



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Metody kritického myšlení v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Tereza Rýdlová
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, veškerou pomoc a ochotu při zpracování této diplomové práce.

Poděkování patří také mé rodině za trpělivost, podporu a povzbuzení během celého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 15. 4. 2021

.....

Tereza Rýdlová

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá metodami kritického myšlení ve výuce literární výchovy na 1. stupni ZŠ. Práce je rozdělena na tři části – teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část definuje pojem literární výchova a charakterizuje ji v současném RVP ZV. Dále vysvětluje pojmy, jako jsou výukové metody a organizační formy a zároveň je klasifikuje. Vymezuje pojmy kritického myšlení a třífázového modelu učení E-U-R. Výzkumná část na základě dotazníku mapuje využívání metod kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy ve 2. -5. ročníku ZŠ. Zároveň shrnuje zkušenosti a názory učitelů týkající se této problematiky. Praktická část se zabývá přípravami na jednotlivé hodiny s použitím vybraných metod kritického myšlení.

Klíčová slova: literární výchova, vyučovací metody, organizační formy výuky, kritické myšlení, metody kritického myšlení, třífázový model učení E-U-R

ANOTATION

The thesis deals with methods of critical thinking in the teaching of literary education at the 1st level of elementary school. The work is divided into three parts – theoretical, practical and research. The theoretical section defines the concept of literary education and characterizes it in the current RVP ZV. It also explains and classifies concepts such as teaching methods and organisational forms. It defines the concepts of critical thinking and the three-phase model of learning E-U-R. The practical part deals with preparations for individual hours using selected methods of critical thinking. The research section maps, based on a questionnaire to teachers, the use of critical thinking methods in teaching reading and literary education in 2. -5th year of high school. It also summarizes the experience and views of teachers on this issue.

Key words: literary education, teaching methods, organizational forms of teaching, critical thinking, methods of critical thinking, three-phase model of learning E-U-R

SEZNAM ZKRATEK

E-U-R	Třífázový model učení
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking – program Čtením a psáním ke kritickému myšlení
V. CH. D	metoda Víím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se
I.N.S.E.R.T.	Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking – interaktivní systém značek zajišťující efektivní čtení a myšlení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V RVP ZV	11
1.1 OBSAH A CÍLE LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA ZŠ.....	11
1.2 OČEKÁVANÉ VÝSTUPY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ.....	13
2 PŘÍSTUPY K VÝUCE	15
2.1 TRANSMISIVNÍ PŘÍSTUP.....	15
2.2 KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP.....	16
3 VÝUKOVÉ METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	18
3.1 VÝUKOVÉ METODY.....	18
3.2 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD.....	19
3.2.1 Klasické výukové metody.....	20
3.2.2 Aktivizující výukové metody.....	21
3.2.3 Komplexní výukové metody.....	22
3.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY.....	22
3.4 KLASIFIKACE ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY.....	23
4 KRITICKÉ MYŠLENÍ	24
4.1 PROGRAM ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ (RWCT).....	26
5 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ (EUR)	28
5.1 PRVNÍ FÁZE – EVOKACE.....	28
5.2 DRUHÁ FÁZE – UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ.....	29
5.3 TŘETÍ FÁZE - REFLEXE.....	30
6 POPIS VYBRANÝCH METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ	32
6.1 BRAINSTORMING.....	32
6.2 VOLNÉ PSANÍ.....	33
6.3 PĚTILÍSTEK.....	34
6.4 I.N.S.E.R.T.....	36
6.5 ZPŘEHÁZENÉ VĚTY.....	36
6.6 KOSTKA.....	37
6.7 PODVOJNÝ DENÍK.....	39
6.8 VÍM – CHCI VĚDĚT – DOZVĚDĚL/A JSEM SE.....	40
6.9 KLÍČOVÁ SLOVA.....	41
6.10 ŘÍZENÉ ČTENÍ.....	41
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	43
7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	44
7.1 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
7.2 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	45
7.3 METODIKA VÝZKUMU.....	45
7.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK Z DOTAZNÍKU.....	46
7.5 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
III. PRAKTICKÁ ČÁST	58
8 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ JEDNOTKY	59
8.1 VYUČOVACÍ JEDNOTKA 1 S VYUŽITÍM METOD KLÍČOVÁ SLOVA A ŘÍZENÉ ČTENÍ.....	59
8.2 VYUČOVACÍ JEDNOTKA 2 S VYUŽITÍM METOD ZPŘEHÁZENÉ VĚTY, VOLNÉ PSANÍ.....	61
8.3 VYUČOVACÍ JEDNOTKA 3 S VYUŽITÍM METOD BRAINSTORMING, I.N.S.E.R.T.....	64
8.4 VYUČOVACÍ JEDNOTKA 4 S VYUŽITÍM METOD KOSTKA, PĚTILÍSTEK.....	67

DISKUSE.....	71
ZÁVĚR.....	75
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	84
PŘÍLOHY.....	85

ÚVOD

V diplomové práci se zaměřuji na metody kritického myšlení aplikované v hodinách literární výchovy. Během praxí jsem u žáků často pozorovala, jaký mají problém nahlížet na téma či problém z více úhlů pohledu. Jaký je pro někoho problém respektovat názory druhých a jak někteří nejsou schopni vytvořit si vlastní názor. Přitom, dívám-li se na to perspektivou mladého člověka, obklopeného nejmodernějšími technologiemi, nabitými množstvím informací z různých zdrojů, nechápu, jak je to možné. Nebo právě, že by v tom byl problém? Zvykli si žáci, že cokoliv potřebují zjistit, zadají do vyhledávače a počítač jim to automaticky vygeneruje, aniž by nad tím museli jakkoliv dlouze přemýšlet? I to je možné. Celkově, toto hodnotím jako velký problém a jsem zastánce toho názoru, že bychom měli žáky vést ke kritickému myšlení od raného věku a učit je tomu, stejně tak, jako kterékoliv jiné dovednosti.

Je mnoho způsobů, jak u žáků rozvíjet kritické myšlení, několik možných metod jsem popsala v teoretické části. Žáci se díky těmto metodám učí nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění a slepě nepřebírat předložené informace. Díky nim se učí zaujímat odstup od problémů, připouštět odlišný pohled na věc, přemýšlet o problému a vytvářet si vlastní názor na základě analýzy vědomostí a názorů z různých zdrojů – ideálně ověřených a kvalifikovaných.

Tyto metody lze využít v různých předmětech, nejen během hodin čtení a literární výchovy. Avšak tento předmět se mi jeví jako nejideálnější. Jedná se o předmět, jenž nabízí dostatek prostoru potřebného k rozvíjení zmíněné dovednosti. Zároveň je to předmět rozmanitý, tematicky a žánrově. A tak metody kritického myšlení lze zapojit velmi aktivně.

V teoretické části jsem se kromě zmíněného kritického myšlení a metod zaměřovala také na obsah a cíle literární výchovy jako takové, na přístupy učitelů k výuce, výukové metody a organizační formy, program RWCT a třífázový model E-U-R. Praktická část pak zahrnuje přípravy na jednotlivé hodiny s použitím vybraných metod kritického myšlení. Zároveň zahrnuje výzkumné šetření, jež na základě dotazníku učitelům, mapuje využívání metod kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy ve 2. -5. ročníku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V RVP ZV

1.1 Obsah a cíle literární výchovy na ZŠ

Literární výchova je na ZŠ realizována podle Školního vzdělávacího programu dané školy. Školní vzdělávací program má každá škola svůj. Podkladem pro jeho tvorbu je Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který stanovuje cíle daného předmětu, očekávané výstupy a učivo.

Literární výchova je součástí vzdělávacího předmětu Český jazyk a literatura. Tento zmíněný předmět má největší hodinovou dotaci. Český jazyk a literatura spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace spolu se vzdělávacím oborem Cizí jazyk a další cizí jazyk. Jedná se o stěžejní oblast ve výchovně vzdělávacím procesu a jejím záměrem je docílení dobré jazykové úrovně žáků. Rozvíjí komunikační schopnosti, znalosti a dovednosti, které žákům umožňují porozumět různým jazykovým sdělením, vhodně na ně reagovat a vhodně je používat.¹

RVP ZV stanovuje jako cíle základního vzdělávání dosažení tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence lze chápat jako soubor dovedností, vědomostí, názorů, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění žáků ve společnosti. Tento „balíček“ schopností mohou využít nejen při dalším studiu, ale také v osobní nebo profesní kariéře. V RVP ZV se jedná o tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Tyto klíčové kompetence jsou utvářeny a rozvíjeny tím, že je žák veden k uvědomění si, že jazyk je nositelem historie a kultury národa. Dále k pochopení, že jazyk je důležitým nástrojem celoživotního vzdělávání a že je dobrým zdrojem pro rozvoj kulturního bohatství. Bezesporu k pochopení, že jazyk je prostředek k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb, k získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti nebo třeba k samostatnému získávání informací z různých zdrojů. Úroveň klíčových kompetencí dosažených na konci základního vzdělávání nemůžeme považovat za ukončenou. Získané klíčové kompetence lze chápat jako dobrý základ žáka pro celoživotní učení.²

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: [www: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)

² HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV* [online]. Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

Vzdělávací předmět Český jazyk a literatura je rozdělen na tři složky: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Všechny tyto tři složky se ve výuce prolínají. Literární výchovu proto nelze chápat izolovaně, vždy je realizovaná společně se zbylými složkami předmětu Český jazyk a literatura. Aneb jak píše Hník (2007, s. 35): „mluvnice, sloh a literatura k sobě přirozeně patří.“

V literární výchově jsou klíčovým obsahem texty, především texty umělecké literatury. Prostřednictvím četby základních literárních druhů se žáci učí vnímat jejich charakteristické znaky, určit umělecký záměr autora a vytvářet si vlastní názory na přečtené dílo. Postupem času rozvíjí své čtenářské návyky a schopnosti. Dokáží rozlišovat mezi fikcí a skutečností. Literatura žákům nabízí emocionální prožitky, vzory, životní příběhy a situace, u kterých lze předpokládat, že mají pozitivní vliv na jejich názory, postoje a hodnotovou orientaci. Smyslem současné literární výchovy není předat žákům co nejvíce informací o autorech a jejich dílech. Hlavním cílem je prožitek z četby a schopnost formulovat vlastní názor na daný text. Aby mohl být tento cíl naplněn, žáci musí mít v hodinách literární výchovy možnost setkat se s co největším množstvím druhů literárních textů. Musí tyto texty nejen číst, ale společně s učitelem je dále interpretovat a tvořivě s nimi pracovat.³

³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: [www: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)

1.2 Očekávané výstupy v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Kromě výše zmíněných obecných cílů Literární výchovy, RVP ZV dále stanovuje tzv. očekávané výstupy. Ty zahrnují vše, co by měl žák na konci každého období zvládnout. Jaké by měl mít vědomosti, dovednosti, postoje atd. Očekávané výstupy jsou rozděleny do dvou období. První období je od první třídy až po konec třetího ročníku a tyto výstupy jsou pouze orientační. Na konci prvního období by měli žáci číst a přednášet z paměti. Měli by správně frázovat a mít přiměřené tempo. Žáci by měli být schopni vyjadřovat své pocity z přečteného textu, rozlišovat vyjádření v próze a ve verších, odlišovat pohádku od ostatních vyprávění a pracovat tvořivě s literárním textem podle zadání učitele. Druhé období je od čtvrté třídy až po konec pátého ročníku. Během tohoto období by se měli žáci naučit rozlišovat různé typy uměleckých i neuměleckých textů. Měli by zvládnout jednoduchý rozbor literárního textu a volně ho reprodukovat dle svých schopností. Měli by si osvojit elementární literární pojmy. Měli by se naučit vyjadřovat své dojmy z četby a zaznamenat je. V neposlední řadě by měli zvládnout vytvořit vlastní literární text na dané téma. Očekávané výstupy v tomto období jsou již závazné.⁴

RVP ZV, v těchto dvou obdobích, za stěžejní učivo považuje: poslech literárních textů nebo zážitkové čtení a naslouchání. Dále tvořivé činnosti s literárními texty, čímž se myslí přednes vhodných literárních textů (přiměřených věku), volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace a vlastní výtvarný doprovod. Součástí učiva je též osvojení si základních literárních pojmů, jako jsou literární druhy a žánry (rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka), spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým a přirovnání.⁵

⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: [www: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf

Vyjma těchto předložených očekávaných výstupů, zacílených na Literární výchovu v rámci vyučování na ZŠ, můžeme také hovořit o základních, obecných a nadčasových cílech literární výchovy, které vyplývají ze zvláštnosti práce v tomto předmětu. Jedná se o jazykově výchovné cíle, kdy by mělo dojít k celkové kultivaci mluveného projevu a rozvoji slovní zásoby, a cíle literárně výchovné, které pak zahrnují výchovu literaturou a k literatuře. Výchova k literatuře je chápána jako budování pozitivního vztahu k literatuře. Výchova literaturou se pak týká samotného žáka, působení literárního textu na jeho myšlení, emocionalitu i vůli. (Zítková, 2004)

2 PŘÍSTUPY K VÝUCE

Učitelův přístup a pojetí dané vyučovací hodiny je velmi důležitým základem pro naplánování celé výuky. Každý učitel má rozdílný přístup k výuce, a pojetí výuky je zcela individuální záležitostí. Je to ovlivněno osobnostními rysy učitele, jeho zájmem o výuku nebo zkušenostmi. Zároveň učitel musí ve svém pojetí obsáhnout výukové cíle, organizační formy, výukové metody nebo učební zvláštnosti některých žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

„Učitelovým pojetím výuky rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.“ (Mareš, 2013, s. 455)

Učitel by měl být na každou hodinu náležitě připraven. Měl by vědět, co chce žákův v dané hodině sdělit, co s nimi chce udělat, čemu je chce naučit. Měl by mít stanovené výchovně – vzdělávací cíle, kterých by měl během výuky dosáhnout. Měl by vše dobře naplánovat a použít co nejefektivnější přístup, který pomůže předat žákovi danou látku co nejsrozumitelněji.

Rozlišujeme dva přístupy k výuce, dvě pojetí: transmisivní a konstruktivistické.

2.1 Transmisivní přístup

Transmisivní přístup je jedním z nejstarších způsobů vyučování, se kterým se setkal každý z nás. Někdy je též označován jako klasické nebo tradiční vyučování. Princip transmisivního pojetí výuky je jednoduchý. Učitel se snaží žákům předat důležité informace, je určitou hybnou silou, která organizuje výuku. Jedná se o prosté předávání učitelových znalostí. Žák je většinu času pasivní, pouze přijímá informace, případně si je zapisuje. Není zde kladen žádný důraz na aktivitu a chybí podpora žakova zkušenostního poznání. (Kalhous, Obst, 2009)

Každá hodina má stejný postup. Její struktura je rozdělena na 4 fáze. První fází je opakování minulé látky. Opakování může být hromadné nebo ho lze pojmout jako zkoušení. Učitelé tuto fázi zároveň pojmají jako vnější motivaci. Druhou fází je probírání nového učiva, na které navazuje třetí fáze - procvičování. Poslední fází je vyhodnocení. V závěru každé hodiny by mělo dojít ke zhodnocení, případně k zopakování základní myšlenky hodiny. (Zormanová, 2012)

U transmisivního přístupu můžeme za pozitivní považovat rozvoj paměti, neboť žák by si měl všechny poznatky z hodiny zapamatovat. Negativa, dle mého názoru, převažují. Hodina je orientována pouze na fakta a výsledky. Učitel je tím, kdo má vždy pravdu, což vede k neosobním vztahům mezi aktéry učebního procesu. Učitelé upřednostňují klasickou frontální formu výuky. Jen výjimečně bychom našli i jiné formy výuky. Vztah mezi žáky je založen na překonávání jeden druhého, na soutěživosti, na předhánění se v tom, kdo bude nejlepší. (Maňák, Švec, 2003)

Tradiční způsob výuky je vidět u starších učitelů, kteří nemají chuť ani znalosti orientovat se modernějším směrem nebo u začínajících pedagogů, kteří nemají příliš odvahy na experimentování s jinými metodami. (Kalhoust, Obst, 2009)

2.2 Konstruktivistický přístup

Konstruktivismus je modernější pojetí výuky. Hlavní podstatou celé hodiny je aktivita žáků a jejich zainteresování do výuky. Švýcarský psycholog Jean Piaget a francouzský filozof Gaston Bachelard přišli s teorií, že žák vstupuje do výuky s jistými názory, neboli prekoncepty, opírající se o intuici, individuální zkušenost a sugesci. Každý žák přichází do výuky s různými vstupními poznatky a má jich dostatek – od rodiny, kamarádů, z médií. Učitel musí žákovi odhalit, co je na jeho dosavadních poznáních chybné a nasměrovat ho správným směrem. Neboli vzít staré poznatky, následně je přetvořit v nové a lepší skutečnosti. Učitel by měl být vybaven velkou dávkou trpělivosti, protože cesta k novým závěrům nemusí být vždy nejjednodušší. (Bertrand, 1998)

Výuka je zaměřena především na porozumění učivu a jeho správném uchopení. Žáci jsou na stejné úrovni a probíhá mezi nimi vzájemná spolupráce. Učitel není tím vševědem, jako je tomu u transmisivního pojetí výuky, ale je pouze průvodcem a moderátorem hodiny. Konstruktivismus nejčastěji kombinuje skupinovou výuku s individuální prací žáků. Žák je aktivní a upravuje své dosavadní představy o světě. (Maňák, Švec, 2003)

V obou přístupech si učitel stanovuje určitý cíl, ovšem výběr cesty je odlišný. Pro každé pojetí výuky jsou typické jiné metody, ale v obou případech je důležité se zaměřit především na motivaci žáků. Volba vhodného přístupu by se měla vždy odvíjet od toho, co chce učitel, v dané látce, žákům sdělit. Pokud se bude jednat o sdělování prostých definic, je vhodné zvolit transmisivní způsob výuky. Avšak bude-li učitel po

žácích požadovat hlubší zamyšlení nad složitějšími tématy, zajisté zvolí konstruktivistický přístup.

3 VÝUKOVÉ METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Výukové metody řadíme mezi základní kategorie školní didaktiky. Pomáhají nám dosahovat stanovených výukových cílů a interakce mezi žákem a učitelem je ve výuce též realizována především prostřednictvím výukových metod. Učitel má na výběr řadu výukových metod a je na něm, kterou zvolí. Měl by mít na paměti, že je třeba splňovat určitá kritéria, aby byla zvolená metoda didakticky účinná. Výuková metoda by měla předávat plnohodnotné informace, měla by rozvíjet poznávací procesy žáka a aktivovat ho. Měla by respektovat systém vědy a poznání. Měla by být adekvátní žákům a učiteli. Měla by být didakticky ekonomická, výchovná, použitelná v praxi a přirozená ve svém průběhu i důsledcích. (Kalhoust, 2002, s. 308)

Klíčem ke splnění cílů výuky není pouze výběr vhodné výukové metody. Je to spojení výukových metod a organizačních forem. Organizační forma je určité uspořádání výuky. Zde by měl učitel zohlednit to, s kým a jak pracuje a kde výuka probíhá. (Kalhoust, 2002, s. 294)

3.1 Výukové metody

Výraz metoda je odvozený z řeckého slova *methodos*, znamenající cestu, jež vede určitým směrem a k určitému cíli. Pod pojmem metoda si můžeme představit postupy, návody a prostředky, díky nimž lze dosáhnout stanovených cílů. Význam tohoto slova je obecný a platí v kterékoliv činnosti, nikoliv jen ve vyučování.

Slovní spojení výuková metoda je již úzce spjata se školním prostředím. Maňák a Švec (2003) píší, že výukovou metodou se vyznačuje cesta, po které se ve škole ubírá žák, a ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Jeden z hlavních činitelů je učitel a jeho uspořádaný systém vyučovacích činností. Dále například systém učebních aktivit žáka. Tito a další činitelé směřují k dosažení výchovně – vzdělávacích cílů. (Maňák, Švec, 2003)

V procesu výuky existují vazby, které výběr výukových metod jednoznačně ovlivňují. Základní vztahové schéma lze znázornit pomocí didaktického trojúhelníku: učitel – učivo – žák. Na každém vrcholu, tohoto pomyslného geometrického útvaru, je umístěn jeden z činitelů a představuje tak stěžejní prvek vyučování. Mezi těmito vrcholy jsou další faktory, které nějak ovlivňují danou vztahovou linii – vyučování, učení, cíle, komunikace, interakce, výsledky apod. (Maňák, Švec, 2003)

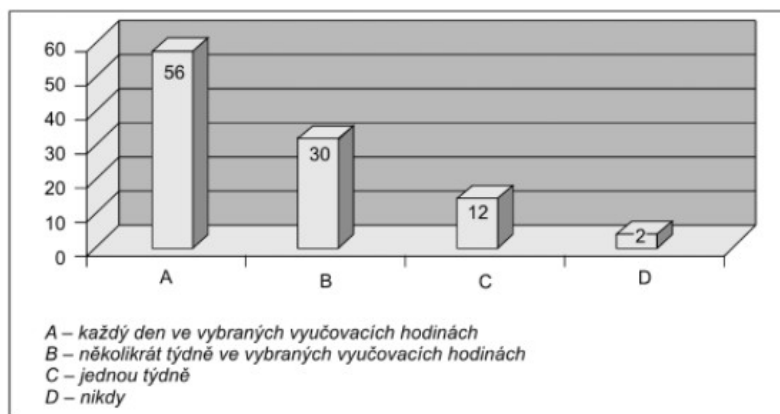
Tradiční výukové metody jsou závislé zejména na činnosti učitele, který organizuje žákovu činnost. Moderní výukové metody si zakládají na samostatné aktivitě žáků, do které učitel moc nezasahuje.

Při výběru výukových metod je velmi důležitý vztah mezi učitelem a žákem. Na tuto vazbu především působí výše zmíněná komunikace a vzájemná interakce. Ať už se zvolí tradiční nebo novější výuková metoda, vždy musí být zajištěna hlavní funkce, kterou se myslí funkce aktivizační. Umožňuje žáka aktivovat, rozvíjet myšlení, podněcovat ho k hledání nových postupů a zkvalitňovat techniky práce. Bezesporu, další důležitou funkcí je komunikace, jež je základem pro celé pedagogické působení. (Vališová, Kasíková, 2007)

3.2 Klasifikace výukových metod

V literatuře nalezneme mnoho různých klasifikací výukových metod. Asi nejčastěji se setkáme s tříděním výukových metod dle Maňáka a Švece (2003), kteří je rozlišují podle několika kritérií. Jednak podle stupňující se složitosti edukačních vazeb, dále podle úrovně aktivity a nakonec dle samostatnosti žáků. Jedná se o podrobnou klasifikaci, kdy jsou metody členěny do třech ústředních skupin. Jedná se o metody klasické (tradiční), komplexní a aktivizující. Každá skupina se dále dělí na jednotlivé metody.

Dle Zormanové (2012, s. 32-35), učitelé v českých školách nejvíce preferují klasické výukové metody. Nejčastěji volí výklad, vyprávění, vysvětlování a metodu názorně – demonstrační. Z organizačních forem dávají přednost frontální výuce. Přitom z řady výzkumů vyplývá, že výklad se řadí k nejméně oblíbeným metodám žáků. Žáci preferují především inovativní metody, jako jsou diskuze nebo problémové vyučování. Hodina je pro ně více zábavná a jsou aktivnější. Z organizačních forem upřednostňují práci ve skupině. Ani samotní učitelé však nemají k modernějším metodám negativní postoj, jen malé procento z nich tyto metody nepoužívá vůbec. Nicméně, učitelé podotýkají, že inovativní metody jsou časově náročnější na přípravu a realizaci. Zároveň je větší riziko neukázněnosti a menší koncentrace ze strany žáků. Proto je učitelé zařazují do výuky zejména pro zpestření. (Zormanová, 2012, s. 34)



Obrázek 1 Graf četnosti využívání inovativních metod ve výuce (data jsou v %)

Zdroj: Zormanová, 2012

Výběr výukové metody není nahodilý. Učitel musí zohledňovat řadu kritérií. Jednak zákonitosti výukového procesu, ať už obecné nebo speciální – didaktické, psychologické apod. Dále cíl a obsah výuky. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků. Zvláštnosti třídy, jako jsou různá etnika, vztahy v kolektivu aj. Též čas, prostředí (technická vybavenost školy, hluchost...) a počet žáků ve třídě. Důležitá je také efektivita, neboť je známo, že čím aktivnější je žák ve výuce, tím snazší a efektivnější je jeho osvojování vědomostí či dovedností. V neposlední řadě učitel musí vzít v úvahu svou metodickou a odbornou vybavenost a také zkušenosti. (Maňák, Švec, 2003, s. 50)

3.2.1 Klasické výukové metody

Klasické výukové metody, též tradiční, jsou ve výuce velmi hojně používány. Můžeme je charakterizovat frontální výukou, kdy má učitel dominantní postavení a předává žákům již hotové informace. Klasické výukové metody dělíme na tři hlavní skupiny – metody slovní, názorně demonstrační a praktické. (Zormanová, 2012, s. 16)

Metody slovní

Základním kamenem této metody je slovo a spojení několika slov v souvislou řeč. V procesu vyučování mají slova (řeč) podstatný význam, neboť právě ona jsou hlavním nástrojem myšlení a umožňují předávat informace, tedy vzájemně komunikovat s okolním světem. V dnešní době, která je stále více technizovaná, je

obzvláště důležité podporovat komunikaci mezi žáky i okolím, aby nedošlo k tomu, že žáci budou komunikovat jen přes internet.⁶

Komunikace může mít několik podob – neverbální, verbální, postojovou, zvukovou apod. Všechny tyto formy lze u žáků rozvíjet pomocí metod, jako je vyprávění, vysvětlování, rozhovor nebo práce s textem. (Maňák, Švec, 2003)

Metody názorně - demonstrační

Metody názorně-demonstrační zahrnují předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. Základem těchto metod je vnímání názorné ukázky. Již Jan Amos Komenský tvrdil, že i věci vzdálené, můžeme vyjádřit názorně. K tomu slouží stupnice názornosti, kdy můžeme předvádět reálné předměty a jevy, realisticky zobrazovat skutečné předměty a jevy, můžeme jejich zobrazení záměrně pozměnit nebo se snažit realitu postihnout prostřednictvím schémat, znaků, symbolů a abstraktních modelů. (Maňák, Švec, 2003, s. 77)

Metody praktické

Tyto metody jsou zaměřeny na vlastní aktivitu žáků a jejich praktickou činnost. Snaží se orientovat na konkrétní produkty a kooperativní jednání. Aktivizují všechny smysly, odpovědnost, metodickou kompetenci žáků a zaměřují se na život. Pravidelné zařazování těchto metod do výuky umožní žákům získat zkušenosti, které ocení a využijí v běžném životě. Tyto metody rozvíjí psychomotorické dovednosti žáků. (Maňák, Švec, 2003, s. 91)

Mezi metody praktické, někdy též dovednostně-praktické, řadíme napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody, jejichž výsledkem je nějaký produkt fyzické práce.

3.2.2 Aktivizující výukové metody

Dnešní výchovně-vzdělávací proces vyžaduje neustálé inovace, díky čemuž vznikají nové metody, tzv. aktivizující metody. Tradiční metody se zdokonalují a doplňují. Pedagogům jsou přinášeny známé i méně známé postupy a způsoby jak aktivizovat žáka a jak překonávat stereotypy ve výuce.

⁶ TOBOLKOVÁ, Kateřina. *Srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6q9xfu/795591>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 105)

Aktivizující výukové metody se zaměřují na rozvoj žáka po stránce osobnostní, sociální a individuální. Přínos těchto metod je ve všestranném rozvoji žáka, v rozvoji jeho samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Aktivizující metody jsou obvykle založeny na řešení problémových situací ve vyučování nebo problémových úlohách. (Pecina, Zormanová, 2009)

Mezi aktivizující metody řadíme: diskuzi, řešení problémů, didaktické hry a metody situační a inscenační. Společné všem aktivizujícím metodám je to, že je žák aktivní a učitel se stává rádcem. Učitel řídí průběh výuky, určuje směr práce, vytváří příjemné pracovní prostředí a podporuje žáky. (Maňák, Švec, 2003)

3.2.3 Komplexní výukové metody

Komplexní metody propojují a kombinují několik základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace. Mnohem více reflektují celkové výchovně-vzdělávací cíle. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Do skupiny komplexních výukových metod řadíme frontální, skupinovou (kooperativní), partnerskou a individuální či individualizovanou výuku. Dále metody jako je kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka nebo výuka dramatem. Též otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku nebo výuku podporovanou počítačem. Patří sem i kontroverzní metody - například hypnopedie, kdy výuka probíhá ve stavu hypnotického spánku. (Zormanová, 2012, s. 17)

3.3 Organizační formy výuky

S výukovými metodami jsou úzce spjaty organizační formy výuky. Slovo organizovat znamená účelně uspořádat. Organizační formy si tedy lze představit jako uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek a vzájemných vazeb v prostoru a čase. Uspořádání podmínek výuky tak, aby učitel mohl, v reálných podmínkách té které školy, optimálně realizovat stanovené výukové cíle. (Kalhous, 2002)

Organizační formy se v praxi prolínají. Nenalezneme učitele, který by ve svých hodinách využíval jen jednu z organizačních forem výuky. Navíc, střídáním různých forem vyučování, dochází k většímu upevnění získaných vědomostí či dovedností a

učení tak není jednotvárnou činností. Každý učitel by měl umět zvolit vhodnou organizační formu pro výuku, která by byla v souladu s danou činností a přinesla co největší účinek ve vzdělání. Učitel ji volí na základě určitých kritérií, jako je cíl práce, charakter učební látky, potřeby žáků, možnosti školy apod. (Skalková, 2007)

3.4 Klasifikace organizačních forem výuky

Stejně tak jako výukové metody mají mnoho klasifikací, organizační formy to mají podobné. Opět nalezneme několik možných rozdělení, podle určitých kritérií.

Maňák a Švec (2003) člení organizační formy výuky do tří skupin. První skupina je dle vztahu k osobnosti žáka. Patří sem výuka individuální, což znamená, že se jednomu žákovi věnuje jen jeden učitel. Dále výuka individualizovaná, kdy je proces výuky přizpůsobován vzdělávacím potřebám konkrétního žáka. Nakonec výuka skupinová nebo hromadná, kdy je výuka realizovaná v menších skupinách nebo kolektivně. Druhá skupina dělí organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí. Do této skupiny patří výuka realizovaná ve třídě, v posluchárně, v odborných učebnách, laboratořích, dílně, na školním pozemku, v přírodě, v muzeu atd. Patří sem i domácí úlohy a úlohy určené pro samostatnou práci mimo výuku. Třetí skupina je dělí podle délky trvání - na základní výukovou jednotku (45 minut), zkrácenou nebo prodlouženou výukovou jednotku nebo vysokoškolskou přednášku, seminář, cvičení či speciální kurz.

Jiný způsob dělení nabízí Skalková (2007), která organizační formy výuky klasifikuje dle jejich funkce a za základní považuje: skupinové a kooperativní vyučování, frontální vyučování, individualizace v procesu vyučování, vyučování v rozličných prostředích, prosazení různých forem vyučování při tvorbě projektů a sjednocených učebních celků či domácí učební práce žáků.

4 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Adjektivum „kritický“ je odvozeno z řeckého slovesa krinein, které znamená rozhodovat, soudit či oddělovat. Toto verbum má praindoevropský kořen krei-, znamenající prosívat. V latině z něj pochází například sloveso cernere, jehož význam je prověřovat, zkoumat nebo pozorovat. V germánských jazycích z něj vznikla řada výrazů pro „síto“. V českém jazyce najdeme slova, vycházející z již zmíněných řeckých a latinských základů, jako: kritika, kritérium, diskrétní, diskriminace a mnoho dalších. (Gazda, 2019, s. 9)

Je tomu přibližně dva a půl tisíce let, kdy vznikla metoda zvaná kritické myšlení. U jeho počátku stál filosof Sokrates, který se věnoval hledání pravdy a snažil se k ní přivést i ostatní. Díky své metodě, jež byla založena na propracovaném systému otázek, získával odpovědi a ty následně kriticky zhodnocoval. Za pomoci této metody dokázal vyřešit a objasnit i ty nejzákladnější problémy, přijít na slabiny obecně platných názorů a odkrýt nelogičnost v některých tvrzeních. (Royal, 2016, s. 8)

V odborné literatuře nalezneme mnoho definic tohoto pojmu. Řada předkládaných definic je neuzavřená. Jeden z amerických dobrovolných lektorů programu RWCT David Klooster⁷ vysvětluje proč tomu tak je: „[...] protože v našem programu potřebujeme hovořit s učiteli ze všech typů škol, od základních až po vysoké, od Albánie až po Mongolsko. V takové situaci je namístě používat takových definic, které nesvazují.“ Zároveň dodává, že ti, kteří spolupracují v České republice, už mají mnoho zkušeností a lze se pokusit o trochu přesnější definici, na níž se mohou všichni shodnout. Následně nabízí svou úvahu o kritickém myšlení v pětibodové definici:

1. Kritické myšlení je nezávislé, každá osoba si produkuje své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Kritické myšlení je práce, kterou můžete vykonávat jedině sami pro sebe. Neznamená to, že člověk nemůže přijmout myšlenky někoho jiného. I kriticky myslící lidé mohou rezonovat s názorem někoho jiného a nemusí, za každou cenu, přicházet s originální myšlenkou.
2. Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení. Abychom mohli kriticky uvažovat, musíme si vybudovat určitý základ, založený na zkušenostech a znalostech. Žáci potřebují mít vstupní poznatky ještě dřív, než začnou mít o věc zájem a než začnou o příslušném tématu myslet samostatně.

⁷ KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* 1, 2 [online]. 2000(1) [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

Získání informace však není cílem kritického myšlení. Kritické myšlení je proces, který provádějí lidé s fakty, která se naučili.

3. Na začátku kritického myšlení jsou otázky a problémy, které se mají řešit. Kritické myšlení pracuje na principu zvědavosti, která je hnací silou pro zkoumání nových jevů. Projevem skutečného učení je odpovídání na otázky, které vychází z žákova vlastního zájmu a z jeho potřeb.
4. Kriticky myslící lidé hledají racionální a přesvědčivé argumenty, vytváří si vlastní řešení problémů. Jsou si vědomi toho, že existuje více možných řešení, a proto usilují o prokázání jejich řešení jako toho, které vyniká svou praktičností a logičností. Správný argument má tři složky – poskytuje určité tvrzení, které je podpořeno řadou důvodů, a jednotlivé důvody jsou podpírány důkazy. Dobrý argument je ten, který připouští, že existuje protiargument, jenž může být přijat nebo vyvrácen ze strany myslitele. Tyto argumenty slouží k prověření spolehlivosti, platnosti textů, postojů a nepodléhají manipulaci.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Až díky konfrontaci s názory a postoji jiných lidí je člověk schopen jevy skutečně kriticky hodnotit. Když čteme, diskutujeme, nesouhlasíme, přijímáme myšlenky jiných lidí, prohlubujeme tím naše vlastní názory a postoje. Postoji se myslí například tolerance či naslouchání.

Další definici nabízí Brandon Royal (2016), který definuje kritické myšlení jako proces, pomocí něhož hodnotíme informace, které se obvykle vztahují k problémům a příležitostem. Tento proces nám pomáhá vhodně identifikovat, shromažďovat a analyzovat fakta, jež máme k dispozici, takovým způsobem, abychom vlastními silami dospěli k závěru bez toho, aniž bychom byli odkázáni na úsudek někoho jiného.

Jaro Křivohlavý (2009) píše, že kritické myšlení je schopnost aktivně hledat argumenty, které hovoří proti tomu, co konkrétní člověk považuje za jisté. Člověk se správně vyvinutým sebevědomím má dobré předpoklady k tomu, aby dokázal změnit své vlastní názory, myšlení a postoje.

Obecně můžeme říci, že ve všech definicích nacházíme společné myšlenky, s nimiž autoři pracují. Setkáváme se s tím, že kritické myšlení se zabývá určitou otázkou či problémem, je myšlením samostatným a že tento druh myšlení není vrozený a je třeba ho trénovat. Člověk je ze své podstaty připraven okolní informace přijímat

jako hotové a více nad nimi nepřemýšlet. S tímto postupem se přirozeně setkáváme v dětském věku. Ovšem dnešní doba si od vzdělaného člověka žádá více.

4.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Stejně tak jako u žáků, kteří nezačnou myslet kriticky samočinně, ani u učitelů tomu není jinak. K tomu, aby se kritické myšlení dostalo do škol, je zapotřebí seznámit s jeho metodami právě samotné učitele. Je zapotřebí, aby se s metodami nejen seznámili, ale i si je vyzkoušeli. Jedině tak je možné je efektivně používat ve vyučovacím procesu. Díky spolupráci vzdělavatelů z celého světa vznikl program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical thinking, dále jen RWCT). Tento vzdělávací program je určen pro pedagogy na všech stupních vzdělávání, jenž jim nabízí možnost školení moderních technik kritického myšlení ve výuce. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Program RWCT byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA, jež ho představila v několika desítkách zemí Evropy a Asie. Česká republika se k programu připojila poměrně rychle. V naší zemi byl program poprvé nabídnut ve školním roce 1997/1998, kdy se kurzů RWCT zúčastnilo 26 pedagogů. Následující roky to bylo více jak 160 pedagogů. V prvních letech byly kursy vedeny americkými dobrovolnými lektory, zpravidla univerzitními učiteli. U nás to byl například David Klooster nebo Pat Bloemová. V roce 2000 bylo založeno občanské sdružení Kritické myšlení, které dodnes plní funkci národního centra. Občanské sdružení Kritické myšlení se zabývá dalším šířením a rozvojem programu, například tím, že zajišťuje kursy - akreditované MŠMT, pořádá letní školy, podporuje a dále vzdělává své lektory. Mezi jeho úkoly právě patří i vytváření dostatečně velké lektorské základny, která je tvořena vybranými kandidáty z řad účastníků kursů. Sdružení také až do roku 2013 vydávalo čtvrtletník Kritické listy, které přinášelo praktické ukázky využití jednotlivých technik, úvahy na téma kritického myšlení a v neposlední řadě novinky. Od roku 2014 jsou hlavní základnou webové stránky, kde se sdílí veškeré informace.⁸

Jeden z počátečních cílů, který si autoři programu RWCT kladli, byla podpora rozvoje demokracie. V demokratické společnosti je nutné vychovávat jedince, kteří budou zodpovědní, kteří budou schopni vytvářet si vlastní názory, naslouchat názorům

⁸ KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Kritické myšlení: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)* [online]. 2001 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

druhých a respektovat je, racionálně volit mezi více myšlenkami, řešit problémy a diskutovat o daných tématech. (Tomková, 2007, s. 11)

Dalším posláním tohoto programu je usilovat o to, aby co nejvíce učitelů vyučovalo v souladu s vědeckými poznatky o přirozených procesech učení a v souladu s potřebami lidí. Aby se každý žák co nejvíce rozvíjel - podle individuálních předpokladů a potřeb. Aby si žáci vypěstovali sebeúctu, ovládli základní životní dovednosti a dokázali se radovat ze života. RWCT také usiluje o to, aby byli žáci schopni přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, aby měli chuť cíleně se vzdělávat po celý život. (Rutová, 2003, s. 235)

Možnost, jak využít program RWCT v počátcích primární školy je ta, že začneme vytvářet vhodné prostředí pro kritické myšlení a učení. Autoři programu charakterizují toto prostředí jako prostor, kde je poskytnut žákům čas a příležitost k vyzkoušení kritického myšlení. Prostředí, kde mohou volně vyslovovat domněnky, otevřeně přijímat nápady a názory. Prostor, ve kterém žáci nebudou vystaveni posměchu, bude jim vyjádřena důvěra a bude jejich kritické myšlení oceněno. Učitel by měl podporovat utváření bezpečného prostředí pro učení, spolupráci a snažit se o naplnění principu individuálního přístupu k dítěti, pomocí něhož lze dosáhnout toho, že žáci zvládnou řešit složitější problémy a úkoly. (Steel, Meredith, Temple, Walter, 1998, s. 9)

„Pro autory programu RWCT neznamena rozvoj kritického myšlení zavedení nového vyučovacího předmětu. Kritické myšlení se rozvíjí napříč vyučovacími předměty jako univerzální kompetence žáka.“ (Tomková, 2007, s. 14)

5 TŘÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ (EUR)

Základním principem vyučovacích hodin, ve kterých se prosazuje kritické myšlení, je třífázový model učení E-U-R, neboli Evokace – Uvědomění si tématu – Reflexe. Tento model si můžeme představit v podobě vyučovací hodiny nebo taky celého školního roku. Ve složitěji pojatých hodinách nebo rozsáhlejších celcích se může tento třífázový model opakovat. Výuka založená na fázích E-U-R uznává přirozené pochody probíhající v mozcích žáků, nabízí dostatek intelektuálních i emocionálních stimulů, sleduje jejich potřeby a to způsobem, který motivuje a vzbuzuje zájem žáků o učení. S jistotou říci, že pokud žáci, při výuce, projdou postupně všemi fázemi, získají trvalejší poznatky a hlubší pochopení problematiky. (Košťálová, 2002, s. 15)

Jednou z výhod třífázového modelu učení je nejen to, že si žáci pamatují danou látku delší dobu, ale zvyšuje se motivace k učení a také se zlepšuje třídní klima. Rozvíjí se komunikace, vyjadřování a slovní zásoba. Většina žáků je během vyučování aktivní, čímž se zároveň rozvíjí i spolupráce mezi žáky a mezi žákem a učitelem. Žáci se učí přijímat různorodé myšlenky, postoje a názory jiných lidí. Dochází k rozvoji schopnosti učit se a velký posun můžeme zaznamenat v sebereflexi. (Petrasová, 2002, s. 17)

5.1 První fáze – evokace

V první fázi dochází hned k několika poznávacím činnostem. Prvním cílem evokační fáze (Evocation) je aktivní vybavování žáka, co již ví o tématu nebo co si myslí, že ví. Uvědomuje si své vědomosti, dovednosti, zkušenosti. Sestavuje si vědomostní strukturu probíraného tématu. Nová fakta spojuje se starými a rozšiřuje si tak svou znalostní základnu. Během této fáze může dojít k odhalení dřívějších nepochopení. Druhým cílem evokační fáze je aktivizace žáka. K tomu, aby se žák efektivně učil, je potřebná jeho vlastní aktivita – samostatné přemýšlení a používání vlastního jazyka k vyjádření myšlenek. Další důležitou poznávací aktivitou je motivace. Snaha o vzbuzení vnitřního zájmu, potřebě učit se a pracovat na tématu nebo řešit problém. Právě to je předpokladem k aktivní a samostatné práci žáka. (Zormanová, 2012)

Pro fázi evokace jsou vhodné tyto metody ⁹:

- Volné psaní
- Brainstorming
- Klíčová slova
- Zpřeházené věty
- Kostka
- V. CH. D.
- Pětilístek

Mozek každého z nás funguje zcela automaticky. Při setkání s novými podněty si vždy nejprve vybavujeme, čemu je to či ono podobné a kde jsme se s tím setkali. To si lze představit na jednoduchém příkladu - když ochutnáváme nové jídlo nebo děláme novou práci. Hned si řekneme: „To je jako...“, „To mi připomíná...“ Při této fázi se většinou nemusíme příliš namáhat, vše je vázané na předchozí zkušenost a představy. Žáky vybízíme k tomu, aby byli pozorní k tomu, co se jim vybaví. Často dojdou k překvapivému zjištění, co vše dokážou vymyslet o věcech, s nimiž nemají předchozí zkušenost.

5.2 Druhá fáze – uvědomění si významu informací

V průběhu fáze Realization of Meaning stále přetrvává snaha o udržení žákovy vyvolaného zájmu. K udržení pozornosti a zájmu o problém či téma učitel používá vhodné aktivizační metody. Učitel podněcuje žáky, aby sledovali svůj proces učení, ale jinak do učebního procesu nezasahuje. Žák se setkává s novými informacemi, které uspořádává, třídí, strukturuje a snaží se jim porozumět. Důležitou roli hraje neustálé zhodnocování, propojování s dosavadními zkušenostmi a hledání souvislostí mezi nimi. To, zdali žáci správně porozuměli danému tématu či problému si lze ujasnit díky diskuzi a výměně názorů se spolužáky – vnímání jejich názorů a postojů. (Tomková, 2007, s. 22)

⁹ ŠEBESTOVÁ, Alena. Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ [online]. Brno, 2006 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/qxbjm/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

Vhodné metody pro tuto fázi jsou¹⁰:

- I.N.S.E.R.T.
- Podvojný deník
- V. CH. D.
- Řízené čtení

Tato fáze si žádá více námahy než fáze předchozí. Od žáků vyžadujeme, aby struktury, jež mají v mysli, narušili a zapojili do nich něco nového, aby je přeorganizovali a vnímali souvislosti starého s novým. Žádáme je, aby k tomu, co jim předkládáme, přistupovali aktivně, aby sami hledali, třídili a porovnávali. Vybízíme je k tomu, aby to, co čtou, slepě nepřejímali, ale aby nad tím přemýšleli a zapisovali si otázky, které je při tom napadají.

5.3 Třetí fáze - reflexe

V poslední fázi Reflection by měli žáci dokázat vyjádřit to, co nového se o tématu dozvěděli a jak se změnil jejich pohled na danou věc. Přeprocovávají svá dosavadní vědomostní schémata a vytváří si nová. Vyjádření, ať už slovní či písemné, pomáhá žákům ujasnit si a zafixovat informace do paměti, nejedná se pouze o sdělovací prostředek. V závěru je vhodné, aby proběhla diskuze, jak mezi studenty, tak mezi studenty a učitelem. (Zormanová, 2012, s. 116)

Příklady vhodných metod pro tuto fázi¹¹:

- Pětilístek
- Kostka
- Volné psaní
- Brainstorming
- I.N.S.E.R.T.

¹⁰ ŠEBESTOVÁ, Alena. Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ [online]. Brno, 2006 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/qxbjm/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

¹¹ ŠEBESTOVÁ, Alena. Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ [online]. Brno, 2006 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/qxbjm/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

Tomková (2007) píše, že výsledné chápání tématu či problému je velmi individuální a není konečné. Žáci zakončují jedno stadium učení, to však většinou vede k další evokaci a motivuje k dalšímu učení.

Prvkem reflexe je i sebereflexe. V průběhu sebereflexe si uvědomujeme, jak jsme se novou látku učili, co nám pomáhalo, jaké strategie jsme volili, co nám nešlo a z čeho se poučíme do příště. Sebereflexe je velmi důležitá. Díky ní se učíme vnímat sami sebe, popisovat a hodnotit své myšlenky, emoce a způsoby jednání. (Tomková, 2007, s. 23)

6 POPIS VYBRANÝCH METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Kritické myšlení je nutné trénovat a mělo by být systematicky zaváděno do školní výuky, protože nemůžeme očekávat, že žáci ovládnou kritické myšlení samovolně. Klooster¹² je přesvědčen, že nejmocnějším nástrojem pro výuku kritického myšlení je psaní. Při psaní musí být žáci aktivní. Psaní je nezávislé myšlení, které od žáka vyžaduje zapojení dosavadních znalostí. Text vždy usiluje o to, aby se čtenáři dostalo odpovědi, aby se něco vyřešilo. Díky psaní se myšlení žáků stává dostupným i pro učitele.

Dalším z možných nástrojů je čtení. Při čtení musí být žáci opět aktivní, porozumět textu a dokázat si podržet potřebné informace. V programu RWCT je představeno mnoho metod kritického myšlení. Tento program je stále rozvíjen, a proto se počet metod neustále rozšiřuje. Níže představujeme několik metod, které lze využít při výuce na 1. stupni ZŠ: brainstorming, volné psaní, Pětílístek, I.N.S.E.R.T., Zpřeházené věty, Kostka, Podvojný deník, Víím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se, klíčová slova, řízené čtení.

6.1 Brainstorming

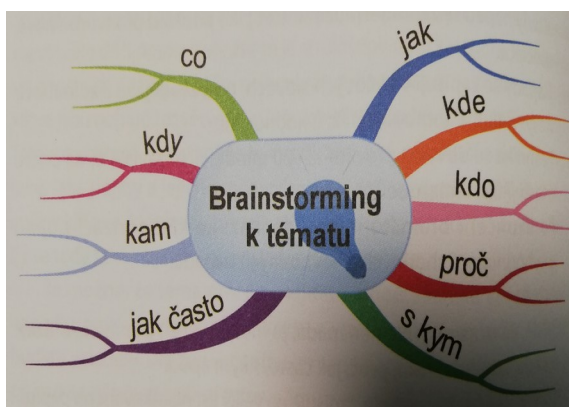
Brainstorming je metoda, která nám pomáhá s rozvojem zájmu žáků o danou problematiku. Technika je vhodná zejména ve fázi evokace, avšak dá se využít i ve fázi reflexe jako shrnutí nově naučeného. Jedná se o velmi jednoduchou metodu, která není náročná na přípravu. Je určena ke shromáždění co největšího množství nápadů za krátký čas. Žáci sepisují vše, co vědí, nebo co si myslí, že vědí o daném tématu. Brainstorming má řadu podob. Většinou probíhá ve skupině lidí, ale využít ji můžeme i individuálně. (Tomková, 2007, s. 29)

Při brainstormingu se zaměřujeme na kvantitu, nikoliv na kvalitu. Záměrem je zapsat co nejvíce myšlenek a asociací bez jakéhokoliv hodnocení. Rovnost všech účastníků je samozřejmostí, neexistuje lepší nebo horší účastník. Zapisujeme každý nápad. Myšlenka, která se může na první pohled jevit jako špatná, může zároveň sloužit jako dobrý podklad pro tvorbu nové asociace někoho jiného. Nápad zapisujeme v heslech, nijak je nerozvádíme a zdlouhavě nevysvětlujeme. Stanovujeme časový limit, technika obvykle trvá 15 – 20 minut, ale čas se mění podle počtu účastníků či tématu.

¹² KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy 1, 2* [online]. 2000(1) [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

Stanovený čas se snažíme dodržet, i navzdory případnému tichu. V období ticha většinou účastníci přemýšlí, a poté častokrát přicházejí s novými, mnohdy hodnotnějšími, nápady. Po ukončení brainstormingu dochází k vyhodnocení vhodných a nevhodných nápadů formou diskuze. Až v této fázi je vhodné hodnotit, třídít, slučovat do celků a vyřazovat. (Černý, Chytková, 2014, s. 34)

Pokud účastníky nic nenapadá, je možné využít pomocné otázky: co, kdy, kde, jak, proč, jak často, s kým apod. Nápady zapisujeme na nelinkovaný papír velkého formátu nebo na jakýkoliv druh tabule, pokud je k dispozici. Pojmy jsou psány pod sebe nebo do různých skupin podle vzájemného vztahu. Ve fázi hodnocení se žáci podívají na všechny pojmy, které jsou zapsané. U každého pojmu se zamyslí nad jeho využitelností a aplikovatelností, podle toho je mohou barevně roztrždit pro lepší orientaci a přehled. (Černý, Chytková, 2014, s. 35)



Obrázek 2 Šablona s otázkami rozvíjejícími myšlenky
Zdroj: Černý, Chytková, 2014

6.2 Volné psaní

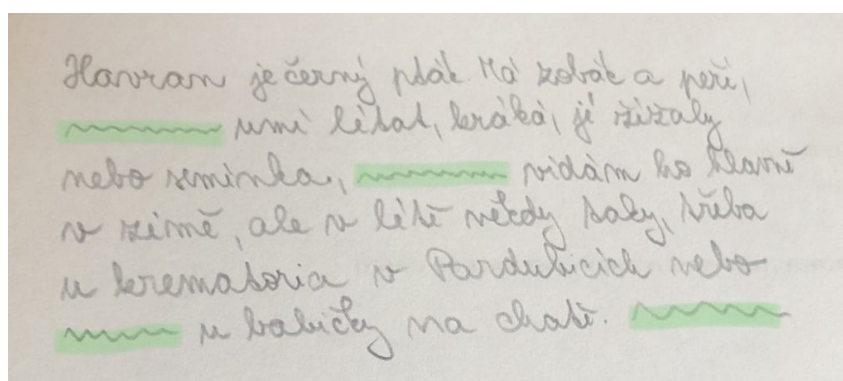
Tuto metodu používáme tehdy, chceme-li u žáků rozvíjet kreativitu. Při technice volného psaní žáci písemně zachycují své myšlenky, odpovídají na konkrétní otázku nebo se vyjadřují ke stanovenému problému či tématu. (Tomková, 2007, s. 30)

Metodu využíváme jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe pro shrnutí učiva. Technika spočívá v nepřetržitém, časově omezeném, psaní souvislého textu na zadané téma. Námět zadá učitel nebo si ho žáci zvolí sami. Rutová¹³ upozorňuje, že je nutné žáky seznámit s jistými pravidly volného psaní. Žáci píšou celou stanovenou dobu vše, co je napadne. Píší i ve chvílích, kdy je nic nenapadá. V těchto případech zapisují výroky

¹³ RUTOVÁ, Nina. *Respekt neboli: Pro učitele: Archiv metod* [online]. 2013 [cit. 2020-10-29]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

typu „nic mě nenapadá, jsem unavený/á“ apod., ale snaží se vrátit k danému tématu. Žáci píšou souvislý text, nikoliv jen hesla a body. Nehledí na pravopis a stylistickou správnost – pravopis pro ně nesmí být brzdou. Žáci se nevrací k tomu, co napsali, nekontrolují ani neopravují své myšlenky. Po vypršení stanoveného času učitel vyzve žáky k vytvoření dvojic a k přečtení svých volných textů. Pokud někdo nebude chtít svůj text přečíst, má na to právo a nelze ho nutit. V závěru mohou svůj text přečíst dva dobrovolníci.

Poláková¹⁴ píše: „*Volné psaní žákovi pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti, Je to případ, kdy psaní slouží k učení, nikoliv k zaznamenání hotového názoru nebo k jeho reprodukci. Požadavek psát po celou vymezenou dobu a zaznamenávat vše, co autora napadne, často přinese ovoce – žáci zjistí, že o tématu vědí mnohem víc, než se domnívali, pojmu ho jiným, netradičním způsobem.*“



Obrázek 3 Příklad volného psaní¹⁵

6.3 Pětílístek

Pětílístek, nebo také básnička o pěti řádcích, patří k oblíbeným metodám v kritickém myšlení. Techniku lze použít jak ve fázi evokace, k motivaci, tak ve fázi reflexe, kdy si žáci třídí myšlenky a nové poznatky snoubí se starými. Žák musí být chopen výstižného a stručného vyjádření o daném tématu. Musí zvládnout zformulovat a shrnout své názory na daný problém do jednotlivých výrazů, které ho popisují. Jak název napovídá, pětílístek se skládá z pětiřádkové struktury:

¹⁴ POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Volné psaní: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=520>

¹⁵ Tajemství volného psaní. In: *Pančelčino* [online]. 2019 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: <https://www.pancelcino.cz/tajemstvi-volneho-psani/>

1. Na prvním řádku je jednoslovný název tématu, který je obvykle vyjádřen podstatným jménem.
2. Druhý řádek obsahuje dvě přídavná jména popisující vlastnosti tématu, jež je uvedeno na prvním řádku. Odpovídá na otázku „Jaký je?“.
3. Třetí řádek zahrnuje tři slovesa, která mají zachytit základní dějovou složku tématu, tj. odpovídá na otázku „Co dělá?“.
4. Na čtvrtém řádku je čtyřmi slovy vyjádřen osobní vztah žáka k tématu.
5. Na pátém řádku je opět jedno slovo, které se pokouší o závěrečnou formulaci, shrnutí, výše popsaného. Většinou se jedná o synonymum k názvu daného tématu. (Tomková, 2007, s. 33)

Téma je zadáno učitelem, případně se na něm může dohodnout skupina. Žáci pracují individuálně nebo ve dvojicích. Učitel nejprve metodu vysvětlí. Jednotlivé pokyny postupně píše na tabuli. Na konci je dobré nechat prostor k tomu, aby si žáci své výtvary přečetli ve dvojicích a ptali se mezi sebou na to, proč napsali právě to či ono. Ve chvíli, kdy žáci tuto techniku zvládnou, mohou se pokusit o vytvoření skupinového nebo třídního pětilístku. V takovém případě nejprve vytvoří každý svůj pětilístek a následně se vytvoří jeden společný. Zvolí se slova, která se objevují nejčastěji nebo ta, na nichž se všichni společně dohodnou.

SOPKY
 rudé, horké
 vybuchují, kouří, spí
 velká přírodní ohnivá pec
 peklo

Obrázek 4 Příklad pětilístku¹⁶

¹⁶ SOVOVÁ, Eliška. Newsletter #1 - Pětilístek a Diamant. In: *Svět gramotnosti* [online]. 2019 [cit. 2020-10-31]. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>

6.4 I.N.S.E.R.T.

Metoda I.N.S.E.R.T. učí žáky soustředěně a efektivně pracovat s textem. Zaměřuje se na vyznačení důležitých informací v textu a na jejich třídění. Tato technika rozvíjí kritické myšlení tím, že jsou žáci nuceni porovnávat to, co už věděli s novými informacemi. Jsou nuceni přemýšlet nad textem a rozhodovat, čemu věří a čemu ne. V průběhu četby vybraného textu dělají žáci určité značky po okraji papíru tam, kde se jim to zdá důležité. (Tomková, 2007, s. 31)

K dispozici mají čtyři značky:

- ✓ Značka pro informaci, která není nová a potvrzuje to, co už známe.
- Značka pro informaci, která je v rozporu s tím, co si myslíme, že víme.
- + Značka pro informaci, která je nová nebo zajímavá.
- ? Značka, která symbolizuje informaci, které nerozumíme, a je nám nejasná.

(Maňák, Švec, 2003)

Metodu lze použít ve fázi uvědomování si významu a následně ve fázi reflexe. Metoda je vhodná především tehdy, chceme-li aby žáci četli text pozorně, vnímali ho a uvažovali nad ním. „Učitel by měl text dobře znát, protože lze očekávat, že žáci se jím budou probírat až nezvykle pečlivě a dokáže je zaujmout doslova každý pojem.“ (Zormanová, 2012, s. 124)

Ve fázi reflexe si žáci mohou vytvořit tabulku, do které zaznamenají tři informace ke každé značce. Žák tím získá pěkný přehled o tom, co nového se dozvěděl, co je třeba, aby se doučil, a jaké znalosti má.

✓	-	+	?

Obrázek 5 Tabulka I.N.S.E.R.T.
Zdroj: tabulka autora

6.5 Zpřeházené věty

Tuto techniku využíváme především ve fázi evokace. Jde o skupinovou aktivitu, kdy každá skupina obdrží několik lístečků s větami či částí určitého textu. Jednotlivé věty či výroky jsou zpřeházené. Úkolem žáků je sestavit věty do správného pořadí a vytvořit tak souvislý a logický text. Když se skupina shodne na konečném pořadí lístků, začne se číst předložený text a kontroluje se, zdali je pořadí vět v textu stejné. Tato

metoda se dá využít i jiným způsobem než jen při práci s textem. Další možností je využít ji k vytváření definic jednotlivých pojmů. Pro kontrolu správnosti učitel definici přečte nebo každé skupince předloží definici ve správném pořadí. Tato metoda se zaměřuje především na žákovu fantazii a předvídání. Její potenciál tkví v podpoření diskuze mezi účastníky, kooperaci ve skupině a vzájemné shodě na výsledku, což mnohdy není snadné. (Zormanová, 2012)

V textu máte očíslované věty, ale nejsou ve správném pořadí.
Poradíte si s tím?

1. Četl jsem si totiž velmi napínavou knížku.
2. Věděl jsem, že se budu muset nadlouho rozloučit s kapesným, abych mohl zaplatit rozbité dveře.
3. Dostal jsem za úkol Jiříka hlídat.
4. Také teď se Jiřík dostal do ráže.
5. V pátek odpoledne maminka přivedla Jiříka ze školky a šla nakoupit.
6. Nasadil si indiánskou čelenku a s válečným pokřikem se na mne vrhl.
7. Kromě toho uhlídáte spíš pytel blech než našeho malého Jiříka.
8. Ozval se řinkot skla a Jiříkův výkřik.
9. Vši silou se snažil stáhnout mě z gauče.
10. Co se stalo?
11. Převržená židle prorazila skleněnou výplň dveří.
12. Prudce jsem se po něm ohnal.
13. Všude byly střepy, ale malý indián byl našťásti celý.
14. Zděšené jsem vyskočil.
15. Jiřík divoce uskočil a vrazil do dřevěné židle.
16. Tátinek také ještě nebyl doma.
17. Rychle jsem všechno pečlivě uklidil.
18. Nebyl jsem tím právě nadšený.

Zapište správně pořadí čísel do tabulky:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Obrázek 6 Zpřeházené věty¹⁷

6.6 Kostka

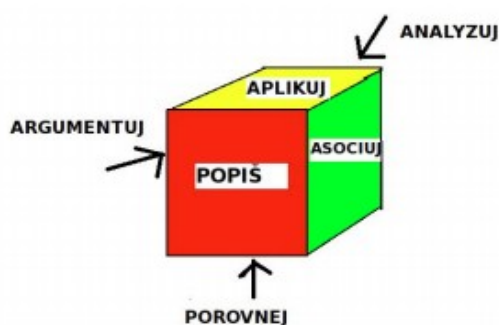
Technika kostky umožňuje nahlížet na motiv z více úhlů pohledu. Vnímat ho a uvažovat o něm z mnoha hledisek. Tuto metodu je vhodné využít ve fázi reflexe, kdy mají žáci o daném tématu dostatek vědomostí a probrané učivo tak mohou shrnout. Lze ji využít i ve fázi evokace, je však důležité použít tuto techniku na téma, o kterém žáci něco vědí. Pakliže bychom použili téma, o kterém žáci mají málo znalostí, skončila by tato aktivita pouhým povrchním zjištěním a nepřinesla by žákům nic nového. Využívá se kostky, která na každé ze svých šesti stran nese jiné kritérium, podle kterého je možné nahlížet na problém.

Kostku si lze snadno vyrobit z tvrdého papíru nebo je možnost polepit papírem strany nějaké dětské hrací kostky. Na jednotlivé stěny napíšeme jedno z následujících šesti hesel: asociuj, aplikuj, analyzuj, popiš, porovnej a argumentuj pro a proti. Asociuj je to, nač si vzpomeneme, co nám to připomíná, co to v nás vyvolává – zážitky, věci,

¹⁷ Zpřeházené věty - pracovní list. In: *Digitální materiály pro výuku* [online]. ZŠ a MŠ J.A.Komenského v Novém Strašecí, 2012 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: <http://dumy.cz/material/45444-zprehazene-vety-pracovni-list>

místa, lidi. Aplikuj, slouží k tomu, abychom napsali, k čemu se daný předmět používá, co bychom s tím mohli udělat, kde se daný motiv hodí. Analyzuj, máme za úkol popřemýšlet a napsat z čeho se daný námět skládá, jak je to udělané, z čeho to je. Pokud nevíme, snažíme se něco vymyslet. Popiš, znamená podívat se na předmět zblízka a popsat ho. Pokud se jedná o předmět, který můžeme mít před sebou, popisujeme to, co vidíme – barvy, tvary, zvláštní znaky. Pokud se jedná o něco abstraktního, snažíme se vybavit si co nejvíce detailů. Porovnání je hledání jiných motivů, kterým se podobá. Můžeme srovnávat i to, čím se od sebe liší. Argumentuj pro a proti znamená zaujmout nějaké stanovisko (pro nebo proti) a snažit se vymyslet jakékoliv argumenty pro jeho obhajobu.

Učitel stanoví téma nebo předmět, o kterém budou muset žáci přemýšlet. Následně hodí kostkou. Podle kritéria, které padne, začnou žáci o dané námětu přemýšlet a popíšu ho formou volného psaní. Volné psaní by mělo trvat 2 – 4 minuty. Poté učitel znovu hodí kostkou a žáci se řídí dalším kritériem. Opět volně píší. Časový limit pro jednotlivé strany se volí na základě obtížnosti tématu/předmětu, vyspělosti třídy, zájmu žáků apod. Když se postupně projdou všechny strany kostky a vyčerpají se všechna kritéria, ale nemusí, učitel vyzve žáky, aby se podělili s ostatními o své postřehy a názory. Následně probíhá diskuze, co se komu líbilo či nelíbilo, co koho překvapilo, co mu ukázalo něco, na co sám zapomněl nebo ho nenapadlo.



Obrázek 7 Metoda Kostka¹⁸

¹⁸ JURÁNKOVÁ, Blanka. Metoda Kostka – aplikace na téma prvky IV. A skupiny. In: *Výzkumný ústav pedagogický* [online]. [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=26051&view=4433>

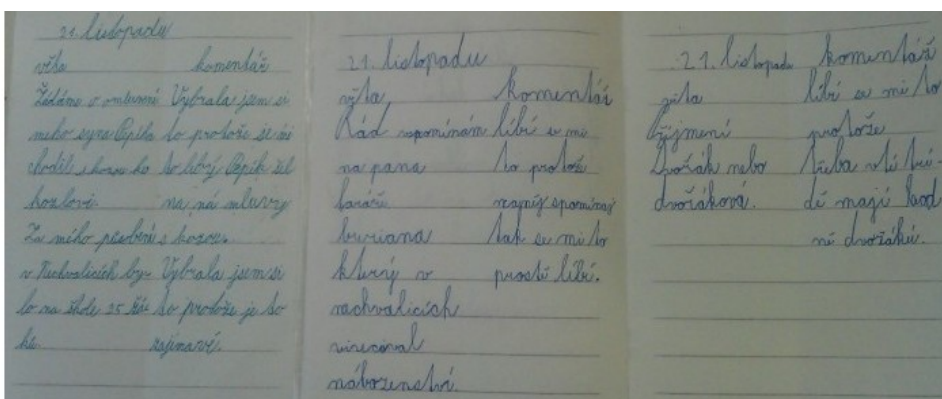
6.7 Podvojný deník

Podvojný deník je technika směřující k aktivní práci s textem. Žák má možnost setkat se se zajímavými texty a poznat je do hloubky. Tuto metodu je vhodné použít zejména ve fázi uvědomění si, kdy žák získává potřebnou motivaci pro budoucí práci. Metoda slouží k tomu, aby si žáci mohli lépe spojit informace z textu se svými vlastními prožitky a dřívějšími prekoncepty.

K technice je potřeba čistý list papíru, který je rozdělen svislou čarou na dvě poloviny. Do levé poloviny žáci zapisují to, co je v textu zaujalo, co jim připomnělo nějaký vlastní zážitek, co je překvapilo, s čím nesouhlasili, co je podle nich důležitou a klíčovou myšlenkou. Do pravé části listu by měli ke každé pasáži nebo obrazu napsat vlastní komentář nebo názor. Co je vedlo k zaznamenání této pasáže? Jaké otázky to u nich vyvolalo? Co se jim na úryvku líbilo či nelíbilo? Co jim to připomnělo?

Během čtení by si měli žáci dělat poznámky. Je jen na učiteli, zdali jim zadá nějaké minimum pro počet informací, které si musí napsat a jakým způsobem budou dané informace komentovat. V závislosti na cíli výuky je možné metodu upravovat. Po projití celého textu si žáci sdělí své postřehy nejprve ve dvojicích. Následně by měla proběhnout diskuze v celé třídě. Na konci diskuze je možné, aby učitel žákům zadal pár otázek k přemýšlení. (Zormanová, 2012)

Metoda se velmi podobá technice I.N.S.E.R.T., která rovněž pracuje s textem. Rozdíl je v tom, že při sestavování podvojného deníku se zaměřujeme hlavně na názor žáka a klíčovou myšlenku textu, nikoliv na nové informace, které se žák dovídá, jako je tomu u metody I.N.S.E.R.T.



Obrázek 8 Podvojný deník – ukázka práce žáka¹⁹

¹⁹ TOMSOVÁ, Marie. Dílny čtení a podvojný deník ve 3.C. In: *Naše dvojka - škola, kde se domluvíme* [online]. 2016 [cit. 2020-11-13]. Dostupné z: <http://www.2zsemb.cz/dilny-cteni-a-podvojný-denik-ve-3c>

6.8 Vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se

Využití techniky Vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem je velmi široké. Můžeme ji použít jak v průběhu jedné vyučovací hodiny, tak v průběhu více vyučovacích jednotek nebo dní. Tento model je vhodný při probírání nové látky. Žáci se díky ní zaktivují a namotivují.

Při této metodě pracujeme s tabulkou, která má tři sloupce. Tu si žáci mohou jednoduše vytvořit do sešitu nebo na list papíru. První sloupeček nazveme „V“ - jako „vím“. Do něj žáci budou zapisovat vše, co o zadaném tématu již vědí. Druhý sloupeček nazveme „Ch“ - jako „chci vědět“. Zde sepíší vše, co nového by se chtěli dozvědět a co je zajímavé. Nakonec třetí sloupeček nazveme „D“ – jako „dozvěděl/a jsem se“. Do třetího sloupečku zapíší veškeré informace, které se žáci dozvěděli během výuky.

Tato technika je dvoufázová. Učitel nejprve zadá téma, kterému se budou věnovat. Následně žáci vyplní první dva sloupečky - heslovitě. Vyplnění těchto dvou sloupečků ukončíme fází evokace, která slouží jako příprava na studium. Poté s nimi začneme pročitat text nebo vést diskuzi o tom, kde by mohli nalézt požadované informace. Vyplnění třetího sloupečku přichází na řadu až ve fázi reflexe, tedy při závěrečném shrnutí toho, co nového se naučili, jaké nové informace získali. Pokud se stane, že někomu zůstane nějaká otázka z předchozí fáze nezodpovězena, měli bychom mu umožnit více času k dohledání informací. Výsledkem této metody by měl být žákův dobrý pocit, že o tématu zjistil vše, co chtěl a co ho zajímalo. Nově nabyté informace se snažíme získat od všech žáků ve třídě. Učitel tyto informace může zároveň zapisovat na tabuli do společné velké tabulky. (Tomková, 2007, s. 30)

Díky této metodě, stejně tak jako u předchozích metod, rozvíjíme řadu kompetencí. Například kompetenci k učení. Žáci musí informace vyhledávat, třídit a propojovat s jinými obory. Rozvíjí tím také kompetence komunikativní, neboť musí formulovat a vyjadřovat své myšlenky.

V	Ch	D
Víme	Chtěli bychom se dozvědět	Dozvěděli jsme se

Obrázek 9 Tabulka pro práci s textem
Zdroj: zpracováno autorem dle Zormanové²⁰

²⁰ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada).

6.9 Klíčová slova

Tato metoda je vhodná opět pro práci s textem. Technika pracuje se souborem klíčových slov, která co nejvíce vystihují probíranou látku. Je několik způsobů, jak tuto techniku využít.

První podoba se hodí pro fázi evokace - tedy před tím, než se nějaký text začne číst nebo před započítím nové látky. Pomůže žákům získat zájem o téma a rozvíjí schopnost předjímat na základě aktuálních vědomostí. Učitel určí pět klíčových slov a vyzve studenty, aby se pokusili, na základě těchto slov, určit téma, které se bude probírat. Snažíme se o to, aby se zamysleli nad tím, jak spolu tato slova souvisí a o čem bude daný text/látka pojednávat. Následně se zeptáme několika jedinců a vyslechneme si jejich domněnky. Po přečtení textu nebo na konci probírané látky ještě porovnáme, jak se jejich odhady odlišovaly či shodovaly s realitou.

Druhou možností je využití této metody až ve fázi reflexe, kdy sumarizujeme nové poznatky. Žáci mají opačný úkol a to ten, že klíčová slova musí tvořit oni sami.

Klíčová slova jsou velmi vhodnou metodou také k rozvoji fantazie. Žáci jsou nuceni přemýšlet o smyslu slov a různým způsobem si je dávat do souvislostí. Je třeba, aby učitel vybíral taková slova, která dostatečně nastíní, ale neprozradí příběh a klíčové tajemství textu. (Tomková, 2007, s. 33)

6.10 Řízené čtení

Tuto metodu využíváme při čtení jakéhokoliv literárního textu, ideálně s hlubším kontextem. Je založena na spolupráci učitele a žáka. „*Při výukové metodě řízeného čtení provází učitel čtení textu pokyny, jež si kladou za úkol vést žáky k tomu, aby o čteném textu přemýšleli.*“ (Zormanová, 2012, s. 123)

Text si učitel rozdělí na libovolné, avšak vhodné, oddíly a ke každému si vymyslí několik otázek. Techniku zařazujeme do fáze uvědomění si významu. Učitel přečte vybraný úryvek a žáci poslouchají. Nečte úplně do konce, příběh v napínavé části přeruší a začne klást otázky. Co se z daného úryvku dozvěděli? Jak bude děj pokračovat? Proč hrdina reagoval tak jak reagoval? Co by udělali na jeho místě oni? Nad jednotlivými úseky můžeme s žáky také diskutovat o jejich dojmech a pocitech. Žáci mohou odpovídat ústně nebo písemně. V případě ústní formy se učitel snaží o to,

aby postupně vyvolal všechny žáky a každý řekl, alespoň jednu větu. Odpovědi se nijak nekomentují a nehodnotí. Můžeme se však doptat na určité nejasnosti. Poté učitel pokračuje ve čtení další části. Opět pokládá žákům otázky a takto pokračuje do té doby, než přečte všechny části. (Tomková, 2007, s. 35)

Tato metoda je velmi praktická při čtení těžšího textu, kdy by mohl být pro žáky obtížný na pochopení. Skrze aktivní zapojení žáka do procesu čtení a porozumění textu lze zároveň získat hlubší čtenářský zážitek.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

7.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak učitelé, ve 2. – 5. třídách na 1. stupni ZŠ, využívají metody kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy. Výzkum byl prováděn prostřednictvím dotazníku učitelům. Konkrétně bylo mapováno, zdali metody kritického myšlení učitelé využívají, případně jak často. Jaký mají názor na tuto problematiku. Jaký vliv má použití těchto metod na žáky – na jejich motivaci, aktivitu a prožitek. Jaká pozitiva či negativa shledávají na hodinách, kdy jsou využívány tyto aktivizující metody, oproti hodinám vedeným tradičním způsobem.

Na začátku jsem si vytyčila tyto výzkumné cíle:

1. Zjistit četnost využívání metod kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy u učitelů 2. - 5. ročníků.
2. Zjistit vliv aktivizujících metod na aktivitu žáků a jejich prožitek z četby porovnáním vyučovacích hodin, ve kterých jsou využity metody kritického myšlení a ve kterých nikoliv.
3. Zjistit negativa využití metod kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy ve 2. - 5. ročnících.

Na základě stanovených cílů výzkumného šetření vyvstávají následující otázky:

1. Jaké metody kritického myšlení využívají učitelé ve 2. – 5. ročníku ZŠ ve výuce čtení a literární výchovy?
2. Jak často je učitelé využívají?
3. Jsou žáci aktivnější v hodinách čtení a literární výchovy, pokud jsou využívány metody kritického myšlení?
4. Má vliv použití metod kritického myšlení v hodinách čtení na intenzitu prožitku žáků z přečteného textu?
5. Jaký hlavní rozdíl učitelé pozorují mezi hodinami, kdy je využíváno metod kritického myšlení oproti hodinám, ve kterých tyto metody nejsou využity?
6. Shledávají učitelé nějaká negativa v hodinách čtení a literární výchovy, ve kterých je využíváno metod kritického myšlení? Případně jaká?

7.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek šetření byl tvořen učiteli 2. - 5. tříd ZŠ. První ročníky byly záměrně vyloučeny, z důvodu absence hodin literární výchovy. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 44 učitelů z osmi základních škol, které ve většině případů navštěvuje do pěti set žáků a mají jednu nebo dvě paralelní třídy v každém ročníku. Žádná z nich tedy není malotřídní. Všechny školy se nachází na Benešovsku. Tento okres byl vybrán záměrně. Nejenže odtud pocházím a na některých školách jsem vykonávala praxe, ale s největší pravděpodobností se i v tomto okrese budu ucházet o místo učitele.

7.3 Metodika výzkumu

Pro můj výzkum jsem použila dotazníkové šetření²¹. Jednalo se o soubor dvanácti otázek, na které učitelé 2. - 5. tříd 1. stupně ZŠ odpovídali. Dotazník byl složen z otevřených i uzavřených otázek. Pomocí těchto otázek jsem hledala odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Dotazníkové šetření jsem zvolila především kvůli možnosti oslovení většího množství respondentů a ne příliš obtížnému zpracování získaných informací.

Při sestavování dotazníku jsem se snažila respektovat pravidla a vyvarovat se základních chyb, jejichž vinou by mohlo dojít ke špatnému pochopení jednotlivých otázek. Otázky jsem tvořila tak, aby byly jasné, stručné a srozumitelné všem respondentům bez ohledu na věk, motivaci apod. Aby bylo jejich znění jednoznačné a nedocházelo k tomu, že různí respondenti pochopí jeden dotaz více způsoby. Pro řazení jednotlivých položek jsem použila techniku tzv. nálevky, která spočívá v tom, že se začne obecnějšími otázkami a postupuje se ke konkrétnějším dotazům. Při sestavování dotazníku jsem také musela zohlednit to, že ne všichni učitelé ve svých hodinách využívají metody kritického myšlení, proto jsem dotazník upravila tak, aby byl vhodný i pro tuto skupinu respondentů.

Gavora (2000) uvádí, že každý dotazník by se měl skládat ze tří částí – vstupní, hlavní a závěrečné. O tuto strukturu jsem se snažila i ve svém dotazníku. Vstupní část představoval krátký e-mail, ve kterém jsem se představila, popsala smysl a cíl dotazníku, vysvětlila, co si má každý pod pojmem „metoda kritického myšlení“ představit a informovala respondenta o jeho anonymitě. Hlavní část tvořily otázky, jež

²¹ Příloha č. 1, str. 68.

byly seřazeny dle složitosti a konkrétnosti tak, jak jsem popsala v odstavci výše. V závěrečné části jsem dotazovanému poděkovala za jeho čas a spolupráci.

Dotazníky jsem zasílala elektronicky ředitelům vybraných základních škol s prosbou o rozeslání všem učitelům 1. stupně na jejich škole. Po ukončení šetření, tedy zhruba po třech týdnech, se mi vrátilo přibližně 90 % dotazníků. Získané hodnoty jsem analyzovala a využila k zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

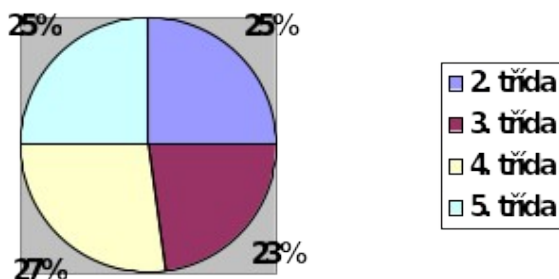
7.4 Analýza výsledků jednotlivých otázek z dotazníku

Na následujících stránkách jsou analyzovány jednotlivé otázky dotazníku pro učitele. U každé otázky je blíže uvedeno, co bylo konkrétně zjišťováno. Vyhodnocení výsledků je pro lepší názornost zapsané do grafů s procentuálním zastoupením. U několika otázek se navíc objevuje vlastní odhad výsledků, který byl vytvořený na základě zkušeností z praxe. Tento odhad je pak porovnán s reálnými daty.

Otázka č. 1 Jaký ročník právě učíte?

- 2. třída
- 3. třída
- 4. třída
- 5. třída

Graf 1 Zastoupení učitelů v jednotlivých ročnících na 1. stupni ZŠ



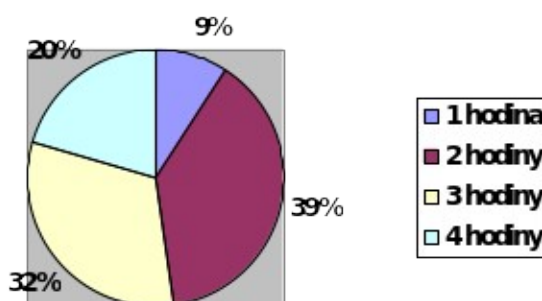
Zdroj: vlastní šetření

V první otázce jsem zjišťovala, v jakém ročníku respondenti vyučují. Jak už jsem zmiňovala v odstavci s popisem výzkumného vzorku, dotazovaní byli učitelé z druhých

až pátých ročníků. První ročníky byly záměrně vyloučeny z důvodu absence hodin literární výchovy. Z grafu je patrné, že každý ročník je zastoupen přibližně stejným procentem učitelů, což se mi jeví jako ideální. Získaná data tak mapují využívání metod kritického myšlení v hodinách literární výchovy na celém prvním stupni, nikoliv jen ve vybraných ročnících.

Otázka č. 2 Kolik hodin čtení a literární výchovy (týdně) žáci mají?

Graf 2 **Počet hodin čtení a literární výchovy na 1. stupni ZŠ za týden**

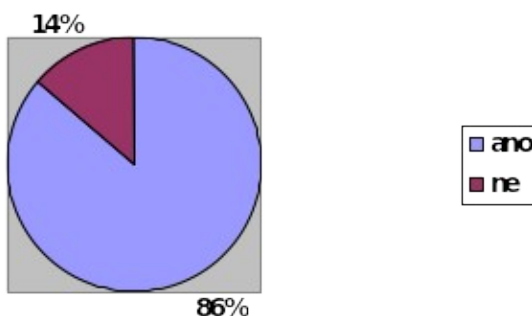


Zdroj: vlastní šetření

Otázka číslo dvě zjišťovala, kolik hodin čtení a literární výchovy mají žáci za týden. Zde jsem zaznamenala jako nejčastější odpověď 2-3 hodiny čtení a literární výchovy týdně. Tuto otázku jsem zařadila z toho důvodu, abych mohla porovnat četnost využití metod kritického myšlení s frekvencí hodin čtení a literární výchovy. Tyto dva údaje budu porovnávat u otázky číslo 4.

Otázka č. 3 Využíváte v hodinách čtení a literární výchovy metody kritického myšlení?

Graf 3 Využívání metod kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy



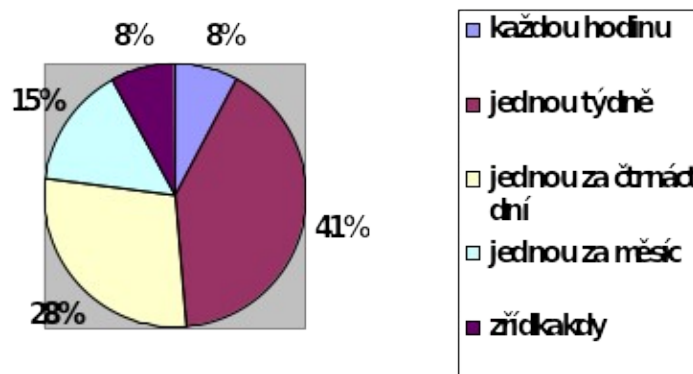
Zdroj: vlastní šetření

Tato otázka se týkala využívání metod kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy. Z odpovědí jednoznačně převažuje odpověď ano, tedy, že 86 % dotazovaných tyto metody zařazuje do výuky. Pouhých 14 % odpovědělo, že aktivizující metody nepoužívá. Důvody záporné odpovědi budou vysvětleny u otázky číslo 5. Tento výsledek jsem očekávala. Z praxí jsem věděla, že čím dál tím víc učitelů, i těch starších, přichází na to, že zařazení těchto metod do výuky je pro žáky velmi motivující. Větší rozdíly očekávám u hojnosti užití těchto metod.

Otázka č. 4 Pokud ano, jak často tyto metody používáte?

- každou hodinu se snažím zpestřit jednou z metod kritického myšlení
- jednou týdně
- jednou za čtrnáct dní
- jednou za měsíc
- zřídka

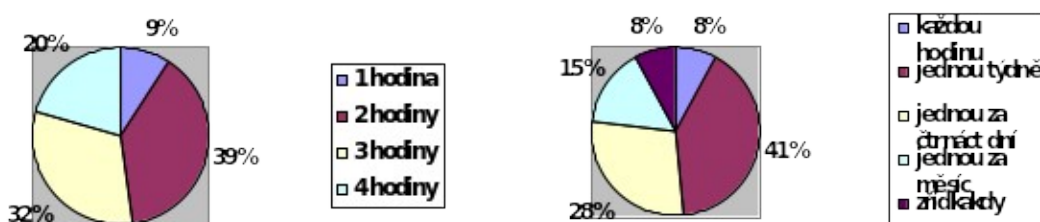
Graf 4 Četnost užití metod kritického myšlení



Zdroj: vlastní šetření

Cílem čtvrté otázky bylo zjistit, jak často jsou tyto metody učiteli zařazovány do výuky, pokud je využívají. Nejčastější odpověď byla jedenkrát týdně, tj. 41 %. Dále jednou za čtrnáct dní – 28 %, poté jednou za měsíc – 15 %. Každou hodinu tyto metody zahrnuje pouze 8 % učitelů. A stejné procento dotazovaných vybralo odpověď „zřídka“. Jak jsem avizovala, porovnáám tyto data s výsledky druhé otázky. Pro názornější komparaci jsem dala oba grafy vedle sebe.

Graf 5 Komparace počtu hodin čtení a literární výchovy týdně s četností užití metod kritického myšlení



Zdroj: vlastní šetření

Ve druhé otázce byla nejčastější odpověď - dvě hodiny literární výchovy a čtení týdně. Ve čtvrté otázce s výrazným náskokem zvítězila odpověď „jednou týdně“. To znamená, že většina učitelů polovinu hodin čtení a literární výchovy obohacuje o metody

kritického myšlení. Tento výsledek však nelze generalizovat. Z grafů nelze vyčíst spojitost mezi počtem hodiny a četností užití metod, tedy to, kolik hodin týdně má daný učitel literární výchovy a čtení a jeho frekvencí zařazování.

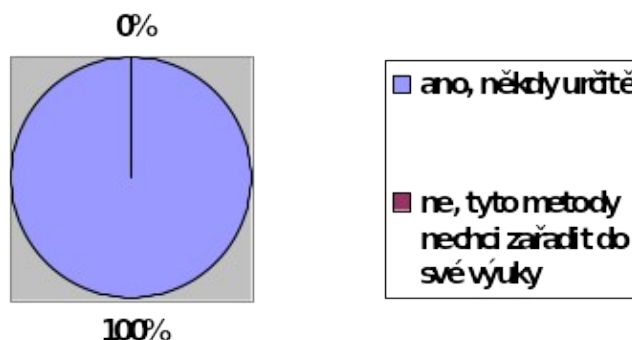
Otázka č. 5 Pokud metody kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy nevyužíváte, krátce vysvětlete, proč tomu tak je?

Smyslem této otázky bylo zjistit, jaké jsou důvody učitelů nevyužívání metod kritického myšlení. Celkem šest respondentů odpovědělo, že aktivizující metody nepoužívá. Důvod jejich odpovědi byl u všech učitelů stejný, neznají je nebo neví, o co se jedná. Usuzuji, že tyto odpovědi zaškrtili spíše starší učitelé, neboť mladší učitelé se s těmito metodami museli seznámit během studií na pedagogické fakultě.

Otázka č. 6 Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy nevyužíváte, chtěl/a byste tyto metody někdy v budoucnu zkusit do výuky zařadit, či nikoliv?

- Ano, někdy určitě.
- Ne, tyto metody nechci zařadit do své výuky.

Graf 6 **Zařazení metod kritického myšlení do výuky v budoucnu**



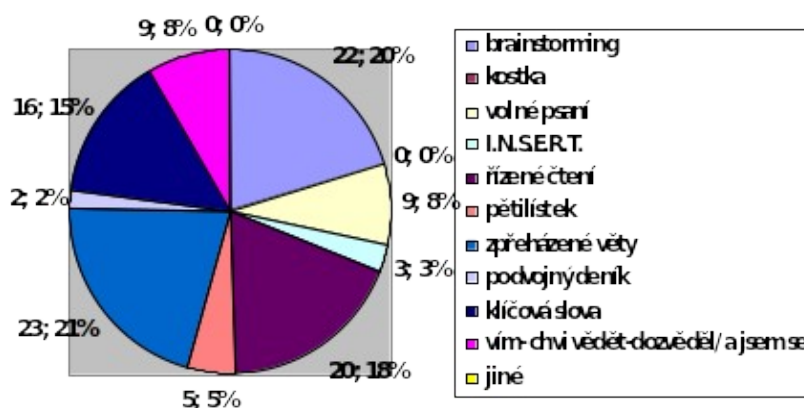
Zdroj: vlastní šetření

Otázka zjišťovala zájem učitelů, kteří nevyužívají metody kritického myšlení ve svých hodinách, o zařazení těchto metod do výuky někdy v budoucnu. Všech šest respondentů odpovědělo, že by určitě tyto metody chtěli zařadit a vyzkoušet. Ani jeden z nich neuvažoval o nezařazení aktivizujících metod do své výuky.

Otázka č. 7 Které metody kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy nejčastěji používáte?

- Brainstorming
- Kostka
- Volné psaní
- I.N.S.E.R.T.
- Řízené čtení
- Pětílístek
- Zpřeházené věty
- Podvojný deník
- Klíčová slova
- Vím- chci vědět – dozvěděl/a jsem se
- Jiná...

Graf 7 Užití metod kritického myšlení



Zdroj: vlastní šetření

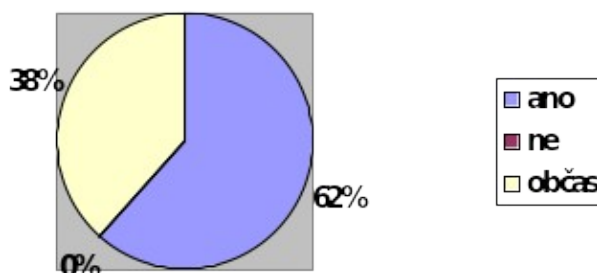
V sedmé otázce jsem zjišťovala nejčastěji používané metody. Z výsledků je patrné, že nejčastěji učitelé využívají metody: zpřeházené věty, brainstorming a řízené čtení. Některé metody nebyly vybrány vůbec (kostka), některé měly jen malé zastoupení

(podvojný deník, I.N.S.E.R.T., pětilístek), s největší pravděpodobností kvůli jejich neznalosti. Překvapilo mě zjištění, že nejčastěji používané metody jsou ty, které se využívají na začátku hodiny, ve fázi evokace, nebo ve fázi uvědomění si významu. Mezi méně častými nebo neoznačenými metodami nalezneme spíše metody, které se aplikují až v konečné fázi hodiny, tedy ve fázi reflexe. Z toho vyplývá, že většina učitelů klade větší důraz na počáteční fázi hodiny, na motivaci, aktivaci žáka, na podchycení žákova zájmu o dané téma. Naopak fáze reflexe je podceňovaná. Tento závěr ovšem nemůžeme považovat za obecně platný, protože výzkumné šetření bylo provedeno na malém vzorku respondentů.

Otázka č. 8 Jsou žáci aktivnější v hodinách čtení a literární výchovy, když jsou využívány metody kritického myšlení?

- Ano
- Ne
- Občas

Graf 8 Aktivita žáků během hodiny, kdy jsou využívány metody kritického myšlení



Zdroj: vlastní šetření

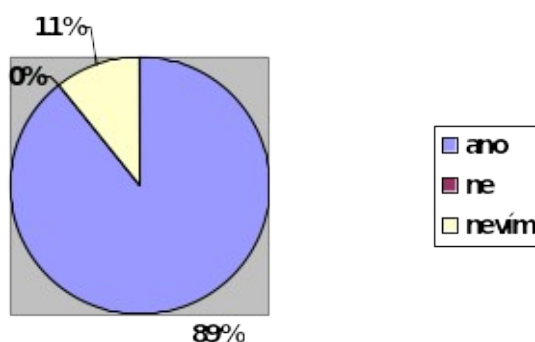
Tato otázka se týkala vlivu metod kritického myšlení na aktivitu žáků během výuky. Výrazná většina dotázaných odpověděla kladně, žáci jsou aktivnější. 38 % dotázaných odpovědělo, že občas, nikdo z respondentů nezaškrtl možnost ne. Mé očekávání se potvrdilo. Předpokládala jsem, že žáci budou aktivnější a budou cítit větší motivaci

k práci v hodinách, kde se využívají aktivizující metody. Žákům nabízí neobvyklý způsob práce a větší míru zapojení do hodiny.

Otázka č. 9 Mají metody kritického myšlení vliv na intenzitu prožitku žáků z přečteného textu?

- Ano
- Ne
- Nevím

Graf 9 Vliv metod kritického myšlení na intenzitu prožitku z přečteného textu



Zdroj: vlastní šetření

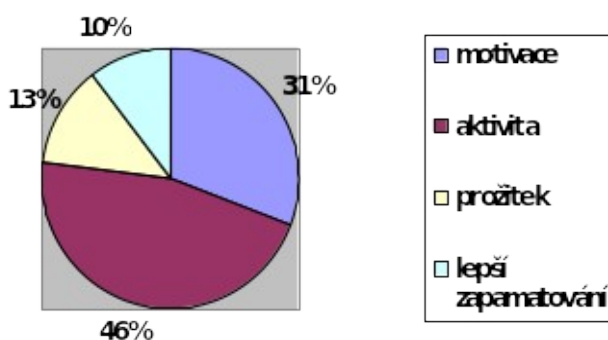
Devátá otázka se týkala vlivu užitých metod na míru prožitku z přečteného textu. Většina respondentů, tedy 89 %, odpověděla, že určitý rozdíl pozorují. Žádný z dotazovaných neodpověděl, že neshledává žádnou změnu. 11 % odpovědělo, že neví. Můj předpoklad byl takový, že majorita odpoví kladně. A to se potvrdilo. Tento můj předpoklad vzešel z úvahy, že pokud učitel zvolí při čtení textu vhodnou metodu, například řízené čtení, I.N.S.E.R.T. nebo podvojný deník, nenásilným způsobem donutí žáka k většímu soustředění a hlubšímu pochopení čteného, aniž by se o to jakkoliv více snažil.

Učitel jejich hlubší prožitek může zachytit jednak na tom, jak žák porozuměl textu, a pak na míře emocionálního prožitku, na jeho empatii, která je nedílnou součástí prožitku z četby. Pokud tuto odpověď porovnáme s výsledky otázky číslo deset, kde zjišťujeme hlavní rozdíl mezi hodinami podpořenými aktivizujícími metodami a hodinami s klasickými metodami, zaznamenané, že prožitek je až na třetím místě. Z grafu vyplývá, že prožitek není tím ústředním rozdílem těchto hodin.

Otázka č. 10 Jaký hlavní rozdíl u žáků pozorujete v hodinách, kdy je využíváno metod kritického myšlení oproti hodinám, ve kterých tyto metody nejsou využity?

- Motivace
- Aktivita
- Prožitek
- Lepší zapamatování

Graf 10 **Rozdíly při užití a neuzítí metod kritického myšlení**



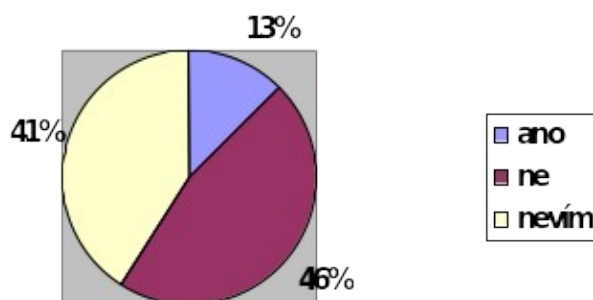
Zdroj: vlastní šetření

V desáté otázce jsem zjišťovala rozdíl mezi vyučovacími hodinami, kdy je využíváno metod kritického myšlení a hodinami, kdy tyto metody využity nejsou. Z odpovědí vyplývá, že 46 % dotazovaných nalézá klíčový rozdíl v aktivitě. Hned za ní následovala motivace 31 %. Poté lepší prožitek 13 % a lepší zapamatování 10 %.

Otázka č. 11 Jsou nějaká negativa, která shledáváte na hodinách, v nichž využíváte metod kritického myšlení?

- Ano
- Ne
- Nevím

Graf 11 **Negativa v hodinách, kde jsou využívány metody kritického myšlení**



Zdroj: vlastní šetření

V otázce číslo jedenáct jsem se ptala, jestli existují nějaká negativa na hodinách, obohacených o metody kritického myšlení. Jak je patrné z výsledků, učitelé častěji volili možnost ne – 46%. Pouze 13% respondentů zvolilo možnost ano, tedy že shledávají určitá negativa. Třetí možnost – nevím, zaškrtno 41% dotazovaných. Překvapilo mě velké procento dotazovaných, kteří volili možnost „nevím“. Je však možné, že u většiny dotazovaných, o volbě této možnosti, rozhodla malá zkušenost s těmito metodami.

Otázka č. 12 Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, krátce popište, jaká negativa máte na mysli

V závěrečné otázce jsem zjišťovala, jaká jsou negativa v hodinách, ve kterých jsou použity metody kritického myšlení. Odpovědi od pěti respondentů lze vyjádřit dvěma body: časová náročnost a obtížnější udržení kázně. Oba argumenty jsou nezpochybnitelné, avšak nemyslím si, že by to bylo tak velkou překážkou pro to, aby aktivizující metody nebyly zařazovány do výuky vůbec.

7.5 Shrnutí výzkumného šetření

Výzkumná část této diplomové práce měla za cíl zjistit, zda učitelé 1. stupně ZŠ využívají metody kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy. V případě, že ano, jaké jsou nejčastěji používané metody. V případě, že ne, jaké jsou důvody jejich nezařazování. Dále jaký vliv má použití těchto metod na žákovu motivaci, aktivitu a prožitek z přečteného textu. Snahou bylo také zjistit, jaká konkrétní pozitiva či negativa, učitelé shledávají na hodinách, kde je využíváno těchto metod.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 44 učitelů. Významná část, tedy 86 % respondentů odpověděla, že metody kritického myšlení využívá. Nejčastěji je do hodin zařazují jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní. Málokdo odpověděl, že jimi zpestřuje každou hodinu. Jen málo učitelů je zařazuje pouze jednou v měsíci. Nejčastěji využívanými metodami jsou zpřeházené věty, brainstorming, řízené čtení a klíčová slova. Všechno jsou to metody, jejichž hlavní využití je v počáteční fázi hodiny nebo ve fázi uvědomění si významu. Méně zastoupené byly metody podvojný deník, I.N.S.E.R.T., pětílístek, vím-chci vědět-dozvěděl/a jsem se, řízené čtení nebo volné psaní. Metodu zvanou Kostka nikdo neoznačil. Tyto metody jsou spíše aplikované v závěrečné fázi hodiny, z toho můžeme usuzovat, že pro učitele je důležitější motivovat a aktivovat žáky, nežli shrnovat a reflektovat danou hodinu.

Pouze 6 učitelů odpovědělo, že aktivizující metody nevyužívají. Hlavním důvodem byla jejich neznalost. Zároveň se nikdo z těchto šesti učitelů nebránil bližšímu poznání těchto metod a jejich zařazení do výuky v budoucnu.

Z výsledků mého výzkumného šetření vyplývá, že metody kritického myšlení výrazně zvyšují motivaci žáků, oproti hodinám s klasickými metodami. To je úzce spojeno se zvýšenou aktivitou žáků, na čemž se shoduje celkem 62 % dotazovaných. Pokud jsou žáci správně motivováni k práci, stávají se v průběhu hodiny mnohem aktivnějšími. To vede k většímu zapojení a větší osobní zodpovědnosti za průběh hodiny. Díky tomu je organizace práce žáků v hodině a dosahování stanovených cílů snadnější.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že metody kritického myšlení ve většině případů žákům zajišťují intenzivnější prožitek z četby. Přestože objektivně zjistit prožitek z četby je velmi obtížné, učitelé si všímají rozdílů jako je hlubší porozumění situacím, v níž se postavy nachází, dále větší schopnost hovořit o tom, jak se hrdinové cítí a co prožívají.

Dotazníkové šetření udává, že téměř polovina respondentů neshledává na hodinách s aktivizujícími metodami žádná negativa. Přes 40 % učitelů o žádném negativu neví a 13 % tvrdí, že určitá negativa lze nalézt. Jako hlavní negativa uvádí časovou náročnost a obtížnější udržení kázně.

Shrnu-li výsledky mého výzkumného šetření, mohu konstatovat, že žáci jsou díky metodám kritického myšlení více zapojeni do hodiny, proto jejich využívání je velmi vhodné a efektivní.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

8 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ JEDNOTKY

Následující stránky přináší čtyři přípravy na vyučovací jednotky – pro druhý, třetí, čtvrtý a pátý ročník. Každá z příprav zahrnuje alespoň dvě metody kritického myšlení. Všechny jsou orientovány na hodiny čtení a literární výchovy. V úvodu je vždy krátký přehled o délce vyučovací jednotky, očekávaných výstupech, klíčových kompetencích, cílech, pomůckách, organizačních formách, užitých metodách práce a způsobu hodnocení. Vyučovací jednotka je vždy rozdělena do tří fází: evokace, uvědomění si významu a reflexe. U každé fáze je krátce popsán postup práce. Přímo v textu, nebo v příloze, je k dispozici potřebný výukový materiál – ať už v podobě tabulky, textu, ilustrace nebo odkazu na video. Materiály lze žákům nakopírovat, přepsat na tabuli, promítnout nebo využít při hromadné diskusi.

Tyto přípravy na vyučovací jednotky nebyly v praxi realizovány, avšak jsou zpracovány tak, aby bylo možno je kdykoliv ověřit.

8.1 Vyučovací jednotka 1 s využitím metod klíčová slova a řízené čtení

Téma: Prázdniny

Třída: 2. třída

Délka výukové jednotky: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-3-3-02 žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu

ČJL-3-3-04 žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

Cíle vyučovací jednotky:

Žák je schopen na základě několika slov vytvářet představy o čteném.

Žák je schopen spolupráce s jinými žáky.

Žák je schopen převyprávět hlavní myšlenku textu v logickém sledu.

Žák je schopen hledat v textu klíčové informace.

Žák je schopen krátkého zápisu do čtenářského deníku o přečteném textu.

Pomůcky: šifra (napsaná na tabuli, případně vytištěná pro každého žáka), mazací

tabulka a fix (případně kousek čistého papíru), papír velikosti A5, psací potřeby – pero, pastelky, kniha „Honzíkova cesta“ pro každého žáka nebo alespoň do dvojic (případně nakopírované ukázky z knihy), čtenářské deníky

Forma organizace v hodině: individuální práce, práce ve dvojicích, hromadná výuka

Metody kritického myšlení: klíčová slova, řízené čtení

Metody práce: motivační, slovní – monologické, kladení otázek, zápis do čtenářského deníku

Hodnocení: U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, prezentovat své názory a konstruktivně diskutovat ve dvojici či ve skupině.

Fáze vyučovací jednotky:

1. **Evokace** – motivační aktivita + klíčová slova

Na tabuli bude napsaná číselná šifra. Žák bude mít za úkol vyluštit název knížky, se kterou se v dané hodině seznámí. Každý si odpověď zapíše na mazací tabulku a donese ukázat učiteli. Za správnou odpověď – nějaká odměna, například v podobě obrázku.

A (0)	B (1)	C (2)	Č (3)	D (4)	Ď (5)	E (6)	F (7)	G (8)	H (9)
CH (10)	I (11)	J (12)	K (13)	L (14)	M (15)	N (16)	Ň (17)	O (18)	P (19)
Q (20)	R (21)	Ř (22)	S (23)	Š (24)	T (25)	Ť (26)	U (27)	V (28)	W (29)
X (30)	Y (31)	Z (32)	Ž (33)						

Obrázek 10 Číselná šifra

Zdroj: tabulka autora

Zadání:

9 18 16 32 11 13 18 28 0 ... 2 6 23 25 0

Řešení:

Honzíkova cesta

Učitel na tabuli napíše šest klíčových slov, která souvisí s příběhem. Následně vyzve žáky, aby se na základě těchto slov, během 5 minut, pokusili vymyslet, o čem kniha bude. Žáci mohou pracovat ve dvojicích.

Po uplynutí stanoveného času učitel požádá několik dvojic o přednesení jejich nápadů. O čem kniha bude? Kdo v ní bude vystupovat? Jaká by tam mohla být zápletky a její rozuzlení?

**Honzík
kulička
babička
dědeček
prázdniny
Punt'a**

2. **Uvědomění si významu** – řízené čtení ukázek z díla Honzíkova cesta

Učitel v knize vybere dvě kratší ukázky – strana 17-18, strana 52 -53. Společně si je nahlas přečtou. Tyto úryvky si učitel vhodně rozdělí na oddíly a ke každému si připraví jednu nebo dvě otázky. Ve chvíli, kdy někdo z žáků dočte daný oddíl, učitel čtení přeruší a položí všem připravené otázky. Například: Co se z daného úryvku dozvěděli? Jak bude děj pokračovat? Proč hrdina reagoval tak jak reagoval? Nad jednotlivými úseky můžeme s žáky také diskutovat o jejich dojmech a pocitech (příloha 2 a 3). Po zodpovězení zadaných otázek, žáci pokračují ve společném čtení. Takto se pokračuje do té doby, než se přečtou všechny ukázky.

3. **Reflexe** – zápis do čtenářského deníku

Žáci si do svých čtenářských deníků udělají krátký zápis. S jakou knihou se seznámili, kdo ji napsal a ilustroval. Které postavy v ukázkách vystupují, nebo které byly alespoň zmíněny. Pod tento krátký zápis nakreslí obrázek vztahující se k přečteným úryvkům.

8.2 **Vyučovací jednotka 2 s využitím metod zpřeházené věty, volné psaní**

Téma: Pohádky

Třída: 3. třída

Délka výuky: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-3-3-01 žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku

ČJL-3-3-02 žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu

ČJL-3-3-04 žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

Cíle vyučovací jednotky:

Žák je schopen převyprávět hlavní myšlenku textu v logickém sledu.

Žák je schopen kreativně pracovat s textem a vytvořit pokračování dané pohádky.

Žák je schopen hledat v textu klíčové informace a odpovídat na stanovené otázky.

Pomůcky: kartičky s názvy pohádek – do dvojic, obrázky k pohádce (vytištěné nebo připravené k promítnutí na tabuli), nakopírovaný text s pohádkou „O dvanácti měsíčkách“ pro každého žáka, papír formátu A5 pro každého žáka, psací potřeby

Forma organizace v hodině: práce ve dvojicích, hromadná výuka, individuální práce

Metody kritického myšlení: zpřeházené věty, volné psaní

Metody práce: motivační, slovní – monologické, dialogické, kladení otázek, předvídání podle ilustrace, čtení s porozuměním

Hodnocení: U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, spolupracovat a prezentovat své názory.

Fáze vyučovací jednotky:

1. **Evokace** – zpřeházené věty

Žáci dostanou do dvojic sadu rozstříhaných kartiček. Jejich úkolem je v předem stanoveném časovém limitu (10 minut) správně poskládat názvy pohádek od Boženy Němcové. Po uplynutí stanoveného času dojde ke společné kontrole.

Čert a	Káča
Chytrá	horákyně
O hloupém	Honzovi
Pohádka o kohoutkovi a	slepičce
Pohádka o perníkové	chaloupce
Princ	Bajaja
Sůl nad	zlato
O princezně	Se zlatou hvězdou na čele
O dvanácti	měsíčkách
Pohádka o	Popelce
Pohádka o	Zlatovlásce
Dlouhý	Široký a Bystrozraký
Pohádka o	Smolíčkovi

Obrázek 11 Zpřeházené názvy pohádek
Zdroj: tabulka autora

2. **Uvědomění si významu** – předvídání podle ilustrace + čtení s porozuměním

Učitel nejprve žákům položí několik otázek: Znáte některou z předchozích pohádek? Slyšeli jste už někdy o Boženě Němcové? Znáte ještě někoho dalšího, kdo také psal pohádky?

Následně učitel na interaktivní tabuli nebo pomocí projektoru (případně obrázky vytiskne) žákům promítne několik obrázků. Žáci mají za úkol hádat, o jakou pohádku od Boženy Němcové se jedná. Když ji uhodnou, společně si ji přečtou.



Obrázek 12 Předvídání podle ilustrace - O dvanácti měsíčkách²²

Učitel rozdává každému žákovi nakopírovanou veršovanou pohádku O dvanácti měsíčkách (příloha 4). Probíhá hlasité čtení, kdy učitel vyvolává jednotlivé žáky, kteří přečtou kousek textu. Učitel si text rozdělí na tři části. Na konci každé části učitel čtení pozastaví a poprosí někoho z žáků, aby mu daný úryvek odvyprávěl vlastními slovy. Takto pokračujeme až do konce textu.

3. **Reflexe** – volné psaní

Žáci mají za úkol, na volný kus papíru, napsat, v několika větách, jak si myslí, že by příběh pokračoval. Co by dělala Maruška? Jak by se jí dařilo? Psaní je opět časově omezeno – cca 10 minut. Mohou pracovat ve dvojicích. Žáci píšou po celou stanovenou dobu vše, co je napadne. Píší souvislý text a nehledí na stylistiku ani pravopis. Nevrací se k tomu, co napsali. Po vypršení stanoveného času učitel vyzve několik dvojic, které přečtou své nápady nahlas.

Pokud zbyde čas, mohou si žáci vybarvit obrázek u veršované pohádky.

²² ELSAYED, Veronika a Jaroslav HAFERA. Soubor pohádek 4. In: *Učební pomůcky* [online]. Hafera [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://www.ucebnipomucky.eu/fotky61281/fotov/_ps_29letak-Pohadky-c4.pdf

8.3 Vyučovací jednotka 3 s využitím metod brainstorming,

I.N.S.E.R.T.

Téma: Pověsti

Třída: 4. třída

Délka výuky: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-5-3-01 žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-01p, ČJL-5-3-02p vypráví děj zhlédnutého filmového nebo divadelního představení podle daných otázek

Klíčové kompetence:

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;

Kompetence k učení - vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.

Cíle vyučovací jednotky:

Žák dokáže přemýšlet nad daným tématem a hledat souvislosti.

Žák rozezná pověst od jiného literárního žánru.

Žák čte s porozuměním.

Žák se orientuje v textu a umí pracovat s informacemi.

Pomůcky: tabule + křídly/fixy, vypsání pověstí na tabuli, nakopírované texty s příběhem pro každého žáka, papír velikosti A5 (případně rovnou nakopírovaná tabulka na metodu I.N.S.E.R.T. pro každého žáka), psací potřeby

Forma organizace v hodině: hromadná výuka, individuální práce

Metody kritického myšlení: brainstorming, I.N.S.E.R.T.

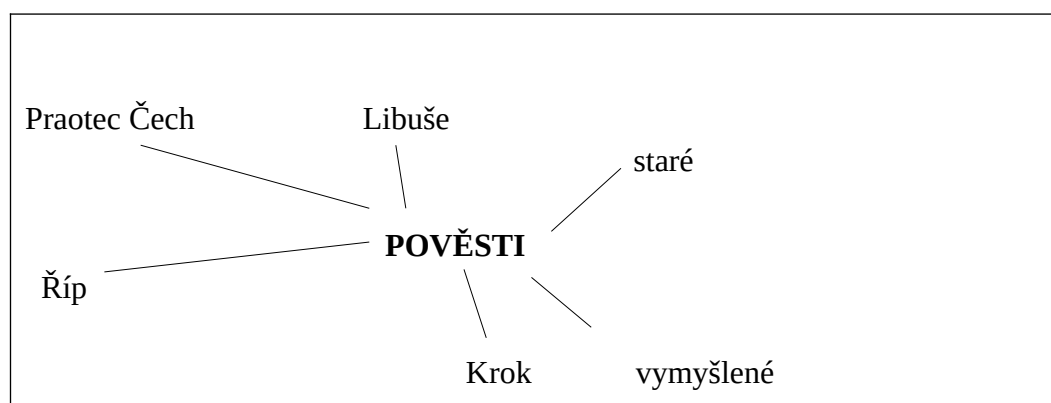
Metody práce: motivační, slovní – monologické, dialogické, video, kladení otázek

Hodnocení: U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, respektovat názor druhých a orientovat se v textu.

Fáze vyučovací jednotky:

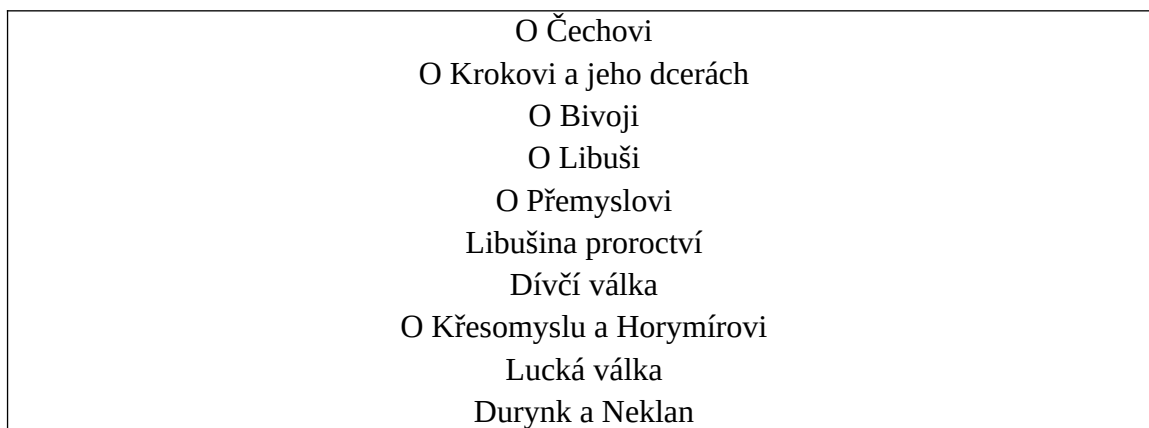
1. **Evokace** – brainstorming

Učitel na tabuli napíše velkým písmem téma hodiny – **POVĚSTI**. Žáci tvoří po dobu 10 minut myšlenkovou mapu. Učitel vše zapisuje na tabuli, každý nápad. Jde o shromáždění co nejvíce informací bez ohledu na jejich kvalitu. Nápady se zapisují v heslech. Pokud žáky nic nenapadá, může jim učitel pomoci různými otázkami. Po ukončení časového limitu dochází k diskusi nad vznesenými nápady. V této fázi je již vhodné hodnotit, třídit, vyřazovat a slučovat do celků.



Obrázek 13 Ukázka toho, jak by myšlenková mapa mohla vypadat
Zdroj: tabulka autora

Učitel na tabuli vypíše některé názvy pověstí, aby žákům ukázal, že jich není málo a že je nemožné, seznámit se se všemi v jedné vyučovací hodině.



Obrázek 14 Názvy některých pověstí
Zdroj: tabulka autora

2. **Uvědomění si významu** – I.N.S.E.R.T.

Učitel žákům rozdá text a společně si ho nahlas přečtou (příloha 5). Po přečtení textu žáky vyzve, aby se pokusili různě barevné části textu přiřadit k názvům pověstí, které vidí napsané na tabuli.

Následně učitel žákům rozdá tabulku se čtyřmi sloupečky. Každý sloupeček je označen jednou značkou. Žáci mají za úkol do každého sloupečku zapsat jednu informaci z textu, která:

- ✓ není nová a potvrzuje to, co už znají
- je v rozporu s tím, co si myslí, že ví
- + je nová nebo zajímavá
- ? je jim nejasná nebo jí nerozumí

✓	-	+	?

Obrázek 15 Tabulka na metodu I.N.S.E.R.T.

Zdroj: tabulka autora

Poté probíhá krátká diskuze nad jednotlivými informacemi a učitel žákům vysvětlí to, co jim nebylo jasné.

3. **Reflexe** – video o nejstarší pověsti

Učitel žákům pustí video o nejstarší pověsti - o Čechovi.

(<https://www.youtube.com/watch?v=hsgIEnEmz7A>)

Po skončení videa učitel žákům položí několik otázek, týkající se daného videa.

Otázky:

- Na co lidé tenkrát věřili? (na různé bohy)
- Učili se děti tenkrát číst a psát? Co dělali? (ne, vyprávěli si pověsti)
- Jaká je nejstarší pověst? (O Čechovi)
- Měl Čech nějaké sourozence? (bratra Lecha)
- Co se vydali hledat? (novou vlast)
- Jak dlouho putovali? (celé měsíce)
- Pod jakou horou zakončili své putování? (pod horou Říp)
- Co řekl Čech na hoře Říp? (To je ta Země zaslíbená, kterou jsem vám přislíbil.)
- Jak tuto novou vlast pojmenovali? (Čechy)
- Co všechno lidé dělali? (lovili zvěř, stavěli sídla, orali a seli, snažili se ochočit včely, ženy předly, šily, vařily a staraly se o domácnost...)
- Proč se Lech s Čechem odloučili? (Lech chtěl zkusit štěstí jinde, hledat novou a nepoznanou Zem)
- V kolika letech zemřel Čech? (86 let)

8.4 Vyučovací jednotka 4 s využitím metod kostka, pětilístek

Téma: Mach a Šebestová

Třída: 5. třída

Délka výuky: 45 minut

Očekávané výstupy:

ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností

Klíčové kompetence:

Kompetence sociální a personální – žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;

Kompetence komunikativní – žák formuluje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

Cíle vyučovací jednotky:

Žák dokáže formulovat své názory do jednoduchých hesel či krátkých vět a dokáže obhájit svůj názor.

Žák dokáže spolupracovat a respektovat druhé.

Žák zvládá pracovat se svým hlasem - měnit tempo řeči, hlasitost, měnit hlas během přímé řeči.

Pomůcky: počítač (nebo rádio), nahrávky – znělka + příběh o tom jak Mach a Šebestová vyléčili Kropáčkovu angínu, atrapu sluchátka, obrázek sluchátka, kostku, nakopírované úryvky textů pro každého žáka, papír velikosti A5, psací potřeby

Forma organizace v hodině: práce ve dvojicích, hromadná výuka, individuální práce

Metody kritického myšlení: kostka, pětilístek

Metody práce: motivační, slovní – monologické, dialogické, poslech, práce s textem, přednes

Hodnocení: U žáků hodnotíme především jejich schopnost aktivně se zapojit, respektovat názor druhých a orientovat se v textu.

Fáze vyučovací jednotky:

1. Evokace – motivační aktivita + kostka

Učitel žákům pustí úvodní znělku k pohádce Mach a Šebestová (https://www.youtube.com/watch?v=R5cDW_7jvHI). Na základě této melodie by měli žáci poznat, o čem bude vyučovací hodina.

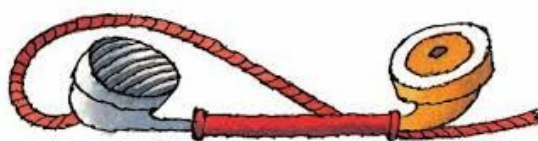
Poté se učitel žáků zeptá, zdali vědí, jaká je nejdůležitější věc celého příběhu o Machovi a Šebestové? (sluchátko) A jestli ví, jak k němu přišli? (pomohli, starému pánovi, najít brýle)

Dále si žáci sednou do kruhu na koberec. Pokud tuto možnost nemají, stačí, když zůstanou v lavicích. Učitel nechá mezi žáky kolovat atrapu utrženého sluchátka. Postupně všichni žáci do sluchátka sdělí, co by si přáli - pro sebe, nebo pro někoho blízkého. Když sluchátko dojde zpět k učiteli, řekne, že by si přál, aby se všichni žáci vrátili zpět do lavic. V případě, že žáci sedí v lavicích, si přeje, aby měl u sebe kostku.

Následuje metoda „kostka“. Učitel si vytvoří kostku, kde na jednotlivých stěnách bude napsáno jedno z následujících šesti hesel: asociuj, aplikuj, analyzuj, popiš, porovnej a argumentuj pro a proti.

Tato metoda by standardně měla probíhat tak, že žáci sami hází kostkou a odpovědi na jednotlivá hesla zapisují na papír. Ovšem, z časových důvodů a z důvodu možného nepochopení jednotlivých hesel, vzhledem k věku žáků, jsem se rozhodla metodu trochu upravit. Učitel bude házet kostkou a následně bude nad jednotlivými hesly probíhat diskuze mezi všemi žáky.

Učitel zadá téma „kouzelné sluchátko“. Promítne jim sluchátko na tabuli, aby měli všichni jasnou představu o tom, jak sluchátko vypadá. Hází kostkou. Padne-li heslo *asociuj*, říkají žáci vše, na co si vzpomenu, když vidí kouzelné sluchátko. Co jim to připomíná? Co to v nich vyvolává – zážitky, místa, konkrétní osoby? U hesla *aplikuj*, říkají, k čemu by dané sluchátko mohli využít? V jakých situacích by takové sluchátko použili? U složitějšího hesla *analyzuj* se snaží vymyslet, z čeho se sluchátko skládá. Jaké má části? Z čeho je vyrobeno? Když padne heslo *popiš*, snaží se popsat to, co vidí. Jakou má sluchátko barvu, velikost? Jaký má tvar? Má nějaké zvláštní znaky? Snažíme se o co nejdetailnější popis předmětu. Když přijde na řadu heslo *porovnej*, chceme, aby vymysleli jiné předměty, které se sluchátku podobají. Můžeme jim položit otázku, jak se liší sluchátko od dnešního mobilního telefonu. Nakonec, když padne heslo *argumentuj*, požádáme žáky, aby se zamysleli nad tím, zdali by takové kouzelné sluchátko bylo v dnešní době potřeba? Zdali by bylo ku prospěchu nebo by se spíše zneužívala jeho kouzelná moc? Následně by se přihlásil ten, kdo je pro a kdo proti a každý by řekl nějaký argument.



Obrázek 16 Kouzelné sluchátko²³

2. Uvědomění si významu

Učitel žákům pustí příběh o tom, jak Mach a Šebestová vyléčili Kropáčkovu angínu (<https://www.youtube.com/watch?v=BuPrNST4ofY> – 29:25 -38:45). Děti soustředěně poslouchají vyprávění Petra Nárožného a zaměřují se především na jeho práci s hlasem – změna intenzity, rychlost řeči, přímá řeč postav, výslovnost, hlasitost apod.

Poté, co doposlechnou nahrávku, zkusí si žáci zahrát na to, jaké by to bylo být vypravěčem dětských pohádek. Učitel žákům rozdá nakopírované úryvky z příběhu, který poslouchali. Každá řada, dostane jeden úryvek. Učitel vybere takový úryvek, kde bude dostatek přímých řečí a dostatek možností k práci s hlasem. Děti si formou tichého čtení tento úryvek, tuto část příběhu, přečtou. Každý sám. Následně z každé řady vybereme tři žáky. Tito žáci přečtou svůj úryvek – s co nejlepší výslovností, přiměřeným tempem řeči, se změnou hlasu tam, kde je přímá řeč apod.

3. Reflexe – pětílístek

Metoda pětílístku spočívá ve správné formulaci názorů na dané téma a jejich shrnutí do charakteristických výrazů či hesel. Žáci mohou pracovat ve dvojicích.

Žáci si na papír, na první řádek, napíší název tématu: „Mach a Šebestová“. Učitel žáky požádá, aby na druhý řádek, pod název tématu, napsali dvě přídavná jména, která popisují vlastnosti zadaného tématu. Tedy která odpovídají na otázku „Jací jsou Mach a Šebestová?“ Na třetí řádek napíší tři slovesa, která vystihují základní dějovou složku a odpovídají na otázku „Co dělají?“ (Na tuto otázku odpovídají na základě vyslechnutého příběhu.) Na čtvrtý řádek, pod tři slovesa, vyjádří čtyřmi slovy vlastní vztah k tématu. A na pátém řádku se jedním slovem pokusí shrnout výše popsané. Většinou se bude jednat o synonymum k názvu tématu. Na konci aktivity několik žáků/dvojic přečte svůj pětílístek.

²³ MACOUREK, Miloš a Adolf BORN. *Mach a Šebestová ve škole* [online]. In: Albatros [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Filip/Desktop/Mach%20a%20%C5%A0ebestov%C3%A1%20ve%20%C5%A1kole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Filip/Desktop/Mach%20a%20%C5%A0ebestov%C3%A1%20ve%20%C5%A1kole%20(1).pdf)

Mach a Šebestová			
hodní		obětaví	
pomáhají	bojují s bacily		čistí jazyk
výlet	angína	doktor	čaj
kamarádi			

Obrázek 17 Ukázka toho, jak by mohl pětilístek vypadat
Zdroj: tabulka autora

DISKUSE

Metody kritického myšlení se řadí k novým a oblíbeným tématům. Tomu napovídá počet diplomových prací, které se touto oblastí zabývají, ale jejich uplatnění v hodinách čtení a literární výchovy na 1. stupni ZŠ není tak častým jevem. Většina prací, které se zabývají těmito metodami, nahlíží na dané téma spíše obecně.

Kvalifikační práce, které se zabývají tématem kritického myšlení, a které jsem využila pro tuto kapitolu diskuse, představují velmi podobnou strukturu. Všechny jsou členěny na teoretickou, praktickou a výzkumnou část, případně teoretickou a prakticko-výzkumnou. Teoretickou část má každý autor trochu jinou, avšak co je shodné pro všechny práce, je zaměření se na konkrétní aktivizační metody. Výzkumné části prací mapují používání aktivizačních metod při výuce, působení aktivizujících výukových metod na žáky, jejich vliv na motivaci žáků, účinnost metod kritického myšlení a žákovy zapojení v hodině. Cílem některých diplomových prací bylo srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod. Výzkumným vzorkem byli povětšinou učitelé nebo žáci, v některých případech byli přizváni i rodiče. Mezi nejčastější výzkumné metody patřilo dotazníkové šetření, analýza písemných prací, experimentální výuka nebo rozhovor.

První autorka Gabriela Szabová ve své diplomové práci s názvem *Aktivizační metody a způsoby výuky na primární škole (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze)*, mapovala používání aktivizačních metod při výuce na třech základních školách. K tomu využila dotazník pro učitele, rozhovor s učiteli a rozhovor s rodiči. Jejím výzkumným vzorkem bylo 30 učitelů. Autorka se zaměřovala na existenci vztahu mezi typem školy a motivovaností učitelů dále se vzdělávat v nových výukových metodách, na odlišnosti výukových stylů a používání aktivizujících výukových metod ve výuce anglického jazyka a jiných předmětů; dále na informovanost rodičů dětí o způsobech a metodách výuky. S touto prací nacházím podobnost jen v několika otázkách. Například v otázce zjišťující využívání aktivizujících metod nebo otázce týkající se negativ/nevýhod. Szabová nabídla několik možností aktivizujících metod a učitelé odpovídali na využívání konkrétní metody. Autorka práce hledá přítomnost nevýhod u jednotlivých aktivizujících metod, avšak neuvádí nic konkrétního. Má diplomová práce přináší konkrétní negativa: tím jsou časová náročnost a obtížnější udržení kázně. Co mi přišlo zajímavé, a v mé diplomové práci nic takového nenabízím, je rozhovor s rodiči. Byla jsem mile překvapena z výsledku, že všichni z dotázaných rodičů jsou za jedno, že

je třeba, aby se postupy při výuce přizpůsobovaly současné době, tedy, že aktivizující metody mají podporu i ze strany rodičů.

Druhá diplomová práce, od autorky Daniely Petříčkové, s níž budu porovnávat výsledky dotazníkového šetření, nese název *Aktivizující metody v literární výchově na 1. stupni ZŠ (Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci)*. S touto autorkou nacházím podobnost v otázkách zjišťující vliv metod kritického myšlení na aktivitu a motivaci žáků s rozdílem, že toto výzkumné šetření bylo celou dobu směřováno k žákům, nikoliv učitelům. Jejím výzkumným vzorkem byli žáci čtvrtých tříd. Celkem se šetření účastnilo 90 respondentů, což znamená, že Petříčková měla k dispozici o 46 odpovědí více než já. Její hodnoty proto považuji za relevantní. K výzkumu použila kombinaci experimentální výuky, dotazníkového šetření a analýzy žákovských prací, které vznikaly v průběhu experimentální výuky. Při analýze výsledků Petříčkové jsem si potvrdila to, co jsem si myslela. Ověření v praxi je bezesporu příjemnou zpětnou vazbou a dalším pohledem na danou problematiku. Proto mě velmi mrzí, že má diplomová práce toto nenabízí. Z jejích dat vyplývá, že aktivizující metody přispívají k vyšší motivovanosti žáků. Aktivita žáků je též vyšší u hodin, kde jsou využívány metody kritického myšlení než v hodinách vedených klasickým způsobem. Oba tyto výsledky se shodují s výsledky mého šetření. Jsem ráda, že mohu konstatovat, že pohled žáků a učitelů na motivovanost a aktivitu se nerozchází. U otázky zabývající se prožitkem z četby se výsledky mého výzkumného šetření a autorky Petříčkové opět mile shodují. „*V klasické hodině žáci cítili soucit a porozumění s hlavním hrdinou pouze ve 13, 35 %. [...]. V hodině, ve které se žáci setkali s didaktickou hrou Riskuj!, volili žáci oproti klasické hodině možnost určitě ano třikrát častěji, ve 41, 11 %.*“ (Petříčková, 2014, s. 55). Mimo výsledky dotazníkového šetření, Petříčková na základě empatie, vcítění do postav, porozumění textu a reakcí žáků, shledala, že intenzita žákova prožitku z přečteného textu je v hodinách s aktivizujícími metodami o něco vyšší než v klasicky vedených hodinách.

Kvalifikační práce *Srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod (Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)* od autorky Tobolkové a *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ (Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně)* od autorky Šebestové, jsou si ve výzkumné části velmi podobné. Oproti mé práci nabízí srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod a účinnost metod kritického myšlení.

Dle respondentů Tobolkové se dozvídáme, že inovativní metody jsou považovány za nejúčinnější, a proto jsou jimi využívány velmi často. Překvapením je výsledek experimentu, kdy z písemných testů vyplývá, že úspěšnější byli žáci, kteří byli vyučováni klasickými vyučovacími metodami, tedy metodou vyprávění, vysvětlování a prací s textem, než ti, kteří byli vyučováni inovativnějšími metodami. Odlišnost výsledků Tobolková přisuzuje vyšší časové náročnosti na organizační záležitosti ve výuce s inovativními metodami.

Podobnost s autorkou Tobolkovou nacházím v otázce zabývající se nejčastěji používanými aktivizačními metodami. Z jejího výzkumného šetření vyšlo, že se učitelé drží osvědčených a dlouho používaných metod, jako je třeba projektová výuka. Například metoda brainstorming měla nejmenší zastoupení hlasů, což v porovnání s mým výzkumným šetřením, kde se tato metoda vyskytovala na předních místech, vykazuje značný rozdíl. Další rozdíl ve výzkumném šetření přinesla otázka týkající se četnosti užití inovativních/aktivizačních metod. Ve výzkumu Tobolkové více než polovina respondentů odpověděla, že každodenní využívání těchto metod je běžnou záležitostí. V mém případě tomu tak nebylo. Nejčastějšími odpověďmi bylo jedenkrát týdně nebo jednou za čtrnáct dní a každou hodinu tyto metody zahrnuje pouze 8 % učitelů.

Šebestová zjišťovala účinnost metod kritického myšlení na dvou základních školách, konkrétně na žácích čtvrtých ročníků. Jedna ze škol nevyužívala metod kritického myšlení, druhá je zařazovala do výuky necelý rok. *„Konečný výsledek šetření dopadl tak, že už po necelém školním roce, kdy se pracovalo s dětmi pomocí metod kritického myšlení, bylo poznat, že se žáci snaží být aktivní, tvořivě pracují, nespokojí se s pouhým odříkáním faktů, naslouchají druhým a zároveň dokáží vyslovit svůj názor, tzn., že se snaží myslet kriticky.“* (Šebestová, 2006, s. 88). Šebestová uvádí, že v hodinách, kde se využívá aktivizujících metod, je znatelně lepší atmosféra. V takových hodinách se cítí dobře učitelé i žáky a odráží se to kvalitě práce. Žáci diskutují, nebojí říct svůj názor, ve svých odpovědích jsou otevřenější a zamýšlejí se nad problémy do hloubky. Na základě jejího experimentu, kdy s jednou a tou samou třídou vedla hodinu hudební výchovy nejprve klasickým a následně inovativnějším způsobem, se žáci shodli na tom, že hodina, kde se učilo metodami kritického myšlení, pro ně měla mnohem větší přínos. Výuka pro ně byla zajímavá, na vše si museli přijít vlastním úsilím a díky tomu si informace lépe zapamatovali, než když jim byly informace převyprávěny a oni si udělali pouhý zápis.

Jak jsem psala v úvodu, je mnoho prací s podobným tématem. Při pročitání několika verzí jsem vždy našla řadu odlišností, ale i mnoho podobností. Narazila jsem na věci zajímavé, i ty méně zajímavé. Setkala jsem se s názory, pod které bych se mohla podepsat a také s těmi, se kterými jsem nesouzněla. Ve finále mi to však dalo hezký přehled o daném tématu. Naskytl se mi pohled na dané téma z více úhlů pohledu, což je dle mého názoru více než příznačné pro práci, zabývající se tématem kritického myšlení.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla rozdělena na tři hlavní části – teoretickou, výzkumnou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na obsah a cíle literární výchovy, na přístupy učitelů k výuce, výukové metody a organizační formy, program RWCT a třífázový model E-U-R. Dále na kritické myšlení a řadu metod, pomocí nichž můžeme kritické myšlení ve výuce rozvíjet.

Výzkumná část mapuje využívání metod kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy ve 2. -5. ročníku. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Zpětně tento dotazník hodnotím v některých jeho částech za méně zdařilý. Při analýze jednotlivých otázek jsem si uvědomila jeho slabá místa. Například ve druhé a čtvrté otázce. Tyto otázky by měly větší smysl, kdybych se zaměřila pouze na jeden ročník. V tomto případě, kdy byl dotazník orientován na učitele 2. - 5. tříd, jsou výsledky těchto otázek málo vypovídající. Není vidět spojitost mezi konkrétním ročníkem, počtem hodin čtení a literární výchovy týdně a četností užití metod kritického myšlení. Ne v každém ročníku je stejný počet hodin čtení a literární výchovy. Proto při komparaci s četností užití aktivizujících metod nelze očekávat relevantní výsledek.

Na začátku byly stanoveny tři výzkumné cíle. První cíl se týkal četnosti využívání metod kritického myšlení ve výuce čtení a literární výchovy u učitelů 2. -5. ročníků. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 86 % respondentů aktivizující metody do výuky zařazuje. Pouhých 14 % z celkového počtu dotazovaných metody nevyužívá. Tento výsledek mě nepřekvapil, pouze potvrdil mou domněnku, že jen malá část učitelů tyto metody nepoužívá vůbec. Dále jsem zjišťovala, jaký je vliv aktivizujících metod na aktivitu žáků a jejich prožitek z četby v porovnání s vyučovacími jednotkami, ve kterých tyto metody nejsou použity. Z osmé a desáté otázky dotazníkového šetření je patrné, že aktivizující metody mají významný vliv na vyšší aktivitu žáků. Metody kritického myšlení do hodin přináší neotřelý způsob práce a to je motivuje k většímu zapojení do hodiny. Vše se promítá i na míře prožitku z přečteného textu, jak dokazují odpovědi deváté otázky dotazníkového šetření. Necelých 90 % respondentů určitý rozdíl pozoruje, především na větším soustředění, porozumění textu, míře emocionálního prožitku a na žákově empatii. Třetí výzkumná otázka měla za cíl odhalit případná negativa plynoucí z hodin čtení a literární výchovy ve 2. -5. ročnících, kdy je využíváno metod kritického myšlení. Ve výzkumném šetření se podařilo odhalit pouze dvě konkrétní negativa: časová náročnost, jak na přípravu, tak na plnění aktivit a

obtížnější udržení kázně během výuky. Argument časové náročnosti mě nepřekvapil. Z vlastní zkušenosti vím, že vytvořit kvalitní a efektivní přípravu stojí mnoho času. S udržením kázně jsem při hodinách obohacených o metody kritického myšlení problém nikdy neměla. Naopak, žáci byli vděční za neobvyklý způsob práce a nabourání určitého stereotypu. Ale chápu, že na žakovu kázeň či nekázeň působí celá řada faktorů, které se mnohdy nedají ovlivnit ani metodami kritického myšlení.

V praktické části práce uvádím několik příprav na vyučovací jednotky čtení a literární výchovy, bez jejich ověření v praxi. To je dle mého názoru mínusem této práce. Praktické ověření by jistě odhalilo případné nedostatky příprav a obohatilo by část teoretickou a výzkumnou o řadu poznatků. Konkrétně mám na mysli efektivitu využití metod kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy, reakce žáků a jejich interakci s určitými metodami. Dále by se nám naskytl jiný úhel pohledu na hodiny s využitím metod kritického myšlení, než-li ten, který nám byl poskytnut ze stran učitelů ve výzkumné části, v dotaznících. Tím bychom zároveň získali určitou zpětnou vazbu k dotazníkům, k jejich věrohodnosti a důslednosti při vyplňování. Je jasné, že tento výsledek by nemohl být zcela generalizován, z důvodu nízkého počtu odučených hodin, ale alespoň bych si vytvořila vlastní názor na danou problematiku. A o to v kritickém myšlení přeci jde.

Je dobré si uvědomit, že škola není tím jediným místem, kde žáci mohou čerpat informace. Velkou část informací čerpají mimo školu. Proto by úkolem školy už dávno nemělo být strohé sdílení učiva a vytváření umělého světa. Ten pomyslný most mezi školou a reálným světem by měl být co nejkratší a nejpevnější. Dle mého názoru, jen dlouhý a nestabilní most je tím, co nejvíce ohrožuje školní motivaci a následně žakovu aktivitu. Hlavním úkolem školy by mělo být to, aby se studenti naučili učit se a používat svou hlavu. Aby se dokázali vypořádat s jakýmkoliv tématem a problémem v reálném světě. Měli by být vedeni k nezávislosti na vzdělávacím systému, stejně tak, jako když rodič chce vychovat své děti k samostatnosti. V přeneseném slova smyslu, je třeba naučit je chytat ryby, ne jim je servírovat na talíř.

Nerada bych, aby z těchto pár řádků vyznělo, že škola není důležitým místem, když si vše můžeme tzv. „vygooglit“. Škola je důležitá a znalosti jsou základ. Mluvím však o způsobu, jakým je třeba informace předávat, aby se přeměnily na znalosti, které nezapomeneme hned v první minutě po napsání testu. Ve výuce by měla probíhat diskuse, reflexe a reálné zapojení. Jen tak žáky motivujeme a naučíme kritickému myšlení. V této práci jsem zmínila řadu metod, kterými tomu můžeme pomoci. Které

nám mohou pomoci při zpracování informací a které nám nedovolí, při vhodném přístupu a vedení učitele, nechat se jimi manipulovat. Díky těmto metodám si žáci, ve spolupráci s ostatními spolužáky, informace správně utřídí. Metody kritického myšlení mají přidanou hodnotu v tom, že rozvíjí i řadu dalších dovedností, například týmovou spolupráci. A jsou to právě ony, které mají velký vliv na zkrácení toho fiktivního mostu a jeho zpevnění.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že je mnoho učitelů, kteří zařazují metody kritického myšlení do svých hodin, i za cenu vyšší časové náročnosti a obtížnějšího udržení kázně, jak někteří z nich uváděli. Já pevně doufám, že bude neustále přibývat učitelů, kteří budou ochotně zařazovat tyto metody do svých vyučovacích hodin a ztotožňovat se s myšlenkou co nejkratšího mostu mezi školou a reálným světem. Já sama se o to budu určitě snažit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

ČERNÝ, Michal a Dagmar CHYTKOVÁ. *Myšlenkové mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GAZDA, Jan, Václav LIŠKA a Bořivoj MAREK. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustroval Jiří NOVÁK. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HEINZEN, Thomas E., Scott O. LILIENFELD a Susan A. NOLAN. *Kůň, který uměl počítat: proč je důležité myslet kriticky*. Přeložila Alžběta JAMIESON. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1442-7.

HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H & H, 2007. ISBN 978-80-7319-067-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675714.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2362-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROYAL, Brandon. *Principy kritického myšlení*. Přeložila Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.

RUTOVÁ, Nina, ed. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

ŘÍHA, Bohumil. *Honzíkova cesta*. Nové, upr. vyd. [i.e. 7. vyd. v nakl. Axióma]. Ilustrovala Helena ZMATLÍKOVÁ. Praha: Axióma, c2011. ISBN 978-80-7292-222-2.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SRBOVÁ, Kateřina. *Učíme se učit se: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Rozvoj schopnosti poznávání: lekce 1.3.* Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-05-0.

STEEL, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE C. *Rozvíjení kritického myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení II.* Praha: Občanské sdružení Kritické myšlení, 1997.

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2. - 5. ročníku základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3327-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

ELSAYED, Veronika a Jaroslav HAFERA. Soubor pohádek 4. In: *Učební pomůcky* [online]. Hafera [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://www.ucebnipomucky.eu/fotky61281/fotov/_ps_29letak-Pohadky-c4.pdf

HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV* [online]. Metodický portál RVP, inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

KLOOSTER, David. Co je kritické myšlení? *Kritické listy 1, 2* [online]. 2000(1) [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

KOLÁŘOVÁ, Radka. STARÉ POVĚSTI ČESKÉ. In: *Inkluzivní škola* [online]. 2017 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prv_stare_povesti_ceske.pdf

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Kritické myšlení: Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)* [online]. 2001 [cit. 2020-11-05]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová. *Kritické listy* [online]. občanské sdružení Kritické myšlení, 2002, 2002, 2002(9), 54 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

MACOUREK, Miloš a Adolf BORN. *Mach a Šebestová ve škole* [online]. In: Albatros [cit. 2021-01-21]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Filip/Desktop/Mach%20a%20%C5%A0ebestov%C3%A1%20ve%20%C5%A1kole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Filip/Desktop/Mach%20a%20%C5%A0ebestov%C3%A1%20ve%20%C5%A1kole%20(1).pdf)

PETRASOVÁ, Alica. Rámec pre vyučovanie a učenie - EUR očima učiteľov. *Kritické listy* [online]. občanské sdružení Kritické myšlení, 2002, 2002, 2002(9), 54 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_9_web.pdf

PETŘÍČKOVÁ, Daniela. *AKTIVIZUJÍCÍ METODY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA 1. STUPNI ZŠ* [online]. Liberec, 2014 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/14776/DP.Daniela.Petrickova.pdf?sequence=1>. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Volné psaní: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=520>

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. V-Ch-D: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=543>

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Řízené čtení: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=506>

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Podvojný deník: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Pětilístek: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=519>

POLÁKOVÁ, Mgr. Irena. Klíčová slova: Popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=515>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: [www: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_cerven.pdf)

RUTOVÁ, Nina. *Respekt neboli: Pro učitele: Archiv metod* [online]. 2013 [cit. 2020-10-29]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/volne-psani>

SZABOVÁ, Gabriela. *AKTIVIZAČNÍ METODY A ZPŮSOBY VÝUKY NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE* [online]. Praha, 2009 [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: file:///C:/Users/Filip/Desktop/DPTX_2008_2_11410_OSZD001_75544_0_74389.pdf. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Helena Hejlová, PhD.

ŠEBESTOVÁ, Alena. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2006 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/qxbjm/>>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Horká.

TOBOLKOVÁ, Kateřina. *Srovnání efektivnosti výuky pomocí inovativních a klasických metod* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 2020-11-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6q9xfu/795591>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Lucie Špatná Zormanová, Ph.D.

VYSOKÁ, Dagmar a Milada ZEMANOVÁ. *Veršovaná pohádka O dvanácti měsíčkách* [online]. 2014 [cit. 2021-03-25]. Dostupné z: <https://www.detskestranky.cz/versovana-pohadka-o-dvanacti-mesickach-a-omalovanka-k-tomu/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Dotazník pro učitele - Metody kritického myšlení v literární výchově na 1. stupni ZŠ

Příloha č. 2 - Úryvek z knihy Honzíkova cesta, Bohumil Říha + otázky k textu

Příloha č. 3 - Úryvek z knihy Honzíkova cesta, Bohumil Říha + otázky k textu

Příloha č. 4 – Veršovaná pohádka O dvanácti měsíčkách

Příloha č. 5 – Text o tom, jak se dříve žilo a kdo vládl

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Tereza Rýdlová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. V rámci výzkumu se na Vás obracím s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku.

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma *Metody kritického myšlení v literární výchově na 1. stupni ZŠ*. Dotazník by měl pomoci odpovědět na stanovené výzkumné otázky týkající se využívání metod kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy ve 2. - 5. třídách ZŠ.

Pod pojmem „metody kritického myšlení“ si představujeme metody, které rozvíjejí kritické myšlení žáka. Žák se učí nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění a slepě nepřebírat názory jiných lidí. Dokáže zaujmout odstup, připustit odlišný pohled a vytvořit si vlastní názor na základě analýzy vědomostí a názorů pocházející z různých zdrojů (ideálně ověřených a kvalifikovaných). Příkladem metod kritického myšlení může být brainstorming, pětilístek, volné psaní, kostka, I.N.S.E.R.T., podvojný deník, zpřeházené věty, řízené čtení, vím-chci vědět-dozvěděl/a jsem se, klíčová slova ad.

Dotazník je zcela anonymní a jeho údaje budou použity pouze ke zpracování diplomové práce.

Zasílám odkaz, pomocí něhož se na dotazník prokliknete:

<https://www.surveio.com/survey/d/P0I3M6R5O4E3P6C9Y>

Za vyplnění dotazníku předem děkuji.

Tereza Rýdlová
e-mail: posvet00@pf.jcu.cz

Dobrý den, věnujte prosím několik minut svého času vyplnění následujícího dotazníku.

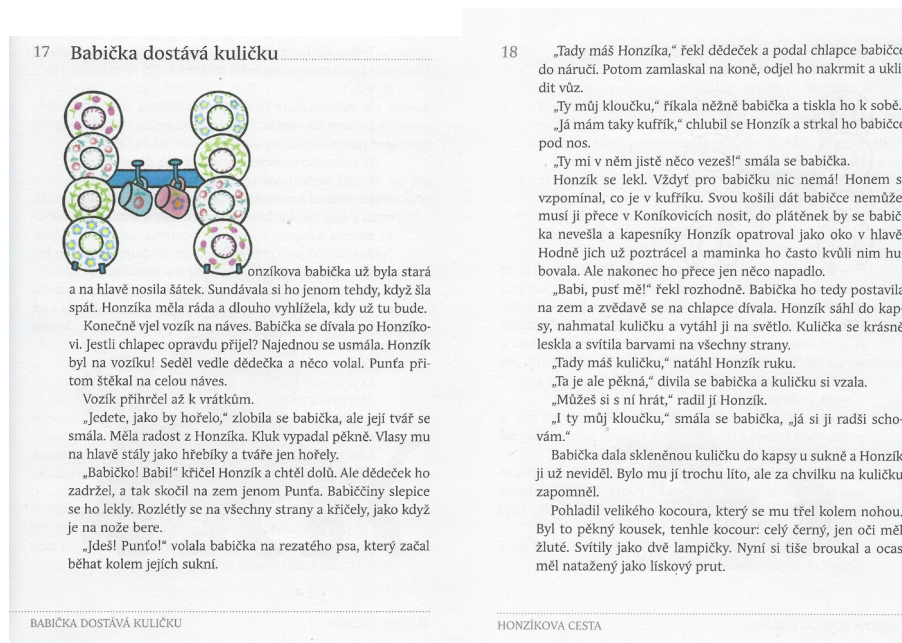
- 1) Jaký ročník právě učíte?
 - 2. třída
 - 3. třída
 - 4. třída
 - 5. třída

- 2) Kolik hodin čtení a literární výchovy (týdně) žáci mají?
 - Prosím, zapište pomocí číslice

- 3) Využíváte v hodinách čtení a literární výchovy metody kritického myšlení?
- Ano
 - Ne
- 4) Pokud ano, jak často tyto metody používáte? (Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení NEvyužíváte, na tuto otázku neodpovídejte.)
- každou hodinu se snažím zpestřit jednou z metod kritického myšlení
 - jednou týdně
 - jednou za čtrnáct dní
 - jednou za měsíc
 - zřídka
- 5) Pokud metody kritického myšlení, v hodinách čtení a literární výchovy, NEvyužíváte, krátce vysvětlete, proč tomu tak je? (Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení využíváte, na tuto otázku neodpovídejte.)
- Napište jedno nebo více slov...
- 6) Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení v hodinách čtení a literární výchovy NEvyužíváte, chtěl/a byste tyto metody, někdy v budoucnu, zkusit do výuky zařadit či nikoliv? (Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení využíváte, na tuto otázku neodpovídejte. Pokud jste odpověděl/a, že metody kritického myšlení NEvyužíváte, touto otázkou pro Vás dotazník končí.)
- Ano, někdy určitě.
 - Ne, tyto metody nechci zařadit do své výuky.
- 7) Které metody kritického myšlení, v hodinách čtení a literární výchovy, nejčastěji používáte? (Můžete zaškrtnout více možností. Pokud využíváte jiné metody, než ty, které jsou zde uvedeny, napište je do volného políčka.)
- Brainstorming
 - Kostka
 - Volné psaní
 - I.N.S.E.R.T.
 - Řízené čtení
 - Pětílístek
 - Zpřeházené věty
 - Podvojný deník
 - Klíčová slova
 - Vím- chci vědět – dozvěděl/a jsem se
 - Jiná...
- 8) Jsou žáci aktivnější, v hodinách čtení a literární výchovy, když jsou využívány metody kritického myšlení?
- Ano

- Ne
 - Občas
- 9) Mají metody kritického myšlení vliv na intenzitu prožitku žáků z přečteného textu?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
- 10) Jaký hlavní rozdíl u žáků pozorujete v hodinách, kdy je využíváno metod kritického myšlení oproti hodinám, ve kterých tyto metody nejsou využity?
- Motivace
 - Aktivita
 - Prožitek
 - Lepší zapamatování
- 11) Jsou nějaká negativa, která shledáváte na hodinách, v nichž využíváte metod kritického myšlení?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
- 12) Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a ano, krátce popište, jaká negativa máte na mysli.
- Napište jedno nebo více slov...

Děkuji Vám za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Úryvek z knihy *Honzíkova cesta s otázkami*

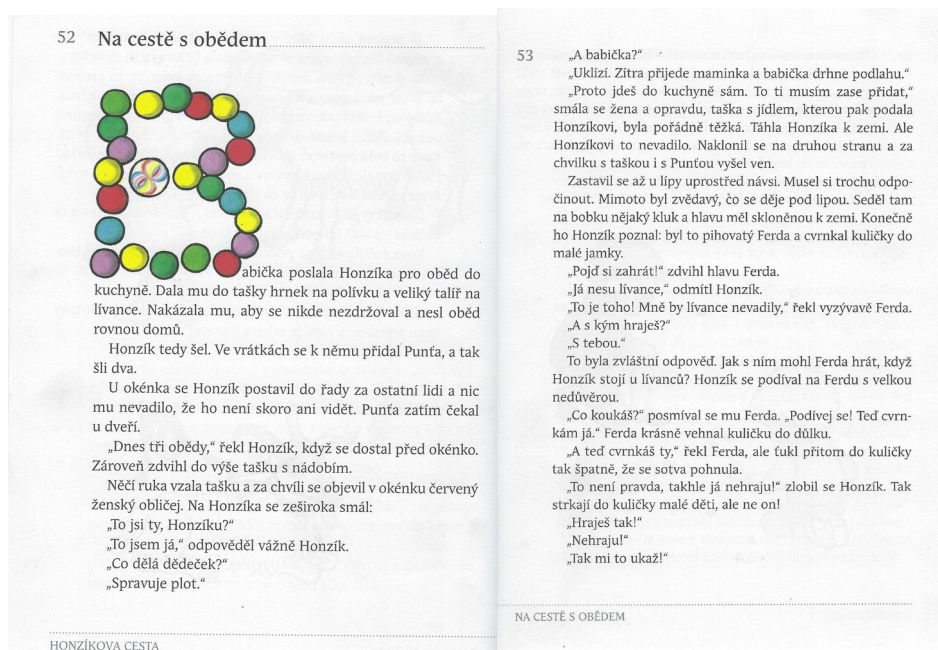
Obrázek 11 Úryvek z knihy *Honzíkova cesta*
Zdroj: kniha *Honzíkova cesta* – Bohumil Říha

Otázky k úryvku na straně 17

1. Kam přijel Honzík? (např. Honzík přijel k babičce a dědečkovi na prázdniny.)
2. Byl Honzík rád, že vidí babičku a dědečka? (např. Ano, byl rád, protože křičel na babičku už z dálky a chtěl rychle dolů z vozíku.)
3. Proč myslíš, že dědeček Honzíka zadržel, aby neskákal z vozíku dolů? (např. Aby se Honzíkovi něco nestalo.)

Otázky k úryvku na straně 18

1. Jaká zvířata se v úryvku vyskytla? (pes, slepice, kuň, kocour)
2. Jaký dárek dal Honzík babičce? (skleněnou kuličku)
3. Líbil se babičce dárek? Podle čeho jsi to poznal/a? (např. Babička se kulička líbila, říkala, že je pěkná a na Honzíka se usmívala.)
4. Co myslíš, že pak následovalo? (např. Babička, dědeček a Honzík si šli dát svačinu.)

Úryvek z knihy *Honzíkova cesta s otázkami*

Obrázek 12 Úryvek z knihy *Honzíkova cesta*
Zdroj: kniha *Honzíkova cesta* - Bohumil Říha

Otázky k úryvku na straně 52


1. Proč babička poslala Honzíkovi pro oběd do kuchyně? (např. Babička měla hodně práce a neměla čas vařit.)
2. Proč čekal pes Puntá u dveří a nešel s Honzíkem až do kuchyně k okénku? (např. Psi do kuchyně nesmí.)
3. Myslíš, že znala paní kuchařka Honzíkovi? Podle čeho tak usuzuješ? (např. Paní kuchařka Honzíkovi znala. Věděla, jak se jmenuje.)

Otázky k úryvku na straně 53

1. Proč babička uklízela? (Další den měla přijet maminka.)
2. Proč Honzík zastavil u lípy uprostřed návsi? (Musel si odpočinout a byl zvědavý, co se pod lipou děje.)
3. Proč se Honzík rozzlobil? (Protože si Ferda myslel, že neumí cvrknat kuličky.)
4. Nechal se Honzík přemluvit a šel si zahrát s Ferdou kuličky? (např. Myslím si, že ano.)

5. Co myslíš, že pak následovalo? Co se stalo s lívanci? (např. Honzík začal hrát s Ferdou kuličky a zapomněl, že má odnést domů oběd. Oběd mu mezitím vystydl a babička se na něj zlobila.)

Veršovaná pohádka O dvanácti měsíčkách


ĎETSKÉ STRÁNKY
VERŠOVANÁ POHÁDKA O DVANÁCTI MĚSÍČKÁCH

napsala Dagmar Vysoká, ilustrovala Milada Zemanová

S Holenou a macechou
v domku žije pod střechem
Maruška - ta dívka pilná,
hodná, milá, neomylná.

Matka ji však ráda nemá,
jenom chyby na ni hledá.
Nemožnosti na ni chce,
jen aby jí bylo zle.

Tak jí pošle pro fialku,
vždyť je zima nyní venku!
Kdopak si to vymyslel,
asi horkou nemoc měl.

Macecha a Holena
přivonět si chuť teď má
k fialové kytice.
Tak poroučí Marušce:

"Neotálej a už běž!
A když brzy nepřijdeš,
tak se hodně rozzlobíme
a domů tě nepustíme."

Tak Maruška vyrazí,
sníh a mráz ji nemrazí.
Kudy ale dát se má?
Dlouhou chvíli přemítá.

Pak vyrazí cestou k lesu.
Jejda! Už se zimou třesu.
V dálce oheň zasvítil,
já - už běžím pro kvítí.

Když dorazí k ohníčku,
je tam dvanáct měsíčků.
Tak jim svoji prosbu řekne
a měsíčkův srdce změkne.

Její prosbu vyplní,
rozloučí se potom s ní.
Fialky jí natrhají,
na rozloučku zamávají.

Macecha i Holena
srdce z ledu ale má.
Další úkol vymyslí si.
Musí znovu za měsíci.

Jahody prý nyní chtějí,
tak Marušku vyhánějí.
Maruška už ví, kam jít,
k měsíčkům se běží skryt.

Ti jí zase pomohou
s touhle těžkou úlohou.
Už jahody domů nese,
sestro, matko, radujte se!

Zase nejsou spokojeni.
Dobrého jim zas nic není.
Teď vymyslí jablička,
znovu jde ven Maruška.

Měsíčkové už se mračí
na sestru a matku dračí.
Jablička jí ještě dají,
na matku už nadávají.

Když se Maruš domů vrátí,
matce, sestře plány zhatí.
Už se z domu nechce hnout,
máti se má rozhodnout.

Když si další jabka dát,
musí si je natrhat.
Sněhem, větrem ty dvě jdou...
v kruté zimě umrzou.


www.detskestranky.cz © imprimis

O tom, jak se dříve žilo a kdo vládl...

Kdysi dávno žili na řece Visle dva bratři s rodinami. Jmenovali se Čech a Lech. Žilo se jim zde ale špatně. Proto se rozhodli, že si najdou nový domov. Čas plynul, šli dlouho a dlouho, až došli k hoře Říp. Praotec Čech vystoupil na horu, rozhlédl se a řekl lidem, že je to jejich nový domov. Krásná země se lidem líbila. Rozhodli se, že se bude nazývat po Čechovi – Čechy. Vymýtili husté lesy a založili vesnice. Po smrti Čecha si zvolili moudrého Kroka, aby jim vládl. Krok neměl syna, ale tři dcery: Kazi, Tetu a Libuši. Po smrti Kroka vládla kněžna Libuše. Bydlela na hradě Vyšehrad, který byl postavený na vysoké skále nad řekou Vltavou. Bystrá Libuše uměla předpovídat budoucnost. Předpověděla, že město Praha bude slavné. Kněžna Libuše vládla spravedlivě, ale některým mužům vadilo, že jim vládne žena. Proto se Libuše brzy provdala za Přemysla. Po smrti kněžny Libuše ztratily dívky z její družiny moc a musely se podřizovat mužům. Tak si postavily dívčí hrad – Děvín, kde trénovaly šerm, lukostřelbu a jízdu na koni. Mužům byly ženy pro smích, a tak Vlasta, která dívky vedla, zavelela a ženy vyrazily do boje proti mužům. Na tři sta mužů bylo zbito. Mužům se nelíbila jejich krutost a lstivost. Například, když jel vladyka Ctirad se svou družinou ku Praze, našli dívku, která se jmenovala Šárka, přivázanou ke stromu. Byla krásná a Ctirad se do ní zamiloval. Šárka nabídla mužům medovinu. Poté poprosila Ctirada, aby zatroubil na roh. V tom z lesa vyšly ženy, pobily Ctiradovu družinu a jeho samotného odvěkly na Děvín, kde ho popravily. Rozzuření muži se vydali na Děvín. Dívky jim šly naproti. Strhla se velká bitva, Vlasta se však vzdálila příliš daleko od ostatních a byla zabita. Dívky se daly na útěk, ale byly chyceny. Ženy prosily muže o milost. Muži se nad nimi slitovali. Děvín vypálili a ženy se znovu vrátily k mužům.