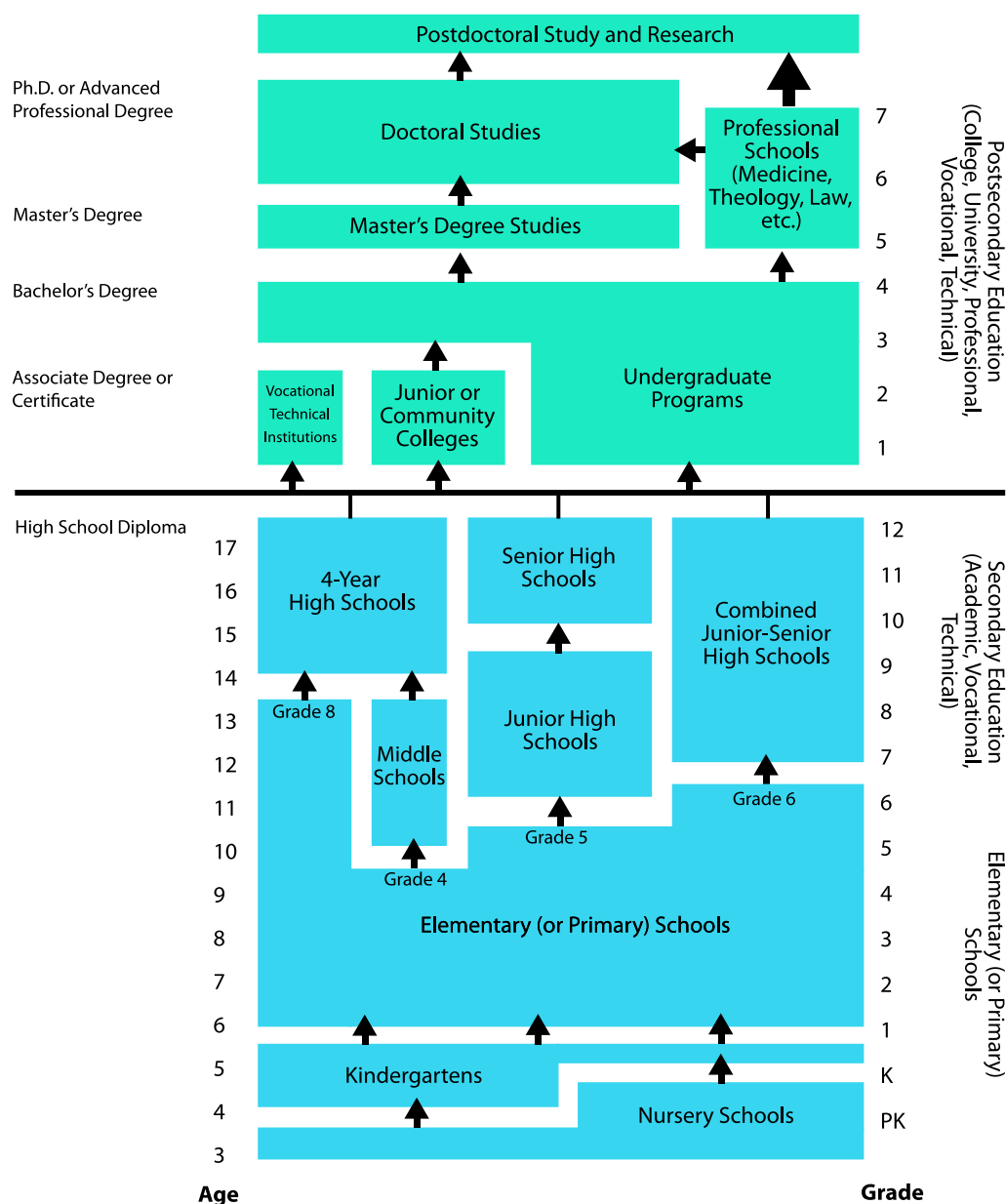
Metoda VTS úspěšně rozvíjí minimálně dvě základní klíčové kompetence zakotvené přímo v RVP ZV⁹, které byly do českého vzdělávání zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; a po nejnovější revizi RVP nově i kompetence digitální. Tyto schopnosti a dovednosti dále rozvíjí i student sekundárního vzdělávání, osvojuje si je již na vyšší úrovni dle specifikace v RVP pro gymnázia a střední odborné školy. Při přenesení metody VTS do českého prostředí očekáváme, že aplikací VTS budou žáci ponejvíce stimulováni a motivováni k praktikování a osvojení kompetence k řešení problémů a komunikativní kompetence. K této hypotéze nás přivádí paralela, která vede přes závěry výzkumníků z USA, kteří tvrdí, že VTS rozvíjí při vzdělávání studentů jednu ze základních dovedností ukotvených v Common Core Standards¹⁰, cílů, jichž má student během základního vzdělávání K1-12 dosáhnout. Zahrnují dovednosti kritického myšlení a schopnost pozorně číst texty způsobem, který jim pomůže porozumět a užít si složitá literární díla. Studenti se naučí používat přesvědčivé uvažování a dovednosti shromažďování důkazů, které jsou nezbytné pro úspěch na vysoké škole, v kariéře a životě. Standardy také stanoví vizi toho, co to znamená být gramotným člověkem, který je připraven být úspěšný v 21. století. Americký základní vzdělávací systém se s českým v mnoha ohledech a oblastech shoduje, liší se však ve svém uspořádání. V českém vzdělávacím systému začínáme v předškolním, pokračujeme v základním vzdělávacím systému, které má 1.-9. tříd a je devátou třídou ukončeno. Po něm studenti odchází na gymnázia, střední odborné školy nebo učiliště, pokud nepokračují ve studiu, odchází na trh práce. Po úspěšném zakončení střední školy mohou studenti pokračovat ve svém vzdělávání na vyšší odborné škole nebo na vysoké škole – univerzitě. V USA se začíná cílené vzdělávání dětí rovněž v předškolním zařízení v tzv. Pre-primary School do šesti let a poté odchází na Primary

⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2021. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

¹⁰ *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subject*. State Standards initiative, 2010. Dostupné na: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf

School nebo také Elementary School, která je členěna do 5 tříd tzv. grades označovaných v kurikulárních dokumentech K1 - K5. Žák zde zůstává do 10 – 11 let a odpovídá našemu prvnímu stupni na základní škole. Následuje Middle School nebo Junior High Scholl, v níž žáci zůstávají do 14 let, a čítá další 4 třídy neboli stupně K6 - K8. Českému střednímu, sekundárnímu vzdělávání odpovídá High School navazující na předešlé číslování tříd tedy stupně K9 - K12, po dokončení tohoto typu školy je studentům zpravidla 17-18 let. Po maturitě je otevřena cesta na školy univerzitního typu nebo na trh práce. Podrobněji viz. obrázek 1. Schéma vzdělávacího systému v USA:¹¹

¹¹ Wikipedia: *Education in the United states*,
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/81/Education_in_the_United_States.svg



Obrázek 1: Schéma vzdělávacího systému v USA

3 ANALÝZA VTS

V této části práce shrneme základní prvky metody VTS a provedeme jejich analýzu.

3.1 3.1. Složky metody

Učitel promítne žákům pečlivě vybraný umělecký obraz a požádá žáky, aby si ho v tichosti chvíli prohlíželi. Poté pokládá specificky dané otevřené otázky, které přichází v sekvencích. Pozorně poslouchá, co studenti říkají, poukazuje na to, co studenti mají na mysli a reaguje na každý komentář parafrázováním studentovy myšlenky. Nakonec souhlasné i odporující

komentáře propojí. Učitel však zůstává v pozici nestranného facilitátora, nepřidává komentáře, neopravuje je, neřídí žákovskou pozornost. Typický proces zabere 10 min. Níže detailněji popíšeme každou složku zvlášť.

3.1.1 Skupina

Metoda s tímto druhem vizuálního tématu je založena na diskuzi, a ta vyžaduje skupinu lidí. Skupina by se měla skládat z dostatečného počtu očí a myslí, které jsou schopny přicházet s širším repertoárem různých myšlenek a informací. Nejlepší je skupina složená z vrstevníků, v našem případě je tedy ideální třída žáků nebo studentů s různými životními zkušenostmi, ale podobným stupněm vývoje. Učení ve skupinách umožňuje jednotlivci rozšiřovat oblast prožitků a zkušeností a zprostředkovává tak nové poznání. Jak vyvozuje H.Beltz (1997), afektivní učení čili zvnitřňování postojů a hodnot, se může uskutečňovat pouze ve skupinách.¹² Optimální počet pro diskutující je 12-15 žáků, je-li skupina větší než 25 žáků, doporučuje se skupinu rozdělit na dvě diskuzní fóra. Se skupinou je v počátku vhodné připomenout a ujasnit si pravidla diskuze. Na základě zkušeností světově uznávaného anglického experta na vyučovací metody G. Pettyho (1996) mezi užitečné schopnosti koordinátora diskuze patří: dohlížení na to, aby nemluvilo více žáků najednou; když se někdo nejasně vyjádří, zopakuje jeho myšlenku srozumitelněji; vede žáky k rozhodování a shrnuje hlavní body; umí se postarat o to, aby jedinec neovládl pole na úkor ostatních a všichni se cítili do diskuze vtažení, i když zrovna nehovoří; hlídá si čas a cíle diskuze; oceňuje příspěvky žáků chválou, kladným přístupem a neverbálními prostředky; naslouchá pozorně a zakončuje diskuzi shrnutím a závěrem.¹³ Mezi další jeho rady patří: když položíte otázku, soustřeďte svůj pohled na žáka, který doposud nepromluvil, a čekejte, vyvinete tak na něj silný tlak, aby žák odpověděl; když žák mluví, sledujte ho očima, přikyvujte na znamení souhlasu; když se zdá, že se chystá skončit, mlčte a hleďte mu do očí, abyste ho přiměli pokračovat; když mluvíte, pohlízejte potupně všem žákům do očí; nemluvte tiše a nevýrazně, abyste „neochladili“ atmosféru diskuze, mluvte silným hlasem a dejte najevo zájem a nadšení; diskuze by měla probíhat v nesoutěživé a objevené atmosféře, ostatní by neměli názory ostatních nepřátelsky napadat; diskuze ponechává člověku svobodu spekulovat a měnit názor.

¹² BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1997. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

¹³ PETTY, G.,. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-070-7. str.170

- Co více můžeme na obraze najít? What more can we find?

Otázka „O co na obraze jde? – *What is going on in the picture?*“ spouští dotazy, které pátrají po významech obsažené v obraze, nejen po explicitně vyobrazených předmětech, ale podněcuje k otázkám, co subjekty sdělují. Druhá otázka je podobná, často si ji sami klademe. Je to otevřená otázka naznačující, že všechny druhy odpovědí jsou přijatelné. Vyzývá studenty přemostit se přes pouhé pozorování k zjišťování, co tím autor myslel. Formulace tedy vybízí k nalezení narativu za obrazem. Toto potvrzují bohatá data výzkumu spoluzakladatelky metody A. Housen. Ekvivalent první otázky, „Co vidíte na obrázku? – *What do you see on the picture?*“, je na rozdíl od původní, vede k méně rozmanitým cestám myšlení odpovídajícím čtyř pěti letým dětem, ale není dostatečnou výzvou pro děti starší. Jedním z důvodů jednoduchých otázek je, že pomáhají objevovat slovník, který koresponduje s tvrzením neurovědců, že oko a mozek pracují. Jde o propojení mozku se smyslovým vjemem a jazykovým centrem. Druhá otázka „Co tě k tomu přimělo, proč si to myslíš?“ je kladena z důvodu přinést ostatním důkaz dané interpretace, ukotvit tuto myšlenku v obraze. Už čtyř a pětileté děti po krátkém čase demonstrují znatelné myšlenkové dovednosti, pokud kladete otázku výše uvedenou formou. Dává to smysl, od té doby, co používají své oči a mysl k uvažování, že jeden je malý a hbitý a jiný velký a líný, jsou to různá stvoření, ale jsou to oba psi nebo že úsměv znamená jinou věc než zamračení. Třetí otázka: „*Co víc můžeme na obraze najít?*“ klademe během VTS často, protože nadále rozvíjí hloubkový myšlenkový proces. Autoři argumentují, že si sami můžeme všimnout, jak dlouho je malé dítě schopné upřeně sledovat nějaký předmět od raného dětství. Touto otázkou jednoduše probudíme tuto přirozenou schopnost. Učitele si často stěžují na udržení dětské pozornosti, ale učitelé používající metodu VTS potvrzují, že pokud dětem nabídnete něco, co stojí za to a dáte příslušné pokyny, žáci budou zkoumat předmět déle, než má většina učitelů čas. Opakování otázek rovněž posiluje představu o tom, že nezáleží, jak rychle pochopíme určitou věc, ale že další pozorování a reflektování často rozšiřuje a mění první přesvědčení. Děti, které mají odlišný náhled, jsou povzbuzovány, aby sdílely stejně jako ostatní, a to ovlivňuje dynamiku ve třídě. Empirická data výzkumu Housenové popisují společné specifické vzory odpovědí u začínajících pozorovatelů a na citlivost při formulaci otázky. Už při drobné změně formulace: „*Co ještě můžeme na obraze najít?*“, si děti myslí, že se jich ptáme na něco specifického, co ještě nezmiňovaly. Pokud zadáme otázku: „*Co dalšího můžeme na obraze najít?*“, se opět otevrou. Klazení otázek tedy musí být konzistentní a zde je ten klíč, který vede ke kognitivním

návykům a udrží je. Tato strategie naučí žáky osvojit si vytváření smyslu o umění, která je přenosná do zcela jiných odlišných oborů.

3.1.5 Facilitátor

Kromě kladení otázek, učitel usnadňuje diskusi tím, že ukazuje na pozorované detaily, parafrázuje a spojuje jeden komentář s druhým. Poukazováním, často i doslovným, ujišťuje děti, že ví, o čem hovoří a že ostatní to vidí také, zaměří se na předmět, který je diskutován. Poukazování odpovídá vizuálnímu parafrázování. Pozorování a poukazování vede k bodům, které někteří minuli a dává tak šanci objevit více než doposud. Pro vyjadřování je to kotva viditelná v obraze, která pevně vede k zvyšování slovní zásoby.

3.1.6 Parafrázování

Učitel se vždy ptá, zda jeho parafrázování bylo správné. Je cestou, kdy učitel dává najevo, že nejen slyšel, ale že *i rozumí*, co bylo řečeno. Související aktivní naslouchání při parafrázování je způsob vyjadřování, který sděluje: „Slyšel jsem, co jsi říkal, a dostatečně jsem rozuměl a dal jsem to do svých slov takto...“ Mimo jiné tím dáváme najevo, že ctíme to, co bylo řečeno. Učitel musí velmi pozorně naslouchat, poskytovat vědomí, že naslouchání ostatním je důležité a poskytuje tím model, že pomáhá lepšímu porozumění. Dostatečným věnováním času naslouchání a reflektování, učitel posiluje pocit ocenění jejich schopnosti, což je podstatnou složkou učení. A co víc, učitel zachází se všemi studenty stejně, hrací pole se vyrovnává, riziko z obavy promluvit se redukuje. Pokud je učitel zkušený a citlivý u nejisté nebo vratké odpovědi, má příležitost ji ukotvit v ráznou a jasnou formulaci, zlepšit gramatickou správnost, avšak podstatou je, aby se student necítil opravován. V podstatě by měl posílit bohatost slovní zásoby a jednoduché syntax, učit modelovat myšlenky do mluvené řeči stejně jako modelovat respektující naslouchání.

3.1.7 Propojování

Během procesu učitel poukazuje, parafrázuje odpovědi žáků a společně je propojuje, čímž ukazuje, jak nápady spolu interagují. Parafrázováním dává smysl konverzaci, která by se bez

toho zdála velmi náhodná. Spojuje žakovské idey a provádí jasnější a vhodnější závěry. Propojováním myšlenek, se kterými ostatní nesouhlasí, dětem jasně ukazuje, že je možné, aby různí lidé reagovali odlišně na to, co vidí. Propojování nastiňuje, jak jsou počáteční myšlenky propracovávány a přehodnocovány, jak nové detaily přidávají další odstíny významu. To demonstruje, že naslouchání odlišným názorům postavených na pozorování, znalostí a zkušenostech jiných, mění i naše názory samotné. Učitel sleduje jakkoli nesourodé komentáře, uznává je a pokouší se využívat souhrnných výhod promyšleného a reflektujícího dialogu. Učitel musí zachovávat neutrální postoj po celou dobu. Nikdy neukazuje své tendence a zaujatost pro nějaký koncept. Není vždy nutné, aby člověk potřeboval učitele nebo jinou autoritu, aby mu pomohla vyřešit nějaký problém. Pokud necháme studenty procházet jejich procesem samotné, učíme je, jak se znalosti vytvářejí, nejen že jsou jednoduše dodány učiteli, rodiči nebo médií. Učí se přemýšlet sami, mohou se spolehnout na své spolužáky/peers, které je ke znalosti také dovedou. Nesouhlas spolužáků k jejich názorům se stává cenným a ne hrozivým, většina problémů totiž nenabízí jen jedno řešení, ale mnoho nebo přinejmenším mnohostranné odpovědi. Tento proces přispívá k rozvinutí tzv. scaffolds deep learning. Zkušenosti amerických pedagogů na základních školách aplikujících VTS uvádí, že při odchodu na střední školy jsou si děti vědomy, že většina věcí v životě je komplikovaná. Odpovědi nejsou jen správně nebo špatně, černé nebo bílé, máme mnoho cest, jak smýšlet o většině fenoménů a obvykle mají problémy multiplikační řešení. Učí se tím základní dovednost potřebnou ve dvacátém prvním století, využitelnou ve vyšším vzdělávání i na pracovních místech. Je to schopnost, která přímo zastřešuje jednu z kompetencí, které vyžadují jak americké Common Core Standards tak české klíčové kompetence zakotvené v RVP ZV. Na závěr se hodí citát od Martina Leichti „Svět má hádanky, ale má stejně tolik řešení – stokrát krásnějších než hádanky.“¹⁴

3.1.8 Uzavření aktivity

Po iniciativní diskusi se často někteří žáci ptají: „Zvládli jsme to dobře?“ „Byly naše odpovědi správné?“ I učitelé často cítí potřebu aktivitu uzavřít, protože studentům není okamžitě zřejmé, proč bylo cvičení prováděno. Ve svých zkušenostech P.Yenawine upozorňuje, že snaha shrnout

¹⁴ In BELTZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. Z originálu Kursbuch Schlüsselqualifikationen přeložila: D.Lisá. ISBN 80-7178-479-6. str.213

žakovskou volnou diskusí by nevyhnutelně vynechala některé komentáře a dobrá práce některých odpovědí může být devalvována. Shrnutí jsou nadbytečná, propojování již studentské úsilí ocenilo a poskytlo možnost pokroku. Někteří studenti i po dvacetiminutové diskusi, mají ruku stále nahoře, podezřívají učitele, že zatajuje nějaké informace, vědí, že subjekt poctivě probádali, ale stále mají co říct. Konverzace je vhodné uzavřít poděkováním. Komentář jako např. „Jsem nadšená kolika detailů jste si na obraze všimli, bylo jich mnohem více, než jsem si všimla já sama.“, je nadbytečný. O tomto ukončení pochybuje i A. Housen.¹⁵ Žáci na základní škole po několika lekcích si závěr sami sestaví dohromady, VTS jim dává příležitost zamyslet se nad účelem tím, že se ptáte. Kolektivní mysl může přicházet s podstatnými vhledy. Tento způsob diskuse mezi dětmi není jiný než např. u pokročilého výzkumného týmu vědců, kteří se snaží najít řešení problému. Vědci spolupracují s ohledem na konkrétní subjekt, konverzí, odráží jeden nápad od jiného, základní názory opírají o důkazy, zvažují možnosti a staví znalosti na nápadech druhých, což dává příležitost dosáhnout více možností než kterýkoliv jednotlivec.

Navíc je diskuse oproštěna od úzkosti, která u mnohých vyvěrá z obavy špatné odpovědi a brání jim v účasti. Děti se cítí pohodlně, důvěrně a volně v účasti na dialogu. Je to způsob, který lze využít napříč oblastmi obsahu, je proveditelná a přináší benefity, které stojí za to každou chvíli, kterou s ní strávíme. Učitelka na základní škole ve Washingtonu Heather Sutherland si myslí, že metoda VTS není skvělá jen pro děti, ale mohou z ní těžit i dospělí.¹⁶ „Dialog a naslouchání učí děti, jak být ohleduplným občanem. Všimám si, jak se stávají tolerantnějšími a pružnějšími v komunikaci mezi sebou, se mnou i jejich prací. Vzniká mezi námi opravdová komunita.“ Rovněž je cenný a platný fakt, že dospívající žáci a mládež se snadněji učí jeden od druhého. Rozvíjí zvědavost a chuť vědět více. Učí se, jak napravit chyby a slepé uličky, prozkoumávají myšlenky, přehodnocují je a podle potřeby jí odstraňují nebo upravují. Marco Siegrist ve své stati o kooperačních a diskusních technikách reflektuje, že diskuse a debaty nejsou žádnou „záračnou technikou“, nýbrž osvědčenou technikou, jíž může zkušený vedoucí dobře podpořit skupinový proces, pomáhat mu a doprovázet ho.¹⁷ Důležitá je pro něho cesta:

- od prvních podnětů k volným asociacím
- od konfrontací k systemizujícímu porozumění

¹⁵ Yenawine, P., Visual thinking strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines, Harvard Education Press Cambridge, Massachusetts, 2014, ISBN 978-1-61250-610-4

¹⁶ Tamtéž: str. 36

¹⁷ BELTZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. Z originálu Kursbuch Schlüsselqualifikationen přeložila: Dana Lisá. ISBN 80-7178-479-6. str.303

- od poznání k touze po změně
- od chtění k jednání

VTS metodu si velice chválí učitelé, kteří učí studenty, kde je angličtina jejich druhý jazyk nebo se objevují studenti ze sociálně slabších rodin. Tyto děti se při dotazování na názory stydí, neodvažují se promlouvat. Učitelé s těmito dětmi samozřejmě denně pracují s texty a ilustracemi, ale při promítnutí umění se obavy a plachost z projevu vytrácí. Děti se zbavují blokad a při expozici obrazu otevřeně komunikují, cítí se bezpečně a oceňováni, důležitým aspektem je i fakt, že při této metodě není „správná“ nebo „nesprávná“ odpověď. Umění je velmi efektivní, když chceme přimět děti i dospělé mluvit nebo psát.

4 ODRAZ METODY VE SCHOPNOSTECH ŽÁKA/STUDENTA

4.1 Kognitivní a afektivní cíle

Podíváme-li se na metodu prizmatem notoricky známé Bloomovy taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů, zjistíme, že se díky této formě výuky dostáváme do druhé poloviny jeho pyramidy, kde se nachází myšlenkové operace vyššího řádu (*higher order thinking – hot*). VTS nasedá na cíle uvedené v dolní části – zapamatování, pochopení a porozumění získaným informacím. Tyto získané dovednosti jsou vstupní bránou otevírající cestu k myšlení vyššího řádu, které se rozvíjí přes schopnost aplikovat získané informace pomocí pamětného učení a životních zkušeností na základě předloženého neznámého uměleckého díla. Žáci začnou hledat složky nějakého složitého celku – jevu, případu, vztahu a dochází k analýze předloženého uměleckého díla. V hlavách žáků se začínají objevovat nové myšlenky, spojitosti, nápady a navrhují a pojmenovávají svá řešení. Při syntéze využívají zdroj vnější (obraz) a vlastní zdroje (vědomosti a zkušenosti). Pomocí druhé otázky: „Co tě přimělo k tomu, že si to myslíš? (*What do you see that makes you say that?*)“, se žák dostává na vrchol pomyslné psychologické pyramidy vzdělávacích cílů a začíná argumentovat a vysvětlovat svoji názorovou volbu. Metoda VTS saturuje nejen kognitivní oblast, ale i doménu afektivní, kterou v návaznosti na Bloomovu taxonomii popsal např. D. B. Kratwohl, 1964.¹⁸ Pracoval s pěti kategoriemi: vnímání podnětů; reakce na podnět; uznání a ocenění; organizování a systematizování;

¹⁸ In KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. str. 289

zvnitřňování, začlenění do charakteru jako je i změna názoru. Při pozorování procesu učení při aplikaci VTS, žák prochází postupně všemi kategoriemi. Při expozici obrazu podmět vnímá, vytváří si vlastní interpretaci na základě osobních znalostí a životních zkušeností, snaží se vcítit a porozumět sdělení autora, hledá informace a vztahy, aniž by byly vyobrazeny, naslouchá odlišným názorům, uvažuje o jejich správnosti, přehodnocuje, obohacuje svoji interpretaci o nové zkušenosti druhých, začleňuje upravenou či zcela pozměněnou interpretaci zpět do svého charakteru. Poslední část přichází až po delší době, A. Housen tento čas nazývá inkubací a doporučuje časový odstup mezi expozicí děl na 5 až 14 dní.

4.2 Kritické myšlení

Kritické myšlení je jedna ze zásadních schopností, které metoda VTS intenzivně rozvíjí. Metoda Reading and Writing for Critical Thinking (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) = RWCT je postavena na podobných základech. RWCT má již v ČR své zástupce v široké síti škol a je podepřena odbornými texty, které z velké části vydává občanské sdružení Kritické myšlení (KM) založené Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. Sdružení od roku 2000 pečuje o rozvoj programu v České republice a slouží jako koordinační centrum RWCT.

Vraťme se tedy zpět již k známému RWCT a připomeňme si jeho program. Je tvořen praktickými technikami a metodami, které mají za cíl rozvíjet tvořivé, intuitivní a nezávislé myšlení, které pomáhá s porozuměním předkládané látky především pomocí aktivního čtení a psaní a zpracovávání nabytých informací pomocí různých metod. Definice pojmu kritické myšlení se v literatuře překládají zpravidla jako neuzavřené. Je to z toho důvodu, protože s kritickým myšlením (dále jen KM) se pracuje ve všech typech škol po celém světě. David Klooster, docent americké literatury v Hope College v Hollandu ve státě Michigan v USA a lektor metody RWCT v ČR a Arménii, definoval 5 základních bodů kritického myšlení, které zcela naplňuje i námi uváděná metoda VTS. V úvodu svého článku v Kritických listech č.1 zahrnuje i co KM není. Nepatří k němu pamětné učení neboli memorování, porozumění složitým myšlenkám tj. porozumět, jak jiný uvažuje a přijmout to co jiný vymyslel, a tvořivé neboli intuitivní myšlení, které uplatňujeme nejvíce v momentech, kdy je myšlení vědomé samo sebe. První dvě složky jsou však nezbytné přípravné aktivity pro kritické myšlení, které

je však mnohem komplexnější. Pět bodů definice kritického myšlení D. Kloostera¹⁹ tedy zahrnuje:

1. Kritické myšlení je nezávislé – každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nevyhnutelnou podmínkou pro KM je vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti musí pociťovat svobodu myslet za sebe samé. Nemusí být nutně originální, mohou převzít myšlenku jiného za svou vlastní. Nejdůležitější je myšlení za sebe.
2. Získané informace a informovanost jsou výchozím bodem pro KM. Často užívaná fráze „Nemůžeš přemýšlet s prázdnou hlavou.“, napovídá, abychom mohli vést složité úvahy, potřebujeme informace, nápady, fakta, teorie nebo hypotézy, data, pojmy. Vedle kritického myšlení vyučujeme samozřejmě i další nezbytné úlohy nutné k učení, tudíž paměťové učení, jak jsme uvedli výše, je východiskem pro KM. Základem pro KM je učit studenty porozumět textům a podržet z nich potřebné informace. Studenti dokážou kriticky myslet od první třídy až po promoci. KM je proces s fakty, která se studenti dozvěděli. KM se chápe tradičního učení a činí ho osobním, smysluplným, užitečným a také trvalým.
3. Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy. Staví na přirozené zvědavosti člověka. Skutečné učení se vyučuje snahou řešit problémy a odpovídat na otázky, které povstávají z žákova zájmu a z jeho potřeb. Úkolem učitele KM je probudit vnímavost vůči problémům, které existují kolem něho. Americký filozof John Dewey soudil²⁰(in Klooster 2000), že KM začíná tam, kde začíná studentovo zapojení do problému. Jen při tom žák zápasí s okolnostmi daného problému a když hledá cesty řešení, žák myslí.. KM se pídí po rozumných argumentech a hledá promyšlená zdůvodnění. Kritičtí myslitelé vytváří vlastní řešení problémů a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody. Ví, že existuje více než jedno řešení, a proto usilují, aby prokázali, jakou logičností a praktičností vyniká to jejich. Vytvářením a předkládáním argumentů prověřují spolehlivost a platnost textů, tradic a většinových postoj, a odolávají tak manipulaci.

¹⁹ Klooster, D., Kritické listy 1 a 2/2000, občasník pro kritické myšlení, Kritické myšlení, o.s., 2000, str.8. dostupné na: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

²⁰ Tamtéž: str.9

4. KM je myšlením ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Filozofka Hanna Arendtová říká. „K dosažení výtečnosti je vždy potřeba přítomnosti jiných.“ Učitelé KM využívají výukových strategií, kterými podněcují dialog, diskuze či debaty.

Kompetence k řešení problémů, na něž bude mít aplikace VTS pozitivní dopad, mají v RVP ZV toto přesné znění:²¹ žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje, takto je zase charakterizována komunikativní kompetence, kterou má žák také mít osvojenou při opuštění základní školy.

V posledních době se stále naléhavěji ozývá požadavek jen už je zakotven v RVP ZV a je i součástí Strategie vzdělávací politiky 2030+²², aby školy vedly své studenty ke kritickému myšlení respektive jednou z klíčových kompetencí je komunikace a schopnost řešení problémů. Tento požadavek je kladen i v oblasti vzdělávání dospělých. Jasným varovným signálem je fakt obrovského šíření (převážně pomocí moderních technologií) různých dezinformací, hoaxů a naprostých nesmyslů. Nekontrolovatelné množství dezinformací a chaos ovládl oblast kolem onemocnění způsobeného virem COVID 19 nebo kolem vyvinutého očkování, které zmírňuje průběh a následky nemoci. Covidová vlna dezinformací a konspiračních teorií velmi pružně převlékla kabát a vzala na sebe podobu vojenské uniformy války na Ukrajině a dál se hbitě šíří ve virtuálním i reálném světě. Různě pokroucená fakta vytrhovaná z kontextu, přetavená do nesmyslných teorií se šíří nejen v českém veřejném prostoru, ale po celém světě, vyvolávají obavy a nejistotu. Je alarmující, kolik lidí přijímá získané informace zcela nekriticky, bez ochoty ověřování zdrojů a hledání spojitostí. Takový stav je mimořádně nepříznivý pro demokratickou společnost a může ohrožovat její fungování, podobně jako to činila cenzura v bývalých státech komunistického režimu.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : MŠMT, 2021, str.11. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

²² Strategie vzdělávací politiky 2030+.str.17 Dostupné://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

4.3 Komunikace

Komunikace z latinského *comunicare* znamená *comunem reddere* – učinit společným. Psychologicky řečeno: zbavit něco subjektivity, výlučné vázanosti na psychiku toho, do s druhým to své sdílí. V češtině tomuto pojetí odpovídá termín sdílení na rozdíl od pouhého sdělování.²³ (Mareš, Křivohlavý 1995). V užším pojetí se komunikace chápe jako sdělování tj. výměna informací. V širším pojetí, k němuž se přiklání i tato práce, přistupujeme k pojmu sdílení, kdy se při společné činnosti vyměňují i představy, nálady, pocity, postoje.

Sociální psychologie se zajímá o to, co se děje, když se setká člověk s člověkem. člověk se skupinou lidí. Tento jev nazýváme sociální styk, který má dvě stránky – vzájemné vztahy lidí a společnou činnost. Tyto situace se běžně vyskytují ve škole. Jednou z podob společné činnosti je komunikace a kooperace. Ve škole nelze nekomunikovat.

V našich podmínkách je téma „pedagogická komunikace a interakce“ sledováno více než 50 let. Fenomén komunikace ve školním prostředí sledují např. autoři Gavora, Mareš, Křivohlavý, Průcha, Vyskočilová a jiní. Každá komunikace má obsahový a vztahový aspekt. Při sdělování informací se procesu objevují tři složky komunikátor (původce zprávy), komunikant (příjemce zprávy) a komunikační kanál (médiu). Předmětem komunikace je sdělení, které nabývá formy verbální, nonverbální nebo komunikaci činem (Mareš, Křivohlavý, 1995).²⁴ Verbální komunikace je sdělení pomocí slov, nonverbální využívá gesta, postoj, oční kontakt, mimiku a další, komunikace činem může být prováděna např. formou samostatné činnosti v pracovním listě nebo laboratorní práci.

Komunikace ve školní třídě je „základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (Gavora, 2005)²⁵. Komunikace ve obvykle ve školních třídách nevyvážená. Dominantním komunikátorem se stává učitel a to v průměru ze 2/3 vyučovací hodiny (Švaříček, Šed'ová).²⁶ Autoři strukturují

²³ MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995.str.15.ISBN 80-210-1070-3.

²⁴ Tamtéž str.18

²⁵ GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Lyková, V.trans. Brno: Paido, 2005.str.25. ISBN 8073151049.

²⁶ ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-0194-4.

pedagogickou komunikaci s žáky pomocí schématu IRF. Zkratku tvoří začáteční písmena slov iniciace (učitelova otázka), replika (žákovská odpověď), feedback (zpětná vazba k žakovské odpovědi). Při aplikaci VTS komunikace ve třídě rovněž odpovídá struktuře IRF, ale na rozdíl od běžné pedagogické komunikace se vyrovnávají poměry mezi komunikátorem a komunikantem. Učitel klade pouze krátké otázky, žáci předkládají své postřehy a učitel odpovědi parafrázuje a spojuje. Žáci se učí jeden od druhého. Učitel pouze verbálně kultivuje jejich projevy.

4.4 Sebevědomí, spravedlnost, vyrovnávání podmínek

Podmínky žáků, kteří přicházejí do škol nejsou ani nebudou rovné. Je tedy nutný tlak na spravedlnost a možnost nechat uplatnit ve společných školních aktivitách i potenciál dětí, které vychází ze slabších sociálních podmínek, jejichž rodiče nejsou schopni je v jejich cestě za vzděláváním příliš podpořit. Mnoho učitelů nám dá za pravdu, že některé standardy a dosažení jejich cílů je u některých skupin dětí více než nepravděpodobné. Obsáhnutí velkého množství materiálů je pro mnoho dětí nereálné. Obzvlášť u současně přicházejících dětí z emigrace nebo slabšího sociálního zázemí. Jsou v nevýhodě už z hlediska jiného jazykového kódu získaného v rodině. Jak ve své koncepci uvedl sociolog Bernstein (in Prokop, 2001)²⁷, jejich zásoba je chudší a nejsou zvyklí své názory podpírat argumenty. Na školou vyžadující způsob komunikace není část malých žáků vůbec připravena a vystavujeme je riziku selhání už na začátku. Rodiny s rozvinutým jazykovým kódem pomáhají svým dětem tím, že s nimi daleko více komunikují, pojmenovávají, co dítě zaujme, předávají jim své zkušenosti a vystavují je nejrůznějším podnětům. Tyto děti jsou lépe připraveny na školní systém a budou rozumět tomu, co po nich učitelé budou žádat. Metoda VTS zejména fáze reformulace jejich úvah učitelem je cestou, jak děti naučit používat a osvojit si rozvinutý jazykový kód.

Metoda VTS se v USA využívá v rozvoji jazyka a to zejména u migrantů, kterých je v USA hojně. Rovněž u nás proběhla velká vlna migrace z území Ukrajiny a příliv ukrajinských dětí zatím nekončí. Je více než pravděpodobné, že v ukrajinských rodinách češtinu téměř neuslyšíme. Jediným kontaktem s českým jazykem je nově příchozím dětem často jen škola. V rodinách se hovoří jejich mateřštinou, sleduje se ukrajinská internetová televize, ukrajinské radiové stanice, shlukují se do komunit a svůj volný čas tráví ve společnosti ostatních migrantů

²⁷ Prokop, J.: Sociologie výchovy a školy. Technická univerzita v Liberci, 2001. Dohledáno dne 20.4.2023 na <https://archive.is/bFU1G>

z Ukrajiny. Ve škole o přestávkách často vidíme ukrajinské děti, jak se baví jen se svými krajany. Metoda by rovněž mohla přinášet podporu při rozvíjení českého jazyka u současných přistěhovalců. Při aplikaci VTS musí žák očima pátrat po objektech a hledá pro ně slova. Za pomoci vrstevníků a parafrázování učitele dochází k snadnějšímu zapamatování a upevnění slovní zásoby. Při používání VTS dochází k silnému spojení oko/mysl. Pomoc vrstevníků, kteří jsou si ve schopnostech vidění rovni, ale odlišní z hlediska perspektiv a životních zkušeností, přináší svým vrstevníkům snáze rozpoznatelný a známý jazyk. Dnešní děti také mohou znát slova, co my ne a to poskytuje přímý přístup k nové zásobě a nápadům. Tím se učitelé prohlubuje i znalost dětí a jejich světa.

Při parafrázování jsou ujištěny, že byly jejich názory vyslyšeny a jsou tím oceňovány. Při aplikování metody se dává jednoznačně najevo, že žádná odpověď není zcela správná nebo špatná. Všechny odpovědi jsou vítány a to buduje v dětech sebedůvěru. Konverzace VTS se může zúčastnit každý, bez ohledu na inteligenci a (kulturní) zázemí.

5 TEORETICKÁ OPORA METODY VTS

5.1 Základní teoretické prameny

V oblasti vzdělávání existují teorie, které vznikaly různými způsoby:

- vycházející z dlouhodobého přemýšlení, pozorování, čtení, zkušeností, tedy z aplikované inteligence
- vycházející z hypotézy, které byly poté dokázány experimenty nebo jinými metodami sběru dat, měření a porovnáváním
- vznikající z otevřeného výzkumu, který nakonec odhalil jev bez předchozí a priori hypotézy

Například John Dewey, velmi významný hlas ve všech diskuzích o kvalitním vzdělávání, své důležité rady zakládal na obrovské zkušenosti a bystrém pozorování a přemýšlením o tom, jak úspěšně učení probíhá. Jeho závěry vykazují první typ teorie.

Judith Rich Harrisová je teoretičkou druhého typu. V roce 1999 vydala svoji nejslavnější knihu *The Nurture Assumption*, ve které se zaměřuje na vlivy prostředí mimo domov, které mají ústřední sociální dopady na výchovu dětí, přičemž vrstevníci hrají zvláště důležitou roli pro vývoj osobnosti. Harrisová tvrdí, že děti se ztotožňují se svými spolužáky a hracími partnery

spíše než s rodiči a ostatními dospělými a že osobnost se formuje, jak úsilím přizpůsobit se skupině, tak snažením se soutěžit s konkrétními.²⁸ Čtyři roky strávila prohledávala odbornou literaturu, která jí potvrdila důvěryhodnost jejího názoru.

Jean Piaget je příkladem posledního typu teoretika – nevěděl co najde, když začal důkladně pozorovat chování kojenců, ale nakonec vytvořil vývojovou teorii postavenou na empirických datech. Autorka VTS Abigail Housen pracovala podobným způsobem. Zjistila zejména, že pečlivě shromážděná data, jak a proč dochází k růstům inteligence a porozumění, poskytují praktický plán toho, jak, co a kdy vyučovat. I Vygotského teorie jsou těsně spjaty s pedagogickou problematikou, stejně jako u Piageta (1947)²⁹, kterého Vygotsky důkladně studoval a na mnoho jeho poznatků navázal. Stejně jako Piaget dospěl k závěru, že učení vychází z interakce s prostředím a s dalšími lidmi. Piagetova pozorování ho dovedla k závěru, že vývoj se vyskytuje ve stádiích, která jsou odlišná, ale současně koherentní a každé přetrvává po určitou dobu. Každé stádium je ovládáno určitým způsobem myšlení a fungování. Každé jde krok za krokem, z nichž každý krok je stejně důležitý. Růst je omezen věkem, mentálním a fyzickým zráním. Jedno stádium postupně nahrazuje předchozí, pokud je dítě vystaveno novým zkušenostem a informacím a zároveň současné stádium už neslouží potřebám rostoucího dítěte.

5.2 Zóna nejbližšího vývoje

Lev Vygotsky, ruský současník Piageta, stejně jako on pozoroval konkrétní kognitivní operace, přesněji faktory, které způsobují a ovlivňují chování. Oba vědci shodně uvádějí, že učení vychází z interakcí s prostředím, včetně ostatních lidí. Porozumění není nikdy pasivní, ale zahrnuje aktivní konstrukci prostřednictvím průzkumu a reflexe. Učení se odehrává tehdy, jsou-li studenti připraveni. Lidé internalizují a pamatují si jen to, co pro ně má smysl. Zřídka dělají skoky v porozumění, spíše postupují malými kroky. Kde se tyto dva významní myslitelé a teoretici rozcházejí je v procesu učení. Piaget přisuzoval procesům učení menší váhu než procesům zrání, které učení umožňují. Vygotsky přistupoval k tomuto problému opačně. V jeho koncepci je to učení, které utváří psychický vývoj, „razí mu cestu“.³⁰ Činnosti dítěte a interakce

²⁸ https://en.wikipedia.org/wiki/Judith_Rich_Harris

²⁹ PIAGET, J. *The Psychology of Intelligence (1947)*, český překlad: *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-207-6.

³⁰ PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči: Výbor z díla Lev S. VYGOTSKÉHO*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7226-012-1.

s dospělými jsou doprovázeny učením, které podporuje dozrávání intelektových schopností. Nikoli tedy jen spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nímž následuje učení. Dle Vygotského učení nepostupuje za vývojem, nýbrž před ním. Je jeho rozhodující hybnou silou.

Tento přístup má nejen teoretický význam, ale také praktický, hlavně v oblasti vzdělávání dětí předškolního a školního věku. Vygotského teorie dovedená do originální koncepce označované jako zóna nejbližšího vývoje se odráží i v metodě VTS. Dovolím si jen krátce připomenout jeho pojem tak, jak je vysvětlen v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003):³¹ Mentální vývoj jednotlivce probíhá v určitých etapách, které nezačínají náhle a nemění se skokem, nýbrž organismus se na přechody k vyšším vývojovým etapám předem připravuje. Období, které těsně předchází nové vývojové etapě, bývá vnímavější, pohotovější zareagovat na vnější podněty, takže se v něm dá nástup změn urychlit. Dle Vygotského může tedy dítě blížící se k vývojové etapě, které ještě nedosáhlo, za určitých podmínek (zejména za pomoci a spolupráci dospělého nebo vyspělejšího dítěte) dosáhnout etapy snadněji než při spontánním vývoji. Tento pedagogický princip je obsažen v jeho tezi: „Je jen dobré takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou!“³²

Tímto způsobem se Philip Yenawine ve spolupráci s Abigail Hosen snažil vzdělávat i návštěvníky muzea MOMA. Rozhodl se používat pouze ty vyučovací strategie, které odpovídaly současným schopnostem studentů a motivovaly je k samostatnému porozumění umění. Tento přístup se označuje jako „student centered“ a zahrnuje jak podporu k využití jejich stávajících schopností k porozumění, tak předkládá i výzvy, které jsou pro ně vhodné a postupně je posouvají vpřed. Výzvy a úkoly se postupně mění s růstem porozumění studentů.

Yenawine se ve svých přednáškách o Piagetovu a Vygotského teorii často opírá. Na konferenci *Estetika a umělecká výchova: Transdisciplinární přístup* v Portugalsku 1999³³ zveřejnil svůj názor, proč je tak neúčelné dětem v předadolescenci vysvětlovat historii z faktického základu – jména, data, události, což je i kámen úrazu v muzejní výuce. V této věkové fázi si diváci věci kolem sebe uvědomují konkrétně, jak se pohybují světem. Abstraktní koncepty, jako koncept

³¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2003, 4.vyd., ISBN 80-7178-716-7

³² PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči: Výbor z díla Lev S. VYGOTSKÉHO*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7226-012-1.

³³ YENAWINE P., *Theory into Practice: The Visual Thinking Strategies*, prezentováno na konferenci: *Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach*, Portugal – Lisabon, 1999. Dohledáno dne 19.3.2023 na: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf>

času, vytváří v dětech malý zájem a má zanedbatelný význam. Historie je nejasný pojem, předadolescenti spojují všechna historická období jako „staré časy“. Ve své přednášce uvádí: „Problém není v tom, že to odmítají, ani že to nemohou přijmout. Je to prostě tak, že jejich pochopení předložených údajů je neúplné a často je vede k nedorozumění a špatnému použití. Školství dělá stejnou chybu. Mladí potřebují utvořit si z předkládaných objektů určitý smysl, který nám historie zanechala, ale tento si vytvoří ze zkoumání vizuálních informací, které mohou spojit s konkrétními zážitky ze svého života.“³⁴

5.3 Myšlení a řeč

Vygotsky jde ještě dál a soustředí se na studium myšlení a řeči. Zkoumal, jak velmi úzce je spojený jazyk a formulování myšlenek. V závěru dospěl k přesvědčení, že velká část myšlení je závislá na řeči. Jednoduše tedy, učící člověk se snaží porozumět věci mluvením. Pokud se člověk fenoménem nebo problémem verbálně potýká, vede ho k porozumění. To je základ veškeré psychoterapie i vzdělávacích procesů.

S. Shapiro (1992) vytvořil model tzv. pyramidu učení, ve které znázornil procento zapamatování poznatků s použitím vybraných výukových metod: přednáška 5 %, čtení 10 %, audiovizuální metody 20 %, demonstrace 30 %, diskuse ve skupinách 50 %, praktická cvičení 70 %, vyučování ostatních 90 %.³⁵ Z přehledu vyplývá, že nejvíce poznatků si lze zapamatovat vyučováním ostatních (nebo vzájemným vyučováním) a praktickými aplikacemi. Nejméně jsou fixovány informace zprostředkované přednáškou.

5.4 Kooperativní učení

Jedna linie nás tedy vede k tomu být o krok napřed před vývojem a druhá je podpora zkušenějšího, zejména vrstevníka. Už v dávném autoritativním textu židovské víry Talmud se objevila teze: *Abych se naučil, musím mít partnera v učení*. Na učení můžeme nahlížet NE jako na proces předávání vědomostí a dovedností, ale jako na proces rozšiřování, měnění a propracovávání již existujících poznávacích schémat. Toto spojení žákovských vztahů a Vygotského zkoumání jazyka zaujalo i autory metody VTS. Mezi schopnostmi studenta a

³⁴ Tamtéž. Str.5

³⁵ KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. str. 308. ISBN 80- 7178-253-X.

schopnějšího vrstevníka nemusí být velký rozdíl, ale mohou si významně navzájem pomoci. Výrazné dopady vzájemného vrstevnického působení potvrdila ve své práci výše zmíněná psychologka Judith Rich Harrisová. Tento vzájemný koktejl teoretických principů se odráží při vytváření diskusí, když všichni účastníci přinášejí ekvivalentní, ale odlišné znalosti a zkušenosti a zároveň se cítí vítáni a schopni se účastnit. Tuto myšlenku zahrnuje i vzdělávací strategie „kooperativní učení“. Tato výuková metoda stimuluje nezávislost a významný růst a vývoj osobnosti studenta. Kooperativní výukou se blíže zabývá H. Kasíková (2010)³⁶ a připomíná, že dítě nevstupuje do třídy s prázdnou hlavou, přichází s určitým věděním, koncepcí toho, co jim bylo předkládáno, co zažilo, vidělo, zaslechlo v radiu či televizi, od rodičů nebo o čem se samy dohadovaly s jinými dětmi. Koncepce bývají často chybné a neúplné. Naším úkolem je nalézt účinné cesty pozměnění, rozšíření a propracování dětských schémat a koncepcí. Aby bylo učení úspěšné je třeba vytvořit určité přirozené podmínky a Kasíková předkládá jejich charakteristiku:

- Klást důraz na procesy zkoumání, hledání, pátrání po smyslu věcí, jevů, vztahů. Centrálním pojmem je zvědavost.
- V učení se obohacují, rozšiřují a doplňují původní dětské koncepce.
- Velký význam v tomto procesu má jazyk. Učit se přirozeně znamená otevřít prostor pro dětskou řeč, jež plyne volně mezi těmi, kteří se učí, tj. hledají významy a smysl.
- Učitel vytváří podmínky pro konstruktivní aktivitu.
- Spolu učící se poskytují samozřejmou výzvu k obohacení a rozšíření vlastního učebního potenciálu.

Kooperativní vyučování je součástí všech současných reforem vzdělávání, v historii se objevilo už v pedagogice J. Deweye nebo v jenském plánu Petera Petersena. Tento odstavec můžeme zakončit mottem: *Co dokážeme dnes společně, příště zvládneme sami.*³⁷

5.5 Vizuální myšlení

Existenci vizuálního myšlení zdůrazňuje ve svých dílech Arnheim (1974,1997). Jazyk umění chápe jako vyjadřovací prostředek, který působí na smyslovou složku lidského vnímání a

³⁶ KASÍKOVÁ H., Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, Praha, 2010. str.15. ISBN 978-80-7367-712-1.

³⁷ KASÍKOVÁ H., Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, Praha, 2010. str.16. ISBN 978-80-7367-712-1.

vytváří pravou realitu viděného. Obrazy jsou základní elementy, které tvoří lidské chápání světa a bez nich bychom nebyli schopni plně rozumět lidské civilizaci. Pozastavuje se nad tím, že ve vzdělávání je stále hlavním prostředkem učení text nebo čísla. Umění je uznáváno jako forma relaxace a uvolnění. Dokonce i student umělecké školy je považován za podřadnějšího než student věnující se jiné akademické oblasti ať intelektuálního nebo technického rázu. Vždy je ten v druhé řadě. Všimá si, že umění jsou opomíjena, protože jsou založena na vnímání a vnímání je opovrhováno, protože se předpokládá, že nezahrnuje myšlení.³⁸ Umění, ale velmi ovlivňuje percepční složku a ta je nutná v kterékoli oblasti snažení. Již Aristoteles prohlásil: „*Duše nikdy nemyslí bez obrazu.*“ Arnheim nepopírá význam důležitosti mluveného jazyka jako nástroje komunikace, který je nedocenitelný pro rozvoj lidské existence, ale odkazuje, že pro plnohodnotný rozvoj osobnosti je pevně spjat i s percepční složkou a vnímáním. V našem českém prostředí rozebírá Arnheimovu teorii Šárka Jendraššák (2020) a pomocí jeho tezí připomíná³⁹, že jazyk/řeč je nástrojem pro to, co získáváme skrze vizuální vnímání, přičemž musíme zdůraznit, že vizuální záležitosti nemohou být plnohodnotně vyjádřeny verbálně. Umění je jedinečný nástroj, který nám umožňuje zkoumat lidské vědomí a fungování lidského mozku a to je jednou z jeho nejpodstatnějších funkcí. Umění rozvíjí vizuální myšlení a stává se tak klíčem lidského poznání. Vizualita je nejpodstatnějším prvkem v procesu chápání, poněvadž poznáváme primárně vizuálně, smysly a zrakem. Díváme-li se na předmět, při způsobu našeho vnímání dochází v mozku k vytvoření mentálního obrazu tohoto předmětu. Charakter mentálního obrazu je ovlivněn, případně dotvořen předešlou zkušeností pozorovatele a jeho archivem vizuální paměti. Nevidíme tedy předmět samotný, ale naši vlastní autentickou projekci – mentální obraz – který je odrazem našeho vědomí, minulých zkušeností a vzdělání. Podstatou vizuálního vnímání je projekce mentálního obrazu. Arnheim (1969,1997)⁴⁰ ve své práci dokazuje, že kognitivní operace zvaná myšlení není výsadou mentálních procesů nad rámcem vnímání, ale základní složkou vnímání samotného. Konkrétně má na mysli aktivní zkoumání, výběr, uchopení podstatných věcí, zjednodušování, abstrakci, analýzu a syntézu, spojování a uvádění do souvislostí. Kognitivními operacemi má na mysli smyslové vnímání, paměť, myšlení, učení. Mnoho psychologů je zvyklých vylučovat činnost smyslů z poznání.

³⁸ARNHEIM, R.: Visual Thinking, Berkley – Los Angeles – London, 1997.s 8. ISBN: 978-0-520-24226-5.

³⁹JENDRAŠŠÁK, Š.: Umění, vnímání a vizuální myšlení v kontextu teorií Rudolfa Arnheima, Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica, 2020. 2: 201-207. ISSN: 0567-8293

Vyhledáno 19.12.2022 na: https://karolinum.cz/data/clanek/8253/PheH_2019_2_0201.pdf

⁴⁰ARNHEIM, R.: Visual Thinking, Berkley – Los Angeles – London, 1997.s 13. ISBN: 978-0-520-24226-5.

Všechny znalosti a úsilí člověka vyžadují schopnost pracovat s vizuální představivostí. Jeden z nejlepších způsobů, jak rozvíjet tuto schopnost, je prostřednictvím umění. Umění posiluje abstraktní myšlení, které je sofistikovaným nástrojem lidského poznání a inteligence. Proces vnímání toho, co vidíme, je aktivní a kreativní a zahrnuje invenci a intelekt.

Pro kvalitní strukturování prvků vizuálního obrazu při tvorbě mentálního obrazu je nezbytné zapojit emocionální složky naší mysli a propojit emocionální a intelektuální faktory myšlení. Samotné vnímání je subjektivní interpretace tvarů, a charakter výsledného mentálního obrazu závisí na rozsahu našich vlastních znalostí. Proto se může stát, že dva různí jedinci vidí stejnou věc odlišně.

Arnheim si všímá, že vizuálnímu myšlení bylo ve vzdělávacím systému věnováno málo pozornosti. Umění chápe jako nejsilnějším prostředek pro posílení perceptuální složky, bez které by nebylo možné rozvíjet produktivní myšlení v žádné oblasti lidského úsilí. Podstatou tedy je, že myšlení je spojeno s obrazy, obrazy obsahují myšlení a umění v nás myšlenky rozvíjí a vyvolává. V případě současného umění je tato charakteristika zřejmě nejtrefnější, jelikož současní autoři často ve svých dílech reagují na aktuality ze svého okolí a ty pak mohou v divácích vyvolat otázky či přinejmenším hlubší zamyšlení, jež může posunout řešení a vnímání dané problematiky v každodenním životě.

Jak dílo náš mozek podle Arnheima vnímá? Chceme-li skutečně porozumět uměleckému dílu, musíme ho zkoumat v jeho komplexnosti jako celek, který zahrnuje náladu barev a dynamiku tvarů. Než se pustíme do identifikace jednotlivých prvků, věnujeme pozornost celkové kompozici, která vytváří dojem, poselství a sdělení, které bychom neměli přehlédnout. Hledáme téma, klíčový prvek, který vše propojuje. S pevným vedením celkové struktury se pak snažíme rozpoznat hlavní rysy, znaky a charakteristiky a prozkoumáváme jejich vliv na související detaily. Postupně se odhaluje bohatství díla a pokud mu porozumíme správně, začne vydávat svou vlastní zprávu, kterou spojíme se silou našeho myšlení.

Jendraššák, Š. prostudovala korespondenci Rudolfa Arnheima a Williama Burbacka⁴¹, ředitele bostonského muzea výtvarného umění, ve které ho Arnheim informuje o svém rozpracovaném projektu *For Your Eyes Only*. Dílo mělo sloužit jako praktická ukázka aplikace jeho metody vnímání uměleckých děl v praxi, ale k jeho publikaci bohužel nedošlo. Při interpretaci děl

⁴¹ JENDRAŠŠÁK, Š.: Umění, vnímání a vizuální myšlení v kontextu teorií Rudolfa Arnheima. Acta Universitatis), Carolinae Philosophica et Historica, 2020, č.2: 201-207. ISSN: 0567-8293
Vyhledáno 19.12.2022 na: https://karolinum.cz/data/clanek/8253/PheH_2019_2_0201.pdf

neklade na první místo faktické informace o díle, jimiž má na mysli provenienci, autora, dataci, stylové či geografické zařazení. Co pokládá za významné je: přímé čtení vizuálních podmětů. Jsou to v podstatě odpovědi na otázky typu: „Co vidíme? Co dílo představuje? Jaký význam nám napovídají tvary, barvy, uspořádání a prostor?“ Při bližším ohledání otázek můžeme nalézt paralelu k otázkám vyplývajícím z aplikace metody VTS. Ano tvůrci metody VTS Arnheimovu teorii důkladně prostudovali, inspirovali se a navázali na jeho rozpracovaný projekt a pokračovali dál ve vývoji svoji vlastní cestou.

5.6 Funkce vizuálií

Dominantní funkcí vizuálií ve výuce je didaktická. Názornost patří mezi základní zásady didaktiky. Funkcemi vizuálií se ve svých člancích zabývají např. Mareš (1995)⁴², Pýchová (1990)⁴³, Spousta (1990)⁴⁴. Pýchová uvažuje nad významem smyslového vnímání a jeho vlivem na rozvoj osobnosti žáka. Srovnává sovětskou kognitivní teorii a západní psychologickou teorii, které se zabývají problematikou verbálního a neverbálního vnímání a jeho vzájemného propojení. U nás se zabývá interakcemi vnímání a myšlení Uždil⁴⁵, který rovněž zdůrazňuje existenci vizuálního myšlení (Arnheim, 1960)⁴⁶. Uždilovo pojetí vychází z teorie permanentní interakce vnímání a myšlení, která zdůrazňuje existenci vizuálního myšlení. Vizuální myšlení definuje jako funkci receptorů založenou na přenosu informací (např. zrakových, sluchových, čichových, hmatových) z vnějšího prostředí do vnitřního prostředí organismu. Jde tedy o přenos smyslových vjemů z receptorů do mozku a následné propojení těchto vjemů s představami, zkušenostmi a kulturním kontextem jedince.

Pýchová (1990) z funkcí, které vizuálie přinášejí, neopomíjí funkci didaktickou, ale zároveň vyzdvihuje zejména funkci psychologickou, sociální, kulturní a estetickou. Kognitivní složku rozvíjí zejména didaktické funkce, psychologické funkce významně rozvíjí psychické vlastnosti a formují osobnost žáka. Sociální funkce pomáhá žákovi uvědomit si svoji existenci

⁴² MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu, *Pedagogika*, 1995. 45.4: 318-327.

⁴³ PÝCHOVÁ, I. K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti. *Pedagogika*. 1990, č. 6, s. 669-684. Dostupné:

<https://www.phil.muni.cz/journals/pedagogika/index.php/Ped/article/view/1367/1332>

⁴⁴ SPOUSTA, V. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? In *Metody tvořivého učitele - Pedagogická orientace*. 3: 86-93, 2001.

⁴⁵ UŽDIL, J.. *Mezi uměním a výchovou: sborník textů a statí*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

⁴⁶ ARNHEIM, R.: *Visual Thinking*, Berkley – Los Angeles – London, 1997.s 13. ISBN: 978-0-520-24226-5.

ve společnosti a komunikaci s ostatními členy. V neposlední řadě pojednává o estetické a kulturní funkci, která napomáhá chápat kulturu a krásu, produkuje kulturní chování a rozvíjí i potřebu podílet se na kulturní a estetické tvorbě a je spojena s prožitkovou funkcí, ať ve formě povznášející, oduševňující nebo odpuzující, provokující atd. Této funkce není v edukačním prostředí doposud příliš využíváno.

Psychologické aspekty působící při používání vizuálií při výuce poskytují žákům pocit opory, tedy i bezpečí a jistoty. Učitel a žák získává pocit užšího kontaktu (Pýchová, 1990). Obraz odstraňuje zábrany a strach u úzkostných žáků, dochází k poklesu trémy a ostychu, k likvidaci napětí a navození klidného, často i optimistického sociálního klimatu ve třídě.

6 TEORETICKÁ VÝCHODISKA Z PROVEDENÝCH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ

6.1 Výzkumná šetření realizovaná v Americe

Ve svém článku *Vizuální gramotnost v severoamerických středních školách*⁴⁷ se Susan Shifrinová zabývá řadou realizovaných programů využívajících vizuální gramotnost k učení provedených v základních a středních školách jednotlivých států Severní Ameriky. Pozornost věnuje Pedagogické organizaci Vizuálního chápání v pedagogice (Visual Understanding in Education - VUE) se sídlem v New Yorku spoluzaloženou autory metody VTS Abigail Housenovou a Philipem Yenawinem, která se výzkumem vizuální gramotnosti zabývá již řadu let. V článku mimo jiné upozorňuje na zjištění Renné Hobbsové věnující se iniciativám mediální gramotnosti ve školách v Pensylvánii. V roce 2005 porovnává stát Pensylvánii s dalšími státy, jako jsou Maryland, Massachusetts, New Jersey, New Mexico, North Carolina, Texas a Wisconsin. Pensylvánie z tohoto porovnání nevyhází nejlépe a zaostává. Na rozdíl od ostatních států nezavedla důležité iniciativy na okresní či státní úrovni, které zajišťují učitelům doškolovací mediální kurzy a tudíž nepřímou propagaci integraci vizuální a mediální gramotnosti do osnov jejich studentů..

Řadu reportů z provedených dlouholetých výzkumů implementace metody VTS můžeme najít na jejich internetové domovské stránce. Jedním z nejvýznamnějších reportů je zpráva

⁴⁷ Shifrin, S. Vizuální gramotnost v severoamerických středních školách, Dohledáno 17.5.2023 na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3020/VIZUALNI-GRAMOTNOST-V-SEVEROAMERICKYCH-STREDNICH-SKO-LACH.html>

z výzkumu uvedeného pod názvem Artful Citizenship Project⁴⁸ ukončeného v roce 2005. Project zkoumá vztah mezi vizuální gramotností a akademickými a sociálními dovednostmi. Na konci tříletého studia byl zjištěn velmi silný vztah mezi uvedenými hodnotami, při nárůstu vizuální gramotnosti dochází k silnému vztahu růstu ve schopnostech čtení a matematiky. Další studie vedená Isabellou Stewart ve spolupráci s Institute for Learning Innovation (Institut pro inovativní vzdělávání) dokončená roku 2007 dokazuje, že studenti zahrnutí v programu VTS oproti kontrolním skupinám generovali výrazně více různých aspektů kritického myšlení. Podobné výsledky popisuje i zpráva z projektu Zero, který byl implikován na harvardské Graduate School of Education. VTS je věnováno již spoustu článků zveřejněných v odborných časopisech. Např. Marva Cappello a Nancy T. Walker (2016) ve svém článku věnovanému učitelským reflexím nad metodou VTS zkoumají⁴⁹, jak mohou vizuální myšlenkové strategie (VTS) pomoci studentům porozumět složitým vizuálním textům v různých disciplínách. Autoři využili kvalitativního přístupu, aby prostřednictvím rozhovorů s učiteli získali vhled do toho, jak VTS funguje v jejich vlastních učebnách. Výsledky ukázaly, že VTS může pomoci studentům překonat obtíže spojené s čtením složitých vizuálních textů, jako jsou například grafy nebo mapy. Učitelé také zdůraznili, že VTS může pomoci studentům při rozvoji kritického myšlení a porozumění konceptům v rámci jednotlivých disciplín. Autoři také poukazují na to, že VTS vyžaduje určitou úroveň flexibilního myšlení a otevřenosti ze strany učitelů. V závěru se pozastavují nad tím, že ačkoli standardy jasně ukazují na potřebu, aby studenti vytvářeli a interpretovali vizuální média, učitelé pociťují, že nemají dostatek pedagogických postupů, které jsou potřebné k řešení této poptávky. Učitelští účastníci věřili, že VTS je účinným způsobem, jak využít vizuální povahy mimoškolních gramotnostních praktik a použít postupy čtení s vizuály napříč obory.

6.2 Aplikace vizuální gramotnosti ve vzdělávání v České republice

V českém prostředí se vizuální gramotností a jejími aplikacemi ve vzdělávání zabývá ve svých člancích např. Spousta (2001), Jendraššák (2020), Mareš (1995), Uždil (1988) se věnuje

⁴⁸CURVA, F., a spol. Artful citizenship project: Three-year project report (Vol. 17). Wolfsonian Museum, 2005. Dohledáno dne 18.5.2023 na: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Artful-Citizen-Project-Report.pdf>

⁴⁹CAPPELLO, M., WALKER, N.T., Visual Thinking Strategies: Teachers' Reflections on Closely Reading Complex Visual Texts Within the Disciplines. *The Reading Teachers*, 70: 257-387, 2016.

interakcím mezi vnímáním a myšlením, Fišerová (2015)⁵⁰ svoji disertační práci věnovala tématu vizuální gramotnosti v kontextu výtvarné výchovy. Koncept vizuální gramotnost se vyvíjí od šedesátých let dvacátého století a stále se hledají vhodné definice. U nás pracujeme s definicí vizuální gramotnosti jako souborem kompetencí, kterou přinesla v časopise Výtvarná výchova Fulneková (2002, 2013). V této definici se nahlíží kompetence vizuální gramotnosti ze dvou oblastí. První se týká obecné schopnosti vidět, jde o percepční senzitivitu, tedy schopnost vidět, a estetickou otevřenost, to znamená ochotu se dívat. Druhá oblast se zabývá budováním funkčního „slovníku“ a porozuměním a souvisí s kulturním habitem, s kritickým myšlením a se schopností porozumět viděnému, „přeložit si“, co vidím. Vizuální gramotnost se zdaleka neomezuje jen na oblast umění, je předmětem širšího vědeckého zájmu.

Fišerová v článku⁵¹ o vzdělávání v kontextu vizuální gramotnosti zachycující debatu u kulatého stolu pořádaného v lednu 2020 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde se sešli odborníci edukace a lektori předních českých galerií (Bláha, Fulková, Fišerová, Říhová, Vargová a hosté), upozorňuje na významný přínos výuky umět se dívat a interpretovat z uměleckých děl v oblasti edukace studentů medicíny na amerických lékařských fakultách a apeluje na obrovské možnosti potence vizuální gramotnosti u studentů napříč obory a to nejen v oboru humanitních, ale i řadu jiných, které běžně používají vizualizace jevů – biologie, fyzika, matematika, kybernetika a další.

Přímé zkušenosti s metodou VTS v českém prostředí nebyly doposud ještě popsány ani zkoumány. Prakticky se metodou zabývá Zuzana Pechová, která absolvovala výuku kurzu v USA a nyní metodu praktikuje na Přírodovědně – humanitní a pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci. Je k pozastavení hodné, že pojem vizuální gramotnost doposud nenašel své pevné ukotvení v RVP ani ve Strategii vzdělávací politiky 2030+, přestože se jeho významný vliv na myšlení a učení zkoumá již přes 50 let. Jedna z klíčových kompetencí, která je ve dokumentu Strategie 2030+ obsažena, se týká kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování, jenž zahrnuje kulturní a estetickou složku. Nejedná se však o oblast vizuální gramotnosti, která je pro porozumění rychle se měnícímu světu nepostradatelná. V současné chvíli

⁵⁰ FIŠEROVÁ, Z. Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. Praha, 2015. Disertační práce.

⁵¹ Bláha, J., Fulková, M., Říhová, K., Fišerová, Z., & Vargová, P. Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti. Výtvarná výchova, 2020. 1-2: 70-97. Dohledáno: https://www.researchgate.net/profile/Kristyna-Rihova-4/publication/362291133_Galerijni_educace_jako_soucast_vzdelavacihoprocesu_v_kontextu_vizualni_gramotnosti/links/62e1550b3c0ea8788761e337/Galerijni-educace-jako-soucast-vzdelavacihoprocesu-v-kontextu-vizualni-gramotnosti.pdf

zaujímá vizuální gramotnost v odborné společnosti velkou pozornost a zažívá nebývalou expanzi. Reforma školství a revize zmíněných základních edukačních dokumentů v ČR probíhá pomaleji, než odborníci i veřejnost očekává. I to může být důvodem, proč tato schopnost třídit, analyzovat a rozumět vizuáliím ve vzdělávacím kurikulu ještě nezaujala své pevné místo.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

7.1 Impuls k provedení výzkumného šetření

Aby naše společnost dosahovala pokroku a byla úspěšná, potřebuje občany, kteří přistupují k řešení problémů inteligentně, občany, kteří dokáží kriticky myslet a aktivně řeší problematiku místních komunit stejně jako otázky národní i nadnárodní, proto k těmto dovednostem a schopnostem musíme vychovávat naše děti. Rozvíjení intelektových schopností žáků znamená rozvíjení jejich způsobilosti přemýšlet a řešit problémy, porozumět jim, být iniciátory i otevřenými příjemci nových myšlenek, efektivně se rozhodovat a komunikovat a je to jedním z hlavních cílů vzdělávání. Vygotsky jasně prokázal, že intelektuální růst je výsledkem jak vnitřních procesů, tak vnějších a sociálních procesů. Upozornil, že vyšší úroveň myšlení se dosahuje tam, kde myšlení probíhá v nějakých vztazích, např. v rozhovoru mezi lidmi. Costa k tomu dodává (in Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1998): „Společně jsou lidé schopni vymyslet a prodiskutovat nápady a myšlenky, na které jednotlivec jen stěží přijde. Mohou vyjadřovat různé názory a probrat věci z různých úhlů pohledu, mohou spolu souhlasit a nesouhlasit, odhalit nesrovnalosti a řešit je, zvažovat alternativy.“⁵² Jednou z klíčových kompetencí, které vyžadují Rámcově vzdělávací programy ZV⁵³ a jsou obsaženy i v Strategii vzdělávací politiky 2030+⁵⁴ je komunikace a schopnost řešení problémů. Empirická část této práce bude vývoj těchto kompetencí sledovat v návaznosti na aplikování metody Visual Thinking Strategies a to na výzkumném vzorku žáků druhého stupně základní školy.

7.2 Metoda Visual Thinking Strategies od teorie k praxi

V teoretické části se zabýváme charakteristikou a analýzou metody Visual thinking strategies (VTS), možnostmi implementace do českého kurikula, uvažujeme nad dopadem metody na afektivní a kognitivní schopnosti žáka a hledáme teoretické opory. Empirická část je zpracována pomocí kvalitativního designu. Ve výzkumném šetření byly používány induktivní

⁵² Steelová, J. L., Meredith, K.S., Temple, CH., Walter S., 1998; překlad: Kvasničková, Š., Příručka V. Kooperativní učení, Kritické myšlení o.s., Praha 2007, str.7

⁵³ Rámcově vzdělávací programy pro ZV 2021. Čistopis word, str. 11. Dostupné: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

⁵⁴ Strategie vzdělávací politiky 2030+. str.17. Dostupné: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

metody, jež nechaly postupně vynořit strukturu zakotvené teorie. Výzkum přibližuje pilotáž systematického nácviku vizuálního myšlení a jeho prezentace. Pomocí pečlivé analýzy audionahrávek jsme sledovali počáteční úroveň práce s vizuálním objektem u žáků šestých a osmých tříd na základní škole a porovnááme ji s úrovní výstupní na konci realizovaného zhruba šestihodinového kurzu poskládaného z 10-15 minutových intervencí spojených s projekcí obrazů po dobu šesti měsíců. Měřením a porovnáváním úrovní sledujeme proměny v kontextu komunikačních dovedností, kritického myšlení a schopností přinášení různorodosti názorů, její akceptaci a podkládání názorů argumenty. Jeden výzkumný cyklus tvořil 20 vstupů zhruba 10 - 15 minutových aktivit jednou týdně po dobu 6 měsíců v ohraničené době leden – červen 2022. V červnu na konci sběru dat byla stejnému testování podrobena ještě kontrolní skupina rovněž žáků šestých a osmých tříd, která se pilotáže uvedené metody neúčastnila. V závěru analyzujeme možnosti a limity využívané metody v praxi českého prostředí.

7.3 Cíle a otázky výzkumu

1. *Komunikace:* Sledovat, jak děti komunikují, jakým způsobem používají jazyk k popisu uměleckých děl a k vyjadřování svých myšlenek a interpretací. Zhodnotit, zda metoda Visual Thinking Strategies (VTS) vede ke zlepšení komunikačních schopností žáků ve věku 11-13 let. Je vidět zlepšení v jejich jazykových dovednostech, zvyšuje se schopnost prezentovat své názory a argumenty?
2. *Kritické myšlení:* Zjistit, zda použití VTS ovlivňuje schopnost žáků přinášet argumenty a předkládat různé pohledy na obraz. Projeví se u žáků zvýšená schopnost přemýšlet kriticky? Jsou žáci schopni přinášet a vnímat různé perspektivy a interpretace uměleckého díla?
3. *Asimilace a akomodace:* Stanovit, jaký vliv mají názory ostatních žáků na pohled a interpretaci uměleckých děl žáků. Jsou žáci ochotni akceptovat či zařadit odlišné názory vrstevníků do svého konceptu interpretace?
4. *Porozumění umění:* Posoudit, jak VTS ovlivňuje schopnost žáků porozumět uměleckým dílům a konstruovat vlastní výklad. Jsou děti schopny přemýšlet o různých aspektech díla?

7.4 Výzkumný vzorek

Ve výukovém šetření posloužili jako výzkumný vzorek žáci šestých a osmých tříd druhého stupně základní školy. Jednalo se o základní školu lokalizovanou v jižních Čechách v centru maloměsta s počtem 4,5 tisíce obyvatel. Město je propojeno městskou hromadnou dopravou s blízkým bývalým okresním městem Tábor. Je úplnou základní školou (1. – 9. ročník) po dvou až třech třídách v ročníku. Její kapacita je 470 žáků a slouží jako spádová škola pro okolní vesnice. Výzkumné skupiny byly vytvořeny ze žáků šestého a osmého ročníku, s nimiž se po dobu šesti měsíců pracovalo metodou Visual Thinking Strategies. Jeden výzkumný cyklus tvořil 20 vstupů 10 - 15 minutových aktivit jednou týdně po dobu 6 měsíců, celkově tedy 5 - 6 hodin intervencí. Výzkumnou skupinu žáků šesté třídy navštěvovalo celkem 19 dětí. Kolektiv byl složen převážně z komunikativních osobností, jejich přístup byl aktivní téměř ve všech oblastech, studijní výsledky dosahovaly průměrného, v některých předmětech i nadprůměrného hodnocení. Výzkumnou skupinu osmé třídy tvořilo 21 žáků. Kolektiv celkově vystupoval i v jiných předmětech velmi pasivně, žáci nebyli ochotni komunikovat a prezentovat své názory. Celkově působili nevýrazně, výchovné problémy se třídou nebyly, chovali se klidně, studijní výsledky třídy byly průměrné někde i lehce podprůměrné. Na konci období byly stejnému testování současně podrobeny kontrolní skupiny rovněž ze šestého a osmého ročníku, které se pilotáže uvedené metody neúčastnily. Kontrolní skupiny vyloučily možnou hrozbu validity testování konkrétně v oblasti zrání a přirozeného vývoje participantů. Kontrolní skupina žáků šesté třídy čítala 25 žáků, třída celkově komunikativní, studijní výsledky průměrné. Kontrolní skupina osmého ročníku byla složena z 24 žáků, studijní výsledky průměrné, aktivita v hodinách průměrná až podprůměrná. Výzkum prováděla učitelka výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví. Základní vysokoškolské vzdělání získala výzkumnice v oboru arteterapie na pedagogické fakultě v programu psychologie, navazující vzdělávání absolvovala v oboru pedagogika na Univerzitě Karlově.

7.5 Popis postupu při výzkumu

Na úplném začátku celého výzkumu bylo nutné požádat ředitele školy o souhlas věnovat se v hodinách výtvarné výchovy výuce pomocí metody VTS a zjištěné výsledky výzkumu zveřejnit v diplomové práci. Po získání souhlasu následovalo ujasnění plného znění výzkumných cílů a otázek. V dalších krocích byli kolektivně osloveni žáci šesté a osmé třídy,

byl jim sdělen výzkumný záměr, byli seznámeni s metodou a způsobem výuky včetně jejího přínosu pro studenty. Nikdo z žáků nebyl proti a souhlasili i s uveřejněním výsledků výzkumu za podmínky anonymizace výpovědí jednotlivých participantů. Zahájení metody proběhlo počátkem ledna roku 2022. Vždy na začátku hodiny v pravidelných intervalech jednou týdně byly dětem promítány pečlivě vybrané obrazy odpovídající jejich úrovni vývoje. V úvodu vždy proběhla expozice díla po dobu jedné minuty, kdy žáci měli mlčky pátrat očima po obraze. Poté následovala otevřená diskuze žáků, kteří odpovídali na tři základní otázky učitele:

- O co na obraze jde? *What's going on in the picture?*
- Co tě přimělo k tomu, že si to myslíš? *What do you see that makes you say that?*
- Co více můžeme na obraze najít? Co dalšího můžeme z obrazu přečíst?
What more can we find?

Metoda byla používána po dobu šesti měsíců s ukončením v červnu 2022. Reakce dětí byly zaznamenávány nejprve na počátku metody a potom na konci cyklu pomocí audionahrávek v aplikaci Hlasový záznamník na mobilním telefonu. V závěru experimentu v červnu byly navíc pořízeny na základě stejného vizuálu. audiozáznamy dvou dalších paralelních tříd šestého a osmého ročníku sloužící jako kontrolní skupina. Porovnávání diskusí mezi experimentální skupinou a kontrolní skupinou přineslo vynoření rozdílů ve schopnostech sledovaných v cílech výzkumu. Na základě audionahrávek byly záznamy přepsány do textové podoby a jednotlivé reakce byly podrobeny kódování. Na základě kódů docházelo k nalézání různých četností a vztahů např. sledování podobných typů odpovědí, ubývání nebo narůstání četnosti odpovědí jednotlivých druhů, měření délky diskuzí, porovnávání a sledování kvality odpovědí apod.

7.6 Úskalí výběru obrazů a dostupnost fotobank

Než s metodou začneme, je dobré si pro vybranou skupinu participantů dobře připravit vhodný soubor obrázků, s kterými budeme pracovat. Z dostupné literatury o metodě jsme příliš obrazových materiálů nezískali. Domníváme se, že autoři praktické ukázky vhodných obrázků záměrně příliš nezveřejňují a chrání tím svá autorská práva na práci s metodou. Existuje několik webů i v jiných zemích, než jen v USA odkud pochází vývojáři metody. Převážná část webových stránek z jiných zemí čerpá z amerických zdrojů a překládá jejich materiály do svého jazyka. Nicméně existují i weby, které mají vlastní výzkumné týmy a vytvářejí své vlastní

materiály a přístupy. Webové stránky věnující se metodě VTS a nabízející kurzy najdete zejména v anglofonních zemích, jako jsou USA, Kanada, Velká Británie nebo Austrálie. Volně dostupné fotobanky obrazů, zde však nenalezneme. Přístupné jsou až po absolvování placených kurzů nebo za jiné další poplatky. Během výzkumu se nám podařilo, některé soubory obrazů otevřít a získat, ale poukazovat na nedostatečné zabezpečení některých provozovatelů webů není předmětem této práce. Při podrobnějším prohledávání internetových zdrojů se také podařilo objevit různé soubory obrazů, které si uživatelé věnující se VTS shromažďují ve svých albech nebo nástěnkách pomocí různých aplikací např. Pinterest. Jedná se o soubory obrazů využívané lidmi z praxe, jejich vhodnost pro různé věkové skupiny však nelze nijak ověřit. Rovněž existuje na síti mnoho cizojazyčných videozáznamů, které ukazují praktikování metody s dětmi i dospělými. Oficiální doporučené soubory obrazů však dostupné nejsou. Ani pomocí diskuze s umělou inteligencí GPT Chatbot se nám nepodařilo fotobanky dohledat. AI sice nabídla několik odkazů, kde je údajně možné fotografie dohledat, ale žádný z nich nebyl funkční.

Anglický originál knihy "Visual Thinking Strategies" od Phillipa Yenawineho byl přeložen do následujících jazyků: holandština, francouzština, japonština, korejština, španělština, švédština, turečtina. Do češtiny zatím materiály přeloženy nebyly a zatím neexistuje ani žádná webová stránka, která by se metodě věnovala.

Ze zkušenosti s výzkumem jsme zjistili, že zpočátku, obzvláště u mladších dětí, je vhodné vybírat narativní obrazy věnující se tradicím, svátkům a to i z jiných kultur. Motivaci k hlubšímu zamyšlení zvýšíme, budeme-li používat obrazy, které nejsou notoricky známé. Takové artefakty, kde je menší pravděpodobnost, že se s nimi účastníci potkali. Vyhýbali bychom se obrazu typu Mona Lisa, Pieta, dílům Josefa Lady apod. Jako vhodná a snadná můžeme označit díla výtvarníků a umělců Heleny Zmatlíkové, Paula Gaugina, Fridy Kahlo apod. Důležitým kritériem je, aby obrázek nebyl přímočarý, jevil se spíše nejasně. Aby umožňoval více interpretací, pokud se žák netrefí, neobjeví se frustrace, že úlohu nepochopil. Při pečlivém výběru obrázků si uvědomujeme, že učení neprobíhá izolovaně od všeho ostatního. Vychází ze životní zkušenosti a učební minulosti (dosavadní úroveň vzdělání studenta), proto je nutné předkládat žákům takové výzvy a otázky. Nemůžeme myslet jen na jednu oddělenou vyučovací hodinu, ale na veškerou zásobu významů, aby žáci dokázali svoji zkušenost zařadit do smysluplného kontextu a aby to dělali uvážlivě a po promyšlení. Výběr bude rovněž podléhat předmětu, který vyučujeme např. zeměpis, etická výchova, občanská nauka, přírodopis, cizí jazyk apod. Dalším aspektem je, na kterou složku žákovy osobnosti

chceme působit. Metodu VTS mohou používat učitelé napříč školními ročníky i u vzdělávání dospělých. Není podmínkou vzdělání v oboru umění či výtvarném. Je však nespornou výhodou mít alespoň okrajové povědomí o dějinách umění a výtvarných procesech. Vizualie se řídí vlastními výtvarnými kritérii, jejichž znalost a respektování může podstatně zvýšit efektivitu práce.

Při vybírání obrazů bychom měli postupovat od známého k méně známému a složitějšímu a respektovat základní didaktické zásady. Nejprve vybíráme práce plné známých objektů, lidí a interakcí, takže při začátku VTS děti popisují to, co vidí svým vlastním způsobem. Postupně se konkrétnímu zobrazování vyhýbáme. Dáváme přednost jevům směřující k implikacím, kde existuje více rozporů, více symboliky nebo více úrovní významu. Díla by měly být více nejednoznačná, náročnější stylisticky nebo specializovaná technikou, být užšího zaměření, kulturně vzdálenější. Pozorování diváka se postupně začne vzdalovat od subjektivity a směřuje k větší objektivitě.

Pro mladší a začínající diváky je možné použít např.:

Obr.1



Obr.2



Obrázek 1 autor: Henriette Ronner, nedatováno. ⁵⁵

Obrázek 2 Obr. 2. autor: Frida Kahlo, 1931. Frida and Diego Rivera, wedding portrait. ⁵⁶

⁵⁵ Obrázek 1. Dostupné: <https://www.meisterdrucke.cz/umelecke-tisky/Henri%3%ABtte-Ronner/1385329/Ko%C4%8Dka-%C5%A1pehuje-pt%C3%A1ky-na-sp%C3%ADc%C3%ADho-psa.html>

⁵⁶ Obrázek 2. Dostupné: <https://www.fridakahlo.org/images/paintings/frida-and-diego-rivera.jpg>

Postupně volíme náročnější obrázky např.:

Obr.3⁵⁷



Obrázek 5. Kamil Lhoták, 1946:
Jindřich Chaloupecký.

Obr. 4⁵⁸



Obrázek 4. Alexander Milov, 2015: Love. Festival Burnig man in Nevada.

V obecné rovině můžeme říct, že je to stejné jako s vybíráním a řazením textů pro děti, které učíme číst. Texty volíme rovněž, aby děti zaujaly a odpovídaly jejich schopnostem a rozvoji psychiky, která má vlastní zákonitosti vývoje.

8 PODROBNÁ ANALÝZA SEBRANÝCH DAT

Jak již bylo řečeno, byly sledovány třídy šestého a osmého ročníku základní školy. V textu jsou uváděny zkratkou 6B a 8B, kontrolní skupinu v závěru experimentu v červnu tvořila třída 6A a 8A. Celkem bylo provedeno osm nahrávek, které byly doslovně přepsány a jsou součástí přílohy této práce. Jména dětí byla v přepisu pozměněna, aby byla zachována anonymita respondentů. Cílem přepisu bylo roztřídit odpovědi, najít ústřední kategorie a objevit vztahy mezi nimi. Níže, pro lepší názornost a návaznost na komentáře žáků uváděné v textu,

⁵⁷ Obrázek 3. Dostupné: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_12719

⁵⁸ Obrázek 4. Dostupné: <https://odessa-journal.com/odessa-artist-5-artworks-by-alexander-milov/>

přikládáme ukázky promítaných artefaktů. Na začátku metody se v 8B exponoval obr.5. a v 6B obr.6.

Obr. 5



Obr.6



Obrázek 5: Cheevers Meadows and His Daughters / Doris Ulmann / ca. 1933 ⁵⁹

Obrázek 6. The Royal Family (Akhenaten) / Unknown Egypt / c. 1345 B.C. / Phot: Vanni/Art Resource, NY⁶⁰

Na konci experimentu se v červnu 2022 žákům v 8B i v 6B zprostředkovala postupně projekce dvou obrazů - obr. 7 a obr. 8 z nichž byl pořízen záznam. Tuto dvojici obrázků interpretovaly i kontrolní skupiny v textu označovány jako 8A a 6A rovněž v období června 2022.

⁵⁹ Obrázek 5. Dostupné: <https://www.vtsnederland.org/scholen-inlog-1>

⁶⁰ Obrázek 6. Dostupné: <https://images.squarespace-cdn.com/content/v1/591956f46a496322aabca7ce/1503682723744-GS82HL9PTZAIBXB7TWHR/643+0233-Rosenblum+%283%29.jpg?format=1000w>

Obr.7



Obr.8



Obrázek 7. Carl Larsson, *Viking Woman, Sweden* ⁶¹ Obrázek 8 Paul Gauguin: *Bonjour, Monsieur Gauguin*, 1889, NGP. ⁶²

Při zpracování pořízených audionahrávek byly diskuze nad exponovanou vizuálií jednotlivých tříd doslovně přepisovány, tříděny. Jednotlivé interakce byly přiřazovány k obecnějším pojmům. Tabulka 1 ukazuje souhrn veškerých interakcí ve třídě. Kontrolní skupina je v tabulce označena zkratkou CG (control group). V tabulce jsou zachyceny pouze krajní polohy - na začátku a na konci výzkumného období. V závěrečném vyhodnocení se budou odrážet i postřehy a zkušenosti získané během celého procesu. Kontrolní skupina 6A zahrnovala více žáků než skupiny vyučované metodou VTS – konkrétně 25 : 18 (21). S tím úměrně stoupal i

⁶¹ Obrázek 7. Dostupné: <https://wikioo.org/paintings.php?refarticle=8DP49Z&titlepainting=Viking+Woman&artistname=Carl+Larsson>

⁶² Obrázek 8. Dostupné: https://sbirky.ngprague.cz/dielo/CZE:NG.O_3553

počet názorů a rovněž viditelně narostla i stopáž audionahrávky. Při analyzování tabulky je nutné k tomuto faktu přihlídnout.

Tabulka 1: Souhrnný soubor interakcí

obraz	obr.5	obr.6	obr.7	obr. 8	obr.8	obr.8	obr.7	obr.7
délky nahrávek	7:43	10:48	8:40	19:00	7:35	11:15	4:50	8:40
interakce dětí, učitele	O co na obrázku jde?	2	2	2	1	1	1	1
	Co dalšího můžete přečíst?	6	4	6	2	5	6	2
	Proč si to myslíš?	5	8	1	14	7	3	2
	holý popis	8	19	6	26	6	3	5
	argument	8	7	5	20	10	11	7
	popis včetně argumentace	0	2	2	5	3	8	4
	rekapitulace učitele	8	16	10	31	15	17	8
	souhlas s rekapitulací	4	3	2	0	1	1	1
	nesouhlas s rekapitulací	0	0	0	0	1	1	1
	motivace učitelem	2	3	4	0	3	2	2
	ticho	6	1	4	0	10	4	2
	tichá diskuze mezi žáky	3	4	4	1	1	2	0
	ujasnění děje u obrazu	0	3	0	0	0	1	2
	údiv	0	0	1	1	1	2	0
	negace, provokace	0	0	0	1	1	0	0
neschopnost argumentace	0	0	0	2	0	1	0	

8.1 Komunikace

Jedním z hlavních cílů pilotáže metody bylo sledovat úroveň komunikace žáků. Obecně můžeme tvrdit, že otevřená komunikace se lépe daří s mladšími dětmi. Čím více psychosociálně dozrávají, tím se jejich ochota vyjadřovat své názory snižuje. Rozdíl v ochotě otevírat diskusi a předkládat názory byl mezi šestým a osmým ročníkem znatelný. To se projevilo v délce nahrávek i v počtu odpovědí. Sledovaná skupina žáků osmého ročníku byla celkově v komunikaci výrazně slabší, jejich neochota diskutovat a reagovat na učitele se projevila napříč všemi předměty. Práce se s touto skupinou ve srovnání s mladším šestým ročníkem

byla celkově náročnější i pro výzkumníka. Nezřídka musel při použití metody někoho přímo vyvolávat. Tento jev potvrzuje i Tabulka 2.

Tabulka 2 Celková účast x počet odpovědí

VTS	před				po			
	8B	6B	8A CG	6A CG	8B	6B	8B	6B
třída								
délky nahrávek	7:43	10:48	8:40	19:00	7:35	11:15	4:50	8:40
žáků ve třídě	21	18	23	25	21	18	21	18
počet projevů	16	27	17	46	13	29	26	21
účast dětí	5	11	5	16	9	9	8	7
různorodost názorů	7	12	4	24	9	12	6	6

V šestých ročnících je vyšší počet projevů, tím přímo úměrně roste i různorodost postřehů a názorů. Rovněž nám tento jev dokazují délky nahrávek.

V počátcích reagují žáci triviálními, krátkými větami, jejichž obsahem jsou jednoduchá popisná vyjádření týkající se objektů vyobrazených na promítaných předlohách. „*Jsou tam dva lidi.*“ „*Jsou tam rodiče s dětma.*“ „*Vypadají jako farmáři.*“ „*Je tam žena s dítětem.*“ „*Je tam slunce.*“ „*Je tam něco vyrytýho.*“ Občas se snaží popsat i nějaký jednoduchý děj nebo vztah. „*Ty lidi se neznaj.*“ „*Je tam noc.*“ „*Kouká do stromu.*“ Při doplňujícím dotazování: „Co tě k takové myšlence přivádí? Z čeho to čteš?“ Odpovídají zase krátkými holými větami a přináší žádané důkazy. V závorkách je naznačeno na jaké odpovědi dokládají žáci své argumenty. „*Je to nahoře. (slunce)*“ „*Za nima je stodola (farmáři)*“ „*Jsou malé (děti)*“ „*Sedí mu na klíně (děti)*“ „*Ta obloha vypadá šedě (Je tam noc)*“ „*Na stromech nejsou listy (Je tam podzim).*“ Při úvodních hodinách je také zřejmá nejistota ve vyjadřování.

Od jednoduchých povrchních pozorování žáci postupně přicházejí k podrobnějším a propracovanějším komentářům. Mění se nejen kvalita odpovědí ale i forma projevů. „*Já si myslím...*“ „*Mě to vede takto...*“ „*Mě přijde, že...*“ „*Podle mě, z mé strany...*“ Své pozorování začnou rovnou podkládat důkazy. Tento jev je označen v Tabulce 1 jako *popis včetně argumentů*. Tabulka 1 jasně dokazuje, že po absolvování kurzu VTS klesá počet triviálních popisů bez argumentů a naopak roste počet odpovědí podložených rovnou jasnými důkazy. Při vyjadřování přidávají více podrobností a hledají pro ně slova. Nalézají přesnější jazyk, ten se stává rozmanitější a bohatší. „*Mě napadá, že by měli nějaký vztah k tomu stromu. Třeba jako když to bylo v Lidicích, na tom významném místě, vyrostl tam památník, takže něco podobného.*“ Zároveň sami začnou propojovat názory své s ostatními, přicházejí s podporou na pomoc a argumentují, proč jim připadá názor správný. To se nestane přes noc. Je to dlouhodobý proces, zároveň závisí na věku, fázi, schopnostech každého a současně na složení

skupiny. Nebudeme však zastírat, že u vyspělejších a šikovnějších dětí se ojediněle objevila schopnost podepřít své tvrzení argumentem již při první projekci, a to aniž by k tomu byly vyzvány. Úspěšnost metody byla mnohem intenzivnější u mladších skupiny, která vykazovala i vyšší inteligenční potenci. Jejich pozorování se stalo bohatší a za ním následoval jazyk. U starších žáků byly pokroky menší a pomalejší, nicméně přicházely. Rovněž se žáci stávali pozornější vůči parafrázování učitele a případnou nespokojenost projevíli nesouhlasem a dovysvětlením, jak byla jejich myšlenková cesta stavěna – viz Tabulka 1 a nárůst v řádku *Nesouhlas s rekapitulací*. Jak jsme již uvedli, při začátcích výuky metodou VTS je vhodnější využívat obrazy, kde autor vypráví příběhy. Začátečníci chápou svá pozorování podle velmi osobních pohledů, které nutně nemusí odpovídat tomu, co vidí ostatní, nebo co mají umělci v úmyslu. Později se začnou vzdalovat od vlastní subjektivity a diskuse se začne pohybovat směrem k pozorování, která pravděpodobně sdílejí i ostatní a budete se blížit k větší objektivní realitě obrazu. Jejich komplexnějšího přemýšlení lze dosáhnout nejen u těch normálně schopných.

Zajímavou položkou je i pozorovaný jev tiché diskuse mezi žáky viditelný v Tabulce 4.

Tabulka 3 Tichá diskuse mezi žáky

VTS	před				po			
třída	8B	6B	8A CG	6A CG	8B	6B	8B	6B
tichá diskuse mezi žáky	3	4	4	1	1	2	0	1

Sledování četnosti prokázalo, že po absolvování kurzu tyto projevy z otevřených diskusí ve skupinách mizí. Pozorovatelé jsou po nácviku metody ochotnější vyslovovat své názory jasně a nahlas před celou skupinou i před autoritou učitele. Žáci se v oblasti prezentace svých názorů stávali odvážnějšími a jistějšími. Ustaly jejich obavy z chybné odpovědi, nepotřebovali ujištění a potvrzení užší skupiny, že je jejich názor nebo postřeh je hodnotný a bude vyslyšen. Stávali se samostatnějšími, nezávislejšími, ochotnějšími více riskovat a otevřeně komunikovat. Nežretelná diskuze v užším kruhu participantů ve skupinkách se jednoznačně vytrácí.

8.1.1 Práce s tichem

Nezanedbatelnou roli v diskusi hraje i obyčejné ticho. Není vlastně obyčejné, ale velmi důležité. Na práci s tichem při komunikaci ve školní třídě upozorňují Šalamounová, Šedřová, Švaříček

(2021).⁶³ Učitelé nedávají žákům dostatečný prostor na odpovědi. Čekají sotva 2-3 sekundy a už si zase zpět berou slovo nebo dávají další naváděcí otázky. Dopřejeme-li posluchačům pauzu 10 sekund, předloží propracovanější a bohatší odpovědi. Jejich výzkumy prokázaly, že pedagogové většinou tak dlouho nečekají a zavírají tím dveře odpovědím vyžadující vyšší kognitivní náročnost. V Tabulce 4 můžeme sledovat výskyt mlčení při aplikaci metody VTS.

Tabulka 4 Práce s tichem

VTS	před				po			
	8B	6B	8A CG	6A CG	8B	6B	8B	6B
ticho <= 5s	3	0	2	0	8	3	0	0
5s < ticho < 10s	3	0	1	0	1	1	0	0
ticho > 10s	0	0	1	0	1	0	2	0
celkem ticho	6	0	4	0	10	4	2	0

Při facilitaci diskuse jsou chvíle ticha velmi důležitá a stimulují k odpovědím. Někdo z pozorovatelů většinou do 10 sekund vždy přinese vlastní pohled. Pokud je ticho již delší, je vhodná intervence učitele zopakováním a propojováním předchozího, položením otázky nebo jiná podobná stimulace. Pokud následují pauzy delší než 10 sekund, bude pro skupinu obraz pravděpodobně vyčerpán a docházelo by již k cyklení názorů. Z Tabulky 4 je patrné, že ticho ve sledované skupině starších žáků je častější, jako u jediné se objevuje ticho delší než 10 sekund. VTS klade otevřené otázky, které se podle studie kolegů zaujímají v učitelské praxi pouze 25% z položených otázek. Otevřené otázky vyžadují vyšší kognitivní náročnost, a tudíž vyžadují i delší čas na promyšlení. Tabulka 4 a 5 prokazuje, že u skupiny starších dětí se

⁶³ ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-0194-4.

projevovaly nejen častější a delší promlky, ale v 8B byl nutný i vyšší výskyt motivační intervence učitele.

Tabulka 5 Intervence - motivace

VTS	před				po			
	8B	6B	8A CG	6A CG	8B	6B	8B	6B
motivace učitelem	2	3	4	0	3	2	2	1

Je tedy evidentní, že stimulační skupiny starší žáků k diskusi byla podstatně náročnější.

8.1.2 Přínosy pro učitele

Metoda VTS podporuje komunitu a soudržnost. Pomocí žákovských projekcí jejich vlastních zkušeností nám odhalují mnoho ze svého nitra a zároveň žáci sobě navzájem. Např. žákyně, které v mladším školním věku zemřel tatínek, přinesla názor, že obraz zachycuje jen přání. „*Ta žena na obraze si jen přeje, aby tam ten muž stál, chce mu něco říct.*“ Ostatním žákům se zdála myšlenka lichá, až parafrázováním učitele pochopili, jak to dívka myslela. Jako facilitátor zjišťujeme, na čem jim záleží. Nechávejme nám nahlížet do svého myšlení a na to, co vědí. Přeformulování jejich názorů učitelem je ujišťuje, že byli vyslyšeni a oceněni. To potvrzuje i Petty (1996)⁶⁴, který diskusi jako vyučovací metodu považuje za jeden z nejdůležitějších nástrojů edukace. Diskuse podle Pettyho nese poselství: „Cením si vašich zkušeností a zajímá mě váš pohled na věc“.

Ve skupině se vždy objevují dominantnější i zdrženlivější žáci. Při odpovědích mohou zaznívat jen prázdné provokativní projevy a snaha o strhávání pozornosti. To je třeba odhalit a eliminovat. V takovém případě je dobré ihned požadovat důkazy, jak žák k myšlence došel. Jedná-li se pouze o touhu strhnout pozornost nebo provokovat učitele, dojdou mu ve fázi požadování argumentů slova, to mu dáme najevo a je ze hry vyřazen. Někdy se mohou důsledkem dominantních osobností rozvinout rigidní pravidla komunikace a dohází k vysokému stupni konsenzu, který vede ke konformitě, přizpůsobení. Nejnámější pokusy v tomto směru uskutečnil Sherif (1953) a Ash (1951-55). Metoda VTS nabízí otevřenost názorů. Dáváme najevo, že všechny postřehy jsou vítány. Výzkumnice často přikládala informaci, že autor obrazu je dávno mrtev, nikdo si nemůže být stoprocentně jist, co svým dílem zamýšlel. Zároveň zdůrazňovala, že žádná odpověď není špatná odpověď. Tuto zázračnou formulu často kladou psychologové a psychoterapeuti na svých sezeních, aby přiměli své

⁶⁴ PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-070-7. s.166.

klienty hovořit. VTS vybízí k interpretacím, nejsou to fakta, neplatí zde správně a nesprávně. Zdůrazňujeme, že požadovaným chováním jsou rozšířené, reflexivní pozorování a myšlení, nikoli vytváření definitivních, správných nebo nesprávných závěrů. Parafrázování zdánlivě špatných odpovědí je stejně důležité. Naším úkolem je takové odpovědi přijmout a rozklíčovat, co k tomu pozorovatele dovedlo. Může to jen znamenat, že vidí věci jen jinak než my. Proces, ve kterém děti provedou chybné kroky, je stejně dovede na správné místo. U obrázku č.8 se u dětí objevovaly názory, že se mezi osobami schyluje k nějakému nebezpečí a agresivnímu chování. Postava Paula Gauguina v nich vyvolávala rozpory tím, že má vážný výraz a ruce hluboko v kapsách. Dle žáků postava na obraze něco skrývá. Možná zbraň? Ale zároveň se objevovalo dostatečné množství úsudků, které hodnotily obraz pozitivně a bezpečně – „*postavy se znají, jsou to sousedi, potkali se, pán se vrací domů, jde požádat o výpomoc*“ apod. Pokud přináší argumenty, je to v pořádku, v opačném případě by se mohlo jednat o provokaci a snahu strhávat pozornost.

Snažte se navodit nesoutěžní a objektivní atmosféru. Dynamika ve skupině je důležitá. Obtížnost vedení diskuse narůstá s počtem dětí. Pokud máte možnost, větší skupinu si rozdělte. Ideální počet ve skupině je 12-15 dětí.

Být dobrým facilitátorem je i věcí praxe a její následné reflexe. Pro výzkum bylo velmi přínosné diskuse poslouchat z nahrávek a reflektovat je. Než se budete cítit jako facilitátor úplně přirozeně, chvíli to trvá. Není snadné s přesností rekonstruovat to, co jste slyšeli. Musíte dávat souvislou formu myšlenkám, které jsou často vyjádřeny ve změti. Při rekapitulaci a spojování komentářů dbejte na zviditelnění odhaleného scaffoldingu (lešení) vyslovených myšlenek. Je nutné plné soustředění a zapamatování všeho, co bylo řečeno. To musíme zpracovat a najít nový jazyk, kterým parafrázovat, propojovat podobné i nesourodé myšlenky a zmapovat lešení vyvíjejících se nápadů. Vhodná parafráze dokáže studenta velmi podpořit a zvýšit sebevědomí. Přeformulování komentářů také naznačuje, že interpretace je spíše možností než faktem. Výzkumnice sama na sobě pozorovala zlepšení, když se otázky zautomatizovaly a já mohla se plně soustředit na výklady žáků. Pokud se zadržujeme, děti to poznají a diskuse ztratí na autenticitě. Automatické pokládání otázek nám dá prostor soustředit se na to, co žáci říkají. Nebylo by na škodu mít při diskusi bloček s poznámkami, pokud se děti rozpovídají a psát si body pro závěrečné shrnutí.

Co radí ve své knize zakladatelé? Neměly by se přidávat vlastní informace a znalosti. Není potřeba nic vysvětlovat. Ani na konci se nedoporučuje uvádět, jak se obraz vykládá mezi odbornou společností. Team realizující VTS nabízí své trenéry ke konzultacím a odpovídání na

otázky prostřednictvím webových stránek a emailu. Jsou zveřejňovány výzkumné zprávy a nahrávky z realizovaných diskusí s diváky. Nabízejí dobrovolné on-line semináře, placené verze a koučink. Organizují kulaté stoly, které spojují praktikanty celého světa, aby si vzájemně vyslechlí své nápady a zkušenosti.

8.2 Kritické myšlení

Druhým cílem výzkumu bylo zjistit, zda použití VTS ovlivňuje schopnost žáků přinášet argumenty a předkládat různé pohledy na obraz. Hledali jsme odpověď na otázku, zda jsou žáci schopni přinášet různé perspektivy a interpretace uměleckého díla?

Současný trend veškerého myšlení je připouštět více možností. Zvláště v medicíně je již překonáno, že na nemoc nahlížíme jen z hlediska symptomu, ale stejnou váhu má pohled psychologický, který se zaměřuje na celkový způsob života člověka (prostředí, vztahy, úspěšnost a uplatnění v práci, osobnostní charakteristiky a nastavení). Kritické myšlení nám vypomáhá vypořádat se situacemi a tématy, které není jednoduché zařadit do jednotlivých předem určených škatulek. VTS se zaměřuje na vytváření mnoha možných významů. Jsou témata, na něž je nutné se dívat z více stran a vážit více řešení. Účastníci postupem času vyvozují stále složitější závěry a vypěstují si zvyk poskytovat důkazy na podporu svých závěrů. Toto tvrzení jasně ukazuje Tabulka 6 a 7. Větší progres můžeme opět sledovat u mladší

intelektově výraznější skupiny 6B. Jako podpůrný důkaz může být i řádek s otázkou „*Proč si to myslíš?*“ v Tabulce 1, který odráží klesající funkci.

Tabulka 6 – Postřehy, názory, argumenty 8B

VTS	před	po	
8B	8B obr.5	8B obr.8	8B obr.7
popis	8	6	5
argument	8	10	7
popis včetně argumentace	0	3	4

Tabulka 7 – Postřehy, názory, argumenty 6B

VTS	před	po	
6B	6B obr.6	6B obr.8	6B obr.7
popis	19	3	0
argument	7	11	9
popis včetně argumentace	2	8	10

VTS naučilo děti nedávat jen vágní odpovědi, ale přesnější s argumentem proč a to bez explicitních výzev. Dochází tedy k posílení schopnosti žádané napříč předměty. Kritické myšlení se v metodě VTS hlásí silně o slovo, zejména v oblasti spekulace. Zpočátku se spokojují s jednou myšlenkou, ale později začínají spekulovat s možnými významy, přičemž několik zvažují za stejně věrohodné. Je důležité mít na paměti, že kritické myšlení je složitý proces, který se vyvíjí během celého života. Výsledky práce při použití metody VTS mohou mít vliv na určité aspekty kritického myšlení více než na jiné a změny mohou být pomalé a postupné.

8.3 Asimilace a akomodace názorů

Třetí oblastí, na kterou se v práci zaměřujeme, je schopnost asimilace a akomodace názorů. Zajímá nás, jaký mají vliv názory ostatních na vlastní pohled a interpretaci obrazů a zda jsou žáci ochotni akceptovat a zařadit odlišné pohledy do svého konceptu interpretace. Aplikace metody nám pomáhá vytvořit bezpečné prostředí, v němž mohou žáci zkoumat své názory a v případě potřeby je pozměnit. Pomocí diskuse s otevřeným koncem mají diváci možnost využít svých kognitivních dovedností vyššího řádu jako hodnocení a syntézy. Statistiky uvádějí, že mnoho dětí se nenaučí nebo neudrží to, co zdánlivě přijaly. Ve všeobecném základním vzdělávání se může stávat, že není v souladu s vývojovými úrovněmi dítěte, protože se ve skupině vyskytuje nerovnoměrnost žáků v jejich připravenosti na výuku. Jednotlivci jsou

schopni asimilovat nebo akomodovat jen to, co je v daném okamžiku na dosah (Piaget, Vygotsky).

Postupem času narůstá počet úsudků, jejich složitost a participanti čelí svým myšlenkám a vědomě revidují dřívější dojmy. V určitém okamžiku se vracejí k dřívějším nápadům, aby je upřesnili, lépe objasnili, přidali další podrobnosti nebo revidovali. Zde se odráží to, co tvrdí ve své teorii Arnheim (1969, 1997): vnímání nelze oddělit od poznání. Jsou neoddelitelně propojeny. U mladších žáků se objevuje raději přidávání nebo ubírání, ale méně dochází ke změně. Ta většinou přichází později poté, co si žák nechá projít diskuzi hlavou. Dětem mohou během naslouchání odlišných názorů znít v hlavě otázky typu: On tomu věří? Proč by to mohlo být užitečné i pro mne? Je to pravda nebo to je pravda jen pro mě? Pokud si myslím, že to je takhle, jak to mohu vyjádřit vlastními slovy? Jak to mám ostatním vysvětlit? V Tabulce 8 můžeme sledovat různé směry, jak se názory vyvíjely.

Tabulka 8 Rozbor odpovědí

VTS	před				po			
	8B obr.5	6B obr.6	8A obr.7	6A obr.8	8B obr.8	6B obr.8	8B obr.7	6B obr.7
akceptace odlišných názorů	1	0	0	0	0	2	1	2
hájení svého názoru	0	0	0	2	1	0	0	1
podpora názoru jiných	2	4	2	5	1	5	2	5
ustoupení od svého názoru	0	1	0	1	1	0	2	1

Při parafrázování a propojování diváckých pohledů a vyjádření je dobré uvádět shody. Např. „Zdá se, že to vidí více lidí. Čenda souhlasí s názorem Bára, že by to mohl být manžel... Marcela si všímá a Bára k tomu přidala důvod...“ Můžeme naznačovat i změny názoru. „Klára už upustila od původního názoru, že je to čaroděj a rozvíjí podobnou myšlenku jako Kára, že je to příbuzný...“ I z komentářů dětí je jasně čitelné, že přehodnocují informace získané od spolužáků: „Ted, když se na to dívám, tak už mi to nepřijde jako strom, ale jako kamenný sloup...“ Další přidává: „Bud' je to strom nebo kamenný sloup, ale víc pravděpodobný je kamenný sloup.“ Odměnou pro učitele jsou chvíle, kdy si někdo něčeho všimne a v ostatních to vyvolá údiv, celá třída zašumí a sleduje to, co je pro ně nové nebo si toho sami ještě nevšimli. Takovým ukázkovým momentem byl komentář žáka šesté třídy: „Nejdřív jsem si myslel, ale pak jsem si myslel... ale jakmile jsem si všiml, tak ted' to už nemůžu nevidět.“

Další významnou devizou metody je zapojení kooperace. Valná většina reforem ve vzdělávání zahrnuje kooperativní učení. Všichni učitelé i rodiče víme, že se naše děti naučily mnoho, co vědí, prostřednictvím interakcí se svými vrstevníky. Klíčovými kompetencemi v kooperativním

učení je sdílení, spolupráce, pomoc, podpora.⁶⁵ Pohlédneme-li opět do Tabulky 7, vidíme, s jakou úspěšností žáci v experimentu tyto atributy rozvíjeli. Uvedené kategorie přináší úspěch v učení, ale jsou i zárukou plnohodnotného osobního života a vývoje společnosti. Jako arteterapeutka a učitelka výtvarné výchovy jsem získala zkušenosti se skupinovou dynamikou, kde hraje roli afektivní složka, která má dominantní vliv na trvalost uchování poznatků v paměti. Názor, pochvala nebo i kritika od učitele za odvedenou práci je běžnou součástí každodenní výuky, ale příležitost, kdy si mohou účastníci své výtvořiny v závěru hodiny sami navzájem interpretovat, vyjádřit, jak na ně působí dílo spolužáka a co z něho cítí, má dalekosáhlejší dopad než hodnocení učitele. Názor vrstevníka, který vedle něj vyrůstá a žije podobný život, je pro dítě významnou zkušeností a dotýká se ho víc než názor vyjadřovaný autoritou. Čím výš postupujeme v ročnících základní školy, tím více potřeba vrstevnického uznání narůstá na síle a vrcholí v dospívajícím věku. Mladý člověk v úspěšné kooperaci upevňuje základní postoj, který ve své transakční analýze vyjádřil uznávaný psycholog E. Berne (1964)⁶⁶: „Já jsem O.K. , ty jsi O.K.“

8.4 Porozumění umění

V průběhu práce nás také zajímalo, zda metoda ovlivňuje schopnost žáků porozumět dílům a konstruovat vlastní výklad. Jsou děti schopny přemýšlet o různých aspektech díla? Jak na dítě umění působí?

V teoretické části jsme odkazovali na funkce vizuálií, které shrnuje ve své práci Pýchová (1990)⁶⁷. Neopomíjí funkci kulturní a estetickou a uvádí, že mladí lidé, kteří vyrůstají v určitém a obvykle neměnném společenském a přírodním prostředí, se obvykle adaptují na toto prostředí a přijímají jeho vzhled. Přenos vnímaných úrovní a kritérií do vlastní hodnotové matrice, tj. do postojů a hodnocení dalších skutečností, včetně vlastní činnosti, produktů a chování, je významnou skutečností pro rozvoj osobnosti mladých lidí. V případě, že se mladý člověk vyvíjí v sociálním a přírodním prostředí s nízkou kulturní a estetickou úrovní a setká se s prostředím

⁶⁵ KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s.28

⁶⁶ BERNE, E. Jak si lidé hrají. Praha: Svoboda, 1970. Přeložila NOVÁ, G. z originálu: Games People Play. Grove Press: NY, 1964.

⁶⁷ PÝCHOVÁ, I. K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti. Pedagogika. 1990, č. 6, s. 669-684. Dostupné: <https://www.phil.muni.cz/journals/pedagogika/index.php/Ped/article/view/1367/1332>

s vyšší úrovní, může na toto "cizí" prostředí reagovat s nepochopením a snažit se ho "přízpusobit" úrovni, na kterou je zvyklý. Vytvoření potřeby krásy a kulturnosti u osobnosti mladého člověka, který tyto jevy vnímá ve svém širokém sociálním a přírodním prostředí poměrně zřídka, je rovněž velmi obtížné. Vizualní prvky představují jen část sociálního a přírodního prostředí, v němž se osobnost mladého člověka vyvíjí, a jsou tedy pouze jedním z faktorů, které ovlivňují jeho budoucí kulturní a estetickou úroveň. Nicméně jsou faktorem velmi důležitým, jak pro jejich masové působení, tak pro to, že jsou často citlivým ukazatelem úrovně všech ostatních významných společenských faktorů. Určité vlivy vizuální se vtiskují do vědomí mladého člověka trvale, mnohé za účasti emocí, a to poměrně pevně. Obohacení o vizuální podněty ve výchovně vzdělávacím procesu přináší díky využití sociálních, kulturních a estetických funkcí formování osobnosti žáků, motivaci k učení a zároveň zvýšení kvality výuky a učení, ale především vzrůst jejich výchovného efektu. Vizualie mají nejvýznamnější vliv na přenos vnímané úrovně a společenského hodnocení nejen do hodnotové matrice žáka, ale také do jeho chování a jednání. Tento proces se podílí na utváření osobnosti žáka a žák ovlivněn tímto působením dále utváří své vnější prostředí.

Metodou VTS se žáci postupně učili „otevřít obraz“, nejen ho přečíst jako popisný text, ale vidět obraz tak, aby se z viditelného vynořily souvislosti, šli „za“ obraz, aby otevřeli pasáže, průchody a spojitosti. Diskuze o umění děti vyloženě baví, cítí se při ní bezpečně a nutí je přemýšlet jinak.

Vizuální myšlení hraje důležitou úlohu v procesu tvořivosti, která je spíše jako „bouře“ v našem mozku, než přímočarý pohyb k závěrům. Klíčovým stadiem vizuálního myšlení je tvořivost, jednoduše řečeno vizuální myšlení tvořivost podporuje, zatímco logické myšlení je spíše zaměřené na hodnocení, zpracování a třídění výsledků složitých duševních pochodů. I když jsou oba typy myšlení stejně důležité a probíhají současně, školská praxe se dosud zaměřovala téměř výhradně na logické myšlení. Avšak současný společenský požadavek na tvořivost přináší do popředí důležitost vizuálního myšlení. Metoda využívá nejen kooperativní učení formou diskuze, ale začleňuje i vizuální myšlení, které společně zapojují pravou mozkovou hemisféru, jenž je zodpovědná za pocity, intuici a kreativitu, zpracovává převážně obrazy a myslí celostně, tzn. analogově. Je nedostatečně vytížena a má velké kapacity na rozdíl do levé hemisféry, která myslí logicky a je zodpovědná za rozum a úsudek, zpracovává převážně texty (verbálně) a myslí postupně, tzn. digitálně, a je přetížena. Tvořivost jako schopnost se dle

výzkumů⁶⁸ (The World Forum, 2018) z 10. příčky Top 10 skills požadovaných u zaměstnavatelů posunula od roku 2015 na 3. místo. Kritické myšlení poposkočilo ze 4. místa na druhé. Celospolečenským diskurzem dnes rezonuje slovo kreativita, implikující úspěch. Být kreativní rovná se být úspěšný. Vliv vizuální gramotnosti na kreativitu, myšlení, jazyk je zkoumán a prokazován už od počátku šedesátých let, zájem o ní však expanduje ve společnosti až v současné době.

8.5 Limity metody

Metoda se v praxi vyvíjí 20 let a není všespásná, je vhodná spíše jako dodatečný nástroj. Jak jsme uváděli v úvodu, je nutná základní pamětní znalost a porozumění. Stejně jako nelze učit celou hodinu kooperativně, nemůžeme vyučovat pouze metodou VTS. Žák musí přijít do hodiny již s nějakými zkušenostmi a znalostmi, na kterých bude stavět své úvahy a pozorování. Jistou nevýhodou může být i časová náročnost. Diskuse v rámci VTS může vyžadovat čas a trpělivost, je potřebné si zajistit dostatečný časový rámec pro každý krok metody, aby účastníci měli možnost plně se vyjádřit a reflektovat na dílo. Metoda nemusí být úspěšná v oblastech, kde jsou jasně stanovené správné odpovědi, které po studentech vyžadujeme. Metoda nebude vyhovovat učitelům zaměřeným matematicky a přírodovědně, kteří preferují závěry měřitelné a kvantifikovatelné. VTS protokol byl převzat z muzejního vzdělávání, kde byly všechny interpretace studentů hodnoceny pozitivně, pokud byly podloženy důkazy pro jejich myšlení. Nicméně, když je metoda používána pro akademické účely, ne všechny interpretace mohou být stejně hodnoceny. Zde je potřeba výuku přeorientovat a upravit, objasnit nedorozumění vyplývající z vizuálních textů, aby bylo možné splnit cíle výuky. Rozhodně nemůže metoda nahradit výuku jako takovou i kdyby se používala např. jen v oboru dějin umění, ve které se artefakty vyskytují nejčastěji. Tento způsob edukace je však skvělým zpestřením zakotvených výukových metod. Děti, dospívající i dospělí baví, cítí se při ní bezpečně a komfortně. Touha uvažovat z více stran o tom, co vidíte, je přirozená a umělecký obraz je skvělým motivátorem, jak děti k hlubšímu přemýšlení přivést.

⁶⁸ The World Forum, The Future of Jobs report 2018, Genova 2018. s. 12. Dohledáno na: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

9 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ

Aplikace metody vyžadovala časovou náročnost, ale výsledky byly zřetelné zejména v oblasti schopností komunikace, kritického myšlení a schopnosti přijímat, zpracovávat a hodnotit názory druhých. Zpočátku děti používaly jednoduchá povrchní popisná vyjádření, která se postupem tréninku stávala podrobnější a složitější v závislosti, jak narůstalo hlubší prozkoumávání obrazů, pro něž potřebovaly bohatší a rozvinutější jazyk. Studie potvrzuje, že systematická vizuální intervence ve velké míře působila na dovednost komunikace, účastníci se zlepšili v argumentování a rozšířil se počet žáků, kteří se naučili automaticky podkládat svá tvrzení přímými důkazy.

Ačkoli je kritické myšlení z pohledu přesného měření a vyhodnocení náročné a složité, studie poskytla zjištění v nárůstu poskytování důkazů a spekulací. V diskusích děti přinášely různé postřehy, pro která společně budovaly opěrná lešení pro jejich závěry. V závěru pilotáže bylo prokázáno, že účastníci vykazovali větší toleranci ke komentářům spolužáků, zařazovali odlišné perspektivy interpretací mezi vlastní, přicházeli se stále propracovanějšími argumenty, přidávali detaily, kterými podpírali nejen závěry své, ale také aby přispěli na pomoc vrstevníkovi, se kterým jejich názor souzněl nebo byl podobný. Ve svých výpovědích jasně akceptovali více možných pohledů na interpretaci díla.

Při aplikaci metody VTS jsme došli k závěru, že metoda v sobě zahrnuje všechny typy technik skupinové práce kooperativní výuky, které ve své knize podává Kasíková (2010)⁶⁹

- techniku vztahující se hlavně ke kognitivním cílům (znalosti, porozumění, aplikace, řešení problémů, analýza, hodnocení)

- techniku začleňující kreativní cíle – rozpoznání nových vztahů, spojování emočního a intelektuálního, tvorbu imaginativních řešení

- techniku rozvíjející individuální nebo skupinové uvědomění, osobnostní růst, komunikativní dovednosti, participaci, odstraňování interpersonálních bariér.

Tyto způsoby podporující interakci stmelují skupinu ke sdílení a konfrontaci idejí, povzbuzují ke komunikaci, kreativité a intelektovému risku. Učí žáky naslouchat a zhodnocovat, co říkají druhí, dávat druhým lidem šanci hovořit.

⁶⁹ KASÍKOVÁ H., Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, Praha, 2010. str.51. ISBN 978-80-736

VTS učí respektovat mínění druhých a dál s ním pracovat v procesu akomodace nebo asimilace. Přináší i další nesporné výhody: začleňuje do procesu učení, zkvalitňuje myšlenkové operace, rozšiřuje rozsah řeči a úroveň řeči, zvyšuje samostatnost, nezávislost na vzorech, zvyšuje sebevědomí a sebedůvěru. VTS vytváří z dorůstající mládeže efektivní komunikátory, ale má vliv i na psaní. Aplikací metody se děti zlepšují v pozorování detailů, jež mohou využít ve svém psaní. Začít můžeme diskusemi o umění, které studenty baví, pokračovat můžeme i v jiných předmětech a plynule metody převést na texty, básně nebo i matematiku. Metoda si však vyžádá určité modifikace. Jako učitel budete mít možnost získat zkušenost jako vedoucí diskuse, vaše parafrázování se stane výstižnějším shrnutím na abstraktnější úrovni. V neposlední řadě je přínosem i prozkoumání kognitivních i psychologických pochodů vašich studentů a poznání jejich výkladu světa.

10 ZÁVĚR

Podobně jako metoda Reading and Writing for Critical Thinking mající v ČR své koordinační zástupce a metodu používá v praxi již řada učitelů, může metoda Visual Thinking strategies inspirovat a oslovit mnoho dalších pedagogů. Než však kurzy RWTC získaly akreditaci MŠMT, musela metoda oslovit řadu nadšenců a přívrženců, kteří na cestě prošli mnoha úskalími a systémovými opatřeními. Tuto cestu má metoda VTS ještě celou před sebou, ale věříme, že má podobný potenciál. Současně věříme, že i tato diplomové práce se stane jedním z pionýrských podniků, které zažehnou zájem odborné veřejnosti, otevrou metodě cestu i v ČR

Dětská zvědavost, touha dívat se a přemýšlet je neomezená. Tento zázrak se děje na počátku dětství i bez formálního učení a postupuje přirozeně. Metoda VTS jako dodatečný nástroj může otevřít skrytý potenciál dětí, které přichází z méně podnětného prostředí. Domníváme se tedy, že další výzkum by byl velmi podnětný právě u dětí mladšího školního věku. Pomocí metody jim můžeme pomáhat utřídit, reflektovat a použít to, co vidí. Necháme je hledat a mluvit o tom, co vidí. Tím se budou rozvíjet jejich jazykové a myšlenkové dovednosti, které se stanou odrazovým můstkem pro čtení a matematiku.

Jsme svědky narůstajícího fenoménu, který nemůžeme jako společnost nechat bez povšimnutí, enormního nárůstu digitálních obrazů. Náš názor souzní s tvrzením teoretika a kritika vizuální

kultury N. Mirzoeffa⁷⁰, že mnoho dnešních dětí tráví velkou část času před obrazovkami. Baví se pomocí memčků, emoji, selfie, Snapchatu, Instagramu, Tiktoku aj. Obrazy jsou všudypřítomné. Prostřednictvím internetu jsme zahlcováni škálou amatérských, odborných i uměleckých obrazů. Navzdory obrazovému i textovému odpadu, kterým je internet z velké části zaplněn, se jimi musíme zabývat. Nastává čas, kdy je nutné věnovat vizuálnímu myšlení více pozornosti a zkoumat jeho možnosti. Podle studie Světového ekonomického fóra Future of Jobs Report⁷¹ 65 % pracovních pozic, na kterých budou pracovat dnešní žáci, dosud neexistuje a budou využívat technologie, které ještě nebyly vynalezeny. Budou se také zabývat problémy, o nichž zatím nemáme ani tušení. Vzhledem k této nejistotě je nezbytné je připravit na to, aby si v rychle měnícím se světě dokázaly poradit s neznámými výzvami a situacemi. Můžeme děti připravit na jejich budoucnost tím, když v nich probudíme schopnost tyto všudypřítomné obrazy utřídit a porozumět jim.

Procházením odborné literatury jsme zjistili, že teorie vizuální gramotnosti je již hojně rozpracována v cizojazyčné i české odborné literatuře. Výzkumu v této oblasti se věnujeme již od šedesátých let minulého století. Výsledky jasně ukazují na její nesmírný vliv na myšlení a učení. Výraznější pozornosti a zájmu se ale těší nejvíce až současné době. Zakotvení v českém educačním kurikulu zatím však nedosáhla. Je více než pravděpodobné, že blízkých připravovaných reformách závazných a podpůrných vzdělávacích dokumentů pojem vizuální gramotnost své místo nalezne a české školství bude mít zájem tuto schopnost u lidí rozvíjet systematicky. Metoda VTS by se mohla stát jedním z funkčních nástrojů, jak schopnost třídit, analyzovat a rozumět obrazům prohlubovat.

⁷⁰ MIRZOEFF, N. Jak vidět svět [How to See the World]. (J. Pecharová, trans.). Praha: ArtMap, 2015. ISBN: 978-80-88690-88-8.

⁷¹ The World Forum, The Future of Jobs report 2018, Genova 2018. s. 12. Dohledáno na: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

11 Seznam použité literatury:

1. ARNHEIM, R. Visual Thinking. Berkeley: University of California Press, 1969. Reedition 1997. ISBN 978-0520242265.
2. BELZ, H., SIEGRIST, M., Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. 1997. Přeložila LISÁ, D. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
3. BERNE, E. Jak si lidé hrají. Praha: Svoboda, 1970. Přeložila NOVÁ, G. Z originálu: Games People Play. Grove Press: NY, 1964.
4. BLÁHA, J., FULKOVÁ, M., FIŠEROVÁ, Z., ŘÍHOVÁ, K., VARGOVÁ, P., ŘÍHOVÁ, K., VARGOVÁ, P. Galerijní edukace jako součást vzdělávacího procesu v kontextu vizuální gramotnosti. Výtvarná výchova, 2020, roč. 60, č. 1-2, s. 70-97. ISSN 1210-3691. Dohledáno: https://www.researchgate.net/publication/362291133_Galerijni_edukace_jako_soucast_vzdelavaciho_procesu_v_kontextu_vizualni_gramotnosti
5. CURVA, F., a spol. Artful citizenship project: Three-year project report (Vol. 17). Wolfsonian Museum, 2005. Dohledáno dne 18.5.2023 na: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Artful-Citizen-Project-Report.pdf>
6. CAPPELLO, M., WALKER, N.T., Visual Thinking Strategies: Teachers' Reflections on Closely Reading Complex Visual Texts Within the Disciplines. The Reading Teachers, 70: 257-387, 2016.
7. ČÁP, J. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1987.
8. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Lyková, V. trans. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.
9. JENDRAŠŠÁK, Š.: Umění, vnímání a vizuální myšlení v kontextu teorií Rudolfa Arnheima, Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica. 2: 201-207, 2020. ISSN: 0567-8293. Dostupné: https://karolinum.cz/data/clanek/8253/PheH_2019_2_0201.pdf
10. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
11. KASÍKOVÁ, H., Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

12. KLOOSTER, D., Kritické listy 1 a 2/2000, občasník pro kritické myšlení, Kritické myšlení, o.s., 2000, dostupné na: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf
13. MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ, J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
14. MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu, Pedagogika, 1995. 45.4: 318-327.
15. MIRZOEFF, N. Jak vidět svět [How to See the World]. (Pecharová, J. trans.). Praha: ArtMap, 2015. ISBN: 978-80-88690-88-8.
16. PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-070-7.
17. PIAGET, J. Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-207-6.
18. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8).
19. PRŮCHA, J. Psychologie myšlení a řeči: Výbor z díla Lev S. VYGOTSKÉHO. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7226-012-1.
20. PÝCHOVÁ, I. K funkci vizuálií v rozvoji osobnosti žáka. Pedagogika. 6: 669-684, 1990
21. READ, H. Výchova uměním. (Caha, J. trans.). Praha: Odeon, 1967.
22. SHIFRIN, S. Vizuální gramotnost v severoamerických středních školách. (Varhaníková, H. trans.). Dostupné na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/3020/VIZUALNI-GRAMOTNOST-V-SEVEROAMERICKYCH-STREDNICH-SKOLACH.htm>
23. SHAPIRO, J. Literature and Art in Medical Education. Family Medicine. 4: 250-252, 2005.
24. SPOUSTA, V. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? In Metody tvořivého učitele - Pedagogická orientace. 3: 86-93, 2001.
25. STEELOVA, J., MEREDITH, K., TEMPLE, CH., WALTER, S. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručky I-IV. Kritické myšlení, 2007.
26. ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-0194-4.
27. UŽDIL, J. Mezi uměním a výchovou: sborník textů a statí. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
28. YENAWINE, P., Visual thinking strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines, Harvard Education Press Cambridge, Massachusetts, 2014, ISBN 978-1-61250-610-4.

Internetové zdroje:

29. <https://www.commonweal.org/uncategorized/in-memoriam-abigail-housen/>
30. <https://vtshome.org/founders/>
31. <https://www.philippenawine.com/>
32. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : MŠMT, 2021.
Dostupné na: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
33. Strategie vzdělávací politiky 2030+. Dostupné:
[.https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
34. The World Forum, The Future of Jobs report 2018, Genova 2018. Dohledáno na:
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
35. Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in
History/Social Studies, Science, and Technical Subject. State Standards initiative,
2010. Dostupné na: http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
36. Wikipedia: Education in the United states
37. Rámcově vzdělávací programy, články <https://rvp.cz/>

12 Přílohy:

8 x *.pdf soubor - doslovné přepisy diskuzí skupin, formou elektronické externí přílohy, vytvořeno v programu MS Excel.