

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ústav bohemistiky

Diplomová práce

ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VÝUCE ČESKÉHO
JAZYKA A LITERATURY A ANGLICKÉHO JAZYKA NA
STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Autorka: Bc. Tereza Vondrášková

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Maturová, Ph.D.

Studijní obor: AJL-ČJL/uSŠ

2023

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 4.7. 2023

.....

Tereza Vondrášková

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla velice poděkovat své vedoucí práce, Mgr. Markétě Maturové, Ph.D., jež mě motivovala při psaní mé diplomové práce, a zejména za její vedení, podporu, podnětné rady a milá slova. V neposlední řadě chci vyjádřit i vděk za vztah, který s paní doktorkou máme, je to neskutečně nápomocná, vřelá a starající se osoba.

Dále bych ráda poděkovala všem středoškolským pedagogům z praxe, kteří mi dovolili provést praktickou část této práce v jejich hodinách.

OBSAH

ÚVOD	1
1 KRITICKÉ MYŠLENÍ.....	4
1.1 Výuka podle metod kritického myšlení	6
1.2 Charakteristika kritického myšlení.....	10
1.3 Očekávané benefity výuky podle metod kritického myšlení.....	11
1.4 Kritéria výběru metod kritického myšlení	12
1.5 Modely učení kritického myšlení	17
1.5.1 Model E-U-R.....	17
1.5.2 Kolbův cyklus.....	21
1.5.3 Model učení R.E.D.	22
2 RVP ČR	24
2.1 Výuka jazyka v rámci RVP.....	25
2.2 Výuka průřezových témat podle RVP G a RVP SOV	26
2.2.1 Environmentální výchova	27
2.2.2 Mediální výchova	27
2.2.3 Multikulturní vzdělávání.....	28
2.2.4 Osobnostní a sociální výchova	28
2.2.5 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	28
3 METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI	30
4 PRAKTICKÁ ČÁST	33
4.1 Vyučovací hodina – Současná česká literatura	33
4.1.1 Popis metod.....	33
4.1.2 Průběh hodiny.....	35
4.1.3 Sebereflexe lektorky	36
4.1.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	37

4.2 Vyučovací hodina – Odchylky od pravidelné větné stavby	39
4.2.1 Popis metod	39
4.2.2 Průběh hodiny	40
4.2.3 Sebereflexe lektorky	41
4.2.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	42
4.3 Vyučovací hodina – Mediální výchova	43
4.3.1 Popis metod	44
4.3.2 Průběh hodiny	44
4.3.3 Sebereflexe lektorky	45
4.3.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	46
4.4 Vyučovací hodina – Anglický jazyk	47
4.4.1 Popis metod	47
4.4.2 Průběh hodiny	48
4.4.3 Sebereflexe lektorky	49
4.4.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	49
4.5 Vyučovací hodina – Anglický jazyk	50
4.5.1 Popis metod	50
4.5.2 Průběh hodiny	51
4.5.3 Sebereflexe lektorky	52
4.5.4 Výsledky dotazníkového šetření.....	52
5 ZÁVĚRY PLYNOUCÍ Z UKÁZKOVÝCH HODIN	54
6 ZÁVĚR	60
SEZNAM ZDROJŮ	62
Literatura	62
Online zdroje.....	63
PŘÍLOHY	
1. hodina – Česká literatura	

2. hodina – Odchyly od pravidelné větné stavby
3. hodina – Mediální výchova.....
Příklady poplašných zpráv na internetu.....
4. hodina – Anglický jazyk.....
Scénáře, které se mohou stát na ostrově:
5. hodina – Anglický jazyk.....

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá aplikací vybraných metod kritického myšlení při výuce českého a anglického jazyka na středních školách. Navrhuje sadu aktivit (pracovních listů) a ty následně zkouší v praxi. Teoretická část se opírá o odbornou literaturu k tématu, v praktické části ověří a zhodnotí metody a jejich úspěšnost. Cílem práce je nalezení vhodných metod výuky českého a anglického jazyka, které by přispěly k rozvoji kritického myšlení žáků na středních školách.

Klíčová slova: anglický jazyk; český jazyk; kritické myšlení; literatura; střední škola

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the application of selected critical thinking methods in the teaching of Czech and English languages in secondary schools. It proposes a set of activities (worksheets) and subsequently tests them in practice. The theoretical part is based on relevant literature on the topic, while the practical part verifies the selected methods and evaluates their effectiveness. The aim of this thesis is to identify suitable teaching methods for Czech and English languages that would contribute to the development of critical thinking skills among secondary school students.

Keywords: Czech language; critical thinking; English language; literature; secondary school

ÚVOD

Diplomová práce Rozvoj kritického myšlení ve výuce českého jazyka a literatury a anglického jazyka na střední škole se zabývá, jak je již patrné z názvu, metodami kritického myšlení a jejich výukou na třetím stupni vzdělávání. Důvodů, proč je tato práce podstatná pro chápání jazykové výuky na středních školách, je několik.

Zprvé se jedná o téma atraktivní a v dnešní době často zmiňované ve vzdělávacích kruzích. Problematice kritického myšlení (dále jen KM) je věnována v posledních letech velká pozornost. Svědčí o tom velké množství odborných článků, knih, diplomových i bakalářských prací, rešerší i psychologických či pedagogických výzkumů. Patrný je její význam i pro tvorbu Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), které stejně jako ostatní odborné publikace adekvátně zahrnují KM jako nezbytnou součást.

Zadruhé jde o činnost, která by měla být typická všem vzdělaným lidem. Zejména v „době internetové“ se o KM hovoří i v České republice jako o jedné ze základních kompetencí, které by každý člověk měl ovládat. Proč se tedy o KM stále mluví a proč je to i přesto v českém prostředí tak málo probádané téma? Zejména se jedná o to, že generace nynějších učitelů a učitelek byla vzdělávána poměrně jednostranně. Nejen, že jako děti ve školách neměly přístup k veškerým informacím, ale nebyly vedené ani k samostatnému přemýšlení nad problémy, diskusi a tzv. myšlení „outside of the box.“¹ (srov. např. Čapek, 2015, s. 17)

Není proto divu, že takoví vyučující pokračují ve stejném trendu a ke schopnosti uvažovat kriticky své žáky nevedou. (Rezaei et al., 2011, překlad autorky) Předmětem této práce ovšem není kritika dosavadního převládajícího vzdělávacího přístupu, ani přílišná chvála „moderních metod.“ Oba tyto přístupy mají své benefity, můžeme za nimi vidět výsledky a najde se mnoho učitelů, kteří hodnotí kladně kombinaci obou zmíněných.

KM se neustále vyvíjí v souvislosti s vývojem doby.

V každodenním životě jsme konfrontováni s nutností reagovat na informace, které nám sugerují, jak žít a jak nežít, co dělat a co nedělat, čemu věřit a čemu nevěřit, jaký postoj zaujmout a jaký naopak zamítnout. Persvazivní potenciál těchto informací je silný. Některé informace vyhodnotíme jako nepodstatné a neužitečné a ignorujeme je. Jiné (ne)kriticky přijímáme, další (ne)uvážlivě odmítáme. Nad některými přemýšlíme, ptáme se „proč“. (Macoun, 2011, s. 235).

¹ Způsob inovativního myšlení, které je něčím neotřelé, nečekané

Žijeme ve světě dezinformací, jež široce zasahují do všech sfér našich životů. „Fake news“ neboli nepravdivé zprávy, nás konfrontují každý den, zejména na internetu a sociálních sítích. Jak se mají lidé orientovat v tom, které informace jsou a nejsou pravdivé, kde se pít po ověřitelných zdrojích a jakým způsobem se vypořádat s dezinformačními útoky, jež nás napadají? Internet je skvělým pomocníkem k učení, ke zjišťování informací o světě, ale zároveň představuje riziko pro ty, kteří se v něm neorientují.

Během několika posledních let vyvstaly nové výzvy, s nimiž se školství a zejména děti musí vypořádat. Po dvou letech distanční výuky, při které byly školy odkázány na výuku přes internet, a během války, jež se odehrává v naší těsné blízkosti, je třeba se v této záplavě umět pohybovat, hledat klíčová slova, zpochybňovat to, co je nám sdělováno médii a umět ověřovat i zdroje zpráv, které jsou nám předávány. Zdá se, že oprávněně v „době internetové“ se důraz ve výuce posouvá z toho, aby žáci měli co nejpodrobnější znalosti z oborů jako historie, zeměpis, literatura a dalších, spíše na to, aby věděli, z jakých bezpečných a důvěryhodných zdrojů čerpat. Pro mnohé z nás je dnes vyhledávání na internetu, stejně jako spoléhání na GPS na cestách nebo kalkulačky v telefonu, druhá přirozenost. Tato tendence patrně u mnohých lidí, zejména starší generace, naráží na nevráživost. Zejména u těch, kteří studovali před rozšířením internetu se odráží neporozumění aktuálním trendům ve vzdělávání. Je ovšem nutné hledat nějaký balanc mezi nimi, například není nutné, aby každý uměl vyjmenovat všechna Shakespearova dramata, nicméně povědomí o Shakespearovi a jeho vlivu stále patří do obecně přijímaného všeobecného přehledu.

Jak již bylo řečeno, na téma KM toho bylo napsáno mnoho a promluveno o něm ještě více, ale bezesporu je o něm třeba psát a mluvit dále. Stejně jako se prohlubuje naše schopnost uvažovat kriticky a argumentovat proti dezinformacím díky vzdělávání, zvyšují se i možnosti pro tvůrce poplašných a mnohdy protizákonných zpráv. Nejde bohužel už jen o víceméně nevinné zprávy na internetu nebo v bulvárním tisku, v mnohých případech jde o zdraví, v těch největších extrémech o život. Od neplatných hrozeb od neznámých anonymů po neodborné rady o zaručených detoxech, kterými je internet zaplaven, se všichni musí naučit těmto nástrahám čelit a vhodně na ně reagovat. K takové adekvátní reakci je zapotřebí kritického myšlení, které by se mělo v lidech pěstovat už od malička, protože právě nevinnost a nezkušenost dětí vede k nejčastějším případům kyberzločinů. KM pomáhá lidem rozpoznat potenciální hrozby a nebezpečí online prostředí a poskytuje jim schopnost analyzovat a vyhodnotit informace tak,

aby mohli provádět informovaná rozhodnutí. Umožňuje rozpoznat podezřelé e-maily, které se snaží získat osobní citlivé údaje. Tím, že se lidé naučí rozpoznávat znaky phishingu², jako jsou neznámí odesílatelé, podezřelé odkazy nebo žádosti o osobní informace, mohou se vyvarovat podvodům. Při vyhledávání informací na internetu je důležité kriticky posuzovat důvěryhodnost webových stránek. Díky KM si lidé více uvědomují, jaké osobní informace sdílí online i jak se mohou stát cílem kyberzločinců. Pomáhá jim zvolit silná hesla, správně nakládat s citlivými údaji a vyhnout se podezřelým aplikacím či službám, které by mohly ohrozit bezpečnost. Myslet kriticky zahrnuje také uvědomění si důležitosti aktualizací softwaru a zabezpečení zařízení. Při správném využívání kritického myšlení jsou schopni rozpoznat potřebu aktualizace softwaru a zabezpečovacích opatření, která pomáhají chránit se před kyberútoky.

Ačkoliv mnoho učitelů si stále myslí, že kritické myšlení je spíše vrozený atribut, kterému se nelze naučit, studie a prokázané experimenty tato tvrzení vyvrací.

Dalším problémem, na který učitelé právoplatně naráží, je strach a nízká sebedůvěra k jeho učení. Jak již bylo zmíněno, za minulého režimu se pěstoval spíše dril než samostatné řešení problémů, což může vést k tomu, že si učitelé sami neví rady, jak takové téma uchopit. Mnohdy se ale setkáme i s názorem, že škola věří v důležitost podpory této dovednosti, nicméně naráží na nedostatek času ve vyučovacích hodinách. Jelikož je české školství hnáno za výsledky a znalostmi, učitelé sklouzávají k výuce pod výhružkami „Toto může být v testu,“ nebo „Tohle se vám bude hodit k maturitě.“ Oba přístupy mají samozřejmě za výsledek to, že se potom žáci v posledním ročníku před maturitní zkouškou odmítají učit cokoli, co se jim ke státní zkoušce hodit nebude. (srov. např. Čapek, 2015)

Za zakladatele a průkopníka KM je považován Sokrates, jehož metody zjišťování, dotazování se a zpochybňování informací vedly k důkladnějšímu porozumění tematiky. Kritickým myšlením se však zabývalo a stále zabývá mnoho teoretiků a učitelů, není proto překvapivé, že pro něj neexistuje jednotná definice. Pro účely této diplomové práce budou vybrána jen některá vymezení, která jsou stále aktuální a reflektují teorie relevantní pro vzdělávání.

² typ kybernetického útoku, při němž se útočník snaží získat citlivá data

1 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Kritickým myšlením se rozumí dovednost nebo schopnost jedince argumentovat s názorem, který je mu předkládán, vyhodnotit proměnné prvky a vlastním úsudkem dojít k závěru. Tam, kde člověk nemůže něco sám vyřešit, prověřuje několik důvěryhodných zdrojů a vychází z nich. Takové myšlení si dává za cíl získávání pravdivých informací na základě dohledávání zdrojů a pramenů, ale i použití vlastní dedukce. „Kritické myšlení je skeptické, aniž by bylo cynické. Má otevřenou mysl, aniž by to chtělo. Je analytické, aniž by byl hnidopišské. Kritické myšlení může být rozhodující, aniž by bylo tvrdohlavé. Hodnotící, aniž by bylo odsuzující a důrazné, aniž by bylo přesvědčené.“ (Facione, 2015, vlastní překlad autorky)

Dalším předpokladem je obhájení si vlastního názoru před ostatními, stejně jako otevřenost a tolerance k naslouchání druhých. K tomu přidává Robert Ennis, americký profesor filosofie a spisovatel, jenž se především zabývá tématem kritického myšlení, svůj pohled: „Kritické myšlení je rozumné reflexivní myšlení zaměřené na rozhodování o tom, čemu věřit nebo co dělat,“ (Ennis, 2016). Na Ennisovu definici volně navazují další, například Harvey Siegel, univerzitní profesor filosofie a psycholog, rozeznává mezi „čistými dovednostmi“ a „dovednostmi plus tendence.“ Podle něj se tyto „čisté dovednosti“ zaměřují pouze na schopnost člověka hodnotit správně nebo zpracovat určitá stanoviska. Člověk je správným kritickým myslitelem, pokud má zvládnuté potřebné schopnosti, dovednosti a předpoklady k tomu, aby vyhodnotil tato stanoviska. Nicméně si Siegel vzápětí protiargumentuje, že pouhé schopnosti z člověka ještě kritického myslitele nedělají. Doplnuje koncept „dovednosti plus tendence,“ kterými rozumí nejen to, že kritický myslitel má schopnosti kriticky vyhodnotit stanoviska, ale sám má tendence tyto praktiky aktivně užívat. Kromě samotné schopnosti kriticky přemýšlet musí mít určité dispozice a hodnoty, které musí sám pěstovat. „[Druhý koncept kritického myšlení] zahrnuje charakteristiku nejen kognitivních dovedností nebo kritéria hodnocení zdůvodnění, mnohem důležitější je typ člověka. Toto pochopit znamená pochopit důležitost konceptu kritického myšlení a osoby, její hodnoty a ostatní morální hodnoty tohoto konceptu.“ (Siegel, 1988, s. 10)

V České republice od roku 1997 funguje program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking), který najdeme ale i v jiných státech. Program vznikl pod záštitou Consorciem for Democratic Pedagogy. David Klooster, lektor v RWCT, se ve svém článku *Co je kritické myšlení?* (Klooster, 2000) pro Kritické listy zabývá rovněž pokusy o definování KM. Upozorňuje na důležitost používání takových definic, které

se žádné státy zapojené v programu nesnaží „tlačit do škatulek“, nejednotná definice je podle něj důležitá. Nicméně pro nás v ČR se pokouší o vlastní vymezenější definici, jež by byla podle něj bližší a podrobnější, ale pořád „nesvazovala nikoho do žádných škatulek“. Nabízí podstatné shrnutí v pěti bodech:

1. Kritické myšlení je nezávislé. Všichni musí být svobodní v myšlení za sebe a tuto svobodu pocítovat. Nemusí být originální, pokud přijmou názor někoho jiného, podstatné ovšem zůstává, že s tímto názorem musí dobrovolně souhlasit a brát jej za vlastní.
2. Získávání informací není cílem, nýbrž východiskem, pro které platí, že aby mohl člověk vyhodnotit nějaké závěry, musí si o tématu získat spoustu faktů, ale i teorií, dat a názorů. Klooster zde zmiňuje, že kritické myšlení si nedává za cíl nahrazovat tradiční výuku faktům, nicméně samotné memorování je neefektivní, a proto KM také učí žáky rozumět textům a vybírat z nich klíčové pojmy. Tedy kritičtí myslitelé berou fakta, která se naučili a sami je zpracovávají.
3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které má řešit. Uvádí zvědavost za jednu z nejdůležitějších lidských vlastností, na kterou si nejčastěji stěžují rodiče u malých dětí. Není ale smutné, že tuto zvědavost už pozorujeme méně na základních a středních školách? Skutečné učení se podle Kloostera vyznačuje snahou řešit problémy a odpovídat na žákovy otázky, vycházející z jeho osobního zájmu. „Kritické myšlení začíná tam, kde začíná žákovo zapojení v problému.“ (Dewey, 1916, překlad autorky)
4. Kritické myšlení si dává za cíl pít se po rozumných argumentech. Takoví myslitelé vytvářejí vlastní řešení pro problémy a přinášejí kvalitní argumenty s odůvodněním. Připouštějí více než jedno správné řešení pro většinu problémů, ale dokáží obhájit, proč právě to jejich je dobré.
5. Kritické myšlení se dělí se společností. Učitelé by proto měli podněcovat diskusi, práci ve skupinách a další pestré způsoby, kterými mohou započít debatu. Vedou žáky k toleranci k postojům ostatních, naslouchání jejich názorům, ale také zodpovědnosti za svá vlastní stanoviska. Přenáší život mimo vyučovací hodinu do ní. (Klooster, 2000)

Kromě diskuse považuje David Klooster za nejdůležitější nástroj při výuce psanou tvorbu. Podle něj je psaní pro žáky nejtěžší disciplínou, jelikož zahrnuje jejich samostatnou aktivní činnost, zapojení získaných znalostí a hledání řešení. Na druhou stranu ale nabízí ukotvení problému, možnost si text přečíst, pozměnit názory nebo se k nim jen vrátit. Navíc jsou žákovy nápady poté viditelné, strukturované pro čtenáře. Debaty často vedou k neúplným výpovědím,

zejména pokud jsou vedeny na téma, které je pro všechny zajímavé. Při psaní se žáci mohou soustředit na argumenty, sami s nimi diskutovat a organizovat své myšlenky. (Klooster, 2000)

Na jeho přesvědčení navazuje například Ondřej Hausenblas, jenž v rozhovoru pro EDUin vyslovuje nadšení a obdiv z tradice anglických škol, na kterých se podle něj děti učí „[...] pořádně psát, což je velký rozdíl oproti naší úrovni. Také mají výborné učebnice psaní. Nemyslím tvůrčí psaní, spíš to, čemu dnes říkáme psaní o čtení, které rozvíjí schopnost reflektovat literaturu vlastním myšlením. Přemýšlet o tom.“ (Hausenblas, 2023) Dále kritizuje české školství, které se podle něj drží staré německé pozitivistické tradice, která spočívá v popisování, pojmenovávání a třídění věcí. Podle něj samotní Němci již tuto tradici z velké části opustili, včetně změn ve výuce němčiny. Uvádí, že americké univerzity ve třicátých letech 20. století začaly přejímat přístup, který Anglie praktikovala po staletí, tj. učit lidi, jak vyjádřit myšlenky tak, aby byly dobře čitelné a srozumitelné. Podle Hausenblase tedy v současném školství nejde pouze o učení jazyka, ale spíše o učení řeči. Také on dává KM do souvislosti se čtením krásné literatury. Zároveň konstatuje, že čtení mezi dětmi není dnes příliš oblíbenou aktivitou. Projekt Pomáháme školám k úspěchu, který trvá již jedenáct let, se zaměřuje na podporu čtení a psaní ve školách. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl předtím zaveden na podporu porozumění procesu čtení. V rozhovoru zdůrazňuje, že učitelé, s nimiž projekt pracuje, jsou schopni porozumět pojmům, které se vztahují k čtení, jako například „porozumění“ a „intelektuální výzva“. Tyto pojmy byly zavedeny až nedávno a svědčí o nedostatečném zohledňování celého procesu porozumění a intelektuálních výzev. Zdůrazňují význam rozvoje a posunu v myšlení, který je spojen s odpovědným intelektuálním postojem. (Hausenblas, 2023)

1.1 Výuka podle metod kritického myšlení

Mezi mnohé benefity, které výuka ke kritickému myšlení přináší žákům, mohou být zahrnuty i patrné pozitivní vlivy pro klima třídy. Pokud je takto vedená výuka dobře zvládnutá, podporuje respektující vztahy mezi žáky ve třídě a úctu k odlišnostem. Navíc je motivuje k aktivnímu naslouchání, nejen za účelem získání informací, ale především za účelem porozumění. Kritické myšlení vede ke kompromisům jako důsledku kvalitní diskuse.

Pokud učitel od žáků požaduje, aby jednali v souvislostech KM, musí je k tomu nejen aktivně vést a podporovat, ale sám musí být schopný jednat podle těchto metod a přistupovat k žákům v souladu s nimi.

Učitel sám by měl být schopen kriticky smýšlet nad světem, svým okolím a sám sebou, což zahrnuje značnou míru sebereflexe. Sebereflexí v profesní, ale i osobní sféře se rozumí zpětné ohlédnutí za interakcí s jinými lidmi, v té profesní sféře potom to, jakým způsobem učitel vedl hodinu, jaké výukové metody využil, jaké učivo žákům zprostředkoval, zdali bylo relevantní pro jejich další vzdělávací posun, jak se mu dařilo je motivovat k vlastnímu učení, jak se přitom cítil on i oni. Musí se však zaměřit i na to, jakým způsobem probíhala komunikace, nejen se žáky, ale i jejich rodiči a ostatními kolegy. Jedná se o takový vnitřní dialog, který buďto učitel může vést po každém pracovním dni sám, s připravenými otázkami, nebo si může své poznatky zapisovat do deníku. Vlastimil Švec ve své stati o *Sebereflexi jako nástroji profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů* uvádí, že tento vnitřní dialog je založen na otázkách, které si učitel klade v průběhu přípravy na výuky, během vyučování i při závěrečné analýze hodiny. Dále uvádí pro zjednodušení čtyři kategorie těchto otázek:

- 1) Popisné otázky, jež umožňují dát do slov osobní postoje (např. *Jaký je můj vztah k této třídě? Jak spolupracuji s kolegyní XY?*), emoce (např. *Co jsem dnes cítil/a při této otázce od žáků? Jak mne jejich stěžování/nadšení vyčerpalo/obohatilo?*), uvažování (např. *Myslím si, že je tato látka vhodná pro třídu 3.B?*) a způsoby jednání v pedagogických situacích (např. *Jak na mne dnes reagovali žáci ze 7.A, když jsem jim přinesl/a tuto ukázkou?*)
- 2) Rozhodovací otázky, které v nás mají podnítit úvahu nad změnou postoje či chování.
- 3) Hodnotící otázky, např. *Jak dnes přistupuji v komunikaci k tomuto žákovi, který mne před týdnem naštvál? Nejsem k němu příliš striktní?*
- 4) Kauzální otázky, které se snaží odhalit prapůvod našeho chování či postojů.
(Švec, 1997, s. 4)

Sebereflexe je součástí kritického myšlení, podobně jako uvažování nad přijímanými informacemi. Výsledky úspěšné sebereflexe, nejen v roli pedagoga, jsou zřejmé. Pomáhá rozklíčovat příčiny nepříjemných situací, v nejlepším případě předcházet podobným vyústěním těchto situací do budoucna. V některých situacích je však zapotřebí pomoci okolí, ve školním prostředí se může jednat např. o kolegu nebo školního psychologa. Sebereflexe vede k poznání nás samých, hlouběji k poznání nás na pozadí našeho okolí, naší roli ve společnosti a ve světě. Učitel, který se zaměřuje na sebereflexi, je spíše otevřený změnám, uchází se o porozumění ostatním, ale i tomu, aby ostatní rozuměli jemu, uvědomuje si své

omezení v pravdě, má motivaci a snahu se neustále učit a zlepšovat své metody a přístupy. (Švec, 1997)

Je patrné, že učitel využívající metody kritického myšlení bude mít těžší pozici, aby v současné době tyto metody uvedl a začlenil do výuky. Jednak proto, že takových učitelů ještě zdaleka není na školách mnoho, z čehož vyplývá, že na tento přístup všichni žáci ještě nejsou zcela zvyklí. Pro mnohé z nich se mohou tyto výukové metody jevit jako zbytečná ztráta času, nevidí dlouhodobý benefit jejich provozování. Zejména pokud jsou zvyklí na „odsezení si“ jedné powerpointové prezentace, během které nejsou nijak aktivně zapojováni, nemusí věnovat výkladu přílišnou pozornost a lehce se díky tomu přiklání k vyhledávání jiných činností během výuky. (Čapek, 2015)

Samozřejmě může také dávat smysl, že takoví vyučující, kteří přinesou do výuky „inovaci“ a začlení některou z metod KM, aniž by měli nastudovaná pravidla užívání KM, nemusí žákům přinést mnoho nového. Pro práci s metodami KM je potřeba vypěstovat vhodné prostředí a klima ve třídě, otevřené diskusi, chybě a vlastním názorům. Je proto i zřejmé, že tato sonda v podobě jedné či několika málo výukových hodin do včlenění metod KM do výuky českého či anglického jazyka, nemusí nutně přinést očekávané výsledky, zejména pokud třída, ve které bude hodina probíhat, není od svých učitelů na podobné podmínky zvyklá. I tyto okolnosti však budou v praktické části zohledněny a analýza výsledků bude k tomuto přihlížet.

Stejně tak se nedá říct, že když se učitelé rozhodnou vyzkoušet jednou něco „modernějšího“, tím, že přinesou do výuky například Metodu skládkového nebo párového čtení, bez nějaké předchozí přípravy v podobě seznámení žáků s těmito specifickými metodami, že budou zákonitě hned úspěšní. Některé metody určitě lze aplikovat bez dlouhodobých příprav, a takové budou později navrženy konkrétně v kapitole, která se bude věnovat různým metodám, možnostem jejich využití a náležitostem příprav.

Pro zařazení metod KM do výuky není nutno žáky na jejich užití upozorňovat, jejich vědomí a pocit z toho, že jsou na ně zkoušeny nějaké „pokusy“ by mohly naopak mít za následek nespolečnosti, výsměch a ztrátu respektu. Koneckonců, mnoho kritických myslitelů nechodí po světě s tím, že jsou ti „vyvolení“, nevyužívají aktivně metody KM s vědomím toho, že v ten moment vykonávají něco, co ostatní nemusejí nutně umět. Pro jejich budoucí život je důležitější sít se s kritickým uvažováním, aby se naučili kriticky žít. Do výuky je tedy mnohem účinnější alespoň ze začátku k metodám přistupovat jako k nezměněné podobě výuky

a zjistit, jak na ně žáci reagují. V tento moment se kritické myšlení stává jak cílem, tak metodou výuky, jak zmiňuje Helena Grecmanová (Grecmanová et al., 2012).

Je proto nutné podporovat a pěstovat takové klima ve třídě, které umožní všem aktérům cítit se bezpečně, respektovaně a šťastně. Je třeba jej vnímat na pozadí klima školy a jejího prostředí, nicméně jsou to tři odlišné pojmy a jako k takovým je třeba k nim přistupovat. Prostor školy, potažmo třídy, je dáno kulturní, sociální, ekologickou a personální stránkou, což znamená, že působí na všechny lidi, kteří jsou její součástí, jedná se o živý organismus, který ovlivňuje vnímání klimatu školy, hlouběji i třídy, ale zároveň je ovlivňováno všemi svými články. Klima školy je nějakou více či méně stálou entitou, kterou lze hodnotit z různých úhlů pohledu. Může se jednat např. o hodnocení organizace školních a mimoškolních aktivit žáky a jejich rodiči, na druhé straně mohou i učitelé hodnotit zapojení rodičů do vzdělávání vlastních dětí. (Grecmanová et al., 2012)

Klima třídy je samostatnou kapitolou, které bylo věnována celá řada výzkumů. Jedna třída ve škole totiž představuje samostatnou jednotku, živý organismus, kterému přispívá nejen klima a prostředí celé školy, ale mnohem více jednotliví aktéři. Jiří Mareš a Stanislav Ježek z Národního ústavu pro vzdělávání odlišují dále klima třídy například od její atmosféry. Podobně jako se tomu má v meteorologii, i v pedagogice je atmosféra krátkodobý útvar, jež se může během jednoho vyučovacího dne několikrát změnit. Na druhou stranu klima, tedy i klima ve třídě, je jev dlouhodobý, udržitelný, proměňující se v řádu několika měsíců, ne-li let. Klima se na rozdíl od atmosféry hůř pozoruje. Je totiž založeno na subjektivním vnímání všech aktérů zapojených ve třídě, a to ještě v průběhu delšího časového úseku. Jiří Mareš a Stanislav Ježek přirovnávají třídní klima tomu, co se děje mimo jeviště divadla, kam už pouhé oko diváka nedohlédne. Stejně tak je klima třídy skryto před zraky vnějších pozorovatelů. (Mareš a Ježek, 2012)

Klima třídy má své typické znaky, mezi nimiž je uváděn například fakt, že se jedná o skupinový jev, každá sociální skupina jej vnímá nějakým způsobem. Je daný rozdíl mezi příslušníky jiných skupin, takže například ve velkých městech oproti vesnici bude klima třídy jiné. Některé vjemy jsou společné všem členům kolektivu, některé jsou zpracovávány jen určitou skupinou a tyto se mohou lišit ve významu. Je tedy důležité o něj pečovat, pracovat na něm a pomocí technik jej neustále monitorovat a zlepšovat. Vyvíjí se, nevzniká totiž jen osobními zkušenostmi, ale společnými aktivitami, komunikací mezi žáky, žáky a učitelem, rodiči s žáky atd.

Podstatný efekt na vnesení metod KM do výuky má i míra připravenosti a věnovaného času. Pedagog sám musí iniciovat tyto snahy, věnovat svůj čas přípravám a vzdělávání se o KM. Učitel, který je ochotný tomu svůj osobní čas dát, ukazuje, že mu na žácích a jejich vzdělání opravdu záleží.

1.2 Charakteristika kritického myšlení

Odborný článek *Critical thinking in language education* z roku 2011 od autorů Saeed Rezaei, Ali Derakhshan a Marzieh Bagherkazemi uvažuje mimo jiné nad tím, jak se vyznačují kritičtí myslitelé. Podle nich se děti nerodí se schopností uvažovat kriticky, stejně jako se jim samo od sebe nevyvine v průběhu života. KM musí být učeno a podporováno učiteli a společnostmi od raného věku. Takoví jedinci se potom vyznačují mimo jiné například schopností identifikovat problémy a soustředit se na jeho důležité aspekty a validní vyústění. Tam, kde chybí dostatečné důkazy se zdrží hodnocení a rozhodování, zároveň ale akceptují fakt, že porozumění je limitováno a mnohdy ovlivněno vírou člověka. Zvládnou uvést důvody pro své rozhodnutí a obhájit je, navíc ale vždy brát v potaz alternativní vysvětlení. Zdržují se emočních reakcí na názory ostatních, ale stojí si za pravdou. Rozlišují mezi primárními a sekundárními zdroji, podobně jako mezi důvěryhodnými a nedůvěryhodnými. Umí rozlišit názor od faktu a důkazy od teorií. Formulují a kladou vhodné otázky, pídí se po více relevantních zdrojích informací. Zároveň ale benefitují i ze zdravé zvědavosti a zvědavosti, jsou otevření kritice a často pracují se sebereflexí. Jsou tvární v názorech, protože umí naslouchat aktivně ostatním a dát jim zpětnou vazbu. I toho se týká právě jejich sebereflexe. Žáci, kteří jsou otevření hodnocení ostatních, dokáží hodnotit i sami sebe. Podívat se na sebe věcnými očima, pohledem někoho jiného, uvědomit si, co je vedlo k jejich chování, zda bylo jejich chování správné, odosobněné, nebo je snad vedly nějaké osobní názory, a pokud ano, zdali je to správně. Mnoho kritických myslitelů si pro tyto účely vede sebereflekující deníky. Do nich si mimo výše zmíněné zapisují i reakce ostatních na jejich chování, nebo například zda se některé situace v jejich životě opakují natolik, aby v nich hledali společného jmenovatele. (Rezaei et al., 2011)

Děti se nejlépe učí přemýšlet kriticky, pokud mají možnosti a důvod takto uvažovat. Když slyší ostatní a samy jsou připuštěny k debatě. Ve výuce kritického myšlení nejde tedy o ukázání toho, že je učitel ve třídě odborníkem. Děti by si měly být vědomy toho, proč se učí to, co se mají učit. Měly by se samy podílet na učícím procesu, stejně jako by jim měly být předloženy důvody proto, proč se zrovna učí touto metodou. Měly by cítit, že je pro ně bezpečné zapojit se do debaty.

1.3 Očekávané benefity výuky podle metod kritického myšlení

Za předpokladu, že bude výuka podle aktivizačních metod probíhat správně, učitel i žáci budou spolupracovat, jejich cíle a to, co si od výuky představují, se budou shodovat, může mít rozhodnutí učit kritickému myšlení mnohé benefity. Žáci se díky metodám, které jim ukážou, jak uvažovat nad věcmi kriticky, zpochybňovat všechny informace, které jim budou předloženy, naučí do praktického života mimo školu mnohem více, než by jim umožnilo prosté zapamatování faktů. Mimo schopností potřebných do kariérního života, a i mimo něj, budou vybaveni balíčkem různých umů, které jim v mnohém usnadní komunikaci a spolupráci například s kolegy v budoucím zaměstnání. Kupříkladu brainstormingové metody jsou prospěšné pro učení se kooperaci v týmu, neboť i tam, kde se neshodneme s kolegy na názoru je důležité být otevření myšlenkám druhých. A to i těch, se kterými nesouhlasíme na životní úrovni, alespoň do té doby, dokud jsou názory předávány slušně, s tolerancí k faktu, že dva lidé nebudou nikdy zaujímat úplně stejný postoj. Řešení konfliktů nebo schopnost domluvit se na něčem s lidmi, se kterými nesdílíme mnoho názorů, je tak zaručeně jedním z mnoha benefitů, které nám diskuse ve třídě přináší.

Aktivizační metody navíc přenáší mnoho zodpovědnosti z učitele na žáky, což je opět něco, na co žáci zvyklí na „klasické“ vyučování, nemusí zprvu reagovat vřele. Ovšem mimo to, že přeberou část zodpovědnosti za své vzdělání, si osvojí schopnost čelit následkům svých činů. Jako esenciální krok se v rámci využití metod KM nabízí následná sebereflexe žáků i reflexe od ostatních ve třídě, v neposlední řadě od učitele.

Do života mimo školu ovšem žákům KM přináší mnohem více. Psychická vyrovnanost a vážení si sama sebe je obrovským předpokladem pro psychickou odolnost do dospělého života. Pokud budou učitelé se žáky dostatečně komunikovat, dávat prostor pro vyjádření vlastních názorů, namísto vkládání vlastních názorů a obecně přijímaných pravd do úst, naučí se lépe formulovat svoje myšlenky a pojmenovat nejpodstatnější počátky konfliktů. Pokud budou žáci cítit, že je jim nasloucháno, a že na jejich názoru někomu záleží, otevřou se učitelům i přátelům více, upevní vztahy mezi spolužáky a dost možná jim to přinese výsledky i v osobním životě. Pro děti v tomto věku je podstatné, aby jim někdo naslouchal. Ve všech případech jsou žákovská i studentská léta kritická v upevňování vztahu sama k sobě a ke svému okolí, rodině, světu. Mnozí teenageři si prochází obdobím rebelie, kdy mají pocit, že je nikdo na světě nechápe a nikdo se ani nesnaží je pochopit. Správná komunikace ve škole, která zabírá tak obrovský prostor v jejich životě v tomto věku, může mít zásadní dopad na způsob, jak toto období prožijí, a co si z něj odnesou do dalších životních etap.

Kromě psychické odolnosti se KM projevuje dále ve zlepšení vztahů se svým okolím. Nejenom tím, že pokud se podaří vytvořit takové klima ve třídě, ve kterém se každý bude cítit bezpečně se projevit, vyjádřit svůj názor, ale i to, co je trápí a co naopak jim dělá radost, budou si žáci připadat bližší svému okolí.

Základním předpokladem pro úspěch výuky podle aktivizačních metod je nespokojit se pouze s jednou. Každý žák je jiný a stejně tak má každý jiné představy o vzdělávání. Také styly, podle kterých nám vyhovuje se učit, máme každý jiné. Používání různých metod tedy přispívá nejen pestrosti ve výuce, ale dává i prostor úspěš v různých disciplínách, což je znovu prospěšné nejen pro sebevědomí, motivaci k učení, ale napomáhá i lepšímu třídnímu klimatu. Je tedy logické, že nejvíce přispěje rozvoji, pokud se nezastavíme u jedné metody a zkusíme další, neboť i velice inovativní metody se mohou „okoukat“, pokud je opakujeme stále dokola. Navíc každá metoda nabízí jiné výhody a výzvy, jak pro děti, tak pro učitele. Učitel vnesením metod KM propojuje zároveň vyučování s praxí, tedy s reálným životem, a to v každé metodě.

1.4 Kritéria výběru metod kritického myšlení

Ačkoliv je využití metod KM či jiných aktivizačních metod ve výuce často doporučováno pro jejich mnohoúčelnost a všestrannost, nedá se předpokládat, že všechny budou použitelné do každé části hodiny nebo do každého předmětu. Ne všechny metody se budou žákům líbit, a ne všechny budou považovat za úspěšné. Ani učitel sám nemusí nutně pociťovat nadšení z jejich užívání, přece jenom vyžadují mnohem větší přípravu z jeho strany, odborné vedení třídy a, přinejmenším zpočátku, i větší snahu o namotivování žáků do poctivé a aktivní práce v hodině. Mimo vše výše zmíněné má použití metod KM i jiné podmínky nebo prvky, které nesmí zapomenout učitel brát v potaz, pokud se je rozhodne využít ve výuce. Podle Evy Marádové (in Bendl a Kucharská, 2008, s. 192) se jedná o:

a) Čas

U každého plánování hodiny musí učitelé počítat, kolik času mohou aktivitě věnovat, s jakými cvičeními budou mít žáci nejvíce potíží, a které naopak půjdou snadno, nebo které nemusí být nutně náročné. Navíc pokud jsou aktivity ne tolik záživné pro žáky, je možné, že se aktivita protáhne kvůli jejich nevěli. U metod KM navíc vyvstává problém s tím, které aktivity jsou nové a jaké naopak již známé. Zejména pokud se o jejich začlenění pokouší vyučující poprvé nebo na ně žáci nejsou ještě zvyklí, může nastat problém už v úvodní fázi hodiny – představení aktivity. Proto by každý učitel, jenž se o aktualizaci výuky pomocí těchto metod pokouší poprvé, měl počítat s větší časovou náročností, která může být dána několika faktory. Sám by

se samozřejmě měl s metodou co nejlépe seznámit předem, mít plán toho, čeho se snaží jejím užitím docílit, a jak má výsledný průběh vypadat. Mimo jiné jsou ale metody KM náročné i kvůli nutnosti následné reflexe od žáků i učitele. Na samotnou reflexi a hodnocení hodiny se běžně během plánování výukových metod buď zapomíná, nebo se jí nepřikládá takový důraz. Je to mnohdy dáno i tím, že v posledních pěti minutách výuky jsou mnohdy učitelé pod časovým tlakem, aby vše ukončili podle plánu. Častokrát se žáci již zvedají z lavic, anebo jejich pozornost opadá s přibližujícím se zvoněním. A tak není neobvyklé, že se k nějaké reflexi dostanou učitelé až na začátku další hodiny, jestli vůbec.

b) Učitel

Snad nejvýznamnějším činitelem, který na žáka působí, je učitel sám. Vztah učitele a žáka je nicméně vzájemný, a tak je pravdou, že i žák má vliv na učitele. Především svým chováním vůči němu, vůči zbytku třídy, během vyučovacích hodin totiž přispívá tvorbě třídního klimatu. I toto má vliv na učitelovu snahu při přípravě vyučovacích plánů, ale i třeba na jeho přístup k žákům.

Učitelova role v osvojování kritického myšlení u žáků byla již popsána výše, na tomto místě je vhodné ještě zmínit, jaké vlastnosti by v sobě měl pěstovat pro správnou podporu žáků v přístupu k výuce. Učitel by měl působit zejména klidným a vyrovnaným dojmem, pro využití metod KM je navíc podstatné, aby v něj měli žáci velkou důvěru, aby cítili jeho oporu v jakékoliv fázi vzdělávání. Musí být natolik tolerantní a empatický, aby žáci měli pocit, že se mu mohou svěřit a snad ještě podstatnější je, aby cítili svobodu se vyjádřit. Anna Tomková (2007) v článku *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text* zmiňuje faktory, jejichž dodržování je důležité pro správný rozvoj KM u žáků:

- Učitel by měl vytvářet takové prostředí pro žáky, aby se cítili bezpečně mluvit a projevit své názory.
- Učitel by měl vytvářet takové úlohy, které mají nejednoznačná řešení a nutí žáky k vyšší mozkové činnosti.
- Učitel by měl podporovat k aktivitě všechny žáky a trvat na jejich zapojení do všech částí výuky.
- Učitel by neměl zasahovat do diskuse, ale měl by nad ní mít za každé situace kontrolu a možnost ji vždy řídit správným směrem, nebo se naopak rozhodnout nechat žáky diskutovat tak, jak si oni představují.

- Jelikož každý přistupuje k učení jinak, odnese si také každý jiné vědomosti a znalosti, mělo by k nim tedy být přistupováno jednotlivě. Učitel by však svým jednáním neměl své žáky pobízet k přijímání jakéhokoli názoru, měl by naopak respektovat a podporovat unikátnost každého žáka a pěstovat respekt k názorům i úplně odlišným.
- Učitel by měl ve svých žácích motivovat touhu po poznání a snaze vyřešit problém podle vlastního řešení.

Účastníci vzdělávacího procesu musí cítit, že jsou kladně hodnoceni a jejich snaha se učit nezůstává bez povšimnutí. Tolerance jim nestačí. Mělo by být zaručeno přijímání jejich i skupin, do nichž patří, ať už rasově, pohlavně, vyznáním či prospěchem, rovnoměrně a nezaujatě, a to jak vyučujícím, tak institucí, ve které studují. Volně přeloženo do jazyka žáka: „Učitel by měl být férový, neměl by nikomu nadržovat, ani si na nikoho zasednout.“ (Petty, 2013, s. 90)

c) Metoda

Bylo již zmíněno, že ne všechny metody KM jsou stejně časově náročné, znovu je také potřeba připomenout, že pokud učitelé představují jakoukoli novou metodu, vyžaduje to mnohem více přípravy a seznámení žáků s jejími pravidly. Mimoto je třeba počítat dopředu s různými adaptacemi metod pro potřeby dané látky, jiné metody budou vhodné pro použití v hodinách biologie a jiné pro potřeby výuky cizího jazyka. Při troše kreativity a snahy se většina z nich může zdát kompatibilní s více předměty, například metoda Pětilístek může stejně dobře fungovat pro opakování znalostí o kuru domácím jako pro tvorbu zápisu z nově probraného učiva o historii českých zemí v 16. století. Podobně metoda brainstormingová může sloužit každému předmětu, jelikož její účel je pro všechny předměty stejný nebo spíše stejně variabilní. (Klooster, 2000)

Je tedy znovu na učiteli, ale samozřejmě i na žácích, k čemu jim má metoda sloužit. Její výběr by měl být odvíjen od kompetence, kterou třída chce nebo potřebuje rozvíjet. Ať už se jedná o kompetence komunikativní, interkulturní, vhodně zvolená metoda by měla podporovat jejich rozvoj v žácích. Všechny přístupy by však měly směřovat k rámcové podpoře rozvoje kompetencí uvedených v RVP pro cílovou skupinu dětí. Mezi tyto kompetence patří kompetence občanská, sociální a personální, kompetence k učení, k podnikavosti a k řešení problémů.

d) Téma hodiny

Bylo již zmíněno, že ne všechny metody se hodí do každého předmětu. Stejně to je i pokud zůstáváme například u hodin literatury. Není vhodné užívat všech metod KM, nebo alespoň ne bez jejich určité adaptace. Zpravodaj *Kritické listy* nabízí ve svých číslech řadu inspirací na užití různých metod, které lze zařadit do výuky. Například v jejich prvním čísle v roce 2014 popsala Taťána Trčková ze ZŠ Květnového vítězství čtenářskou hodinu na téma „Pravda se nedá koupit,“ ve které představuje žákům 5. ročníku jeden arabský příběh. Popisuje, jaké metody zvolila pro fázi evokace – klíčová slova, kdy napsala na tabuli zvolená slova důležitá pro příběh, se kterým bude nadále pracovat, „pravda, císař, odměna, odvaha“ a nechala žákům prostor pro předvídání, o čem podle nich příběh bude pojednávat. Ve fázi uvědomění poté sama z časových důvodů předčítala žákům nahlas, u důležitých pasáží se zastavila a nechala je přemýšlet, jak budou podle nich uvedené postavy v příběhu dále jednat. Udělala několik dalších pauz během čtení, které vyplnila otázkami odkazujícími na text. Všechny měly za úkol donutit žáky propojit vlastní zkušenosti s příběhem, předvídat a zároveň shrnovat příběh, který četli. Na konci, ve fázi reflexe, je nechala písemně, za užití klíčových slov z fáze evokace, napsat o čem příběh byl, vše, co je k příběhu ještě napadá a odpovědět na otázku, jestli se tedy pravda dá koupit. To byla jen jedna praktická ukázka toho, jak zásadní roli má zvolené téma hodiny na metody, které do výuky zapojíme. Při výběru vhodné metody a přístupu k výuce je tedy vždy třeba dopředu zahrnout i úvahu nad tím, jak které metody mohou pomoci dotvářet správný vývoj hodiny. (Trčková, 2014)

Téma hodiny může mít významný dopad na metody používané ve vyučovací hodině. Výuka může navázat na různé faktory, včetně socioekonomického postavení, kulturního zázemí a předchozích znalostí žáků. Při navrhování plánu výuky by měli učitelé brát v úvahu specifické potřeby a zkušenosti svých žáků. Pokud například pocházejí z prostředí s nízkými příjmy, může být žádoucí, aby lekce zahrnovala více praktických a zážitkových vzdělávacích aktivit a také poskytla další podporu a zdroje těm, kteří mohou mít problémy. Alternativně, pokud se třída skládá ze žáků z různých kulturních prostředí, lekce by pro ně měla vyžadovat začlenění více příležitostí, aby se podělili o vlastní zkušenosti a pohledy, a také poskytnout materiály, které jsou kulturně relevantní a odrážejí jejich identitu. Po zvážení vlivu třídy na své žáky mohou pedagogové v konečném důsledku přizpůsobit své výukové metody tak, aby lépe vyhovovaly jejich potřebám a vytvořily inkluzivnější a efektivnější vzdělávací prostředí. (Hník, 2021)

e) Žáci

Role žáků v přístupu k vyučování je nezpochybnitelná. Jejich zkušenosti jak ve škole, tak v životě, různé perspektivy a role výchovy jsou odráženy ve způsobu, jakým analyzují a vyhodnocují informace. Ti, jež jsou vychováni v rozličném prostředí, jsou vedeni ke kritickému smýšlení a k řešení problémů, budou spíše odhodláni pracovat s různými metodami a přístupy k práci v hodině, na rozdíl od těch, jejichž výchova spočívá především v následování pravidel, bez možnosti zapojení se do jejich tvoření. Děti, jež jsou již od svých rodičů zvyklé na zapojování do rozhodování v chodu rodiny, se budou snáz a bezpečněji cítit v prostředí školy, ve které se po nich bude chtít uvažovat kriticky, což může zahrnovat předvídající otázky, přemýšlení nad možnými alternativními úhly pohledu a dohledávání důkazů pro podpoření vlastních názorů. Je důležité mít na paměti, že rozdíly v jejich zkušenostech nejen na poli kulturního, lingvistického a kognitivního mohou mít následky na způsob, se kterým budou přistupovat ke kritickému myšlení. Proto by učitelé měli myslet na tyto rozdíly neustále, fungovat jako opora a průvodci na cestě k vývoji kritického myšlení.

Věk je neméně podstatným faktorem, který ovlivňuje způsob výuky, zejména jsou podstatné rozdíly viditelné mezi žáky pubescentního věku a žáky z nižších ročníků. Stejně však jako v jiných případech a jiných skupinách, je vše o nastavení pravidel, která jsou účastníci vyučování schopni respektovat a dodržovat. Je mylné tvrdit, že pravidla třídy by měly určovat jen autority, ve třídě kriticky uvažujících myslitelů je třeba respektovat pravidla a potřeby všech.

f) Třídní klima

Třídní klima je velmi často zmiňovaným tématem. V Pedagogickém slovníku se definuje klima třídy jako „sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“ (Průcha et al., 2008, s. 100)

K nastavení správného třídního klimatu je zapotřebí navrhnout a důsledně dodržovat pravidla. Na začátku školního roku je doporučováno dohodnout a sepsat soubor pravidel, která musí být dodržována všemi, učitelem nevyjímaje. Mezi taková mohou patřit jednoduchá úklidová opatření, vymezení vzájemného respektu mezi žáky, podmínky pro hodnocení v hodinách, nebo jakákoliv opatření, která reflektují to, co vnímají žáci a učitel jako důležité. Jakmile si všichni přivyknou na určitá pravidla, je těžké je zvykat na nová, zejména pokud během školního roku přijdou razantní změny. Je ovšem nezbytné nezahrnout třídu jejich výčtem, protože si je nebudou moci zapamatovat, natožpak je dodržovat. Více pravidel také může vést

k tomu, že si žáci připadají nesvobodně, a naopak jejich vymáhání naruší pozitivní vývoj třídního klimatu.

K zapamatování a pozdějšímu jednoduššímu připomínání je výhodné si ta nejdůležitější sepsat a vyvěsit ve třídě tak, aby na ně všichni dobře viděli a měli k nim přístup. Podle Jamese S. Cangelosi je více důvodů pro menší počet pravidel. Uvádí například, že „jedno pravidlo se v malém počtu bude zdát důležitější,“ nebo že „funkční pravidla vedou žáky k reflexi vlastního chování, a tedy soustřeďují pozornost na účelné chování než na neúčelné formality.“ (Cangelosi a Koldinský, 2006, s. 122)

Třídní klima je ovlivněno mnoha faktory, zejména vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učiteli, učitelovým chováním a fyzickým vybavením prostředí ve třídě. Pozitivní třídní klima podporuje pocit zapadnutí, bezpečí a respektu mezi ostatními, které má za důsledek úspěšné prostředí pro učení. Žáci, kteří se cítí bezpečně a podporovaně, budou mít větší tendence se zapojit do kritického myšlení a aktivit směřujících k řešení problémů. Pozitivní klima třídy je motivuje k vyjádření vlastních idejí a názorů beze strachu z posměchu a odmítnutí. Pokud jsou ovšem „nuceni“ sdílet své myšlenky a názory, mají větší tendence vzývat myšlenky, přemýšlet samostatně a vyvíjet dovednosti kritického myšlení.

g) Třída

Fyzické prostředí a vybavení třídy má dopad na celkový průběh hodiny, náladu třídy, mimo další faktory, jakými jsou například akustika, pohodlí, výhled na učitele a jeho na všechny, se jedná především o rozmístění v místnosti. Některé pohybové aktivity bude například obtížné, a snad i nebezpečné, realizovat v malých místnostech jako jsou technické učebny s počítači. Typicky jazykové učebny bývají vybaveny digitální technologií, a proto je vhodnější v nich využít možnosti zapojení techniky do průběhu hodiny, spíše než trvat na pohybových metodách. (Gurzynski-Weiss et al., 2015)

1.5 Modely učení kritického myšlení

Existuje několik teoretických modelů učení KM, pro účely této diplomové práce budou představeny tři hlavní, které jsou nejrozšířenější.

1.5.1 Model E-U-R

Thomas H. Estes a Joseph Vaughn vytvořili v roce 1986 v rámci programu RWCT, třífázový model učení, ve kterém představovala první fázi anticipace, druhá uvědomování si významu a třetí kontemplace. Tento model byl později, v roce 1997, pro potřeby žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami, poupraven do dnešní podoby. Výsledné tři fáze představují evokace, uvědomění si významu informací a reflexe (Evocation, Realization of Meaning and Reflection). Podle autorů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je model otevřený adaptacím podle plánů učitelů, nabízí mnoho variant využití. Jednotlivé fáze pomáhají učitelům i žákům správně rozvrhnout průběh hodiny. V sekci „Jak chápeme proces učení, který je vystižen v modelu E-U-R“ v Kritických listech z roku 2006 píše Ondřej Hausenblas, že „během učení se propojuje v mozku to, co jsme už věděli, znali, mysleli si, představovali, prožili s něčím, co přichází jako nové.“ (Hausenblas a Košťálová, 2006)

E-U-R je praktický a jednoduchý model, jenž má sloužit učitelům jako nástroj k zachování co nejefektivnějšího přirozeného učení. Současně však Ondřej Hausenblas upozorňuje na to, aby jej učitelé nebrali příliš dogmaticky, byl vytvořen za účelem pomáhat, ne řídit. Přirozeně je využíván tak, aby žák prošel všemi fázemi ve správném pořadí, což má mít za výsledek jeho posun v učení. „Je to model odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě,“ jak pro Kritické listy uvedl Ondřej Hausenblas.

Podle autorů má navíc výhodu v tom, že dovoluje žákům individuální učení, neboť již v počáteční fázi si každý evokuje jiné znalosti, ptá se na jiné otázky, navazuje učení „[...] v tom bodě, kde žák se svými vědomostmi a dovednostmi i postoji právě je. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.“ (Hausenblas a Košťálová, 2006)

Ve fázi evokace žáci nejprve zhodnotí, jaké znalosti o předkládaném tématu mají, pokouší se vybavit si vše, co o něm kdy slyšeli či četli. V této fázi jde především o strukturalizaci myšlenek, uvědomění si prázdných míst, vznesení správných otázek a vyslovení hypotéz. Dále vysloví nejistoty s tématem spojené, jež se budou v další fázi snažit pochopit. V tuto chvíli se „evokuje“ vnitřní motivace k učení, chuť dozvědět se odpovědi na ta prázdná místa, potvrdit si své úvahy nebo je zcela vyvrátit. Jak konstatuje O. Hausenblas (2006), „již v této části se děti učí.“ Během tohoto prvního kroku si totiž musí osvojit schopnost třídít své myšlenky, klást podstatné otázky, uvědomovat si nedostatky ve znalostech.

Na počátku učení není naše mysl prázdná. Ať už se chystáme studovat sebenovější nebo odtaziťjší téma, náš mozek produkuje přinejmenším asociace a hypotézy vztahující se k danému tématu. Tomu, co máme v hlavě na počátku učení, říkají některé psychologické a pedagogické systémy „prekoncepty“. Jsou to naše současné představy o tématu, pojmu, problému, jímž se budeme v průběhu učení zabývat. Tyto představy obsahují jak naše

znalosti či domněnky o tématu, tak také to, jak jsou znalosti navzájem uspořádány – v jaké poznávací struktuře se v naší mysli vyskytují. (Hausenblas a Košťálová, 2006)

Do této fáze se hodí využití brainstormingových metod, jako jsou myšlenkové mapy, pětilístek, klíčová slova a volné psaní. Není nutné podotýkat, že uvedené metody je těžké zařadit do jednotlivých fází, jelikož jsou mnohé z nich použitelné nejen pro jednu část hodiny.

Druhá fáze, uvědomění si významu informací, zahrnuje konfrontaci žáků s novým náhledem na problematiku, získáním nových informací a přínosem proměnných, které si kladou za cíl narušit dosavadní přesvědčení či znalosti, které do té doby měli a přimět je zpochybňovat to, co je jim předkládáno. Zde propojí mimo jiné informace z předchozí fáze, které už věděli, s novými, zařadí je na správné místo, čímž dochází k lepšímu pochopení. V této fázi se projevuje jako podstatná role učitele, jakožto zprostředkovatele zdrojů. Ať už formou přednášky, videí, doporučení zdrojů, učebnic či jiných materiálů ke čtení. Nabízí se i návštěvy galerií, muzeí, divadel, školní exkurze do přírody atd. Učitel má zkrátka jako přínosce informací dodat všechny prameny, které jsou relevantní pro probíranou látku, nezaujatě. Pokud chtějí učitelé využít například v hodinách literárních či dějepisných zdroje jiné než nezávislé, měli by tomu tak učinit čistě z výukových důvodů. Zdroje např. z bulvárního tisku anebo jinak nepřesné a nedůvěřivé, by neměly sloužit k úmyslnému podsouvání jejich myšlenek žákům.

Závěrečná fáze, fáze reflexe, zahrnuje zhodnocení nově nabytých informací o probírané látce, přeformulování hypotéz do závěrů. Velmi často se tak děje diskusí s ostatními žáky, řízenou učitelem, jinou formou písemnou či ústní, k čemuž slouží např. metody Pětilístek, Myšlenková mapa, Kostka nebo Vennův diagram. Opět můžeme pracovat i s myšlenkami, které byly vyslovené v počáteční části hodiny, reagovat na ně ústně i písemně nebo i jiným, kreativnějším způsobem. Prostor by měl být dán i tomu, aby žáci aktivně vyslovovali své nejistoty, které z jejich otázek zodpovězeny nebyly a co by se chtěli příště o tématu naučit. Podstatné však je, aby si každý vytvořil závěry sám pro sebe tak, aby jemu sloužily co nejlépe. Nabízí se prvotně individuální reflexe hodiny, ať už právě písemného či jiného charakteru, na niž by měla navazovat diskuse mezi žáky a učitelem, do které ne nutně musí učitel zasahovat, řídit by ji však měl za každé situace. Tato debata pomůže všem žákům k tomu, aby si upevnili nabyté znalosti a vyslechli si názory spolužáků, které je mohou jen posunout v dalším vzdělávání. Do jisté míry slouží model E-U-R jako cyklus, ale jen za předpokladu, že je správně proveden ve všech svých úsecích a závěrečná fáze reflexe není zanedbána či zcela vynechána. Je to dáno především tím, že poslední část pracuje s částí počáteční a nabízí téma k dalším hodinám.

Ondřej Hausenblas také konstatuje důležitost přípravy pro každou fázi. Každá jednotlivá fáze vyžaduje dostatek času, proto by měly být rozvržené spravedlivě do celé vyučovací hodiny. Již bylo zmíněno, že učitelé mají často tendenci upřednostňovat fázi uvědomění a nadřazovat ji nad zbylé dvě. V důsledku toho vypadá mnohdy výuka tak, že od momentu, kdy učitel vstoupí do třídy, provede kontrolu zasedacího pořádku a jiné organizační záležitosti, začne s výkladem, který trvá až do zvonění. Takové rozvržení hodiny je neukotvené, špatně uchopitelné pro žáky. Pro co nejúčinnější učení je zásadní, aby se žáci dokázali nejprve sami zamyslet nad tím, co v nich téma evokuje a sami vyslovili otázky, ke kterým se v následujících fázích vrací. Nadto je ještě podstatné, aby si žáci své nápady a poznámky někam zapisovali, základním předpokladem je napsat alespoň nějaké podstatné myšlenky, či klíčová slova na tabuli, aby je měli všichni před očima, nicméně nejvíce benefitů pro každého přináší možnost sepsat si své vlastní otázky, které je o tématu zajímají, nebo na které neznají odpovědi. Učitelé by proto měli trvat na tom, že si každý své poznámky zavede do sešitu, forma by měla odpovídat tomu, co jim nejlépe vyhovuje. Někomu stačí si zapsat několik nevětných poznámek, někdo si raději pro pozdější opakování látky vypíše celé věty tak, aby se k nim mohl vrátit, někomu se zase nejlépe učí propojováním myšlenek do myšlenkových map.

I v tomto způsobu zapisování by měl učitel být tolerantní k individuálním potřebám žáků, měl by si tedy být vědom toho, že každý má jiné techniky učení. Bereme-li v potaz druhou fázi, tedy uvědomění si významu informací, je významné, abychom dali

[...] žákům informace nové, ucelené, smysluplné. Text, experiment, výklad, minilekce, video apod., v nichž učitel přináší třídě nové informace ve fázi uvědomění si významu, by měly být dobře zvoleny: musí přinést něco, co ještě nevědí, a nemohou to být jen izolované údaje, anebo jenom jejich výčet. Text musí přinést poměrně ucelené sdělení o daném problému či jevu – aby hodina mohla mít jasný cíl týkající se chápání, myšlení, učení. Zdroj ovšem musí nabízet dostatek různých informací, aby zodpověděl hodně z žakovských otázek, a přitom nesmí být přehluštěn podrobnostmi tak, že žáci ztratí orientaci. Nesmí být ani moc dlouhý, aby na něj žáci stačili svými čtenářskými schopnostmi. (Hauseblas, 2006, s. 55)

Model E-U-R se však nehodí pro všechny druhy učení, jak samotní autoři konstatují. Sami doporučují jiné modely např. pro zážitkové učení.

1.5.2 Kolbův cyklus

Teorie zkušenostního učení (ELT) Davida Kolba je komplexní a široce uznávaný rámec, který vysvětluje, jak jednotlivci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím zkušeností. David Kolb navrhl teorii o učení jako dynamickém procesu, jenž zahrnuje cyklus čtyř fází: konkrétní zkušenost, reflektivní pozorování, abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování. Podle Kolba k učení dochází v momentě, kdy se jednotlivci dostávají do situací, které zpochybňují jejich stávající předpoklady a znalosti, přemítají o těchto zkušenostech, aby jim dali smysl, a poté aplikují své nové porozumění na nové situace. (Experience based learning theory, 1981)

První fáze, konkrétní zkušenost, zahrnuje zapojení se do nové zkušenosti nebo situace. V této fázi jsou žáci vystaveni novým informacím a jsou vyzváni, aby uplatnili své předchozí znalosti tak, aby zkušenost pochopili. Druhá fáze, reflektivní pozorování, zahrnuje krok zpět a přemýšlení nad zážitkem, pozorování a analýzu toho, co se stalo, zkoumání dopadu na jejich myšlenky, pocity a chování.

Třetí fáze, abstraktní konceptualizace, zahrnuje vytváření spojení mezi zkušeností a existujícími znalostmi, koncepty nebo teoriemi. V této fázi zapojují žáci kritické myšlení, analyzují zkušenosti a identifikují vzorce a vztahy mezi různými prvky. Konečně ve čtvrté fázi aplikují aktivním experimentováním své nabyté znalosti a dovednosti v nových situacích, uvádějí teorie do praxe a zdokonalují své porozumění na základě zpětné vazby a zkušeností.

Rámec zkušenostního učení zdůrazňuje důležitost jak konkrétní zkušenosti, tak reflexe. Učení není pasivní, nýbrž aktivní proces, který vyžaduje, aby se všichni zapojili a kriticky zkoumali. Teorie také zdůrazňuje důležitost začlenění různých stylů učení, uznává, že jednotlivci se učí různými způsoby a různým tempem.

Kolbův model učení má významné výsledky pro vzdělávání a školení. Naznačuje, že se žáci potřebují zapojit do aktivních, zážitkových vzdělávacích příležitostí, které zpochybňují jejich stávající znalosti a předpoklady. Toho lze dosáhnout prostřednictvím řady aktivit, včetně případových studií, simulací, exkurzí a cvičení k řešení problémů. Kolbův model zdůrazňuje důležitost reflexe a aktivního experimentování a povzbuzuje participanty, aby převzali odpovědnost za své učení a cítili se více zapojeni a motivováni.

Celkově Kolbova teorie zkušenostního učení poskytuje užitečný rámec pro pochopení toho, jak jednotlivci získávají znalosti a dovednosti prostřednictvím zkušeností. Zdůrazněním důležitosti aktivního, zkušenostního učení a reflexe má tato teorie významné důsledky pro

vzdělávání a odbornou přípravu. Tato teorie navrhuje, že pro růst a rozvoj učených se musí zapojit do příležitostí k praktickému učení, které zpochybňují jejich stávající předpoklady.

1.5.3 Model učení R.E.D.

R.E.D. model výuky kritického myšlení je dobře známý rámec pro výuku dovedností kritického myšlení a lze jej využít jak v terciárním vzdělávání, tak v prostředí primárního i sekundárního vzdělávání. Podobně jako u modelu E-U-R sestává i model R.E.D. ze zkratk sloz jednotlivých fází. U tohoto modelu se konkrétně jedná o Rozpoznání domněnek (recognize assumptions), Hodnocení argumentů (evaluate arguments) a Vyvození závěrů (draw conclusions). Rozdíl mezi těmito dvěma modely je mimo jiné to, že model R.E.D. lze využít v praxi i jako jednotlivé fáze samostatně, není tedy nutné navazovat na jednotlivé fáze postupně. (Davis, 2013)

Společnost Pearson TalentLens, světový lídr v testování kandidátů na pracovní pozice, přišla s několika otázkami, které mají dopomoci vytvářet dovednost kriticky myslet, tyto otázky spadají do jednotlivých fází a mají sloužit například školitelům či učitelům, kteří s tímto modelem pracují v hodinách. Otázky spadající do příslušných kategorií budou popsány níže.

a) Rozpoznání předpokladů:

První krok R.E.D. modelu spočívá v rozpoznání předpokladů, které jsou základem jakéhokoli prezentovaného argumentu nebo myšlenky. Předpoklady jsou často nevyslovené, tudíž je nezbytné je identifikovat, aby žáci plně porozuměli argumentu. Tento krok zahrnuje analýzu použitého jazyka, identifikaci jakýchkoli nevyjádřených premis a zvážení základního světového názoru, který utváří argument.

V této sekci se podle Pearson TalentLens jedná o pomocné otázky: *Co je hlavním problémem, který se snažíte vyřešit? Která fakta či informace o problému znáte? Máte nějaké základní domněnky o problému, které by Vám mohly pomoci s promýšlením strategie? Existují důkazy na podporu těchto domněnek? Uvědomujete si jakékoli mezery ve svých představách o tomto problému? Jaké další náměty by měly být brány v potaz? A které další informace jsou potřebné?*

b) Vyhodnocení argumentů:

Druhým krokem je vyhodnocení platnosti a správnosti argumentu. Tento krok zahrnuje analýzu předložených důkazů, posouzení použitého uvažování a identifikaci všech logických omylů nebo předsudků. Žáci musí být schopni rozlišovat mezi platnými a neplatnými argumenty a rozpoznat, kdy je argument slabý nebo nepodporovaný.

K druhé fázi patří podle Pearson TalentLens tyto zásadní podpůrné otázky: *Jaké jsou výhody a nevýhody řešení, které navrhuje? K čemu se přikláníte? Je ve třídě někdo s odlišným postojem, s kým byste chtěli konzultovat své názory? Má Vaše řešení nějaké negativní následky pro ostatní, a pokud ano, jakým způsobem je budete řešit? Je zde někdo, kdo s Vámi nesouhlasí a existují důkazy pro podporu jejich názoru? Jaké esenciální důkazy potřebujete k evaluaci možnosti?*

c) Vyvození závěrů:

Třetí a poslední krok R.E.D. modelu je vyvozovat závěry na základě analýzy argumentu. Tento krok zahrnuje syntézu prezentovaných informací, indukce závěrů a vývoj nových poznatků. Je nezbytné přijít s takovými názory, jež jsou podpořeny předloženými důkazy, a které jsou logické a koherentní.

V rámci třetího kroku, vyvozování závěrů, sestavil Pearson TalentLens tyto navazující a kontrolní otázky: *Po zhodnocení všech faktorů, který závěr je nejpravděpodobnější? Který specifický důkaz podporuje Vaše rozhodnutí? Kdyby vyšel na povrch důkaz vyvracející Vaše rozhodnutí, jak silný a čím podpořený by musel být, aby změnil Váš názor? Co o něm soudí ostatní a co Váš zdravý rozum? Lišilo by se v budoucím čase? (například za měsíc?) Jaké možnosti nabízí toto řešení? Má nějaké riskantní aspekty?*

2 RVP ČR

Český Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G) a Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání (dále jen RVP SOV) slouží jako vodítko pro sekundární vzdělávání v České republice. Nastiňuje požadované kurikulum pro žáky studující na této úrovni a zároveň uvádí úroveň znalostí, která se od nich očekává. Dokument poskytuje rámec pro rozvoj klíčových kompetencí v českém jazyce, druhém (a dalších) jazyce, matematice, přírodních vědách, společenských vědách a tělesné výchově. V České republice vláda uznala důležitost KM ve vzdělávání a vynaložila úsilí na podporu učitelů ve výuce této dovednosti. RVP G a RVP SOV, které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) přijalo, obsahuje pokyny pro výuku KM na školách. Program zdůrazňuje potřebu soustavného rozvoje této dovednosti u žáků, aby byli schopni analyzovat informace a činit propočítaná rozhodnutí. Žák podle nich „[...] kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.“ (MŠMT, 2021, s. 8) Uznává také, že učitelé hrají klíčovou roli při pomoci rozvíjení těchto dovedností a poskytuje k tomu zdroje.

Jedním ze způsobů, jak vláda podporuje sebevzdělávání na úrovni KM jsou možnosti profesního rozvoje. MŠMT nabízí školení a workshopy o tom, jak začlenit KM do hodin a hodnocení. Tyto workshopy poskytují učitelům praktické strategie pro rozvoj dovedností KM a umožňují jim spolupracovat s ostatními kolegy pro sdílení nápadů a osvědčených postupů.

Kromě možností profesního rozvoje poskytuje jak RVP G, tak RVP SOV učitelům také pokyny pro rozvoj dovedností KM u jejich žáků. Program zdůrazňuje, že je důležité učit klást otázky, vyhodnocovat informace a vytvářet spojení mezi různými nápady. Vyzývá také učitele, aby používali příklady z reálného světa a činnosti při řešení problémů, které žákům pomohou rozvíjet jejich dovednosti kritického myšlení.

Program také podporuje využití technologií při výuce kritického myšlení. MŠMT poskytuje učitelům přístup k online zdrojům a nástrojům, které mohou pomoci rozvíjet jejich dovednosti kritického myšlení. Tyto zdroje zahrnují interaktivní aktivity, multimediální prezentace a online diskusní fóra.

Česká vláda vyvinula značné úsilí na podporu učitelů ve výuce kritického myšlení na školách. Prostřednictvím příležitostí k profesnímu rozvoji, pokynů a zdrojů jsou vybaveni nezbytnými nástroji, které nejen jim, ale i jejich žákům pomohou tuto základní dovednost rozvíjet.

Podporou KM ve vzdělávání je připravují na to, aby byli aktivními a angažovanými občany, kteří mohou přispět společnosti smysluplným způsobem.

Učební plán je navržen tak, aby připravil žáky na jejich budoucí akademickou a profesní kariéru. Jeho struktura je rozdělena do dvou etap. První fáze pokrývá první čtyři roky studia a zaměřuje se na rozvoj základních znalostí napříč celou řadou předmětů. Druhý stupeň, který pokrývá poslední dva roky studia, je navržen tak, aby poskytoval specializovanější znalosti a dovednosti v konkrétních oblastech studia.

Závěrem lze konstatovat, že Rámcové vzdělávací programy ČR pro sekundární vzdělávání poskytují ucelené a rigorózní studium. Kladou důraz na rozvoj jazykových dovedností, KM a schopnosti řešit problémy a zároveň zajišťuje, aby měli žáci pevné základy v klíčových oblastech. Jeho absolventi jsou dobře připraveni na svou budoucí akademickou a profesní kariéru a mají vysokou úroveň znalostí, a to jak v češtině, tak angličtině.

2.1 Výuka jazyka v rámci RVP

Jedním z nejdůležitějších aspektů RVP je důraz na jazykové znalosti. Od žáků předpokládá zejména vysokou úroveň znalosti češtiny i angličtiny. Jazykové dovednosti jsou zejména nezbytné pro úspěch v akademickém i profesním prostředí. Za tímto účelem RVP zahrnuje důkladné studium obou jazyků. Program také uznává význam literatury pro rozvoj řečových kompetencí, proto klade velký důraz na studium české kultury. Očekává se, že žáci získají hluboké porozumění jazyku a jeho literární tradici, stejně jako kulturnímu a historickému kontextu, ve kterém byl vytvořen.

Na konci studia musí složit závěrečnou zkoušku, aby mohli získat maturitní diplom. Ta posuzuje jejich znalosti v celé řadě předmětů a je navržena tak, aby zajistila, že budou připraveni na vysokoškolské vzdělávání nebo pracovní život. Ti, kdo složí úspěšně všechny části maturitní zkoušky, mají vysokou úroveň znalostí a jsou dobře vybaveni, aby uspěli ve svém budoucím úsilí.

RVP ČR v první řadě zdůrazňuje důležitost ovládnutí českého jazyka. Od žáků se očekává dosažení vysoké úrovně znalostí češtiny ve čtení, psaní, poslechu a mluvení. Pro tento cíl poskytují zejména gymnázia, ale i jiné střední školy řadu dobrovolných přednášek, které jsou navrženy tak, aby postupně rozvíjely jazykové dovednosti. Ty pokrývají různé aspekty českého jazyka, včetně gramatiky, syntaxe, slovní zásoby a výslovnosti. Kromě základních jazykových kurzů nabízí gymnázia specializované semináře české literatury. Jejich cílem je rozvíjet u žáků

porozumění české literární tradici, od jejích kořenů ve středověké literatuře až po díla moderních českých spisovatelů. Učí se analyzovat a interpretovat literární texty, rozvíjet dovednosti KM a oceňovat krásu českého jazyka.

Žáci středních škol a gymnázií se kromě českého jazyka a literatury věnují také historii a kultuře České republiky. Seznamují se s tradicemi, zvyky a historickými událostmi země, které utvářely českou kulturu. Tyto znalosti umožňují hlubší pochopení jazyka a jeho kontextu. Ke zkvalitnění jazykového vzdělávání nabízí školy různé mimoškolní aktivity, jako jsou jazykové kroužky, tábory a výlety za kulturou. Takové činnosti poskytují praktickou příležitost procvičit si jazykové dovednosti a poznat českou kulturu na vlastní kůži.

Ministerstvo školství zároveň organizuje nebo podporuje různé vzdělávací projekty a soutěže. Tyto aktivity motivují žáky k aktivnímu a kritickému přístupu k učení, podporují jejich analytické schopnosti a kreativitu. Jedná se například o Matematického či Přírodovědného klokana, debatní soutěž Studentská Agora nebo vědecké soutěže a projekty jako Junior Science Olympiad nebo EUCYS (European Union Contest for Young Scientists). V poslední době se zmiňuje důležitost informační gramotnosti, jejíž podporu MŠMT také zdůrazňuje, zejména v nové revizi Ministerstva školství na rok 2030+.

Gymnázia i střední školy kromě studia českého jazyka a literatury poskytují vzdělávání i v dalších jazycích. Na českých gymnáziích se nejčastěji vyučuje angličtina, němčina, španělština a francouzština. Cílem je rozvíjet jazykové znalosti v těchto jazycích a umožnit jim efektivně komunikovat s lidmi z jiných zemí a kultur.

2.2 Výuka průřezových témat podle RVP G a RVP SOV

Průřezová témata jsou nezbytnou součástí programu, protože nabízejí žákům příležitost prozkoumat témata, která nejsou specifická pro žádnou oblast předmětu.

Průřezová témata vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. [...] Průřezová témata tvoří povinnou součást vzdělávání. Promítají se nejen svým výchovným zaměřením, ale i obsahem do vzdělávacích oblastí (oborů) a pomáhají doplňovat či propojovat, co si žáci během studia osvojili. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. (RVP G)

Je třeba poznamenat, že průřezová témata jsou zařazena do vzdělávacích plánů již na základních školách. Na RVP pro základní vzdělávání navazují průřezová témata v RVP pro

střední školy a gymnázia, žáci by s nimi měli být tedy již seznámeni. Kritické myšlení je nezbytnou dovedností, která by měla být integrována do všech oborů, včetně průřezových předmětů, jako je výchova mediální, multikulturní, environmentální, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mravní, charakterní a sociální výchova. Tyto okruhy jsou navrženy tak, aby žákům pomohly pochopit provázanost různých oblastí studia a jejich vztah k životu mimo školu.

Zpracování v RVP je pro všechna témata jednotná. Nejprve je vysvětleno, proč je právě toto téma natolik důležité, aby bylo zařazeno do vzdělávacího plánu pro střední školy, jaký je jeho vztah k ostatním předmětům a zejména „[...] přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností.“ (RVP G) Konkrétněji jsou potom propracována v ŠVP na školách, jak stanovuje samo MŠMT, „[...] průřezová témata lze realizovat jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů, je možné jim věnovat samostatné projekty, semináře, kurzy, besedy apod., případně je lze realizovat jako samostatný vyučovací předmět.“

2.2.1 Environmentální výchova

Environmentální výchova je nezbytnou součástí RVP ČR pro střední všeobecné vzdělávání. Cílem předmětu je poskytnout znalosti a dovednosti, které umožní pochopit význam ochrany životního prostředí a udržitelnosti. Prostřednictvím tohoto předmětu se žáci seznamují s přírodou, jejími ekosystémy a vlivem lidské činnosti na životní prostředí. Učí se také o důležitosti ochrany přírody a udržitelného rozvoje.

KM lze vyučovat v této výchově tak, aby podněcovalo ke kritické analýze environmentálních problémů. Učitelé mohou např. požádat žáky, aby zvážili příčiny a důsledky problémů životního prostředí a vyhodnotili účinnost různých řešení. Mohou být také podporováni, aby zhodnocovali etické a morální rozměry a prozkoumávali souvislosti mezi problémy životního prostředí a sociální spravedlností.

2.2.2 Mediální výchova

KM lze vyučovat v mediální výchově, ta totiž podněcuje žáky, aby kriticky analyzovali mediální sdělení. Učitelé je mohou nasměrovat, aby zvážili zdroj, účel a perspektivu všech sdělení na internetu a zhodnotili přesnost a spolehlivost prezentovaných informací.

Identifikace předsudků a stereotypů v těchto sděleních a zvážení dopadu žurnalistiky a internetu na jednotlivce a společnost je také součástí KM. V rámci této kompetence je výuka tvořena tak, aby

[...] soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup. Soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii a jejich produkcí, využívat mediální nabídku a udržovat si od ní odstup. (RVP G, 2021, s. 78)

2.2.3 Multikulturní vzdělávání

Kulturní výchova je nezbytnou součástí RVP ČR pro střední všeobecné vzdělávání. Cílem předmětu je poskytnout znalosti a dovednosti, které umožní porozumět a ocenit různé kultury. Jeho prostřednictvím se žáci učí o historii, tradicích, umění a literatuře různých států a o tom, jak ovlivnily a utvářely svět. KM lze v multikulturní výchově vyučovat motivací žáků ke zkoumání svých vlastních kulturních předpokladů a zkoumání perspektivy ostatních. To se děje např. porovnáváním různorodých kulturních pohledů a zvažováním, jak kulturní přesvědčení a praktiky formují jednotlivce a společnost.

2.2.4 Osobnostní a sociální výchova

KM lze vyučovat v osobnostní a sociální výchově povzbuzením žáků, aby kriticky zkoumali své vlastní hodnoty a přesvědčení. Mohou např. zvažovat etické důsledky různých akcí a rozhodnutí a hodnotit jejich dopad a rozhodnutí na jednotlivce a společnost. Mohou být také vyzváni, aby zvážili souvislosti mezi osobními hodnotami a otázkami sociální spravedlnosti.

Průřezové téma podle RVP G (2021, s. 67) směřuje k:

- rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu;
- rozvoji sociálních (interakčních, vztahových) dovedností pro život s druhými lidmi;
- rozvoji etických předpokladů pro život ve společenství lidí a v tomto světě vůbec.

2.2.5 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Je závěrečným průřezovým předmětem RVP ČR pro střední všeobecné vzdělávání. Cílem je poskytnout znalosti a dovednosti, které umožní stát se zodpovědnými a aktivními občany. „Realizace ve školní praxi přesahuje možnosti tradiční předmětové výuky. Vyžaduje efektivní týmovou spolupráci učitelů, aplikaci inovačních a netradičních vzdělávacích a výchovných postupů, technik, metod a forem, kooperaci mezi žáky, vytváření projektů, využívání a podporu mimotřídních forem a zájmových aktivit.“ (RVP G, 2021, s. 70) Prostřednictvím této výchovy se žáci učí o demokracii, lidských právech a významu občanské participace. KM lze vyučovat

ve výchově směřem k myšlení v evropských a globálních kontextech podporou žáků k tomu, aby kriticky analyzovali globální problémy. Zvážením rozdílných pohledů na celosvětové problémy a zhodnocením dopadu globálních událostí na jednotlivce a společnost. Žáci mohou být také požádáni, aby zvažili etické a morální rozměry globálních problémů a prozkoumali souvislosti mezi nimi a sociální spravedlností.

V každém z těchto průřezových témat lze KM vyučovat povzbuzováním žáků, aby kriticky analyzovali problémy a myšlenky, hodnotili důkazy a argumenty a zvažovali více úhlů pohledu. Začleněním KM do těchto předmětů mohou učitelé rozvíjet dovednosti a návyky myšlení, které jsou nezbytné pro úspěch v akademickém a profesním životě. Průřezové předměty v českém RVP pro střední vzdělávání jsou nezbytnou součástí vzdělávacího procesu v zemi.

3 METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Vlastní výzkumná část proběhla ve dvou fázích. V té první byl vytvořen návrh sady aktivit (pracovních listů) pro výuku českého a anglického jazyka na středních školách, v němž se aplikovaly vybrané metody kritického myšlení. Tyto aktivity byly sestaveny na základě teoretických poznatků o vybraných metodách a předchozích zkušenostech s výukou obou jazyků. Výběr metod se opíral o odborné publikace, zejména občasník *Kritické listy*, *Moderní vyučování* od Geoffa Pettyho, *Moderní didaktiku* Roberta Čapka a *Češtinu a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství Marie Čechové*. Všechny použité zdroje jsou citovány v Seznamu použité literatury a v Seznamu elektronických zdrojů, a to podle citační normy „APA 7. vydání“. Citace byly vygenerovány pomocí citačního systému www.citacepro.cz.

Ve druhé fázi byly vybrané metody uplatněny v praxi na středních školách. Tato část probíhala na Obchodní akademii České Budějovice, Husova 1; Česko-anglickém gymnáziu s.r.o., Třebízského 1010/9; a na Střední odborné škole a Středním odborném učilišti Jindřichův Hradec, Jáchymova 478/III. Vybrané aktivity a pracovní listy byly aplikovány v rámci výuky českého a anglického jazyka. Třídy, ve kterých ukázkové hodiny proběhly, byly převážně smíšené s průměrným počtem žáků okolo 20–25, v případě hodin anglického jazyka na ČAG šlo o jednu menší skupinu o 11 žáčích, ve druhé skupině jich bylo 15. Na SOŠ a SOU v Jindřichově Hradci šlo o skupinu 11 žáků. Věkové kategorie odpovídají 4letému studiu sekundárního vzdělávání, některé proběhly i na nižším gymnáziu, tedy mezi žáky ve věku od 11 do 15 let.

Hodnocení úspěšnosti metod je založeno na výzkumu pomocí kvantitativních a kvalitativních metod. Jednou z prvních metod bylo systematické pozorování žáků při práci v hodině, a to jak praktikantkou³, tak uvádějícími učiteli. Na konci hodiny žáci obdrželi anonymní dotazník, ve kterém odpovídali na otázky týkající se průběhu hodiny. Získané výsledky byly dále zhodnoceny a interpretovány, nicméně se jednalo jen o dílčí výzkum, jehož výsledky by mohly pomoci aplikaci metod KM při výuce českého a anglického jazyka na středních školách. Evaluace také zohledňuje specifické okolnosti jednotlivých škol a tříd, jako jsou například rozdílná úroveň žáků, věkové kategorie, časová dotace školy a ročníku pro český a anglický jazyk apod.

³ Jedná se o autorku této DP

Výběr metod vhodných do hodin literárních (i jazykových) se opíral zejména o Moderní didaktiku Roberta Čapka, ve které autor nabízí shrnutí širokého spektra aktivizačních metod s příklady jejich užití, program RWCT a jejich měsíčník Kritické listy, ve kterém popisují příklady vhodně užitých metod v příkladových vyučovacích hodinách. V České republice je kromě RVP jen málo dalších dokumentů, které by podrobnějším způsobem usměrňovaly způsob výuky, se kterým má učitel k plánování přistupovat. Robert Čapek se dlouhodobě věnuje aktivizačním metodám ve výuce, napsal několik publikací (např. Líný učitel: Kompas moderního učitele, Uč jako umělec, Učitel a rodič), které si dávají za cíl změnu ve vyučování v České republice. Kritické listy jsou zase podstatným zdrojem inspirace pro učitele, kteří se snaží svou výuku vést směrem co nejznačnějšího zapojení kritického myšlení do výuky.

Při plánování výukových lekcí byl brán zřetel na téma hodiny (které bylo vždy dopředu dáno uvádějícími kantory), věk a počet účastníků, v případě anglického jazyka jejich jazykovou úroveň, délku hodiny a rozmístění tříd. S ohledem na tyto charakteristiky byl stanoven cíl výuky, na jehož základě byly promyšlené metody, jejich pořadí a provedení. Jednotlivé vyučovací hodiny byly sestaveny podle modelu E-U-R.

S ohledem na to, že každou hodinu doprovází zejména diskuse, která má být řízená či položená učitelem, má učitel i tuto aktivitu naplánovat a stanovit si cíle. To se většinou děje vytvořením seznamu klíčových otázek, jež jsou strukturovány, ačkoli si to účastníci diskuse nemusí uvědomovat. Podle Geoffa Pettyho „při dobře strukturované diskusi žáci nejprve kriticky zkoumají daný jev a s ním spojená přesvědčení a hodnoty, potom si na věc vytváří vlastní názor.“ (Petty, 2013, s. 221) Kvalitní diskusi určuje dále několik zásad, zejména debatu nad všemi podstatnými jevy majícími vliv na problematiku, položení klíčové otázky a prodiskutování pozitiv i negativ relevantních návrhů, jevů a alternativ.

Do první fáze evokace se vybraly takové metody, které jsou nejvíce vhodné k aktivizaci a správnému navození nového nebo případně již známého tématu. Metody evokační mají také za úkol vzbudit motivaci k získání více informací o probírané látce. Pro fázi uvědomění významu bylo nutné vybrat takové metody, jež by zajímavým a zároveň aktivizujícím způsobem rozvíjely čtenářskou gramotnost, proto se mnohdy i v jazykových či slohových hodinách využívá práce s textem. V poslední části hodiny, reflexi, se výběr metod opírá zejména o vhodný způsob zopakování látky a ukotvení znalostí. V této fázi je také vhodné zakomponovat hodnocení (i sebehodnocení) žáků, s cílem zjistit, jak metody obstály, což může sloužit učiteli k sebeevaluaci a případnou úpravu plánů do příštích hodin, nicméně i náhled

žáků v rámci jejich osobního progresu, podobně jako evaluaci jejich společenských schopností. Pro účely diplomové práce byla fáze reflexe rozdělena na shrnující debatu a dotazníkové šetření.

Jednotlivé návrhy aktivit jsou zpracovány následujícím způsobem. V úvodu je stručně představeno téma a cíl hodiny, třída, úroveň žáků, pomůcky a materiály potřebné k lekci. V rámci cílů je pozornost zaměřena jednak na očekávané výstupy, ke kterým by výuka měla směřovat a jednak na klíčové kompetence, které by si žáci měli v rámci výuky rozvíjet. Následně je zmíněna délka připravené aktivity, formy výuky a metody, které při ní budou aplikovány.

Poslední fáze příprav zahrnovala dotazníkové šetření. To si dávalo za cíl pomoci žákům s reflexí výuky, ale zároveň byly otázky položeny tak, aby směřovaly k lepšímu zmapování reakcí žáků na využití metod KM do vyučovacích hodin. Dotazník obsahoval vždy stejné čtyři otázky, na které měli písemně, a především anonymně, odpovídat. Jednalo se o tyto otázky:

- 1. Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)**
- 2. Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď.)**
- 3. Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)**
- 4. Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)**

Výsledky jsou na konci popisu každé vyučovací hodiny shrnuty. Ačkoli by závěry vycházející z jednotlivých lekcí neměly podléhat generalizaci, mohou sloužit k inspiraci pro učitele při rozhodování, jestli zvolit metody KM do výuky jazyka, případně které konkrétně.

V následujících částech/kapitolách budou postupně představovány realizované vyučovací hodiny, nejprve popisem jejich dílčích částí, práce žáků a jejich následné sebereflexe. Podrobněji bude analyzován výběr metod, reflexe a sebereflexe lektorky stejně jako žáků.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Vyučovací hodina – Současná česká literatura

Téma:	Současná česká literatura reflektující 2. světovou válku
Cíl:	Žáci jsou seznámeni s románem Hana od A. Mornštajnové, naučí se hledat klíčová slova, interpretují dílčí zápletky a vytvoří hlavní hrdince profil na Tinder.
Třída:	3.B
Škola:	Obchodní akademie, České Budějovice, Husova 1
Použité metody:	brainstorming, klíčová slova, tvůrčí psaní
Pomůcky:	Pracovní listy, tabule, dotazník k diplomové práci

4.1.1 Popis metod

Metoda BRAINSTORMING

Brainstorming je velmi oblíbený jak mezi kantory, tak třeba řediteli firem, kteří jej využívají na pracovních schůzkách. Brainstorming funguje zejména jako tzv. „banka nápadů,“ během níž jsou všichni zúčastnění vyzváni k vyslovení svých myšlenek k tématu, aniž by byli za své nápady penalizováni. Tato metoda pochází ze Spojených států amerických z 1. poloviny 20. století a je vhodná zejména pro plánování, řešení problémů, ale i sběr nápadů, z nichž ty nejlepší se dále využívají. Důležitá je co nejpestřejší škála odpovědí, z nichž potom celá skupina vybírá ty nejkvalitnější a dostává se tak k řešení prvotního problému. R. Čapek ve své knize Moderní didaktika připomíná, že brainstorming „podporuje tvůrčí, divergentní myšlení, vzájemný respekt, kreativitu, snižuje konformitu ve skupině a má i další pozitivní přínosy.“ (Čapek, 2015, s.38) Mimo jiné také zmiňuje, že ač mnohdy nevědomky, brainstorming je součástí každé aktivity, v níž se projednává nějaký problém. Její podoby se také různí, ať jde o metody situační, s řešením problémů, projektové atd.

Ačkoli je velmi jednoduchý na pravidla, je důležité pro jeho správné provedení dodržet několik podstatných kroků. Zejména je potřeba mít někoho, kdo bude průběh kontrolovat a řídit, a někoho, kdo bude myšlenky zapisovat. V rámci třídy může metoda sloužit i jako sběr myšlenek, interpretací probírané látky.

Čapek dále uvádí, že ačkoli je brainstorming vhodný k uvedení do určitého tématu na začátku hodiny, přičemž v takovém případě se s jeho provedením končí během několika minut, jeho prvotní účel byl k využití v problémovém vyučování, kdy v jedné hodině je tento problém probírán a žáci mají do té další prostor nad ním přemýšlet sami, získat více informací a odstup.

Metoda KLÍČOVÁ SLOVA

Metoda klíčových slov pracuje s textem a funguje různými způsoby. Podporuje žákovské dovednosti najít a dále pracovat s klíčovými prvky jakéhokoli textu. „Dovednost dobře určit klíčová slova zároveň hovoří o žákově dovednosti rozumět textu a vyjmout z něj důležité prvky.“ (Čapek, 2015, s. 306)

Metoda klíčových slov je využívána ve výuce jako nástroj pro aktivní zapojení všech účastníků výuky do procesu učení a pro rozvoj jejich schopnosti zpracovávat informace a porozumět textu. Tato metoda se obvykle používá při čtení textu, diskusích nebo tvorbě poznámek a shrnutí. Při využití metody klíčových slov se žáci učí identifikovat a vytvářet klíčová slova nebo fráze, které nejlépe vyjadřují myšlenky, pojmy nebo důležité informace v textu. Klíčová slova jsou obvykle vybrána tak, aby odražela hlavní myšlenky a obsah textu.

Existují různé způsoby, jak využít metodu klíčových slov ve výuce. Některé způsoby zahrnují: Předvídání obsahu textu: Před začátkem čtení se mohou prozkoumat nadpisy, podnadpisy, obrázky a klíčová slova v textu. Tím, že se žáci seznámí již v této fázi s hlavními myšlenkami a tématy, které budou číst, mohou odhadovat, co bude tématem celé hodiny. Aktivní čtení: V průběhu čtení se identifikují klíčová slova nebo fráze, které vystihují hlavní myšlenky. Mohou se zvýraznit, podtrhnout nebo zapsat a v dalších fázích výuky s nimi pracovat. Shrnutí a psaní: Na závěr mohou být klíčová slova využita k vytvoření shrnutí textu nebo ke psaní odpovědí na otázky, které se vztahují k přečtenému materiálu. (Čapek, 2015)

Pro účely této hodiny měli žáci přečíst text a podtrhat v něm ta slova či výrazy, jež popisují jednu z hlavních postav románu, a která se jim později budou hodit do další aktivity. Bylo jim hned na začátku řečeno, že si mohou zaznamenat i místa v textu, která je zaujmou nebo o nich budou chtít s ostatními diskutovat. V takovém případě však měli využít jiných barev k podtrhávání, zejména pro lepší orientaci.

Metoda SEZNAMKA

Seznamka byla víceméně vytvořena pro účely této konkrétní hodiny, nicméně jde stále o kombinaci práce s textem a tvůrčího psaní. Při práci s textem se rozvíjí schopnost čtení

s porozuměním, zlepšuje se komunikace a dovednost kritického hodnocení. U tvůrčího psaní jde především o rozvíjení myšlení, vnímání a pozornosti, kterou věnujeme textu. Pomáhá rozvíjet kreativitu a talent žáků, uvolňuje fantazii. Většina těchto metod slouží k atraktivizaci výuky, zlepšuje třídní klima a motivuje k tvůrčí činnosti. Do této kategorie spadají i dobře známé útvary jako eseje, popisy a slohové práce, ale zahrnuje i např. tvorbu komiksů, bajek, básní či recenzí. (Čapek, 2015)

Tvůrčí psaní je psaní řízené. To znamená, že pisatel se učí pracovat se zadanými determinantami, jako je téma, formální charakteristiky textu, úhel pohledu, výběr slov, a pomocí nabízených pracovních technik se učí realizovat ve svém textu. Zároveň nabízí tvůrčí psaní techniky vedoucí k rozvoji obrazotvornosti (imaginace) a realistické i fantazijní představivosti. (Fišer, 2005)

V mém provedení měli žáci vycházet z románového úryvku, z něhož sami vybrali slova či výrazy potřebné pro tvorbu internetového profilu na online seznamce. Grafickou podobu seznamky jsem vybrala na základě vlastního průzkumu oblíbenosti online aplikací k seznámení, v němž zvítězila aplikace Tinder⁴. Součástí pracovního listu byl i prázdný profil, který měli žáci hrdince příběhu sami vytvořit.

Mnoho jich vytvořilo jak profilovou fotografii, tak doplnili kontaktní informace a koníčky. Bohužel však neměli dost času na to, aby profil vytvořili detailně, ale to pro účely této hodiny nebylo zapotřebí.

4.1.2 Průběh hodiny

Ve fázi evokace jsem zahájila s žáky debatu na téma Současná světová/česká literatura. Nejprve jsem se jich ptala např. na to, jakou současnou literaturu, ať už českou nebo světovou, čtou. Jaké znají autory, kteří se ve svých dílech vrací k tématu 2. světové války, a zejména proč si myslí, že je toto téma stále tak diskutované. S žáky jsme se dostali k mnohým autorům, např. Radce Denemarkové, Karin Lednické, Kateřině Tučkové nebo Jakubě Katalpa. Jelikož má hodina byla již druhou v bloku, který se měl věnovat této problematice, žáci již s knihou byli alespoň okrajově seznámeni. Našly se dokonce tři dívky, které knihu četly, a tak mohly debatu obohatit o vlastní názor.

Následovala fáze uvědomění si významu, v němž jsem jejich pozornost přesunula k pracovnímu listu s ukázkou z románu Hana od Aleny Mornštajnové. Záměrně byla do pracovního listu přiložena i obálka knihy, jelikož jsem bohužel neměla k dispozici tištěné

⁴ Jedná se o online aplikaci, díky které se lidé seznamují. První krok je vždy založení profilu, na jehož základě algoritmus vybírá ty lidi, již jsou v blízkosti a mají společné zájmy.

vydání. Zeptala jsem se žáků, zda mají nějaké představy o knize jen na základě jejího přebalu, přičemž jsem poprosila ty tři dívky, které knihu již četly, aby ostatním nenapovídaly. Bylo mi např. sděleno, že kniha působí jako kuchařka či román z červené knihovny. Pracovní list obsahoval i krátký popis obsahu z internetové databáze knih⁵, který byl následně upraven podle vlastních potřeb, aby zahrnoval jen potřebné části děje pro účely vyučovací hodiny. Pro zahrnutí této složky bylo rozhodnuto ze dvou důvodů. Zaprvé proto, aby se žáci seznámili s internetovou databází knih jako dobrým zdrojem k vyhledávání informací o literárních dílech a inspirace k četbě, a zadruhé pro případ, že by měli problém s rozuměním sledů událostí ve zvolené ukázce.

Zadala jsem úkol, a to, aby si ukázkou přečetli sami potichu, na což navazovala hromadná debata ve třídě. Do tohoto materiálu byly vybrány ukázky z části knihy, které měly záměrně vést žáky k seznámení se s postavami Hany a Jaroslava. Měli si podtrhat v pracovním listu klíčová slova, která jim později pomohla s charakteristikou hlavní hrdinky. V následné diskuzi se žáci společně zamýšleli nad tím, jak příběh může pro tyto dvě postavy skončit a zároveň se vrátili i k motivům z obálky knihy, které jsme probírali ve fázi evokace a znovu je pojmenovali.

Na konci hodiny měli samostatně vytvořit profil Haně do seznamovací aplikace Tinder. Tato aktivita fungovala jako reflexe ukázky, kterou stihli přečíst. Na úplný závěr hodiny jsem je ještě poprosila o vyplnění krátkého anonymního dotazníku pro potřeby diplomové práce.

4.1.3 Sebereflexe lektorky

Do této hodiny jsem šla s vědomím, že třídu již znám z loňského roku, neboť jsem v ní učila dvě hodiny v rámci průběžné praxe z českého jazyka. Tato třída je navíc zvyklá na hostující vyučující, neboť právě u nich probíhala praxe celého mého ročníku studentů oboru Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura. Myslím, že to zásadně pomohlo i tomu, abychom se jak já, tak žáci cítili uvolněně a lépe spolupracovali. Bohužel se mi nepodařilo zaujmout všechny natolik, aby se chtěli zapojit do všech částí výuky, několik z nich mi i později do dotazníku odpovědělo, že by se do výuky zapojili více, ale téma holokaustu je pro ně příliš drsné a obecně literaturu s touto problematikou nevyhledávají. Já jsem se rozhodla, že je jednotlivě vyvolávat nebudu, nechtěla jsem vzbuzovat u nikoho nepříjemné pocity, navíc jsem předpokládala, že právě toto téma nemusí být pro všechny atraktivní.

⁵ <https://www.databazeknih.cz>

I přesto se domnívám, že se dá považovat za úspěch kolik žáků se opravdu do debaty zapojilo, a především že všichni dávali pozor nejen na to, co je jim předáváno, ale i na to, co říkali spolužáci. Vnímám významný potenciál této konkrétní třídy v tom, a jakožto někdo, kdo s nimi měl tu čest spolupracovat podruhé, mohu konstatovat, že klima jejich skupiny se v mnohém zlepšilo.

Mým cílem bylo zejména dát všem dostatečný prostor na čtení co nejdelšího textu, aby je hodina přesvědčila k dokončení celé knihy. Nevím, do jaké míry se mi to podařilo, nicméně na konci výuky byli téměř všichni schopni interpretace textu, předvídání následujícího děje, a uvažování nad podstatou psaní děl s tematikou holokaustu.

Jako ne příliš vhodné vnímám výběr metody zahrnující tvorbu tinderového profilu, takto kreativní činnosti pro 3. ročník na střední škole. Když jsem metodu vymýšlela, chtěla jsem přenést literární postavu do reálného světa a přiblížit ji žákům natolik, aby se s ní mohli „ztotožnit.“ Napadla mě i myšlenka, zda tento úkol není moc banální pro předmaturitní stupeň, aby neohrožilo, že je nezaujmu a aktivitu nebudou chtít plnit. Lze předpokládat, že ne každá třída je zvyklá v hodinách kreativně tvořit a taková činnost může působit negativně. Tato domněnka se mi později potvrdila, když jsem procházela třídou a viděla, že několik žáků podtržená klíčová slova do profilu nepřepisují. V rámci úspory času jsem jim v tomto momentě předala dotazník k reflexi hodiny, aby zejména ti, které aktivita nebavila, mohli i tak rozmyslet nad průběhem hodiny.

Zpětně hodnotím hodinu velmi pozitivně, neboť se mi podařilo zahrnout do debaty téměř celou třídu, stejně jako se většině z nich dařilo vytvořit profil hlavní postavě na Tinder. Tato složka byla zakomponována pro povzbuzení tvůrčí činnosti a propojení zkušeností s milostnými vztahy nereálné postavy a vztahy mých žáků. Věřím, že právě tato činnost jim pomohla přiblížit postavu Hany jako nešťastné mladé dívky, která činí rozhodnutí na základě nerozvážené zamilovanosti.

4.1.4 Výsledky dotazníkového šetření

V rámci reflexe hodiny byli žáci v posledních 5–7 minutách pověřeni odpovědět na 4 krátké otázky. Sdělila jsem jim, že dotazník je anonymní a nemusí se proto bát, že bych jejich odpovědi zneužívala. Byli seznámeni s důvodem zakomponování dotazníkového šetření do reflexe a nikdo neprojevil žádný protest s jeho vyplňováním.

1. Otázka č.1: Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)

Většinová část žáků odpověděla, že pro ně byla výuka zábavná, nebo dokonce zábavnější než běžné hodiny českého jazyka. Z 22 respondentů jen jeden nechal tuto otázku nezodpovězenou, dva napsali buď „ano“, nebo „jo“ a jinak se k otázce nevyjádřili. Žáci, kteří knihu již četli, poznamenali, že jim hodina pomohla dotvořit názor na její příběh a líbil se jim výběr tématu, neboť jim přijde atraktivní a je podle nich vhodné jej probírat. Jeden odpovídající poznamenal, že nemůže říci, že by mu přišla hodina zábavná, protože mu připomínání tak těžké situace nedělá dobře, nicméně i tak jej zaujala, a to především díky výběru úryvku a dobře upravenému pracovnímu listu. Šest výpovědí došlo k závěru, že díky vhodně zvolenému úryvku a vysvětlení klíčových dějových momentů v románu, i oni, ačkoli jej nečetli, pochopili jeho dění a zorientovali se v příběhu. Jedna odpověď zněla „ano i ne, jednoznačně zábavnější než většina, ale pořád je to čeština.“

2. Otázka č.2: Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď.)

Ačkoli zadání žádá podrobnou odpověď, v případě druhé otázky deset lidí odpovědělo pouze slovem „ano.“ Z toho odvozují minimálně dva závěry. Otázku jsem špatně formulovala tak, že na její odpověď stačilo pouhé jedno slovo a zároveň, že ke konci hodiny už žáci neměli chuť přemýšlet nad dalšími úkoly. Mimo to se někteří vyjádřili k tomu, že jim závěrečná metoda k tvoření profilu připadala zbytečná, neboť jim nijak nepomohla s pochopením příběhu. Někdo uvedl, že mu pomohly s orientací v příběhu poznámky, jež jsem před čtením i během něj psala na tabuli.

3. Otázka č.3: Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)

Kromě tří odpovědí, které opět tvoří pouze „ano,“ jsem se dozvěděla od žáků informace, které jim přišly z hodiny zajímavé a nové. Někteří psali např. o tom, že se konečně dozvěděli, o čem je ta kniha s obálkou, jež působí jako kuchařka, a že je překvapilo i to, že je kniha zpracována do divadelního představení v Národním divadle v Brně. Dvě odpovědi tvrdí, že jelikož tento román četli, tak jim jeho četba a interpretace nic nového nepřinesly. Zejména mne potěšila odpověď, která uvedla, že je nikdy nenapadlo se zamýšlet nad tím, proč ještě stále vzniká tolik knih a filmů s podobnou tematikou, ale jelikož jsme se nad touto otázkou společně ve třídě

zamýšleli, uvědomili si, jak podstatné stále je. Ve třech odpovědích zaznělo poděkování za doporučení nejen na tuto knihu, ale i další s podobným námětem.

4. Otázka č.4: Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)

Většina odpovědí uvádí, že jelikož nešlo o běžnou „záplavu nezajímavých informací, ale o moderní a zajímavé pojetí výuky,“ tak by podobných hodin ocenili mnohem více. Několik žáků napsalo, že vnímají přínos diskusí a práce s textem pro jejich dlouhodobé vzdělání, a proto jsou za podobné hodiny vděční. Šest z nich uvedlo, že jim podtrhávání klíčových slov pomohlo se soustředit na podstatné části textu.

4.2 Vyučovací hodina – Odchylky od pravidelné větné stavby

Téma:	Odchylky od pravidelné větné stavby
Cíl:	Žáci jsou seznámeni s problematikou odchylek od větné stavby, naučí se je v textu rozpoznávat a opravovat.
Třída:	2.AL
Škola:	Obchodní akademie, České Budějovice, Husova 1
Použité metody:	brainstorming, I.N.S.E.R.T. značky, myšlenková mapa
Pomůcky:	Pracovní listy, tabule, dotazník k diplomové práci

4.2.1 Popis metod

Metoda MYŠLENKOVÉ MAPY

Myšlenková mapa, někdy nazývána též jako pojmová či mentální mapa, je alternativní formou zápisu poznámek z výkladu. Je spíše asociační metodou podobnou brainstormingu, během které účastníci vymýšlí co nejvíce vhodných pojmů k tématu. Podle R. Čapka je při tvorbě poznámek důležitý nejen zápis údajů, ale i jejich vzájemných vztahů, hierarchie, kterou použití myšlenkové mapy nabízí. Pro lepší grafické rozrůznění se nadřazeným pojmům přikládají větší velikosti, barevné odlišení, značky atd. Pokud se navíc do tvorby mapy přidají i žáci a zápis netvoří jen učitel sám, jedná se o aktivizační metodu pro celou třídu. (Čapek, 2015)

Myšlenkové mapy se často využívají ve fázi evokace, ať už pro zopakování probírané látky, nebo pro zápis asociací nového tématu. Může se jednat o skupinovou či individuální podobu,

tvorit se může jen jedna společná mapa např. na tabuli či velký A3 papír, nebo může mít každý vlastní mapu v sešitu. Má mnoho modifikací, které představují i jiné výhody.

Metoda I.N.S.E.R.T. ZNAČKY

Jedná se o způsob práce s textem, jenž se hodí například k systematizaci poznámek a dohledáváním nových informací. Zkratka pochází z anglického *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*, tedy interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Práce s textem zahrnuje připisování značek vedle pasáží podle toho, jak jim čtenáři porozuměli. (Čapek, 2015) Značky, které se k tomu užívají, nabízí diferenciaci pro zadavatele, nicméně většinou mívají tuto grafickou podobu:

✓	Rozumím, znám
?	Nerozumím, potřebuji vysvětlit
!	Překvapilo mě, chci poukázat na
+	Souhlasím
-	Nesouhlasím

U I.N.S.E.R.T. značek je podstatné, aby význam, který se jim na začátku přidělí, zůstal nejen po zbytek hodiny stejný, ale pokud se metoda uplatní, ani v dalších hodinách, ve kterých se využívají, by se jejich význam neměl měnit. Hrozí tak riziko, že pokud se z těchto poznámek budou žáci učit, nebudou si pamatovat které značky jsou přidělené konkrétním významům.

Učitel následně po připsání značek prochází se třídou text postupně, zastaví se u každého dotazníku, který buď nechá žáky vysvětlit, dohledat, nebo jej sám objasní. Pozornost věnuje ale i ostatním značkám, může např. rozdělit tábory, jeden, který bude obhajovat postoje plusové, tedy „souhlasím“ a druhý, který bude zastávat ty nesouhlasné. Žáci dohledávají informace podporující tato tvrzení, a to jak v textu, tak mimo něj. Záleží jen na učiteli a žácích, jak dále se značkami pracují, nicméně obecné doporučení je probrat všechny poznámky s otazníky a ujistit se, že jim žáci na závěr probírání látky rozumí. (Zormanová, 2012)

4.2.2 Průběh hodiny

Pro úvod do výuky a fázi evokace jsem zvolila opět řízenou diskusi, ke které jsem měla připravené otázky a dílčí cíle. Jelikož mne paní učitelka, která třídu běžně učí, upozornila, že toto téma ještě žáci neprobírali, byla jsem připravena, že na mou otázku, co si pod pojmem „nepravdivost od pravidelné větné stavby“ představí, nikdo neodpoví. Nicméně i přesto se

několik žáků ozvalo a dohromady vymysleli odpovídající vysvětlení. Napsala jsem na tabuli příkladovou větu „Člověk, když se nehlídá, se mu něco stane a může to špatně dopadnout,“ a poprosila jednoho dobrovolníka o přečtení věty nahlas. Jednotlivě se měli zamyslet nad tím, jestli je s větou něco v nepořádku a jestli ano, jak by ji přeformulovali tak, aby byla správně. Několik žáků hned pochopilo smysl otázky a společně byli schopní větu opravit. Mimo to byla za pomoci mnou kladených otázek, které je měly nasměrovat k upřesňujícím detailům, během několika málo prvotních minut na tabuli vytvořena veskrze podrobná definice. Induktivní způsob představování nové látky ve výuce má mnoho benefitů, mezi nimiž je i podpora kritického uvažování nad novými informacemi.

Pro fázi uvědomění si významu byl opět využit program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Rozdala jsem ve třídě pracovní listy, během čehož jsem zopakovala a dovysvětlila téma odchylek od větné stavby. Zadáním bylo přečíst článek z Českého rozhlasu o problematice nepravidelností od pravidelné větné stavby a využít I.N.S.E.R.T. značky k vytvoření poznámek.

Jakmile celý článek přečetli, měli i vytvořené poznámky, společně jsme na tabuli vytvořili myšlenkovou mapu. Ke každému typu odchylky žáci zapsali několik poznámek i s příklady, které následně opravili.

Pro ukotvení této problematiky jsem měla připravené ukázkové cvičení a k tomu navíc několik autentických vět z online sportovních přenosů. Zakomponovala jsem tam i několik bezchybných příkladů. Jelikož jsem měla pocit, že jsou žáci poněkud pasivní a unavení, rozhodla jsem se poupravit aktivitu tak, že jsem věty četla nahlas a pokud měl někdo pocit, že obsahuje odchylku od větné stavby, měl se zvednout. Nejprve žáci ani toto zadání neplnili a místo toho rovnou pojmenovávali chyby, ale později se začali i zvedat. Na konci cvičení se mi zdálo, že se zaktivizovali a podle odpovědí v dotaznících soudím, že se jim právě tato složka zdála nejlepší. Bohužel nám však s blížícím se koncem výuky nezbylo mnoho času na probrání otazníkových značek I.N.S.E.R.T., které si sami do pracovního listu poznamenali, ale na základě zapojení a reakcí během cvičení usuzuji, že látce porozuměli více než dobře. Na závěr jsem žáky opět poprosila o vyplnění anonymního dotazníku.

4.2.3 Sebereflexe lektorky

Třídu 2. AL na OA v Českých Budějovicích jsem předtím neznala, na rozdíl od té předchozí, ve které jsem učila již potřetí. Paní učitelka mne jen upozornila na to, že je třída poněkud pasivnější oproti té první, což je podle jejích slov typické pro třídy ekonomického lycea.

V průběhu hodiny se mnou spolupracovali zejména 4 chlapci, ostatní se příliš zapojovat nechtěli. Neměla jsem pocit, že by důvodem bylo neporozumění látky, neboť na mé dotazy reagovali správně a v pracovních listech měli poznámky velmi dobře zpracované.

Kdybych na konci měla více času, pracovala bych dále s příkladovými větami a nechala žáky popřípadě vytvářet vlastní. Do příštích hodin tematiky odchylek bych zakomponovala i vizuální složku, vytvořila například krátké video sestříhaných sportovních rozhovorů či komentářů a místo tradičního čtení vět bych nechala žáky pracovat s touto složkou. Předpokládám, že by mohlo i to pomoci s aktivizací a atraktivizací gramatické látky, která nebývá mezi žáky tolik oblíbená. Propojili by navíc teoretické učivo s praktickou složkou reálného života, neboť odchýlení od větné stavby se objevuje velmi často v publicistice, zejména té sportovní.

Tuto hodinu hodnotím v celostním ohledu pozitivně, věřím, že jsem se poučila a příště bych naplánovala více atraktivních aktivit pro zapojení většího množství žáků. Zároveň však soudím, že třída problematice porozuměla a neměla s tématem žádné větší problémy.

4.2.4 Výsledky dotazníkového šetření

1. Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)

Z 29 respondentů na tuto otázku odpovědělo 28 pozitivně – líbila se jim hodina, nebo alespoň zapojení co nejvíce lidí do aktivit, a zejména snaha o rozprůběžení výuky aktivními úlohami. Tři odpovědi zároveň však uvádí, že jelikož se ten den něco v jejich skupině stalo, nebyl právě vhodný čas na „zábavnější“ hodinu. Jedna odpověď negativně reaguje jak na použité aktivity, téma, tak mne jako lektorku, neboť jsem si podle ní neuměla zařídit, aby se mnou celá třída spolupracovala. Uvádí, že mu „učitelka přišla nesympatická a zmatená.“ Jelikož v ostatních odpovědích zaznamenává snahu o zpestření výuky a také, že se mnohé naučil, přijímám kladně i toto hodnocení.

Dva žáci reagovali pozitivně na mou snahu o jejich pocit komfortu během výuky, ujišťování se, že je vše srozumitelné a zajímavé. Čtyři pochválili výběr I.N.S.E.R.T. značek, líbilo se jim, že si nemuseli tvořit sáhodlouhé poznámky nebo podtrhávat text barvami. Podle jedné odpovědi je tato forma „bližší naší věkové skupině.“

2. Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď)

Mnoho odpovědí se shodlo na vhodném užití textu, ne dlouhém ani složitém. Znovu se opakují pochvaly na výběr metody I.N.S.E.R.T. značek, které se jim líbily zejména pro úsporu času a prostoru, dvě odpovědi zmiňují, že se díky této metodě mohou soustředit na obsah, a ne na samotnou tvorbu zápisu. Několik dotázaných upozornilo na dobré použití tabule a zejména tvorbu myšlenkové mapy, která jim pomohla se zorientovat v tématu po četbě textu.

3. Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)

Zde vypsali téměř všichni, až na tři výjimky, nové poznatky, které se během hodiny naučili. Píší např., že je zaujala elipsa, neboť ji běžně používají, ale nikdy neslyšeli „o jejím využití v jazyce jako stylistickém prvku“. Několik žáků poznamenalo, že nezáměrné odchylky se dějí zejména v mluveném nepřipraveném projevu, mnoho z nich psalo přímo o „sportovním komentátorství.“ Více než většině se líbil výběr tématu z běžného života, jehož znalost a schopnost opravy se jim bude hodit např. u psaní slohových prací, ale i jiných písemností v životě.

4. Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)

Až na jednu již výše zmiňovanou negativní odpověď, která i zde zmiňuje, že „mám naši paní učitelku a nebaví mě hodiny s jinými vyučujícími,“ jsou víceméně všechny pozitivní, některé neutrální. Ocenili „zábavnější pojetí,“ nicméně jeden dotázaný poznamenal, že toto pojetí se nehodí ke každému tématu.

4.3 Vyučovací hodina – Mediální výchova

Téma:	Úvod do mediální výchovy
Cíl:	Žáci si uvědomují možnosti reklamy, falešných zpráv na internetu a jejich vliv na publikum, jsou seznámeni s termíny hoax, fake news a dezinformace, naučí se pokládat kritické otázky při četbě novinových článků a příspěvků na sociálních sítích.
Třída:	1. ročník
Škola:	SOS a SOU Jindřichův Hradec, Jáchymova 478
Použité metody:	Brainstorming – Gordonova metoda, myšlenková mapa, práce ve skupinách, práce s plakátem

Pomůcky:	Pracovní listy, ukázky falešných zpráv a reklam, 5 klíčových otázek z jsns.cz, tabule, dotazník k diplomové práci
----------	---

4.3.1 Popis metod

GORDONOVA metoda brainstormingu

Jedna z modifikací brainstormingu, při níž se začíná od co nejširších otázek týkajících se probírané látky, nikdo kromě učitele však neví, jakým směrem se brainstorming bude ubírat. Během diskuse se téma zužuje a vede k novým, specifitějším otázkám. Cílem by mělo být ukázat, jak zdánlivě malé problémy zapadají do těch většího měřítka a je tedy potřeba je řešit celistvě. (Čapek, 2015)

SKUPINOVÁ výuka

„Skupinovým vyučováním rozumíme seskupení žáků do menších skupin, v nichž žáci společně pracují na náročnějším, většinou problémovém učebním úkolu.“ (Zornarová, 2012) Během tohoto stylu vyučování je jeho hodnota přenesena na roli žáků, kteří jsou zodpovědní za plnění úkolů, dodržování pravidel a výsledek. Domlouvají se na rolích, jež si navzájem přisvojují, radí si, komunikují své názory, musí fungovat jako celek schopný kompromisu a porozumění. (Zormanová, 2012) „Skupinovou a kooperativní výuku lze kombinovat s dalšími komplexními výukovými metodami a samozřejmě s klasickými a aktivizujícími metodami. Rozvoj tvůrčího myšlení podporuje např. kombinace skupinové výuky s metodami heuristickými (v literatuře se můžeme setkat s termínem skupinové problémová výuka).“ (Maňák a Švec, 2003, s.146)

Učitel zde funguje jako představitel problému a poradce skupin. Může zastávat i roli soudce na závěr aktivity, pokud jej aktivita vyžaduje, nebo naopak může jmenovat komisi, která bude nezávisle soudit výsledky.

Podle Pettyho (2015, s. 233) je základem kvalitní skupinové práce mít zadání neustále na očích všech členů, každé skupině zadat různé úkoly nebo části, které dohromady tvoří celek, rozesazení žáků by mělo fungovat tak, aby žáci k sobě byli čelem a mohli tak nejlépe diskutovat a na základě znalosti všech skupin se snažit vymyslet činnosti, při nichž se budou muset členové střídat.

4.3.2 Průběh hodiny

Ve třídě bylo jen patnáct žáků, z toho čtyři prvních deset minut dopisovali test, a tak se úvodní fáze hodiny nezúčastnili.

Na úvod hodiny, fázi evokace, jsem zahájila diskusi pomocí Gordonovy metody. Začala jsem od širšího tématu, zeptala jsem se, jaká internetová či tištěná média sledují. Většinou jsem dostávala odpovědi jako Twitter, Instagram, Twitch a zprávy na novinky.cz. Dále jsem se ptala, zda si myslí, že by poznali relevantní zdroje a pokud ano, tak podle čeho. Všechny odpovědi jsem zapisovala na tabuli a postupně šipkami tvořila mapu od obecnějších k těm podrobnějším. Touto metodou jsme se během několika momentů dostali k pojmům „dezinformace“, „hoax“ a „fake news.“ Ačkoli všichni tvrdili, že jsou s termíny velice dobře seznámeni, jen jeden žák byl schopen je vysvětlit. Z jedenácti účastníků se do úvodní debaty zapojili čtyři, zbytek třídy se zdál alespoň v prvních deseti minutách nesvůj z příchodu nové učitelky, ačkoli v pozdějších fázích se zapojovali. Když jsme měli všechny pojmy dobře vysvětlené, mohli jsme se posunout k další fázi výuky.

Žáky jsem rozdělila do rozpočítaných skupinek po třech až čtyřech a každé z nich dala jeden pracovní list s ukázkou dezinformace, hoax či fake news. Materiály jsem čerpala z portálu www.jsns.cz, v němž jsem našla zejména pět klíčových otázek, které slouží jako návod ke kritickému čtení jakéhokoli článku či příspěvku. Druhým zdrojem byla internetová stránka www.hoax.cz/hoax/, jež se zabývá odhalováním nepravdivých informací na internetu, jak v novinových článcích, reklamách, tak i příspěvcích na sociálních sítích. Žáci pomocí pracovního listu s vysvětlenými pěti klíčovými otázkami odhalovali záměr, autora a cíleného příjemce různorodých internetových článků či příspěvků z Facebooku. Každá skupina dostala jiný pracovní list a měla patnáct minut na zamyšlení a zodpovězení co nejvíce otázek i s podrobnějšími podotázkami. Já jsem mezitím obcházela třídu a pomáhala s pokládáním co nejpodrobnějších otázek. Své odpovědi zapisovali do myšlenkové mapy na další list papíru.

Po patnácti minutách jsem aktivitu stopla, abychom stihli všechny otázky zodpovědět co nejvíce dopodrobna. Žáci spolupracovali výborně, v každé skupině byli přinejmenším dva, kteří byli tématem nadšení a sami se hlásili o slovo. V rámci reflexe byly využity myšlenkové mapy jednotlivých skupin a vznikla jedna obecná na tabuli. Společně jsme ještě na závěr stihli rychlé shrnutí všech pojmů, které byly během hodiny zmíněny a poprosila jsem žáky, aby vyplnili dotazník.

4.3.3 Sebereflexe lektorky

Myslím, že tato hodina proběhla nejlépe ze všech příkladových lekcí. Zejména proto, že jsem ještě téma mediální výchovy nikdy neučila v samostatné hodině, byla jsem z ní nervózní, ale zároveň nadšená, neboť mi tematicky přišla ze všech nejdůležitější a byla jsem moc ráda, že

jsem dostala možnost si ji vyzkoušet. Strach jsem zároveň pocítovala z první výuky na střední odborné škole, na rozdíl od gymnázií, jelikož mne paní učitelka upozorňovala na „střet s realitou učení.“ Musím ale také zároveň podotknout, že možná právě proto jsem s výukou byla tak spokojená, protože mě mile překvapilo, jak se žáci zapojovali do plnění aktivit.

Jelikož jsem neměla představu, jak moc budou všichni spolupracovat, připravila jsem si ještě několik úkolů navíc, pro případ, že by muselo dojít k náhlým změnám, nicméně nakonec jsem byla ráda, že jsme celek těchto aktivit stihli nějak celistvě uzavřít, ačkoli by debata se žáky na toto téma mohla ještě dlouho pokračovat. Předpokládám, že je to dáno i tím, že je téma dezinformací na internetu velmi diskutováno, a právě proto nabízí atraktivní debaty.

4.3.4 Výsledky dotazníkového šetření

1. Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)

Z patnácti odpovědí je čtrnáct velmi pozitivních, jedna spíše neutrální až negativní. Ty kladné zmiňují například zajímavé a aktuální téma a výběr skupinové práce, která přiměla všechny se zapojit. Někteří chválí i vtipně zvolené články, které sami dříve četli a ačkoli by je nenapadlo jim věřit, je podle nich skvělé, že se takto odhalují. Jedna zmíněná neutrální odpověď uznává, že je téma důležité probírat ve škole, nicméně jim vybrané zprávy přišly jasně falešné a pro příště by ocenily „základnější“ příspěvky k odhalování.

2. Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď.)

Všichni respondenti se vyjádřili k zadání úkolů kladně. Schvalují například psaní zadání na tabuli a zároveň do pracovního listu a spolupráci lektorky během plnění zadání. Jedna odpověď uvedla, že by zadání pochopili i bez vysvětlení, takže jim vypsání pokyny na tabuli k ničemu nepomohly.

3. Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)

Odpovědi na tuto otázku jsou asi u poloviny plusové, do výčtu zahrnují například metodu pěti klíčových otázek, které jim mohou velmi dobře posloužit v reálném životě. Dva respondenti zmínili i internetovou doménu hoax.cz, jejíž činnost jim během výuky byla představena. Vidí v takovém projektu veliký potenciál a oceňují seznámení s ním. Někteří na druhou stranu říkají, že se tématu sami velmi aktivně věnují, proto se pro ně v hodině neobjevily žádné nové informace. Jedna z žákyň však ocenila seznámení se s různými praktikami na internetu, sdílela

vlastní příběh, kdy sama málem uvěřila příspěvku na facebookové skupině, již byla součástí, ale až do této vyučovací hodiny si neuvědomila, „o jakou blbost šlo.“

4. Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)

Na tuto otázku jsou všechny reakce kladné, až na jednu, která zní „Netuším.“ Žáci vyjádřili zájem o probírané téma, prosí o více takto vedených praktických hodin, během nichž musí komunikovat společně s ostatními ve skupinách a řešit problémy „aktuálního světa.“ Dva respondenti popsali, jak by se téma mohlo ještě lépe probrat, kdyby se s ním pracovalo dále.

4.4 Vyučovací hodina – Anglický jazyk

Téma:	Únik z potápějící se lodi
Cíl:	Žáci si zlepší komunikační dovednosti v angličtině, stejně jako schopnost kriticky uvažovat, diskutovat, zastávat své názory a hledat kompromisy s ostatními.
Třída:	3. B a C
Jazyková úroveň:	B2
Škola:	Česko-anglické gymnázium, Třebízského 1010/9
Použité metody:	Komunikační metody, simulační hra
Pomůcky:	Pracovní listy, tabule, dotazník k diplomové práci

4.4.1 Popis metod

KOMUNIKAČNÍ metody

Komunikační metody slouží primárně rozvoji komunikační kompetence žáků. Zlepšují však i jejich kreativní, kognitivní, prezentační a další schopnosti. Jedná se o široký pojem zahrnující vícero metod, např. *Akvárium*, *Ano/Ne*, *Debata*, *Bzučící skupiny*, *Horké křeslo* či *kolotoč*. (Čapek, 2015)

Komunikace by podle Čapka měla být zejména přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovýšená apod. „Tyto zásady by měly platit v každém okamžiku vzdělávání, ale zejména tehdy, vede-li učitel komunikační aktivitu.“ (Čapek, 2015, s. 265)

Komunikační výchova je praktická, probírané učivo nelze vykládat pouze teoreticky. Je třeba využít celé řady tvůrčích metod, ukázek a simulace reálných komunikačních situací tak, aby si žák mohl uvědomit případná úskalí, která v rámci komunikace mohou nastat. Prostřednictvím praktické výuky navíc získává i okamžitou zpětnou vazbu nejen od svého učitele, ale i od ostatních žáků ve skupině. (Valenta, 2004)

SIMULAČNÍ hra

„Jako simulační hry (simulation games) označujeme vzdělávací hry, které simulují určité prostředí z reálného světa, ve kterém je úkol, který účastníci musí řešit.“ (Činčera, 2003, s. 366) Simulační hry mají podle Činčery mnohé benefity, je tedy podle něj lítostivé, že jej učitelé na českých školách nevyužívají tak často, jak by mohli. Jejich hlavní potenciál vnímá na úrovni třech rovin – roviny vzdělávací, výchovné a dramaturgické. Mimo jiné přispívají simulační hry ke zlepšení empatie, kreativity, kooperace, atd.

4.4.2 Průběh hodiny

Na úvod hodiny byli žáci seznámeni s aktivitou, kterou budou ve skupinách v průběhu celé hodiny plnit. Jak bylo avizováno uvádějícím učitelem, mělo se jednat především o konverzační lekci. Výjimečně jsem proto zvolila jiný průběh výuky oproti těm předchozím, aby byla dodržena všechna specifika výuky anglického jazyka. Protože hodiny angličtiny pro potřeby výzkumu proběhly jen dvě a navíc ještě na škole a ve třídách, které pro mne byly neznámé a jejich jazykovou úroveň jsem musela odhadovat, rozhodla jsem se evokační fázi věnovat rozmluvení žáků, abych zjistila, jakým směrem a s jakou rychlostí se aktivita bude ubírat. Žákům byl představen příběh o lodi, do které v bouři na moři uhoří blesk a začne se potápět. Měli odpovědět na otázku, co by udělali na svou záchranu. Po krátké diskusi jsem je rozdělila do skupin asi po čtyřech, u dvou z nich byli jen tři členové. Všichni obdrželi stejný pracovní list s úkoly k vyplnění a konkrétní situací, která byla pro každou skupinu jiná.

Během fáze uvědomění si významu měli pracovat s dvěma listy. Jejich úkolem bylo vymyslet plán na přežití cesty na nejbližší opuštěný ostrov a případně na pozdější útěk z něj. Na jednom papíře jim byla představena obtíž, s níž se na ostrově budou potýkat, zatímco druhý obsahoval seznam věcí, které mohou do jednoho batohu naskládat a použít k přežití. Důležité bylo, že dohromady mohli vybrat ze seznamu jen čtyři artikly, jejichž potenciál užití závisel na konkrétním problému ostrova. Měli se tedy nejprve ve skupině dohodnout, které čtyři předměty vezmou s sebou a vymyslet k čemu se jim budou hodit. Následně měli patnáct minut na

sestavení plánu na přežití, který poté vysvětlili spolužákům. Během tohoto času jsem mezi jednotlivými skupinami přecházela a navigovala jejich rozhodování kladením doplňujících otázek. Žáci zapojili nejen kritické myšlení a dovednost obhájit vlastní postoj, ale i plánování, diskusi a kompromis.

Po patnácti minutách jsem na tabuli napsala jména skupin, určila škálu hodnocení šance na přežití od jedné do pěti, kdy 1 představovala „téměř žádná“ a 5 „stoprocentní.“ Jakmile mluvčí představil jejich plán, měli ostatní možnost se doptávat na podrobnější kroky a nakonec všichni hodnotili jejich šance na přežití. Na úplný závěr jsem je poprosila o vyplnění dotazníku.

4.4.3 Sebereflexe lektorky

Jelikož aktivity, ve kterých se hrají komunikační hry, bývají mezi žáky velmi oblíbené, na výuku jsem se těšila. Věděla jsem však, že dle domluvy s panem ředitelem ji musím ukončit nezvykle o deset minut dříve, proto jsem měla strach, abychom vše stihli. To se nám nakonec podařilo, ačkoli dvě skupiny působily, že je aktivita ke konci už nebavila, a to zejména podle toho, jakým způsobem přistupovali k evaluaci spolužáků. Možná to bylo zapříčiněno právě tím, že žáci věděli dopředu, že má hodina končit dříve, a tak už ke konci byli připraveni odcházet.

Kromě toho však minimálně dvě skupiny působily, že se dobře baví, a především celý vymezený čas diskutovaly podrobně na toto téma, doptávaly se na další detaily a vše si poctivě zapisovaly. Ačkoli je ostatní hodnotili laxně a s nezájmem, já jsem ocenila, že i tak se zachovaly v rámci pravidel fér hry.

4.4.4 Výsledky dotazníkového šetření

1. Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)

Všechny odpovědi se kladně shodují na tom, že aktivita byla zábavná, ačkoli jedna zmiňuje, že „poněkud neoriginální.“ Z jedenácti odpovědí si dvě stěžují na spolupráci spolužáků, kteří se k aktivitě nepostavili férově, což jim mírně zkazilo zážitek ze hry. Jedna odpověď zmiňuje, že jelikož ten den psali již 2 testy, cítili se na začátku hodiny všichni znaveně, ale aktivita je dokázala probrat.

2. Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď.)

Díky aktivitě, jež je dobře známá mezi žáky, se všechny odpovědi shodují na jednoduchosti pochopení zadání. Někteří zmiňují i výhodu v možnosti užití online slovníku, v případě, že

neporozuměli některým slovům ze zadání. Tři odpovědi oceňují popis zadání v pracovním listu, které je v případě nejistoty navedlo správným směrem.

3. Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)

V tomto případě vybírají žáci jen předloženou slovní zásobu, která pro ně byla obohacující, jedná se např. o slova či slovní spojení „matches, fishing rod, axe.“ Jelikož účelem této hodiny nebylo probírání nové látky, ale šlo o konverzační hodinu, která měla žáky spíše motivovat ke skupinové práci a podpoře třídního klimatu, dalo se předpokládat, že odpovědi na tuto otázku budou spíše negativní.

4. Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)

Jelikož se jedná o ročník, který se připravuje na jazykovou zkoušku FCE, několik žáků zmiňuje, že by více ocenili aktivity, které jim pomohou s přípravou na tuto zkoušku. Nicméně také většina píše, že „jako odreagování to bylo moc fajn.“ Jedna respondentka píše, že „ačkoli nemá(m) ráda skupinové práce/hry, tohle mě bavilo a klidně bych ocenila více aktivit na podobný způsob.“

4.5 Vyučovací hodina – Anglický jazyk

Téma:	Vyšetřování krádeže
Cíl:	Žáci si vylepší komunikační dovednosti v angličtině, stejně jako schopnost kriticky uvažovat, zastávat své názory a hledat kompromisy s ostatními.
Třída:	1.A (12–13 let)
Jazyková úroveň:	A2
Škola:	Česko-anglické gymnázium, Třebízského 1010/9
Použité metody:	Brainstorming, komunikační metody, simulační hry
Pomůcky:	Pracovní listy, tabule, dotazník k diplomové práci

4.5.1 Popis metod

V této hodině byly využity metody brainstormingové, komunikační a simulační hry. Popis metod viz předchozí hodiny.

4.5.2 Průběh hodiny

Ve fázi evokace byla se žáky formou brainstormingu zopakována slovní zásoba potřebná ke komunikační aktivitě. Nejprve byli požádáni, aby si vybavili co nejvíce anglických slov na téma „Bank robbery,“ které byly potom zapsány na tabuli a vysvětleny. Když se žáci posadili, vyslechli si vysvětlení hry, kterou měli následně hrát.

Během fáze uvědomění si významu byla žákům náhodně přiřazena role účastníka bankovní loupeže. Na kartičkách byly podány informace jméno-povolání-koníčky-vztahy-velikost bot. Kromě toho role zahrnovala i fotografii postavy a přiřazené číslo. Žákům bylo předem sděleno, že si mezi sebou nesmí říct žádné informace a nemohou si karty ukazovat. Jakmile byli všichni seznámeni se svou postavou, bylo prozrazeno identifikační číslo kartičky zloděje či zlodějky. Člověk, jehož karta toto číslo obsahovala, nesměl nic prozradit. Při čtení instrukcí byla žákům nastíněna situace, a to jak v angličtině, tak češtině, aby se zajistilo správné porozumění zadání všech žáků. Vyslechli příběh o zloději, který předchozího dne v bance ve Washingtonu vykradl jeden ze sejfů, ale bohužel za sebou zanechal nějaké stopy. Policisté, kteří zasahovali na místo činu, zadrželi všechny, kteří se v té době nacházeli v bance či jejím těsném okolí. Důkazy, jež vyšetřovatelé odhalili, byly pro lepší zapamatování zapsány na tabuli:

- **Narozeninové přání k 23. narozeninám**
- **Pohlednice z Minnesoty**
- **Psí chlupy**
- **Americká velikost bot: US6**

Žáci byli vysláni komunikovat se zbytkem třídy a ptát se jich na otázky, které by vedly k odhalení pravého zloděje/zlodějky. Nejprve se asi čtvrtina třídy nechtěla moc zapojit do aktivity, styděli se a několik z nich řeklo, že jelikož jim byla přisouzena role opačného pohlaví, hrát nebudou. Avšak po několika minutách se i oni zvedli a začali plnit zadání. Další problém nastal ve chvíli, kdy dívka, jejíž postavě byla přiřazena role zlodějky, prozradila asi třem dalším děvčatům, že je to ona. Aktivita byla tedy v tuto chvíli zmatená a jen několik málo žáků plnilo její zadání podle pravidel. Jelikož hra byla u konce o deset minut dříve, než byl původní plán, poprosila jsem je o sepsání policejního záznamu z vyšetřování. Zadání znělo „Napište alespoň deset vět o průběhu vyšetřování, v nichž zmíníte jméno pachatele, na základě čeho jste je odhalili, motiv zločinu a jméno vyšetřovatele, který zločince dopadl.“

Ve fázi reflexe byli vyzváni dobrovolníci, aby přečetli svůj písemný záznam. Svou tvorbu představili čtyři chlapci a dvě děvčata, zbytek třídy už v tuto chvíli nedával pozor. Ukázky

práce jsou přiloženy ve formě přílohy. Nakonec byli dobrovolníci pochváleni za výbornou práci v hodině a všichni vyzváni k vyplnění dotazníku.

4.5.3 Sebereflexe lektorky

Myslím, že práce s touto třídou pro mne byla nejnáročnější, a to zejména pro jejich živost a nedodržování pravidel, která byla na začátku hodiny několikrát zopakována. Uvádějící učitel mne na takové chování hned na začátku upozorňoval, že se jedná o první ročník osmiletého gymnázia, který obecně bývá hlučnější a neukázněný. Ačkoli byla třída rozdělena na poloviny a ta má čítala jen 13 žáků, i tak bylo těžké kontrolovat a pomáhat všem najednou, aby je aktivita bavila a dodržovali pravidla.

Kdybych hodinu měla připravovat znovu se zkušeností, kterou mám teď, ujistila bych se na začátku, že všechna podstatná pravidla jsou zapsána na tabuli v krátkých bodech, aby je měli žáci na očích a všechna dobře pochopili.

Práce s takhle mladými žáky je pro mne náročnější než hodiny se staršími středoškoláky, ale vždy jsem moc ráda za zkušenost, kterou s nimi získám. I tuto lekci беру s poučením do příště, že se musím lépe soustředit na zadání a hlídání dodržování pravidel.

4.5.4 Výsledky dotazníkového šetření

Jelikož se jednalo o hodinu anglického jazyka, žákům bylo doporučeno odpovídat v dotazníku anglicky. Ne všichni to respektovali, nicméně volba mateřského jazyka nakonec přispěla i k obsáhlejšímu odpovědím. Lze předpokládat, že ti, kteří se rozhodli odpovídat anglicky, neměli kvůli své nižší jazykové úrovni možnost odpovědět na všechny otázky do takových detailů, do jakých je otázky vybízí.

1. Byla pro tebe hodina zábavná? Čím ano/čím ne? (Pokus se co nejvíce rozvést.)

Všech třináct odpovědí se shoduje na tom, že jim hodina přišla zábavná a hravá. Tři odpovědi zmiňují, že se jim líbilo se „zvednout ze židlí a nemuset si nic zapisovat.“ Jeden respondent napsal, že kdyby jejich spolužačka hned na začátku neprozradila, že je ona pachatelem, hra by mohla být velmi zajímavá, ale díky tomu „zábava trvala jen pár minut, potom to byl zmatek.“

2. Přišly ti činnosti a zadání v hodině srozumitelné? (Prosím o co nejpodrobnější odpověď.)

Všechny odpovědi, že zadání byla velice dobře vysvětlená a zopakovaná i v češtině, což jim pomohlo rozumět všemu. Jeden z respondentů zmiňuje, že kvůli hluku spolužáků během výuky

nerozuměl zprvu celému zadání, takže byl zmatený, když se celá třída zvedla, protože on si nebyl jist, co dělat. Pomohlo mu krátké shrnutí zadání na tabuli a zopakování pravidel v českém jazyce.

3. Odcházíš z hodiny s nově nabytými informacemi? (Pokud ano, pokus se jich vypsát co nejvíce.)

Jen pět tázaných odpovědělo, že si z hodiny nic kromě zábavy neodnáší, protože se nenaučili nic nového, jen opakovali, a i všechna slovní zásoba byla pro ně již známá. Čtyři respondenti zmínili, že jim aktivita pomohla se rozmluvit a na konci se cítili mnohem lépe, když měli své policejní zprávy číst před zbytkem třídy. Jeden z nich také napsal, že ač s novými informacemi neodchází, věří, že podobné hry by mu pomohly mnohem více mluvit anglicky, takže mu to přijde přínosné.

4. Chtěl/a bys více podobně vedených hodin? (Prosím o podrobnější odpověď.)

Všech třináct žáků odpovědělo, že je hodina velice bavila a ocenili by více podobně vedených hravých lekcí. Několik respondentů zmiňuje, že hodiny bez učebnic jsou vždy zábavnější, ale tahle je bavila zatím nejvíce. Často odpovídají, že by se jim hodina líbila ještě jedna stejná, kdyby měli tu možnost, jen by se jim vyměnily role, čímž by nedošlo k „narušení všeobecného nadšení.“

5 ZÁVĚRY PLYNOUCÍ Z UKÁZKOVÝCH HODIN

V následujících tabulkách jsou shrnuty a interpretovány výsledky zvolených metod kritického myšlení, které přinesly evaluace a sebereflexe lektorky:

METODY VHODNÉ K UŽITÍ VE FÁZI EVOKACE:
BRAINSTORMING
Výhody: <ul style="list-style-type: none">• Jedná o jednu z nejčastěji užívaných metod KM, proto jsou s ní žáci dobře seznámeni, ačkoli je do výuky mnohdy implementována bez jejich vědomí.• Vhodné a prospěšné užití ve fázi evokace.• Může být využita podpůrně pro zopakování učiva.• Pokud jsou otázky položené důkladně a je dodržena podmínka dobrého klimatu a vyhovujícího prostoru a času, zapojují se i žáci, kteří jsou v jiných částech výuky spíše pasivní.• Žáci si mnohdy neuvědomují, že jde o formu učení, povídání je pro ně klidné a příjemné.• Variabilita uchopení.• Podporuje volnost v myšlení.• Metoda shromažďuje a kompletuje znalosti či názory k tématu všech zúčastněných.
(Potenciální) nevýhody: <ul style="list-style-type: none">• Mnohdy se i žáci, kteří jsou jinak aktivní, na začátku výuky nechtěli hned zapojit, což bylo možná způsobeno nesmělostí před novým vyučujícím.• Nesystematičnost a hlučnost.
Na co dbát: <ul style="list-style-type: none">• Je důležité formulovat správně otázky a cíle.• Dát dostatečný prostor a čas pro zapojení.• Nekritizovat žádné nápady a názory.• Mít připravené doplňující otázky.
GORDONOVA metoda BRAINSTORMINGU
Výhody: <ul style="list-style-type: none">• Zajímavé obohacení klasického brainstormingu.• Dává možnost se zamyslet nad jedním problémem z více úhlů pohledu a rozdílné detailnosti.

- Její směr a výsledky závisí mnohem více na žácích.
- Žáci pozitivně reagovali na převzetí větší odpovědnosti za učení.
- Celistvé chápání detailnějších témat a naopak náhled na velké problémy z jejich dílčích částí.

(Potenciální) nevýhody:

- Větší časová náročnost.
- Její směr a výsledky závisí mnohem více na žácích.

Na co dbát:

- Správná formulace otázek a směřování debaty.
- Je nutné vyhradit si dostatek času (ještě více než na brainstorming).
- Navazující práce na získané informace.
- Dílčí mezikroky mají být viditelné všem.

MYŠLENKOVÁ MAPA

Výhody:

- Mluvená a současně graficky zpracovaná forma slouží lepšímu zapamatování a uspořádání poznatků.
- Kreativnější pojetí zápisu poznámek do sešitu.
- Usnadňuje učitelovu kontrolu nad pochopením látky a korekci chybných předpokladů.
- Dává představu o vědomostech dané problematiky.
- Posiluje kvalitní týmovou kooperaci.
- Individualizovaný zápis, který si každý jednatel či skupina upraví podle svých potřeb.
- Lze využít i jako formu opakování probírané látky.
- Umožňuje lepší pochopení hierarchie a návaznosti mezi dílčími termíny.

(Potenciální) nevýhody:

- Náročnost na prostor a volbu klíčových slov.
- Časově náročnější než běžný zápis do sešitu.
- Ne každému vyhovuje tento styl grafického zápisu pro pozdější domácí opakování.
- Žáci potřebovali důkladnější vedení během tvorby mapy – nejedná se zřejmě o často užívanou metodu.

Na co dbát:

- Výběr termínu / tématu / pojmu, k němuž se vztahují zbývající „větve“.
- Respektovat individuální formu zápisu skupin / členů.
- Následná práce s výsledky.

METODY VHODNÉ K UŽITÍ VE FÁZI UVĚDOMĚNÍ VÝZNAMU:

KLÍČOVÁ SLOVA

Výhody:

- Individualizační metoda – každý v tomto případě pracuje sám za sebe.
- Podporuje rozvoj kritického myšlení jednotlivce vybíráním podstatných informací z textu.
- Kontroluje žákovu pochopení textu, ale nabízí i možnost tvoření vlastních poznámek k textu.
- Vhodné k práci s jakýmkoli typem textu.
- Nabízí další zpracování textové úlohy.
- Přenáší větší zodpovědnost na všechny účastníky vzdělávacího procesu.
- Pomáhá s orientací v delších a složitějších čtecích úsecích a s uspořádáním relevantních informací.

(Potenciální) nevýhody:

- Náročné na kontrolu všech žáků během hodiny.

Na co dbát:

- Seznámit se s textem dopředu.
- Dostatečná časová dotace pro individuální čtení.
- Obeznamení žáků s pojmem klíčových slov a jejich důležitostí.

TVŮRČÍ PSANÍ – Seznamka

Výhody:

- Aktivní práce s textem.
- Podporuje kreativitu a propojení teoretických znalostí s praktickou dovedností.
- Rozvíjí cit a vnímání uměleckého textu, rozvíjí fantazii.
- Pomáhá s určením podstatných informací.
- Pokud je téma a zpracování vhodně zvoleno, představuje atraktivní, zábavnou část výuky.
- Podporuje individuální tvůrčí činnost žáků, čímž zvyšuje motivaci k učení.

- Žáci vstupují do učícího procesu bez nutnosti vědomí toho, že se učí.
- Nabízí modifikace, čímž její uplatnění stoupá v odlišných typech vyučovacích hodin.

(Potenciální) nevýhody:

- Provedení musí být vhodně zvoleno vzhledem k věku a typu skupiny.
- Ne každého zaujme kreativní činnost ve výuce.
- Nutné pozitivní třídní klima pro prezentování výsledků.

Na co dbát:

- Dostatek času pro aktivitu.
- Správná motivace žáků pro tvorbu.
- Potřebná prezentace výtvorů.

I.N.S.E.R.T. ZNAČKY

Výhody:

- Systematické uchopení textu a tvorby poznámek.
- Graficky atraktivnější způsob poznámek než podtrhávání.
- Žáci se musí nad jednotlivými větami zamyslet před jejich „označkováním“.
- Vyučující mají k dispozici okamžitou reflexi porozumění.
- Umožňuje vrátit se při učení jen k neznámým a nepochopeným informacím.
- Vyvolává diskusi.
- Umožňuje různé modifikace.

(Potenciální) nevýhody:

- Text musí učitel dobře znát a podle něj určit potřebu značek.
- Časově náročné.
- Vyžaduje dobré třídní klima, v němž se žáci nebojí přiznat nepochopení či neznalost.
- Je nezbytné se značkami dále pracovat – např. diskusí nebo skupinovou prací.

Na co dbát:

- Určit přesné významy a užití jednotlivých značek a setrvat s nimi při dalším užívání.
- Zodpovězení všech otazníků.
- Pro zavedení metody by mohlo být vhodné prodiskutování jednotlivých značek se žáky, aby se všichni shodli na jejich významu.

SIMULAČNÍ HRY

Výhody:

- Atraktivní aktualizace učení.
- Převedení teoretických poznatků do praxe, propojení učení s reálným životem.
- „Škola hrou“.
- Vhodné do výuky cizího jazyka, ale nachází uplatnění v různých předmětech.
- Podporuje strategické dovednosti.
- Výhodné v rámci skupinové práce.
- Vyžadují a posilují schopnost kompromisu a týmovou spolupráci.
- Žáci se zapojují do procesu učení aktivně, aniž by si jej mnohdy uvědomovali.
- Podporují přímou komunikaci.
- Podporují férové hraní.
- Nabízí zapojení všech žáků do výuky.
- Pomáhají pochopit problémy reálného světa.

(Potenciální) nevýhody:

- Ne každého téma zaujme, jsou náročné na výběr atraktivního vhodného tématu.
- Časově složité, jak na přípravu, tak na provedení.
- Všichni se nemusí chtít zapojit.
- Měly by pracovat s možností neochoty žáků férově hrát.

Na co dbát:

- Správné vysvětlení všech bodů úloh.
- Kontrola správného provádění aktivit.
- Časově jasně vymežit jednotlivé části.

KOMUNIKAČNÍ METODY

Výhody:

- Aktivní učení.
- Zapojují všechny účastníky rovnoměrně.
- Převedení teoretických poznatků do praktické sféry.
- Nabízí rozvoj KM při řešení společného problému.
- Primárně rozvíjí komunikační schopnosti.
- Vhodné do výuky cizích jazyků, ale své uplatnění nachází ve všech předmětech.
- Posilují dovednost vyjadřování svých myšlenek a názorů a zároveň naslouchání.

- Upevňují vztahy ve třídě a lepší poznání se kolektivu.
- Nemusí být nutně tak náročné na přípravu pro učitele.
- Vhodně doplňují vzdělávací cíle.

(Potenciální) nevýhody:

- Potřeba dobrého třídního klimatu.
- Nutnost kontroly nad plněním zadání.
- Ne každý žák je aktivní v komunikaci, někomu vyhovuje spíše více času na přípravu kombinovanou s písemným projevem.
- Časově náročné.

Na co dbát:

- Zavést a dostát dodržování pravidel slušné komunikace – nepřekřikovat se, slušně reagovat, být otevřený všem názorům, nepovyšovat se nad ostatní.
- Dostatečná časová dotace, aby se všichni mohli zapojit.

6 ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala možnostmi využití metod kritického myšlení ve výuce českého a anglického jazyka a literatury na středních školách. KM lze chápat jako individuální, respektující a zpochybňující, zamýšlení se nad předkládanými výsledky, kladení otázek, cíleném dohledávání odpovědí, zpochybňování stanovisek ostatních stejně jako těch svých, „schopnost posoudit nové informace a pozorně i kriticky je zkoumat z více perspektiv. Ve školním prostředí považujeme KM, k němuž by měli být žáci systematicky a zodpovědně vedeni tvořivými učiteli, za účinnou vyučovací metodu.“ (Macoun, 2011, s. 197)

Hlavním cílem diplomové práce bylo vymezit teoretická východiska zkoumané problematiky a na jejich základě zjistit, které metody KM jsou vhodné k užití v jazykové výchově na gymnáziích a středních školách odborného typu a jakým způsobem je uplatňovat v pedagogické praxi. Kvalifikační práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se opírala o odbornou literaturu věnující se problematice KM, a to na všech stupních vzdělávání. V první kapitole byly definovány základní pojmy a pojednání o teoretických předpokladech, jejichž systematizace opět vycházela ze studia odborné literatury domácí i zahraniční. Byla zpracována např. problematika zapojení metod KM do výuky v českém prostředí, podobně jako potenciální benefity plynoucí z jejich znalosti a vhodné aplikace učiteli. Pojednávala i o vlivech, jež na učení působí, a také o různých modelech učení KM, jako např. E-U-R, Kolbův a model R.E.D. Zaměřila se též na osobnost žáka a učitele jakožto aktivních uživatelů kritického myšlení a výhod, které pro kohokoli tato dovednost nabízí. Shrnuty byly i poznatky o inkluzi KM v RVP pro střední školy a gymnázia, výuce průřezových témat a možnosti zapojení průřezových témat do výuky KM.

Praktická část, jež se opírala o teoretická východiska, byla zaměřena na využití metod KM na třech různých školách terciárního stupně, Česko-anglickém gymnáziu, Obchodní akademii v Českých Budějovicích a Střední odborné škole a středním odborném učilišti v Jindřichově Hradci. V této části bylo provedeno a popsáno celkem pět vyučovacích hodin. V rámci každé hodiny proběhla závěrečná reflexe výuky pomocí anonymního dotazníku a sebereflexe lektorky.

Z vyplněných dotazníků od žáků vyplývá, že metody KM je vedou k nezávislosti a aktivní participaci na výuce. Oceňují zejména shrnutí důležitých informací či případné doplnění ze strany učitele, stejně jako podrobné vysvětlení všech aktivit, díky nimž se cítí sebevědomě při plnění zadání. Většina také kladně hodnotila užití metody, neboť jim zajistily kontakt s celou

třídou a propojovat teoretické poznatky s praktickým užitím, také jim umožnily sdílet své myšlenky a nápady s ostatními spolužáky. Mimo jiné někteří připustili i možnost dlouhodobého benefitu učení praktičtějším způsobem než pouhým poslechem a zápisem výkladu.

Aplikační část prezentuje použití konkrétních metod kritického myšlení (brainstorming, myšlenková mapa, klíčová slova, skupinová práce, simulační hry, komunikační metody, práce s I.N.S.E.R.T. značkami) realizovaných ve výuce českého a anglického jazyka na středních školách a gymnáziích. Cílem této části bylo ukázat několik možností, kterými může být jazyková výuka realizovaná, chce-li žáky užitím stejných metod posunout v kritickém myšlení.

Z ukázkových hodin vyplývá, že některé metody jsou vhodnější k užití ve fázi evokace významu, jedná se např. o metodu brainstorming s jejími obměnami a metodu myšlenkové mapy. Obě jsou vhodné k zopakování učiva, se kterým jsou žáci již seznámeni, stejně jako k představení nového tématu. Pro fázi uvědomění si významu byly zvoleny metody klíčových slov, I.N.S.E.R.T. značek, komunikační metody, simulační hry a tvůrčí psaní. Nabízí práci s jednotlivci i skupinami a umožňují práci s textem. Každá z nich má svá specifika, jež byla popsána výše v části Závěry plynoucí z ukázkových hodin.

Na základě realizovaných hodin lze popsat úskalí v časové náročnosti na přípravu, hledání a tvorbě vhodného textu či materiálu. Dalším problémem může být vyšší časová dotace při výuce k samostatné realizaci výukových plánů. Ze zkušeností vycházejících z praktické části je nutné poznamenat, že některé metody jsou časově vyčerpávající, např. metoda práce s I.N.S.E.R.T. značkami. Je třeba také upozornit na výběr metod pro zvolený třídní kolektiv. Ve vlastní výzkumné části se pracovalo zejména s neznámým kolektivem, a proto volba metod vycházela jen z teoretických doporučení, a ne znalosti třídy. Pro všechny vyučující by tedy mělo být samozřejmostí zahrnout do výběru aktivit zkušenosti s jednotlivými skupinami.

Cílem této práce nebylo ukázat jediné správné metody vhodné ve výuce češtiny a angličtiny, ale spíše představení možností a případných benefitů, které začlenění metod KM do výuky může mít. Benefity jsou značné jak pro žáky, jejich motivaci a budoucí život, rozvoj kognitivních schopností a práci v kolektivu, tak pro učitele.

SEZNAM ZDROJŮ

Literatura

Bendl, S., a Kucharská, A. (2008). Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Cangelosi, J. S., a Koldinský, M. (2006). Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce (4 ed.). Portál.

Čapek, R. (2015). Moderní didaktika. 1.vyd. Grada Publishing a.s. ISBN: 978-80-247-3450-7

Čapek, R. (2018). Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně. 1. vyd. Raabe. ISBN: 978-80-7496-344-5

Čechová, M., a Styblík, V. (1998). Čeština a její vyučování: Didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství. SPN.

Činčera, J. (2003). Simulační hry a jejich využití ve výuce. Pedagogika, 3, 366-374.

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Harmer, Jeremy. (2007) The practice of English language teaching. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-4058-5311-8.

Hník, O. (2021). Didaktika literatury: Výzvy oboru (2.nd ed.). Karolinum.

Maňák, J., a Švec, V. (2003). Výukové metody. Brno: Paido.

Mareš, J., a Ježek, S. (2012). Klima školní třídy: Dotazník pro žáky. Autoevaluace školy: Cesta ke kvalitě, 1–39.

Mornštajnová, A. (2017). Hana. Host.

Petty, G. (2013). Moderní vyučování (6., rozšířené a přepracované). Portál.

Siegel, H. (1988). Educating reason: Rationality, critical thinking and education. New York: Routledge & Metheun.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

Svoboda, K. (1977). Didaktika českého jazyka a slohu. SPN.

Tomková, A. (2007). Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Valenta, J. (2004). Manuál k tréninku lidského těla. Didaktika neverbální komunikace (1st ed.). AISIS.

Online zdroje

Čapek, R. (2022). Pro Učitelství měsíčník 6: Líný učitel brainstormuje. Robertcapek.cz, (6). Retrieved June 1, 2023, from <https://robertcapek.cz/pro-ucitelsky-mesicnik-6-liny-ucitel-brainstormuje/>

Davis, S. (2013) How the R.E.D Model Can Make You a Better Leader (and Thinker). An easy way to become a more critical thinker. Retrieved April 4, 2023, from <https://www.govexec.com/management/2013/07/how-red-model-can-make-you-better-leader-and-thinker/67301/>

Experience based learning theory. (1981). Retrieved May 4, 2023, from <https://learningfromexperience.com/themes/experiential-learning-theory>

Ennis, R. H. Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37(1), 165–184. Retrieved June 1, 2023, from <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>.

Facione, P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. In *Insight Assessment*. (7. dopl.vyd., p. 29). Measured Reasons. Retrieved April 9, 2023, from https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts

Fišer, Z. (2005). Tvůrčí psaní. Metodický portál: Články [online]. Retrieved May 2, 2023, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/367/TVURCI-PSANI.html>

Grecmanová, H., Mareš, J., Ježek, S., a Dopita, M. (2012). In *Klima školy.: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. (pp. 5–48). Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved April 11, 2023, from https://archiv-nuv.npi.cz/ae/men/14%20-%20Klima%20skoly-1_revize.pdf

Gurzynski-Weiss, L., Long, A. Y., a Solon, M. (2015). Comparing Interaction and Use of Space in Traditional and Innovative Classrooms. *Hispania*, 98(1), 61–78. <http://www.jstor.org/stable/24368852>

Hausenblas, O. (2023). Kdo říká, že škola má být zábavná? Ten to nemá promyšlené, tvrdí Ondřej Hausenblas. Eduin.cz. Retrieved May 2, 2023, from <https://www.eduin.cz/clanky/kdo-rika-ze-skola-ma-byt-zabavna-ten-to-nema-promyslene-tvrdi-ondrej-hausenblas/>

Hausenblas, O., a Košťálová, H. (2006). Co je E-U-R. Kritické listy, 5(22), 54–59. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf

Hoax.cz. (2023 20). Retrieved June 27, 2023, from <https://www.hoax.cz/hoax/>

Island Adventure. In Teach This. Retrieved 21 July, 2023, from <https://www.teach-this.com/component/search/?searchword=island%20adventure&searchphrase=all&Itemid=376>

JSNS - Promítejte ve škole zdarma a legálně dokumentární filmy. (n.d.). JSNS - Promítejte ve škole zdarma a legálně dokumentární filmy. Retrieved 21 July, 2023, from <https://www.jsns.cz>

JSNS - Promítejte ve škole zdarma a legálně dokumentární filmy. Retrieved 21 July, 2023, from https://www.jsns.cz/nove/projekty/medialnivzdelavani/vyzkumy/cik_5_otazek_srpen_2018_02.pdf

Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení?. Kritické listy, 1(1-2), 8–9. Retrieved March 4, 2023, from https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

Košťálová, H. (2001). Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení?. Kritické Listy, 1(4), 18–20. Retrieved March 4, 2023, from https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_4_web.pdf

Kritické myšlení: O programu. Retrieved April 4, 2023, from <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

Kyselová, M. Odchylky od pravidelné větné stavby. Český rozhlas. Retrieved July 21, 2023, from <https://plzen.rozhlas.cz/odchylky-od-pravidelne-vetne-stavby6803927#:~:text=Odchylky%2C%20nebo%20chcete%20také,neúmyslné%2C%20a%20tím%20pádem%20chybné.>

Macoun, M. T. (2011). Uplatnění metod kritického myšlení při výuce českého jazyka na středních školách [Disertační, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pro pedagogiku a sociální vědy]. <https://theses.cz/id/rzv155/>

MŠMT. (2020). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 78-42-M02 Ekonomické lyceum. Výzkumný ústav pedagogický. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/78-lycea/>

MŠMT. (2020). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/02 Obchodní akademie. Výzkumný ústav pedagogický. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/obory-l-a-m/63-ekonomika-a-administrativa/>

MŠMT. (2021). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved May 4, 2023, from <https://archiv-nuv.npi.cz>

MŠMT. (2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved May 4, 2023, from http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (1995), Pedagogický slovník. Praha: Portál, s. 98. ISBN 80-7178-029-4. Retrieved May 4, 2023, from <https://ndk.cz/uuid/uuid:0abd1030-ac2b-11e2-9592-5ef3fc9bb22f>

Rezaei, S., Derakhshan, A., a Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. Journal of Language Teaching and Research, 2(4), 769-778. Retrieved April 24, 2023 from <https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.769-777>

Siegel, H. (1988). Educating reason: Rationality, critical thinking and education. New York: Routledge & Metheun. Retrieved April 23, 2023 from <https://books.google.cz/books?id=VbAEAQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Švec, V. (1997). Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. Pedagogická orientace, 7(3), 2–13. Retrieved June 6, 2023 from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679>

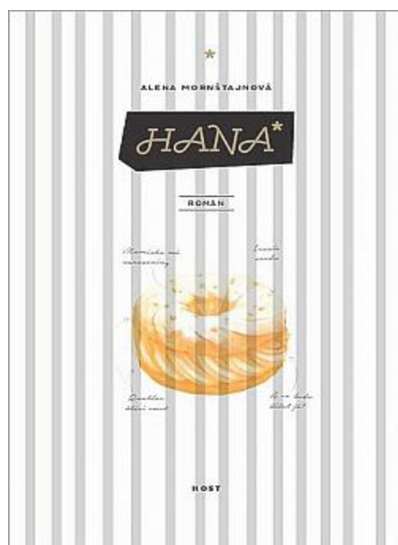
Trčková, A. (2014). Pravda se nedá koupit. Kritické listky. Kritické myšlení. Retrieved April 15, 2023, from https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/Kriticke_listky_1.pdf

Zormanová, L. Výukové metody komplexní - 1. část. Metodický portál: Články [online]. 02. 02.2012, Retrieved April 24, 2023 from <https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI-1-CAST.html> ISSN 1802-4785.

PŘÍLOHY

1. hodina – Česká literatura

Hana - Alena Mornštajnová



Databazeknih.cz (upraveno)

Třetí román úspěšné Aleny Mornštajnové. Pokud existuje něco, co prověřuje opravdovost lidského života, pak je to utrpení. A existuje-li něco, co život znehodnocuje, pak je to utrpení, které člověk působí druhým.

Je zima roku 1938 a mladá Hana se navzdory přání její maminky rozhodne neodnést na poštu dopis, který by jí i její rodině mohl zachránit život. Nevinná příhoda způsobená mladistvou láskou však pro Hanu znamená zásadní životní zvrat. Následuje tragédie, která jí na dlouhá léta způsobí životní traumata, ztrátu rodiny a výčitky za jejich smrt. Ji i její rodinu odvezou do Terezína, ve kterém jsou od sebe nenávratně odtrženi, a odkud není cesty zpět.

Příběh, vycházející ze skutečných událostí, popisuje Alena Mornštajnová ve strhujícím tempu a se smyslem pro dramatickost, až má čtenář pocit, že sleduje napínavý film.

1938

Hana byla poslušná dcera. Starala se o domácnost i o svoji mladší sestru Rosu, a dělala to ráda, protože chtěla ulehčit matce. Chodila na učitelský ústav, přestože učitelkou být netoužila a nedokázala si představit, že by se měla postavit před třídu plnou zírajících dětí. Z cvičení Sokola i zkoušek divadelního souboru, kde vykonávala zodpovědnou roli nápovědy, chodila rovnou domů, aby věnovala svůj čas Rose, i když věděla, že se o sebe sestra dokáže docela dobře postarat sama.

Byla poslušná dcera, ale tentokrát se rozhodla, že matčino přání nesplní. Nevzdá se Jaroslava a neodjede do Anglie. Maminka s Rosou budou muset odejít bez ní.

[...]

„Maminka nás chce odvézt,“ stěžovala si, podezřívavě se rozhlížela kolem a uvažovala, kdo je při poslední procházce u řeky zahlédl a žaloval matce. Byla si naprosto jistá, že Jaroslav zamotanou situaci vyřeší. Zajde za matkou a řekne jí, že Hanu miluje a že nepřipustí, aby odjela. Postará se o ni a nedovolí, aby jí kdokoli ublížil.

Jaroslava náhlé prozrazení úplně vyvedlo z míry. Jistě, věděl, že se s Hanou nebudou moct schovávat napořád. Stále však doufal, že se NĚCO stane, NĚCO se změní a Hanině matce nebude vadit, že dcera je na známost ještě moc mladá, a kapitánu Horníkovi a nadřízeným v armádě přestane vadit, že jeho nastávající je Židovka.

Ano, jeho nastávající. Tak o Haně vždycky přemýšlel. Ale teď si najednou nebyl jistý. Najednou se mu život zdál složitý – jako matematický příklad, který nemá žádné správné řešení. Ať udělá cokoli, bude to chyba. Ale i chyby jsou velké a malé. Která z případných chyb bude ta nejmenší?

Uvědomil si, že se na něj Hana tázavě dívá a čeká na odpověď. Ani nepostřehl, jakou otázku mu položila. „Cože?“

Podezřívavě se na něj zadívala. „Co budeme dělat?“ zopakovala otázku.

Co budeme dělat? To kdyby věděl. Snad nečeká, že rozhodne za ni? Copak nechápe, že je to konec? Vysvětloval jí přece, že se smí oženit pouze se svolením nadřízených a se ženou s odpovídajícím věnem. Teď matka Haně věno nedá. Žádné věno, žádná svatba. Opravdu to chce slyšet nahlas?

[...]

„Co vymyslíme?“ zeptala se. Věděl, že čekala jednoznačnější odpověď. Ale bylo těžké říct jí pravdu.

Že je to takhle možná pro oba lepší. Hana odjede někam, kde nebude nikomu vadit, že je Židovka, a on se časem ožení s dívkou, jejíž původ mu nebude kazit postup v armádě. „Za pár měsíců maturuju na učiteláku,“ řekla a Jaroslav to pochopil jako pobídku. Ona snad vážně čeká, že ji teď požádá o ruku. Ale Hana naštěstí pokračovala. „Maminka říkala, že počká, až dokončím školu. Mezitím chce najít nájemce našeho domu a o prázdninách odjet za strýcem do Anglie.“ Jaroslavovi se ulevilo. Do léta vztah s Hanou ukončí. Pomalu, pozvolně, bezbolestně. Bude na ni mít čím dál tím méně času a nakonec jejich známost odumře.

„Vidíš,“ řekl, vzal její obličej do dlaní a podíval se do tmavých očí, které se mu ještě před nedávnem zdály neodolatelné. Teď ho jejich upřený pohled rozčiloval. Políbil ji na čelo.

„Děláš si zbytečné starosti. Do té doby se může stát spousta věcí. Třeba si to tvoje matka rozmyslí.“ Nebyla to odpověď, kterou Hana čekala, ale přesto ji uklidnila. Jaroslav má pravdu. Možná se zbytečně vyděsila. Do prázdnin je spousta času.

[...]

Hana toho září neodcestovala a neodjela ani později. V dobách, kdy na to ještě měla sílu, pak často přemýšlela, jak jiný by byl nejen její život, ale i život sestry Rosy a maminky Elsy, kdyby tehdy prodaly dům, zabalily kufry a nasedly na vlak. Kdyby nepoznala Jaroslava, neumanula si, že ho miluje, a zachovala se, jak se zachovat měla.

Když o čtyři roky později vrávorala Elsa Helerová se svými rodiči před vykopaným příkopem, který už byl téměř plný těl těch, kdo stáli na tomto místě před nimi, pevně zavřela oči a pomyslela si, že tuhle zkoušku jí přichystal osud. Byla to však Hana, kdo na konci léta třicátého osmého roku osud změnil a rozhodl, že udělá všechno pro to, aby se odjezd do Anglie odložil na co nejpozdější datum. To Hana nesplnila, o co ji matka požádala.

[...]

Všechny pasy a víza už byly vyřízené, až na jeden – ten Rosin. Vydání Rosiných dokladů se zpozdilo, protože byla nezletilá a při vyřizování nepředložila souhlas obou rodičů.

„Její otec je mrtvý,“ brblala Elsa, když ze zásuvky vytahovala plechovou krabici od bonbonů, v níž ukládala důležité papíry. Tam, mezi doklady o vlastnictví domu, živnostenským a oddacím listem a rodnými listy ležel i úmrtní list jejího manžela Ervina. „Celé město mě zná a ví, že jsem vdova, ale pan úředník musí mít na všechno papír,“ pokračovala, když strkala list do obálky. „Až půjdeš za paní Ludmilou, dej ten dopis na poštu,“ zavolala na Hanu. „Kvůli jednomu papíru se nikam nepoženu. Stejně nemám čas, mají přijít ti lidi, co se chtějí podívat na barák.“

Hana vzala obálku a strčila ji do kapsy lehkého sáčka.

„Tam to nedávej. Vezmi si kabelku. Ještě to ztratíš a nepojedeme nikam.“

Kdyby Elsa Helerová ta slova nevyřkla, Hanu by nikdy nenapadlo udělat to, co udělala. Docela určitě by šla na poštu, koupila známku a dopis poslala. Za pár dní by Rosa dostala

doklady, a protože z Drozdových se vyklubali slušní lidé, kteří po krátkém smlouvání přistoupili na Elsinu cenu, Helerovy by v září odjely do Anglie.

[...]

Od léta se Hana s Jaroslavem viděla sotva čtyřikrát, na krátkých schůzkách poznamenaných Jaroslavovým neklidem a podrážděností.

Koncem února na něj narazila cestou od ševce. Radostně se k němu rozběhla, a kdyby se nestyděla, vrhla by se mu kolem krku. „Kdys přijel?“

„Dnes, ale jenom na jedno odpoledne. Dal bych ti vědět, ale nevěděl jsem jak, když tvoje máti není naší známostí nadšená.“

„A kdy budeš mít volno příště?“

„Jsem pořád ve službě,“ vysvětloval netrpělivě, jako by mu něco vyčítala. „A když přijedu domů, snažím se trochu pomoci našim, to víš, nejsou už nejmladší.“ A Hana pokyvovala hlavou. „Ze Sudet se stáhla spousta vojáků a ani si neumíš představit, kolik práce je s demobilizací. A to nemluvím o tom, že je zapotřebí zabezpečit nové hranice.“

Hana Jaroslavovy potíže chápala, ale o složité situaci v armádě si povídat nechtěla. „Tak mi občas napiš alespoň pohled, abych věděla, že jsi v pořádku.“

„Nemůžu ti psát, to už jsem ti přece vysvětloval.“

„Proč se zlobíš? Jen mám o tebe starost.“

„O mě se neboj, starej se spíš o sebe.“

„Jak to myslíš?“ Haně vhrkly slzy do očí. „Říkal jsi přece, že nemusím mít strach, že se o mě postaráš.“

Jo, to jsem říkal, toužil zakřičet Jaroslav. Říkal jsem to, když jsem si myslel, že zmizíš v té zatracené Anglii. Vážně jsi nepochopila, že my dva už nejsme pár? „Jistě, jistě,“ řekl nahlas. „Postarám se.“

„Promiň,“ řekla Hana. „Vím, že jsi unavený, a já tě ještě zatěžuju zbytečnými stesky. Ale to jenom proto, že tě mám ráda a záleží mi na tobě.“ Opřela si čelo o klopy Jaroslavova kabátu.

Rozpačitě se rozhlédl po opuštěné ulici a pohladil ji po vlasech. „Vždyť já vím. Ale teď už musím jít na vlak.“ Po chvilce zaváhání dodal: „Za dva týdny snad budu mít v neděli volno. Sejdeme se na chvíli v pět hodin na našem místě u řeky. Co myslíš, vyjde ti to?“

„Určitě,“ přikývla Hana. „Nějak si to zařídím.“

Jaroslav mlčky pokýval hlavou a slíbil si, že do té doby přijde na to, jak protahovanou známost s Hanou bolestně, ale s konečnou platností ukončit.

Člověk mívá, ale cosi – ať už jsou to události, náhody, nebo zlomyslnosti osudu – plány mění. A Jaroslavovy plány změnilo dění na Slovensku a Zakarpatské Ukrajině, které si vyžádalo přítomnost československých vojsk. A tak se Jaroslav tentokrát opravdu ne vlastní vinou ocitl v centru událostí a na dohodnutou schůzku s Hanou, na kterou se dívka tak upřímně těšila a které se Jaroslav oprávněně bál, přijít nemohl.

Hana se matce vymluvila na návštěvu u paní Karáskové, ale tentokrát čas u nemocné zkrátila na nejkratší možnou dobu a pospíchala k řece na tmavé místo pod stromy, kde se s Jaroslavem scházeli, když ještě byli skutečný pár. Po víc než půlhodině marného čekání pochopila, že se svého Jaroslava opět nedočká, a celá prokřehlá a taky vystrašená zvuky ozývajícími se ze tmy u řeky obzvlášť děsivě, se zklamaně vrátila domů, aby pokračovala v háčkování záclony novým vzorkem, který ji naučila babička Greta.

Hanin profil na Tinderu:

Motto:

Name:



About me:

IG:

My anthem:

My # friends:

2. hodina – Odchylyky od pravidelné větné stavby

Odchylyky od pravidelné větné stavby

© 23. září 2010



Regionální stanice Českého rozhlasu | foto: Aleš Vavřík

Odchylyky od pravidelné větné stavby – to je problematika, která se týká každého z nás v písemném i mluveném projevu. Odchylyky, nebo chcete-li také nepravidelnosti, od větné stavby jsou určité konstrukční zvláštnosti ve stavbě věty. Tyto

odchylyky mohou být buď motivované čili záměrné, úmyslné, nebo nemotivované, tedy neúmyslné, a tím pádem chybné. My si vysvětlíme oba typy, více se však zaměříme na odchylyky nemotivované, mezi něž patří především anakolut, kontaminace, zeugma a atrakce.

Jako první odchytku můžeme uvést parentezi neboli **vsuvku**. Bývá to nějaká vysvětlující či doplňující poznámka mluvčího vložená do věty a oddělená čárkami – *Přijeli jsme, bylo to těsně po Vánocích, do toho města.*

Dále sem patří **elipsa**, což je vlastně vynechání větného členu, který můžeme z kontextu jednoznačně doplnit – *Petr šel domů, Jana do kina.* Zde je vypuštěn přísudek, ale můžeme si ho vlastně doplnit – *Petr šel domů, Jana šla do kina.* Je třeba připomenout, že eliptické věty jsou často expresivně zabarveny, z toho důvodu se s nimi setkáme hlavně v mluveném projevu.

Odchylyky nemotivované můžeme chápat tak, že ve skutečnosti vyplývají z určité neobratnosti při stylizaci. Jsou to způsoby vyjádření, kterým bychom se měli raději vyhýbat. Patří sem zejména anakolut, kontaminace, zeugma a atrakce.

Anakolut je určité vyšínutí z větné vazby, v podstatě vzniká tím, že se věta nedokončí v té podobě, v níž začala. Nejlépe si to ukážeme na příkladu: *Kdo přijde pozdě, nic mu nedají.* Nedává to smysl. Podmět je zde vyjádřen větou. *Kdo přijde pozdě* je vlastně opozdilec a věta

"Opozdilec nic mu nedají" je naprosto chybná. Správně bychom měli říct např. Kdo přijde pozdě, nic nedostane.

Další poměrně častou chybu je **kontaminace** neboli křížení vazeb dvou různých slov významově blízkých. Sloveso přihlížet má vazbu se 3. pádem – přihlížet něčemu, ale významově podobné sloveso dívat se se pojí s pádem čtvrtým – dívat se na koho co, proto je chybou například toto: *Přihlázela jsem na jeho chování s rezignací.*

Třetí nenoremní odchylkou je **atrakce**. Nejedná se o pouťovou atrakci, ale o tzv. větnou spodobu – Vzhledem k malé šířce vozovce jsme museli jízdu přizpůsobit. Substantivum vozovce se "přizpůsobuje" předchozímu slovu šířce. Správně bychom měli říct – vzhledem k malé šířce vozovky. Úplně na konec jsem si záměrně nechala **zeugma**, které je, podle mého názoru možná nejčastější nemotivovanou odchylkou. Jedná se o zanedbání dvojí vazby nebo také spřežení dvou vazeb. Vzniká mechanickým spojením jednoho pádu se dvěma slovesy, která mají různou vazbu – *A tak jsem poprvé potkala a mluvila s tím člověkem.* Mluvila jsem s ním, ale potkala jsem ho, proto by lepší bylo říct například: Poprvé jsem potkala toho člověka a mluvila s ním. (Český rozhlas, 2010)

Cvičení:

A tak jsem se poprvé osobně potkala a mluvila s naším známým.

Pokračovali jsme na adaptaci starých budov.

Bude to zápas, na který říkal, že se musí zvlášt' důkladně připravit.

Diváci obdivovali a přáli svému mužstvu úspěch.

Z nákupu z města jsme přijeli až večer.

Trenér byl ochotný hovořit s novináři před i po zápase. Děti touží a usilují o nové poznatky.

Členům družstva, kteří neodpracovali na stavbě předepsaný počet hodin a nesplnili tak jednu ze základních povinností, doporučilo jim představenstvo výměnu bytu za menší.

3. hodina – Mediální výchova

Soubor z internetové domény *Jeden svět na školách*⁶

5 KLÍČOVÝCH OTÁZEK

KDO?	Kdo je autorem nebo tvůrcem sdělení?	Za každým mediálním sdělením stojí konkrétní lidé, kteří ho vytvořili. Mají nějakou životní zkušenost, názor, osobní motivace. A často pak navíc také nějakou profesní dovednost či expertizu – žurnalistickou, marketingovou, tvůrčí, obchodní.
	Jaké informace lze o autorovi nebo tvůrci sdělení dohledat?	Informace zatím být mediálním sdělením v momentě, kdy ji zveřejní nějaké médium. V některých médiích je propracována vysoká kontrola nad vznikem a šířením sdělení ze strany vydavatelů, provozovatelů nebo majitelů daného média. Tito lidé sledují své vlastní zájmy, nejčastěji komerční, ale i další – například politické. V jiných médiích (například u sociálních sítí) je vznik a šíření sdělení do velké míry v rukou uživatelů daného média.
	Kdo má kontrolu nad vznikem a šířením sdělení?	Když víme, kdo mediální sdělení vytvořil a kdo má kontrolu nad jeho vznikem a šířením, dovedeme toto sdělení zasadit do širšího kontextu, a pak snadněji pochopíme, proč vzniklo. Pokud tyto osoby svou identitu zatajují, je to výzva k ostražitosti.
CO?	Co je obsahem sdělení?	Mediální sdělení nám něco říká. Může předávat fakta, vyjadřovat názory nebo propagovat, či naopak kritizovat nějaké hodnoty nebo postoje.
	Jaké názory či hodnoty jsou ve sdělení přítomny?	Tvůrci sdělení, kteří s námi hrají térovou hru, by nám měli pomoci rozlišit, o jaký typ sdělení se jedná. Například tím, že jasné oddělí zpravodajství od komentáře nebo vlastní obsah od placené reklamy.
	Jsou ve sdělení uvedené zdroje a jak se dají obsažené informace ověřit?	Informace obsažené ve sdělení pocházejí vždy od nějakého zdroje. Příjemci sdělení by měli zdroje znát, aby mohli posoudit jejich relevanci a důvěryhodnost.
	Jaké informace či vyjádření nejsou ve sdělení zahrnuty?	Mnohdy je důležité i to, co ve sdělení není. Při jeho tvorbě totiž tvůrci musí provést určité volby: něco se do konečného sdělení vešlo, něco už ne. Pravděpodobně nevíme, jak přesně dané sdělení vznikalo. Máme ale posoudit, jestli se nám jeho tvůrce snaží předložit vícero pohledů, nebo nám naopak nějakou informaci či pohled zamluče.
KOMU?	Jaké cílové skupině je sdělení určeno?	Každé sdělení má svou cílovou skupinu. Tvůrci se o ní snaží dozvědět co nejvíce a tématu zjištěným pak přizpůsobit formu a obsah sdělení. Informace čerpají z různých výzkumů a z analýzy našich aktivit na internetu a sociálních sítích. Každé naše kliknutí je zaznamenáno a prozrazuje na nás i taková fakta, která si někdy sami neuvědomujeme.
	Jakým způsobem se sdělení k příjemcům dostává a jak se případně dále šíří?	O tom, jaké sdělení k nám prostřednictvím internetu doputuje, stále více rozhodují automatické algoritmy. Jsou nastaveny tak, aby se nám zobrazovalo právě to, co nás zajímá a co se nám líbí. Důsledkem je, že každý vidíme svět trochu jiný.
	Jak může sdělení ovlivnit názory, postoje a chování příjemců?	Je důležité si uvědomit, že různí lidé vnímají a interpretují stejná mediální sdělení rozdílně. Boli zde hrají jednak sociodemografické charakteristiky, jednak osobní zkušenosti, názory a postoje. Babička bude vnímat reportáž o druhé světové válce jinak než její vnučka. Informaci o korupci politické strany zpravují rozdílně podporovatelé této strany a její odpůrci.
JAK?	Jak se sdělení snaží upoutat pozornost?	Tvůrci mediálních sdělení se svými produkty snaží zaujmout naši pozornost. U internetových článků nás lákají například výrazné titulky, které slouží jako návnady, na které se chytíme a klikneme. Pro dnešní dobu je nicméně typické, že sli snažia vyjadřovat co nejvíce informací prostřednictvím obrázků a videí, protože na čtení dlouhých textů už nemáme čas a čas, jak na nás videa působí, záleží mimo jiné na tom, jaký áhel záběru kameraman zvolil, jak natocený materiál senzibil nebo jaký zvuk obraz doplňuje.
	Jaký je jazyk a audiovizuální forma sdělení a proč?	Výrazným prvkem většiny sdělení je zvolený jazyk. Může být neutrální, nebo obsahovat citově zabarvené a hodnotící výrazy. Stejná událost bude působit jinak, pokud bude vyprávěna v první, nebo ve třetí osobě. Autor může přímo promlouvat k příjemcům sdělení – osloví je, kladě jim otázky, vyzývá je k reakci apod.
	Jaké emoce může sdělení v příjemcích vyvolat a proč?	Pokud si uvědomíme, jakými prostředky se tvůrci snaží zaujmout naši pozornost a vyvolat v nás nějaké emoce, budeme odolnější proti manipulacím. Zároveň také lépe oceníme kreativitu zpracování.
PROČ?	Proč bylo sdělení vytvořeno?	Vznik a šíření mediálního sdělení má vždy nějaký důvod. Mohou to být protě osobní motivace, jako je chuť pobavit, něco sdělit, někoho vzdělavat či přesvědčit. Odměnou pro tvůrce pak může být dobrý post, popularita, spousta lajků.
	Kdo má ze sdělení prospěch či užitek?	Jsou tu ale i další motivace: komerční zisk (mediální společnosti a provozovatelé sociálních sítí prodávají naši pozornost a údaje o našem chování na trhu s reklamou) anebo snaha o posílení moci či vlivu. Když se naučíme automaticky přemýšlet nad tím, kdo má z určité informace a jejího šíření prospěch, snadněji odhalíme cíle, kterých má dané sdělení dosáhnout.

Podívejte se na **příklady analýz** podle metodiky 5 klíčových otázek.

⁶ (JSNS - Promítejte ve škole zdarma a legálně dokumentární filmy., n.d.)

Příklady poplašných zpráv na internetu

ČEZ
Sponzorováno · 🌐

Investice do firmy ČEZ je nyní k dispozici každému občanovi ČR!
Zakoupením balíku akcií za 5500 Kč získáte zaručeně 75 000 Kč od zdrojů ropy a plynu v České republice.
Vláda garantuje stabilní výplatu všem investorům... Zobrazit víc

SCHVÁLENO VLÁDOU

První investice
5.500 Kč
Měsíční příjem
+75.000 Kč

Každý obyvatel Česka který koupí balík akcií ČEZ za 5.500 Kč dostane 75.000 Kč měsíčně

PAPILIPOMENONAS.COM
Chci mít měsíční příjem
Jak ochránit majetek před inflací? Přejde měnová krize spojená s výrazno... [Další informace](#)



Hana Bočková **BAZAR ROSTLIN**

36 min · 🌐

Promiňte, že sem vkládám tento příspěvěk, ale je potřeba o tom mluvit a psát...

Arabové v Liděřovicích!

Liděřovice, Dačicko, 15.7. 2015. Skupina arabských "uprchlíků" bezdůvodně podřezalo veškerá hospodářská zvířata u našeho souseda, drobného zemědělce. Přežil pouze kůň, který byl bezpečně zavřený. Po policejní akci s termovizemi jich bylo deset pochyťáno, dalších cca 80 bylo dopadeno v okolí Starého města pod Landštejnem. Tam dokonce zabrali obydlený dům. Sdělovací prostředky o tom samozřejmě mlčí. Prosím sdílejte, šířte.

Hana Bočková, Liděřovice



Filip Grznár Official

26 mins · 🌐

Tak presne toto je duvod brutalne a bezcitne zavrazdit kazdeho barevneho pristehovalce jenz muze predstavovat nebezpeci pro nase deti! Kdo nevidi realne nebezpeci v teto nemajetne verbezi je slepi a meli by mu vypalit oci... nenechte si namluvit ze migrace nizsi rasy je v poradku... chrante svoje deti a bojujte za jenich bezpeci... ja budu do posledni kapky moji krve!!!



👍 Like 💬 Comment ➦ Share

501 people like this.

Top Comments ▾

Hanka Šrajarová, Klara Berg and 4 others like Zonky.

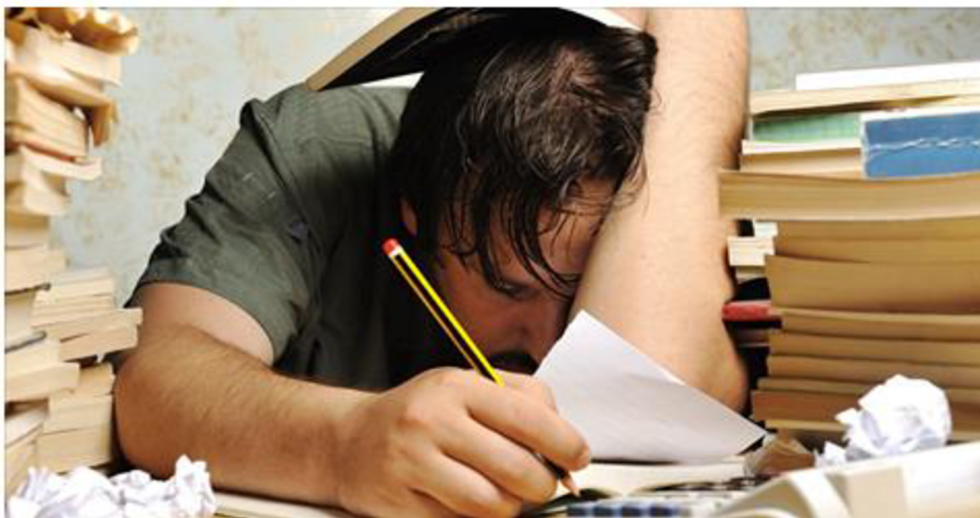


Zonky

Sponsored · 🌐

👍 Like Page

Věděli jste, že když začnete spořit ve 22, můžete jít do důchodu i o milión bohatší, než když začnete ve třiceti? 🤔



5 finančních pravidel, kterých se držet po dvacítce – abyste po třicítce nebyli švorc | Zonky Times

Přežít studentská léta je těžké. Dřete ve škole, pracujete, abyste měli na bydlení a občas se vám stane, že žijete o chlebu a vodě.

ZONKY.CZ

👍 😄 ❤️ 253

141 Comments 51 Shares  ▾

👍 Like

💬 Comment

➦ Share

4. hodina – Anglický jazyk



Imagine you are sailing on a boat that suddenly gets hit by a storm. You and 2/3 of your co-sailors decide to swim to the nearest island.

However, you know that the island is dangerous and it would be too risky to swim there without any equipment.

You search the boat but you can only find one bag. You have to decide what to pack with you.

Here's a list of items you can choose from:

sunscreen	rope	lamp	flare gun	tent	knife
Water filter	axe	lighter	first aid kit	hiking boots	
repellent	Compass	inflatable raft	mirror	matches	duct
tape	toilet paper	Fishing rod	snorkel	night-vision	
goggles					

Now, decide which 4 items will you bring with you and explain your choices.

Item 1:

Why:

Item 2:

Why:

Item 3:

Why:

Item 4:

Why:

You have to come up with a plan on how to survive and/or escape from the island. You have 15 minutes to brainstorm your plan. Then choose 1 spokesperson to explain it to the rest of your class.

Scénáře, které se mohou stát na ostrově:

Poisonous Plant Paradise: The island is teeming with lush vegetation, but many of the plants are highly toxic. Touching or consuming the wrong plant could lead to severe poisoning or even death.

Venomous Animals: The island is full of venomous animals and every 7 hours or so is hit by a storm that destroys any structures and leaves everything soaking wet.

Quicksand Quandary: The island is of volcanic origin, however, the upper part of the ground is a quicksand. Whoever steps into it starts sinking into the depths of the island. To make matters worse, the island is hot during the day but freezing at nights.


Volcanic Fury: The island is home to a dormant volcano, which can erupt at any time, showering the area with lava flows and volcanic ash. The sailors must navigate the dangerous terrain, avoiding scorching lava and finding shelter to protect themselves from suffocating.

Hostile Tribe Encounter: On the island exists a tribe known for their hostility towards outsiders. The tribe sees everyone as intruders and launches a series of attacks, forcing them to defend themselves or find a way to escape the island.

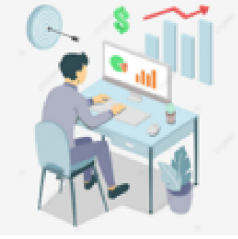
Ferocious Weather Phenomenon: The island becomes the target of a massive storm system with hurricane-force winds, torrential rain, and lightning strikes every night. The sailors must find secure shelter and withstand the destructive forces of nature.

5. hodina – Anglický jazyk


Name: Mary Johnson
Age: 27
Job: restaurant chef
Home: Arizona
Hobby: reading novels
Family: engaged, no kids
Pet: no
Shoe size: EUR 38, US 6 (1)




Name: James Williams
Age: 30
Job: financial analyst
Home: Minnesota
Hobby: go skiing
Family: married, 1 son
Pet: cat Molly
Shoe size: EUR 45, US 11,5 (2)




Name: Trisha Jones
Age: 36
Job: cardiologist
Home: Kansas
Hobby: listening to music
Family: married, 2 daughters
Pet: turtle Max
Shoe size: EUR 40, US 7,5 (3)




Name: Harry Brown
Age: 41
Job: firefighter
Home: North Carolina
Hobby: playing golf
Family: divorced, no kids
Pet: no
Shoe size: EUR 45, US 11,5 (4)



Name: Linda Davis
Age: 30
Job: reporter
Home: Arizona
Hobby: go dancing
Family: married, no kids
Pet: no
Shoe size: EUR 40, US 7,5 (5)



Name: Elizabeth Miller
Age: 23
Job: carpenter
Home: Minnesota
Hobby: watching movies
Family: single, no kids
Pet: retriever Lucky
Shoe size: EUR 38, US 6 (6)



Name: Susan Moore

Age: 36

Job: manager

Home: Minnesota

Hobby: playing scrabble

Family: married, 1 daughter

Pet: budgie Gertie

Shoe size: EUR 40, US 7,5

(7)



Name: Betty Taylor

Age: 19

Job: student

Home: Texas

Hobby: go swimming

Family: single, no kids

Pet: hedgehog Charlie

Shoe size: EUR 40, US 7,5

(8)



Name: Robert Anderson

Age: 30

Job: co-pilot

Home: Arizona

Hobby: watching movies

Family: married, 2 daughters

Pet: dog Sam

Shoe size: EUR 45, US 11,5

(9)



Name: William White

Age: 22

Job: hockey player

Home: Minnesota

Hobby: go skiing

Family: single, no kids

Pet: no

Shoe size: EUR 42, US 8,5

(10)



Name: Helen Jackson

Age: 67

Job: grandma (retired)

Home: Kansas

Hobby: reading novels

Family: married, 3 sons

Pet: poodles Jill and Joe

Shoe size: EUR 40, US 7,5 (11)



Name: Steven Robinson

Age: 26

Job: artist

Home: North Carolina

Hobby: listening to music

Family: married, no kids


Pet: cat Misty

Shoe size: EUR 45, US 11,5

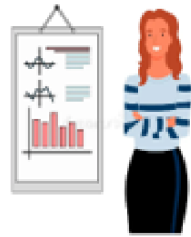
(12)



Name: Chris Thompson
 Age: 41
 Job: journalist
 Home: Hawaii
 Hobby: playing scrabble
 Family: divorced, 1 son
 Pet: no
 Shoe size: EUR 45, US 11,5 (13)



Name: Lilly Green
 Age: 22
 Job: marketing manager
 Home: Texas
 Hobby: go skiing
 Family: engaged, no kids
 Pet: cat Princess
 Shoe size: EUR 40, US 7,5 (14)



Jak hrát:

1) Řekněte studentům, že došlo k loupeži, a oni mají vyzpovídat své spolužáky, aby zjistili, kdo je lupič.

PŘÍBĚH: Včera došlo k loupeži v bance ve Washingtonu. Detektiv byl okamžitě přivolán k ohledání místa činu. Našli několik vodítek. Například kvůli dešti byly nalezeny nějaké kroky na zemi v bahně.

2) Dejte každému kartu postavy. Každá karta má v pravém dolním rohu malé číslo (1-30), aby bylo možné je snadno identifikovat.

4) „Identifikujte“ zloděje tím, že řeknete „Číslo 6 je vrah“, takže pouze jedna osoba (a vy) ví, že je zloděj, ale měla by být v tajnosti, aby si toho ostatní nevšimli

5) Nyní uveďte nějaké informace o zloději:

PŘÍBĚH: Policie našla na místě činu nějaké důkazy. Stopy jsou ve velikosti bot EUR 38, US 6

A také našli:

Jméno: Elizabeth Millerová

Věk: 23 (narozeninové přání k 23. narozeninám)

Práce: truhlářka

Domov: Minnesota (pohlednice z Minnesoty)

Hobby: sledování filmů

Rodina: svobodná, bez dětí

Domácí mazlíček: retrívr Lucky (našel nějaké psí chlupy)

Velikost bot: EUR 38, US 6

6) Řekněte studentům, aby chodili po třídě a ptali se/odpovídali na otázky týkající se osobních údajů a dělali si poznámky (Jak se jmenujete? Jaké je vaše zaměstnání? Odkud jste? Jaké jsou vaše koníčky? Jste ženatý? Máte nějaké děti? Máš domácího mazlíčka? Kde jsi byl o loupežné noci?) – **NESMÍ lhát!**

