

UČÍME DĚTI MYSLET A UČIT SE

Martina Uhlířová

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 172 s. ISBN 80-7178-966-6

Robert Fisher si jako autor neklade za cíl předložit ucelený teoretický přehled současných názorů na proces myšlení a na problematiku učení. Jeho cílem bylo sestavit praktického průvodce učitele, průvodce takovými způsoby vyučování, o kterých je prokázáno, že podporují a rozvíjejí účinné učení. Autor knihy v textu postupně představuje a uvádí do kontextu deset jednoduchých vyučovacích strategií, které jsou spojeny s účinným učením. Strategií, které mají obecnou platnost a které mohou být inspirací každého učitele, jenž se zamýšlí nad kvalitou a efektivitou svých vyučovacích postupů.

Text knihy je členěn do deseti kapitol. Každá kapitola je věnována jedné z vyučovacích strategií. Celý text je přehledně strukturován. Teoretické pasáže pravidelně prokládají konkrétní aplikace, soubory pracovních úkolů a praktické náměty pro činnost učitele. V závěru každé kapitoly je krátké shrnutí a seznam literatury, která se dané problematiky úzce dotýká. Je velmi přínosné, že je české vydání knihy doplněno také o literaturu dostupnou v češtině a slovenštině.

V první kapitole **Učení s myšlením** autor zdůrazňuje potřebu aktivizace myšlenkových schopností ve všech oblastech výuky. Autor v textu charakterizuje jednotlivé typy inteligencí (dle H. Gardnera), poukazuje na možnosti jejich praktického rozvíjení. S ohledem na individualitu jednotlivých žáků pak doporučuje věnovat pozornost rozvíjení všech stránek inteligence dítěte.

V druhé kapitole **Kladení otázek** Fisher zdůrazňuje „umění“ učitele i žáka klást otázky. Na základě Bloomovy taxonomie výukových cílů vymezuje myšlení nižšího a vyššího řádu. Podrobně si všímá charakteristických znaků „dobré otázky“. Za dobrou otázku považuje takovou, která *vyvolává neklid v mysli, která provokuje myšlení, hledání vysvětlení. Dobrá otázka bývá nesnadná, málokdy založená na jistotě*. Fisher se zaměřuje také na negativní jevy související s kladením otázek, jako jsou přílišné množství otázek a jejich nepřiměřenost, neposkytnutí dostatečného množství času na odpověď, kladení neproduktivních otázek. Autor podtrhuje, že učitelé mohou pomoci dětem v učení tím, že pečlivě volí své otázky a že vedou žáky k tomu, aby se sami ptali.

Třetí kapitola **Plánování** poukazuje na význam přechodu od specifického plánování k plánování strategickému. Plánování Fisher chápe jako třífázové

metakognitivní řízení učení, přičemž zdůrazňuje dodržení hlavní linie „naplánuj – udělej – zkontroluj“.

Námětem čtvrté kapitoly je **Diskuse**. Autor si všímá vztahů mezi myšlením a řečí zprostředkovaných formou diskuse. Diskusi představuje jako mocný nástroj učení, zdůrazňuje nutnost dodržení souboru etických pravidel. V závěru kapitoly je věnována pozornost různým rolím učitele, které může zaujmout v rámci diskuse.

Mentální mapování, téma páté kapitoly, je představeno jako znázornění klíčových pojmů v jejich logických souvislostech, jako *strategie, která převádí verbální látku do podoby uchopitelné zrakovou pamětí*. Mentální mapování pomáhá dětem k uspořádání poznatků do logických struktur, přispívá k novému způsobu nazírání a k hledání nových souvislostí. V textu jsou představeny rozmanité formy grafického záznamu mentálních struktur různých úrovní.

K šesté kapitole **Divergentní myšlení** autor uvádí: „Divergentní myšlení znamená nabízet volbu, povzbuzovat k individuální odpovědnosti a přistupovat k učení tvořivě.“ Divergentní myšlení úzce souvisí s uměním klást nové otázky, nacházet nové problémy, přistupovat k problémům z různých stran pohledu. Tvořivost Fisher vymezuje jako *zvláštní soubor dovedností - včetně vizuálních a verbálních, které lze rozvíjet i měřit*. Velkou pozornost věnuje různým cvičením a měřením úrovně tvořivého myšlení.

Sedmá kapitola je věnována problematice **Koperativního učení**. Autor zdůrazňuje sociální charakter učení, jeho komunikační rámec. Blíže si všímá možností učení se ve dvojicích a učení se ve skupinách (malých i velkých).

Individuální vedení je v osmé kapitole charakterizováno jako ucelený soubor přístupů spojujících jednotlivá témata kurikula s obecnými cíli, reagujících na různé potřeby a učební styl individuálních žáků. Autor poukazuje na nutnost individuálního přístupu učitele k žákovi s akcentem na postupné přejímání odpovědnosti žákem, všímá si dopadu kladné zpětné vazby na žáka.

Kapitola **Sebehodnocení** se věnuje významu hodnocení a sebehodnocení pro učení dítěte, zabývá se možnostmi podpory sebedůvěry a pocitu úspěšnosti žáka v učení. Na základě výzkumů R. Feuersteina Fisher vymezuje soubor metakognitivních funkcí, které jsou v přímé souvislosti s hodnocením a sebehodnocením rozvíjeny.

V závěrečné desáté kapitole **Vytváření prostředí pro učení** autor vymezuje charakteristiky takového sociálního a fyzického prostředí, které účinně podporuje vyučování a schopnost žáka učit se. Učební prostředí není omezeno

prostředím třídy a třídního kolektivu, je chápáno také v širším kontextu jako prostředí školy a prostředí rodiny dítěte.

Když jsem publikaci Roberta Fishera otevírala poprvé, byla jsem napjatá. Titul sliboval mnohé a já doufala, že najdu další střípek k odpovědi na otázku „Jak přivést děti k matematice?“. Jak na to, aby matematika nebyla „noční můrou“, aby nebyla na předních místech seznamu neoblíbených předmětů. Nemohu tvrdit, že již znám odpověď, kterou jsem hledala. Vím ale, že jsem o mnoho bohatší, že můj pohled je širší. Věci, které jsem dříve jen „tušila“, dostaly konkrétní podobu, útržkovité zkušenosti se najednou mohly seřadit jako kostky hlavolamu. Kniha mi dala řadu zajímavých inspirací, dobrých námětů, cenných zamyšlení. Opakovaně se k ní vracím a stále nacházím nové a nové.

Martina Uhlířová
Pedagogická fakulta UP
Olomouc