

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

2022

Bc. Adéla Trlicová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Metody kritického myšlení v hodinách literatury

Diplomová práce

Autor: Bc. Adéla Trlicová
Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Český jazyk a literatura, Základy společenských věd
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent: Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková



Zadání diplomové práce

Autor:	Adéla Trlicová
Studium:	P20P0421
Studijní program:	N0114A300053 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Český jazyk a literatura, Základy společenských věd
Název diplomové práce:	Metody kritického myšlení v hodinách literatury
Název diplomové práce AJ:	Methods of critical thinking in literature lessons

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce se zabývá metodami kritického myšlení v hodinách literatury na středních školách. Je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části se práce věnuje jednotlivým výukovým metodám, včetně metod kritického myšlení. Dále se tato část zabývá čtenářskou gramotností, která je rozvíjena pomocí metod kritického myšlení, a jednotlivými výzkumy čtenářské gramotnosti. Cílem praktické části je zjistit, jaký přínos mají v hodinách literatury metody kritického myšlení.

- 1) GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ (2007). Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.
- 2) MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- 3) MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- 4) ROYAL, Brandon (2016). Principy kritického myšlení. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.
- 5) 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.

Garantující pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková
Datum zadání závěrečné práce:	12.11.2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce Mgr. Petry Bubeníčkové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí práce Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi při vypracování diplomové práce poskytovala. Také děkuji své rodině, která mi věnovala podporu během celého studia.

Anotace

TRLICOVÁ, Adéla. *Metody kritického myšlení v hodinách literatury*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 92 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá problematikou využití metod kritického myšlení v hodinách literatury na středních školách. Teoretická část má celkem šest kapitol. První kapitola se zabývá samotným pojmem kritické myšlení. Druhá kapitola seznamuje čtenáře s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ve třetí kapitole je popsán třífázový vyučovací model E-U-R. Následující kapitola se teoreticky věnuje jednotlivým metodám kritického myšlení. Pátá a šestá kapitola se dále věnuje čtenářské gramotnosti a faktorům, které čtenářskou gramotnost ovlivňují.

V praktické části jsou jednotlivé metody kritického myšlení realizovány v praxi na střední škole v hodinách literatury. Cílem praktické části je využití jednotlivých metod v praxi a pomocí polostrukturovaných rozhovorů s účastníky výuky potvrdit, či vyvrátit efektivitu vybraných metod.

Klíčová slova: kritické myšlení, fáze E-U-R, program RWCT, metody kritického myšlení, realizace výuky, reflexe

Annotation

This master thesis focuses on the issue of using the methods of critical thinking in literature classes at high schools. The theoretical part has a total of six chapters. The first chapter deals with the separate concept of critical thinking. The second chapter introduces readers to the Reading and Writing program for critical thinking. The third chapter describes the three-phase teaching model E-U-R. The following chapter theoretically pursues individual methods of critical thinking. The fifth and sixth chapters also deal with reading literacy and the factors that affect it.

In the practical part, individual methods of critical thinking are implemented in practice at high school in literature classes. The aim of the practical part is to use individual methods in practice and thanks to the help of semi-structured interviews with teaching participants to detect or refute the effectiveness of selected methods.

Keywords: critical thinking, phase E-U-R, program RWCT, methods of critical thinking implemented in practice, reflection

Obsah

Úvod	11
1 Kritické myšlení.....	13
1.1 Výuka podle metod kritického myšlení	14
1.1.1 Výuka kritického myšlení z pohledu žáka	14
1.1.2 Výuka kritického myšlení z pohledu učitele.....	15
2 Program Čtením a psáním ke kritickému myšlení.....	17
3 Třífázový model učení E-U-R.....	18
3.1 Fáze evokace	18
3.2 Fáze uvědomění si významu	19
3.3 Fáze reflexe	20
4 Metody kritického myšlení	21
4.1 Brainstorming.....	21
4.2 Myšlenková mapa	21
4.3 Čtyři rohy	22
4.4 Klíčová slova.....	23
4.5 Volné psaní.....	24
4.6 Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se	25
4.7 Podvojný deník.....	26
4.8 Učíme se navzájem	27
4.9 Pětílístek.....	28
4.10 Vennův diagram	29
4.11 I.N.S.E.R.T.....	29
4.12 Poslední slovo patří mně	31
4.13 Čtení s předvídáním	32
4.14 T-GRAF	33
4.15 Kostka	34

4.16	Skládkové učení	35
4.17	Kritéria pro volbu metod kritického myšlení	36
5	Čtenářská gramotnost.....	38
5.1	Výzkumy čtenářské gramotnosti.....	38
5.1.1	Výzkum PISA	39
5.1.2	Výzkum PIRLS.....	39
5.1.3	Výzkumy IALS a SIALS	40
5.1.4	Výzkum PIAAC.....	41
6	Faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost	44
7	Realizace hodin	46
7.1	Vyučovací hodina – Realismus ve světové literatuře	47
7.1.1	Záznam průběhu hodiny	47
7.1.2	Poznámky k rozboru	48
7.1.3	Reflexe učitele	48
7.1.4	Reflexe studentek.....	49
7.2	Vyučovací hodina – Honoré de Balzac	51
7.2.1	Záznam průběhu hodiny	51
7.2.2	Poznámky k rozboru	52
7.2.3	Reflexe učitele	52
7.2.4	Reflexe studentek.....	53
7.3	Vyučovací hodina – Fjodor Michajlovič Dostojevskij	55
7.3.1	Záznam průběhu hodiny	55
7.3.2	Poznámky k rozboru	55
7.3.3	Reflexe učitele	56
7.3.4	Reflexe studentek.....	57
7.4	Vyučovací hodina – Lev Nikolajevič Tolstoj	58
7.4.1	Záznam průběhu hodiny	58

7.4.2	Poznámky k rozboru	58
7.4.3	Reflexe učitele	59
7.4.4	Reflexe studentek.....	60
7.5	Vyučovací hodina – Anton Pavlovič Čechov	62
7.5.1	Záznam průběhu hodiny	62
7.5.2	Poznámky k rozboru	63
7.5.3	Reflexe učitele	63
7.5.4	Reflexe studentek.....	64
7.6	Vyučovací hodina – Charles Dickens	66
7.6.1	Záznam průběhu hodiny	66
7.6.2	Poznámky k rozboru	66
7.6.3	Reflexe učitele	67
7.6.4	Reflexe studentek.....	68
Závěr	69
Seznam použité literatury	71
Seznam příloh	74

Úvod

S kritickým myšlením jsem se poprvé setkala na střední škole. Metody kritického myšlení využívala naše paní učitelka českého jazyka. Její styl výuky mě motivoval natolik, že jsem poté na vysoké škole absolvovala kurz kritického myšlení a následně se rozhodla tomuto tématu věnovat ve své diplomové práci.

Dnešní společnost si zakládá na kritickém myšlení a v každodenním životě je právě kritické myšlení klíčovou dovedností. Jedinec se denně setkává s velkým množstvím informací, které je potřeba posuzovat z různých úhlů pohledu, aktivně s informacemi pracovat, vytvářet si vlastní úsudky, nenechat sebou manipulovat apod. Aby jedinci mohli kriticky myslet, je potřeba, aby k tomu byli vedeni už od útlého dětství, zejména při výuce na školách. I přes to, že je kritické myšlení celoživotní vzdělávací proces, mají na žáky určitou část života veliký vliv učitelé. Tito učitelé by měli ze svých žáků budovat kriticky smýšlející aktivní jedince, kteří se ve společnosti neztratí. Z vlastní zkušenosti však vím, že ne všichni učitelé ve svých hodinách využívají metody kritického myšlení, kterými by žáky podporovali. Tato diplomová práce by mohla některým učitelům sloužit jako inspirace pro svou budoucí práci.

Diplomová práce navazuje na mou bakalářskou práci, ve které jsem prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vybranými učiteli zkoumala výhody či nevýhody výuky podle metod kritického myšlení a změny, které při výuce vnímají. V této práci bych se chtěla zaměřit na práci s jednotlivými metodami kritického myšlení v praxi.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá pojmem kritické myšlení, výukou podle metod kritického myšlení z různých pohledů a následně popisuje jednotlivé metody kritického myšlení. V další kapitole tato část představuje program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), jehož hlavním cílem je zkvalitnění výuky a rozvíjení u žáků nejen kritické gramotnosti. Dále teoretická část popisuje jednotlivé fáze modelu učení E-U-R, tedy fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe. Závěrečná část se věnuje pojmu čtenářská gramotnost a jejími výzkumy, jelikož výuka podle metod kritického myšlení podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti a na základě výzkumů vyplývá, že je důležité tuto gramotnost rozvíjet už na prvním stupni základní školy.

Praktická část obsahuje náměty hodin, vytvořených na základě metod kritického myšlení. V přípravách na hodinu využívám postřehy a získané informace z kurzu, který jsem absolvovala. Cílem praktické části je práce s metodami kritického myšlení a na základě reflexe studentů dokázat či vyvrátit efektivitu těchto metod na středních školách.

1 Kritické myšlení

V této kapitole se čtenář seznámí s pojmem kritické myšlení. Najít jednu danou definici kritického myšlení není zcela snadné. Doktor filozofie Peter Gavora (1995) popisuje kritické myšlení jako nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního učení k hloubkovému učení, k porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů. Pedagožka Helena Grecmanová a kolektiv (2000) se o kritickém myšlení zmiňují jako o schopnosti zhodnotit nové informace, kriticky je zkoumat z více hledisek, vytvářet si vlastní úsudky a názory a získané informace využívat pro své vlastní potřeby. Kritické myšlení je rozvíjeno pomocí třífázového modelu E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe) a pomocí jednotlivých metod tohoto modelu.

Podstatou kritického myšlení je utváření vlastních názorů, hodnot a přesvědčení. Kriticky myslet může člověk jen sám pro sebe. Žáci musí mít možnost při výuce svobodně přemýšlet, říkat svůj názor a na základě svých schopností a znalostí se podle své vůle rozhodovat. Studenti se učí mezi sebou diskutovat, sdílet své názory a přijímat je (Steelová a kolektiv, 1997).

Kritickým myšlením se zabývá David Klooster, dobrovolný lektor, který vede kurzy RWCT (Reading and Writing for critical thinking), neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení, a který o kritickém myšlení přednáší i v České republice. Více se tomuto programu bude věnovat následující kapitola.

David Klooster (2000) popisuje kritické myšlení pěti určujícími body. Prvním z nich je nezávislost kritického myšlení, kdy student přijme odlišný názor svého spolužáka na základě svého vlastního rozhodnutí. Ve druhém bodě poukazuje na důležitou práci učitele. Učitel žáky neučí pouze kriticky myslet, ale učí je také pracovat s různými druhy textů a dokázat se v nich orientovat. Získávání informací není cílem kritického myšlení, ale východiskem. Ve třetím bodě se D. Klooster věnuje otázkám. Vypytávání se považuje za přirozený jev v lidském životě. Zároveň kritizuje dnešní dobu, ve které se malé děti ptají více než žáci a studenti ve školách. U těchto žáků je velice obtížné vzbudit zvědavost a chuť řešit problémy. Přitom žáci se učí nejlépe, když nalézají, jak skutečné problémy souvisejí s jejich osobní zkušeností a hledají možná řešení. Ve čtvrtém bodě se pozornost obrací na pádné a přesvědčivé argumenty při řešení problémů.

Kriticky myslet znamená ověřovat spolehlivost a platnost výroků, textů, postojů a vyhnout se tak manipulaci. V posledním, pátém bodě považuje kritické myšlení za myšlení ve společnosti. Myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak je sdílíme s ostatními. Pomocí debat a diskuse se názory prohlubují a propracovávají. Proto ve třídě učitel využívá výukových forem, jako je například práce ve skupinách a práce ve dvojicích, ve kterých probíhá dialog. Žáci si tak obohatí nejen svůj pohled na danou věc, ale také se naučí naslouchat a tolerovat názor ostatních, což je v dnešní době velice důležité.

Ve své přednášce se D. Klooster dále zmiňuje o důležitosti psaní, protože psaní je podle něj pro kritické myšlení nejmocnějším nástrojem. Pokud je student donucen psát, musí při tom vynaložit nějakou aktivitu a přemýšlet u toho o dosavadních znalostech.

1.1 Výuka podle metod kritického myšlení

Výuka podle metod kritického myšlení má důsledky nejen pro žáky, ale také pro učitele. V následující části budou popsány výhody a nevýhody, které tato výuka má, a jak takto zaměřená výuka dopadá na žáky, na jejich práci při hodině, na jejich rozvoj, a jak výuku podle metod kritického myšlení vnímají učitelé. Následující kapitola se převážně opírá o výzkum společnosti American Institutes for Research, který byl proveden v roce 2001. Tím, jak vnímají studenti metody kritického myšlení a výuku podle nich nyní, se bude zabývat praktická část.

1.1.1 Výuka kritického myšlení z pohledu žáka

Podporovat a rozvíjet u žáků kritické myšlení přispívá k formování jejich osobnosti. Jde především o zvýšení pozornosti a koncentrace. Pokud se jedinec dokáže při čtení plně soustředit, může dojít až do bodu soustředěného čtení s porozuměním. S tím souvisí také dovednost rozlišovat klíčové informace od těch rušivých a podstatné informace od nepodstatných. Žáci, kteří se učí pomocí metod kritického myšlení, se lépe a rychleji učí novým a důležitým informacím, než kdyby je učitel vedl pouze k memorování (Cottrell, 2005).

Učitelé při výuce zaznamenali změnu v chování a schopnostech žáků. Žáci mají nejen více vědomostí, ale stávají se z nich především aktivní jedinci, kteří se nebojí říci svůj názor před ostatními, snaží se diskutovat a hledat správné argumenty. U žáků dále zpozorovali větší samostatnost při práci, jelikož metody kritického myšlení u žáků

podporují právě jejich samostatnost, dávají jim prostor a čas na jejich názor, rozhodnutí. Žáci při práci s těmito metodami mají větší volnost, více mezi sebou diskutují, sdílejí své názory, což vede k volnější atmosféře a většímu ruchu ve třídě, se kterým musí učitel umět pracovat, například tím, že si vytvoří pravidla při práci v hodině (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Rozvoj kritického myšlení u žáků podporuje schopnost projevat se ve společnosti, prezentovat se, správně argumentovat a prosadit svůj názor. Dále má kritické myšlení velký vliv na rozvoj schopností v následujících oblastech: pozorování, zdůrazňování, rozhodování, analýzy, posuzování. Žáci ze tříd RWCT jsou samostatnější, odvážnější, originálnější, jsou kreativní, hledají různé alternativy, více komunikují a lépe formulují své výpovědi, které jsou přesnější a přesvědčivé (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

1.1.2 Výuka kritického myšlení z pohledu učitele

Americký výzkum společnosti American Institutes for Research (AIR), který byl proveden v roce 2001, poukazuje na změny, které RWCT přináší. „*Všichni oslovení učitelé RWCT souhlasí s tím, že metody a postupy programu RWCT jim pomohly zlepšit jejich učitelskou práci a že jejich žákům pomohly zlepšit proces učení. Po absolvování kurzu u sebe zaznamenali změny v přístupu k plánování a přípravě výuky, k její vlastní realizaci i k roli učitele. Změna se projevila ve vztahu k žákům i ke své osobě*“ (Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 124).

Učitelé zaznamenali posun zejména ve své vlastní vnitřní motivaci. Učení podle metod kritického myšlení jim dodalo nové nápady a chuť do práce. Předešli tak stavu vyhoření a vyhnuli se stereotypu ve výuce. Každá vydařená hodina je posouvá dál, mají motivaci vymýšlet nové aktivity a vylepšovat je. Díky RWCT se učitelé naučili mezi sebou spolupracovat, naslouchat, zapojit do výuky více práci s textem a s odbornými články, naučili se více komunikovat, mluvit o svých pocitech z výuky, sdílet své postřehy s kolegy, nebojí se experimentovat a využívat kreativitu. Učitelé také změnili svůj pohled na výuku. Nad probíranými tématy přemýšlí do hloubky, snaží se pojmout výuku v širších souvislostech a propojit ji s dalšími předměty. Nové informace rozlišují na podstatné, které je nutné s žáky zvládnout, a nepodstatné, které jsou spíše doplňující a zajímavé. Dále se snaží dát v hodině více prostoru žákům, aby vyjádřili svůj názor, aby rozvedli nad

daným tématem diskusi. Prioritou je, aby v hodině byli aktivnější žáci a oni je pouze nasměrovali tím správným směrem. Učitelé zaznamenali také bližší vztah se svými žáky, spíše partnerský. Je důležité, aby žáky brali jako své rovnocenné partnery, jejich názory respektovali a nad svou třídu se nepovyšovali (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

2 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Hlavním záměrem je, aby se žáci stali samostatnými, demokraticky myslícími jedinci a čtenáři. Za tímto účelem byl vytvořen program, který učí, jak u žáků rozvíjet nejen kritickou gramotnost. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (anglicky Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT) je vzdělávací program, který do výuky přináší techniky, strategie a metody využitelné v praxi. Cílem tohoto programu je rozvíjet samostatné myšlení u studentů, vzbudit u nich tvořivost, touhu nalézat nové informace, hledat odpovědi na otázky, o daných věcech diskutovat, naslouchat a přijímat názory ostatních (Hejsek, 2015).

Tento program je určen primárně pro demokratické státy, které budují demokratickou společnost. Ve školním roce 1997/1998 se do tohoto programu zapojila také Česká republika. „*V současnosti se u nás dalším šířením programu RWCT zabývá o. s. Kritické myšlení. Jeho prostřednictvím je do programu RWCT vnášen kontext české školy a učitelé se dotýkají nejširších souvislostí spojených s dobrou výukou a dobrou školou. Program RWCT podporuje proces vnitřní transformace škol všech stupňů a získal zásadní význam v reformě našeho školství. Je jedním z vlivným inovativních programů vzdělávání, který koresponduje s cíli základního vzdělávání u nás a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů*“ (Tomková, 2007, s. 10). Tento program klade důraz na řešení problémů, objevování nových významů a na kreativní tvoření.

3 Třífázový model učení E-U-R

Aby hodina splnila výukový cíl, je zapotřebí správné rozvržení struktury hodiny. Za tímto účelem byl vytvořen třífázový model učení, který obsahuje počáteční fázi evokace, druhou fázi uvědomění si nových souvislostí a závěrečnou fázi reflexe. Tyto fáze napomáhají správnému postupování jednotlivých kroků ve výuce. Hodina má smysluplnou strukturu a žáci se tak v tématu neztráčí.

Důležitou roli má v tomto procesu učitel. I přes to, že není primárně ten, kdo by po celou hodinu předával žákům informace, ale ten, kdo žáky vede k aktivnímu, kritickému myšlení, motivuje je k učení, pomáhá jim formovat se, nebát se říct svůj názor, klást si vlastní cíle a podněcovat je k vyřešení problémů. V tomto modelu převažuje tzv. induktivní výuka. Jedná se o proces, při kterém žáci postupují od konkrétního k obecnému, od jednotlivých informací, přes propojování a hledání souvislostí, až po zobecňování (Tomková, 2007).

3.1 Fáze evokace

Fáze evokace je první fází třífázového modelu učení, tedy na začátku hodiny. V této počáteční fázi se žáci nemusí příliš namáhat, protože v ní jde především o to, aby si na základě předešlého zážitku nebo zkušenosti vybavili co nejvíce informací a nápadů, které je k zadanému tématu napadnou. V této fázi učitel nejčastěji vybírá různé metody brainstormingu a snaží se žáky nabudit k přemýšlení, snaží se u nich vzbudit zvědavost například tím, že společně vytvoří hypotézy, na které během hodiny společně najdou odpověď. Učitelé se zaměřují na vnitřní motivaci, nikoli na vnější, kdy by žáci očekávali nějakou konkrétní odměnu (Steelová a kolektiv, 2007).

Důležité je, aby učitel ve třídě vytvořil takovou atmosféru, že se žáci nebudou bát vyjádřit i své pochybnosti a neznalosti. Své myšlenky a nápady si žáci zaznamenávají a strukturují, aby se k nim mohli v dalších fázích hodiny vrátet. Cílem evokace je především vzbudit u žáků vnitřní zájem učit se a kriticky přemýšlet nad danými problémy (Tomková, 2007).

Pro fázi evokace jsou vhodné výukové metody, jako například *brainstorming*, *myšlenková mapa*, *volné psaní*, *čtyři rohy*, *klíčová slova a metoda vím – chci vědět – dozvěděl jsem se*. Některé metody je těžké správně zařadit, protože se mohou využívat i

v jiných fázích hodiny. Uvedené metody budou společně s dalšími představeny v následující části diplomové práce.

3.2 Fáze uvědomění si významu

Po fázi evokace následuje velice důležitá fáze uvědomění si významu nových informací. Nyní přichází na řadu práce s kvalitními a důvěryhodnými zdroji, ze kterých budou žáci čerpat informace. Mezi takové zdroje informací patří například učitelův výklad, přednáška experta, video ukázka, různé návštěvy muzeí, exkurze, a především výběr vhodných textů. Žáci by v této fázi měli sami nacházet odpovědi na otázky, které si společně stanovili na začátku hodiny ve fázi evokace, nebo si hledají důkazy a ověřují si hypotézy, které si zadali. Získané informace buď potvrzují, co již žáci vědí, nebo získávají informace nové a rozšiřují si tak o dané problematice rozhled (Hausenblas, 2006).

Na rozdíl od evokace, kdy bylo cílem učitele žáky motivovat a vzbudit u nich zvědavost, ve fázi uvědomění je hlavním cílem udržet u žáků chuť se učit, získávat a poznávat nové informace. Proto záleží na tom, jaké metody učitel v této fázi zvolí. Žáci by měli nejlépe sami nalézat odpovědi na otázky, protože to je pro ně největší vnitřní motivace. Lidský mozek potřebuje pohnutku, která povzbudí jeho ochotu k dalšímu učení. *„Mozek při úspěšném učení produkuje endorfiny, které vyvolávají pocity uspokojení. Když se nám podaří objasnit záhadu, přijít něčemu na kloub, když nám něco tzv. dojde – získáme odměnu v podobě uspokojení z vlastní práce nebo ukojení zvědavosti. Ve škole se to může podařit tehdy, když žáci sami pátrají v daném zdroji po odpovědích na své otázky a sami odpovědi odhalují – když si řeknou: „Aha, je to tak a tak...“, zažijí pocit libosti, uspokojení z vlastního učení.“* (Hausenblas, 2006, s. 12).

Do této fáze učitelé příliš nezasahují, ale spíše nechávají větší prostor žákům. Žáci si během této fáze dělají vlastní výpisky, komentáře. Sami si zvolí, co si napíší do sešitu a jaké informace jsou pro ně podstatné. Tento způsob učení si žáci osvojují a získávají návyky do budoucího života (Steelová a kolektiv, 1997).

Ve druhé fázi se využívají metody jako *I.N.S.E.R.T., učíme se navzájem, skládkové učení*. V této fázi může také učitel použít metodu *vyprávění* či *výkladu*, avšak při těchto metodách klesá u žáků rychleji pozornost. Tyto metody se dají zefektivnit například zahájením diskuse, či pokládáním vhodných otázek (Tomková, 2007).

3.3 Fáze reflexe

Poslední fáze bývá často učiteli vynechávána z důvodu nedostatku času. Tato fáze je přitom neméně důležitá než ostatní fáze. V této fázi dochází k zásadnímu procesu uvědomění si získaných informací a vybavení si nových poznatků, které se žáci naučili. Žáci si systematizují a třídí nové informace a snaží se je přeformulovat svými slovy. Hledají také smysl naučeného učiva a hledají souvislosti s informacemi, které už mají (Tomková, 2007). „*Reflexe, to je jakýsi úklid v hlavě, resumé, co nového jsem se naučil, a často souvisí s cíli, které jsme si jako učitelé vytkli. Je tedy na místě zdůraznit, že bez reflexe lekce nemá závěr a studenti by se mohli právem ptát, proč to vlastně všechno dělali, proč namáhavým procesem učení prošli...*“ (Steelová a kolektiv, 1997, s. 14). Je tedy podstatné si na konci hodiny vymezit čas, učitel může s žáky diskutovat nad tím, co v hodině pobírali a proč museli plnit zadané úkoly.

V poslední fázi je také důležitá sebereflexe žáků, ve které by žáci měli přemýšlet nad tím, jak hodina probíhala, jaké metody byly pro žáka přínosné, jaké nikoli. Co si z hodiny odnáší, co by v budoucnu udělali jinak a lépe. Učitel by měl žáky vést k rozvoji sebereflektivních dovedností (Tomková, 2007).

Ve fázi reflexe se aplikují metody jako například metoda *pětilístku*, *klíčových slov*, *kostky*, *metoda poslední slovo patří mně* a metody, které jsou již zmíněny v předešlých fázích, neboť se dají využít i v této fázi, avšak s jiným cílem.

4 Metody kritického myšlení

Metody kritického myšlení vedou žáky k utváření jejich vlastních názorů, ke svobodnému myšlení, k racionálnímu rozhodování, k diskusi se svými spolužáky nad danými problémy, k hledání argumentů a také vedou žáky k respektování rozdílných názorů (Grecmanová a kolektiv, 2000). V této kapitole jsou vypsány metody kritického myšlení, které lze aplikovat v hodinách českého jazyka a literatury. Jednotlivé metody jsou rozřazeny podle toho, ve které části hodiny se dají využít. Některé se však dají využít ve více fázích hodiny.

4.1 Brainstorming

Výukovou metodu *brainstormingu* lze využít při výuce ve fázi evokace, ale lze se k *brainstormingu* vrátit i ve fázi reflexe, kdy si žáci na základě svých získaných informací ověří správnost či nesprávnost. *Brainstorming* lze přeložit jako „bouře mozků“. Podstatou této metody je produkování co největšího počtu myšlenek a nápadů týkající se určitého problému v určitém čase. Tato metoda má také svá pravidla, která ve své publikaci zmiňuje Grecmanová (2007). Tuto metodu lze využívat při práci s jednotlivcem, ve dvojicích nebo s celou třídou. Pokud učitel chce zajistit, aby pracoval každý žák, tuto metodu může aplikovat postupně. Nejdříve se žák zamyslí sám, poté své nápady prodiskutuje ve dvojici, a nakonec žáci sdílí své nápady s celou třídou. Učitel na tabuli zaznamenává postupně všechny myšlenky, které mu žáci nadiktují.

Jelikož tato metoda není založena na práci s textem, mají žáci prostor pro své nápady, mohou využít svou vlastní fantazii a kreativitu, nemusí se bát, že řeknou něco špatně. Úskalí může spočívat v tom, aby se *brainstorming* nezvrhl v diskusi, protože to není hlavním cílem. Při této metodě jsou rozvíjeny kompetence k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

4.2 Myšlenková mapa

Ve fázi evokace lze využít metodu nazývanou *myšlenková mapa*. Jde o systematické uspořádání informací a znalostí daného tématu, jeho grafické znázornění a zaznamenání souvislostí. Opět se lze k této metodě vrátit na konci hodiny, kdy si žáci do své myšlenkové mapy mohou doplnit nové informace nebo ty staré poopravit. Žáci

myšlenkovou mapu však pouze nevytváří, ale také musí být schopni ji interpretovat, vysvětlit jednotlivé pojmy a vztahy mezi nimi (Tomková, 2007).

Myšlenkové mapy tvoří už žáci na základní škole, proto jejich tvorba není vůbec těžká. Kroky, kterými postupovat při tvorbě myšlenkové mapy, jsou sepsány v příručce *Rozvíjíme kritické myšlení* (Steelová a kolektiv, 2007, s. 22):

1. „*Napište základní slovo či výraz doprostřed velkého listu papíru, tabule.*
2. *Začněte psát u základního pojmu slova anebo výrazy, na které přijdete v souvislosti s vybraným námětem.*
3. *Zatímco budete zapisovat své myšlenky, zakreslujte i taková spojení a souvislosti mezi nimi, jež se zdají vhodné.*
4. *Zapište všechno, na co si v souvislosti s tématem přijdete, dokud nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání námětu.“*

Myšlenkovou mapu jsem zvolila ve své praktické části, jelikož tuto metodu lze využít na středních školách či gymnáziích. U studentů rozvíjí dovednosti založené na porovnávání informací, strukturování, třídění, rozhodování o nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek tématu. Tuto metodu učitel může zvolit kdykoli, kdy si potřebuje ověřit, jak žáci dané téma pochopili, nebo co si zapamatovali z předešlé hodiny. Tato metoda rozvíjí u žáků kompetenci k řešení problému, kompetenci k učení, kompetence komunikativní, kompetence personální a sociální, a dá se na ni navázat další metodou.

4.3 Čtyři rohy

Metoda *čtyři rohy* patří k těm jednodušším metodám, proto ji lze využít jak na základní škole, tak i na střední škole. Tuto metodu lze využít dvěma způsoby, zejména ve fázi evokace. Učitel rozmístí do čtyř rohů ve třídě papíry s otázkami, které se týkají tématu, které zrovna s žáky probírá. Žáci poté chodí do všech rohů, přečtou si otázky a napíší k nim, co si myslí. Do rohů mají možnost se několikrát vrátit a přečíst si odpovědi svých spolužáků. Dalším způsobem, jak se tato metoda dá uchopit, je opět umístění papírů do čtyř rohů, ale tentokrát s papíry, které obsahují odpovědi. Učitel poté pokládá otázky a žáci se na základě vlastního rozhodnutí přesunou k papíru, který obsahuje odpověď, která jim je nejbližší. Je důležité, aby učitel vytvořil ve třídě příjemné prostředí, aby se žáci nebáli odpovědět podle svého uvážení. Žádná odpověď by neměla být správná ani špatná (Tomková, 2007).

S touto metodou se dá dále pracovat. Může rozvíjet *diskusi*, ve které žáci budou argumentovat, proč se rozhodli pro danou odpověď a proč například nestojí v jiném rohu. Tato metoda také může sloužit jako způsob, kterým se žáci mohou rozdělit do skupin a následně společně pracovat. Metoda též rozvíjí kompetence k řešení problému, k učení, komunikativní, sociální a personální.

Na podobném principu funguje také metoda *Kolem dokola*. Při této metodě se žáci rozdělí nejdříve do skupin. Každá skupina dostane papír s tématem, které se bude danou hodinu probírat. Ve skupině nad zadaným tématem nejdříve diskutují a poté k němu napíší co nejvíce odpovědí, na kterých se všichni ve skupině shodli. Tento papír poté pošlou další skupince, která provede opět stejný postup. Tímto způsobem se papíry přesouvají dál a dál, až se vrátí ke své původní skupině. Učitel s tím opět může dále pracovat, například rozvinout k jednotlivým tématům *diskusi*. Každá skupina by měla mít možnost vyjádřit se ke svým odpovědím (Tomková, 2007).

4.4 Klíčová slova

Tato metoda je vhodná jak pro fázi evokace, tak pro fázi reflexe. V první fázi žáci vybírají klíčové pojmy, které by mohly souviset s daným tématem hodiny. Učitel také může napsat na tabuli klíčová slova, žáci mezi nimi hledají souvislosti a hádají hlavní téma hodiny. Ve fázi reflexe žáci mohou vymýšlet klíčové pojmy, které souvisí s probraným tématem, a s těmito pojmy mohou dále pracovat, například každý řekne jednu větu s vybraným klíčovým slovem, které se váže na zvládnuté téma. Způsobů, jak pracovat s touto metodou, je spousta a záleží na učiteli, jaký způsob v hodině využije (Tomková, 2007). Kompetence, které jsou touto metodou rozvíjeny, jsou kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

Pracovat s touto metodou je vhodné jak s žáky na základní škole, tak se studenty na střední škole. Podstatou této metody je, aby studenti dokázali vyvodit a určit základní pojmy, které se s daným tématem vážou. Nejen že se tak učí rozlišovat podstatné informace od těch méně podstatných, ale pomocí vybraných klíčových slov si dokážou jednotlivé informace propojit a následně si je vybavit. Také metoda *klíčová slova* bude využita v praktické části této diplomové práce.

4.5 Volné psaní

Podstatou této metody je sepisování všech informací, které o daném tématu/problematicke žáci vědí nebo co si o daném tématu myslí. Toto psaní není podmíněno formálními či pravopisnými požadavky. Na rozdíl od *brainstormingu*, ve kterém žáci vymýšlejí heslovité nápady, při *volném psaní* žáci píšou souvislý text. „*Volné psaní nám pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Je to případ, kdy psaní slouží k učení, ne k zaznamenání hotového názoru nebo k jeho reprodukci. Proto je třeba sledovat a na papír zachycovat několik minut tok myšlenek, aniž bychom je jakkoli předem cenzurovali nebo je upravovali*“ (Steelová a kolektiv, 2007, s. 26).

Tato metoda není vůbec složitá. Učitel by měl nejdříve seznámit žáky s pravidly *volného psaní*. Žáci dostanou za úkol napsat v určeném časovém limitu, který je většinou 2-5 minut, vše, co o daném tématu vědí, co si s daným tématem spojí, co si o něm myslí. Učitel žáky upozorní minutu před koncem zadaného limitu, žáci se tak budou snažit ještě v poslední minutě dostat ze sebe co nejvíce (Tomková, 2007).

Základním pravidlem je psát vše, co žáky k tématu napadá během zadaného limitu. Text musí být napsán v souvislých větách, nikoli pouze v heslech. Žáci by se neměli vracet k tomu, co už jednou napíšu a snažit se přepsat nebo lépe formulovat jejich věty. Dalším pravidlem je také ignorování správného pravopisu a přemyšlení nad volbou správného i/y. Ke správné formulaci a ke správným koncovkám se žáci mohou vrátit v následujícím kroku, kdy se žáci ke svému textu vrátí a budou s ním dále pracovat. Posledním a neméně důležitým pravidlem je upozornit žáky na to, že i když zrovna nebudou vědět, co mají zrovna psát a nebudou mít žádnou myšlenku, nesmí přestat psát, a naopak mohou psát věty typu („*Momentálně mě nic nenapadá, nevím, co mám psát, o čem mám psát, přemýšlím...*“), měli by se ale po čase vrátit k tématu, aby celé volné psaní nebylo pouze o tom, že neví, o čem mají psát (Steelová a kolektiv, 2007).

S metodou *volného psaní* se dá pracovat i dále, učitel ji nemusí tedy využívat pouze při fázi evokace, kdy by chtěl u žáků probudit jejich myšlenky a nápady. Napsané texty žáci mezi sebou mohou sdílet, k myšlenkám se mohou vyjádřit a v hodině s nimi pracovat, například rozvést diskusi. Je vhodné, aby ze začátku učitel psal zároveň s žáky a ukázal jim tak, jak má volné psaní vypadat. Tato metoda rozvíjí kompetence k řešení problému, k učení, komunikativní, sociální a personální.

Díky této metodě se žáci zamyslí nad daným tématem, a především své myšlenky vkládají na papír. Tato metoda by mohla být vhodná zejména pro žáky/studenty, kteří své myšlenky neradi sdílí bez přípravy před svými spolužáky. Díky této metodě si své myšlenky napíší na papír, takže budou mít před sebou oporu, do které se můžou kdykoli podívat. Dále je potřeba žáky upozornit na to, že při této metodě není výsledkem žádné správné řešení, takže se nemusí bát, že zadání vypracují špatně, a mohou spolupracovat bez zábran.

4.6 Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Metoda, která je založena na stejné podstatě jako *brainstorming* či *myšlenková mapa*, se nazývá *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* (známá také pod zkratkou V – CH – D). Žáci se při těchto metodách nemusí příliš dlouze vyjadřovat, protože jim stačí pouze výstižná hesla, kterým se následně věnují. Tuto metodu je nutné zařadit na začátek hodiny (Steelová a kolektiv, 2007).

Žáci si vytvoří tabulku se třemi sloupci. Do prvního a druhého sloupce napíší, co o daném tématu doposud vědí a co by se během hodiny chtěli dozvědět. Následně si přečtou své myšlenky a společně o nich diskutují. V další fázi hodiny jim učitel rozdá text, který si přečtou, a zároveň si do třetího sloupce zapíší nové informace, které se dozvěděli a které si odnáší z hodiny. V tomto sloupci je lepší, když si žáci nezapisují pouze krátká hesla, ale věty, aby jim to sloužilo zároveň jako zápis z hodiny. Na tuto poslední fázi, reflexi, je vhodné si vyhradit dostatek času a věnovat se také druhému sloupci, kde si žáci psali, co by se chtěli dozvědět. Pokud nejsou schopni si na některou otázku odpovědět, měli by si odpověď najít, nebo by jim to měl dovysvětlit učitel. V tomto posledním kroku se také žáci učí rozlišovat podstatné informace od těch méně podstatných (Grecmanová a kolektiv, 2007). Tato metoda rozvíjí kompetence k řešení problému, k učení, komunikativní, sociální a personální.

Metoda *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* je opět jednou z metod kritického myšlení, ve které si žáci hledají odpovědi na své otázky sami. Při hledání informací tak rozvíjejí svou schopnost pracovat samostatně, rozvíjejí schopnost vyhledávat v textu, jsou aktivní apod. Výsledek jejich práce jim zároveň slouží jako zápis z hodiny. Při této metodě je důležité, aby učitel zvolil vhodný text, od kterého se pak bude odvíjet celá jejich práce.

4.7 Podvojný deník

Podstatou této metody je psaní poznámek, svých vlastních myšlenek, bezprostředně po přečtení textu. Žáci musí mít k dispozici prázdnou stránku, která je rozdělena svisle na dvě části. Do levého sloupce žáci vypíší doslovnou citaci z textu, která je nejvíce oslovila nebo na ně nějakým způsobem zapůsobila. Tyto poznámky si žáci dělají během prvního čtení. Do druhého sloupce žáci vypíší komentář, souvislý text, z jakého důvodu si danou část vybrali, co je k tomu vedlo, jaké pocity u nich pasáž vzbuzuje, jaké otázky v nich vyvolává apod. Tato metoda by měla trvat přibližně dvacet minut a žáci by měli být schopni během této doby vypsát alespoň tři citace a ty následně okomentovat. Po dokončení by si měli přečíst text/báseň ještě jednou a případně doplnit další postřehy (Steelová a kolektiv, 2007).

S touto metodou lze dále pracovat. Žáci se o své názory a myšlenky mohou podělit se spolužáky a rozvést diskusi, například zda si ostatní dané pasáže také všimli či jaký názor na ni mají. Učitel by měl poukázat na shodné i rozdílné názory, aby žáci vnímali také jiné názory než pouze jejich vlastní. Učitel se může s žáky podělit také o svůj vlastní názor a může také pokládat žákům otázky, kterými je vede k zamyšlení se nad textem. V příručce *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (Steelová a kolektiv, 2007, s. 17) jsou uvedeny otázky, které učitel může využít během své výuky: „*Není nutné se ptát na všechny z následujících otázek. Vyberte z nich pouze tři nebo čtyři, které považujete za nejvhodnější. Otázky na význam: Co si z tohoto textu zapamatujete? Co jste si při jeho čtení mysleli? Co považujete za nejdůležitější poselství celého textu? Otázky na vlastní text: Co byste změnili, kdybyste měli text přepsat? Považujete zvolený text za výjimečný? Proč? Otázky na autorův styl: Jakými prostředky se autorovi podařilo udržet vaši pozornost? Jakým způsobem autor upozorňuje na důležitou informaci? Jak autor rozvíjí své myšlenky?*“ Tyto otázky slouží učiteli pouze pro inspiraci. Vybrané otázky však podněcují žáky k *diskusi*. Tato metoda se využívá zejména ve druhé fázi uvědomění si významu. Rozvíjí kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

Metoda je ukázkou dalšího vhodného způsobu, jak učitel může pracovat s textem a motivovat tak své žáky, aby nad daným textem přemýšleli. Zamýšlení se nad přečteným textem žáky vede k hlubšímu porozumění textu, k většímu zapamatování, k lepšímu pochopení významu apod. Pokud učitel zvolí opět vhodný text a bude žáky/studenty

směřovat svými otázkami správným směrem, měla by tato metoda vést k diskusi, při které žáci rozvíjí komunikativní kompetence, jelikož uvádějí a hledají vhodné argumenty, které mezi sebou sdílejí.

4.8 Učíme se navzájem

Tato metoda je založena na práci s textem a následné *diskusi*. Učitel v ní opět nehraje příliš velkou roli, protože při práci s touto metodou jde o to, aby se do role učitele zkusili vcítit žáci. Ti se rozdělí do skupin přibližně po čtyřech. Každý člen skupiny si vyzkouší roli učitele a provede své spolužáky vybraným textem. Aby byla tato metoda účinná, měl by ji s žáky nejprve vyzkoušet jejich učitel, a na svém výstupu by jim měl dostatečně předvést, jak bude jejich práce probíhat. Strukturu jejich práce lze shrnout do několika bodů. „*Jakmile si žáci přečtou text (obvykle potichu), musí ten, kdo je právě učitelem* (Steelová a kolektiv, 2007, s. 34):

- *shrnout, co se v úryvku dočetli,*
- *vymyslet otázku, která se vztahuje k textu, a požádat ostatní, aby na ni odpověděli,*
- *objasnit ta místa v textu, kterým někdo ze skupiny zcela neporozuměl,*
- *předvídat, jak bude text pokračovat v následující části,*
- *vymezit, která část textu se bude dále číst. “*

V praxi žáci po přečtení vyhraněného textu svým spolužákům ve skupině převypráví svými slovy, co se dočetli. Dále si žák, který je v roli učitele, vymyslí otázku, která se bude vztahovat k textu a na kterou mu jeho spolužáci odpoví. Pokud někdo ve skupince něčemu nerozumí, žák má za úkol nejasná místa v textu objasnit. V předposlední fázi se pokusí vymyslet, jak daný text bude pokračovat. O své myšlenky se podílí s ostatními. Na konec zvolí délku další části textu a předá slovo svému spolužákovi (Tomková, 2007).

Metodu *učíme se navzájem* je vhodné zařadit do druhé fáze uvědomění si významu. Touto metodou žáci rozvíjí čtenářské strategie, které podporují aktivní práci s textem a žákovi napomáhají ke kvalitnějšímu porozumění textu, tj. např. předvídaní, vyjasňování, shrnutí obsahu a vyjádření hlavního smyslu textu (Tomková, 2007). Dále tato metoda rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, sociální a personální.

4.9 Pětílístek

Na začátku hodiny učitel zadá téma, kterému se budou věnovat. Žáci o tomto tématu budou mít za úkol v časovém limitu přemýšlet. Tato práce je vhodná jak pro jednotlivce, tak pro práci ve skupinkách. Pokud však budou žáci pracovat ve skupině, je potřeba jim dát větší časový limit.

Poté učitel žákům představí pravidla, které je důležité dodržovat při práci s touto metodou. Žáci si na volný kus papíru nebo do sešitu předpřipraví pět volných řádků. Na první řádek napíší téma, kterým se budou zabývat. Toto téma je nutné vyjádřit jedním podstatným jménem. Do druhého řádku napíší dvě přídavná jména, budou mít tedy za úkol určit dvě nejdůležitější vlastnosti, které charakterizují, jaké dané téma je. Na třetím řádku žáci vypisují tři slovesa. Zaměřují se na to, co dané téma dělá, co se s ním děje. Buď sami, nebo ve skupině musí žáci přemýšlet, analyzovat a srovnávat jednotlivé vlastnosti, a vybírat ty nepodstatnější, které charakterizují dané téma. Čtvrtý řádek už nejsou pouhá jednoslovná hesla, ale žáci se nyní musí vcítit do tématu a charakterizovat ho čtyřslovným výrazem. Na slovních družích v tomto případě nezáleží. Na pátý řádek žáci opět píšou podstatné jméno, které v podstatě rekapituluje hlavní téma. Může být použito také jeho synonymum (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Po dokončení představí žáci své pětílístky buď celé třídě, skupince nebo pouze svému spolužákovi v lavici. To rozhodne učitel. Představení může probíhat také před tabulí, aby ostatní mohli na daný pětílístek reagovat a mohla tak vzniknout diskuse. Při této metodě učitel hodnotí, jestli žáci dostatečně pochopili dané téma a do jaké míry byli se svými nápady originální (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Tuto metodu lze využít ve fázi evokace, nebo při fázi reflexe, kde se učitel chce ujistit, že žáci dostatečně pochopili téma hodiny. *Pětílístek* nemusí být využíván pouze na základní škole. Studentům na střední škole se dají pravidla ztížit, např. hledat pouze taková slova, která začínají na písmeno *s* apod.

Tato metoda patří mezi jednodušší metody, které jsou vhodné využívat především na základní škole. Pro žáky, kteří se s touto metodou setkávají poprvé, je dobré jim ze začátku předepisovat, co přesně mají na jednotlivé řádky vyplňovat. Tuto metodu lze využívat při fázi reflexe, ve které si učitel ověří znalosti žáků. Při této metodě mají možnost na úspěch i slabší žáci, kterým stačí si zapamatovat alespoň něco, co je společné

s probíraným tématem. Učitel může jejich výsledek ohodnotit buď známkou, nebo krátkým komentářem. S metodou *pětílístek* lze dále navázat *diskusí*, ve které žáci mezi sebou diskutují nad daným tématem, rozvíjí tedy kompetence komunikativní, sociální a personální. Dále také rozvíjí kompetence k řešení problému a k učení.

4.10 Vennův diagram

Pokud učitel chce, aby si žáci utřídili informace, které získali během hodiny, je vhodné využít při fázi reflexe metodu *Vennův diagram*. Zejména pokud jde například o srovnání dvou směrů nebo porovnání několika autorů. Žáci buď dostanou již vytvořený diagram nebo si udělají svůj vlastní tak, že si narýsují dvě kružnice, které se protínají. Do jednoho kruhu poté zapisují znaky a informace, které jsou typické pro jeden směr, do druhého kruhu zapisují zase informace typické pro směr druhý. Do mezikruží poté píšou znaky, které mají jednotlivé směry společné. Pokud je potřeba porovnat více jevů, vytvoří si žáci např. tři kružnice, a poté postupují stejným způsobem (Grecmanová, Urbanovská, 2007). Učitel tuto metodu může obměňovat podle svého uvážení. Například jedna varianta může být taková, že žáci buď sami, nebo ve skupinkách přemýšlí a vymýšlí charakteristické znaky pro zadané téma. Další variantou může být zase úkol, kdy učitel vymyslí jednotlivé znaky a žák je má na základě svých znalostí třídit do správných kruhů. Následně s žáky může rozvést diskusi a pokládat dobře mířené otázky.

Učitel může s touto metodou pracovat v hodině podle jeho uvážení. Způsobů je opět několik. Díky této metodě si žáci/studenti vyvozují podstatné informace, které následně formulují na papír, porovnávají je mezi sebou, hledají jejich společné znaky. Žáci mohou pracovat samostatně, spolupracovat ve skupině či ve dvojicích, kde mohou mezi sebou komunikovat a hledat kompromis, který nakonec napíší na papír. Z tohoto důvodu metoda *Vennův diagram* rozvíjí kompetence komunikativní, k učení, k řešení problému, sociální a personální.

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

Metoda *I.N.S.E.R.T.* (anglicky: Interactive Nothing System for Effective Reading and Thinking) je metoda, která je založena na práci s odborným textem. Všichni žáci si přečtou odborný text, který vybere učitel. Během čtení textu si zaznamenávají jednotlivé typy informací, které na základě svých znalostí rozdělují (Hejsek, 2015).

Pokud jsou informace v textu pro něj známé, označí je „fajfkou“ (V). Pokud jsou informace nové, udělá k takovým informacím plus (+). Pokud žák narazí na informace, které jsou pro něj v rozporu s tím, co si mysleli, že vědí, označí je mínusem (-). V textu může být také sdělení, které je žákovi nejasné. V takovém případě tyto věty žák označí otazníkem (?). Studenti na středních školách by si tyto informace neměli pouze vyznačovat v textu, ale měli by si je zaznamenat do tabulky se čtyřmi sloupkami. Po této fázi by měla nastat další fáze, ve které by měla začít probíhat diskuse nad myšlenkami, které si žáci zaznamenali do svých tabulek, jelikož se jejich tabulky budou lišit. Během diskuse mohou vzniknout nová témata, o kterých mohou žáci dále debatovat. Vyplněná tabulka může žákům posloužit zároveň jako zápis z probrané látky (Tomková, 2007).

Každý učitel si může individuálně zvolit způsob, jakým bude s metodou pracovat. Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve skupinkách. Na základní škole žáci nemusí pouze zapisovat do textu značky, ale mohou jednotlivé informace rozlišovat barevně. Dále mohou v textu hledat pouze informace, které znají nebo které jsou pro ně nové. Učitel může zvolit různé úrovně textu. Buď jednoduchý text rozdělený do odstavců, či náročný text, ve kterém bude obtížné se orientovat.

V příručce I: *Co je kritické myšlení* (2007) jsou zmíněny dovednosti, které jsou rozvíjeny pomocí metody I.N.S.E.R.T. Žák během četby získává nové informace a vybírá ty, které jsou podle něj podstatné. Získané informace dále porovnává a zároveň propojuje s poznatky, které mu jsou už známé. Pokud žáci spolupracují ve skupině, získávají dovednosti jako jsou např. naslouchání druhému, srovnávání svého porozumění textu s porozuměním druhého. Žáci hledají mezi sebou rozdíly a zároveň se učí vzájemně respektovat své názory. Díky této metodě se učí hledat správné argumenty, odpovídat na otázky, objasňovat důvody, proč se tak rozhodli apod. Při zápisu do tabulky se učí vlastními slovy formulovat nově získané znalosti.

Metoda *I.N.S.E.R.T.* rozvíjí kritické myšlení především tím, že žáci musí porovnávat nové informace s informacemi, které už mají. Podstatou této metody je důkladné čtení a podrobné vnímání textu. Dalším ze způsobů, jak by se dalo s touto metodou pracovat, je využití folie. Učitel by tak nemusel hledat a tisknout vhodné texty, ale mohl by se svými žáky pracovat s učebnicí, do které by si vložili již zmíněnou folii. Tuto metodu bych spíše používala na středních školách, popř. bych na základní škole

volila kratší text. Při kontaktu s touto metodou zároveň žáci rozvíjí kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

4.12 Poslední slovo patří mně

Metoda *poslední slovo patří mně* je metoda, která opět pracuje s texty. Je vhodná pro žáky, kteří se stydí při hodině projevít svůj názor. Žáci si nejdříve přečtou text, který vybere učitel, a zaměří se alespoň na dvě pasáže, které je zaujaly a kterými by se chtěli více zabývat. Zvolenou pasáž žáci vypíšou na zvláštní kartičku společně s číslem strany a odstavcem. Na opačnou stranu napíšou svůj komentář k vybranému úseku. Žáci mohou vyjádřit svůj názor, co se jim na vybrané části líbí, s čím souhlasí, či naopak nesouhlasí. Jak tento úkol pojmu je zcela na nich. Důležité však je, aby se vyjádřili v souvislé větě, ne pouze v bodech. O své názory se následně žáci podělí se svými spolužáky. Ti si nejdříve najdou, ze které strany a odstavce žákův citát vychází, aby měli přehled, o čem bude jejich spolužák mluvit. Je vhodné postupovat textem chronologicky. Nejdříve jdou tedy na řadu ti žáci, kteří si vybrali část textu na začátku a tímto způsobem postupují dál. Žák přečte svůj komentář a ostatní ve třídě se pokusí vyjádřit k tomu, proč si jejich spolužák vybral právě zmíněnou část, a snaží se najít nejpravděpodobnější argument. Je důležité, aby při této diskusi byl učitel přítomný a diskusi řídil, aby se neodběhlo od tématu nebo se předešlo nevhodným či posměšným poznámkám (Steelová a kolektiv, 2007).

Pravidla, kterými je vhodné se při práci s touto metodou řídit, je dobré si shrnout a seznámit s nimi žáky:

- a) *„Když komentuji, proč si spolužák vybral určitý citát, hovořím přímo k němu a dívám se mu do očí („Pavle, já si myslím, že sis tento citát vybral protože, že ...“).*
- b) *Nezesměšňuji svým komentářem ničí výběr.*
- c) *Neříkám, co si o citátu myslím já, ale hledám důvody, pro které si mohl citát vybrat můj spolužák.*
- d) *Ten, kdo přečetl svůj citát, si sám vyvolává spolužáky, kteří se hlásí o slovo.“* (Steelová a kolektiv, 2007, s. 40).

Diskuse končí v momentě, kdy učitel požádá žáka, který představoval svou vybranou část, aby přečetl ostatním svůj komentář, který si připravil na začátku hodiny.

Poslední slovo má ten, který vybíral danou část. Poté učitel vybere dalšího žáka a postupují stejným způsobem (Steelová a kolektiv, 2007).

Při této metodě se žáci učí formulovat své názory v souvislých větách, učí se naslouchat a pádně argumentovat, rozvíjí tím tedy kompetenci komunikativní. Žáci jsou opět nuceni nad textem přemýšlet a hledat pádné argumenty, díky kterým učinili svá rozhodnutí a za kterými si budou stát. Dále tato metoda rozvíjí kompetence k učení, k řešení problému, sociální a personální, neboť žáci pracují v kolektivu a učí se přijímat názory ostatních.

4.13 Čtení s předvídáním

Tuto metodu je vhodné využít při výuce, ve které učitel pracuje s delší ukázkou, ať už se jedná o beletristický či odborný text. Vybranou ukázkou učitel na vhodných místech rozdělí na několik částí tak, aby žák mohl předvídat, jak bude text pokračovat. Své domněnky formulují do vytvořené tabulky postupně po každé části. Po přečtení první části textu se na základě znaků z textu zamyslí, jak by mohl text pokračovat, a své myšlenky následně zapíší do tabulky. Důkazy, díky kterým učinili takové rozhodnutí, si zapíší do druhého sloupce tabulky. Poté si přečtou druhou část ukázky a porovnájí ji se svým očekáváním. Do třetího sloupce si zapíší, co se po přečtení doopravdy stalo. Tímto způsobem pokračují, dokud nepřečtou všechny části ukázky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Čtení s předvídáním je metoda, která vzbuzuje u žáků motivaci ke čtení. Je totiž přirozené, že žáci touží po tom, aby se dozvěděli, zda správně určili, jak bude daný text pokračovat. Žáci nemusí předvídat pouze to, jak bude pokračovat text/ukázka, kterou jim vybral učitel. Především starší žáci se mohou zabývat něčím jiným, např. tím, co chce autor tímto dílem říci, jak se v díle mění charakter hlavního hrdiny apod. Žáci můžou také předpovídat, o čem dílo bude, už jen z pouhého názvu, jména autora, hudební ukázky či vhodné ilustraci k textu. Je důležité žáky upozornit, aby brali tuto aktivitu vážně, aby si nevymýšleli nesmysly a pouze nehádali, ale aby pracovali s fakty, které vyčtou z textu, a využívali další myšlenkové operace. Ve třídě musí být také příjemná a bezpečná atmosféra, aby se žáci nebáli napsat a říci svůj názor před ostatními. Především v nižších ročnících je dobré zmínit, že není důležité odhadnout správné pokračování textu, ale

naopak nesprávné řešení je navede zase na jiná vodítka, která v předešlé fázi přehlédli (Koubek, 2012).

S touto metodou lze dále pracovat různými způsoby. Žáci mohou své domněnky sdílet se spolužákem nebo o nich vést diskusi s celou třídou. Při této metodě nemusí pouze pracovat s ukázkou, ale dá se s ní pracovat dlouhodoběji, např. při čtení knížky si žáci mohou vést deník, ve kterém si po přečtené kapitole napíší, jak bude knížka pokračovat. Tato metoda se tedy pojmout různými způsoby a záleží pouze na učiteli, jakou strategii zvolí. Po této metodě je však vhodné zjistit zpětnou vazbu od žáků, např. zda žáky vybraný text/knížka zaujala, zda dokázali v textu najít tvrzení, které byly podkladem pro žákovy myšlenky, zda mu tato metoda při čtení pomohla či zda by s touto metodou chtěl v budoucnu pracovat znovu (Koubek, 2012). Tato metoda rozvíjí kompetence k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

Tato metoda je velice flexibilní, co se týče způsobů, jak s ní lze pracovat. Důležité je, aby žáci/studenti měli dostatek prostoru k tomu, aby se začtli. Je vhodné proto volit delší texty, popř. kapitoly, zejména na střední škole. Studenti se mohou na základě ukázky rozhodnout, že si danou knížku přečtou celou, a to je pro učitele literatury dobrý výsledek. Studenti jsou v dnešní době obklopeni krátkými úryvky, viz sociální sítě. Proto by se učitel českého jazyka neměl bát pracovat s delšími texty.

4.14 T-GRAF

Tato metoda patří mezi metody, které lze zařadit do více částí hodiny. Pokud žáci mají napsat pro a proti, popř. klady a zápory, založené na svém názoru, zařadí tuto metodu do fáze evokace. Pokud mají žáci sepsat pro a proti na základě získaných znalostí, je vhodné tuto metodu zařadit do třetí reflexivní fáze. Tato metoda zabere přibližně 10-15 minut, proto ji může učitel využít např. jako rozcvičku na začátek hodiny.

Žáci si do sešitu nebo na papír načrtnou velké „T“. Tím si rozdělí plochu, se kterou budou pracovat, na dvě části. „V záhlaví si levou polovinu označí jako „ano“ nebo „pro“ a pravou polovinu „ne“ nebo „proti“. Zde budou zaznamenávat protikladné názory. Například přemýšlejí o: pro a proti ochraně deštných pralesů (interupci, manželství, životu na vesnici atd.)“ (Grecmanová a Urbanovská, 2007, s. 91). Žáci tedy na zadané téma hledají argumenty, které jsou buď kladné nebo záporné. Každý poté může vyjádřit

svůj názor a navázat *diskusi*. S touto metodou lze pracovat na různých typech škol, záleží na obtížnosti tématu.

Podstatou této metody je strukturace a komparace žakových znalostí. Učitel s ní může naložit podle jeho potřeb. Pokud je metoda využita ve fázi evokace, žáci jsou nuceni přemýšlet a vymýšlet své vlastní poznatky či názory na dané téma. Pokud je tato metoda využita ve fázi reflexe, vyplňují žáci *T-graf* na základě získaných informací. Musí své znalosti třídit, rozeznávat podstatné informace od těch doplňujících apod. Pokud s touto metodou budou pracovat dále, budou žáci muset např. formulovat své myšlenky, obhájit je či diskutovat o nich. Proto tato metoda rozvíjí kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, personální a sociální.

4.15 Kostka

Tato metoda je vhodná pro fázi evokace. Učitel zadá téma a společně se třídou ho budou zkoumat z různých úhlů. Učitel si vytvoří vlastní kostku, která má místo čísel na stranách vypsána následující výrazy: *popište, porovnejte, asociujte, analyzujte, aplikujte, argumentujte pro a proti*. Každá strana představuje různé způsoby, kterými lze zkoumat zadaná témata. Žáci po obdržení tématu hodí kostkou, která jim vybere jeden ze šesti pokynů, jakým způsobem se na dané téma zaměří. Lze pracovat i takovým způsobem, že všichni žáci postupně projdou všechny kroky a na dané téma se zaměří ze všech úhlů pohledu. Opět v tomto případě záleží na učiteli a na časovém rozvržení hodiny (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

Každý žák může házet kostkou sám a vybrat si své vlastní pravidlo/způsob, nebo můžou všichni žáci zpracovávat způsob stejný a následně mezi sebou hledat shodu a rozdíly. Pokud kostka žákům ukáže pokyn *popište*, žáci se na dané téma zaměří a popíší pomocí metody *volného psaní*, co vše o daném tématu vědí. V případě, že tuto metodu použije učitel na základní škole, lze zkoumat místo tématu předmět, který má s tématem hodiny spojitost. Dalším pokynem je *porovnej*. V tomto případě žáci porovnávají zadané téma s jiným tématem, či věc s jinou věcí. Hledají mezi nimi různé souvislosti a odlišnosti. V další části, kdy mají žáci *asociovat*, musí zapsat vše, co se jim vybaví, když se dané téma řekne. Ve čtvrtém kroku musí *analyzovat* neboli určit, z čeho se dané téma skládá. Jinými slovy se pokusí zadané téma co nejvíce rozebrat. Na páté straně kostky je pokyn *aplikuj*. V tomto případě se zaměří na to, jak by mohli dané téma používat např.

v praxi. Jednotlivé pokyny jdou od nejjednodušších myšlenkových operací až po ty složitější. Proto na poslední straně kostky je pokyn *argumentuj*. Žáci hledají pádné argumenty, pro a proti, klady a zápory probíraného tématu (Poláková, neuvedeno). Po vypracování mohou žáci své domněnky mezi sebou sdílet buď ve dvojicích, nebo před celou třídou. Spolužáci mohou klást doplňovací otázky, nebo může vzniknout diskuse.

U metody *kostka* je důležité, jaké téma učitel vybere. U některých témat by totiž mohlo být pro mladší žáky obtížné splnit úkol. Tuto metodu lze využít nejen v hodině literatury, ale také například při hodině slohu, kdy může učitel takto pracovat s různými tématy či motivy a následně o tom mohou společně vést *diskusi*. Při této metodě žák rozvíjí kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální.

4.16 Skládankové učení

Tato metoda je poněkud náročnější po časové stránce, ovšem když učitel nastaví od začátku pravidla, bude účinná. Také je potřeba žákům říci, že cílem není nastudování pouze jedné části textu, ale všichni musí nastudovat celý text. „*Tato metoda je metodou tzv. kooperativního učení, což znamená učení založeného na vzájemné spolupráci mezi žáky*“ (Hejsek, 2015, s. 41).

Učitel vybere text a ten rozdělí na několik částí. Poté žáci vytvoří čtyři skupiny, tzv. domovské skupiny. V této skupině si žáci rozdají čísla (1, 2, 3, 4). Jednotlivé skupiny poté obdrží části textů. Žáci s číslem jedna obdrží stejnou část, žáci číslo dvě obdrží stejnou část atd. Poté přijde čas k nastudování své vlastní části. Když tuto část mají všichni žáci nastudovanou, přichází čas, kdy žáci se stejnými čísly vytvoří skupiny nové, tzv. expertní skupiny. V těchto skupinách si ověří své znalosti o dané problematice, diskutují mezi sebou, zda pochopili vše správně, pokládají doplňující otázky a také se domluví, jak podstatné informace předají ostatním. Když mají hotovo, vrátí zpět do svých domovských skupin a získané informace sdílí se svými spolužáky (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V domovských skupinách se postupně musí dostat ke slovu všichni žáci, aby společně prošli celý text. Tímto však tato metoda nekončí. Je důležité, aby s nimi tuto práci uzavřel učitel v reflexivní fázi. Společně s nimi zopakuje nově získané informace a zkontroluje, zda žáci vybrali vše podstatné, popř. chybějící informace s nimi doplní. Jak tuto závěrečnou část pojme, je zcela na něm. Učitel může buď pokládat ověřovací otázky,

nebo můžou každý zvlášť vytvořit *myslenkovou mapu*, která potvrdí jejich znalosti (Steelová a kolektiv, 2007). Může se zdát, že tato metoda zabere příliš času. Pokud si však žáci na tento způsob práce navyknou a každý bude vědět, jaká je jeho role, může být pro ně tato aktivita velice přínosná.

Je vhodné tuto metodu zařadit alespoň do dvou vyučovacích hodin za sebou, zejména s mladšími žáky, aby měli více času. Tato metoda u žáka rozvíjí samostatnost, protože je důležité, aby žák na sebe převzal zodpovědnost. Opět je zde důležitá role učitele, který musí kontrolovat, aby žáci osvojené znalosti nepochopili špatně. Tato metoda rozvíjí kompetence k učení, kdy žáci společně získají znalosti k řešení problému, kdy musí sami oddělit podstatné informace od těch méně podstatných, sociální a personální, neboť pracují se spolužáky ve skupině. Dále rozvíjí kompetenci komunikativní, protože žáci musí při svém vysvětlování mluvit výstižně a musí umět předat informace.

4.17 Kritéria pro volbu metod kritického myšlení

Učitel musí nejdříve vytvořit kvalitní přípravu na hodinu literatury, aby splnila daný vzdělávací a výchovný cíl. Musí vybrat takové metody, které budou žáky aktivizovat, při kterých budou muset mezi sebou žáci komunikovat, ale které je budou zároveň vést k samostatné práci a k seberealizaci (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V publikaci *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP* (2007, s. 107) jsou zmíněny další kritéria optimálního výběru metod, které by měl učitel zvážit:

- „*naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky,*
- *časová přiměřenost,*
- *forma,*
- *prostorové možnosti a materiální vybavení,*
- *vlastnosti a schopnosti žáků i učitele,*
- *kolektiv žáků ve třídě,*
- *klima školy.*“

Při volbě metod ve výuce hraje velkou roli čas, proto učitel musí zvážit časovou náročnost vybraných metod. Dále musí učitel brát v potaz místnost, ve které bude vyučovací hodina probíhat, aby nenastala situace, která by hodinu ovlivnila, například metoda by neproběhla kvůli chybějícím pomůckám, nebo by žáci nejdříve museli místnost vyklidit a poté by se metoda z časových důvodů nestihla. Při výběru metod musí

učitel přihlížet také na individualitu žáků, na jejich zájmy, věk, pohlaví, na atmosféře ve třídě, na jejich kolektivu. Některé metody se totiž ve špatném kolektivu, ve kterém chybí pocit důvěry, aktivní zapojení do práce či chuť spolupracovat, dělat nedají. Celkově atmosféra ve škole má vliv na sociální chování žáků, učitelů, a také průběh vyučovací hodiny, motivaci a učební výsledky žáků (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V praktické části jsem se snažila využít co nejvíce metod kritického myšlení, aby byla zjištěna jejich případná efektivita. Při výběru jednotlivých metod jsem se zaměřila především na složení třídy a na celkovou atmosféru ve třídě, aby se studentky necítily v hodinách literatury nepříjemně.

5 Čtenářská gramotnost

Další kapitola bude pojednávat o čtenářské gramotnosti a výzkumech, které se čtenářskou gramotností zabývají, jelikož metody kritického myšlení podporují rozvoj čtenářské gramotnosti a je vhodné seznámit žáky s metodami kritického myšlení už v útlém věku, nejlépe na prvním stupni.

Určit přesnou definici čtenářské gramotnosti není jednoduché, jelikož se neustále mění a vyvíjí. *„Pojem gramotnost je vázán na kulturní a společenské prostředí. Gramotnost lze tedy považovat za „sociokulturní jev“, který je jedním ze základních ukazatelů vyspělosti národa“* (Švrčková, 2011, s. 10). Gramotnost označujeme jako komplex gramotností jedince. Nejedná se tedy pouze o jednu složku gramotnosti, ale tento pojem zahrnuje hned několik jednotlivých složek, kterými jsou např. gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědná a počítačová (Švrčková, 2011).

Národní koordinátorka výzkumu gramotnosti dospělých J. Straková ve své publikaci uvádí obecnější definici čtenářské gramotnosti: *„Čtenářská gramotnost je chápána jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Straková 2002, str. 10).

K rozvoji čtenářské gramotnosti dochází především ve škole, a to důrazem na text a na jeho porozumění. Učitel by se tak měl odvracet od frontální výuky a žáky odvracet od memorování, což znamená, že by se žáci neměli učit nové informace pouze nazpaměť neboli osvojovat si encyklopedické znalosti, jelikož takové informace žáci rychle zapomínají. Žáci by se měli naopak naučit pracovat s textem, získávat a zpracovávat nové informace z odlišných zdrojů apod (Švrčková, 2011).

5.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Existují různé mezinárodní výzkumy, které se čtenářskou gramotností zabývají, jako například PISA a PIRLS, dále výzkumy dospělých jedinců IALS, SIALS a PIAAC. Výsledky těchto výzkumů slouží především učitelům, kteří s nimi mohou nadále pracovat. V následujících kapitolách jsou zmíněny také výzkumy, které mají za cílovou skupinu žáky mladšího věku. Tyto výzkumy a jejich výsledky opět slouží především učitelům, kteří pokud budou s žáky správně pracovat a budou je vést a rozvíjet u nich

čtenářskou gramotnost, budou lépe připraveni nejen do budoucího studia, ale také do jejich života.

5.1.1 Výzkum PISA

Podstatou programu PISA je mezinárodní zkoumání studentů ve věku patnácti let. Cílem tohoto výzkumu je zjistit úroveň žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd a následné užítí s novými informacemi v běžném životě. *„Ke zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti se používají různé typy testových otázek, které se cíleně zaměřují na různé čtenářské dovednosti označované jako čtenářské procesy. V rámci šetření PISA 2018 se sledují tři hlavní okruhy dovedností, které čtenáři využívají, když chtějí porozumět textům, posuzovat je a využívat je k nejrůznějším účelům: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování“* (Blažek a kolektiv, 2019, s. 12). PISA se ve svém výzkumu zaměřuje na to, zda žáci dokážou uplatnit své nabyté zkušenosti při práci s různými typy textů a ukázek.

Mezinárodní šetření PISA z roku 2018 srovnává průměrné výsledky zemí OECD a EU. Čtenářská gramotnost v České republice odpovídá průměru zemí OECD. *„Na všech dílčích škálách dosáhly dále dívky lepšího výsledku než chlapci. Relativně největší rozdíl (36 bodů) mezi výsledkem dívek a chlapců pozorujeme v České republice na škále samostatných textů. Schopnost práce se samostatnými texty je slabou stránkou českých chlapců, které je třeba věnovat pozornost navzdory zvýšenému důrazu, jenž šetření PISA 2018 klade na práci se soubory textů.“* (Blažek a kolektiv, 2019, s. 26). Dále výzkum poukazuje na tendenci k relativně vyšší úspěšnosti u dívek i chlapců ve vyhledávání informací a při práci s vybranými texty (Blažek a kolektiv, 2019).

5.1.2 Výzkum PIRLS

Dalším výzkumem, který zjišťuje úroveň čtenářské gramotnosti, je výzkum PIRLS. *„Hlavním cílem projektu PIRLS je pravidelné zjišťování úrovně čtenářských dovedností žáků a sledování jejich vývoje. Každé šetření poskytuje zúčastněným zemím detailní informace o výsledcích žáků v mezinárodní srovnání spolu s dalšími poznatky, např. o podmínkách a průběhu výuky ve školách, o rodinném zázemí žáků nebo jejich postojích ke čtení“* (Janotová a kolektiv, 2017).

Cílovou skupinou tohoto výzkumu jsou žáci 4. tříd. Výzkum je realizován pomocí testových sešitů a dotazníků. Testové otázky vyplňují pouze žáci, zatímco dotazníky jsou

určeny nejen pro žáky, ale také pro jejich rodiče a učitele z vybraných škol. Bere se tak v potaz rodinné zázemí žáka, styl učitele, průběh výuky čtení a postoje čtení. V roce 2016 byly do projektu zapojeny elektronické texty na internetu. Česká republika se tohoto výzkumu zapojila v letech 2001, 2011 a 2016. Z tohoto výzkumu lze vyvodit, že dívky dosáhly výrazně lepšího výsledku ve čtenářské gramotnosti než chlapci (Fasnerová a kolektiv, 2020).

Z výsledků výzkumu PIRLS nejvíce těží především učitelé. Učitelé ví, jak jsou na tom jejich žáci se čtenářskou gramotností a mohou se tak zaměřit především na její zdokonalování.

5.1.3 Výzkumy IALS a SIALS

Pro českou společnost jsou hlavním zdrojem dat, které se týkají gramotnosti, mezinárodní výzkumy, kterými se tato kapitola bude podrobněji zabývat. Vybrané výzkumy se zabývají funkční gramotností dospělých jedinců mezi 16-65 lety.

Prvním takovým výzkumem, který byl realizován v letech 1994-1998, je výzkum IALS (International Adult Literacy Survey, v překladu Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých). Hlavním cílem tohoto výzkumu je podle profesorky andragogiky Rabušicové (2002) porozumět funkční gramotnosti dospělých jedinců ve vyspělých státech, a to především ve sféře sociální a ekonomické. Dalším cílem tohoto výzkumu bylo poukázat na to, že tento jev je měřitelný a může být srovnáván v mezinárodním měřítku. Do tohoto výzkumu se zapojily země jako například Kanada, Německo, Švédsko, Nizozemsko, Spojené Státy. Česká republika se zapojila do další vlny tohoto výzkumu, která je nazývána SIALS (Second International Adult Literacy Survey, v překladu Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých), a to konkrétně v letech 1997-1998. Podle Simonové (2010) slouží získaná data k prověření, jak dosažená úroveň funkční gramotnosti dospělých odpovídá jejich formálnímu vzdělání, jaký vliv má nízká funkční úroveň na trh práce nebo do jaké míry jsou efektivní různé vzdělávací kurzy či programy pro dospělé.

Pod pojem funkční gramotnost tyto výzkumy zahrnují tři složky, které jednotlivě zkoumají, a to literární gramotnost, dokumentová gramotnost a numerická gramotnost. Z výsledků vyplývá, že Česká republika si stojí nejhůře v oblasti literární gramotnosti, naopak v gramotnosti dokumentové a numerické je na tom mnohem lépe. Za zásadní

problém je považován jakýsi aktivní přístup k informacím, schopnost jednotlivé informace vyhledávat, umět je rozdělit na podstatné a méně podstatné, a následně umět s novou informací správně pracovat.

5.1.4 Výzkum PIAAC

Dalším významným mezinárodním výzkumem je výzkum PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), který měří a hodnotí získané vědomosti a dovednosti dospělých. Hlavním cílem je podobně jako u předchozích výzkumů zaměřit se na osvojené vědomosti a dovednosti a jejich užití na trhu práce. Na rozdíl od výzkumů IALS a SIALS se výzkum PIAAC zaměřuje také na to, jak si dospělí jedinci stojí v běžném životě, především při manuálních pracích. Do tohoto výzkumu se zapojili také v letech 2011-2012 respondenti z České republiky ve věku 16-65 let. Země, které se umístily na předních pozicích, jsou zejména severské země, tedy Finsko, Norsko a Švédsko, naopak pod mezinárodním průměrem skončily země jako Polsko, Irsko a Spojené Státy. Co se týče České republiky, z výsledků vyplývá, že respondenti, kteří neprošli vstupním testem orientovaným na počítačové dovednosti, dosahují výrazně nižších výsledků jak v oblasti čtenářské, tak v oblasti numerické gramotnosti. Naopak respondenti, kteří si při vstupním testu z informačních znalostí a dovedností vedli dobře, dosahují vysoké úrovně čtenářské a také numerické gramotnosti (Straková, Veselý, 2013).

V publikaci *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC (2013)* je zmíněn souhrnný postup aspektů, které jsou předmětem hodnocení oblastí funkční gramotnosti a které především slouží jako hlavní východisko pro interpretaci výsledků. Například čtenářská gramotnost poukazuje na to, jak jedinec pracuje a reaguje na různé druhy textů, ať už na souvislé, nesouvislé texty či na dokumenty, jak dokáže text interpretovat či vzájemně slučovat související části textu, zaměřuje se na práci s informacemi, jejich získávání a následné použití.

Podle zdrojů, které uvádí OECD (2013), vyplývá, že výsledky České republiky se výrazně neliší od mezinárodního průměru a mezi zeměmi tak nejsou příliš velké rozdíly. ČR je na stejné úrovni jako Slovensko, a výsledky čtenářské dovednosti má dokonce vyšší než sousední státy, tedy Polsko, Rakousko, Německo. V čtenářské gramotnosti dosáhla Česká republika průměrného výsledku, v té numerické však dosáhla výsledku

nadprůměrného. Na výsledky Německa však může mít vliv také migrační krize, kdy do Německa přišlo v roce 2013 přibližně 1,46 milionů lidí, kteří převážně neovládají německý jazyk a mají problém se začlenit do společnosti (2014).

Výraznějších rozdílů si lze povšimnout u jednotlivých zemí. „*Ve všech zemích s výjimkou Japonska se minimálně desetina dospělých nachází ve čtenářské a numerické gramotnosti maximálně na úrovni 1, což znamená, že tito lidé dokáží řešit jen velmi elementární úkoly. Typicky mají problémy s vyhledáváním informací v delších textech a řešením úloh, které zahrnují více kroků. Zároveň je ve všech zemích významná část dospělé populace neschopna práce s informačními technologiemi*“ (Straková, Veselý, 2013, s. 47). Z výsledků tedy vyplývá, že jedinci, kteří nedosahují příliš vysoké úrovně čtenářské gramotnosti, mají problém v běžném životě samostatně řešit úkoly, které zahrnují práci s textem a informacemi. Naopak lidé, kteří disponují vysokou úrovní čtenářské gramotnosti, nemají problém pracovat s textem či novými informacemi.

Dále z grafu, který ukazuje výsledky čtenářské gramotnosti podle věkových kategorií v zemích střední Evropy (2013), vyplývá, že mezi nejmladšími respondenty zapojených států nejsou příliš velké rozdíly, naopak u respondentů ve věkové kategorii 25-34 let si lze rozdílů povšimnout. Česká republika v této věkové kategorii dosáhla ve čtenářské gramotnosti nadprůměrného výsledku.

Na rozvíjení funkční gramotnosti, tedy gramotnosti čtenářské, numerické a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií, má veliký vliv úroveň a kvalita jejich základního vzdělání, protože už od útlého věku se v dítěti formulují znalosti, dovednosti a postoje, které ho budou ovlivňovat v jeho budoucím životě. Proto je důležité, aby měl co nejlepší základy už od prvního stupně a aby důraz na rozvoj gramotnosti pokračoval také na střední škole, kde hraje důležitou roli především učitel a způsob, jakým pracuje ve výuce. K rozvíjení funkční gramotnosti může však docházet během celého života. „*Dochází k prohlubování dosavadních a k získávání nových kompetencí v průběhu celého života. Přispívá k tomu zejména charakter vykonávaného povolání, ve kterém mohou být rozvíjeny již nabyté znalosti, také rozsah, ve kterém se jedinec dále vzdělává, a další faktory, které mohou vytvářet podnětné prostředí pro rozvoj kompetencí. Může však docházet k oslabování či zániku kompetencí, pokud nejsou využívány*“ (Straková, Veselý, 2013, s. 179).

Základní škola má velký vliv na rozvíjení funkční gramotnosti u žáků. Pokud se základní škola na tyto aspekty zaměřuje a podporuje žákův rozvoj, má to na něj pozitivní vliv nejen v budoucím studiu zejména na střední škole, ale v jeho osobním životě. Učitel už u mladších žáků rozvíjí čtenářskou gramotnost pomocí vhodně vybraných textů a prací s nimi.

6 Faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost

Na čtenářskou gramotnost působí několik faktorů. Tyto faktory se dělí na faktory endogenní (také faktory vnitřní, subjektivní) a exogenní (také faktory vnější, objektivní) (Švrčková, 2011).

„Endogenní (vnitřní, subjektivní) faktory – tvoří vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému čtenáře, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti jedince, kde řadíme zájem žáka o čtení, vnitřní motivace, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje“ (Švrčková, 2011, s. 43).

Obecně lze předpokládat, že pozitivnější postoj ke čtení má ten, kdo dobře čte. Tito žáci si častěji ve svém volném čase vezmou knížku a sami si začnou číst. Ti žáci, kteří čtou o něco hůře, se čtení spíše vyhýbají a ve svém volném čase provozují jinou činnost. Ti žáci, kteří zastávají pozitivní postoj ke čtení a čtení považují za svůj koníček, získávají větší rozhled, setkají se s různými typy textů a své poznatky mohou následně využít (Švrčková, 2011).

Faktory exogenní (vnější, objektivní) pochází ze socio-kulturního prostředí čtenáře. Mezi tyto faktory řadíme vlivy, které na žáka působí z vnějšku. Dělí se zejména podle prostředí, které na žáka působí, a těmi jsou faktory domácího kontextu a faktory školního kontextu.

K faktorům, které se řadí mezi faktory domácího kontextu, patří podle pedagožky Švrčkové (2011) ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny, domácí čtenářské zázemí rodiny, tzn. celkové klima rodiny, které děti motivuje a nabádá ke čtení různých podob textů. Velký vliv na děti mají také aktivity, které vymýšlí a do kterých se zapojují rodiče. Aby byla u dětí efektivně rozvíjena čtenářská gramotnost, je důležité, aby byly dostatečně podporovány svými rodiči. Rodiče by měli jevit zájem o to, co jejich dítě čte, měli by si s ním o knížce povídat, číst jim před spaním nebo s nimi společně navštěvovat knihovnu. Dalšími faktory, které patří do domácího kontextu jsou domácí zdroje, vztah mezi domovem a školou a mimoškolní aktivity u dětí. Rodiče, kteří mají kladný vztah ke škole a do jejího chodu se zapojují, mají velký vliv na své děti a na jejich vztah ke čtení. Podle Jiřího Trávníčka (2007) dospělí jedinci nabývají knih převážně v knihkupectví (42 %), dále v knihovně (29 %) a o něco méně nabývají lidé knih doma (28 %). *„Domácí knihovna obyvatel České republiky starších 15 let čítá v průměru 274*

svazků; medián, tj. počet svazků, jenž půlí populaci na dvě stejné početné poloviny, je 120. Pouze jedno procento obyvatel České republiky starších 15 let uvedlo, že nemá doma žádnou knihu. Těch, kdo mají doma více než 1 000 knih, jsou v české populaci tři procenta“ (Trávníček, 2007, s. 75). Dále ve své publikaci J. Trávníček (2007) zmiňuje důležitost vzdělání. Lidé s vyšším vzděláním mají totiž doma až třikrát více knih než lidé s nižším vzděláním.

Kromě domácího prostředí má na čtenáře velký vliv školní prostředí, protože právě ve škole tráví dítě většinu svého času. Ve školním prostředí je jedním z faktorů prostředí a struktura třídy a příprava učitelů. S tím souvisí i jeho neustálý vývoj, pomocí různých workshopů, školení, seminářů. Učitel si tak pomocí nich rozšíří své znalosti, sám získá nové informace, jak pracovat s texty a s novými materiály, jak žáky motivovat ke čtení pomocí ukázek, jaké typy textů má zvolit nebo jak s nimi vést správně rozhovor o knížkách. V dnešní době existuje spousta metod, které může učitel ve výuce využívat a rozvíjet tak u žáků jejich kritické myšlení (Švrčková, 2011).

Důležitou roli v životě žáka a v průběhu jeho vzdělávání hraje učitel. Budoucí učitelé by měli být vybaveni kompetencemi, které budou žáky motivovat k rozvíjení jejich čtenářské gramotnosti. K tomu by měli být vedeni už na vysoké škole (Šimoník, 1995).

Podle pedagožky M. Fasnerové (2020) by měl učitel být vybaven takovými kompetencemi, které mají již u žáků základní školy podporovat a rozvíjet čtenářskou gramotnost. Za tímto účelem byly na vysoké škole vytvořeny předměty, které rozvíjejí kompetence učitelů a zaměřují se na čtenářskou gramotnost. „*Disciplíny zahrnují vyučovací metody, organizační formy, hodnotící kritéria a zejména další didaktické podněty, které čtenářskou gramotnost rozvíjejí, jako jsou moderní metody kritického myšlení či specifické moderní didaktické prostředky*“ (Fasnerová a kolektiv, 2020, s. 50). Učitelé by tedy měli pracovat s metodami kritického myšlení či s moderními didaktickými prostředky, za účelem rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků. V praktické části budou sestaveny hodiny literatury právě na základě těchto metod.

7 Realizace hodin

V teoretické části jsem se věnovala pojmu kritické myšlení, programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dále jednotlivým metodám kritického myšlení, které rozvíjí a podporují čtenářskou gramotnost u žáků. V praktické části byly tyto metody využity v praxi. Bylo vytvořeno několik příprav na hodinu, které jsou na těchto metodách založeny. Dále probíhaly rozhovory s účastníky výuky, a na základě analýzy jejich výpovědí byla zjišťována účinnost či neúčinnost jednotlivých metod v hodinách literatury na střední škole.

Cílem této praktické části je práce s metodami kritického myšlení. Jednotlivé metody jsou sestaveny tak, aby na sebe navazovaly podle třífázového modelu E-U-R (evokace, uvědomění si významu, reflexe). Vytvořené přípravy na hodinu byly následně aplikovány na Střední zdravotnické škole v Hradci Králové ve druhém ročníku, obor praktická sestra. Ve třídě, v níž působím jako učitelka, jsou pouze dívky ve věku 16-17 let. V diplomové práci je popsáno šest vyučovacích hodin a poté následují polostrukturované rozhovory s účastníky výuky, jejich analýza a sebereflexe učitele.

Jednotlivé vyučovací hodiny budou sestaveny podle modelu E-U-R. Do první fáze evokace jsem vybírala takové metody, kterou jsou nejvíce vhodné pro to, aby studentky aktivizovaly, aby správně navodily nové téma, o kterém se budou chtít dozvědět více. Ve fázi uvědomění si významu jsem se snažila vybrat vhodné metody, které budou pro studentky zajímavé a které budou zároveň rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost, proto se např. v půlených hodinách snažím co nejvíce pracovat s metodami založenými na textu. V poslední části hodiny se snažím vybrat metody vhodné pro fázi reflexe, díky kterým poznám, jestli studentky dané téma uchopily správně.

7.1 Vyučovací hodina – Realismus ve světové literatuře

Téma: Realismus ve světové literatuře
Cíl: Žák vystihne podstatné rysy světové literatury. Žák uvede představitele světového realismu.
Použité metody: <i>tvrzení ano x ne, práce s textem, myšlenková mapa, diskuse</i>
Použité formy: samostatná práce, práce ve dvojicích

7.1.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Přivítání, úvod.	
8:02	Fáze evokace – Metoda <i>tvrzení ano x ne</i> ¹ . K této metodě dostanou studentky pracovní list (<i>příloha č. 1</i>). Následně proběhne <i>diskuse</i> ve dvojicích nad tvrzeními a nad jejich odpověďmi.	Studentky pracují samostatně, na vypracování pracovního listu dostanou časový limit 5 minut.
8:10	Fáze uvědomění si významu – <i>práce s učebnicí</i> (Didaktis, 2009). Studentky si přečtou kapitolu, která pojednává o světovém realismu a budou se snažit najít správné odpovědi do pracovního listu. Následně opět se spolužačkou zhodnotí své odpovědi.	Na tuto práci dostanou přibližně 15 minut. Následuje společná kontrola.
8:25	Fáze reflexe – <i>myšlenková mapa</i> ² (<i>příloha č. 2</i>) na téma realismus. Následně studentky své myšlenkové mapy představí.	
8:42	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

¹ Metoda kritického myšlení, která je založena na textu a se kterou lze pracovat během všech tří fází hodin (Steelová a kolektiv, 1997).

² Metoda kritického myšlení, jejíž podstatou je systematické uspořádání informací daného tématu (Tomková, 2007).

7.1.2 Poznámky k rozboru

Na začátku hodiny jsem zvolila práci s metodou *tvrzení ano x ne*. S realismem se už studentky setkaly, když jsme probíraly romantismus, kdy jsme si ve vybraných dílech ukazovaly romantické a realistické prvky. Některé informace o realismu by tedy měly mít. Je potřeba studentky upozornit, aby si prozatím všímaly pouze prvního a druhého sloupce (*příloha č. 1*). Se třetím sloupcem budou pracovat až v další části hodiny. Dále je důležité klást důraz na to, aby opravdu odpověděly na všechny otázky, i na ty, kterými si nejsou jisté. Až splní zadaný úkol, společně si mezi sebou sdělí své odpovědi. Učitel se ke správnosti odpovědí v této fázi nevyjadřuje, aby studentky neovlivnil.

V hlavní části hodiny studentky dostanou *text z učebnice* Literatura pro 2. ročník středních škol (Didaktis, 2009). V tento moment přichází čas, kdy se budou zabývat třetím sloupcem. Do něj napíší větu, kterou vyberou z textu a která potvrzuje či vyvrací jejich odpověď. Tak se dozví správné a potřebné informace spjaté s realismem. Když budou mít třetí sloupec vyplněný, budou sdílet své odpovědi se svou spolužačkou ve dvojicích. Poté už následuje společná kontrola s učitelem. Učitel zároveň podává k tématu doplňující informace, které si studentky mohou zapisovat.

V poslední fázi hodiny jsem zvolila metodu *myšlenkové mapy*. Formou *myšlenkové mapy* zpracují získané informace na volný papír nebo do svého sešitu. U této metody budou moci studentky využít svou kreativitu, mohou využívat různá grafická schémata apod. Poté dojde ke společnému sdílení svých myšlenkových map. Cílem této metody je, aby si studentky uvědomily, jaké informace během hodiny získaly, a aby si tyto nové informace dokázaly utřídit.

7.1.3 Reflexe učitele

Na začátku vyučovací hodiny se studentky dozvěděly, jakému novému tématu se budeme v následujících hodinách věnovat. O realismu už některé informace měly a bylo na nich vidět, že se o realismu chtějí dozvědět více. Záměrně jsem tedy v této fázi vybrala metodu *tvrzení ano x ne*. Studentky pracovaly nejdříve samostatně a poté ve dvojici, ve které diskutovaly nad rozdílnými odpověďmi. Poté nastala další fáze hodiny, ve které se dozvěděly, zda jejich odpovědi byly správné. Opět nejdříve pracovaly samostatně, následně proběhla znovu *diskuse*, tentokrát už měly studentky jejich argumenty

podložené textem. Nakonec dostaly studentky za úkol vytvořit *myšlenkovou mapu*. Některé studentky se zaměřily spíše na grafickou stránku a jejich myšlenková mapa obsahovala spíše obrázky, některé měly myšlenkovou mapu založenou spíše na velkém množství informací (*příloha č. 2*). Opět spatřuji výhodu nad *diskusí*, která vznikla po jejich vytvoření. Tato hodina naplnila má očekávání. Studentky pracovaly s textem, pracovaly ve dvojicích, diskutovaly. Byly pro to u nich rozvíjeny kompetence k řešení problému, k učení, komunikativní, sociální a personální.

7.1.4 Reflexe studentek

Otázky, které byly položeny respondentům během polostrukturovaného rozhovoru:

- 1) *Byla pro tebe tato metoda snadná, nebo byla spíše náročná? Co pro tebe bylo nejtěžší?*
- 2) *Pracoval jsi sám, nebo jsi pracoval ve dvojici? Co je pro tebe snadnější?*
- 3) *Zapojoval jsi při vypracování úkolu fantazii? Pokud ano, v čem?*
- 4) *Využil jsi některé informace, které jsi už věděl z literatury dříve, či z jiných předmětů?*
- 5) *Co si odnášíš z dnešní hodiny? V čem spatřuješ přínos?*

Po hodině proběhl polostrukturovaný rozhovor³. Nejprve se studentky vyjádřily k metodě *tvrzení ano x ne*. S touto metodou se ještě neseťkaly, bylo to pro ně tedy něco nového. Většina dívek zmínila, že tato metoda pro ně byla náročnější, než by čekaly. Některé z nich se musely v textu několikrát vracet a přečíst daný úsek znovu: „*Za mě byla tato metoda náročnější, nejtěžší pro mě asi bylo přečíst celý text, protože u čtení ztrácím hodně pozornost. Proto jsem se musela několikrát vracet.*“ Dále jsme diskutovaly o tom, zda by bylo lepší s touto metodou pracovat ve dvojicích. Názory byly rozporuplné. Některé dívky pracují raději samostatně a spoléhají se jen na sebe: „*Raději pracuju sama, člověk pak ví, jak na tom je.*“ Některé dívky však považovaly diskusi ve dvojicích za obohacující: „*Myslím, že je lepší pracovat ve dvojici, protože když si něco z textu nezapamatuju já, vzpomene si třeba moje spolužačka.*“ Převážně všechny se shodly na tom, že při této metodě příliš nezapojovaly svou fantazii, pouze se soustředily na důkladné

³ Reflexe studentek jsou doslovně přepsány, proto jejich výpovědi mohou obsahovat pravopisné a gramatické chyby.

čtení textu. Z celkového pohledu tuto metodu hodnotí kladně, zejména kvůli tomu, že to byla opět jiná práce a pro ně tak příjemné zpestření.

Dále jsme se přesunuly k reflexi *myšlenkové mapy*. Pro některé studentky tato metoda nebyla příliš náročná. Jedna z respondentek se k obtížnosti tvorby *myšlenkové mapy* vyjádřila: „*Řekla bych, že po mě tato metoda byla vcelku snadná.*“ Pro některé studentky byla tato metoda náročnější. Nejtěžší pro studentky bylo přečíst celý text a zredukovat informace na ty podstatné a nepodstatné: „*Nejtěžší pro mě asi bylo vybrat z velkého množství informací ty nejdůležitější, které budeme muset vědět.*“ Když jsme diskutovaly o tom, zda se jim lépe pracuje ve dvojici, nebo samostatně, u této metody se jednohlasně shodly na tom, že je pro ně lepší si vytvářet *myšlenkovou mapu* samostatně než o tom s někým diskutovat. Fantazii u této metody zapojily jen některé studentky, především u grafického zpracování. Jedna z respondentek odpověděla: „*Svoji fantazii jsem určitě zapojila, ráda jsem do myšlenkové mapy vkládala obrázky, barvičky a tak.*“ Studentky také během tvorby *myšlenkové mapy* doplnily některé informace, které měly z předešlé výuky. Nejvíce však pracovaly především s učebnicí. Tuto metodu studentky hodnotí kladně. Díky samostatnému hledání a vypracování *myšlenkové mapy* si studentky odnášejí více znalostí, než kdyby poslouchaly pouze výklad: „*Z hodiny si toho odnáším hodně, protože tím, že na tom pracuje každý sám, zapojuje svůj mozek pro vybrání nejdůležitějších informací, si toho víc zapamatujeme. Je to lepší, než pouze opisovat dlouhé prezentace či poslouchat dlouhý výklad od učitele, jako to děláme v některých ostatních předmětech.*“ S *myšlenkovou mapou* budeme určitě pracovat i nadále, jelikož tento způsob práce studentkám vyhovuje.

7.2 Vyučovací hodina – Honoré de Balzac

Téma: Francouzský realismus – Honoré de Balzac
Cíl: Žák na základě textu určí znaky realismu ve Francii. Žák diskutuje o charakteru a motivech postavy Otce Goriota.
Použité metody: <i>brainstorming, diskuse, práce s textem, výklad, klíčová slova</i>
Použité formy: samostatná práce, hromadná výuka

7.2.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Privítání, úvod.	
8:02	Evokace – Na základě obrázku (<i>příloha č. 3</i>) Otce Goriota se studentky budou snažit přijít na co nejvíce nápadů, o čem by mohlo realistické dílo pojednávat, bude v podstatě využita metoda <i>brainstormingu</i> ⁴ . Nad jejich nápady poté bude následovat <i>diskuse</i> ⁵ . Dále dostanou úryvek z Otce Goriota (<i>příloha č. 4</i>), a na základě této ukázky doplní opět jinou barvou své nové nápady.	
8:12	Uvědomění si významu – Poté dostanou text, na kterém bude popsán děj Otce Goriota (<i>příloha č. 5</i>), studentky si děj přečtou a následně si vypíší nové informace opět jinou barvou. Poté bude následovat <i>výklad</i> .	Opět je v této hodina zahrnuta práce s textem.
8:35	Reflexe – Metoda <i>klíčová slova</i> ⁶ na téma kritický realismus, při které si studentky ujasní hlavní pojmy týkající se tématu, propojují je apod.	Tuto metodu jsem zvolila kvůli ověření znalostí.
8:42	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

⁴ Metoda kritického myšlení, která je založena na produkci velkého množství nápadů k zadanému tématu (Grecmanová, 2007).

⁵ Při diskusi studenti vyjadřují své názory a naslouchají názorům ostatních (Tamtéž).

⁶ Metoda kritického myšlení, při které studenti vybírají klíčové pojmy, které patří k tématu (Tomková, 2007).

7.2.2 Poznámky k rozboru

Na začátku této hodiny dostanou studentky pouze obrázek Otce Goriota (*příloha č. 3*). Bez jakékoli nápovědy budou muset napsat, co v nich obrázek evokuje. Můžou se také rozepsat, o čem by mohlo dílo pojednávat. Tyto nápady bych chtěla opět mezi sebou sdílet a diskutovat o nich. V další fázi evokace dostanou studentky ukázkou z díla Otec Goriot (*příloha č. 4*). Studentky si ukázkou nejprve přečtou, a na základě tohoto úryvku dopíší jinou barvou, jaký Otec Goriot je.

Ve druhé fázi uvědomění si významu dostanou studentky text, ve kterém bude dílo Otec Goriot popsáno (*příloha č. 5*). Podstatné informace si vypíšou do sešitu a následně se vrátí ke svému předešlému textu, ve kterém si barevnou pastelkou nebo fixou vyznačí pasáže, které odhadly správně, nebo které se nějakým způsobem shodují se skutečností. Až budou mít svou práci hotovou, sdělí své náměty a shody spolužačce ve dvojici. Bude následovat krátký *výklad*. Poté se budeme snažit společně přijít na pojem opičí láska. Podle atmosféry ve třídě se může, ale také nemusí, rozvinout *diskuse* na toto téma. Podle mého názoru by to ale mohlo být zajímavé.

V poslední části hodiny přichází další metoda, metoda *klíčová slova*. Rozhodla jsem se tuto metodu použít ve fázi reflexe, abych se ujistila, že studentky danému tématu rozumí a dokážou vyvodit podstatné informace a důležité pojmy. Podle času se dá s touto metodou pracovat i dále, mohou například hledat klíčová slova k realismu. Nejdříve studentky *klíčová slova* vymyslí, poté je budou muset použít ve větě, vysvětlit je, hledat synonyma apod.

7.2.3 Reflexe učitele

Metoda *brainstormingu* na začátku hodiny se osvědčila. Dívky měly velkou představivost, nebály se dát najevo svůj názor a byly do diskuse zapálené. Proto vznikly poměrně zajímavé, v některých případech i zábavné, příběhy. Při fázi uvědomění si významu docházelo u studentek k aha momentu, kdy se dozvěděly skutečnou pravdu, o čem Otec Goriot je. Některé dívky se smály, některé byly mile překvapeny a měly okamžitou potřebu to sdílet mezi sebou. Poté si začaly vypisovat pravdivé informace, a následoval *výklad*, během kterého si doplnily své zápisky ještě o autorovi Honoré de Balzacovi. Při *výkladu* byly studentky klidné a pozorně naslouchaly, bylo vidět, že je toto

téma zajímá. Poté nastala *diskuse* o opičí lásce. Studentky sdílely své vlastní příběhy, či příběhy z okolí a některé vyjádřily i svůj vlastní postoj k této problematice. Bylo zajímavé poslouchat jejich postřehy a vnímat jejich rozdílné názory. Na závěr hodiny proběhla metoda *klíčová slova*. Bohužel nám už nezbylo příliš času, proto jsme tuto část musely zvládnout rychleji. Každá studentka si v hlavě měla vymyslet jeden klíčový pojem, který je spjat nejen s Honoré de Balzacem, ale také se světovým realismem. Nakonec jsme stihly pouze pět pojmů. Jedna studentka řekla svůj klíčový pojem a ostatní studentky tyto pojmy vysvětlovaly svými slovy. Pokud na tuto metodu zbyde více času, studentky si *klíčová slova* a jejich vysvětlení mohou zapisovat do sešitu a učitel si tak může být jistý, že pracují a vnímají všichni.

7.2.4 Reflexe studentek

Na začátku hodiny studentky obdržely prázdný list s obrázkem. Práce s obrázkem, který v nich měl cokoli evokovat, byla pro studentky zajímavá: „*Hrozně mě bavilo vymýšlet si, o čem by mohl příběh být, jaká by mohla být zápletka a jak to dilo skončí.*“ Přínos spatřuji v následné *diskusi*, ve které mezi sebou sdílely různé nápady: „*Přišlo mi taky zajímavý se dozvědět, jak to vidí ostatní. Protože mě by to třeba nikdy nenapadlo.*“ Další studentka oceňovala způsob, kterým se díky ukázce z díla dozvěděla, jaký Otec Goriot je: „*Mám ráda číst ukázky, díky kterým se něco dozvíme a zároveň zjistím, jestli se mi to dilo čte dobře a třeba bych si ho i přečetla, nebo ne.*“ Poté mé pomoci došly k slovnímu spojení opičí láska. Opět se ve třídě rozpoutala *diskuse*, ve které většina dívek říkala své názory na tuto problematiku a své příběhy z vlastního života. Toto téma bylo pro dívky zajímavé, protože během *diskuse* pečlivě naslouchaly a vzájemně na sebe reagovaly. Poté následovala metoda *klíčová slova*, díky níž proběhlo v podstatě i takové zopakování dnešního tématu: „*Aktivita, co byla na konci hodiny mi pomohla utřídit si některé informace. Příště by se to dalo pojmut jako formou soutěže, že byste nám říkala buď definice a my správná klíčová slova, anebo naopak.*“ Některé studentky shledávaly pozitivita nejen v utřídění získaných informací, ale také ve správném formulování definice: „*Když se řekl nějaký pojem, vždycky jsem se snažila říct si v duchu správnou definici toho pojmu, protože se mi často stává, že přesně vím, co to znamená, ale nedokážu se vyjádřit.*“ Z tohoto důvodu je tedy dobré dát studentkám krátký časový limit, ve kterém si promyslí správnou odpověď a také její správné znění. Učitel pak může kontrolovat nejen správnost

vysvětlení, ale i způsob projevu, zda vystihne skutečnou podstatu pojmu, zda nepoužívá zbytečná slova navíc apod.

7.3 Vyučovací hodina – Fjodor Michajlovič Dostojevskij

Téma: Ruský realismus – Fjodor Michajlovič Dostojevskij
Cíl: Na základě audio ukázky vyvodí jednotlivé znaky tvorby F. J. Dostojevského. V díle <i>Zločin a trest</i> určí realistické znaky.
Použité metody: <i>brainstorming, audio ukázka, text, diskuse</i>
Použité formy: samostatná práce, hromadná výuka

7.3.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Přivítání, úvod.	
8:02	Fáze evokace – Metoda <i>brainstorming</i> na téma zločin a trest. Studentky budou nahlas vyjadřovat své názory, které budou zapisovány na tabuli.	
8:07	Fáze uvědomění si významu – <i>Audio ukázka</i> ⁷ , která pojednává o životě a tvorbě F. M. Dostojevského. Pracovní list (<i>příloha č. 6</i>) obsahuje otázky, které zároveň slouží jako zápis z hodiny.	
8:25	Fáze reflexe – Ukázka z díla <i>Zločin a trest</i> (<i>příloha č. 7</i>), <i>diskuse</i> , návrat k <i>brainstormingu</i> a ujasnění základních pojmů.	Ukázku jsem zvolila záměrně delší.
8:42	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

7.3.2 Poznámky k rozboru

V této hodině bude hlavním tématem představitel ruského realismu F. M. Dostojevskij. Nejdříve bude studentkám představen samotný autor, poté vybrané dílo *Zločin a trest*. Na začátku hodiny se studentkami proběhne metoda *brainstormingu*. Na

⁷ ČESKÝ ROZHLAS DVOJKA. *Fjodor Michajlovič Dostojevskij, spisovatel, který stál před popravčí četou*. [online]. [cit. 2022-02-24]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/fjodor-michajlovic-dostojevskij-spisovatel-ktery-stal-pred-popravci-cetou-8678040>.

tabuli napíšu slovní spojení Zločin a trest, studentky zvolí jednoho zástupce, který bude společně se mnou zapisovat na tabuli jejich myšlenky. K těmto nápadům se vrátíme na konci hodiny ve fázi reflexe.

V této fázi hodiny studentky získaly informace o spisovateli a o jeho tvorbě. Vybrala jsem proto vhodnou *audio ukázkou*, ve které se dozví odpovědi na otázky z pracovního listu (*příloha č. 6*), který dostanou. Odpovědi budou zároveň sloužit jako zápis z hodiny. V této audio ukázce se také dozví, co je typické pro tvorbu a díla F. M. Dostojevského.

V poslední fázi hodiny studentky obdrží ukázkou z díla Zločin a trest (*příloha č. 7*), na které budou hledat jednotlivé znaky tvorby F. M. Dostojevského a zároveň znaky realismu. Dále proběhne *diskuse* nad tím, zda mají nadřazení lidé právo spáchat zločin na slabších jedincích. V posledních dvou minutách se vrátíme k *brainstormingu*, který jsme dělali na začátku hodiny. Postupně projdeme všechny pojmy, která budou na tabuli, a porovnáme je s informacemi, které získaly během hodiny.

7.3.3 Reflexe učitele

V této hodině jsme se zabývaly představitelem ruského realismu F. M. Dostojevským. Při fázi evokace probíhal *brainstorming* na téma zločin a trest. Samotné nápady studentek, které vzešly z *brainstormingu*, nebyly až tak zajímavé, jako *diskuse*, která poté neplánovitě následovala. Diskutovaly jsme nad tím, po jakém činu následuje trest, kdy je trest oprávněný, kdy nikoli, zda se jedná o zločin, pokud je dobrý záměr apod. Na tabuli byly napsány pojmy jako pomsta, odplata, lež, smrt, pokuta, soud, rozsudek, krádež, pohnutka, nevinna, vina, následek, nedbalost, úmysl. Následovalo představení F. M. Dostojevského pomocí audio nahrávky. Nahrávka byla poměrně dlouhá, přibližně 10minutová, ale studentky se tam kromě důležitých informací dozvěděly také zajímavosti z jeho života, motivy k tvorbě, jaké autobiografické prvky najdeme v jeho dílech apod. Na studentkách bylo vidět, že je zejména tato témata a témata z milostného života zajímaví, proto pečlivě poslouchaly a odpovídaly na otázky. Poté jsme si opět přečetly ukázkou z díla Zločin a trest, nastínily si děj a následně jsme se vrátily k *brainstormingu* ze začátku hodiny. Probíraly jsme jednotlivé motivy díla, hledaly jsme souvislosti mezi jednotlivými pojmy. V této hodině bych chtěla především vyzdvihnout aktivitu a zapálení

studentek diskutovat. Při *diskusi* si neskákaly do řeči, naslouchaly si a nenuceně na sebe navazovaly.

7.3.4 Reflexe studentek

S metodou *brainstormingu* se studentky setkávají poměrně často, neměly tedy problém k zadanému slovnímu spojení vyjádřit své nápady, hledat souvislosti, možnosti apod. Především se u některých studentek se během této metody rodí zvědavost a chuť dozvědět se odpovědi na otázky, které si pokládají: „*Tato metoda je podle mě jednoduchá a má nás navnadit na téma, kterým se budeme v hodině zabývat. Tím, že k tomu nemáme více podrobností a v podstatě nevíme, jestli jsme nad tématem přemýšlely správně, se během hodiny těšíme na moment, kdy se dozvíme, jak to vlastně doopravdy je.*“ Při této metodě studentky mohou do velké míry zapojovat svou fantazii: „*Mám ráda, že při brainstormingu můžeme říct opravdu cokoli, co nás k tomu tématu napadne, a nemusíme se bát, že to bude špatně.*“ Zároveň se ale studentky snaží využít znalosti, které už získaly v předešlých hodinách: „*Když řeknete nějaký pojem, nad kterým se máme zamyslet, nejdřív přemýšlím, jak by mohl souviset s tím, co zrovna probíráme. Ráda se k tomu na konci hodiny vrátím a podívám se, v čem jsme byly úplně mimo, nebo jestli jsme se v něčem shodly.*“ Je dobré tedy metodu *brainstormingu* uzavřít způsobem, který učitel uzná za vhodný.

Využití *audio ukázky* v hodině studentky ocenily, především obsahovou stránku ukázky: „*Ta audio ukázka byla příjemným oživením v hodině, protože informace byly podávány zas jiným způsobem. Hlavně se v té ukázce mluvilo o zajímavých věcech, takže jsem ani neztratila pozornost.*“ Jedna ze studentek také kladně ohodnotila způsob, jakým byl v hodině vytvořen zápis: „*Libilo se mi, že jsme si během poslechu zároveň vytvářely zápis, a díky tomu jsme musely poslouchat a soustředit se.*“ Při zpětné vazbě studentky sdělily doporučení, jak by se dalo s touto metodou pracovat příště: „*Klidně bych příště zkusila pracovat ve dvojicích. Mohly bysme si odpovědi společně zkontrolovat, nebo kdyby jedna přeslechla odpověď, druhá by ji doplnila a tak.*“ Další spolužačka ji doplnila: „*Já bych taky byla pro, už teď jsem měla tendenci koukat ke spolužačce, jestli to máme stejné.*“ Příště by studentky tedy mohly pracovat ve dvojicích nebo ve skupinách, ve kterých by diskutovaly o správnosti odpovědí a hledaly společně řešení.

7.4 Vyučovací hodina – Lev Nikolajevič Tolstoj

Téma: Ruský realismus – Lev Nikolajevič Tolstoj
Cíl: Na základě ukázky charakterizuje psychologický román. Po přečtení ukázky diskutuje o motivech jednání Anny Kareninové.
Použité metody: <i>diskuse, učíme se navzájem, čtyři rohy</i>
Použité formy: samostatná práce, práce ve dvojicích

7.4.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Přivítání, úvod.	
8:02	Evokace – <i>Diskuse</i> nad postavou Anny Kareninové na základě ukázky (<i>příloha č. 8</i>) z románu.	
8:10	Uvědomění si významu – Na základě předešlé ukázky a děje (<i>příloha č. 9</i>) si studentky vypíší jednotlivé postavy, které se v románu vyskytují. Dále využijí metodu <i>učíme se navzájem</i> ⁸ , při které budou studentky pracovat ve dvojicích, vyhledávat si informace a navzájem je mezi sebou sdílet (<i>příloha č. 10</i>).	
8:35	Reflexe – Metoda <i>čtyři rohy</i> ⁹ , <i>diskuse</i> a hledání argumentů.	
8:42	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

7.4.2 Poznámky k rozboru

Jelikož jednou týdně máme hodinu literatury pouze s polovinou třídy, využívám tyto hodiny co nejvíce ke čtení delších ukázek a následnému rozboru pocitů z četby a

⁸ Metoda, ve které se studenti vcítí do role učitele, nastudují text a následně předají informace ostatním členům skupiny (Steelová a kolektiv, 2007).

⁹ Při této metodě se rozmístí papírky do čtyř rohů, studenti si vyberou, který papírek jim je nejbližší, a svůj názor podkládají argumenty (Tomková, 2007).

vlastního názoru, protože v menším počtu se o tomto diskutuje lépe a každý má možnost se vyjádřit. Na začátku hodiny studentky dostanou tištěný text, konkrétně ukázkou (*příloha č. 8*) z knihy Anna Kareninová. Toto téma by mohlo být studentkám blízké. Po přečtení bude následovat *diskuse*, sdílení pocitů. Jak se hlavní hrdinka cítí? Své odpovědi dokládejte na textu. Má právo žena opustit rodinu a jít za svým srdcem? Jaká témata se v ukázce objevují?

Poté studentky vypíší postavy, které se v ukázce vyskytují. Následně bude studentkám představen děj Anny Kareninové (*příloha č. 9*). Studentky se tak dozví hlavní téma díla a následně přijde vysvětlení ze strany učitele, proč se v textu objevuje tolik postav, jaké jsou a jaké mají mezi sebou vztahy. Cílem je poukázat na rozsáhlé dílo, které má mnoho postav a které obsahuje několik dějových rovin. Dále využijí metodu *učíme se navzájem*. Jelikož bude tato hodina půlená, nerozdělím studentky do skupin, ale do dvojic. Každý ve dvojici dostane jeden text (*příloha č. 10*). První text bude o životě autora, druhý text bude o jeho tvorbě. Studentky v časovém limitu text přečtou a vyberou podstatné informace, které poté předají své spolužačce. Poté by mělo přijít shrnutí ze strany učitele, který shrne, popř. doplní podstatné informace.

Na závěr hodiny využijí metodu *čtyři rohy*. Jelikož podmínky nejsou ideální a třída, ve které jsme, je příliš malá, rozhodla jsem se využít pouze dva rohy. Do prvního rohu si stoupnou ty, které soucítí s Annou Kareninovou, chápou ji. Do druhého rohu se postaví ty, které jejímu chování nerozumí, nedokážou s ní soucítit a najít spojení. Následně bude probíhat *diskuse* a studentky budou muset své rozhodnutí obhájit.

7.4.3 Reflexe učitele

Na začátku hodiny dostaly studentky výběr několika ukázek z různých částí díla Anna Kareninová. Vybírala jsem záměrně ty pasáže, které popisují Annu a její psychiku, vnitřní stavy, pocity, o kterých bych chtěla následně diskutovat. Většina studentek se do *diskuse* zapojila, bylo vidět, že je ukáзка zaujala, především konec, kde byla popsána Annina smrt. Studentky popisovaly, jak se Anna cítila, proč se tak cítila a jak se nakonec zachovala. Během *diskuse* jsem studentky záměrně vedla k tomu, aby se opíraly o text a své výpovědi zakládaly zejména na něm. Po *diskusi* jsem jim následně četla děj a zmínila některé postavy, které se v románu vyskytují. Studentky si uvědomily, že je dílo opravdu rozsáhlé, že je v díle několik dějových linek, vystupuje v něm mnoho postav, a že Anna

Kareninová není jedinou hlavní hrdinkou. Následovala metoda *učíme se navzájem*, která proběhla ve dvojicích a ve které si navzájem sdílely své znalosti. Jediný problém, který během této fáze nastal, byl v časovém rozvržení. Některé dvojice potřebovaly na práci více času. Do budoucna si připravím náhradní práci pro případ, že nastane stejná situace. Na konci hodiny probíhala opět *diskuse* nad postavou Anny Kareninové. Většina dívek zastávala názor, že Annu chápou, že chápou její jednání a dokázaly se vcítit do její situace. Některé dívky však zastávaly opačný názor. V tomto případě se opíraly především o hodnotu manželství a mateřské lásky. Nedokázaly přijmout fakt, že Anna Kareninová opustila syna kvůli své lásce. Bylo opravdu zajímavé pozorovat názory dospívajících dívek na toto téma.

7.4.4 Reflexe studentek

Studentky byly na začátku hodiny zaskočeny z délky ukázky. Po přečtení textu však byly příjemně překvapené. Nejdříve si totiž myslely, že dílo nebude čtivé: „*Když jsem uviděla tak dlouhý text, tak se mi do něj teda vůbec nechtělo. Bála jsem se, že tomu nebudu rozumět.*“ Následně však svůj názor změnilo: „*Po přečtení jsem byla mile překvapená, jak mě to bavilo. Vůbec bych nečekala, že to takhle skončí.*“ Studentky byly z tohoto důvodu při *diskusi* aktivní a své argumenty dokládaly na citacích z textu. Poté následoval *výklad* a *diskuse* ohledně postav, které se v románu vyskytují. Studentky byly překvapené, kolik se v románu objevuje postav: „*Počet postav mě zaskočil, už po chvíli jsem se začala ztrácet hlavně v tom, jaké mají mezi sebou vztahy.*“ U metody *učíme se navzájem* studentky opět pracovaly ve dvojicích: „*Při metodách jako jsou tyto, se vždycky bojím, že nevystihnu všechny podstatné informace, a protože ty informace ještě předávám své spolužačce, tak nesu zodpovědnost i za někoho jiného. Proto jsem ráda, když na konci vždycky shrnete podstatné informace a já si to můžu zkontrolovat.*“ Studentky se shodly na tom, že si nejsou ještě příliš jisté při rozlišování podstatných a méně podstatných informací. Preferují proto tedy na závěr vždy shrnutí ze strany učitele. Častějším používáním metod na tento způsob se však tuto dovednost určitě naučí, hlavně musí odbourat strach ze selhání při písemných pracích a ze špatného hodnocení: „*Vždycky se bojím, že si zapomenu zapsat něco, co bude potom v písemce.*“ Metodu *čtyři rohy* studentky hodnotí kladně, především *diskusi*, která se rozpoutala: „*Pokaždé se snažím vcítit do hlavní hrdinky a představuju si, jak bych se asi zachovala já, kdybych byla v její kůži. Proto mi tahle metoda přišla super, mohla jsem říci svůj názor a zároveň jsem se*

dozvěděla, jaký pohled na to mají ostatní.“ Tato metoda je vhodná právě pro témata, u kterých je několik možností, jak lze rozvést diskusi, a především své názory podkládat dostatečnými argumenty.

7.5 Vyučovací hodina – Anton Pavlovič Čechov

Téma: Ruský realismus – Anton Pavlovič Čechov
Cíl: Žák pracuje s novými informacemi a hledá mezi nimi souvislosti.
Použité metody: <i>volné psaní, Vennův diagram, poslední slovo patří mně, diskuse</i>
Použité formy: samostatná práce, hromadná výuka

7.5.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Přivítání, úvod.	
8:02	Evokace – Metoda <i>volné psaní</i> ¹⁰ na téma ruský realismus, při kterém mohou využít své znalosti či zapojit fantazii.	
8:10	Uvědomění si významu – Metoda <i>Vennův diagram</i> ¹¹ , ve kterém studentky nastudují informace o A. P. Čechovi, využijí informace o F. M. Dostojevském, L. N. Tolstém a následně s těmito informacemi pracují (<i>příloha č. 11</i>).	Díky této metodě se studentky učí pracovat s informacemi, hledat stejné informace mezi jednotlivci, či naopak jejich odlišnosti. Je poměrně náročná, proto je na ni vymezen delší časový úsek.
8:35	Reflexe – Metoda <i>poslední slovo patří mně</i> ¹² , při které budou studentky pracovat s dílem A. P. Čechova <i>Strýček Váňa</i> .	
8:42	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

¹⁰ Metoda kritického myšlení, ve které studenti sepisují do souvislého textu své znalosti, myšlenky k danému tématu (Steelová a kolektiv, 2007).

¹¹ Podstatou této metody je utřídění informací týkající se daného tématu pomocí grafického organizéru (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

¹² Studenti si zvolí a vypíšou pasáž z textu, která je zaujala a kterou by se chtěli zabývat. Na opačnou stranu napíší komentář, vyjádří svůj názor a následně o tom se spolužáky diskutují (Steelová a kolektiv, 2007).

7.5.2 Poznámky k rozboru

Na začátek této hodiny vyberu metodu *volné psaní* na téma ruský realismus. Podstatou této metody je, že studentky budou po dobu 3 minut nepřetržitě psát vše, co je k danému tématu napadne. Poté některé své myšlenky studentky přečtou a mohou rozvést *diskusi*.

Jelikož cílem této hodiny je představit si dalšího spisovatele ruského realismu Antona Pavloviče Čechova, využiji ve fázi uvědomění si významu metodu *Vennův diagram*. Studentky si vytvoří buď na papír nebo do sešitu tři kružnice. Důležité je, aby se všechny kružnice překrývaly a vznikl mezi nimi tak společný prostor zvaný mezikružší. Do první kružnice budou studentky psát základní informace o Fjodoru Michajloviči Dostojevském, do druhé kružnice budou psát své znalosti, které mají o Lvu Nikolajeviči Tolstém, do třetí kružnice si budou studentky vyhledávat podstatné informace o Antonu Pavloviči Čechovovi. V dalším kroku budou hledat společné znaky mezi jednotlivými spisovateli, a nakonec společné znaky všech tří spisovatelů. Díky tomuto diagramu si studentky připomenou doposud probrané představitele ruského realismu, zároveň se naučí hledat informace nové za pomoci různých zdrojů. Mohou používat učebnici (Didaktis, 2009), ale také internet.

Na závěr této hodiny zvolím metodu *poslední slovo patří mně*. Studentky si z díla Strýček Váňa¹³ vyberou jednu pasáž, která je nějakým způsobem zaujala, a následně si ji vypíšou na kartičku. Na druhou stranu napíšou svůj komentář k tomu, proč si vybraly právě tuto citaci. Následně budou vybrané pasáže mezi sebou sdílet a diskutovat o tom, proč si zvolily právě tyto. Poslední slovo v *diskusi* bude mít ta studentka, která sdílela s ostatními svou vybranou pasáž. Přečte svůj komentář z kartičky a vybere další studentku, která bude sdílet svou vybranou pasáž.

7.5.3 Reflexe učitele

Na začátku hodiny proběhla metoda *volného psaní*. Většina studentek podstatu *volného psaní* pochopila, avšak našly se i takové studentky, které měly problém začít psát, a pouze seděly a přemýšlely. Snažila jsem se je tedy pomalu navést tím, že jsem

¹³ ČECHOV, Anton Pavlovič. *Strýček Váňa*. Digitální knihovna Kramerius [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:ed5634b0-3ed7-11e7-b56f-005056827e52?page=uuid:9d87a640-5510-11e7-b7b6-5ef3fc9ae867>

zopakovala znovu téma, připomněla jim, že mohou využít svou fantazii a poprosila je, aby začaly psát. I když se nedržely zadaného časového limitu, bylo pro mě důležité, že dokázaly začít psát a napsat několik vět. S metodou *Vennův diagram* (příloha č. 11) jsme již pracovaly. Můj záměr byl především takový, že tento vypracovaný list se jim bude hodit i do budoucna, např. k maturitní zkoušce. Studentky pracovaly primárně s učebnicí, s internetovými zdroji pracovaly až na závěr, kdy si zkontrolovaly či doplnily informace nové. Dále proběhlo opět shrnutí ze strany učitele. Na konci hodiny si studentky vyzkoušely pracovat s metodou *poslední slovo patří mně*. Na internetu si našly dílo Strýček Váňa a hledaly úryvek, který je nejvíce zaujal a na druhou stranu kartičky vypsaly proč. Všechny dívky pracovaly s chutí a už během zpracování tohoto úkolu měly potřebu to sdílet se svými spolužačkami. Při této metodě jsem zpozorovala u studentek zvýšenou aktivitu, nebáli se diskutovat a komentovat vybrané citace svých spolužaček. Z časových důvodů se nedostaly na řadu všechny, proto bych chtěla ještě tuto metodu dokončit příští hodinu.

7.5.4 Reflexe studentek

Při metodě *volné psaní* se studentky rozdělily do dvou skupin. Ty, které věděly, o čem budou psát a celý časový limit psaly, a ty, které celý časový limit psát nedokázaly. Nejdříve názor těch, které s volným psaním svých myšlenek neměly problém: „*Já jsem měla hned v hlavě přibližně danou osnovu, podle které jsem chtěla jet. Když mě napadlo něco nového během psaní, tak jsem to taky napsala, a potom jsem zas pokračovala dál podle původního plánu.*“ Její spolužačka dodala: „*Tím, že jsem nemusela řešit formální stránku a pravopis, tak jsem nic kolem neřešila a soustředila se pouze na psaní. Nějaké povědomí o ruském realismu už máme, takže to pro mě nebylo zas tak těžké. Když jsem potom už nevěděla, zapojila jsem svoji fantazii a něco si vymyslela.*“ Naopak studentky ze druhé skupiny si nedokázaly rozmyslet, jak mají začít: „*Nevěděla jsem, jak mám začít psát, a když mě napadla první věta, nevěděla jsem, o čem mám psát dál.*“ Další studentka ji doplnila: „*Já to mám úplně stejně. I když vím, že nemusím řešit formální stránku a nemusím se bát cokoli napsat, já sama jsem chtěla, aby to mělo hlavu a patu a dávalo to smysl.*“ Je potřeba, aby tento pocit dokázaly studentky překonat, a toho dosáhnou častějším tréninkem této metody.

V další fázi hodiny studentky tvořily *Vennův diagram*, z jakých zdrojů budou čerpat, bylo pouze na nich. Většina studentek však při tomto úkolu použila učebnici: „*Já jsem čerpala hlavně z učebnice a informace o Tolstém a Dostojevském jsem hledala taky v sešitě. Na internet jsem koukla až úplně nakonec, když už jsem nevěděla, co bych z učebnice využila.*“ K tomu, co by na této metodě studentky ocenily, se vyjádřily takto: „*Na téhle metodě se mi líbí, jak mám v podstatě zápis z celé hodiny graficky zpracovaný a přehledný. Když se potom kouknu do sešitu, vím přesně, kde mám hledat. Možná bych ale na to potřebovala víc času, bylo to na mě moc rychlé a bojím se, že jsem nějaké informace zapoměla.*“ K obsahu diagramu se vyjádřilo více studentek: „*Já mám prostě u těchto samostatných prací strach, že toho budu mít oproti ostatním málo a pak nebudu vědět při písemce.*“ Opět zde studentka naráží na problematiku strachu z hodnocení, z testování. Fantazii při této metodě studentky využívaly zejména při grafickém zpracování diagramu. Některé využily různé barvy, obrázky apod.

S tímto způsobem práce s ukázkou se studentky ještě nesetkaly, bylo to pro ně tedy nové. Hned po vysvětlení podstaty této metody se studentky aktivně zapojily do hledání vhodného úryvku: „*Nejtěžší pro mě asi bylo najít vhodný úryvek, který bych mohla komentovat. Na to bych potřebovala hodně času.*“ S časem se další studentka snažila pracovat: „*Aby se mi právě nestalo to stejný a abych se někde nezasekla, vybrala jsem si prostě náhodně nějakou stránku, kterou jsem si přečetla a ze které jsem si úryvek vybrala. Tak jsem aspoň nemusela mít strach, že to nestihnu.*“ Tento přístup poukazuje na to, že metody kritického myšlení učí studenty k samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti postavit se k problému a najít nějaké řešení. Dále tyto metody podporují schopnost komunikovat, naslouchat a akceptovat názory ostatních: „*Hodně mě zajímalo, co za ukázkou si holky vybraly a jak si to obhájí. Bylo zajímavé poslouchat názory ostatních, protože i kdybysme si třeba s kamarádkou vybraly stejnou pasáž, okomentujeme to každá jinak, a to je na tom to hezký. Malinko mě mrzí, že na tuhle metodu nezbylo už moc času.*“ O časovém nedostatku jsem se již zmiňovala. Byla by škoda, aby nedostaly prostor vyjádřit se i ostatní, proto se k této metodě ještě vrátíme příští hodinu. Ty, které nestihly vybrat a zpracovat svou pasáž, budou mít alespoň více času na přípravu.

7.6 Vyučovací hodina – Charles Dickens

Téma: Anglický realismus – Charles Dickens
Cíl: Žák využije své dosavadní znalosti v praxi. Žák charakterizuje tvorbu Ch. Dickense.
Použité metody: <i>skládankové učení, diskuse</i>
Použité formy: samostatná práce, práce ve skupinkách, hromadná výuka

7.6.1 Záznam průběhu hodiny

Časová orientace	Průběh hodiny	Poznámky
8:00	Privítání, úvod.	
8:02	Evokace – Tvůrčí psaní na zadané téma. Studentky mají za úkol napsat krátký realistický příběh, ve kterém hlavní hrdina bude dítě.	
8:40	Uvědomění si významu – Metoda <i>skládankové učení</i> ¹⁴ . Pomocí této metody si studentky mezi sebou představí život a tvorbu Charlese Dickense (<i>příloha č. 12</i>).	Tuto metodu jsem se rozhodla vyzkoušet i přes to, že je časově poměrně náročná.
9:20	Reflexe – Ukázka z díla <i>Oliver Twist</i> (<i>příloha č. 13</i>), diskuse a porovnání jejich příběhů s příběhem Olivera Twista.	
9:35	Hodnocení, shrnutí hodiny.	

7.6.2 Poznámky k rozboru

Místo jedné hodiny literatury jsou v tento den naplánovány dvě vyučovací hodiny z důvodu suplování. Díky času navíc jsem se rozhodla v první hodině se studentkami vyzkoušet jejich schopnost napsat krátký realistický příběh. Jelikož základní informace o realismu mají a s realistickými texty se také setkaly, neměly by mít tedy problém napsat

¹⁴ Metoda kritického myšlení, která je založena na vzájemné kooperaci mezi studenty ve skupinách, nastudování části textu a následné předání informací (Hejsek, 2015).

krátký realistický příběh. A protože je tématem dnešní hodiny dílo Oliver Twist, hlavním hrdinou jejich příběhu by mělo být malé dítě. Poté si některé příběhy budou studentky mezi sebou sdílet a společně budeme hledat realistické prvky.

V další fázi uvědomění si významu bude hlavním cílem představit studentkám osobnost Charlese Dickense a jeho stěžejní dílo Oliver Twist. Pro tuto fázi jsem se rozhodla využít metodu *skládankové čtení*. Studentky vytvoří nejdříve domovské skupiny, poté externí, ve kterých si společně nastudují podstatné informace z textu, a poté se opět vrátí do svých domovských skupin a informace si předají mezi sebou. Každá externí skupina měla jiný text (*příloha č. 12*). Získané informace jim budou sloužit jako zápis do sešitu. Poté jsem vybrala ukázkou z díla Oliver Twist (*příloha č. 13*).

Na závěr hodiny proběhne *diskuse* na základě přečtené ukázky. Studentky budou porovnávat ukázkou z Olivera Twista s jejich vytvořeným příběhem, hledat stejné prvky, hledat pasáže, které se mezi sebou liší atd.

7.6.3 Reflexe učitele

Když jsem se dozvěděla, že budu dvě spojené hodiny literatury, přemýšlela jsem, jak nejlépe tyto hodiny využít. Rozhodla jsem se proto vyzkoušet, jaký tvůrčí potenciál studentky mají. Na základě informací, které mají o realismu, a na základě realistických ukázek, které přečetly, měly vytvořit krátký realistický příběh, ve kterém bude hlavní hrdina dítě. Některé studentky se však úplně nedržely informací, které o realismu měly, a používaly až příliš svou fantazii. Díky těmto příběhům jsem jim alespoň ukázala naturalistické prvky. Našly se ale i příběhy, které byly velice zdařilé a na kterých jsme si ještě jednou společně zopakovaly prvky realismu. Při metodě *skládankové učení* jsem narazila na to, jak je důležité přemýšlet také na tím, s jakým kolektivem pracujete. Domovské skupiny si vytvořily samy, když ovšem měly vytvořit externí skupiny, slyšela jsem, jak s tím některé studentky mají problém a jak nechtějí pracovat s někým jiným. K většímu konfliktu však nedošlo, studentky spolupracovaly, i když v některých skupinkách méně diskutovaly. Po dokončení této metody proběhlo opět shrnutí ze strany učitele, aby si studentky poznatky utřídily. Na závěr hodiny si studentky nejdříve přečetly dílo Oliver Twist a poté proběhla *diskuse* o tom, v čem je toto dílo realistické, v čem se shoduje s příběhem, který napsala studentka, popř. jak by příběh napsaly znovu apod.

Snažím se rozvíjet *diskusi* každou hodinu, když je to možné. Studentky jsou tedy zvyklé a nebojí se diskusi začít, vyjádřit své názory.

7.6.4 Reflexe studentek

Ze začátku se studentky tvorby textu obávaly, ale nakonec všechny dívky dokázaly vytvořit smysluplný příběh, o který se podělily s ostatními: „*Musím se přiznat, že se mi do toho ze začátku vůbec nechtělo, potom jsem ale dostala nápad a už jsem psala. Ocenila bych především příjemné prostředí, které nám bylo vytvořeno, a to že jsme si mohly sednout kde jsme chtěly, s kým jsme chtěly nebo si dojít pro kafe.*“ Zadaný časový limit studentkám vyhovoval: „*Co se týče zadaného času, tak s tím jsem neměla problém. Příběh na A4 jsem stihla napsat do půl hodiny. Ve zbytku času jsme si povídaly s kamarádkou, o čem jsme psaly a co byla naše hlavní pointa.*“ Při této aktivitě studentky propojily své získané znalosti s fantazií.

U metody *skládankové učení* se studentky vyjádřily k práci s ostatními. „*Když jsme měly vytvořit ty externí skupinky, tak jsem se bála, s kým budu. Nemám tu vyloženě s někým problém, ale nerada pracuju s určitými lidmi, a hlavně když s nima musím komunikovat a sdílet svůj názor. Těšila jsem se, až se zase vrátíme do svých domovských skupin.*“ Ne všechny však sdílely tento názor: „*Já nemám problém pracovat s někým jiným, naopak, byla to pro mě příjemná změna.*“ Všechny studentky oceňovaly shrnutí ze strany učitele: „*Ne že bych ostatním nevěřila, ale jsem si pak jistější, když to na závěr ještě shrnete.*“

Diskutovat nad danou problematikou v hodině jsou studentky zvyklé: „*Vždycky se ráda dozvím názor někoho jiného na dané téma. Dneska to bylo ještě o to zajímavější, protože jsme mluvily o našich příbězích.*“ Tento výrok opět poukazuje na to, že metody kritického myšlení rozvíjejí dovednost naslouchat a přijímat názory ostatních a díky diskusi rozvíjejí kompetence komunikativní a sociální.

Závěr

Diplomová práce se zabývala metodami kritického myšlení a rozvíjením čtenářské gramotnosti u studentů střední škol. V teoretické části byl vysvětlen pojem kritické myšlení, dále program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a učební model evokace – uvědomění si významu informací – reflexe. V následující kapitole byly popsány jednotlivé metody kritického myšlení. S některými z nich se následně pracovalo v části praktické. Teoretická část se dále zabývala čtenářskou gramotností u žáků na základní škole, u studentů na střední škole a také u dospělých jedinců. Dále popisovala faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují.

Praktická část se opírala o část teoretickou. Byla zaměřena na využití metod kritického myšlení na střední škole, konkrétně ve druhém ročníku. V této části bylo popsáno celkem šest vyučovacích hodin. Po každé hodině proběhl polostrukturovaný rozhovor s účastníky výuky, v tomto případě se studentkami, které se k jednotlivým metodám vždy upřímně vyjádřily. Po každé hodině také následovala má reflexe a vlastní zhodnocení proběhlé hodiny.

Z reflexí studentek vyplývá, že metody kritického myšlení je vedou k samostatnosti a k nezávislosti. Oceňují však shrnutí důležitých informací či případné doplnění ze strany učitele. Jsou potom jistější a klidnější. Většina studentek také kladně hodnotila práci ve skupinkách, protože tak byly v kontaktu s ostatními a své myšlenky a nápady sdílely s ostatními a diskutovaly o nich. Práci ve dvojicích či ve skupinkách hodnotily jako obohacující, jelikož se od ostatních dozvěděly nové a zajímavé poznatky či pohledy na danou problematiku.

Na základě mých zkušeností z uplynulých hodin jsou studentky aktivnější, zvědavější, otevřenější v každé diskusi a nebojí se projevovat své názory. Učí se také naslouchat a přijímat názory ostatních. Studentky jsou také zodpovědnější, jelikož na důležité a podstatné informace přicházejí samy. Dále spatřuji pozitivum v práci s delšími ukázkami. Studentky díky nim dokážou dílo lépe pochopit, dokážou se do něj vcítit. V práci ve skupinách získávají lepší sociální dovednosti, kterými jsou například komunikace a spolupráce s ostatními.

Úskalí, která mohou nastat při práci s metodami kritického myšlení, shledávám v časové náročnosti na přípravu, ať už hledáním vhodného textu či vytváření materiálů.

Dalším problémem může být nízká časová dotace jedné vyučovací hodiny. Z vlastní zkušeností musím říci, že některé metody jsou časově náročnější, tudíž ne vždy jsme vše stihly podle plánu. Dále bych chtěla upozornit, jak moc je důležité, ve které třídě a ve kterém kolektivu jsou jednotlivé metody realizovány. Zejména při práci ve skupinách je dobré se zaměřit na atmosféru ve třídě a na vztahy mezi studenty. Pokud se metody kritického myšlení vhodně kombinují a správně na sebe navazují, jsou na základě výpovědí účastníků výuky a výpovědi učitele efektivní.

Tato diplomová práce může některé seznámit s kritickým myšlením a představit jednotlivé metody teoreticky, někteří se můžou touto diplomovou prací inspirovat či mohou načerpat některé náměty do své praxe.

Seznam použité literatury

- BALZAC, Honoré de. *Evženie Grandetová: Otec Goriot*. Evženie Grandetová v Odeonu 3. vyd., Otec Goriot v Odeonu 4. vyd. Praha: Odeon, 1986. Galérie klasiků.
- BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.
- COTTRELL, Stella, 2005. *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. United Kingdom: Palgrave Macmillan. ISBN-13: 978-1-4039-9685-5.
- DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zločin a trest*. Přeložil Jaroslav HULÁK. Frýdek-Místek: Alpress, 2014. Klokán (Alpress). ISBN 978-80-7466-541-7.
- FASNEROVÁ, Martina. *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5786-4.
- GAVORA, Petr. *Kritické myšlení v škole*. Bratislava: Pedagogická revue, 1995. ISBN 1211-4699.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.
- GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (22). ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu). Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (23). ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ (2006). Co je E-U-R (podrobněji k fázi reflexe). Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (24). ISSN 1214-5823.
- HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.
- JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2017]. ISBN 978-80-88087-14-4.
- JÍŘIČKOVÁ, Eva, Kateřina ŠTRPKOVÁ, Veronika MAZALOVÁ, et al. *Nová literatura 2: pro 2. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-106-0.
- KLOOSTER, David (2000). Co je kritické myšlení? Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (1-2). ISSN 1214-5823.

- KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2002). Jak byl vyvinut třífázový model učení. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (9). ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2001). Mezinárodní evaluace. Kritické listy: občasník pro kritické myšlení. Praha: *Kritické myšlení*, (5). ISSN 1214-5823.
- MEREDITH, K. S.; STEELOVÁ, J. L., et al. (1997). *Příručky k programu Čtení a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Praha.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána, Ivana ŠELEŠOVSKÁ a Yvonne KONEČNÁ. *Literatura pro 2. ročník středních škol*. Brno: Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-129-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-86251-14-4.
- ROYAL, Brandon (2016). *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-3051-0.
- SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-070-4.
- STRAKOVÁ, Jana a Arnošt VESELÝ, ed. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraničních spolupráce, 2013. ISBN 978-80-87335-53-6.
- ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, [2021]. ISBN 978-80-7492-543-6.
- ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Anna Kareninová*. Přeložil Tatjana HAŠKOVÁ. [Praha]: Československý spisovatel, 2009. Edice světových autorů (Československý spisovatel). ISBN 978-80-87391-06-8.
- TOMKOVÁ, Anna (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* : (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

Internetové zdroje:

ČECHOV, Anton Pavlovič. *Strýček Váňa*. Digitální knihovna Kramerius [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:ed5634b0-3ed7-11e7-b56f-005056827e52?page=uuid:9d87a640-5510-11e7-b7b6-5ef3fc9ae867>

ČESKÝ ROZHLAS DVOJKA. *Fjodor Michaljovič Dostojevskij, spisovatel, který stál před popravčí četou*. [online]. [cit. 2022-02-24]. Dostupné z: <https://dvojka.rozhlas.cz/fjodor-michajlovic-dostojevskij-spisovatel-ktery-stal-pred-popravci-cetou-8678040>

KOUBEK, Petr. *Čtení s předvidáním (zaměřeno na vysuzování)* [online]. 2012 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/14943/CTENI-S-PREDVIDANIM-ZAMERENO-NA-VYSUZOVANI.html>

POLÁKOVÁ, Irena. *Kostka – popis metody*. [online]. [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=2902>

SIMONOVÁ, Natálie. (2010). *Výzkumná zpráva z šetření SIALS 1998* [online]. [cit. 2022-02-03]. Dostupné z http://www.piaac.cz/attach/SIALS_zprava.pdf

SIMONOVÁ, Natálie. *Výzkumy funkční gramotnosti dospělých – SIALS a PIAAC.. Sociologický časopis* [online]. Socioweb, 2010. [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf

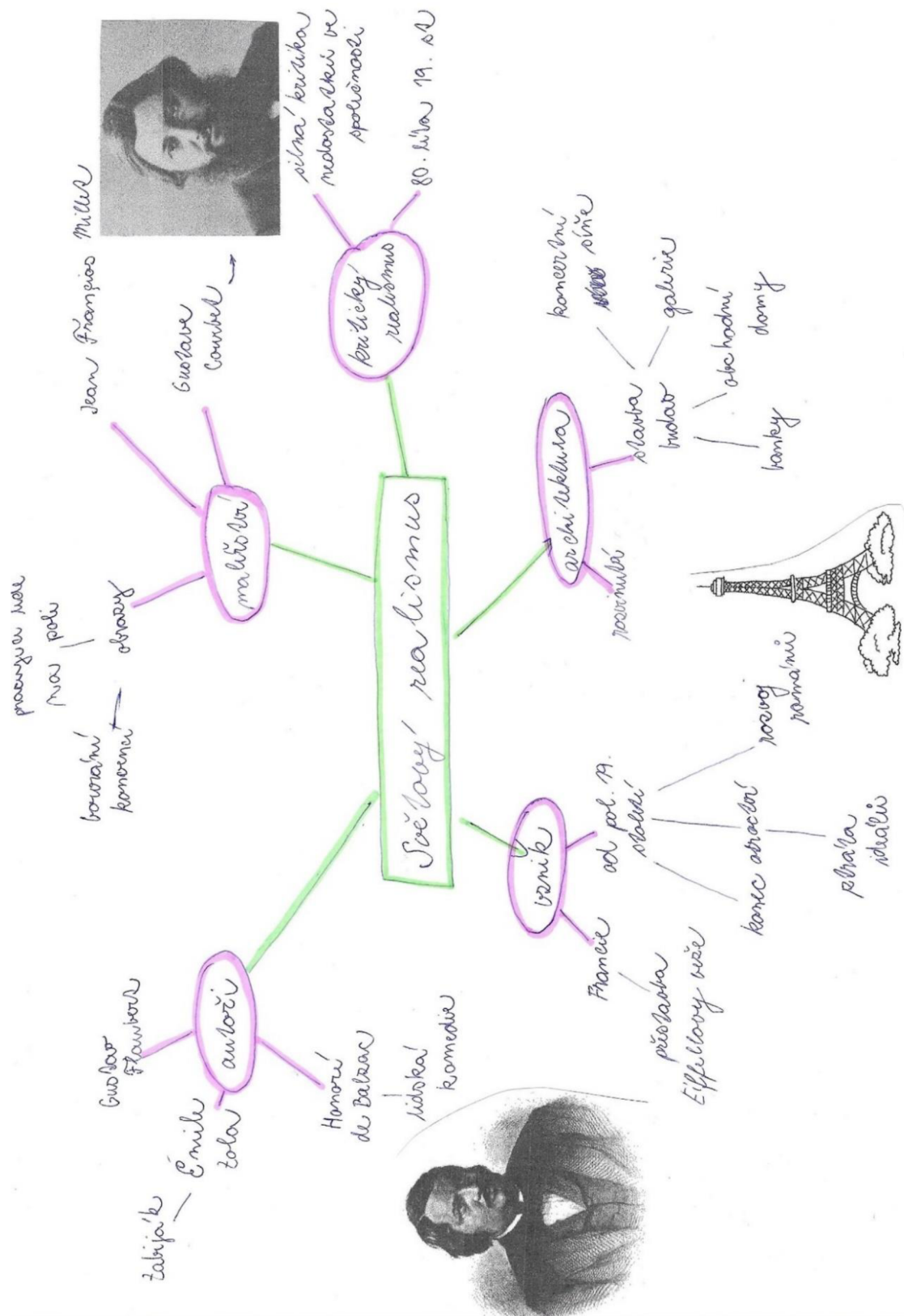
Seznam příloh

- **Příloha č. 1 - Tvzení ano x ne – Světový realismus**
(zdroj vlastní)
- **Příloha č. 2 – Myšlenkové mapy studentek**
(zdroj vlastní)
- **Příloha č. 3 – Otec Goriot**
- (www.commons.wikimedia.org [online]. 2022 [2022-03-14]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Father_Goriot_by_H._Daumier_\(1842\).JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Father_Goriot_by_H._Daumier_(1842).JPG)).
- **Příloha č. 4 – Ukázka (Otec Goriot)**
(BALZAC, Honoré de. *Evženie Grandetová: Otec Goriot*. Evženie Grandetová v Odeonu 3. vyd., *Otec Goriot* v Odeonu 4. vyd. Praha: Odeon, 1986. Galérie klasiků. s. 177, 178)
- **Příloha č. 5 – Dílo Otec Goriot**
(BALZAC, Honoré de. *Evženie Grandetová: Otec Goriot*. Evženie Grandetová v Odeonu 3. vyd., *Otec Goriot* v Odeonu 4. vyd. Praha: Odeon, 1986. Galérie klasiků. s. 377, 378).
- **Příloha č. 6 – Pracovní list (Fjodor Michajlovič Dostojevskij)**
(zdroj vlastní)
- **Příloha č. 7 – Ukázka (Zločin a trest)**
(DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zločin a trest*. Přeložil Jaroslav HULÁK. Frýdek-Místek: Alpress, 2014. Klokán (Alpress). ISBN 978-80-7466-541-7. s. 72-74).
- **Příloha č. 8 – Ukázka (Anna Kareninová)**
(TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Anna Kareninová*. Přeložil Tatjana HAŠKOVÁ. [Praha]: Československý spisovatel, 2009. Edice světových autorů (Československý spisovatel). ISBN 978-80-87391-06-8. s. 752, 810, 822-823, s. 733).
- **Příloha č. 9 – Děj (Anna Kareninová)**
(TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Anna Kareninová*. Přeložil Tatjana HAŠKOVÁ. [Praha]: Československý spisovatel, 2009. Edice světových autorů (Československý spisovatel). ISBN 978-80-87391-06-8. s. 814).
- **Příloha č. 10 – Lev Nikolajevič Tolstoj – život a tvorba**
(TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Anna Kareninová*. Přeložil Tatjana HAŠKOVÁ. [Praha]: Československý spisovatel, 2009. Edice světových autorů (Československý spisovatel). ISBN 978-80-87391-06-8. s. 1).
- **Příloha č. 11 – Vennův diagram**
- (zdroj vlastní)
- **Příloha č. 12 – Charles Dickens**
(JIŘIČKOVÁ, Eva, Kateřina ŠTRPKOVÁ, Veronika MAZALOVÁ, et al. *Nová literatura 2: pro 2. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019. ISBN 978-80-7563-106-0. s. 86).

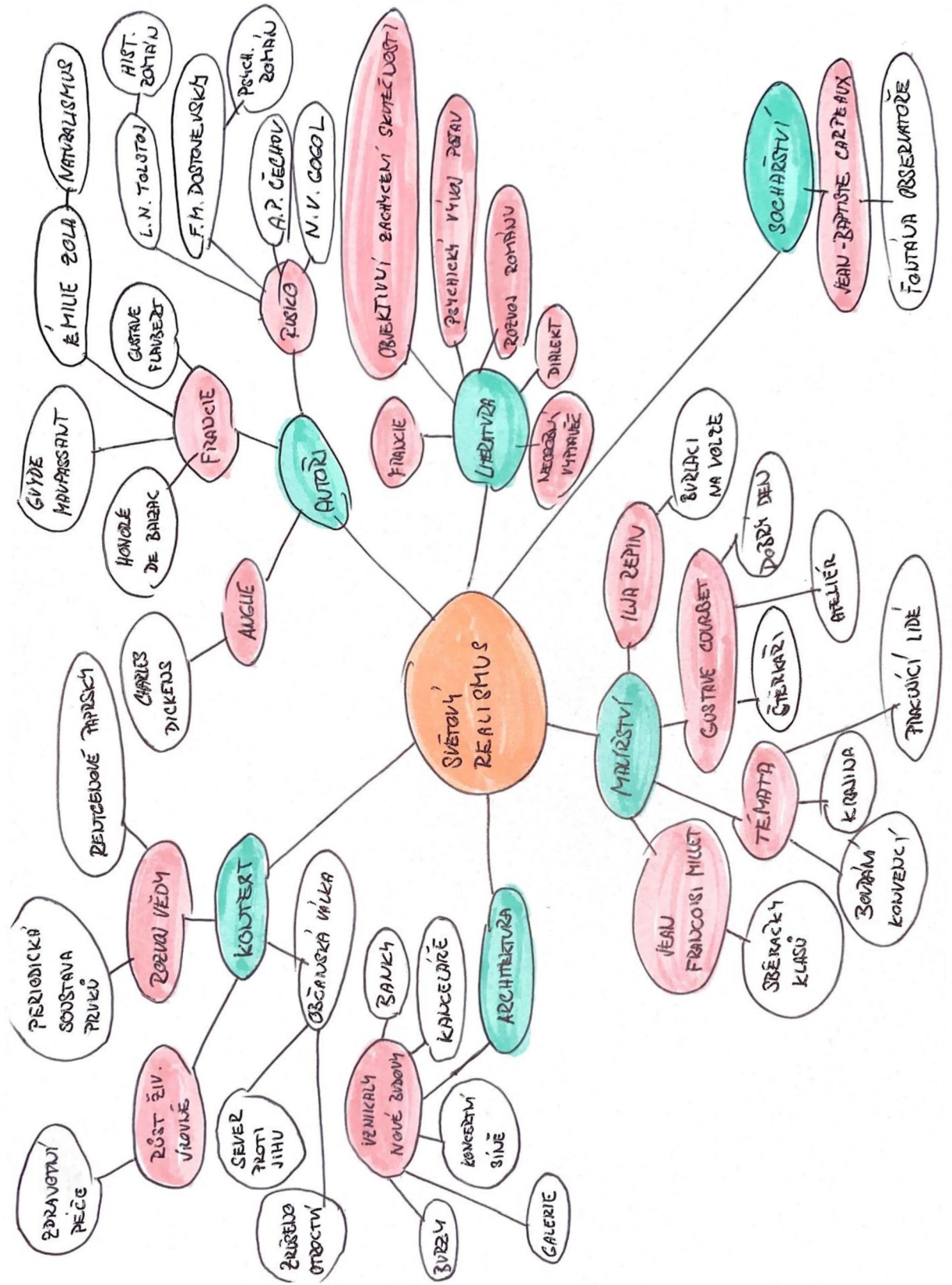
- **Příloha č. 13 – Ukázka Oliver Twist**
(Charles Dickens. Oliver Twist PŘEDMLUVA [online]. Copyright © DocPlayer.cz [cit. 21.04.2022]. Dostupné z: https://docplayer.cz/578349-Charles-dickens-oliver-twist-predmluva.html#show_full_text

Příloha č. 1: Tvrzení ano x ne – Světový realismus

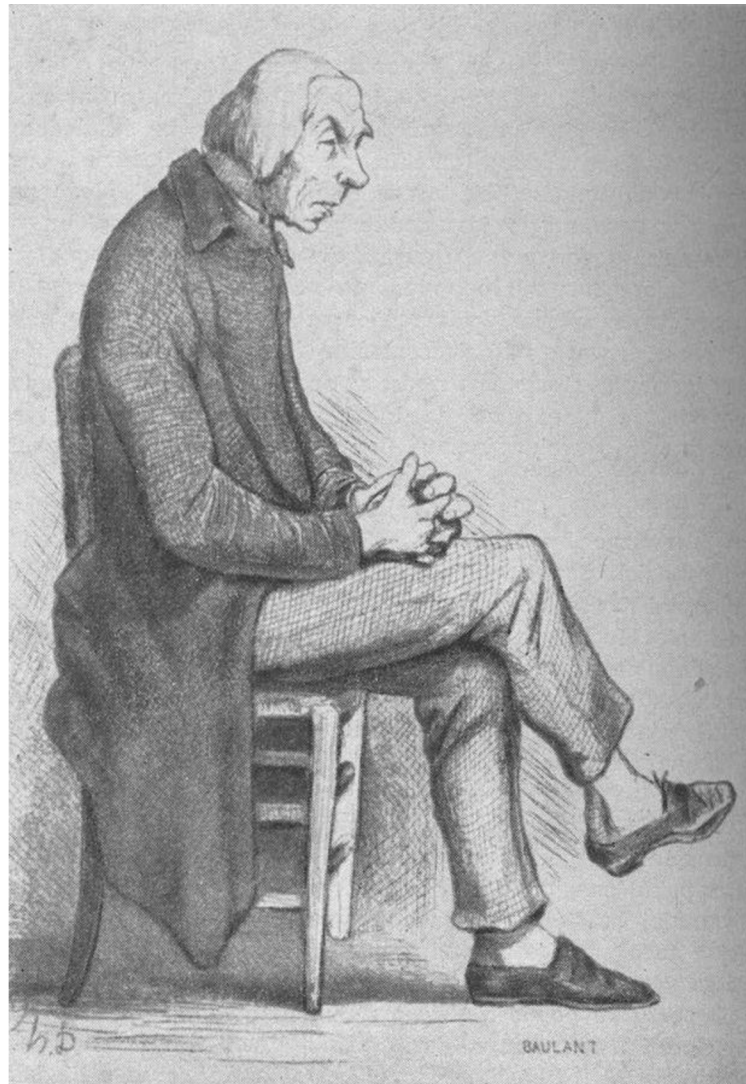
Otázka	Ano	Ne	V textu
Mezi hlavní témata realismu patří společenské rozdíly mezi chudší a bohatší vrstvou.			
Kritický realismus kritizuje nedostatky ve společnosti.			
Ve 2. polovině 19. století dochází k úpadku průmyslové výroby, přírodních a technických věd.			
Realismus se ve světě rozvíjí v těsné blízkosti s romantismem.			
Realističtí autoři ve svých dílech zobrazovali pravdivou a objektivní skutečnost.			
Émile Zola ve svých románech popisuje pouze trpící děti.			
Realismus se promítl také do jazyka uměleckých děl.			
Většina realistických děl jsou historické romány, které popisují pravdivě naši historii.			



¹⁵ Některé studentky si myšlenkové mapy poté doma doplnily obrázky.



Příloha č. 3: Otec Goriot



Příloha č. 4: Ukázka (Otec Goriot)

Honoré de Balzac: Otec Goriot

Jednou mu po večeři paní Vauquerová řekla posměvačně: „Nuže, už vás nepřicházejí navštěvovat vaše dcerušky?“ uvedši tak v pochybnost jeho otcovství. Otec Goriot se zachvěl, jako kdyby ho hostitelka bodla železným bodcem.

„Někdy přicházejí,“ odpověděl dojatě.

„Ale, ale! Vy se s nimi ještě někdy vidáte?“ zvolali studenti.

„Bravo, otče Goriote!“

Stařec však neslyšel vtipy, které se po jeho odpovědi na něho sesypaly, upadl znova do svého zamyšlení, což ti, kteří ho povrchně pozorovali, pokládali za senilní otupělost. Kdyby ho byli dobře znali, možná, že by byli bývali živě zaujati problémem jeho duševního a tělesného stavu; nic však nebylo nesnadnější. Bylo možno snadno zjistit, zda byl Goriot skutečně výrobcem nudlí a jaká byla výše jeho jmění. Ale staří lidé, jejichž zvědavost vzbudil, nevycházeli ze čtvrti a žili v penzionáte jako ústřice na skále. A ti ostatní, sotvaže opustili ulici Neuve-Sainte-Genevieve, zapomínali, strženi zvláštním vírem pařížského života, na ubohého starce, jemuž se vysmívali. Pro tyto omezence, stejně jako pro bezstarostné mládí, holá bída Otce Goriota a jeho přihlouplé chování se nesrovnávalo s nějakým bohatstvím a jakýmikoliv schopnostmi. O ženách pak, které nazýval svými dcerami, byl každý stejného mínění s paní Vauquerovou, jež říkala s přísnou logikou, kterou propůjčuje starým ženám zvyk všechno předvídat, když tlachají na večírcích:

„Kdyby měl otec Goriot dcery tak bohaté, jak vypadají všechny ty dámy, které ho přišly navštívit, nebydlel by v mém domě ve třetím poschodí za čtyřicet franků měsíčně a nechodil by oblečen jako chudřas.“

Nic nemohlo vyvrátit tato tvrzení. A tak ke konci listopadu 1819, v době, kdy se toto drama začalo rozvíjet, měl každý v penziónu již své ustálené mínění o ubohém starci. Neměl nikdy ani dcer, ani manželky; přemíra rozkoší z něho udělala slimáka, měkkýše s podobou lidskou, jehož bychom mohli zařadit do třídy štítonožců, jak říkal úředník z muzea, jeden ze strážníků zde předplacených.

Honoré de Balzac: Otec Goriot

Se starým Goriotem se seznamujeme ne jako s úspěšným dravcem, ale naopak jako s troskou, se směšným podivínem, komicky šetrným, který je terčem vtipů obyvatel měšťanského penzionu. Proč se z bývalého spekulanta, zbohatlého výrobce nudlí, stal takový ubožák? Proto, že si v této společnosti dovilil bezelstný cit, cit lásky k dcerám – ovšem cit sám zde egoisticky deformovaný jednostranným rozvojem vášně. A cit, bezelstnost, upřímnost je tu slabostí, znamená odkrýt se a vydat se na milost a nemilost.

Tím, že dal všechno své jmění dcerám, pozbyl Goriot v jejich očích a v očích celé společnosti jakékoli hodnoty. Miluje dcery nerozumnou láskou, kazí je, rozmazluje, jeho „nerozvážný cit ho stavěl až na roveň vznešené věrnosti psí povahy“. V této nerozumnosti samé však nebyla podstata jeho tragédie. „Ach, kdybych byl bohat, kdybych si byl ponechal jmění, kdybych jim j nebyl dal, pak by tady byly, olizovaly by mi tváře svými polibky!“, uvědomuje si opuštěný Goriot na smrtelném loži. Kdžto nyní se o něho dcery nestarají, baví se, dokonce je popuzuje pomýšlení, že by se měly kvůli jeho smrtelné nemoci vzdát zamyšlených radovánek. A pokud se v nich na okamžik ozvou záchvěvy lidského citu, drží je v kleštích železné zákony jejich společnosti, představované v oné chvíli bezcitnými manželi či milenci s jejich společenskými záměry a finančními těžkostmi. A Goriot umírá zoufalou, hroznou smrtí opuštěného a odmrštěného milujícího otce. Balzac napsal o skutečné události, která byla podkladem k líčení osudu otce Goriota:

„Příběh, který mi sloužil za vzor, se odehrál za příšerných okolností; ubohý otec křičel po dvacet hodin agónie, aby mu dali napít, ale nikdo mu nepřišel na pomoc; jeho dvě dcery byly jedna na plese, druhá v divadle, ačkoli jim otcův stav nebyl neznámý.“

Příloha č. 6: Pracovní list (Fjodor Michaljevič Dostojevskij)

F. M. Dostojevskij

Vrcholný představitel realismu.

Předchůdce moderní prózy.

Vystupoval proti carovi Mikulášovi I. a kvůli tomu byl odsouzen k

Tento trest mu byl však změněn na

Trpěl nemocí

Jeho díla obsahovala prvky.

K jeho nejznámějším dílům patří romány, a,

.....

Proč je jeho život plný protikladů?

Jaká jsou jména jeho milenek?

Co potřeboval pro svoji tvorbu?

Fjodor Michaljovič Dostojevskij: Zločin a trest

„Hrůza, jak to omotal!“ vrčela nazlobeně stařena a pohnula se k němu. Nesměl ztratit ani okamžik. Vytáhl sekyru docela, rozmáchl se jí v obou rukou a téměř bez úsilí, téměř mechanicky ji spustil tupým koncem stařeně na hlavu. Zdálo se, že vlastní síly na to nevyvaložil ani špetku. Ale jakmile sekyru spustil, náraz se v něm síla probudila.

Stará byla jako doposud vždy prostovlasá. Světlé, prošedivělé řid'oučné vlasy, po zvyku silně namaštěné, měla spletené v krysí copánek a shrnuté pod úločkem kostěného hřebínku, trčícího jí na zátylku. Úder dolehl přímo na temeno, její malý vzrůst tomu jen napomohl. Vykřikla, ale docela slabounce, a znenadání se schoulila k podlaze, ačkoliv ještě stačila zdvihnout obě ruce. V jedné pořád ještě svírala „zástavu“. Tu udeřil vši silou ještě jednou, zase tupým koncem a zase do temene. Krev vychlístla jako z převržené číše a tělo se zvrátilo naznak. Couvl před padajícím tělem a ihned se sklonil k její tváři; byla už mrtvá. Oči měla vytřeštěné, jako by chtěly vylézt z důlků, čelo a celý obličej měla sraštělý a zkřivený křečí.

Položil sekyru na zem vedle mrtvé a rychle, ale opatrně, aby se nepotřísnil prýstící krví, strčil ruku stařeně do kapsy, do pravé kapsy, z níž minule vytáhla klíče. Byl naprosto přičetný, mráčky ani mdloby se o něj už nepokoušely, jen ruce se mu pořád ještě třáslly. Později se upamatoval, že byl dokonce velmi vnímavý a obezřetný a že neustále dával pozor, aby se nepotřísnil... Klíče vytáhl okamžitě. Jako tehdy byly všechny pohromadě na jednom ocelovém kroužku. Ihned s nimi pospíšil do ložnice. To byl malý pokojík s velkou skříní na ikony. Při druhé zdi stála bytelná postel, velmi čistá, s prošivanou pokrývkou sešitou z hedvábných odstřížků. U třetí zdi stál prádelník. Stala se podivná věc: sotva začal zkoušet, který z klíčů je od prádelníku, sotva jimi zařinčel, projelo jím křečovitě zachvění. Náhle měl chuť všeho nechat a odejít. Ale to byl jen okamžik, na odchod bylo už pozdě. Dokonce se sám sobě usklíbl, ale vtom mu bleskla hlavou jiná poplašná myšlenka. Náhle měl pocit, že stařena možná ještě žije a ještě se může vzpamatovat. Nechal klíče a prádelníku, odběhl zpátky k tělu, popadl sekyru a znova se nad stařenou rozpráhl, ale ránu nezasadil. Nebylo pochybnosti, že je mrtvá. Když se sehnul, aby si ji znova blíž prohlédl, jasně viděl roztráštěnou, a dokonce trochu sesunutou lebku. Už se ji chystal ohmatat prstem, ale stáhl ruku zpátky, i tak bylo všecko jasné. Krve zatím natekla celá louže. Náhle spatřil na stařenině krku šňůrku, škul jí, ale byla pevná, nepřetrhla se; mimoto byla nabobtnalá krví. Zkusil ji vytáhnout zpod záhadří, ale cosi se tam zachytilo a překáželo. Netrpělivě se opět rozmáchl sekyrou, aby šňůrku tak na těle shora přesekl, ale neodvážil se a zdlouhavě, po dvouminutové námaze, při níž si potřísnil ruce i sekyru krví, ji přeřezal šňůrku sekyrou, aniž se dotkl jejího těla, a sundal ji. Nemýlil se, byl to měšec. Na šňůrce visely dva křížky, cypřišový a měděný, a emailová ikonka; k nim byl přivěšen nevelký zámišový ohmataný měšec s ocelovou obroučkou a kroužkem. Měšec byl silně naditý. Raskolnikov ho vstrčil do kapsy, aniž ho prohlédl, kříže pohodil na stařeninu hrud' a rychle se vrátil do ložnice, tentokrát se sekyrou v ruce.

V hrozném spěchu zvedl klíče a opět se s nimi začal pachtit. Ale stále bez úspěchu: žádný pořád nešel do zámku. A ne snad proto, že se mu tak třásly ruce, ale pořád se pletl. Viděl například, že nebere správný klíč, že se určitě nebude hodit, a přece ho zkoušel. Vtom si vzpomněl a rozvážil, že ten velký zubatý klíč, zavěšený vedle malých, určitě není od prádelníku (jak ho napadlo už posledně), nýbrž od nějaké truhly, a právě v té truhle že je možná všechno schováno. Odstoupil od prádelníku a už se shýbal pod postel. Věděl, že staré ženy obyčejně zasunují truhly pod postel. A nemýlil se: stála tam důkladná, skoro metr dlouhá truhla s vypouklým víkem, potažená červeným safiánem a pobitá ocelovými cvočky. Zubatý klíč se opravdu hodil a odemkl. Navrchu, pod bílým prostěradlem, ležel zaječí kožíšek s červeným potahem, pod ním byly hedvábné šaty, pak šála, a jak se zdálo, i vespod bylo jen samé šatstvo. Nejprve si do červeného potahu začal utírat ruce, potřísněné krví. „Červená, na červeném není krev tak nápadná,“ usoudil, ale hned se vzpamatoval: „Bože! Copak jsem přišel o rozum?“ pomyslel si zděšeně.

Lev Nikolajevič Tolstoj: Anna Kareninová

Jedna jediná myšlenka v různých obměnách ji neodbytně pronásledovala. Jestliže takto působí na jiné lidi, na toho ženatého muže, který svou ženu miluje, proč on je k ní tak chladný? Ani ne snad chladný, miluje ji, to ona ví. Ale teď je od sebe dělí cosi nového. Proč je celý večer pryč? Vzkázal po Stivovi, že nemůže opustit Jašvina a musí na něho dávat pozor, jak hraje. Je snad Jašvin malé dítě? Ale dejme tomu, že je to pravda. On nikdy nelže. Ale za tou pravdou vězí něco jiného. Je rád, když se mu naskytne příležitost, aby jí ukázal, že má ještě jiné povinnosti. Ona to ví, souhlasí s tím. Ale proč jí to chce dokazovat? Chce jí dokázat, že jeho láska nesmí být na překážku jeho volnosti. Ale ona nechce důkazy, chce lásku. Měl by chápat, jak těžko se jí žije tady v Moskvě. Copak žije? Nežije, ale čeká na rozuzlení, a to se pořád oddaluje. Zase nepřišla žádná odpověď! A Stiva říká, že nemůže za Alexejem Alexandrovičem jet. Ale ona mu nemůže znova psát. Nemůže nic dělat, nic začít, nic změnit, přemáhá se, čeká, vymýšlí si všechno možné pro ukrácení chvíle... Je tu anglická rodina, psaní, čtení, ale všechno je pouhý klam, je to stejné jako morfium. Měl by ji politovat... Anna cítila, jak se jí do očí derou slzy lítosti nad sebou samou.

Lev Nikolajevič Tolstoj: Anna Kareninová

Anna seděla v rohu pohodlné kolesky, která se při rychlém klusu siváků mírně pohupovala na pružných perech, za ustavičného rachotu kol a rychle se střídajících dojmů na čerstvém vzduchu si znova probírala události posledních dnů a viděla teď své postavení docela jinak, než jak se jí jevílo doma. Ani myšlenka na smrt se jí už nezdála tak strašná a samozřejmá, ani sama smrt jí už nepřipadala nevyhnutelná. Teď si vyčítala, že klesla k takovému ponížení. Úpěnlivě ho prosí, aby jí odpustil. Pokořila se před ním. Uznala, že se dopustila chyby. Proč? Nemůže snad bez něho žít? Ale nezodpověděla si otázku, jak bude žít bez něho, a začala číst nápisy na vývěsních štítech. Kancelář a sklad. Zubní lékař. Ano, řekne Dolly všechno. Dolly nemá Vronského ráda. Bude jí hanba, bude to bolestné, ale všechno jí řekne. Dolly jí má ráda a uposlechne její rady. Nepodrobí se mu, nedovolí, aby ji vychovával. Filippov, pečivo. Prý vozí těsto do Petrohradu. Moskevská voda je tak dobrá. A mytiščenské studny a lívance. Anna si vzpomněla, jak dávno a dávno, když jí bylo teprve sedmnáct let, jela s tetou k Trojici. Ještě se jelo kočárem. Byla to opravdu ona, to děvče s červenými rukama? Jak mnohé z toho, co se jí tenkrát zdálo krásné a nedosažitelné, je dnes nicotné. A co bylo tenkrát, je dnes nedosažitelné navěky. Byla by tenkrát uvěřila, že může dojít k takovému ponížení? Jak bude pyšný a spokojený, až dostane její lístek! Ale dokáže mu... Jak odporně páchne ta barva. Proč pořád něco natírají a stavějí? Módní závod, četla.

Lev Nikolajevič Tolstoj: Anna Kareninová

Přednosta stanice, který šel kolem ní, se zeptal, zda pojede dále. Malý prodavač kvasu z ní oka nespustil. Bože, kam půjde? Šla po nástupišti dál a dále. Na konci nástupiště zůstala stát. Dámy a děti, jež byly naproti pánovi v brýlích a hlasitě se smály a hovořily, umlkly a prohlížely si ji, když došla k nim. Zrychlila krok a ustoupila k okraji nástupiště. Blížil se nákladní vlak. Nástupiště se otřásl a Anně se zdálo, že zase jede.

A vtom si vzpomněla na člověka, kterého přejel vlak v den, kdy se poprvé setkala s Vronským, a najednou pochopila, co má dělat. Hbitým, svižným krokem sestoupila po schůdkách vedoucích od čerpadla ke kolejím a stoupla si těsně k vlaku, který jel kolem ní. Dívala se na spodek vozů, na šrouby, řetězy a vysoká litinová kola prvního vozu, zvolna se valícího, a snažila se odhadnout střed mezi předními a zadními koly i okamžik, kdy bude ten střed proti ní.

Tam! Hleděla do stínu vozu, na písek smíšený s mourem, kterým byly zaváty pražce. Tam, právě doprostřed, a potrestá ho a zbaví se všech i sebe.

Chtěla se vrhnout pod první vůz, jehož střed se octl proti ní. Ale začala si sundávat z ruky červenou kabelku a to ji zdrželo, až už bylo pozdě, střed vozu ji minul. Musela čekat na další vůz. Zmocnil se jí pocit, jaký mívala, když se při koupání chystala vejít do vody, a udělala si křížek. Navyklý pohyb při znamení kříže vyvolal v její duši celý řetěz dětských dívčích vzpomínek, temnota, která jí všechno zahalovala, náhle spadla a na okamžik před ní vyvstal život se všemi hřejivými minulými radostmi. Ale nespouštěla zrak z kol druhého vozu, který se blížil. A přesně ve chvíli, kdy byl střed mezi koly proti ní, odhodila červenou kabelku, s hlavou vtaženou mezi rameny padla pod vůz na ruce a lehce, jako by chtěla hned zase vstát, poklekla. A v témž okamžiku se zhrozila, co dělá. Kde je? Co dělá? Proč? Chtěla se zvednout a uskočit zpět; ale cosi obrovského, neúprosného ji udeřilo do hlavy a vleklo ji za záda. „Panebože, odpusť mi všechno!“ hlesla, když si uvědomila, že zápas je marný. Stařeček cosi mumlal a pracoval s železem. A svíce, při níž četla knihu plnou nepokoje, klamu, bolesti a zla, ta svíce vzplanula jasnějším světlem než kdy jindy, ozářila jí vše, co předtím bylo obestřeno tmou, zapraskala, začala skomírat a zhasla navždy.

Lev Nikolajevič Dostojevskij: Anna Kareninová

Hlavní hrdinka je mladá, krásná a inteligentní žena. Její o dvacet let starší muž má dobré postavení, ale ona není spokojena. Seznamuje se s mladým důstojníkem Vronským. Román někdy bývá srovnáván s Flaubertovou Paní Bovaryovou; Anna Kareninová představuje však zcela odlišný typ „nevěrné ženy“. Na rozdíl od romantiky založené Emy Bovaryové, která ve svých mimomanželských vztazích hledá naplnění svých romantických snů a neprojevuje ani příliš mnoho lásky k vlastnímu dítěti, Anna je líčena jako žena s morálními hodnotami, milující matka. Hřeší z opravdové lásky k osudovému muži, vyčítá si sama sobě své počínání, nesnáší totiž lež. Nakonec se ocitá v neřešitelné situaci, z níž vidí jen jediné zoufalé východisko – smrt.

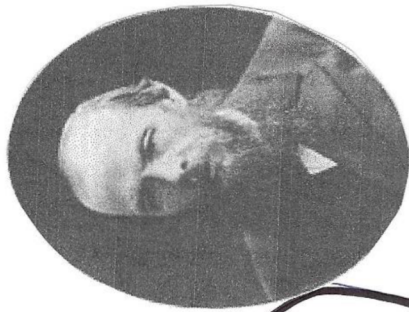
Lev Nikolajevič Tolstoj: Život

Jeden z nejvýznamnějších klasických realistů světové literatury, ruský romanopisec a myslitel. Narodil se v Jasně Poljaně (Tulská gubernie), s níž zůstal spjat prakticky celý život, a původem patřil k nejstarším aristokratickým rodinám Ruska. Záhy však osiřel a byl vychováván u příbuzných. Studia v Kazani, kde žil životem zlaté mládeže, nedokončil a vrátil se na své statky, aby hospodářskými reformami pozvedl své rolníky. Pokus selhal, Tolstoj vstupuje do armády a r. 1851 odjíždí bojovat na Kavkaz (ohlasy těchto zkušeností lze nalézt v románu *Vzkříšení*). Po návratu z ciziny se věnoval pedagogické činnosti ve škole pro vesnické děti, kterou založil v rodné Poljaně, kde se natrvalo usadil. Pokusy řešit mravní a společenské rozpory vyústily na přelomu 70. a 80. let krizí a generálním přehodnocením dosavadních názorů, jež bylo dovršeno přijetím mužického způsobu života. V řadě filozofických, náboženských a publicistických traktátů zformuloval Tolstoj své utopicko-socialistické učení o mravním sebezdokonalování a neprotivení se zlu násilím (tzv. tolstojovství) a svou společenskou angažovaností se stal jednou z největších mravních autorit 19. století. Vnitřní rozpory a neshody s rodinou ho přivedly k rozhodnutí tajně opustit Jasnou Poljanu, na útěku z domova, doprovázen osobním lékařem, však onemocněl a zemřel.

Lev Nikolajevič Tolstoj: Tvorba

Všeobecnou pozornost vzbudil už svou románovou prvotinou *Dětství*, *Dětstvo*, 1852, prvním dílem autobiografické trilogie. Impozantní dílo – románová epopéj *Vojna a mír*, *Vojna i mir*, 1865-1869, inspirované Napoleonovým vpádem do Ruska a vědomím ohroženosti celého národa, je svou filozofickou koncepcí dějin polemikou proti kultu hrdinů a vynikajících osobností. Klasické románové formě se více blíží druhé nejrozsáhlejší dílo Tolstého *Anna Kareninová*, *Anna Karenina*, 1875-1878, tragická milostná historie „hříšné ženy“, která dá své vášni přednost před uznávanou společenskou morálkou. Poslední román *Vzkříšení*, *Voskresenje*, 1899, se stal jakousi syntézou autorovy pozdní tvorby.

Příloha č. 11: Vennův diagram



F. M. DOSTOJEVSKIJ

- vojenské 'travebum' inženýrství
- odsouzen k trestu smrti
- nucené práce
- epileptické záchvaty
- psychologická próza
- Zločin a trest
- Babi Karamazovy

· **DUCHVNĚNÍ**
· **TRESTANSTVÍM**

L. N. Tolstoj

- promítal do vnitřního světa hrdinů
- filozofické úvahy zabýval se praktickou pedagogikou
- princip: "nedoporučovat zla násilím"
- **TOLSTOJOVSTVÍ**
- Anna Karenina

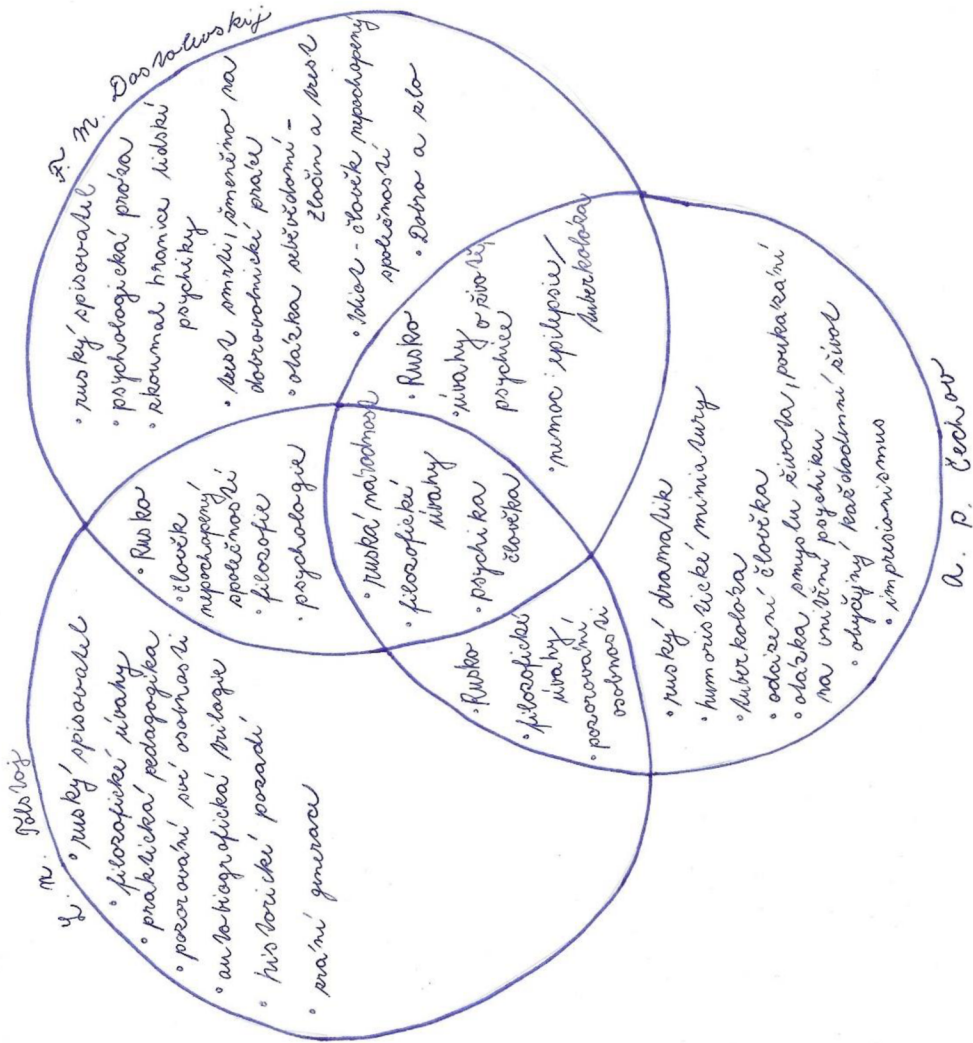
· **RUSKÝ REALISMUS**
· 19. století

· **NEPOKORNÍ**
· **RUSKÉHO REALISMU**
· **ČESKÝM**

- první výtahová
- psal do časopisů
- psal novely, povíčky, divadelní hry
- v dílech: smutek, smrt, odizování
- snažil se najít vyhodisko
- motiv obvykle jako každodenního života
- Směch vána
- Tři sestry

A. P. ČECHOV





Příloha č. 12: Charles Dickens

1. Charles Dickens byl anglický spisovatel a novinář, jeden z nejvýznamnějších romanopisců 19. století. Pocházel z početné rodiny, která se po přestěhování do Londýna ocitla ve finančních problémech. Jeho otec skončil ve vězení pro dlužníky. Dickens musel jako desetiletý chlapec pracovat v továrně na leštidla. Později, když zvládl těsnopis, se stal pisařem u soudu. Poté pracoval jako novinář. Jeho spisovatelskou dráhu odstartoval satirický román Kronika Pickwickova klubu. Další romány Dickensovi přinesly slávu v Evropě i v USA.

2. V satirickém románu Kronika Pickwickova klubu autor zobrazuje typické vlastnosti Angličanů. Všiml si osudů lidí žijících v bídě, zejména dětí a sirotků. Kritizoval společnost za to, že jim nedokáže pomoci. Jedním z nejslavnějších Dickensových děl je román Oliver Twist, který do literatury zavádí dětského hrdinu. Hrdinou dalšího románu Nadějně vyhlídky je sirotek Pip, který pomůže uprchlému vězni. Ten mu za to později odkáže peníze. To chlapce posune v kariéře, ale nakonec o peníze přijde.

3. V autobiografickém románu David Copperfield Dickens popisuje osudy chlapce Davida, který si prošel fyzickými tresty ze strany matky, nevlastního otce i učitelů v internátní škole. V dospělosti vystuduje práva, stane se uznávaným spisovatelem a ožení se. V sociálním románě Malá Dorritka se Dickens zabývá myšlenkou, že bohatství i chudoba mají na člověka podobně špatný vliv. Dickens kritizuje věznění pro dlužníky, v němž se Malá Dorritka narodila.

Charles Dickens: Oliver Twist

Nadešel večer a hoši zaujali místa u stolu. Správce v obvyklém kuchařském přístrojení se postavil k mēděnci a jeho špitálské pomocnice si stouply za něj. Každý hoch dostal svou porci kaše a dlouhou modlitbou se štědrě děkovalo za skoupý božidárek. Kaše zmizela, chlapci si začali šuškat a mrkali na Olivera, jeho přímí sousedé ho šťouchali loktem. Ačkoli ještě takové dítě, byl hlady zoufalý a z bídy všeho schopen. Vstal od stolu, s miskou a lžicí v ruce popošel ke správci a vlastní odvážností poněkud polekaný řekl:

"Prosím, pane, já bych chtěl ještě trochu."

Správce byl tlustý, statný muž – ale zbledl jako stěna. V strnulém úžasu poučil několik vteřin na malého buřiče oči a potom se podepřel o mēděnec, aby neupadl. Pomocnice byly zkoprnělé údivem, hoši strachy.

"Cože?" vyrazil ze sebe správce konečně slabým hlasem.

"Prosím, pane," opakoval Oliver, "já bych chtěl ještě trochu."

Správce se rozehnal sběračkou Oliverovi po hlavě, sevřel ho v pažích jako v kleštích a ječivým křikem volal serbusa.

Výbor právě vážně rokoval v důvěrném sezení, když se pan Bumble ve velkém rozčilení vřítel do síně a na adresu pána na vysokém křesle vyhrkl:

"Pane Limbkins! Odpusťte, prosím, vašnosti, ale Oliver Twist chtěl ještě!"

Všemi to trhlo. Na kdekteré tváři se zračilo zděšení.

"Ještě?" opáčil pan Limbkins. "Vzpamatujte se, Bumble, a odpovězte mi jasně. Rozumím vám dobře, že chtěl ještě, když už snědl večerí vyměřenou stravovacím

"Ano, prosím," přisvědčil Bumble.

"Ten kluk bude viset," prohodil pán v bílé vestě. "Ten kluk bude jednou viset, to vím."

Nikdo s proctvím jasnozřivého pána nepolemizoval. Rozpředla se živá rozprava. Nařídili Olivera okamžitě zavřít do separace a druhý den vylepili na vnější stranu vrat vyhlášku nabízející odměnu pěti liber komukoli, kdo obci sejme z beder starost o Olivera Twista. Čili jinými slovy, nabízeli pět liber a Olivera Twista komukoli, ať muži nebo ženě, kdo potřebuje učedníka na jakékoli řemeslo, obchod nebo zaměstnání.

"Nic jsem ještě v životě nevěděl tak jistě," prohlásil pán v bílé vestě, když nazítří ráno klepal na vrata a četl si ceduli, "nic jsem v životě nevěděl tak jistě, jako že tenhle kluk bude jednou viset."

Poněvadž zamýšlím v dalším ukázat, měl-li pán v bílé vestě pravdu nebo ne, ubíral bych možná tomuto vyprávění na zajímavosti (za předpokladu, že vůbec zajímavé je), kdybych se odvážil napovědět již nyní, vzal-li život Olivera Twista takový násilný konec nebo ne.