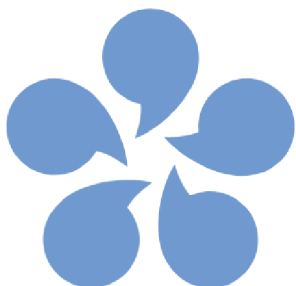


BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Dominika KOČMICOVÁ

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ANGLISTIKY



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
Filozofická
fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvíjení dovedností kritického myšlení
v rámci výuky čtení s porozuměním v hodinách anglického jazyka

Developing Critical Thinking Skills through Reading Activities in English

Vedoucí práce: Mgr. Alena PROŠKOVÁ, Ph.D.

Autorka práce: Dominika KOČMICOVÁ

Studijní obor: AjL-NjL/vSŠ

Ročník: 3.

České Budějovice 2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této bakalářské práce, a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Regensburgu dne:

Poděkování

Tímto bych velmi ráda poděkovala vedoucí mojí práce Mgr. Aleně Proškové, Ph.D. za její podporu, ochotu a čas, který strávila nad mojí prací. Patří jí také můj velký dík za vstřícný přístup a svatou trpělivost. V neposlední řadě jsem jí velice vděčná za cenné připomínky, odborné rady a pomoc, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Dále bych ráda poděkovala své rodině a přátelům, jež mne po celou dobu studia ve všem podporovali, jejichž milá slova mě vždy dokázala povzbudit a byla mi oporou.

Neméně důležité pro mou práci bylo Britské centrum JU v Č. Budějovicích, kterému bych ráda vyjádřila svůj dík za poskytnutí přístupu do knihovny a studovny.

Nakonec nemohu opominout vyjádřit svoji vděčnost ani čajovně Šedý útes za dodávání energie k psaní této práce.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je shrnout současné poznatky o možnostech rozvíjení dovedností kritického myšlení a provázat je s rozvojem čtení ve výuce anglického jazyka na gymnáziu.

V úvodním oddílu práce je vydefinován pojem kritického myšlení a jsou zde představeny základní metody jeho rozvíjení. Dále mapujeme, jak je kritické myšlení vymezeno v očekávaných výstupech pro střední školství dle RVP-G (Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia). V analytické části práce hodnotíme, nakolik je v současných učebnicích anglického jazyka na gymnáziích věnována pozornost rozvíjení kritického myšlení v návaznosti na výuku řečové dovednosti čtení s porozuměním. Praktickým výstupem práce je metodická příručka rozvíjení kritického myšlení ve výuce angličtiny určená středoškolským vyučujícím. V příručce jsou zohledněny tři základní fáze čtení s porozuměním: přípravná, hlavní a následná fáze tak, aby vedly k propojení výuky této dovednosti a současně k rozvíjení vyšších úrovní kognitivních dovedností, které jsou pro rozvoj kritického myšlení nezbytné.

Klíčová slova: kritické myšlení, čtení s porozuměním, anglický jazyk, učebnice, gymnázium, didaktika anglického jazyka, práce s textem, RVP-G

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to summarize the current knowledge about the possibilities of developing critical thinking skills and linking them to the teaching of reading in the English language at secondary schools.

In the introductory part of the thesis, the concept of critical thinking is defined, and the basic methods of its development are presented. Furthermore, the definition of critical thinking within the expected outcomes of the FEP SGE (Framework Educational Programme for Secondary General Education) is outlined.

In the analytical part of the thesis, an assessment was conducted to determine the extent to which current English language textbooks in secondary schools focus on the development of critical thinking in relation to teaching reading comprehension skills.

The practical output of the thesis is a methodological guide for developing critical thinking in English language teaching, intended for secondary school teachers. The manual takes into account the three fundamental phases of reading comprehension: pre-reading, while reading, and post-reading. This approach aims to integrate the teaching of reading skills with the development of higher-level cognitive skills that are necessary for critical thinking.

Key words: critical thinking, reading comprehension, English as a foreign language (EFL), text books, upper secondary general education (ISCED 3), English language teaching methodology (ELT), working with text, FEP SGE

Obsah

Úvod.....	10
I. Kritické myšlení	13
I.1 Co je kritické myšlení a jeho definice	16
I.1.1 Organizace zabývající se kritickým myšlením	19
I.2 Výukové prostředí a kurikulární dokumenty ČR	21
I.3 Strategie práce s informacemi	23
I.3.1 Třífázový model učení (E-U-R).....	23
I.3.2 Strategie RRA	24
I.3.1 RED model.....	25
I.4 Metody rozvíjení a hodnocení kritického myšlení	27
I.4.1 Etapy rozvoje kritického myšlení.....	27
I.4.2 Dovednosti, které by měl ovládat každý kritický myslitel.....	29
I.4.3 Vybrané mentální zkratky, argumentační klamy a jiné nástrahy	31
I.4.4 Konkrétní techniky a aktivity rozvíjející kritického myšlení.....	36
I.4.5 Hodnocení kritického myšlení	44
II. Čtení v hodinách angličtiny	48
II.1 Čtení s porozuměním.....	50
II.2 Metodické uchopení výuky čtení s porozuměním	53
II.2.1 Přípravná fáze (<i>pre-reading</i>).....	53
II.2.2 Hlavní fáze (<i>while reading</i>)	54
II.2.3 Následná fáze (<i>post-reading</i>)	58
II.3 Hodnocení čtení s porozuměním	60
II.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	60

III. Čtení a rozvíjení kritického myšlení ve vybraných učebnicích pro výuku cizích jazyků	63
III.1 Termín učebnice	64
III.2 Výzkumné otázky a metodika výzkumu	66
III.3 Sada Maturita Solutions, třetí vydání	68
III.3.1 FALLA, Tim a Paul A. DAVIES, 2017. Maturita Solutions: Intermediate Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450451-5..	68
III.3.2 FALLA, Tim a Paul A. DAVIES, Paul KELLY, Helen WENDHOLT a Sylvia WHEELDON, 2017. Maturita Solutions: Upper-Intermediate Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450650-2.....	70
III.3.3 FALLA, Tim, Paul A. DAVIES a Jane HUDSON, 2017. Solutions: Advanced Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-452051-5.	72
III.4 Sada High Note, první vydání	78
III.4.1 BRAYSHAW, Daniel a Bob HASTINGS, 2019. High Note 3 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30086-3.	78
III.4.2 ROBERTS, Rachel a Caroline KRANTZ, 2019. High Note 4 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30093-1.	82
III.4.3 EDWARDS, Lynda, Rachael ROBERTS a Rod FRICKER, 2020. High Note 5 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30097-9.	85
III.5 Sada Insight, první vydání	89
III.5.1 WILDMAN, Jayne, Cathy MYER a Claire THACKER, 2013. Insight: Intermediate Student's Book. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401108-2.	89
III.5.2 WILDMAN, Jayne a Fiona BEDDALL, 2014. Insight: Upper-Intermediate Student's Book. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401109-9.	91

III.5.3 WILDMAN, Jayne a Jane HUDSON, 2015. Insight: Advanced Student's Book. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401110-5.....	94
III.6 Shrnutí analýzy	100
III.7 Metodická doporučení vyučujícím pro práci s textem	102
Závěr.....	104
Seznam použité literatury:	105
Zdroje obrázků:	110
Přílohy	111
Hlavočky pro rozvoj kritického myšlení:	112
Diagram metod kritického myšlení	114
Příloha k metodické příručce	115

Úvod

„Technologický pokrok lidstva za posledních 50 let je fascinující, nabral takových obrátek, že kdo nedává pozor, tomu jednoduše ujíždí/ujede vlak.“ (Kundrát, 2023, 28)

V dnešní době žijeme ve společnosti založené na informacích a jsme svědky prudkého rozvoje umělé inteligence, která v posledních letech zasahuje skoro do všech oblastí našeho života. Současná doba přinesla nové výzvy i pro oblast vzdělávání. Na žáky jsou kladeny nové nároky a jejich učební styly se výrazně liší od předcházejících generací. S ohledem na změny v potřebách společnosti je také nutné poskytnout návaznost obsahů vzdělávání na nové požadavky z hlediska zaměstnatelnosti absolventů. Rozvoj kritického myšlení se stává jednou z hlavních priorit. Žáci, kteří dnes přicházejí na základní a střední školy, jsou v mnohém odlišní od těch vyrůstajících před dvaceti lety v úplně jiných podmínkách, co se technologií týče. Dnešní žáci patří do skupiny tzv. digitálních domorodců, někdy známých také jako *digital natives*. (Prensky, 2001) Jsou to jedinci, kteří byli od útlého věku obklopeni moderními technologiemi. Je pro ně typické, že mají potřebu být neustále propojeni s okolním světem a často sledovat dění na sociálních sítích. Podle didaktiků Proškové, Aurové, Maturové a kol. (2023) se nabízí i přirovnání používání moderních technologií digitálních domorodců k osvojování mateřského jazyka. Dalším charakteristickým znakem totiž je, že si používání moderních technologií spíše bez velkého úsilí osvojili, než aby se jej vědomě naučili. K tomu je zapotřebí velký input situací, informací a zkušeností. Zounek a Soudnický (2012) popisují některé základní rysy žáků v dnešní době následovně: dobře zvládají multitasking; učí se lépe pomocí vizuálních a interaktivních multimédií; dávají přednost skupinovým pracím a interaktivní činnosti; příliš jim nevyhovuje výhradně frontální výuka; vyznačují se schopností číst, analyzovat, porozumět médiím; preferují aktivní učení; je pro ně důležitá dovednost zhodnocení spolehlivosti informací; mají krátkodobé soustředění; mají nekritický přístup ke kvalitě zdrojů; nedostatečné dovednosti v hodnocení pravdivosti a spolehlivosti on-line informací (fake news, hoax). (Prošková, Aurová, Maturová a kol., 2023) (Zounek, Soudnický, 2012)

Tradiční výuka se zaměřuje na zprostředkování a zapamatování si faktů. Žáci si ale dnes valnou většinu informací mohou snadno dohledat, a tak tento styl výuky ztrácí na významu. Vyučující by se tedy měli soustředit nejen na to, kolik informací si žáci zapamatovali, ale měli by se zaměřit také na to, jak dané informace umí analyzovat,

prakticky používat a jestli o nich přemýšlí. Často se setkáváme s tím, že žáci sice mají v testech vynikající výsledky, ale v reálné situaci neumí naučenou látku použít. Data mezinárodního průzkumu PISA (*Programme for International Student Assessment*) z roku 2018¹ uvádí, že se v České republice podíl žáků pod základní (tj. druhou) čtenářskou úrovní zvýšil na 21 %. Dále je naznačeno, že tato pětina žáků může mít v budoucnu problémy, protože se nebude tak moc gramotně zdatná, anebo představovat zátěž pro společnost. Na druhou stranu pouze 8 % testovaných žáků předvedlo dovednosti odpovídající dvěma nejvyšším čtenářským gramotnostním úrovním. „*Výsledky pro Českou republiku nejsou příliš příznivé. Z členských zemí OECD skončili na horší pozici pouze žáci ze tří zemí: Kolumbie, Koreje a Slovenska.*“ Tato data nepřímo ukazují dopady toho, že v České republice nastupují velké vzdělávací strategie a změny v učebních plánech oproti jiným zemím Evropské unie či jiným špičkám ve vzdělávání opožděně, a tudíž jsou pak žáci v budoucnu na mezinárodním poli velmi znevýhodnění. (Blažek, Janotová, Potužníková a kol., 2019) (Uhrová, 2021, 48)

Spolu s masivním rozšířením uživatelů AI (umělé inteligence) nástrojů se do popředí zájmu vzdělavatelů dostávají ty dovednosti, které AI ještě nedokáže spolehlivě nahradit. Kritické myšlení je bezpochyby jednou z nich. Problematika kritického myšlení v souvislosti s AI je proto tématem probíraným nejen na humanitně zaměřených školách a univerzitách, ale napříč všemu obory, a tak není divu, že se nevyhnula ani komunitě přírodních věd např. na pražské VŠChT se k tématu umělé inteligence a kritického myšlení vyjadřují v časopise SPIN takto: „*ChatGPT je velmi dobrý programátor (programátoři nebudou mít co jíst) a poetický básník, aspoň tedy v angličtině (a básníci nebudou mít co jíst). Jeden z mých kolegů o něm prohlásil, že mu nahrazuje doktoranda, protože mu dodává výsledky ve stanoveném čase (i doktorandi nebudou mít co jíst). Od matematika jsem zaslechl spousty nadávek. Přece jenom odvozovat matematický důkaz ručně půl roku, anebo se zeptat a dostat ho za deset sekund, je velký rozdíl... Jedno však jasně je, tato technologie nám v následujících letech přinese velké změny, tak veliké,*

¹ PISA 2018¹ - věk testovaných žáků byl 15 let, vždy se testují čtenářské, matematické a přírodovědné dovednosti, zaměření v roce 2018 bylo na čtenářskou gramotnost, v rámci čtení byly testovány tři okruhy dovedností: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování, inovativní doménou byla globální kompetence. Otázky byly formulovány tak, aby bylo možno zjistit, zda žáci dokáží rozeznat informaci subjektivní od zkrslené. PISA šetření se provádí každé 3 roky. Data výzkumu z roku 2022 nebyla v době psaní práce ještě zveřejněna, zaměření výzkumu v roce 2022 bylo na matematiku a inovativní doménou bylo tvůrčí myšlení. Následující průzkum PISA v roce 2025 bude zaměřen na přírodovědu a inovativní doménou se stane učení v digitálním světě.

že nejsme schopni ani zdaleka dohlédnout všech důsledků. Mohou to být změny dobré i špatné, bude záležet jenom na nás.“ (Kopecký, 2023, 26)

Tématem této bakalářské práce je rozvíjení dovedností kritického myšlení v rámci výuky čtení s porozuměním v hodinách anglického jazyka. I přes překotný rozvoj technologií stále zůstávají základním prostředkem ve výuce cizích jazyků tištěné učebnice. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla postavit svůj výzkum na obsahové analýze vybraných učebnic anglického jazyka pro střední školy. Mým cílem je zjistit, v jakém rozsahu a pomocí jakých aktivit je zde kritické myšlení rozvíjeno.

V teoretické části je nejprve vymezen pojem kritické myšlení, neboť se jedná o stěžejní termín pro tuto práci a popíšu metody, které jsou pro jeho rozvíjení vhodné. Poté charakterizuji dovednost čtení s porozuměním a zaměřím se na metodické uchopení jejího rozvíjení v rámci cizích jazyků. Předpokládám totiž, že cvičení, která budou rozvíjet kritické myšlení v rámci výuky anglického jazyka, budou navázána právě na tuto dovednost.

V analytické části jsou stanoveny výzkumné otázky a bude proveden výzkum vybraných učebnic anglického jazyka pro střední školy. Cílem je zjistit, v jakém rozsahu a jakým způsobem je ve zmíněných učebnicích kritické myšlení rozvíjeno. Následně budou zodpovězeny výzkumné otázky.

Na závěr práce je vytvořena metodická příručka pro rozvíjení kritického myšlení při práci s textem během hodin anglického jazyka, ve kterém se nachází návrhy konkrétních aktivit, které lze ve výuce použít. Tyto aktivity se dají se uplatnit ve všech čtecích fázích.

I. Kritické myšlení

„Kritické myšlení je přemýšlení o svém myšlení během přemýšlení s cílem zlepšit své myšlení.“² – Richard Paul (vlastní překlad)

V této kapitole je definován termín *kritické myšlení* pohledem českých a zahraničních autorů. Navazuje stručný přehled toho, jak je dovednost kritického myšlení řešena v platných kurikulárních dokumentech ČR. Samotný obraz kriticky myslícího jedince je následně nastíněn pohledem uznávaných autorů ze zahraničí. V neposlední řadě jsou představeny některé komunikační a mentální nástrahy, které nás mohou v běžném životě potkat. V návaznosti na to také metody a strategie, které může jedinec využívat, aby se jim vyhnul a zlepšil své dosavadní kritické uvažování. Kapitola je zakončena uvedením příkladů hodnocení kritického myšlení.

Pedagožka Siegllová (2019) poukazuje na to, že v současné technologicky vyspělé době lépe uspěje při vzdělávání a následně na trhu práce jedinec, který dokáže posoudit a zpracovat informace. Podle ní patří tyto dovednosti mezi klíčové kompetence a jsou také podmínkou pro rozvoj kritického myšlení. „*Učí nás rozlišovat správné od nesprávného, předkládat důkazy pro svá tvrzení, odmítnout nerelevantní myšlenky, zaujmout vlastní stanovisko a činit kvalifikovaná rozhodnutí. Schopnost analytického uvažování je také nástrojem k debatě, vyjednávání a řešení konfliktů a je dobrou prevencí proti manipulaci.*“ (Siegllová, 2019, 122)

Čapek (2019) ve své knize *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně* píše: „*Jak se od doby Bicana změnilo vyučování? Kromě modernějších pomůcek se u některých učitelů bohužel nezměnila filozofie učení, stále ještě učí jen odborné poznatky a žáci memorují. Přestože svět nám ujíždí rychlostí šinkansenu, v české státní škole, na tom není nic moc divného.*“ Dále uvádí, že vyučující, který chce učit moderně, má žáky učit strategie. Odůvodňuje to tím, že zlepšení schopností žáka řešit problémy, mu v budoucnu vždy může pomoci. Stejně tak jako čtení s porozuměním, prezentování, analyzování, hodnocení a mnoho dalších činností. Zdůrazňuje, že znalost je „*jen tím nejnižším stupněm myšlenkové*

² „Critical thinking is thinking about your thinking while you're thinking in order to make your thinking better.”

činnosti. My přece míříme k vyšším stupňům! K analyzování interpretování, hodnocení, srovnávání, řešení, aplikování, tvoření.“ (Čapek, 2019, 18-19)

Nejedná se o vrozenou schopnost, ale o dovednost, a tudíž se dá rozvíjet a musíme se ji naučit praktickým nácvikem. Důležité je si uvědomit, že teoretické znalosti k osvojení kritického myšlení nestačí. Jeho zásady je nutné nejen znát, ale především je umět používat.

Často se s touto problematikou skloňuje také pojem *21st Century Skills* aneb *dovednosti pro 21. století*. Ten obsahuje tři hlavní kategorie: učební dovednosti, gramotnostní dovednosti, životní dovednosti (*Learning skills, Literacy skills, Life skills*). Učební dovednosti (někdy známé pod zkratkou *4C's*) učí studenty myšlenkovým procesům, které jsou nezbytné pro přizpůsobení se a zlepšení v moderním pracovním prostředí. Skládají se z: kritického myšlení, kreativity, spolupráce a komunikace, přičemž kritické myšlení je považováno za stěžejní. Ve Spojených státech amerických se dokonce začíná rozšiřovat relativně nový směr tzv. *deeper learning*.³ Tento styl klade důraz na to, aby žáci vytříbili své dovednosti a získali výborné vzdělání, jež je lépe připraví na práci vyžadující schopnosti kritického myšlení. Cílem tedy není učit se věci nazpaměť, odříkat je bez porozumění a pak je zase zapomenout. Naopak alfou a omegou tohoto přístupu je, že se žáci naučí kriticky přemýšlet, efektivně komunikovat a spolupracovat s ostatními ve všech předmětech s akcentem na měkké dovednosti. Za úspěch tedy není považováno správné vyplnění testu, ale schopnost látku, kterou si žáci osvojí, prakticky používat napříč předměty nebo v různých situacích. (vlastní překlad *What Are 21st Century Skills?*, 2022)⁴

Neopomenutelnou položkou, je vztah myšlení a jazyka. Widdowson (2007) popisuje souvislost řeči a psychologických pochodů, např. v rámci kritické diskurzivní analýzy.⁵ Na příkladu nadpisů z novin nebo novinových článků uvádí, jaké formulace (volba slov s určitou konotací, referenty, implikace) byly použity za účelem vyvolání určité emotivní odpovědi u čtenáře. Například ve článku o migraci bylo použito slovní spojení *armáda uprchlíků* namísto *velký počet uprchlíků*, dále se vyskytla v článku věta v trpném rodu,

³ Pod tímto pojmem si můžeme představit soubor vzdělávacích výsledků žáků, kde má své důležité místo solidní osvojení akademického obsahu, integrovaný model myšlení a dispozice k učení.

⁴ What Are 21st Century Skills? [online], 2022. [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>

⁵ KDA (v angličtině CDA = *critical discourse analysis*) se zaměřuje na zkoumání vztahu jazyka a socio-politickým aspektem.

ve které chyběl činitel: *Uprchlíci byli odvezeni zpět a hodně jich bylo zraněno.*, namísto celé věty *Uprchlíci byli policií odvezeni zpět a hodně jich bylo policií zraněno.*, pokud bychom větu přepsali do činného rodu, zněla by v porovnání s původní větou zcela jinak: *Policie odvezla uprchlíky zpět a hodně jich zranila.* Ani takováto práce s informacemi by se v dnešní době neměla podceňovat. Před unáhlenými závěry a zkratkovitým myšlením⁶ nás chrání dovednosti kritického myšlení, v tomto případě zhodnocení důvěryhodnosti zdrojů a informací. (Widdowson, 2007)

⁶ Někdy také mluví podle psychologa Kahnemana o tzv. rychlém myšlení (intuitivní a emocionální).

I.1 Co je kritické myšlení a jeho definice

„Kritické myšlení je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami, mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás... Kriticky myslící lidi nelze oklamat.“ (použit překlad z Gazda, 2019, 35)⁷

Existuje celá řada pohledů na termín *kritické myšlení* a způsob, jakým je vymezen, přímo závisí na tom, kdo daný pojem definuje vzhledem ke svému oboru. Trefně shrnuje např. Gazda (2019) ve své knize *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*: *„Lze konstatovat, že definic kritického myšlení je téměř tolik jako badatelů, kteří se mu věnují.“* Pro potřeby své bakalářské práce uvedu nejprve definice z českého prostředí, poté se přesunu do anglicky mluvícího. (Gazda, 2019, 34)

Z pedagogického hlediska definuje kritické myšlení Grecmanová a Urbanovská (2007) jako: *„aktivní a samostatné uvažování, podmíněné těmito schopnostmi: porozumění informaci a její důkladné prozkoumání, porovnání myšlenky s jinými názory a tvrzeními, vidění faktů v souvislostech, využití všech úrovní logických myšlenkových postupů, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně.“* (Grecmanová, Urbanovská, 2007, 13)

Popularizátoři kritického myšlení Ludwig a Hána (2016) vidí kritické myšlení jako *„schopnost zručně pracovat se svým rozumem a logikou. Můžeme tak odhalit dezinformace, mýty a polopravdy a dopátrat se kvalitních a užitečných informací. Uvědomění si klamů a iluzí, které ovlivňují naše vnímání a rozhodování, je prvním krokem k jejich překonání a rozumnějšímu jednání.“* (Ludwig, Hána, 2016)

Pro Gazdu (2019) je kritické myšlení *„reflexivní aktivita, jejímž cílem je rozumově zdůvodněné přesvědčení či rozumem vyprovokovaná činnost... Jde o vyšší formu myšlení, při které dochází k dokazování faktů, argumentaci, formulování závěrů. Zároveň je kritické myšlení sebereflexivní, tedy takové, kde dochází k reflexi, dotazování a testování vlastních myšlenkových procesů... Kritické myšlení je dovednost, ...není intuitivní. Lidé k němu mají sklon, ale musejí se ho učit.“* (Gazda, 2019, 18, 35, 77)

⁷ Již v roce 1907 bylo upozorňováno na důležitost kritického myšlení. *“It is our only guarantee against delusion, deception, superstition, and misapprehension of ourselves and our earthly circumstances. It is a faculty which will protect us against all harmful suggestion... Men educated in it cannot be stampeded by stump orators and are never deceived by dithyrambic oratory.”* (Sumner, 1907, 633)

V oblasti obecné didaktiky píše Novotná a Jurčíková (2012), že *„cílem kritického myšlení je interpretace, analýza, odvozování a explanace argumentů, které povedou k závěrům.“* Mezi charakteristiky kritického myšlení řadí: jasnost, pravdivost, správnost, závažnost, souvislost, věcnost, hloubku, šířku a logiku. Ptáme se: *„Jsou informace komplexní?“*, *„Rozumím jim?“*, *„Jsou informace relevantní?“*, *„Mají souvislost s tématem?“*, *„Jsou věcné?“*, *„Jaký mají smysl?“* nebo *„Co z toho vyplývá?“* Dále zdůrazňuje, že kritické myšlení je nedílnou součástí kognitivního vývoje, neboť se jedná o zhodnocení informací, které získáváme učením nebo pomocí dalších podnětů, které na nás mají vliv. (Novotná, Jurčíková, 2012, 63, 65)

V oboru psychologie je podle Hartla a Hartlové kritické myšlení vnímáno jako: *„myšlení charakterizované snahou dobrat se úsudkem pravdy.“* (Hartl, Hartlová, 2010, 325)

Šebesta (2017) popisuje pojem takto: *„žáci se musí naučit při recepci textu sdělení kriticky analyzovat a hodnotit, rozlišovat projev subjektivní či věcný, propagandisticky laděný nebo manipulativní.“* (Šebesta, 2017, 77)

Někteří autoři berou kritické myšlení pouze jako běžnou práci s informacemi, které si musíme logicky odůvodnit. Všichni výše zmínění čeští autoři se ale shodují se v tom, že kritické myšlení je aktivní činnost, kdy se zabýváme hlouběji nějakým tvrzením či informací a podrobněji danou věc dále zkoumáme. Někteří dále zdůrazňují, že se jedná o dovednost, a jako takovou je třeba se jí učit a procvičovat, protože není automaticky plně rozvinutá. Často se v mnohých definicích objevují v různých obměnách pojmy interpretace, analýza a vyhodnocení. V této práci se snažíme o propojení metod rozvoje kritického myšlení s principy výuky cizího jazyka, a proto mi žádná z výše uvedených definic nepřijde sama o sobě zcela dostačující, ačkoliv všechny jsou do jisté míry relevantní.

Pro potřeby své práce si tedy dovoluji zformulovat svoji definici kritického myšlení s přihlédnutím k definici Šebesty a Novotné: *„Jedná se o vyšší úroveň myšlení zahrnující kognitivní procesy, které je potřeba trénovat; jeho nedílnou součástí je interpretace, analýza, odůvodnění argumentů a následné vyhodnocení, tj. žáci se musí naučit rozlišovat, zda je informace věcná či subjektivní, popř. jinak zabarvená, a rozpoznat manipulační taktiky a záměr autora.“*

Z anglicky psané literatury je pohled didaktiků angličtiny jako cizího jazyka na toto téma specifictější, vidí kritické myšlení jako „úroveň schopnosti čtení s porozuměním nebo diskuze, kdy žák dokáže zpochybnit a zhodnotit, co čte nebo slyší. V procesu jazykového vyučování to umožňuje aktivnější zapojení žáků do práce s materiály v cílovém jazyce a hlubší zpracování informací, během níž se zároveň respektuje individuální uvažování žáků.“ (vlastní překlad Richards, Schmidt, 2010, 147)⁸

Filozof a anglista Paul a pedagogická psycholožka Elderová (2020), významní odborníci, kteří se dlouhodobě zabývali kritickým myšlením, jej popisují takto: „*umění analyzovat a hodnotit myšlenkový proces s cílem je zlepšovat. Kritické myšlení je sebeřízené, sebedisciplinované, sebekontrolované a sebekorektivní myšlení. Vyžaduje přísné dodržování standardů rozlišování a jejich vědomé používání. Má za následek efektivní komunikaci a schopnost řešit problémy, stejně jako odhodlání překonat přirozený egocentrismus a sociocentrismus. Posiluje charakter a etické cítění dané osoby prostřednictvím explicitního pěstování intelektuálních ctností.*“ (vlastní překlad Paul, Elder, 2020, 9)⁹

Americká psycholožka Halpernová (2014) označuje kritické myšlení jako: „*Použití těch kognitivních dovedností nebo strategií, které zvyšují pravděpodobnost žádoucího výsledku. Je účelné, rozumné a cílené. Také známé jako řízené myšlení.*“ (vlastní překlad Halpern, 2014, 53)¹⁰

Pohled neodborné veřejnosti představují např. definice velkých výkladových slovníků. V mé práci se jedná o Oxford slovník a Cambridge slovník, které udávají evropský pohled Spojeného království a Merriam-Webster slovník, který popisuje, jak je termín vnímán v USA. Oxfordská definice kritického myšlení zní: „*proces analýzy informací s cílem učinit logické rozhodnutí o tom, do jaké míry věřím, že je něco pravdivé*

⁸ „... a level of reading comprehension or discussion skills when the learner is able to question and evaluate what is read or heard. In language teaching this is said to engage students more actively with materials in the target language, encourage a deeper processing of it, and show respect for students as independent thinkers.”

⁹ „... the art of analyzing and evaluating thought process with a view to improving them. Critical thinking is self-directed, self-disciplined, self-monitored, and self-corrective thinking. It requires rigorous standards of excellence and mindful command of their use. It entails effective communication and problem solving abilities, as well as commitment to overcoming our native egocentrism and sociocentrism. It advances the character and ethical sensitivities of the dedicated person through the explicit cultivation of intellectual virtues.”

¹⁰ „... the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is purposeful, reasonable, and goal directed. Also known as directed thinking.”

nebo nepravdivé“.¹¹ (vlastní překlad Critical thinking, 2023a) Cambridge zase udává, že je to „*proces pečlivého přemýšlení o předmětu nebo myšlence, aniž by mě ovlivňovaly pocity nebo názory*“.¹² (vlastní překlad Critical thinking, 2023b) V Merriam-Webster slovníku není zatím zanesené přímo heslo „kritické myšlení“, ale pod heslem „kritický“ se nachází také „kritické myšlení“. Z americké perspektivy se tak můžeme dočíst, že jde o „*provádějící nebo zahrnující pečlivý úsudek nebo uvážlivé zhodnocení*.“¹³ (vlastní překlad Critical, 2023)

I.1.1 Organizace zabývající se kritickým myšlením

Kritickým myšlením se zabývá mnoho organizací. Cílem této práce není zevrubné popsání všech existujících spolků a organizací, a proto zde uvádím jen ty nejznámější, které působí ve světě a u nás:

- The Foundation for Critical Thinking
(odkaz na webové stránky: <https://www.criticalthinking.org/>)
Nadace založená roku 1991 v USA, která měla podpořit již existující Centrum pro kritické myšlení z roku 1980. Jejím cílem je propojení teoretických výsledků výzkumu s praktickým využitím metod v reálném světě. Pořádají se různé akce a kurzy, vydávají se knihy a příručky pro širokou veřejnost i pedagogy, kteří mohou aplikovat metody ve výuce.
- Program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*)
Tento program byl spuštěn ve Spojených státech amerických v roce 1997. Byl zaměřen na výuku pedagogů střední a východní Evropy, která se vzpamatovávala z komunistické vlády. I dnes pomáhá učit promyšlené čtení, psaní, diskuzi, rozvíjí kritické myšlení nebo učí respektovat názory ostatních.

¹¹ “... *the process of analysing information in order to make a logical decision about the extent to which you believe something to be true or false.*”

¹² “... *the process of thinking carefully about a subject or idea, without allowing feelings or opinions to affect you.*”

¹³ “... *exercising or involving careful judgment or judicious evaluation.*”

- Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení
(odkaz na jejich web: <https://kritickemysleni.cz/>)
Tento program je českou verzí americké organizace RWCT, v České republice působí od roku 2000 a zajišťuje ho Kritické myšlení, o.s. Pořádají se různé kurzy akreditované MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky), kde se pedagogům představují různé metody, techniky a další inspirace do výuky. Do roku 2013 byl vydáván časopis Kritické listy, většina čísel by měla stále být volně dostupná.
- Projekt Krimyš
(odkaz na webové stránky: <https://www.krimys.cz/kriticke-mysleni/>)
Český projekt Petra Ludwiga a Lukáše Hány fungující od roku 2016 s cílem předávat znalosti, jak zlepšovat kritické myšlení. *Nemáme žáky učit, co si mají myslet, ale jak mají myslet.*
- TED-Ed (*Technology, Entertainment, Design-Education*), který se zabývá nejen kritickým myšlením
(odkaz na jejich web: <https://ed.ted.com/lessons?category=critical-thinking>)
Je iniciativa, která byla spuštěna roku 2012. se záměrem podpořit učitele a podnítit zvědavost žáků po celém světě. Velmi známý a populární je její YouTube kanál, kde se týdně objevují nová videa s různorodou tematikou, od mýtických příběhů přes rozvoj kritického myšlení či etická dilemata k otázkám z přírodních věd.

I.2 Výukové prostředí a kurikulární dokumenty ČR

„Hodnota vysokoškolského vzdělání nespočívá v naučení se mnoha faktů, ale v tréninku myšlení.“¹⁴ –Albert Einstein (vlastní překlad)

V této kapitole představím shrnutí problematiky kritického myšlení, jak je řešeno v oficiálních dokumentech České republiky v oblasti vzdělávání. K tomu použiji nenovější verze rámcově vzdělávacího programu pro gymnázia vytvořené v roce 2021 s platností od 1. září 2025. V té je ke kritickému myšlení nebo jeho souvisejících komponentů doslova uvedeno následující:

V sekci Kompetence k učení se nachází formulace: *„žák kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 7)

U Kompetence k řešení problémů byly uvedeny dva body týkající se kritického myšlení: *„žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice“* a *„žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 8)

Kompetence k podnikavosti v sobě měla nejvíce bodů společných s kritickým myšlením, a to konkrétně: *„žák získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit,“* dále pak *„žák usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu,“* jako třetí bod je napsáno *„žák posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést“* a nakonec *„žák chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.“* (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 9)

¹⁴ *“The value of a college education is not the learning of many facts but the training of the mind to think.”*

Zajímavé je, že v sekci Digitální kompetence explicitní zmínka o kritickém myšlení nebo hodnocení informací vůbec není. Jako jeho náznak by se dala brát formulace: „*žák získává, posuzuje, spravuje, sdílí a sděluje data, informace a digitální obsah v různých formátech; k tomu volí efektivní postupy, strategie a způsoby, které odpovídají konkrétní situaci a účelu.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 10)

V kapitole Jazyk a jazyková komunikace se pouze v českém jazyce objevuje dovednost kritického čtení a zhodnocení informací a této problematice je věnován dostatečný prostor. Nicméně v cizím jazyce je v očekávaných výstupech uvedeno pouze: „*žák rozliší v mluveném projevu jednotlivé mluvčí, identifikuje různý styl, citové zabarvení, názory a stanoviska jednotlivých mluvčích,*“ a hlouběji se už problematikou dokument nezabývá. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 16)

Na druhou stranu v očekávaných výstupech v kapitole Informatika je tématu ponecháno mnohem více prostoru: „*žák interpretuje získané výsledky a závěry, vyslovuje předpovědi na základě dat, uvažuje při tom omezení použitých modelů; posuzuje množství informace podle počtu možností, které jsou díky informacím vyloučeny; odhaluje chyby a manipulace v cizích interpretacích a závěrech*“ jako jedno z témat učiva je napsána interpretace dat, kde je vyloženě také uvedeno také kritické myšlení společně s určováním kvality informačního zdroje, hledáním chyb v interpretaci dat a odhalováním kognitivních zkreslení. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 63)

Podle průřezového tématu Mediální výchova je cílem, aby se u žáků „*soustavně rozvíjela jejich schopnost kriticky a tvořivě nakládat s médii,*“ důraz je také kladen na prověřování a zhodnocení kvality informací, které žáci získávají z médií. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2021, 78)

Z nalezených pasáží je možné vyvodit, že téma kritického myšlení a hodnocení kvality informací se dostává obecně více do popředí; každopádně v rámci výuky cizích jazyků se ještě důležitost těchto dovedností zatím ještě netěší velkému zájmu.

I.3 Strategie práce s informacemi

„Učit se bez myšlení je zbytečné. Myslet bez učení je nebezpečné.“¹⁵ –Konfucius
(vlastní překlad)

V této kapitole nastíním tři modely učení, které umožňují efektivní výuku. Konkrétně se jedná o E-U-R model, RRA strategii a RED model. Za nejznámější z nich se považuje třífázový model učení E-U-R.

I.3.1 Třífázový model učení (E-U-R)

Podle Zormanové (2012) se jedná o model učení, který popisuje myšlenkový proces studenta. Díky třífázovému modelu učení si jsou žáci schopni zapamatovat učivo na delší dobu, jsou aktivnější v procesu výuky a více motivovaní k učení. Tento model učení je charakteristický pro metody kritického myšlení, a protože není náročný, umožňuje tak vyučujícím rozmanitost při plánování výuky. (Zormanová, 2012)

Vymezují se následující tři fáze:

- E = fáze evokace – v počáteční fázi zjišťujeme, co student už o dané problematice ví nebo co si o ní myslí
- U = fáze uvědomení si významu – v následující fázi student získává nové informace a vytváří si na ně vlastní názor, v této fázi by měla být vždy přítomna zpětná vazba a srovnávání poznatků
- R = fáze reflexe – v závěrečné fázi je cílem upevnit a prohloubit učivo, propojit informace nově získané a předtím nabyté

Ennis (2013) zdůrazňuje, že při výkladu učiva je nutné uvádět praktické příklady z každodenního života. To má ještě další pozitivum, protože žáci dávají při hodině větší pozor. Také bychom také měli žáky podněcovat, aby se ptali a sami uváděli svoje

¹⁵ 【學而不思則罔，思而不學則殆。】

zkušenosti. Musíme učit žáky standardy a základní pravidla dobrého myšlení, kterými jsou: jasnost, zřetelnost, přiměřenost, přesnost a logický rámeček.

V tabulce níže jsou uvedeny příklady výukových metod vhodných pro jednotlivé fáze. Jsou uvedeny v knize *Výukové metody v pedagogice* od autorky Zormanové (2012) a dají se používat v rámci tohoto modelu ve výuce.

Fáze	Evokace	Uvědomení	Reflexe
Metody	Brainstorming	I. N. S. E. R. T.	Myšlenková mapa
	Volné psaní	Podvojný deník	Pětílístek
	Myšlenková mapa	Skládkové učení	Kostka
	Pětílístek	V-D-Ch	Volné psaní
	Kostka	Čtení s otázkami	Brainstorming
	Klíčová slova	Učíme se navzájem	I. N. S. E. R. T.
	Zpřeházené věty	Pracovní listy	Vennův diagram
	V-D-Ch	Řízené čtení	
		Párové čtení	

Tabulka 1: Vybrané výukové metody vhodné pro jednotlivé E-U-R fáze (Zormanová, 2012)

Některé z výše uvedených metod jsou popsány v kapitole *I.4.4 Konkrétní techniky a aktivity rozvíjení kritického myšlení*.

I.3.2 Strategie RRA

Ennis (2013) popisuje strategii RRA jako efektivní strategii, kterou můžeme při vyučování, použít. Žáci se tak nejen naučí správně zhodnotit informace, ale dokáží i vyhledávat širší souvislosti, nacházet si více informací k tématu a následně si obhájit svůj názor. Nebo zvládnou svůj názor změnit či přijmout názor někoho jiného. To vše se odehrává pomocí diskuze, která platí za jednu z nejdůležitějších metod této strategie a zároveň primární metodu rozvoje kritického myšlení. (Ennis, 2013)

- R = *reflection* – reflexe, pobízí žáky pozastavit se a přemýšlet namísto uchylování se k unáhleným závěrům, které vyvstanou v hlavě jako první. Nebo k automatickému přijímání čehokoliv, co je prezentováno v médiích.
- R = *reason* – odůvodnění, pokládáme otázky „*Jak to víš?*“, „*Můžeš to zdůvodnit?*“, „*Je to validní zdroj informací?*“. Tím podněcují žáky, aby měli pro své názory dobré důvody, argumenty a hledali je také u ostatních.
- A = *alternatives* – alternativy, velký důraz by měl být kladem na ostražitost ohledně alternativních hypotéz, závěrů, vysvětlení, zdrojů, názorů, plánů etc.

Novotná (2012) ve své publikaci ke strategii RRA dodává, že tato strategie je při vyučování efektivní, neboť učíme žáky nejen zhodnocovat dosavadní informace, ale i hledat hlubší souvislosti a více informací, tím dokážeme obhájit svůj názor nebo přijmout názor někoho jiného. Jako základní metodu rozvoje kritického myšlení udává diskuzi, díky které se celý proces odehrává. (Novotná, 2012)

I.3.1 RED model

Za zmínku stojí také RED model, který lze rovněž během vyučování snadno aplikovat. Tento model je taktéž třífázový, kdy je zkratka RED vytvořena počátečními písmeny jednotlivých fází. Na rozdíl např. od modelu E-U-R se však jedná o vzor, jehož výhodou je, že lze jednotlivé fáze využívat zcela samostatně, bez návaznosti na ostatní. (Uhrová, 2021)

- R = *Recognize assumptions* – rozpoznaj domněnky
- E = *Evaluate arguments* – zhodnot' argumenty
- D = *Draw conclusions* – vyvod' závěry

Domněnky jsou tvrzení, která jsou považována za pravdivá i přes absenci jakýchkoliv důkazů. Rozpoznat domněnky je dovednost, která umožňuje odlišit fakta od názorů,

a ověřit tak relevanci dostupných informací. Díky tomu lze odhalit různá zkreslení. Kritické hodnocení názorů tkví v nahlížení na tvrzení s co největší objektivitou. Žák si musí uvědomit své zlovyky, nesmí se rozhodovat na základě emocí. Cílem je kriticky zhodnotit tvrzení. Třetí složkou modelu je vyvozování závěrů. Jmenovitě se jedná o vyvozování logických závěrů z dostupných informací. Zároveň ale musí být žák ochoten změnit svůj názor, pokud je na základě důkazů přesvědčen, že jeho závěry nebyly správné. (Davis, 2013)

I.4 Metody rozvíjení a hodnocení kritického myšlení

„*Nečtěte proto, abyste odporovali a vyvraceli, ani proto, abyste věřili a pokládali za nezvratné, ale proto, abyste zvažovali a uvažovali.*“¹⁶ –Francis Bacon (vlastní překlad)

Tato kapitola je zaměřena na metody a strategie rozvoje kritického myšlení, jejich použití ve výuce a vybrané metody hodnocení této dovednosti. Na úvod jsou nejprve představeny etapy kritického myšlení, následně důležité dovednosti kritických myslitelů, poté jsou popsány vybrané myšlenkové zkratky a řečnické triky. Dále jsou zmíněny základní strategie a metody, které lze aplikovat ve výuce. Na závěr jsou uvedena některá hodnocení pro posouzení úrovně kritického myšlení jedince.

I.4.1 Etapy rozvoje kritického myšlení

Novotná (2012) upozorňuje, že následující rozdělení etap rozvoje kritického myšlení představuje pro vyučující důležitý nástroj. Díky němu je totiž schopen dobře rozeznat, v jaké fázi se jeho žák právě nachází.

Za předpokladu, že se člověk aktivně snaží o rozvoj kritického myšlení, projde podle Paula a Elderové (2021) šesti etapami:

- První etapa se nazývá *nereflektující myslitel (Unreflective Thinker)* – žák si není vědom velkých problémů ve svém myšlení.
- Následující fáze má název *zpochybňující myslitel (Challenged Thinker)* – v této fázi si žák již uvědomuje chyby ve svém myšlení.
- Dále navazuje *začínající myslitel (Beginning Thinker)* – žák začíná hledat cesty, jak svoje myšlení rozvíjet, ale cvičení není systematické a zatím úplně neví, jak by k němu měl správně přistupovat.

¹⁶ “*Read not to contradict and confute; nor to believe and take for granted; nor to find talk and discourse; but to weigh and consider.*“

- Čtvrtou fází je pak *praktikující myslitel (Practising Thinker)* – v této fázi si je žák již vědom, jakou důležitost má pravidelné procvičování a vytváří si konkrétní způsoby, jak se zlepšovat a dále rozvíjet.
- Na ni navazuje *pokročilý myslitel (Advanced Thinker)* – žák postupuje v souladu s procvičováním a pozoruje přínos ve svém životě.
- Poslední etapa rozvoje kritického myšlení se nazývá *vynikající myslitel (Accomplished Thinker)* – obratné a bystré myšlení se stává přirozeností a žák dobře uvažuje napříč všemi hlavními oblastmi svého života.

Paul s Elderovou (2021) dodávají, že nejlepší myslitelé nevěří hned všemu, co slyší nebo si přečtou. Opírají se o intelektuální standardy, aby podpořili svá rozhodnutí a argumenty. To platí i pro žáky. Měli by se při práci s informacemi držet těchto standardů pomáhajících rozvíjet kritické myšlení. Ve zjednodušené verzi je Paula a Elderová (2021) uvádí takto:

- Buď zřetelný! *Můžeš uvést příklad? Můžeš objasnit, co tím myslíš?*
- Buď přesný! *Jsi si jistý, že je to pravda?*
- Buď relevantní! *Souvisí to s tím, o čem přemýšlíme?*
- Buď logický! *Dává všechno celkově smysl?*
- Buď spravedlivý! *Zvažuj, jak může moje chování ovlivnit, jak se ostatní budou cítit?*
- Buď rozumný! *Přemýšlel jsi o tomto problému s hlavou otevřenou?*

Pokud bychom chtěli pracovat se všemi hlavními standardy myšlení podle Paula a Elderové (2021), pak rozlišujeme více kategorií, a to konkrétně: jasnost, přesnost, preciznost (*Můžeš být konkrétnější?*), relevanci, hloubku (*Jaká je komplexnost této otázky?*), šířku (*Je třeba se na problém podívat ještě z jiné perspektivy?*), logiku, důležitost (*Je tohle hlavní myšlenka, na kterou se soustředit?*), spravedlivost

a dostatečnost (*Máme dostatek informací, abychom zodpověděli otázku?*).¹⁷ (Paul, Elder, 2021)

I.4.2 Dovednosti, které by měl ovládat každý kritický myslitel

Různí autoři uvádějí různé dovednosti, které podle nich patří mezi základní dovednosti kritického myšlení (v angličtině *Core Critical Thinking Skills*). Například na webu Rasmussenské univerzity stojí, že tyto dovednosti jsou: identifikace, výzkum, zjišťování zaujatostí či zkreslení, odvozování, určování relevance a zvědavost¹⁸. (Erstad, 2023)

Facione¹⁹ (2020) vymezil těchto základních šest dovedností kritického myšlení: interpretace (*pochopení významu a důležitosti informací, událostí, dat, pravidel atd.*), analýza (*rozpoznávání vztahů mezi výroky nebo názory, odhalování či analýza argumentů apod.*), zhodnocení (*posouzení síly argumentů, logiky vztahů mezi jednotlivými výroky a opodstatněnosti názorů*), usuzování (*rozpoznávání prvků potřebných k vyvozování závěrů, schopnost zvažovat pouze relevantní informace a vyvozovat důsledky plynoucí z dostupných dat nebo důkazů*), vysvětlení (*schopnost souvisle vyjadřovat výsledky svých úvah, vysvětlovat své argumenty, zdůvodňovat své úvahy*) a seberegulace (*monitorování vlastní myšlenkové aktivity a jejích závěrů a schopnost hodnocení, zpochybňování či upravování vlastních úsudků*)²⁰. Podle něj by jimi měl disponovat každý kritický myslitel. Dále uvádí konkrétní otázky k aktivaci této dovednosti, vizte tabulka níže: (Facione, 2020)

Otázky k podpoře a rozvoji dovednosti kritického myšlení	
Interpretace	Co to znamená? Jak bych tomu měl/a rozumět? Jakým způsobem to můžu charakterizovat? V jaké souvislosti to bylo řečeno?
Analýza	Jaký je závěr? Proč si to myslím? Jaké jsou argumenty pro a proti? Na základě, čeho si to myslím?
Zhodnocení	Jaké závěry lze vyvodit vzhledem k tomu, co zatím vím? Co naznačují tyto důkazy? Jaké informace jsou potřeba

¹⁷ V angličtině se uvádí pojmy: *clarity, accuracy, precision, relevance, depth, breadth, logic, significance, fairness and sufficiency*. (Paul, Elder, 2021, 103)

¹⁸ Termíny v angličtině: *identification, research, identifying biases, inference, determining relevance, curiosity*.

¹⁹ Facione pracuje jako konzultant, výzkumný pracovník a generální ředitel firmy zabývající se strategickým myšlením a rozhodováním vedoucích pracovníků, je známý především pro své přispění k rozvoji myšlení po celém světě díky svému návrhu dnes již standardně používaného Kalifornského testu dovedností kritického myšlení (v originále *California Critical Thinking Skills Test*).

²⁰ Termíny v angličtině: *interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, self-regulation*.

	k vyřešení této otázky? Jaké jsou důsledky takového jednání? Byly zváženy všechny možnosti? Existují nějaké nežádoucí důsledky, které lze předvídat?
Usuzování	Proč si myslíme, že můžeme věřit tomu, co nám nějaká osoba tvrdí? Jak silné jsou tyto argumenty? Jsou naše fakta správná?
Vysvětlení	Jaká byla konkrétní zjištění? Jaké byly výsledky šetření? Jak byla provedena tato analýza? Jak jsem k tomu dospěl/a? Proč si to myslím? Bylo to správně?
Seberegulace	Jaký je můj postoj k otázce? Můžu být přesnější? Jak dobrá je moje strategie a jak moc ji dodržuji? Jak dobré jsou naše důkazy? Co nám chybí?

Tabulka 2: Vybrané otázky k podpoře a rozvoji dovednosti kritického myšlení (Facione, 2020)

Emeritní profesor filozofie vzdělávání Ennis (2015) definuje obecné dovednosti ideálního kritického myslitele v následujícím přehledu. Podle něj ideální kritičtí myslitelé umí:

- si správně položit otázku
- analyzovat argumenty
- si klást upřesňující otázky a odpovídat na ně
- používat a rozumět grafům a základní matematice
- posoudit důvěryhodnost zdroje
- pozorovat a posuzovat zprávy o pozorování
- využívat existující znalosti
- dedukovat a posuzovat dedukce
- vyvozovat a posuzovat induktivní závěry a argumenty
- vytvářet a posuzovat hodnotové soudy
- definovat pojmy a posuzovat definice
- vhodně zacházet s dvojsmysly
- přisuzovat a posuzovat nevyjádřené předpoklady
- přemýšlet na základně předpokladů
- si poradit s argumentačními klamy
- si uvědomit a kontrolovat kvalitu vlastního myšlení
- řešit věci uspořádaným způsobem
- používat rétorické strategie

I.4.3 Vybrané mentální zkratky, argumentační klamy a jiné nástrahy

Když mluvíme o kognitivním zkreslení, myslíme tím systematické chyby v různých myšlenkových procesech a tzv. mentálních zkratkách, které se v rozhovoru se projevují jako argumentační klamy. Dějí se kvůli tomu, že náš pohled na realitu a informace, které mozek zpracovává, jsou do jisté míry zkreslené. To má za následek vyvozování chybných závěrů. Častou příčinou těchto zkreslení a mentálních zkratk jsou okolnosti: nedostatek času pro reakci, příliš malý / velký objem informací, selektivní paměť nebo ovlivnění na základě předchozích zkušeností. (Buryšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019)

Níže jsou uvedena vybraná kognitivní zkreslení:

Heuristika dostupnosti – „*tendence systematicky přikládat vyšší důležitost informacím, které jsou snadno dostupné.*“ Také může znamenat mít sklon preferovat ty informace, které jsou v naší paměti nejsnáze dostupné, a máme tendenci dávat větší váhu událostem, které se odehrály v poslední době v našem okolí. S tím souvisí také iluze frekvence – pojem, se kterým se člověk právě seznámil, se najednou zdá být úplně všude kolem něj. Příklad: *Malý Kubík je fotbalista, to ještě nutně neznámá, že právě on kopl míč sousedům do okna.* (Gazda, 2019, 56-57)

Heuristika ukotvení – popisuje naši „*tendenci řídit se první informací, která se ukotví a rozhodování se pak přizpůsobuje této kotvě.*“ Příklad: *To, že Maruška přijde žalovat jako první, nutně neznámá, že by neměla onu věc na svědomí ona sama.* (Čapek, 2019, 108)

Konfirmační zkreslení – „*máme tendenci důvěřovat těm informacím, které potvrzují naše již předem vytvořené názory. Naopak informace, které jsou s naším přesvědčením v rozporu, podrobujeme skeptičtějšímu zkoumání, nebo je rovnou ignorujeme.*“ Příklad: *Mojí pověřivé babičce přeběhla přes cestu černá kočka. Měla ten den smůlu a setkání s kočkou jí jen potvrdilo známou pověru. Týden na to jí znovu přeběhla černá kočka přes cestu, ale ten den měla štěstí, tak rychle na střet rychle zapomněla.* (Gazda 2019, 47)

Selektivní vnímání – filtrování a blokování informací, profesní slepota „*naše očekávání ovlivňuje, jak vidíme svět kolem sebe ... vnímáme věci, které vnímat chceme...*“ Příklad: *Anička vždycky plave technicky na výbornou, není možné, že by teď špatně dohmátla.* (Gazda, 2019, 62)

Stádní efekt – „pravděpodobnost, že subjekt přijme nějakou myšlenku, se zvyšuje s počtem lidí, kteří ji již za svou přijali.“ Příklad: *Všichni moji spolužáci říkají, že obloha je černá, tak já taky.* (Gazda, 2019, 49)

Stereotypizace (generalizace) – „usuzování na vlastnosti jedince na základě jeho příslušnosti k nějaké skupině podle jejích skupinových vlastností.“ Je to tedy unáhlené zobecnění, kdy je podsouvána vlastnost celku na základě velmi malého vzorku. V diskuzi se projevuje např. jako **post hoc kauzální klam**, který mylně usuzuje, že mezi po sobě jdoucími jevy existuje příčinná spojitost (následek předchází domnělá příčina). Příklad: *Den potom, co jsem naposledy měla jídlo U Andromedy, mě strašně bolelo břicho, jídlo U Andromedy muselo určitě být zkažené.* (Gazda, 2019, 53) (Paul, Elder, 2021)

Pštroší efekt – „se nazývá rozhodnutí ignorovat nebezpečné nebo negativní informace... Tento efekt je výsledkem chybného myšlenkového procesu za účelem ochrany sebe sama před problémem – čím déle člověk problém obchází a ignoruje, tím více jej vytěšňuje na okraj, až jej nevidí.“ Příklad: *Budeme předstírat, že problém neexistuje a on po čase zmizí.* (Gazda, 2019, 55)

Vybavitelnost v paměti – „četnost výskytu určité události nebo souboru událostí často odhadujeme podle toho, jak snadno si dokážeme v paměti vybavit příslušné příklady nebo aplikace.“ Příklad: *Dostaneme-li otázku, jestli se stane za rok více vražd, nebo sebevražd a pokud statistiku neznáme, tak odhadujeme, že ročně je více vražd, protože jsme to nedávno četli v novinách, slyšeli ve zprávách.* (Gazda, 2019, 67)

Argumentační fauly (neboli řečnické triky či argumentační klamy) jsou techniky, které v diskuzi používá mluvčí za účelem přesvědčit protistranu, že jeho tvrzení jsou (bez ohledu na logiku) ta správná. Některé taktiky cílí na emoce, jiné se snaží zmást náš rozum, další v sobě skrývají manipulaci nebo se může také jednat o přímý útok. (Buryšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019)

Argument šikmou plochou – logický argumentační faul, kdy relativně neškodný počáteční bod spouští řetězec negativních událostí nebo vede k nějakému závažnému následku. Příklad: *Možná že jedna pusa není nic špatného, ale pamatuj, kam to líbání vede a kde končí. A než se naděješ, bude z tebe matka nechtěného dítěte! Tvůj život bude už navždycky zničený!* (Paul, Elder, 2021)

Argument vzbuzující soucit - argument ze skupiny útočících na city, jeho cíl je, aby v nás vzbudil lítost nebo soucit. Příklad: *Nemůžu dostat pětku, učil jsem se celý měsíc! Když mi dáte 5, tak propadnu!* (Paul, Elder, 2021)

Dovolávání se autority – řečnický trik, kdy k podložení nějakého výroku slouží prameny, které jsou považovány za autoritativní, popř. pomocí asociace se známou osobností (jež je autoritou ve svém oboru) s oborem, který se ale zabývá zcela jinými tématy. Příklad: *Píše se to na SparkNotes, tak to musí být pravda.* (Paul, Elder, 2021)

Důkaz kruhem – faul, kdy „*mluvčí tvoří závěr na základě logické premisy, která vychází z onoho závěru,*“ vysvětlení problému se tedy odkazuje na něco, co se vlastně mělo vysvětlovat. Příklad: „*Vím, čemu věřím. Budu i nadále říkat to, čemu věřím a v co věřím. Věřím, že to čemu věřím, je správné.*“ (Burýšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019) (Markoš, 2022, 114)

Falešné dilema – vyvolává dojem, že člověk má na výběr jen omezený počet možností, ačkoliv ve skutečnosti jich existuje celá škála (alternativy se úmyslně zamlčují). Příklad: *Bud' jdeš s námi, nebo proti nám.* (Paul, Elder, 2021)

Kvalifikující jazyk – technika, která spojuje výrok s nějakým pozitivním označením a vyvolává dojem, že pokud ho odmítneme, patříme do opačné skupiny. Čtenáře někam vede, nebo od něčeho odvádí. Příklad: *Každé hodné dítě pomáhá mamince.* (Bennett, Logically Fallacious, 2022)

Mlžení (skrývání pravdy) – je forma, která záměrně překrucuje význam slov. Pokud se jedná o naši stranu, používají se slova s pozitivní konotací, když se jedná o protistranu, používají se slova s negativní konotací, i když je daná věc či činnost naprosto totožná. Tento pojem se dostal do povědomí laické veřejnosti díky Orwellově románu *1984*²¹. Příklad: *My jsme chytří, oni jsou mazaní. My podporujeme bojovníky za svobodu, oni podporují teroristy.* (Paul, Elder, 2021)

Slaměný panák – cílem je vytvořit vlastní zkreslenou, přehnanou, či špatně vyloženou verzi oponentova argumentu, která se podobá argumentu protistrany a následně proti ní

²¹ V angličtině se tato řečnický trik *doublespeak*, v díle 1984 se můžeme setkat s pojmem *newspeak*.

argumentovat. Příklad na situaci: *Rodič nechce pustit svou dceru na večírek. Dcera mu na to odpoví: „Proč mě nenávidíš?“* (Burýšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019)

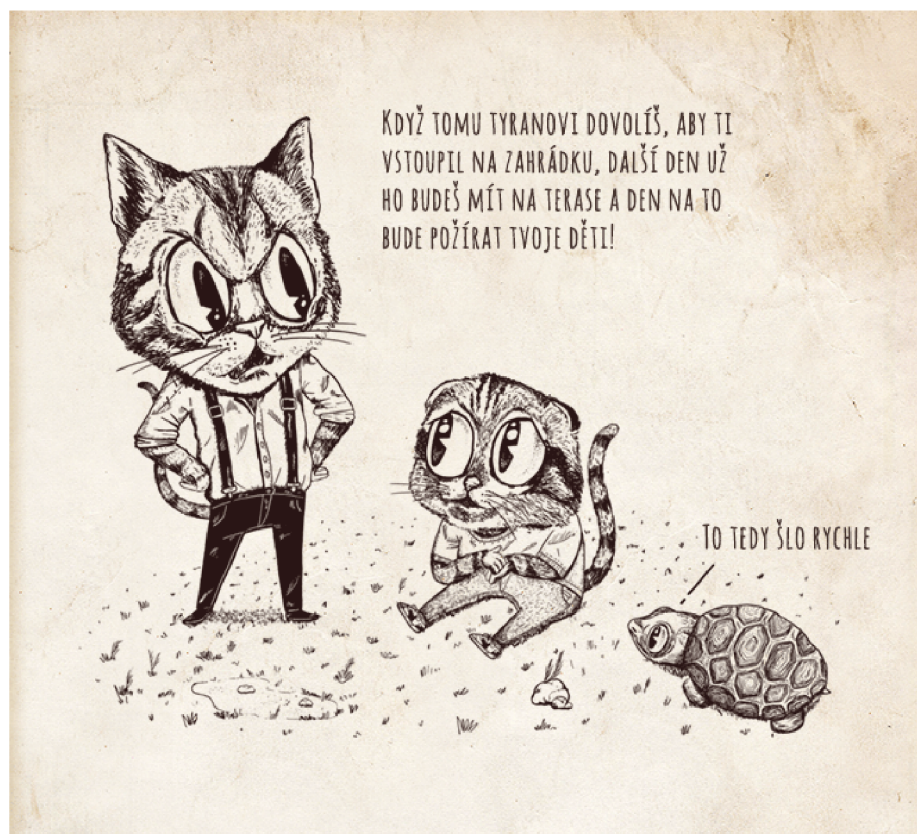
Tautologie – ve frázi se objevuje nadbytečné opakování. Příklad: *dárek zdarma*.

Úhybný manévr (whataboutismus) – jde o faul odvádějící naši pozornost za použití irelevantních a emočně zatížených témat. Příklad vystihuje anekdota z období studené války: *USA: Jaký je v SSSR průměrný plat kvalifikovaného dělníka? SSSR: A ve vaší zemi zase bijete černochy*. (Burýšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019)

Vnitřní rozpor – slovní spojení si navzájem protiřečí. Příklad: *objektivní názor*. (Burýšek, Svoboda, Bezfaulu.net, 2019)

Vyzobávání rozinek – jedná se o klam neúplných důkazů, kdy se uvádějí pouze argumenty, které svědčí ve prospěch názoru mluvčího, zatímco opačné argumenty nebo příklady, které nepodporují tvrzení, se vědomě vynechávají. Příklad: *Politický kandidát mojí strany dává 10 % svého příjmu potřebným, každou neděli chodí do kostela a jeden den v týdnu dělá dobrovolníka v azylovém domě pro bezdomovce. Je tedy čestný a bezúhonný člověk*. (Bennett, Logically Fallacious, 2022)

Zastrašování – je rovněž klam ze skupiny zasahující naše emoce, jedna strana se snaží podpořit své argumenty tím, že se pokouší zvýšit strach či předsudky vůči její alternativě. Příklad: *Je nutné zabezpečit hranice, tito lidé ohrožují vaši svobodu, vaše domovy, váš majetek*. (Paul, Elder, 2021)



Obrázek 1: Argument šikmou plochou (Almossawi, 2016, 39)



Obrázek 2: Dovolávání se autority (Almossawi, 2016, 15)



Obrázek 3: Důkaz kruhem (Almossawi, 2016, 45)

I.4.4 Konkrétní techniky a aktivity rozvíjející kritického myšlení

V této kapitole jsou uvedeny vybrané metody, které lze použít pro rozvoj kritického myšlení během výuky ve třídě. Základními metodami pro rozvoj kritického myšlení jsou například sokratovský dialog, brainstorming, myšlenkové mapy, pětilístek, I.N.S.E.R.T., klíčová slova, volné psaní, čtení v rolích apod. Některé z následujících metod lze využít již na prvním stupni základní školy, kdy žáci své myšlenky sdělují ústně a postupně k nim přidávají další dovednosti, jako např. čtení a psaní. Vždy je nutné volit metody s ohledem na věk žáků, v souvislosti s probíranou látkou či vzhledem k cíli výuky. Během plánování hodin je můžeme zařazovat buď občasně jako zpestření, anebo i systematicky nebo v rozsáhlejších blocích, kupříkladu ve formě projektové výuky. Na následujících stranách jsou stručně představeny různé metody rozvoje kritického myšlení žáků seřazené podle Čapkovy taxonomie v publikaci *Moderní didaktika* z roku 2015. (Uhrová, 2021)

Metod jsou rozděleny do skupin: brainstormingové metody, freinetovské metody, kognitivní metody, komunikační metody, kooperativní učení, metody práce s textem, metody tvůrčího psaní, myšlenková mapa, pojmová mapa a skupinová práce.

BRAINSTORMINGOVÉ METODY

Brainstorming – v překladu z anglického jazyka znamená bouří mozků. Tato metoda je založena na shromažďování co největšího počtu co nejrozmanitějších nápadů, názorů a myšlenek na nějaké určené téma. Vyučující zapisuje všechny nápady žáků na tabuli, aby na ně všichni mohli vidět. (Zormanová, 2012)

Pětílístek (*five-line poem* nebo *cinequains*) – je kognitivní metoda, ve které žák vypisuje do schématu na pěti řádcích svoji analýzu. První řádku tvoří podstatné jméno, které žák považuje za hlavní bod v probíraném tématu. Druhá řádka je tvořena dvěma přídavnými jmény sloužícími pro jeho popis. Třetí řádka je sestavená ze tří sloves, jež slouží pro vyjádření dějové složky tématu. Čtvrtá řádka je věta o 4 slovech, která shrnuje poznatky o daném tématu. Poslední řádku tvoří jedno slovo, nejčastěji podstatné jméno, které je synonymem/antonymem popř. asociací se slovem v prvním řádku, a rekapituluje tím jeho význam. (Zormanová, 2012)

FREINETOVSKÉ METODY

Volné psaní – vyučující zadá žákům téma, žáci mají za úkol napsat vše, co jim přijde na mysl, časový limit této aktivity je pět minut. Vyučujících minutu předem upozorní na blížící se konec, aby žáci stihli své psaní nějak zakončit. Velmi pravděpodobně se žákům vybaví také věty, které odbíhají od zadaného tématu, například *Chce se mi spát*. Jde o proud myšlenek, takže i tyto věty by měli napsat. Žáci se nemusí zamýšlet nad pravopisem, stylem a neměli by se v textu vracet. Pokud je klima třídy příznivé a žáci s tím souhlasí, mohou se vzniklé texty celé třídě prezentovat. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

KOGNITIVNÍ METODY

Alfa box – slouží jako úvodní nebo opakovací aktivita. Vyučující si musí předem připravit na tabuli abecedu, a poté tam napíše téma, na kterém budou žáci pracovat. Žákům vysvětlí, v čem spočívá jejich úkol – v určitém časovém limitu si do sešitu napsat k jednotlivým písmenům abecedy slova, která začínají tímto písmenem a která se jim vybaví, když se nad daným tématem zamyslí. Práce může probíhat v menších skupinkách, nebo jednotlivě. Po ukončení aktivity třída společně vybere, které pojmy se napíší na tabuli. Výsledek vyučující okomentuje a klade žákům další otázky. (Čapek, 2015)

Diagram rybí kosti – známý též jako Ishikawův diagram. Zkoumá konečný důsledek různých příčin. Schéma rybí kostry umožňuje odhalovat jednotlivé příčiny nějakého výsledku, řetězce následků. Jednotlivé kauzality žáci zakreslují buď do předem připraveného schématu, nebo si ho sami vytvoří. Metoda je vhodná k analýze komplikovaných případů. (Sieglová, 2019)



Obrázek 4: Diagram rybí kosti (Vašíčková, 2014)

Kostka – jedná se metodu, při které se využívá hrací kostka. Žáci se pokusí podívat na svět pohledem z šesti různých stran. Když padne jednička, popisují základní vlastnosti tématu. Pokud padne dvojka, žáci mají za úkol srovnávat vlastnosti daného tématu s nějakým podobným. U trojky se žáci snaží formulovat myšlenky, které je zrovna napadnou. Při čtyřce je úkolem analýza struktury. Padne-li pětka, žáci se zamyslí nad možnostmi využití v praxi. V případě, že padne šestka, žáci uvádí pozitiva a negativa. (Sieglová, 2019)

Metoda šesti sluhů – jedná se o analytickou metodu, které se někdy říká také šestislovný graf. Ptáme se *Kdo? Co? Proč? Kdy? Kde? Jak?* (Sieglová, 2019)

T-graf – je analýza argumentů pro a proti, označována také jako binární analýza nebo analýza protikladů. Základním nástrojem této analýzy je tabulka o dvou sloupcích, jež reprezentují dva proti sobě stojící pohledy na vybrané téma. To má žákům pomoci vidět perspektivu obou stran. Slouží jako vhodná příprava pro argumentaci či vyjednávání. (Sieglová, 2019)

V-D-Ch (někdy také V-Ch-D) – v anglické literatuře známé pod názvem K-L-W = *I knew I learned I want to know more*, pracuje na podobném principu jako I.N.S.E.R.T. Žáci si nejdříve vytvoří tabulku o třech sloupcích *Vím* – co žáci už předtím znali, *dozvěděl jsem se* – co se nově naučili, *chci zjistit více* – co by si ještě rádi nastudovali. Před samotným čtením vyplní sloupec *vím*, poté následuje čtení textu a vyplnění zbylých dvou sloupců. (Sieglová, 2019)

Vennovy diagramy – známá matematická metoda založená na principu průniku množin. To nám graficky pomáhá vyjádřit podobné či rozdílné vlastnosti mezi dvěma či více skupinami. Diagramy jsou většinou znázorněny pomocí kruhů. Plocha kruhu, která je v překryvu, ukazuje společné prvky z daných množin. Zbytek prvků s odlišnými vlastnostmi je umístěn mimo tento překryv. (Sieglová, 2019)

KOMUNIKAČNÍ METODY

Ďáblův advokát – je relativně náročná aktivita, během které žáci po určitou dobu obhajují názory jedné strany. Po skončení časového limitu musí změnit úhel pohledu a hájit pro změnu argumenty protistrany. (Sieglová, 2019)

Hodnotové škály – slouží jako pomůcka pro vyjasnění různých názorů a postojů. Žák vyhodnocuje na základě vlastního úsudku a doplňuje slova do předem definovaného obrazce. Slova žák řadí podle důležitosti nebo intenzity. Nejčastěji používaná škála je taková, kde jsou slova uspořádána za sebou do řady. Tato varianta není limitovaná počtem slov, ale v řadě nelze postavit dvě slova stejnou úroveň. V oblasti kritického myšlení je známé schéma *diamant*, kdy žák uspořádává devět nebo šestnáct slov do tvaru diamantu podle míry důležitosti, kterou jim dává. Jinou známou variantou je schéma *strom* využívané pro znázornění protikladů. Typicky se do něj vepisuje sedm nebo jedenáct slov, ale tento tvar je možné podle potřeby upravit. (Sieglová, 2019)

Poslední slovo patří mně – je učební postup, který pomůže žákům utřídit si názory a pak je s ostatními probrat. Svůj pohled určené téma nebo problém žák napíše na papír, na druhou stranu přidá argumenty k obhajobě svého postoje. Následuje skupinová diskuze, ve které žáci prezentují své názory a ostatní je podrobí kritické analýze. (Sieglová, 2019)

Sokratovská metoda – tedy metoda, kdy je cílem si správně klást otázky. Odpovědi na ně pak dávají prostor k dalším otázkám. To nás nakonec dovede k cíli – názoru, který dokážeme logicky obhájit. Typicky se dotazujeme: *Jak jsi k tomuto stanovisku došel? Můžeš to nějak dokázat?* (Gazda, 2019)

KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Skládkové (jigsaw) čtení – zde žáky rozdělíme do domovských skupin, ve kterých si nejprve prostudují vlastní úsek textu a následně si vymění informace, aby získali celkový obraz. Pak přejdou do expertních skupin, kde se zaměří se na určitý úkol (např. rozbor textu). Na závěr se všichni vrátí zpět do své domácí skupiny a ostatní informují o výsledcích své přechozí činnosti. (Sieglová, 2019)

METODY PRÁCE S TEXTEM

CRAP test – je jedno z nejznámějších hodnocení zdroje jako takového. Pracuje s tabulkou, ve které dáváme každému zdroji body na škále 0, 1, 3, 5 bodů. Sledujeme v něm následující parametry: C = aktuálnost (*currency*) – kdy byl dokument naposledy aktualizován nebo vytvořen?, R = spolehlivost (*reliability*) – jsou informace, které zdroj obsahuje, důvěryhodné?, A = autorství (*authority*) – je článek podepsaný?, P = účel (*purpose*) – je v oboru, ve kterém byl napsán, chápán jako korektní zdroj? Princip testu spočívá v tom, že si nejprve vyhledáme určité množství zdrojů ke konkrétnímu tématu a následně je obodujeme. Ty zdroje, které v analýze dosáhnou nejvyššího skóre, pak použijeme. Tato metoda umožňuje poměrně rychlé třídění dokumentů, aniž bychom je museli podrobně číst a procházet. Limity metody tkví v tom, že nedokáže dostatečně sledovat dostatečně subjektivní potřebu jedince, který má s informacemi pracovat. Hodí se pro výběr pramenů k seminární práci, ale méně už např. pro analýzu mediálního sdělení. (Černý, 2020)

Dialogický zápisník (formou podvojného deníku) – tabulka o dvou sloupcích, kde v jednom sloupci je úryvek z textu a v druhém komentář žáka. (Sieglová, 2019)

Floridiho analýza – pomocí této metody hodnotíme informace v osmi kategoriích a dáváme jednotlivým kategoriím body 0, nebo 1. Zanášíme je do plošného grafu. Podstatná je plocha vzniklého grafu, neboť čím je plocha grafu větší, tím podle analýzy poskytuje lepší informace. Vyplývá z ní, že pro zdroj informací je důležitá vyrovnanost posuzovaných aspektů. Jednotlivé kategorie zahrnují: přesnost (*Jak přesně odpovídá*

informace naší potřebě?), objektivnost (*Je informace zatížena nějaký subjektivním zájmem?*), přístupnost (*Je možné se k informaci snadno dostat?*), bezpečnost (*Je použití informace spojeno s nějakým bezpečnostním rizikem?*), relevanci (*Obsahuje text informace, které hledáme?*), včasnost (*Není obsah již zastaralý?*), interpretovatelnost (*Je informace podána tak, aby ji bylo možné dobře porozumět?*), srozumitelnost (*Je informace podána tak, že je srozumitelná?*) (Černý, 2020)

I. N. S. E. R. T. – z anglického *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*, je jeden ze základních nástrojů vytváření si poznámek. Žáci označují jednotlivé pasáže v textu pomocí čtyř značek: fajfky (✓), plusu (+), mínusu (-) a otazníku (?). Toto označení rozlišuje informace podle důležitosti, zajímavosti, důvěryhodnosti a srozumitelnosti. Znaménka žáci píší do textu. Po skončení četby se záznamy vypisují do tabulky. (Sieglová, 2019)

Klíčová slova – jde o metodu, která rozvíjí u žáků porozumění textu. Pomáhá jim lépe třídít důležité informace od těch nedůležitých. Vyučující rozdává žákům text, jejich úkolem je určit v něm tři (nebo pět) klíčových slov. Tato aktivita lze provést individuálně, ve dvojicích nebo skupinkách. Zatímco žáci čtou a přemýšlí, nakreslí vyučující na tabuli násypku a pod ní kuželovou baňku. Jakmile jsou žáci hotovi, přijdou k tabuli a do násypky napíší svá klíčová slova. Pokud už stejné slovo na tabuli je, znovu se nezapisuje a žáci píší svá zbylá slova. Až se všichni vystřídají, celá třída se podílí na výběru tří (nebo pěti) finálních klíčových slov. (Čapek, 2015)

PQRST – metoda spočívá v nahlédnutí, zpochybnění, čtení, shrnutí a otestování (z anglického *preview, question, read, summary, test*, někdy známá také jako *SQ3R* nebo *SQ4R survey, question, read, (reflect), recite, review*). Žáci by nejprve měli získat přehled o materiálu, poté si připraví otázky (např. pomocí metody šesti sluhů). Další fáze je zaměřena na čtení textu. Zde se dají využít metody podvojného deníku, I.N.S.E.R.T., myšlenkové mapy. Následuje fáze shrnutí a nakonec fáze test, která ověří získané znalosti. (Sieglová, 2019)

Řízené čtení – někdy také známé jako čtení s předvídaním, je metoda, která spočívá v hromadném čtení. Postup je takovýto: vyučující nejprve sdělí žákům název textu, který byl předem rozdělen do tří částí, požádá je, aby se zamysleli, o čem text může být. Dále zadá pokyn, aby si žáci přečetli první část textu. Buď si čte každý sám, nebo se čte

dohromady nahlas. Jakmile jsou žáci hotoví, vyučující klade otázky (sloužící hlavně k rekapitulaci) jako například: *Odhadli jste správně podle názvu téma textu?* Pak se přejde ke čtení druhé části textu. Po jeho přečtení vyučující žádá žáky, aby shrnuli klíčové myšlenky/události druhé části textu a předvíдали, co se v poslední části textu stane. Může se například zeptat: *Jak si myslíte, že to dopadne?* Po přečtení všech částí se vyučující žáků znovu ptá na otázky kupříkladu: *Skončil příběh, jak jste očekávali? Všimli jste si v předtím textu nějakých signálů, které to naznačovaly? Co je pro vás nejdůležitějším tématem textu?* (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

SMELL test – jedná se o další známý návod, jak hodnotit zdroje. Je často používán pro testování důvěryhodnosti v on-line prostředí.²² Hodnotí se pět kategorií: S = zdroj (*source*) *Kdo poskytuje informace?*, M = motivace (*motivation*) *Proč mi to říká?*, E = důkazy (*evidence*) *Existují nějaké důkazy, proč mám informacím věřit?*, L = logika (*logic*) *Vedou fakta k uvedeným závěrům?*, L = vynecháno (*left out*) *Chybí něco, co by mohlo změnit interpretaci informací?*. (Speciální testy pro hodnocení (sociálních) médií: Kurz práce s informacemi, 2019)

Zpřeházení textu – v rámci této aktivity pracujeme s textem a jeho vlastnostmi, které jej drží pohromadě, aby dával smysl. Tyto vlastnosti nazýváme obecně koheze a koherence (neboli soudržnost a srozumitelnost) textu. Vyučující předem nastříhá text na několik částí, žáci musí podle různých útvarů (gramatická soudržnost, signální slova nebo význam slov) zjistit, jak jdou jednotlivé části textu za sebou (např. podle logické návaznosti nebo spojek a spojovacích výrazů). (Sieglová, 2019)

METODY TVŮRČÍHO PSANÍ

R/A/F/T – je považován za komplexnější metodu, jejímž cílem je rozvíjet u žáků jejich schopnosti nahlížet na problém z různých úhlů a zlepšit dovednosti jejich písemného projevu. Základem je tabulka se čtyřmi řádkami: R = role (kdo může být autorem), A = auditorium (komu je asi text určen), F = forma (o jaký žánr se jedná), T = téma (jaké ústřední téma). Vyučující nejprve vybere nějaké aktuální téma a vysvětlí žákům metodu R/A/F/T. Žáci individuálně vyplní tabulku a pomocí ní sepiší svůj projev. Činnost může probíhat také ve skupinách. (Čapek, 2015)

²² V České republice se tomuto tématu věnují například weby <https://manipulatori.cz/>, <https://demagog.cz/>, <https://zvolsi.info/>.

MYŠLENKOVÁ MAPA

Myšlenková mapa – nebo také mentální mapa je technika grafického uspořádání informací nebo myšlenek podle toho, jaký mezi nimi vidíme vztah. Pomáhá k orientaci anebo nalézání souvislostí. Uplatnit se může v situacích, kdy je zdroj příliš obsažný nebo je složité se v něm dobře orientovat. (Sieglová, 2019)

POJMOVÁ MAPA

Mapa pojmů – představuje metodu zaměřenou na hledání logických vazeb mezi souborem vybraných pojmů. Tato technika pomáhá žákům aktivizovat znalosti, získat orientaci v tématu nacházet souvislosti. (Sieglová, 2019)

SKUPINOVÁ PRÁCE

Sněhová koule – tato technika nabalování poznatků a vědomostí, které si žáci mezi sebou předávají, funguje na principu slučování menších skupin do větších. Probíhá do té doby, než se z celé třídy stane jedna velká skupina. Na začátku vyučující vydá pokyn pro zahájení individuální práce, po chvíli se jednotlivci spojí do skupinek po dvou a pracují dále na zadaném úkolu. Po uplynutí určitého limitu, se dvojice spojí do čtveřic atd. (Sieglová, 2019)

Zajímavé jsou také tzv. břitvy. Nejznámější je Occamova břitva, neboli princip úspornosti, kdy vysvětlujeme důkazy na základě co nejjednodušší teorie. Nutil (2018) uvádí trefný příklad: „*Pokud něco vypadá jako kachna, chodí to jako kachna a kejhá to jako kachna, tak to s největší pravděpodobností také kachna je. Nemá smysl podezírat zvíře z toho, že jde ve skutečnosti o mimozemšťana v přestrojení, který byl podplacen CIA.*“ Dále existují například Popperova, Hanlonova a Humeova břitva. (Heinzen, Lilienfeld, Nolan, 2019) (Nutil, 2018, 124)

Z výše uvedeného seznamu je vidět, že metod, které rozvíjejí kritické myšlení, existuje mnoho. Jejich typické rysy a charakteristiky jsou nahlížení pod povrch, časté jsou otevřené otázky, hledání logických souvislostí a nesrovnalostí či identifikování hlavní myšlenky. V aktivitách rozvíjející čtecí dovednosti by se jednalo o ty, jež přesahují pouhé čtení pro porozumění slov jako je např. hodnocení kvality informací, analýza slovní zásoby, vyjádření postoje autora, hledání klíčových slov nebo ověřování soudržnosti a srozumitelnosti textu.

Nutno podotknout, že všechny tyto metody se hodí pro výuku v mateřském jazyce. V cizím jazyce je situace komplikovanější, neboť žáci jsou omezeni svou aktuální jazykovou úrovní nebo jsou jinými překážkami. Mezi ně kupříkladu patří limitovaná slovní zásoba, neznalost některých gramatických jevů nebo nevhodné materiální prostředky a vybavení školy pro výuku cizích jazyků. Pro potřeby této bakalářské práce nyní uvádím v bodech ty metody, které jsou podle mého názoru vhodné pro výuku cizích jazyků v českém školním prostředí:

- Kostka
- Dialogický zápisník (formou podvojného deníku)
- V-D-Ch
- Pětílístek
- Alfa box
- Diagram rybí kosti
- Volné psaní
- I. N. S. E. R. T.
- Řízené čtení
- Mapa pojmů
- Klíčová slova
- Vennovy diagramy
- Zpřeházení textu
- Skládankové (*jigsaw*) čtení
- R/A/F/T
- Sokratovská metoda
- T-graf
- SMELL test
- Brainstorming
- Ďáblův advokát

I.4.5 Hodnocení kritického myšlení

K testování dovednosti kritického myšlení a měření jeho stávající úrovně lze použít několik testů či metod. Avšak je třeba konstatovat, že žádná možnost není stoprocentně vhodná pro všechny věkové kategorie, nebo schopna pokrýt všechny aspekty kritického myšlení. Z toho vyplývá, že nejprve je potřeba stanovit účel hodnocení, na co se má zaměřovat a podle tohoto následně vybrat určitý typ testu nebo metody. Cíle hodnocení mohou být různé. Například se může jednat o přijímací pohovory (především na vedoucí a manažerské pozice) nebo výzkum a diagnostiku silných stránek a slabin jedince. Využit se dají také pro přijímací řízení studentů na vysoké školy. V běžné výuce pak diagnostika slouží jako podklad pro plánování budoucí výuky nebo podklad pro reflexi nad efektivitou dosud používaných výukových metod.

Seznam níže popsaných testů v bodech:

- Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení
- Standardizovaný test logického myšlení
- Kalifornský test dovedností kritického myšlení
- Cornellský test kritického myšlení
- Ennis-Weirův esejevý test kritického myšlení
- Mezinárodní test kritického myšlení
- Halpernovské posuzování kritického myšlení

Jedním z nejznámějších testů pro měření kritického myšlení je **Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení** (v originále *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* nebo CTA). V českém prostředí je jediný používaný. Bývá součástí balíčku testů populárním ve firmách, zejména co se odvětví jako jsou právo, finance, lidské zdroje a marketing týče. Zaměstnavatelé pomocí něj zjišťují, zda jejich pracovníci dokáží nahlédnout pod povrch informací, které jsou jim předkládány. Hodnotí se síla argumentů, předpoklady, dedukce, interpretace informací, správné vyvozování závěrů. (Uhrová, 2021)

Ukázkový test lze najít pod tímto odkazem:

<https://www.assessmentday.co.uk/free/watson-glaser/freetest1/FullTest/Free-Critical-Thinking-Test-Questions.pdf>

V USA je hojně využíván standardizovaný test logického myšlení s názvem **Standardizovaný test logického myšlení** (*SAT Reasoning Test*), který slouží univerzitám k hodnocení analytických schopností uchazečů. Měří mj. i dovednosti kritického myšlení, které jsou potřebné pro úspěšné studium na vysoké škole.

Ukázkový test je k dispozici na tomto odkazu:

<https://satsuite.collegeboard.org/media/pdf/sat-practice-test-1.pdf>

K dalším metodám posuzování kritického myšlení řadíme **Kalifornský test dovedností kritického myšlení** (v angličtině *California Critical Thinking Skills Test* nebo taktéž CCTST). Ten se průběžně upravoval a jeho současná verze je tvořena skupinou testů, které by tak měly být uzpůsobeny pro různé věkové kategorie nebo stupně vzdělání. Obsahuje šest dílčích testů, jež se zaměřují na dovednosti uvažování, analýzy, interpretace, evaluace, inference, explanace, dedukce, indukce a počtů. Odpovědi v testu

jsou formou výběru z možností, přičemž je vždy jen jedna odpověď správná. Tento test není zaměřen na znalosti žáků, nýbrž na každodenní situace z jejich běžného života. Všechny informace, které potřebují pro správné zodpovězení otázek, jsou obsaženy v zadání. (Uhrová, 2021)

K měření úrovně kritického myšlení lze využít i **Cornellský test kritického myšlení** (v anglickém jazyce pod názvem *Cornell Critical Thinking Test*). Test má dvě varianty obtížnosti. Varianta X (jednodušší verze) obsahuje 71 otázek formou výběru z možností, které jsou dále rozdělené do pěti kategorií: indukce, důvěryhodnost zdrojů, pozorování, dedukce a identifikace domněnek. Varianta Z (složitější verze) testuje sedm kategorií kritického myšlení, kromě těch z varianty X ještě sémantiku, předpověď a experimentální plánování a definice. Varianta Z obsahuje 52 otázek formou výběru z možností. Cílem obou dvou verzí tohoto testu bylo poskytnout vyučujícím nebo rodičům informace o kritickém myšlení daného žáka. (Uhrová, 2021)

Verze X je dostupná na tomto odkazu:

<http://evolkov.net/critic.think/tests/Cornell.cond.reas.pdf> (Cornell Critical Thinking Tests, 2023)

Neobvyklý test, který zcela jistě stojí za zmínku, je **Ennis-Weirův esejevý test kritického myšlení** (v anglofonním světě známým jako *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*). Jeho hlavní náplní je psaní eseje. Je předložen složitý a komplexní argument a úkolem je na něj reagovat formou jiného komplexního argumentu. Test je určen zejména pro žáky středních a studenty vysokých škol. (Uhrová, 2021)

Posuzování úrovně kritického myšlení lze provést také pomocí **Mezinárodního testu kritického myšlení** (*International Critical Thinking Test*) z pera autorů Paula a Elderové. Je určen primárně pro studenty vysokých škol. Test je rozdělen na dvě části. Žák nejdříve pracuje s úryvkem textu, který si má důkladně přečíst. Následně pak zodpovídá na osm otevřených otázek zaměřených na klíčové komponenty v jeho myšlení. Kromě toho se musí vyjádřit k článku – jeho silným a slabým stránkám a své hodnocení musí vysvětlit nebo podložit. (Uhrová, 2021)

Posledním nástrojem pro měření hodnoty kritického myšlení, který bych v této práci chtěla představit, je **Halpernovské posuzování kritického myšlení** (v originále *Halpern Critical Thinking Assessment*). Byl vyvinutý psycholožkou Halpernovou. Unikátnost

tohoto testu spočívá v tom, že neobsahuje pouze otázky s výběrem z možností, ale kombinuje je také s otevřenými otázkami. Test se skládá z 25 situací, které jednak vycházejí z různých oblastí každodenního života (např. zdraví, vzdělání nebo osobní vztahy), ale zabývají se problémy i v dalších oblastech, jako je loterie, trest smrti či programy na hubnutí. Ke každé situaci pak následují různé typy otázek. Odpovědi na tyto otázky měří pět typů dovedností: verbální uvažování (např. schopnost odhalit a bránit se proti přesvědčujícímu nebo klamavému použití jazyka), analýzu argumentů (např. dovednost posoudit sílu argumentu), myšlení jako testování hypotéz (např. schopnost vědecky uvažovat a určit, zda daná informace potvrzuje, či nepotvrzuje hypotézu), používání pravděpodobnosti (např. používání správného odhadu pravděpodobnosti) a řešení problémů (např. schopnost definovat problém, určit cíle a zvážit pozitiva i negativa). (de Bie, Wilhelm, Van der Meij, 2015)

Vše, co je v první kapitole výše zmíněno, platí pro rozvíjení kritického myšlení obecně, a především v mateřském jazyce (L₁). Přehled metod rozvíjení kritického myšlení, používaných aktivit i to, jak je kritického myšlení definováno, potvrdilo mou původní hypotézu, že rozvoj kritického myšlení jde ruku v ruce s dovedností čtení a tyto dvě dovednosti jsou proto úzce provázány. Zaměření této práce jsou ale specifika pro výuku cizích jazyků (L₂, L₃), kde jsou žáci limitováni a při práci s textem se řeší hlavně primární porozumění. Ačkoliv prostor pro rozvoj kritického myšlení se nachází i na nižších úrovních, aby bylo možné se zaměřit na možnosti jeho rozvíjení ve výuce cizích jazyků, je potřeba nejdříve přiblížit metodický postup výuky čtení s porozuměním. Na něm je rozvíjení kritického myšlení postaveno. Následuje druhá kapitola s názvem *II. Čtení v hodinách angličtiny*, ve které je hlavním tématem práce s textem.

II. Čtení v hodinách angličtiny

„Četba zásobuje naši mysl pouze materiálními vědomostmi. Teprve myšlením se opravdu zmocňujeme toho, co jsme přečetli.“²³ –John Locke (vlastní překlad)

Existují různé důvody, proč čteme. Thornbury (2006) uvádí dvě hlavní pohnutky, které nás k této činnosti vedou, a to čtení pro potěšení a čtení pro získání informací. Dále doplňuje, že tyto dva důvody se mohou také často prolínat. Pro Tláskalovou (2021), autorku knihy *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*, patří čtení mezi základní zdroje získávání informací. Podle ní ten, kdo se pravidelně věnuje čtení, používá bohatší slovní zásobu, zlepšuje se mu soustředění a paměť, také se rozvíjí představivost i analytické dovednosti, a tím celkově myšlení. Můžeme tedy konstatovat, že existuje hned několik benefitů, které sice na první pohled nemáme spojené se čtením, ale to nám i tak přináší. (Thornbury, 2006) (Tláskalová, 2021)

V rámci výuky cizích jazyků patří čtení spolu s psaním, poslechem a mluvením mezi základní dovednosti, které je třeba u žáků rozvíjet. Čtení je receptivní dovednost, kterou Šebestův *Terminologický slovník pro vyučování cizího jazyka* (2017) vysvětluje jako *schopnost vnímat psaný text, převést ho do mluveného podoby, porozumět mu, interpretovat a reagovat na něj*. Čtení zahrnuje řadu různých kognitivních procesů, např. rozpoznávání jednotlivých písmen, rozeznávání typů nebo struktur textu. (Šebesta, 2017)

Skopečková (2010) definuje čtení z psycholingvistického hlediska jako *„proces, kdy za normálních okolností dochází téměř současně k vizuálnímu vnímání písemného textu a pochopení v něm zakódované informace. Jinými slovy je to proces, při kterém na jedné straně dochází k percepci textu a identifikaci jazykových prostředků, to jest k jejich znovupoznání a následnému pochopení jejich významu, a na druhé straně k interpretaci, tedy pochopení smyslu čteného.“* To může u cizojazyčných textů někdy způsobovat značné potíže, protože dojde-li během čtení k nepochopení či chybě při chápání významu, může být pochopení smyslu celého textu vážně ohroženo, ba dokonce zcela vyloučeno. Tento problém může nastat, pokud žák chápe význam

²³ „Reading furnishes the mind only with materials of knowledge; it is thinking that makes what we read ours.”

jednotlivých jazykových prostředků, ale přesto nechápe smysl. Důvodem bývá čtenářova nezkušenost nebo neznalost, což se stává zejména u tematicky obtížných či komplikovaných textů (např. příliš akademických nebo profesně zaměřených). (Skopeczková, 2010, 56-57)

Thornbury (2006) navíc zdůrazňuje, že ačkoliv je čtení receptivní dovednost, a mnohé by to mohlo svádět k myšlence, že se tím pádem jedná o pasivní činnost, vůbec tomu tak není. Podle něj naopak jde o aktivní až interaktivní proces, kdy si čtenář „*klade vlastní otázky k textu, které vycházejí z jeho předchozích znalostí, přičemž své otázky upravuje podle odpovědi, které na ně dostane. K tomu je potřeba využívat celou řadu znalostí.*“²⁴ (Thornbury, 2006, 190)

„*V kontextu cizojazyčného učení se považuje pojem „čtení“ za „čtení s porozuměním“.*“²⁵ Ur (2012) tímto říká, že žák, který by si jednotlivá slova sice přečetl, ale nerozuměl by jejich významu, tedy v tomto smyslu nečte, ale pouze dekóduje psanou a mluvenou podobu slov. (Ur, 2012, 133)

Harmer (2010) uvádí, že čtení je důležité pro osvojení jazyka, „*čím více se žáci věnují čtení, tím více se v něm zlepšují*“²⁶ (za předpokladu, rozumí tomu, co čtou). S tím úzce souvisí *hypotéza jazykového vstupu* (v originále *input hypothesis*), kterou formuloval v 80. letech minulého století lingvista Krashen (1982). Tato hypotéza se zabývá osvojováním jazyka, nikoli jeho cíleným učením. V ní je uvedeno, že ideální úroveň jazykového vstupu je $i+1$, kdy „ i “ reprezentuje současnou úroveň jazyka žáka a „ $+1$ “ další stupeň osvojování jazyka. To znamená, že žáci se zlepšují ve znalostech jazyka, které jsou mírně pokročilejší než jejich současná úroveň. Zaměření se klade na význam, nikoliv na formu sdělení. Harmer (2010) popisuje další pozitivní vlivy čtení, které jsou: prohloubení slovní zásoby, zlepšení pravopisu a zdokonalení vlastního psaní. Nakonec píše, že s texty se dá ve výuce různě pracovat a aktivity mohou vést k zajímavým diskuzím. (Harmer, 2010, 99) (Krashen, 1982)

²⁴ “*Readers bring their own questions to the text, which are based on their background knowledge, and they use these to interrogate text, modifying their questions when coming up with new ones according to the answers they get. In order to do this, they draw on a range of knowledge bases.*” (Thornsbury, 2006, 190)

²⁵ “*In the context of language learning, reading means ‘reading and understanding’. A student who says, ‘I can read the words but I don’t know what they mean’ is not, therefore, reading, in this sense, but merely decoding: translating the written symbols into their corresponding sounds.*” (Ur, 2012, 133)

²⁶ “*... the more they read, the better they get at it.*” (Harmer, 2010, 99)

II.1 Čtení s porozuměním

„*Věřte si, čemu chcete, ale nevěřte všemu, co čtete, aniž byste to zpochybnili.*“²⁷ –
Pauline Baynes (vlastní překlad)

Autoři zmiňují časté čtecí strategie, které se používají, aby čtenář dosáhl nějakého cíle. Těmi jsou např. *skimming*, někdy také známé jako *reading for the gist*, (zběžné prohlédnutí si textu za účelem zjištění jeho podstaty a hlavních myšlenek; čtenář si může kupříkladu projít filmovou recenzi, aby zjistil, zda se film recenzentovi líbil, nebo ne), *scanning* (rychlé přečtení textu za účelem nalezení nějaké konkrétní informace a ignorování všeho ostatního; například při hledání v jízdním řádu autobusu se zaměřujeme pouze na určitý čas, kdy chceme být v cíli cesty), *podrobné čtení* (čtení s cílem vytěžit z textu maximum informací, například když čteme návod k sestavení a zapojení nějakého domácího spotřebiče), *hlasité čtení* (čtení připraveného proslovu nebo přednášky, předcítání příběhu nebo úryvku z novin). (Ur, 2012) (Harmer, 2010)

Podle Hudsona, který se zabývá aplikovanou lingvistikou a výukou angličtiny jako dalšího jazyka, můžeme obecně rozdělit čtecí dovednosti žáka do čtyř kategorií: dekodovat text (*word attack skills*), porozumět textu (*comprehension skills*), text plynule číst (*fluency skills*) a text kriticky číst (*critical reading skills*). Hudson (2007)

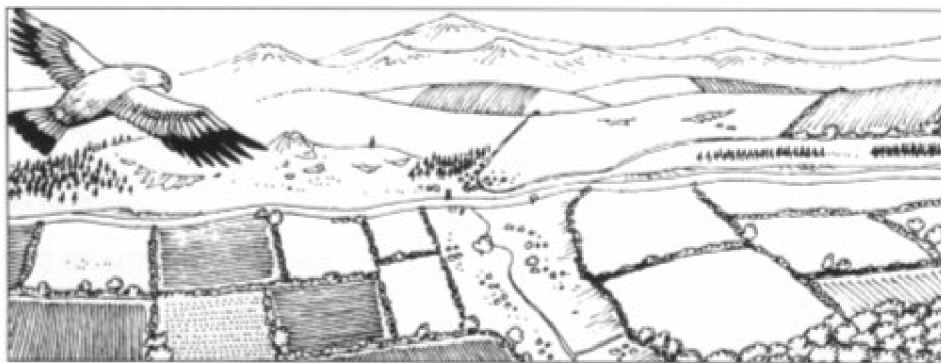
Podle délky textu a míry hledání podrobností také dělíme čtení na tzv. *intenzivní čtení* (známé též pod názvem *reading for accuracy*. Čtou se kratší texty, které jsou předmětem podobné analýzy s cílem najít určitou informaci nebo zodpovědět otázky na text navázané. Většinou probíhá během výuky ve třídě) a tzv. *extenzivní čtení* (to je naopak čtení delších textů především pro radost zaměřené na globální porozumění, také známé jako *reading for fluency*. Účelem je rozšíření slovní zásoby nebo rozvoj správných čtenářských návyků. Obvykle se odehrává mimo třídu, s využitím tzv. *graded readers*, autentických textů nebo literárních textů). (Šebesta, 2017) (Thornbury, 2006)

Rozlišujeme dva vzájemně se doplňující způsoby zpracování textu. Porozumění zakládající se na textu samotném se označuje jako *bottom-up processing* (proces zpracování zdola nahoru, tedy dekodování písmen, slov, gramatických struktur a jednotlivých vět). Porozumění, které využívá znalosti, které nejsou v textu,

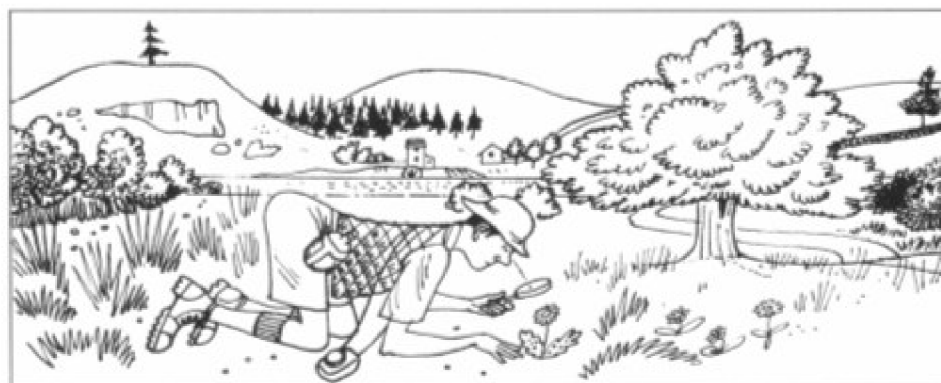
²⁷ “*Believe what you like, but don't believe everything you read without questioning it.*”

tedy je založeno na předchozích zkušenostech čtenáře s určitým žánrem a jeho všeobecných znalostech, se pak nazývá *top-down processing* (zpracování shora dolů). Oba tyto způsoby se uplatňují kdykoli čteme; někdy může převažovat jeden, jindy zase druhý, ale oba dva jsou potřebné. A ačkoli se obvykle jedná o nevědomé procesy, čtenář si je může osvojit jako vědomé strategie, když se věnuje obtížnému textu. (Thornbury, 2006) (Nuttall, 2005)

Nuttall (2005) vysvětluje tyto dva pojmy takto: *Top-down processing* „bychom mohli přirovnat k pohledu na krajinu z orlí perspektivy. Orel vidí z velké výšky širokou oblast rozprostírající se pod ním; rozumí povaze celého terénu, jeho celkovou strukturu a vztahům mezi jeho jednotlivými částmi mnohem lépe než pozorovatel na zemi.“ Na druhou stranu pro *bottom-up processing* si můžeme představit „vědce s lupou zkoumající ekologii malé části krajiny, kterou orel pozoruje.“²⁸ (Nuttall, 2005, 16,17)



Obrázek 5: Top-down (Nuttall, 2005, 16)



Obrázek 6: Bottom-up (Nuttall, 2005, 17)

²⁸ We might compare this approach to an eagle's eye view of the landscape. From a great height, the eagle can see a wide area spread out below; it understands the nature of the whole terrain, its general pattern and the relationships between various parts of it, far better than an observer on the ground. ... image of bottom up processing might be a scientist with magnifying glass examining the ecology of a transect - a tiny part of the landscape the eagle surveys. (Nuttall, 2005, 16,17)

Harmer (2010) popisuje v knize *How to teach English* tzv. čtecí úrovně (*reading levels*) s odůvodněním, že „*když požádáme žáky, aby četli, úspěch této činnosti často závisí na úrovni textu, s nímž mají pracovat.*“²⁹ V ideálním případě by žáci měli číst autentické materiály. To s sebou nese ale nejednu komplikaci, a proto doporučuje také zjednodušenou četbu (tzv. *graded readers*).

²⁹ “*When we ask students to read, the success of the activity will often depend on the level of the text we are asking them to work with.*” (Harmer, 2010, 100)

II.2 Metodické uchopení výuky čtení s porozuměním

„Číst pozorně a nespokojit se s povrchním pochopením knihy, nesouhlasit ukvapeně s těmi, kdo mluví příliš mnoho.“³⁰ –Marcus Aurelius (vlastní překlad)

Ur (2012) popisuje cíle výuky čtení s porozuměním takto: Za prvé je důležité *obecné porozumění*, žáci by měli rozumět obsahu textu, např. ději, pokud se jedná o vyprávění, nebo myšlenkám, které jsou prezentované v eseji. Je nutné podotknout, že pokud má být čtení pro žáka přínosné, měl by znát většinu gramatických struktur, rozumět přibližně 95% slov, které se v textu objevují. Následujícím cílem je *detailní porozumění*, které většinou znamená detailní procházení věty za větou. Třetím cílem je *čtení mezi řádky*, při kterém žáci vyvozují závěry, které nejsou v textu explicitně uvedeny. Dále může být také zajímavé vést diskuzi o tom, jak řeč a použití slov u různých postav poukazuje na jejich osobnost nebo motivy. Posledním cílem je *kritická analýza*. Žáci hodnotí, jak moc je text pravdivý, konzistentní nebo logický. To se dá dobře uplatnit při čtení reklamních příspěvků nebo politických projevů, které jsou vytvořeny tak, aby čtenáře o něčem přesvědčily. (Ur, 2012)

Efektivní výuka čtení typicky probíhá ve třech fázích, které na sebe navazují, nazývají se: přípravná, hlavní a následná.

II.2.1 Přípravná fáze (*pre-reading*)

Přípravná fáze má zvýšit zájem žáků o téma, které bude následně předmětem četby. V této fázi se ještě nezabýváme detailním čtením textu, ale spíše utříďujeme, co už žáci o tématu ví, předvídáme, co v textu najdeme. Zároveň v této fázi probíhá diagnostika stávajících znalostí a míra zvládnutí konkrétních jazykových prostředků (vyučující se musí ujistit, zda žáci mají dostatečné znalosti, aby zvládli práci s textem; žáci musí mít dostatečnou slovní zásobu a ovládat určitou gramatiku. Pokud není tento předpoklad splněn, musí vyučující pro úspěšné porozumění textu nejdříve předučit potřebnou slovní zásobu, případně gramatiku, objevující se v textu).

³⁰ “To read carefully, and not to be satisfied with a superficial understanding of a book; nor hastily to give my assent to those who talk overmuch.”

Cílem fáze je tak připravit žáky na následné čtení.

Objevují se proto otázky spojené s tématem, otázky na obrázek k textu nebo nadpis. Hádání, o čem text asi může být a co žáci čekají, že se dozví. *Brainstorming* slov (žáci píšou na tabuli všechna slova, která mají s daným tématem spojená). Velmi důležitá je i specifikace kontextu, do něhož je daný text zasazen. Méně používané aktivity zahrnují krátký kvíz na téma, předučení některých pravděpodobně neznámých slov (kdy např. žáci hádají významu slov z kontextu). (Thornbury, 2006) (Richards, 2015)

V rámci přípravné fáze můžeme identifikovat typ textu – zda se jedná o článek či bulvární příspěvek, zda je možné text brát jako seriózní zdroj a proč. Můžeme také s žáky určit, jestli cíl čtení textu bude spíše čtení pro zábavu, nebo pro informace. Z toho vyplývá, že již v této fázi lze u žáků rozvíjet kritické myšlení.

II.2.2 Hlavní fáze (*while reading*)

Druhá fáze zahrnuje čtení textu s porozuměním a je tak fází vlastního čtení. Nyní se již plně zaobíráme textem samotným a pracujeme s ním. Tento úsek bývá časově nejnáročnější na provedení ve třídě, protože v jeho rámci dochází k aplikování různých čtecích strategií a dovedností, kdy text je „čten“ zpravidla více než jedenkrát. Pro vyučující je navíc výzvou samotné naplánování práce s textem. Ne vždy lze totiž přesně odhadnout, kolik času čtení textu žákům zabere a jak rychle si poradí se souvisejícími úkoly. Každý čte totiž jiným tempem a je na jiné jazykové úrovni.

Jako první při čtení použijeme tzv. *skimming*, neboli rychlé prohlédnutí textu pro získání základního přehledu, o čem pojednává; někteří didaktici ho řadí do přípravné fáze. Můžeme pracovat s jedním textem, kterému se detailně věnujeme, nebo jich máme k dispozici více a většinou je porovnáváme. Otázky na procvičování této dovednosti mohou vypadat např. takto:

O čem text přibližně je?

Jaká jsou hlavní témata, která se v textu objevují?

Jaký nadpis by se hodil k textu nejvíc?

Pojednávají všechny texty o stejném tématu?

Které texty naznačují, že ...?

Když získáme představu, o čem text je, následuje tzv. *scanning*, neboli vyhledávání konkrétní informace v textu (kupříkladu jméno nebo datum). Úkoly na procvičování této dovednosti mohou vypadat např. takto:

Podívejte se na stranu 3 a zjistěte, v jakém roce zemřel Shakespeare.

Kolikrát se na straně 42 opakuje slovo „*towel*“?

Na jaké straně je prvně zmíněno téma anime ve výuce?

Jak se jmenuje město v Anglii, kde se nacházejí tzv. Římské lázně?

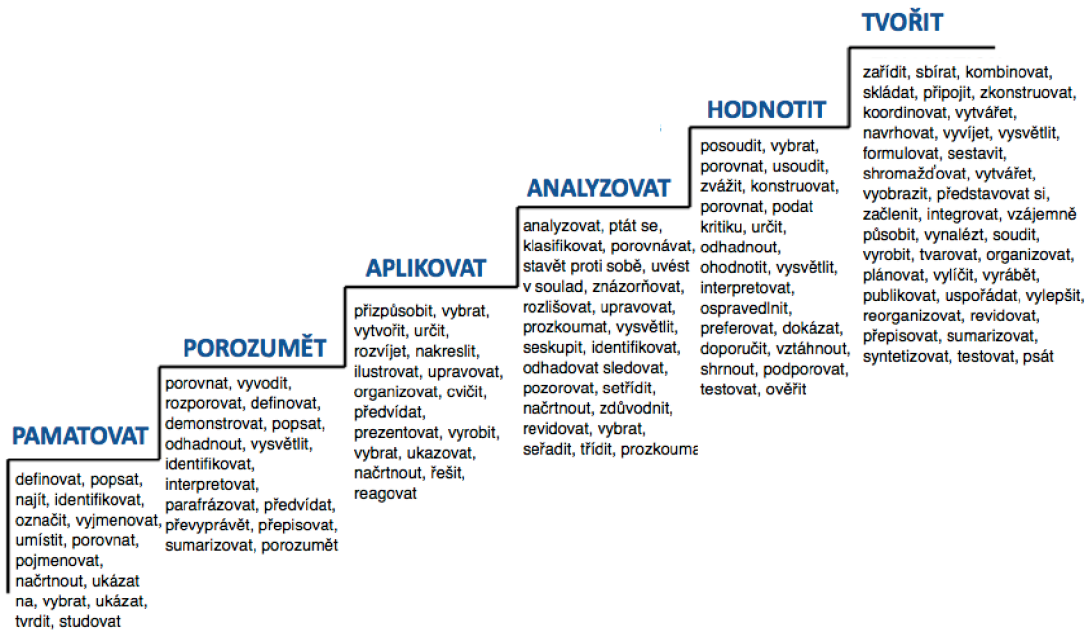
Které cestovní kanceláře nabízí zájezd do Kanady?

Jako poslední přichází *detailní porozumění textu*, které zahrnuje hledání podrobností nebo vybírání konkrétních příkladů použití jazyka. Zajímá nás styl, struktura, koherence a koheze textu nebo autorův záměr.

Sieglová (2019) popisuje, že koheze se soustřeďuje na vnitřní soudržnost textu, její podmínkou je správná návaznost vybraných gramatických a lexikálních útvarů, nejčastěji vět do logického celku. Jejimi základními prvky jsou spojky (*Jsou v textu významově relevantní spojky?*), návaznost (*Navazují věty nebo odstavce a dávají jednoznačný smysl?*), shoda (*Shoduje se ve větách vždy podmět s přísudkem?*), zástupci (*Používají se v rámci celého textu správně substituty jako např. synonyma, osobní, ukazovací nebo vztahná zájmena?*). Míra koherence vyjadřuje srozumitelnost daného textu v širším kontextu. Sledujeme provázanost větších celků, jako jsou odstavce či kapitoly, důležitá je srozumitelnost textu jako celku. Jejimi základními prvky jsou osnova (*Sleduje jasnou myšlenkovou linii?*), pojmy a fakta (*Jsou řádně vysvětleny všechny klíčové pojmy a skutečnosti, ke kterým se autor odkazuje?*), obsahově logické vztahy (*Navazují na sebe logicky myšlenky odstavce nebo kapitoly?*), výklad (*Neodporují si vzájemně myšlenky napříč celým textem? Neumožňují více interpretací?*), míra jistoty (*Jsou používány zavádějící argumenty? Mluví se k věci?*), stejnorodost (*Používá se v textu stejný slovesný čas, styl?*). (Sieglová, 2019)

Profesor aplikované lingvistiky Grabe (2009) je přesvědčen, že mezi dovednosti, které jsou rozhodující pro úspěšné zvládnutí čtení s porozuměním, patří nejen nižší kognitivní procesy (v angličtině známé jako *lower-order thinking skills*, popř. *LOTS*) a základní zpracování textu, ale také i vyšší kognitivní procesy a dovednosti (v anglickém originále *higher-order thinking skills* nebo *HOTS*), které podle jeho názoru většinou v osnovách chybí. Jako příklad vyšších kognitivních dovedností uvádí rozpoznávání

struktury diskurzu a diskurzivních markerů v textu, používání různých strategií za účelem porozumění, kontrolování standardů koherence textu, vyhodnocování informací prostřednictvím strategického zpracování, monitorování porozumění textu, zpochybňování autora. Vede tím žáky nejen k dekodování informace, ale také k podrobné analýze struktury daného textu. A to včetně kritického zhodnocení, výběru a vyhodnocení jazykových prostředků, které autor textu používá a s jakým záměrem. Známější rozdělení, které se běžně ve školství používá, je tzv. Bloomova taxonomie. Ta vychází z teorie vzdělávacích cílů. Její původní jednodimenzionální verze vznikla v 50. letech minulého století, kdy ji roku 1956 představil pedagogický psycholog Bloom. Revidovaná verze Bloomovy taxonomie vznikla v druhé polovině 90. let minulého století, první česká verze pak pochází z roku 2001. „*Výstupem se stala nová dvoudimenzionální taxonomie vzdělávacích cílů zahrnující znalostní dimenzi (poznání) a dimenzi kognitivních procesů (poznávání)*.“ Znalostní dimenze se skládá ze čtyř částí: A. znalost faktů, B. konceptuální znalost, C. procedurální znalost, D. metakognitivní znalost. Druhá dimenze je dimenze kognitivních procesů, v ní je popsáno šest kategorií: 1. zapamatovat, 2. rozumět, 3. aplikovat, 4. analyzovat, 5. hodnotit, 6. tvořit. Se stoupajícím číslem, resp. písmenem se zároveň zvyšuje náročnost kognitivního procesu. Čtení v hodinách anglického jazyka probíhá většinou na prvních třech základních úrovních, zabýváme se jen formální stránkou textu; zatímco u kritického myšlení se dostáváme až na nejvyšší úroveň Bloomovy taxonomie. (Hublová, 2014) (Grabe, 2009)



Obrázek 7: Revidovaná Bloomova taxonomie výukových cílů (Výsledky učení, 2014)

Cílem hlavní fáze je monitorovat porozumění textu a umět shrnout a analyzovat text, který žáci četli.

Je možné zde využít mnoho aktivit, kupříkladu tyto: urči, zda je výrok pravdivý/nepravdivý (popř. někdy se uvádí i třetí možnost nezmíněný) nebo vyber z nabídky správné odpovědi, doplň slova z textu do vět, popřípadě spoj definice se slovy/frázemi z textu, a doplň chybějící věty do textu či seřaď odstavce, aby šly správně za sebou. Dalšími oblíbenými cvičeními jsou tato: přiřaď (obrázky k textu, nadpisy k textu), doplň vynechaná slova/věty v závislosti na kontextu (předvídání významu z kontextu) a změň nebo nahraď nesmyslné výrazy, kdy žáci hledají nevhodná slova v textu. Podobnou aktivitou je nahrazování slov synonymy/antonymy. Doplnění chybějícího posledního odstavce/věty nebo doplnění informací z textu do tabulky bývá také poměrně časté. Někdy se zařazují i dvě různé verze textu, což umožní žákům najít mezi nimi rozdíly pomocí kladení různých otázek. Případně se využije zrcadlové čtení, při němž se žáci snaží doplnit vynechané informace. Můžeme se zaměřit také na vyhledávání zájmen, jedno-/dvouslabičných slov, písmen, která se nevyslovují nebo synonym apod. Lze i podtrhávat předpony nebo přípony, označit slova dle výslovnosti (např. kde se vyslovuje /ə/), kroužkovat zkrácené tvary. U mladších žáků se často

uplatňuje spojování obrázků a slov nebo nakreslení myšlenkové mapy atd. (Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce, 2009) (Čadová, 2018) (Richards, 2015)

I na nižších jazykových úrovních je u žáků možné upozorňovat na některé základní charakteristiky a typy textů. Kupříkladu rozdělení na formální a neformální text, kdy pomocí použití zkrácených výrazů jako je „*can't*“ určujeme, o kterou variantu se jedná. Ve formálních dílech by se místo „*can't*“ mělo psát „*cannot*“, a tudíž „*can't*“ značí, že text je neformální. Tímto pobízíme žáky, aby se zamysleli nejen nad obsahem textu, ale i nad jeho formou. Dále se můžeme zaměřit na vizuální stránku – jak vypadá zvýraznění v textu (kurzíva, kapitálky), jaké jsou použity fonty nebo na obsahovou stránku – jaké se objevují gramatické struktury nebo jakou měl autor volbu slov. Hodnotíme, jestli jsou typické pro určité textové žánry, zkoumáme jejich strukturu, která bývá většinou předem daná, návaznost a soudržnost textu (zda jsou v nich správně použity parafráze, spojovací výrazy, zájmena). Případně hledáme, co by se typicky mělo objevovat, používá-li autor ironii, nebo je věcný etc.

Mezi aktivity, které rozvíjí v této fázi kritické myšlení, lze zařadit např. úlohy typu: I.N.S.E.R.T.; zkrat'/prodluž text, aniž by ztratil soudržnost; přepiš text (aktiv/pasiv, synonyma, formální/neformální styl, změna žánru). Patří sem také skládkankové (*jigsaw*) čtení (kooperativní čtení žáků v malých skupinách, máme domácí a expertní skupiny), vybudování (*built-up*) textu (každý žák obdrží část textu a pomocí převyprávění musí složit celý text ve správném pořadí). Uplatní se i Vennovy diagramy, vývojový diagram, napiš shrnutí (co byla *take-home message*, jaké byly autorovy hlavní myšlenky), napiš reflexi na text.

II.2.3 Následná fáze (*post-reading*)

Aby čtení s porozuměním bylo maximálně efektivní, jako poslední provádíme tzv. následnou fázi. Navazuje na hlavní fázi a je pro ni je typické, že text již tolik nepoužíváme. Spíše se žáků dotazujeme na jejich názory, zkušenosti a myšlenky vztahující se k obsahu textu. Ten pak slouží jako podklad nebo pro následné aktivity zaměřené na produktivní dovednosti (psaní a mluvení). Může sloužit i jako jazykový vstup pro podrobnější analýzy nové slovní zásoby nebo pro prezentaci nových gramatických struktur v kontextu.

Cílem této fáze je shrnutí textu, kontrola aktivit z předchozí fáze a celkové porozumění textu. Vyučující analyzuje výsledky žáků a případně opravuje chyby a dovysvětluje nové gramatické jevy či slovní zásobu.

Mezi typické aktivity pro tento úsek lze zařadit např.: doplňující otázky (díky kterým má vyučující přehled, zda žáci textu rozuměli), napsání krátkého shrnutí. (Richards, 2015)

I v této fázi lze do výuky zařadit několik aktivit, které rozvíjí kritické myšlení žáků, jedná se např. o diskuzi, kreativní psaní, role-play, vytvoření kvízu, nakreslení myšlenkové mapy, přepsání konce nebo vytvoření obrázku k textu.

II.3 Hodnocení čtení s porozuměním

„*Skutečným testem inteligence není to, kolik toho umíme, ale jak se chováme, když nevíme, co dělat.*“³¹ –John Holt (vlastní překlad)

Čtení je součástí mnohých standardizovaných testů. Obecně platí, že by se v testech měly objevovat pouze takové typy cvičení, na které jsou žáci z hodin zvyklí, nemělo by se zkoušet zcela jiným způsobem.

Existuje řada cvičení, která nám pomohou hodnotit čtení. Obvykle zahrnují otázky na porozumění: výběr z možností, otevřené otázky (odpovědi musí žák najít v textu), pravdivé/nepravdivé výroky, chronologické řazení odstavců. Rovněž se využívá doplňování vynechaných slov podle kontextu (*cloze*), vybírání vhodného slova z nabídky a spojování. Méně tradiční typy testování zahrnují např. C-test (žák musí doplnit každé druhé slovo, začátek slova v textu je), *cloze-elide* test (do textu jsou doplněna slova navíc, žák je musí najít a vyškrtnout), text a jeho shrnutí s mezerami (byla vymazána klíčová slova, žák je musí dopsat) etc. (Richards, 2015)

II.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR), v angličtině *Common European Framework of Reference (CEFR)*, je dokument vytvořený Radou Evropy. Jsou v něm popsány úrovně cizího jazyka, které jsou známé jako A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé úrovně vyhodnocují a popisují jazykové kompetence v základních oblastech: porozumění, mluvení a psaní. Nejnovější oficiální česká verze evropského referenčního rámce pro jazyky pochází z roku 2006. (Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR), 2023).

Pro potřeby této bakalářské práce se jsem se zabývala pouze úrovněmi B1-C1, neboť se jedná se o minimální očekávané výstupy v cizích jazycích, kterých má být v angličtině na konci různých typů středních škol v České republice dosaženo. Na střední škole by měli žáci v maturitním ročníku mít úroveň angličtiny alespoň B1,

³¹ “*The true test of intelligence is not how much we know how to do, but how we behave when we don't know what to do.*”

na všeobecných gymnáziích by žáci měli být schopní v konečném ročníku dosahovat minimálně úrovně B2, žáci bilingvního gymnázia by pak v posledním ročníku měli prokázat znalosti při nejmenším ještě o stupínek vyšší, a to na úrovni C1.

Deskriptory pro konkrétní úrovně pro čtení v cizím jazyce popisuje následující tabulka:

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM – VŠEOBECNÁ STUPNICE	
C2	<i>Rozumí a kriticky interpretuje všechny formy písemného projevu včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, nebo velmi hovorových uměleckých i ostatních textů. Rozumí širokému rejstříku dlouhých a složitých textů, oceňuje jemné stylistické rozdíly a jak implicitní, tak explicitní významy textů.</i>
C1	<i>Rozumí podrobnostem v dlouhých a složitých textech, ať se vztahují k jeho/jejímu oboru či nikoli, za předpokladu, že má příležitost si znovu přečíst obtížné pasáže.</i>
B2	<i>Dokáže číst do značné míry samostatně, přičemž používá techniku a rychlost čtení odpovídající různým textům a účelům. Dobře se orientuje při výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou funkční „čtecí“ slovní zásobu, ale může mít problémy s málo častými idiomatickými spojeními.</i>
B1	<i>Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu.</i>
A2	<i>Rozumí krátkým, jednoduchým textům, které se týkají běžných konkrétních záležitostí a obsahují častou každodenní slovní zásobu nebo jazyk vztahující se k práci.</i>
	<i>Rozumí krátkým, jednoduchým textům obsahujícím nejčastěji užívanou slovní zásobu včetně internacionalismů, které existují v jeho/jejím mateřském jazyce.</i>
A1	<i>Rozumí jednoduchým frázím ve velmi krátkých, jednoduchých textech a dokáže vyhledat známá jména, slova a základní fráze a podle potřeby se ve čtení vracet zpět.</i>

Obrázek 8: Tabulka deskriptorů popisující jednotlivé úrovně pro čtení (Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006)

Tabulka (vizte výše) obsahuje deskriptory, které popisují jednotlivé dovednosti, jichž má žák dosáhnout na konkrétní úrovni cizího jazyka z hlediska čtecí dovednosti. Z dat této tabulky můžeme vyčíst, že na úrovni B1 je žák schopen rozumět pouze nekomplikovaným textům, které nějak souvisí s jeho vlastními zájmy, porozumění zatím není dokonalé, je jen na uspokojivé úrovni. Na základě dalších informací vyplývá, že v B2 úrovni se žák již zabývá různými typy textů, které jsou složitější a obsahují rozsáhlejší slovní zásobu. Té sice povětšinou rozumí, avšak stále může mít problémy porozumět méně častým slovíčkům nebo idiomatickým výrazům. Je také schopen používat různé strategie a do značné míry se jedná o samostatného čtenáře. Z následných deskriptorů rovněž zjišťujeme, že pro úroveň C1 je charakteristické, když žák rozumí také složitým textům a podrobnostem v nich. A to bez ohledu na skutečnost, zda se jedná o texty z oboru, kterým se žák zabývá či nikoliv. Zároveň platí předpoklad, že se žák k náročnějším pasážím textu může vracet.

Je vhodné dodat, že běžný uživatel cizího jazyka se pohybuje na úrovni B1-B2, na úrovni C hovoříme už o jazykové profesionalitě. Lidé, kteří této úrovně dosáhnou, se dokáží jazykem zabývat na akademické úrovni. Takový uživatel daného jazyka musí ovládat komplexnější kompetence, např. dokázat číst mezi řádky, chápat ironii, posun od základního významu, umělecký styl, musí se orientovat ve vnitřní struktuře různých typů textů. C úroveň nesestává z pouhého porozumění textu, ale obsahuje v sobě vyšší akademické dovednosti. Nakolik úroveň C1-C2 zvládá běžná populace ve svém mateřském jazyce, by mohlo být předmětem dalšího výzkumu.

V této kapitole bylo popsáno, co znamená čtení s porozuměním, jak typicky probíhá jeho výuka a jakým způsobem lze tuto dovednost hodnotit. K jednotlivým fázím čtení byly uvedeny doplňkové aktivity, kterými mohou vyučující zpestřit výuku a současně rozvíjet dovednosti žáků v oblasti kritického myšlení. Častým zdrojem čtených textů, ze kterých se během hodin anglického jazyka čerpá, je učebnice. A proto v následující kapitole *III. čtení a rozvíjení myšlení ve vybraných učebnicích pro výuku cizích jazyků* představím definici učebnice a provedu na zvolených sadách učebnic výzkum se zaměřením na výskyt cvičení, která rozvíjejí kritické myšlení žáků v rámci nácviku čtecích dovedností.

III. Čtení a rozvíjení kritického myšlení ve vybraných učebnicích pro výuku cizích jazyků

„Při hledání pravdy je nutné nezávislé zkoumání, nikoli závislost na názoru někoho jiného nebo na pouhé knize.“³² –Bruce Lee (vlastní překlad)

V této kapitole své práce bych chtěla propojit poznatky z předchozích oddílů, ověřit zda a v jakém množství se v učebnicích nacházejí cvičení na rozvoj KM, zmapovat jejich nejběžnější typy a vysledovat na jakou řečovou dovednost jsou nejčastěji navázána. Předpokládám, že cvičení orientovaná na rozvoj kritického čtení se v nich budou vyskytovat zejména v části věnované rozvoji čtecí dovednosti, protože základem kritického čtení je analýza určitého textu, ke kterému se můžeme několikrát vrátit a zkoumat ho. Analýza vybraných učebnic bude provedena na základě učebnice používaných na gymnáziích. Metodou výzkumu bude analýza, ze které získám kvantitativní i kvalitativní data. V rámci každého dílu sady učebnic zanesu výsledky pro přehlednost do tabulky. Díky získaným datům pak bude vytvořen metodický průvodce pro středoškolské vyučující s doporučením, jak konkrétní aktivity rozvíjející kritické myšlení do stávající výuky čtení začlenit.

³² „Independent inquiry is needed in your search for truth, not dependence on anyone else's view or a mere book.”

III.1 Termín učebnice

Průcha, Walterová, Mareš (2013) definují učebnici jako *knižní publikaci uzpůsobenou svým obsahem a strukturou k didaktické komunikaci*. Průcha (2017) ji vidí jako *typ edukačního konstrukt*. Školní učebnice má podle něj tři hlavní funkce. Jednou z nich je prvek kurikula, které se liší podle konkrétní země a její vzdělávací politiky. Další funkcí je zdroj informací, který by měl nejen zprostředkovávat znalosti, ale i motivovat k dalšímu vzdělávání. Nakonec pak slouží vyučujícím jako didaktický prostředek. Jedna z nejznámějších klasifikací je podle ruského pedagoga Zujeva z roku 1986, který rozděluje funkce učebnice na tyto: informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovná. (Průcha, Walterová, Mareš 2013, 323) (Průcha, 2017) (Zujev, 1986)

Učebnice jsou zařazeny mezi základní materiální prostředky vzdělávání, reflektují požadavky doby a taktéž slouží jako zdroj cílového jazyka, informací o kultuře a realitách. Ve vztahu ke čtení mají učebnice systematizační a motivační funkci, systematicky a vědomě rozvíjejí čtenářské dovednosti na pestré škále textů, a jsou tudíž nejrozšířenějším zdrojem materiálu pro kritické čtení. Shrneme-li krátce možné přínosy práce s učebnicí (jako jsou např. přehlednost informací, dostupnost textů, snadný způsob užívání nebo plánování hodin) a její omezení (zastaralost a nezajímavost témat, málo prostoru pro detailnější práci s textem), vychází nám, že i přes některé mínusy je učebnice dobrým základem, jehož obsah si vyučující může upravit, protože by bylo mnohem časově náročnější si všechny materiály vytvářet samostatně, ačkoliv by lépe odpovídaly daným požadavkům (byly by aktuálnější a zajímavější).

Pro kritéria výběru učebnic jsem použila ta, která Maňák a Knecht (2007) považují za nejčastější: obtížnost, přehlednou strukturu a odbornou správnost. V rámci výuky cizích jazyků nesmíme opomenout ještě jednu důležitou kategorii – jazykovou úroveň. Analýze byly tak podrobeny ty díly učebnic, které odpovídají úrovním B1-C1, protože se jedná o výstupní úrovně středních škol. Podle britského stylu označování tedy úrovně *Intermediate*, *Upper-Intermediate* a *Advanced*. Dalším neméně důležitým kritériem byl výběr učebnic samotnými gymnázii v Českých Budějovicích. Zvoleny byly sady učebnic vytipované během naslechovacích praxí na gymnáziích a v rámci asistentických praxí na fakultních školách Filozofické fakulty JU.

Na základě výše zmíněných kritérií se tak vybranými řadami pro praktickou část této bakalářské práce staly učebnicové série: *Maturita Solutions*, analyzované bylo její třetí vydání z roku 2017; dále sada *High Note*, u které jde o první vydání z roku 2019 a 2020; poslední zvolená sada řada *Insight*, u již se jedná o první vydání z let 2013-2015.

III.2 Výzkumné otázky a metodika výzkumu

Prvním výzkumným cílem je provést analýzu cvičení a nalézt aktivity, které rozvíjejí kritické myšlení s tím, že je výzkum zaměřen především na sekce, které rozvíjí čtení s porozuměním. Ke správnému směřování svého zkoumání jsem si nejprve stanovila tři výzkumné otázky (VO), které budou po vyhodnocení dat v závěru práce zodpovězeny:

VO₁: Nacházející se v učebnici cvičení rozvíjející kritické myšlení?

VO₂: Pokud ano, na jakou řečovou dovednost se nejvíc vážou?

VO₃: Setkáme se s nimi spíše na vyšší jazykové úrovni (B2 nebo C1) než na úrovních nižších?

V první části této práce jsem si vymezila definici kritického myšlení, podle které budu aktivity zaměřené na rozvoj kritického myšlení definovat: *„Jedná se o vyšší úroveň myšlení zahrnující kognitivní procesy, které je potřeba trénovat; jeho nedílnou součástí je interpretace, analýza, odůvodnění argumentů a následné vyhodnocení, tj. žáci se musí naučit rozlišovat, zda je informace věcná či subjektivní, popř. jinak zabarvená, a rozpoznat manipulační taktiky a záměr autora.“*

Dále jsem použila shrnutí aktivit spojených s rozvíjením kritického myšlení na základě dříve popsanych metod a informací (kapitola I.4.4), podle kterého jsem posuzovala typologii cvičení kritické myšlení rozvíjející. Shrnutí rovněž vychází z teoretické části práce, kde je uvedeno, že typické rysy a charakteristiky cvičení na rozvoj kritického myšlení při práci s textem jsou ty, jež přesahují pouhé čtení pro porozuměním slov, např. hodnocení kvality informací, analýza slovní zásoby nebo postoj autora.

Samotný výzkum poté vycházel z podrobné analýzy každé lekce a jednotlivých cvičení, které se v dané učebnici nachází. Zaměřila jsem se na dovednosti čtení a předpokládala jsem, že pokud se nějaká aktivita bude v lekci nacházet, tak bude spíše v učebnicích s vyšší jazykovou úrovní. Pokud se v některé z lekcí učebnice nacházelo, resp. nenacházelo, jakékoliv cvičení zaměřené na rozvoj kritického myšlení dle mnou stanovených typických rysů, byl jeho výskyt zaznamenán do tabulek.

Tabulka obsahuje pro každou analyzovanou učebnici následující položky: číslo a název lekce; výskyt cvičení rozvíjející KM (kritické myšlení); sekce učebnice, ve které se cvičení nachází; dovednost, na kterou je cvičení navázáno; fáze čtení, ve které

se cvičení nachází. Pouze u aktivit navázaných na čtecí dovednosti a metodický komentář, kde je aktivita popsána.

Sloupec dovednost v této analýze:	Sloupec fáze čtení:
A – sekce zaměřená na čtení	1 – fáze přípravná
B – sekce zaměřená na psaní	2 – fáze hlavní
C – sekce zaměřená na poslech	3 – fáze následná
D – sekce zaměřená na mluvení	4 – jiné (v případě výskytu bude blíže specifikováno)
E – jiné (v případě výskytu bude blíže popsáno)	

Pro ilustraci uvádím níže příkladovou tabulku č. 3 níže, ze které se dá vyčíst, že v lekci s názvem *1 Book of Circus* se žádné cvičení na rozvoj kritického myšlení nenachází, v lekci *2 Summer Time Rendering* se cvičení na rozvoj kritického myšlení vyskytuje, v učebnici jen pod sekci D, navázání na určitou dovednost v této práci pod písmenem A (čtení), cvičení se vyskytuje v následné fázi čtení a žáci mají za úkol vytvořit po přečtení textu myšlenkovou mapu.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Book of Circus	X				
2 Summer Time Rendering	✓	D	A	3	Na základě textu vytvoř myšlenkovou mapu.

Tabulka 3: Ukázka vyzkoumaných dat zanesených do tabulky

III.3 Sada Maturita Solutions, třetí vydání

První sadou analyzovaných učebnic se stala *Maturita Solutions*, s níž jsem se setkala během náslechoých hodin v rámci asistentských praxí. Učebnice byly vydány v roce 2017, jedná se o třetí nejnovější vydání. Učebnice jsou určeny pro úroveň B1-C1.

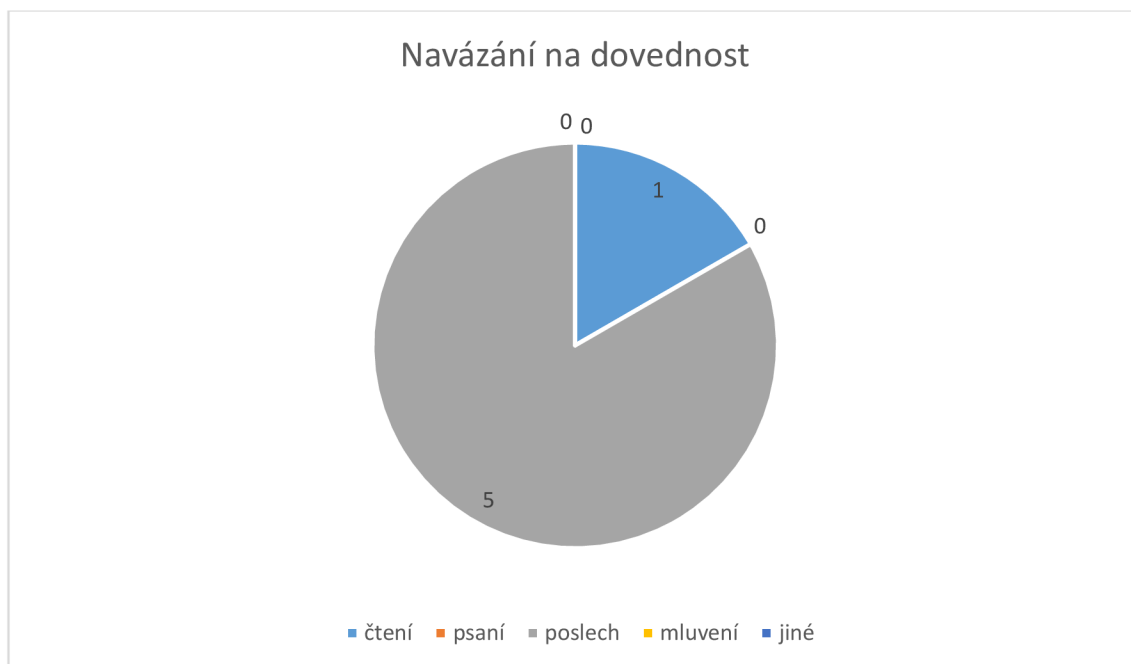
Učebnice obsahuje dohromady z 10 lekcí (1 úvodní, opakovací + 9 běžných pokračujících lekcí), v lekcích, které pokračují v látce, jsou vždy zastoupeny sekce A-H, jmenovitě: A *Vocabulary*, B *Grammar*, C *Listening*, D *Grammar*, E *Word Skills*, F *Reading*, G *Speaking*, H *Writing*, ob lekci je *Exam Skills Trainer*. Na konci se nachází *Culture Bank* (v Advanced dílu modifikováno na *Culture and Literature Bank*), *Vocabulary Builder*, *Grammar Builder and Reference* a *Extra Speaking Tasks*. Cvičení zaměřená hlavně na rozvíjení čtecích dovedností se objevují v každé lekci pod písmenem F.

II.3.1 FALLA, Tim a Paul A. DAVIES, 2017. *Maturita Solutions: Intermediate Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450451-5.*

Učebnice *Maturita Solutions: Intermediate* byla vydaná v roce 2017, jedná se o třetí nejnovější vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B1.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
I Introduction	X				
1 Generations	✓	C	C		tři cvičení – jedno na rozpoznávání slov vyjadřující pozitivní a negativní postoj (určí, která slova vyjadřují pozitivní postoj a která negativní), dvě na téma tón hlasu a postoj mluvčího (poslechni si věty a podtrhni popis postoje z nabídky, porovnej dvě stejné věty řečené jinak)
Exam Skills Trainer 1	X				
2 Leisure time	✓	C	C		dvě cvičení na identifikace kontextu konverzace – otevřené otázky
3 The human body	X				

Exam Skills Trainer 2	X				
4 Home	X				
5 Technology	✓	C, F	C, A	3	cvičení na rozlišení názorů a faktů – urči, jestli je věta fakt nebo názor tři cvičení – otevřená otázka na text, kde je zaznamenán rozhovor s chatbotem, dále vymyšlení několika vět, které bychom použili v rozhovoru s chatbotem, abychom zjistili, jestli se opravdu jedná o AI, najdi na internetu chatbot a dej mu připravené otázky, zhodnot konverzaci
Exam Skills Trainer 3	X				
6 High flyers	X				
7 Artists	✓	C	C		dvě cvičení na naznačování informací – zakroužkuj správnou implikaci
Exam Skills Trainer 4	X				
8 Messages	X				
9 Journeys	✓	C	C		tři cvičení na kontext a registr – urči z kontextu, co jsou daná slova, poslouchej a urči, které výroky jsou formální, přepiš fráze do formálního stylu pomocí slov z nabídky
Exam Skills Trainer 5	X				
B2 Exam Skills Trainer 1	X				
B2 Exam Skills Trainer 2	X				
Culture Bank	X				
Vocabulary Builder	X				
Grammar Builder and Reference	X				
Extra speaking tasks	X				



Graf 1: Navázání na dovednost v Maturita: Solutions Intermediate

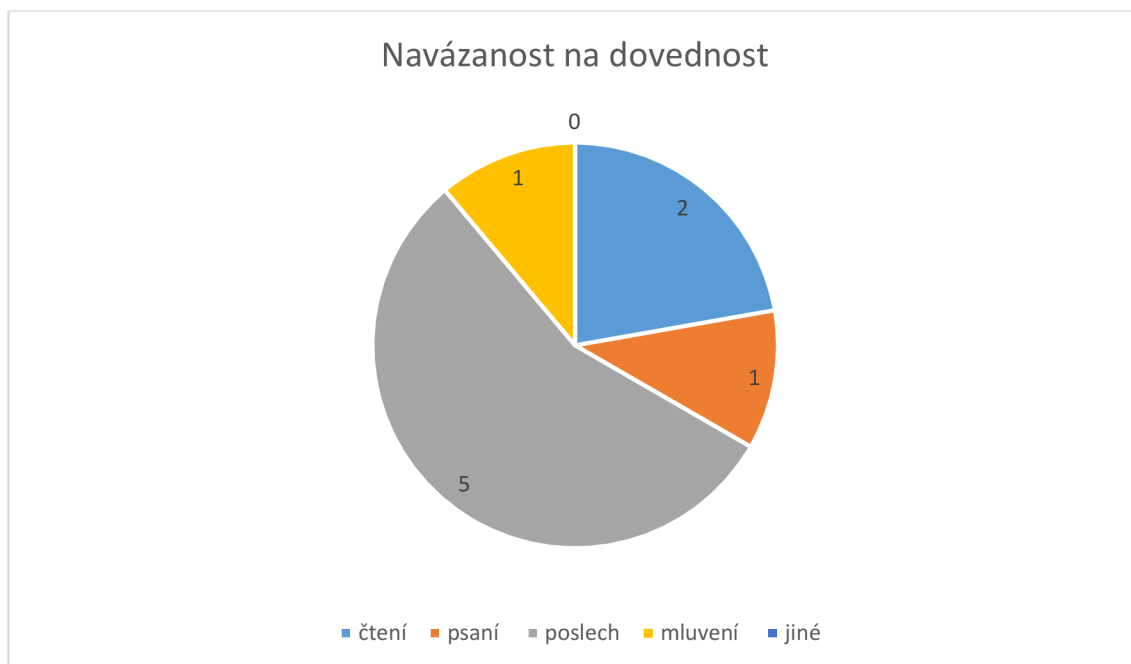
V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení věnuje pouze omezený prostor. V pěti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na cvičení rozvíjející poslechovou dovednost. Pouze jedenkrát se vyskytlo cvičení, které bylo navázané na čtecí dovednost, a to v následné fázi.

II.3.2 FALLA, Tim a Paul A. DAVIES, Paul KELLY, Helen WENDHOLT a Sylvia WHEELDON, 2017. Maturita Solutions: Upper-Intermediate Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450650-2.

Učebnice *Maturita Solutions: Upper-Intermediate* byla vydána v roce 2017, jedná se o třetí nejnovější vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B2.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
I Introduction	X				
1 Fame	✓	C	C		dvě cvičení na téma konotace slov – vyber z nabídky a zakroužkuj správnou odpověď
Exam Skills Trainer 1	X				
2 Problems	X				
3 Customs and culture	✓	C	C		dvě cvičení na přiřazování typu čteného textu – podle registru

					(formálnosti) a volby slovní zásoby
Exam Skills Trainer 2	X				
4 Holidays and tourism	✓	C	C		dvě cvičení na identifikace vztahu osob a cíle konverzace – otevřené otázky
5 Relationships	X				
Exam Skills Trainer 3	X				
6 Health	X				
7 Tall stories	✓	C, E, F, G	C, B, A, D	3	<p>tři cvičení na zjištění postoje mluvčího pomocí použití intonace – přiřad' přídavná jména k textům, přiřad' význam intonace k větám, vyber správnou možnost</p> <p>dvě cvičení – článek s názvem <i>it's all a hoax</i> s otevřenými otázkami k diskuzi</p> <p>cvičení – článek na téma <i>who can you trust?</i> otázky k diskuzi</p> <p>dvě cvičení – téma <i>criminality and social media</i> otevřené otázky</p>
Exam Skills Trainer 4	X				
8 Change the world	X				
9 Consumerism	✓	C, F	C, A	1, 3	<p>cvičení na rozlišení fakt a názorů (rozhodni, zda se jedná o fakt, nebo názor)</p> <p>tři cvičení – zmínění několika strategií propagace a diskuze o působení reklam před a po přečtení, společný projekt, kdy je cílem vytvořit reklamu na nějaký produkt</p>
Exam Skills Trainer 5	X				
Culture Bank	X				
Vocabulary Builder	X				
Grammar Builder and Reference	X				
Extra speaking tasks	X				



Graf 2: Navázanost na dovednost v *Maturita: Solutions Upper-Intermediate*

V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení také věnuje stejně pozornosti jako v předchozím díle. V pěti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou znovu většinou navázány na cvičení rozvíjející poslechovou dovednost. Pouze dvakrát se vyskytlo cvičení, které bylo navázané na čtecí dovednost, a to v přípravné a následné fázi. V lekci 7 bylo kritické myšlení rozvíjeno ve více než polovině částí lekce.

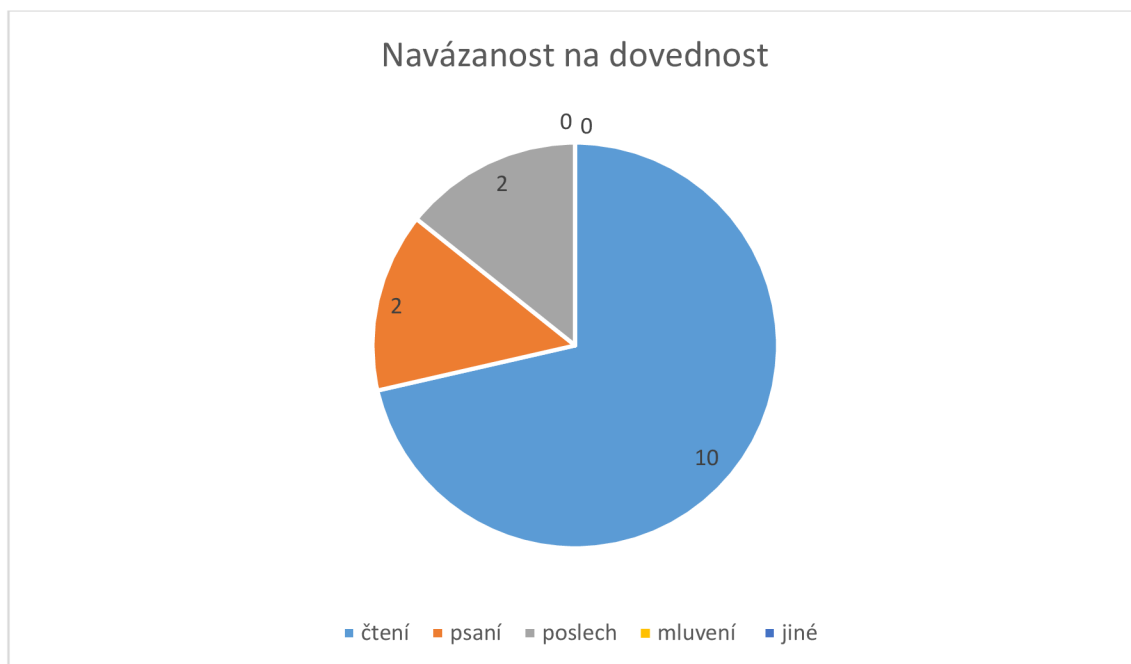
II.3.3 FALLA, Tim, Paul A. DAVIES a Jane HUDSON, 2017. Solutions: Advanced Student's Book. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-452051-5.

Učebnice *Solutions: Advanced* byla vydána v roce 2017, jedná se o třetí nejnovější vydání, tento díl určený pro žáky na úrovni C1. Třetí vydání této učebnice nebylo zatím pro český trh publikováno, i přes to jsem se rozhodla analyzovat nejnovější třetí, mezinárodní vydání, aby měly všechny analyzované učebnice ve stejné sadě shodná vydání.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
I Introduction	X				

1 Beginnings	✓	C, F	C, A	2	dvě cvičení na rozhodování, zda se jedná o názor nebo fakt – zakroužkuj správnou variantu dvě cvičení se zaměřením na metafory – najdi ve větě metaforu, vysvětlí podtržené metafory v textu, a proč jsou použity
Exam Skills Trainer 1	X				
2 Stories	✓	E, F	B, A	2, 3	cvičení na téma <i>don't believe everything you read</i> – otázky k diskuzi tři cvičení zkoumání běžné a literární mluvy – přiřazování a vyhledávání ekvivalentů, úkoly na shrnutí textu, otevřené otázky na autorův styl psaní
3 Partners	✓	F	A	2, 3	tři cvičení zaměřená na tzv. <i>emphatic</i> vs. běžná přídavná jména – odhadni význam slova z kontextu a spoj s běžným přídavným jménem, otázky proč jsou v textu tato přídavná jména použita, doplňování slov z nabídky
Exam Skills Trainer 2	✓	Writing	B		dvě cvičení na tzv. <i>persuasive language</i> – přečti si strategii a vymysli praktické příklady, napiš žádost s použitím přesvědčovacích technik
4 Changes	✓	A, C, F	A, C, A	3	cvičení na slova, která něco naznačují – přiřaď sloveso+podstatné jméno k definici dvě poslechová cvičení na naznačení vs. přímé řízení informace – vyber správnou variantu a odůvodni, rozhodni, jestli je informace naznačená, nebo přímo řečená dvě cvičení se zamyšlením a proč autor do textu zakomponoval citace a jak zapadají do zbytku textu – otevřené otázky
5 Battles	✓	F	A	2	cvičení na analýzu jazykových prostředků za účelem zaujetí pozornosti (najdi konkrétní příklady v textu)
Exam Skills Trainer 3	X				
6 Dreams	✓	F	A	2, 3	tři cvičení na použití specifické slovní zásoby v reakcích na proslov – podívej se na

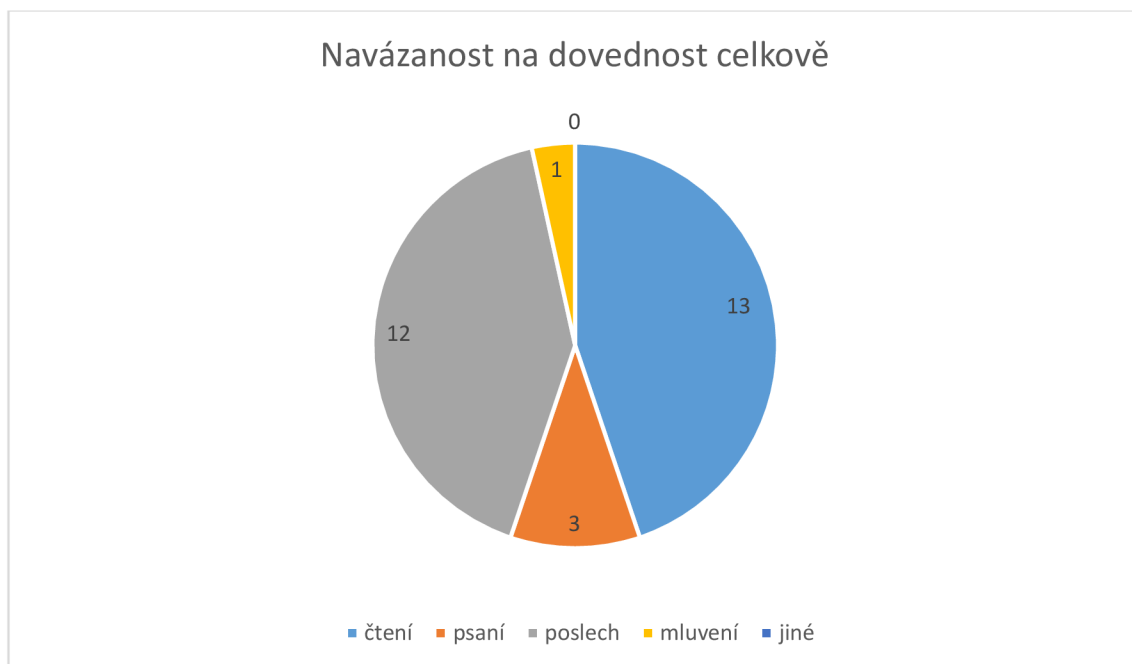
					zvýrazněná slova a zhodnot' je, spoj zvýrazněná slova v textu s jejich synonymy, odhadování významu sloves z kontextu a pomocných vět
7 Journeys	✓	F	A	2, 3	dvě cvičení na analýzu lexikálního pole slova <i>cliché</i> s konkrétními příklady v textu – vysvětlí vlastními slovy různá klišé z textu, zamysli se nad tématem ve svém mateřském jazyce
Exam Skills Trainer 4	X				
8 Secrets	✓	F	A	2	analýza koheze textu se zaměřením na určitá slova – najdi, jak se v textu odkazuje na určitá slova, když jsou zmíněny podruhé
9 Endings	✓	F	A	2	dvě cvičení na záměnu sloves se stejným nebo podobným významem – spoj slovesa s jejich ekvivalenty, najdi v textu frázová slovesa, která můžeme nahradit slovesy z nabídky
Exam Skills Trainer 5	X				
Culture and Literature Bank	X				
Vocabulary Builder	X				
Grammar Builder and Reference	X				
Extra speaking tasks	X				



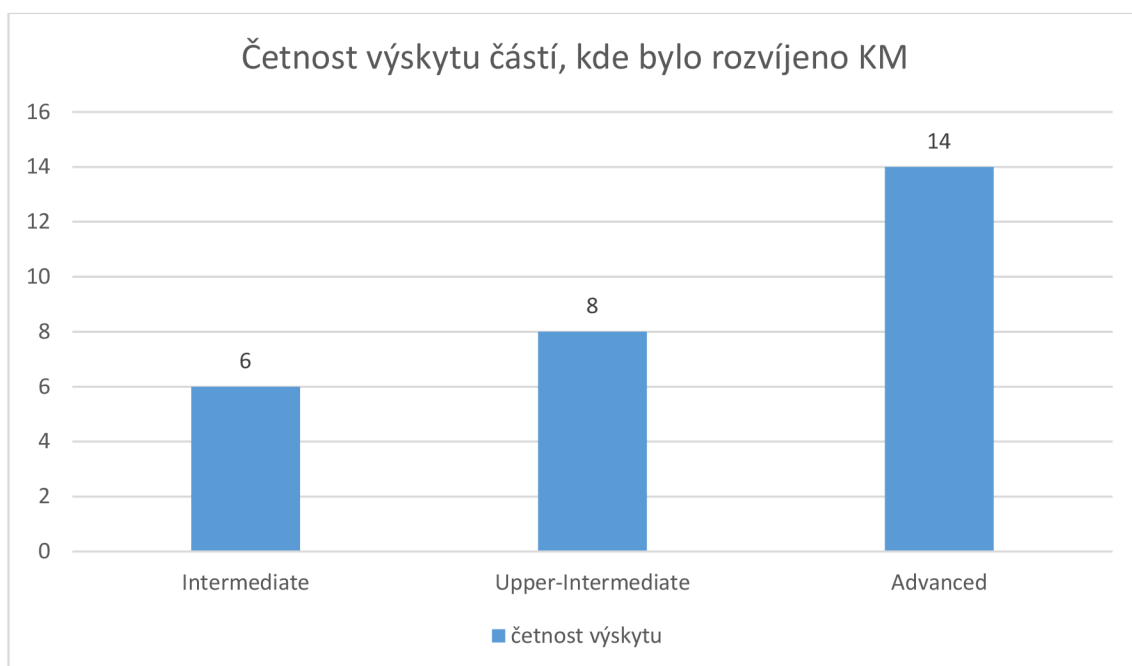
Graf 3: Navázanost na dovednost v *Solutions: Advanced*

V každé lekci *Solutions: Advanced* se v F části objevují cvičení s názvem kritická analýza (*critical analysis*) a každá F sekce rovněž obsahuje různé tipy na čtecí strategie (*reading strategy*).

V deseti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na cvičení rozvíjející poslechovou dovednost. V devíti z deseti případů byly aktivity navázané na čtecí dovednost, ve 4 lekci dokonce dvakrát. Většinou se objevovaly v hlavní a následné fázi. V tomto díle jsou cvičení zaměřená na rozvoj kritického myšlení zastoupena dostatečně.



Graf 4: Navázanost na dovednost v Maturita: Solutions celkově



Graf 5: Četnost výskytu částí v Maturita: Solutions, kde bylo rozvíjeno KM

Na začátku a na konci lekcí v celé řadě se velmi často objevují otevřené otázky k diskusi, které nutí k zamyšlení, ne vždy jsem je ale shledala jako ty, které rozvíjejí kritické myšlení.

Ve všech dílech sady *Maturita: Solutions* se v různé míře objevují aktivity, které rozvíjí kritické myšlení. Nejvíce vázané byly aktivity na dovednost poslechu a čtení.

Nejvíce se jich nacházelo v učebnici s úrovní C1. Nejběžnější typ aktivity byly otevřené otázky. Rozložení cvičení pro rozvoj kritického myšlení není mezi jednotlivými díly vyrovnané, díly *Intermediate* a *Upper-Intermediate* obsahují dohromady pouze tolik cvičení jako samotný díl *Advanced*. Potvrdila se tedy naše hypotéza, že KM cvičení budou zejména na vyšších úrovních. Doporučila bych nižší úrovně doplnit o cvičení nad rámec základního porozumění textu.

III.4 Sada High Note, první vydání

Další sadou analyzovaných učebnic se stal *High Note*, s níž jsem se setkala v rámci praxe. Učebnice byly vydány v roce 2019-20, jedná se o první nejnovější vydání. Jsou určeny pro úroveň B1-C1.

Korpus učebnice: vždy obsahuje 10 lekcí, v každé dvou lekcích se víceméně pravidelně střídají sekce: *A* je vždy *Grammar and Vocabulary*, *B* *Reading Vocabulary*, *C* *Vocabulary*, *D* *Grammar*, *E* *Listening and Vocabulary*, *F* *Speaking*, *G* *Writing*; *A* *Grammar and Vocabulary*, *B* *Vocabulary*, *C* *Listening and Vocabulary*, *D* *Grammar*, *E* *Speaking and Vocabulary*, *F* *Reading and Vocabulary*, *G* *Writing*. Za každou jednu lekci je *Revision*, ob lekcí je sekce *Life skills*. Na konci se nachází *Culture Spot*, *Literature Spot*, *Watch and Reflect*, *Grammar*, *Reference and Practice*, *Irregular Verbs*, *Use of English*, *Communication*. Cvičení zaměřená hlavně na rozvíjení čtecích dovedností se objevují v každé lekci pod názvem *Reading*.

III.4.1 BRAYSHAW, Daniel a Bob HASTINGS, 2019. High Note 3 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30086-3.

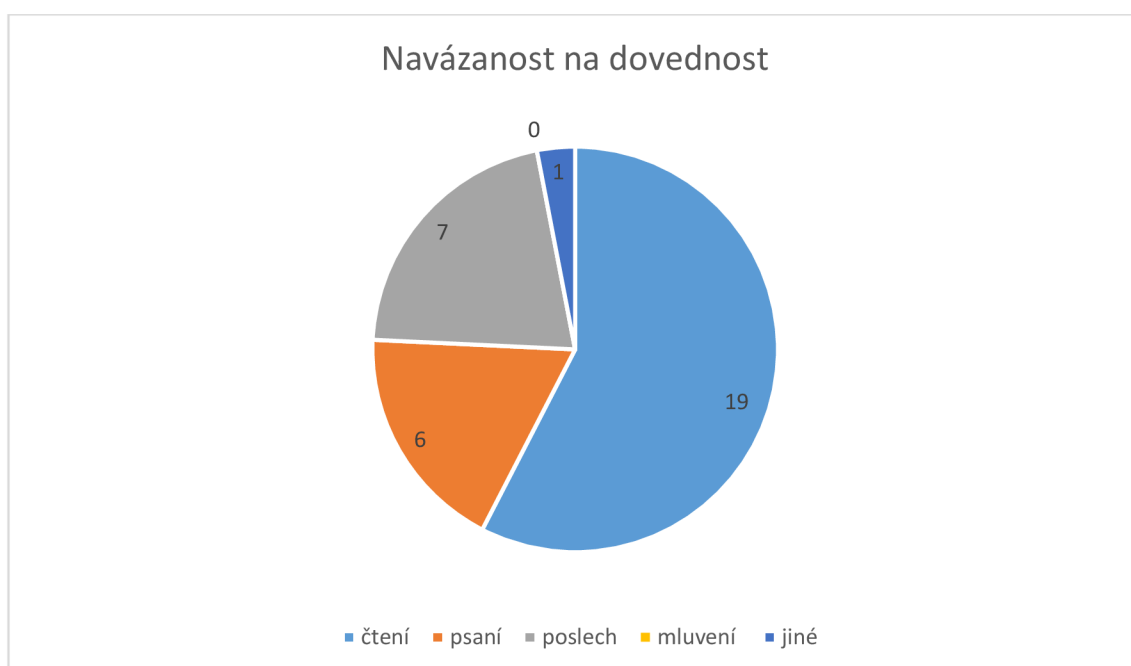
Učebnice *High Note 3 Student's Book* byla vydaná v roce 2019, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B1+.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Looking good	✓	D, G	A, B	1	cvičení – předvídaní z obrázků cvičení – seřazování vět za sebou
Revision	X				
2 The digital mind	✓	B, E	A, C	1,3	dvě cvičení – brainstorming kladů a záporů počítačů, závěrem otevřené otázky o AI cvičení – vyber nejlepší možnost, která shrnuje poslech
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	Structuring presentation	E		cvičení – očíslej podle důležitosti body, které bys použil při prezentování

3 Active and healthy	✓	A, C, F, G	A, C, A, B	1	<p>cvičení – brainstorming</p> <p>dvě cvičení – identifikace záměru mluvčího (vyber z možností), převyprávěj příběh ze dvou perspektiv</p> <p>cvičení – předvidej, o čem text může být</p> <p>cvičení na úhel pohledu vypravěče – kdo je vypravěčem a v jaké osobě vypráví</p>
Revision	X				
4 Time to move	✓	B, G	A, B	2	<p>cvičení na identifikaci autorova postoje (označ, zda je postoj pozitivní, negativní, nebo neutrální)</p> <p>cvičení na registry – přepiš e-mail do formálního stylu</p>
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
5 The next step	✓	E, F	C, A	1	<p>dvě cvičení – brainstorming, diskuze a obhajování názoru</p> <p>cvičení – otevřené otázky k tématu</p>
Revision	X				
6 Do the right thing	✓	B	A	3	cvičení - doplň pojmovou mapu
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
7 In the spotlight	✓	A, C, D, G	A, C, A, B	1, 2, 3	<p>cvičení – rozhodni, která fotografie je padělek a proč, otevřené otázky na závěr (např. kterému médiu věříš)</p> <p>cvičení – brainstorming kladů a záporů</p> <p>dvě cvičení – otevřené otázky o umění, obhaj svůj názor</p> <p>cvičení – přepiš článek, aby byl negativní</p>

Revision	X				
8 Consumers' world	✓	D	A	1	cvičení – podívej se na text a rozhodni, kde bys článek mohl najít
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
9 The power of nature	✓	A, B, F	A, C, A	1, 3	cvičení – posud' podle obrázku, o čem může film být cvičení – otevřené otázky ohledně obsahu v médiích tři cvičení – otevřené otázky, odhadování příběhu podle obrázku, shrnutí textu
Revision	X				
10 Justice for all	✓	C, G	C, B		dvě cvičení – na předvídání, co se stane a na rozlišování faktů a názorů cvičení – přepiš dopis tak, aby zněl formálně
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	B	A	1, 3	tři cvičení – otevřené otázky o tématu média a fake news, přiřazování nadpisů k tématu, vyber, jak se pozná fake news
Culture Spot 1	X				
Culture Spot 2	X				
Literature Spot 1	✓	A	A	1, 2, 3	tři cvičení – otevřené otázky na téma cestování časem, seřaď chronologicky věty, aby šly správně za sebou, diskuze
Literature Spot 2	✓	A	A	1	cvičení – otevřené otázky na Dickense
Watch and Reflect 1	X				
Watch and Reflect 2	✓	C	B		tři cvičení – otevřené otázky na téma robotů a AI
Watch and Reflect 3	X				

Watch and Reflect 4	X				
Watch and Reflect 5	X				
Watch and Reflect 6	X				
Watch and Reflect 7	X				
Watch and Reflect 8	X				
Watch and Reflect 9	X				
Watch and Reflect 10	✓	C	C		tři cvičení – otevřené otázky na ochranu v kyberprostoru
Grammar	X				
Reference and Practice	X				
Irregular Verbs	X				
Use of English	X				
Communication	X				



Graf 6: Navázanost na dovednost v High Note 3

V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení věnuje velká pozornost. V šestnácti částech z byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení. Ty jsou většinou navázány na rozvíjení dovedností čtení a nejvíce se jich vyskytuje v přípravné fázi. V rámci rozvíjení dovedností poslechu a psaní jsou cvičení relativně vyrovnaná, mluvení obsadilo nejnižší příčku s jedním výskytem.

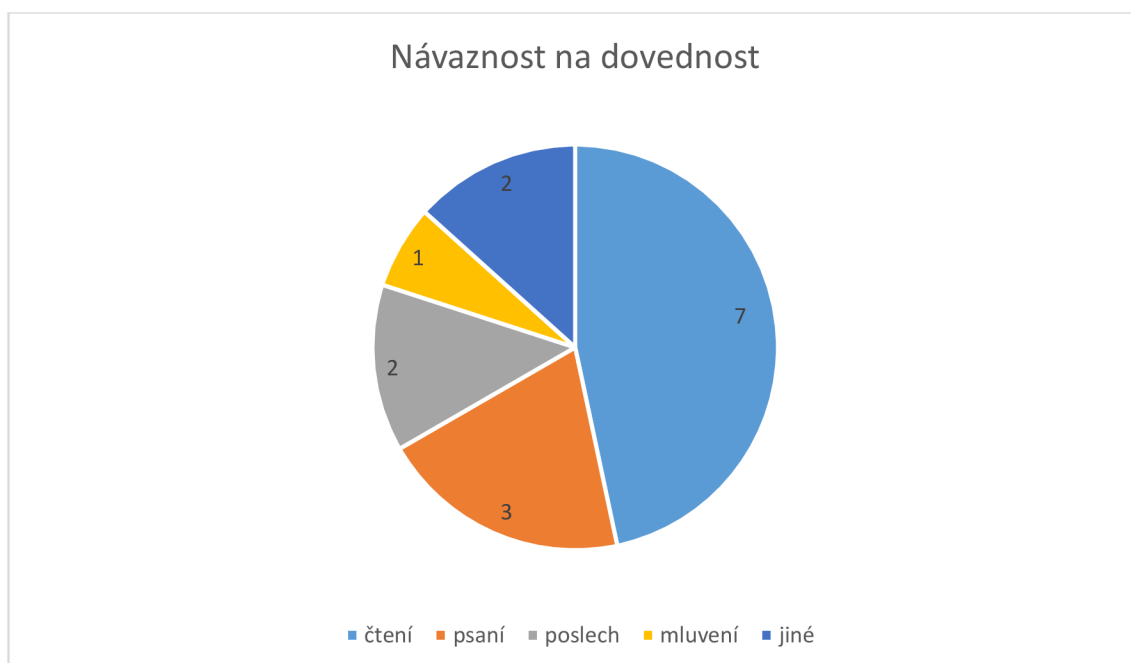
III.4.2 ROBERTS, Rachel a Caroline KRANTZ, 2019. High Note 4 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30093-1.

Učebnice *High Note 4 Student's Book* byla vydaná v roce 2019, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B2.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Get the message	✓	B, C	A, B	1, 2, 3	tři cvičení – předvídání na základě obrázků, critical thinking (identifikace autorova názoru), diskuze (otevřené otázky) dvě cvičení – idiomy (hádání z obrázků, otevřené otázky)
Revision	X				
2 Looking ahead	✓	A, C, G	A, C, D	1	cvičení – otevřené otázky, určování textu na základě obrázků cvičení – brainstorming obrázků cvičení – přepisování do formálního stylu
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	persuasive presentation	E		cvičení – jak správně tvořit prezentaci
3 Influences	✓	B, D, G	C, A, B	1, 2	cvičení – kritické myšlení (rozlišování názorů a faktů) cvičení – odhadování děje na základě obrázků cvičení – kritické myšlení (podtrhni klíčové věty v odstavcích)
Revision	X				

4 Inside story	✓	B, D	B, A	2	cvičení – otevřené otázky (na základě nadpisů, click bait) cvičení – hodnocení objektivitu textu
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
5 Making sense of the senses	✓	D	A	1, 2	cvičení – otevřené otázky (na základě obrázků), kritické myšlení (rozlišování pravd a nepravd)
Revision	X				
6 Where we live	X				
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
7 Is it fair?	X				
Revision	X				
8 Digital perspectives	X				
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	Managing your online image	E		tři cvičení – otevřené otázky (digitální stopa, chování na internetu)
9 Highs and lows	X				
Revision	X				
10 Culture vulture	X				
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
Culture Spot 1	✓	G	A	1,3	tři cvičení – otevřené otázky (vztahující se k textu o Shakespeareovi)
Culture Spot 2	X				
Literature Spot 1	X				

Literature Spot 2	X				
Watch and Reflect 1-10	X				
Grammar	X				
Reference and Practice	X				
Irregular Verbs	X				
Use of English	X				
Communication	X				



Graf 7: Návaznost na dovednost v High Note 4

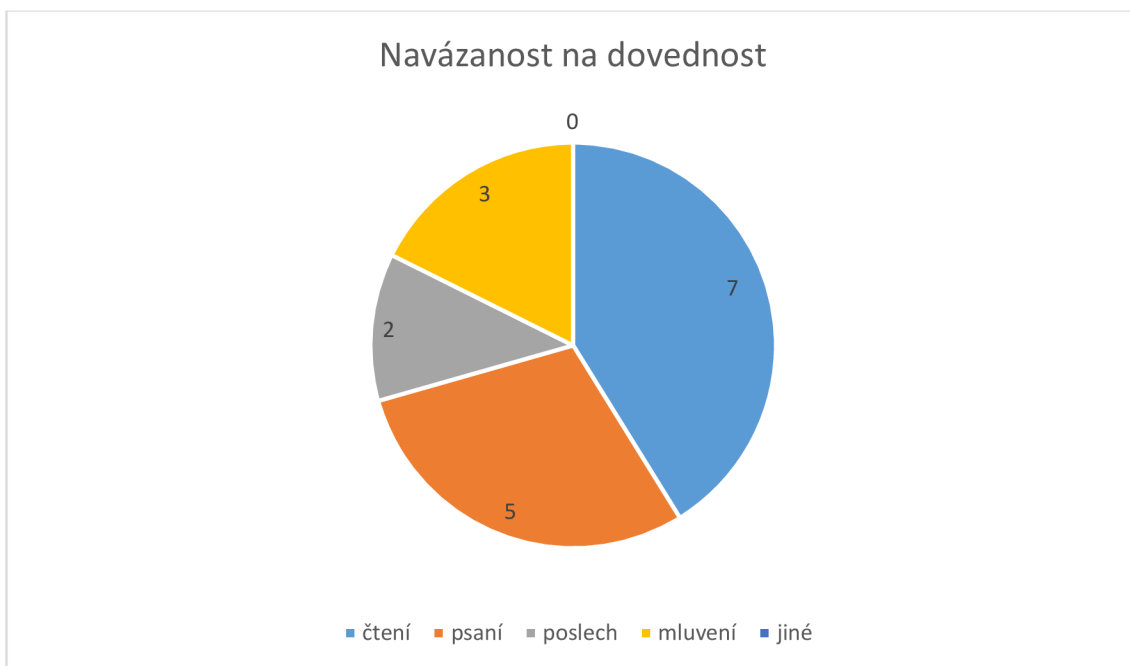
V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení věnuje nejméně pozornosti z celé řady. V osmi lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou znovu většinou navázány na cvičení rozvíjející čtecí dovednost. Nejčastěji v přípravné fázi. Pouze jednou se vyskytlo cvičení, které bylo navázané na dovednost mluvení. V lekci 2 a 3 bylo kritické myšlení rozvíjeno přibližně v polovině částí lekce.

III.4.3 EDWARDS, Lynda, Rachael ROBERTS a Rod FRICKER, 2020. High Note 5 Student's Book. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30097-9.

Učebnice *High Note 5 Student's Book* byla vydaná v roce 2020, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni C1.

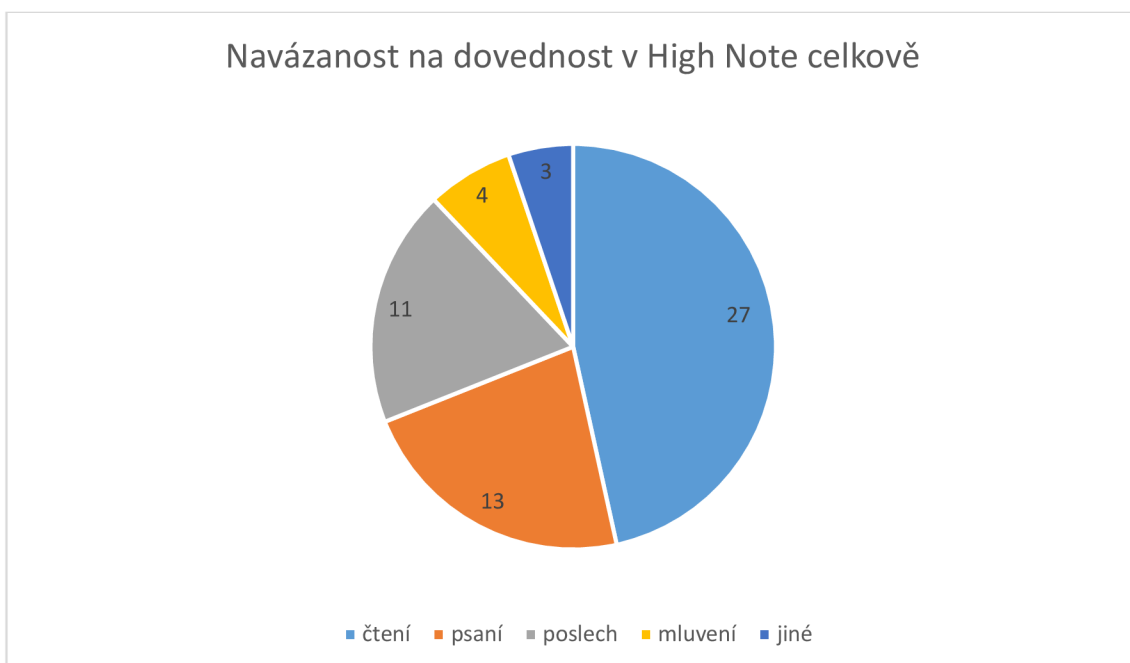
Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Identity	✓	E	A	1, 3	cvičení – otevřené otázky (na základě obrázků), otevřené otázky k tématu
Revision	X				
2 On the move	✓	B	A	2	dvě cvičení – analýza koherence textu, slova s obrazným významem
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	A	D		cvičení – diskuze (otevřené otázky)
3 Hard sell	✓	B, F	C, B		dvě cvičení – techniky přemlouvání, rozhodování o postoji mluvčího (výběr z možností), diskuze (otevřené otázky) cvičení – brainstorming, parafrázování
Revision	X				
4 Tastes	✓	B	A		cvičení – parafrázování
Revision	X				
LIFE SKILLS	✓	A	A		cvičení – kritické myšlení ve stravování (doplnění tabulky)
5 Do your best	X				
Revision	X				
6 Feels good	✓	B	A	2	cvičení – identifikace funkce textu a záměru autora
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
7 The creative urge	✓	A, C	B, A	2, 3	cvičení – vyhledávání vágního jazyka textu

					dvě cvičení – porozumění metaforám v textu, diskuze
Revision	X				
8 Follow the crowd	✓	A, C	B, D		cvičení – klíčová slova ve frázových slovesech cvičení – hyperboly
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
9 Unbelievable	✓	A, D	B, C		cvičení – lexikální pole slov cvičení – určování, zda se jedná o fakta nebo názory
Revision	X				
10 Up the ladder	✓	A, E	B, D		tři cvičení – kolokace, idiomy a formálnost cvičení – nepřímá kritika
Revision	X				
LIFE SKILLS	X				
Culture Spot 1	X				
Culture Spot 2	X				
Literature Spot 1	X				
Literature Spot 2	X				
Watch and Reflect 1-9	X				
Grammar	X				
Reference and Practice	X				
Irregular Verbs	X				
Use of English	X				
Communication	X				

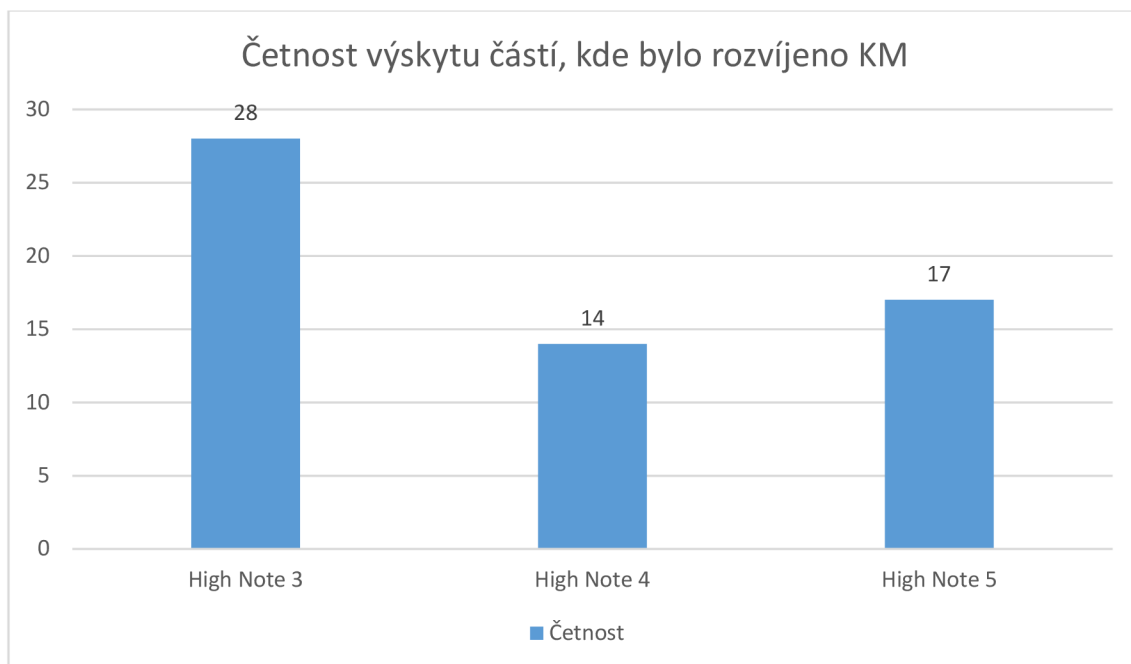


Graf 8: Navázanost na dovednost v High Note 5

V posledním dílu učebnice se podle mého názoru problematice kritického myšlení nevěnuje dostatečná pozornost. V jedenácti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na cvičení rozvíjející dovednost čtení s porozuměním. Většinou se objevovaly v následné fázi.



Graf 9: Navázanost na dovednost v High Note celkově



Graf 10: Četnost výskytu částí, kde bylo rozvíjeno KM v High Note

Ve všech dílech této sady se pravidelně objevují tipy a strategie pro aktivní čtení.

Ve všech dílech této sady se vyskytují cvičení, která rozvíjí kritické myšlení. Největší četnost měla cvičení navázaná na dovednost čtení. Nejčastějším typem aktivity byly otevřené otázky. Nejvíce aktivit rozvíjející kritické myšlení se nachází v *High Note 3*. Nejméně cvičení se pak nachází v učebnici o úroveň vyšší, a to dokonce o polovinu.

III.5 Sada Insight, první vydání

Třetí sadou analyzovaných učebnic se stala *Insight*, s níž jsem se setkala během náslechoových hodin v rámci asistentických praxí. Učebnice byly vydány v roce 2013, 2014 a 2015 a jsou určeny pro úrovně B1-C1. Jedná se o první vydání učebnic, nejnovější (druhé vydání) bylo publikováno v roce 2022.

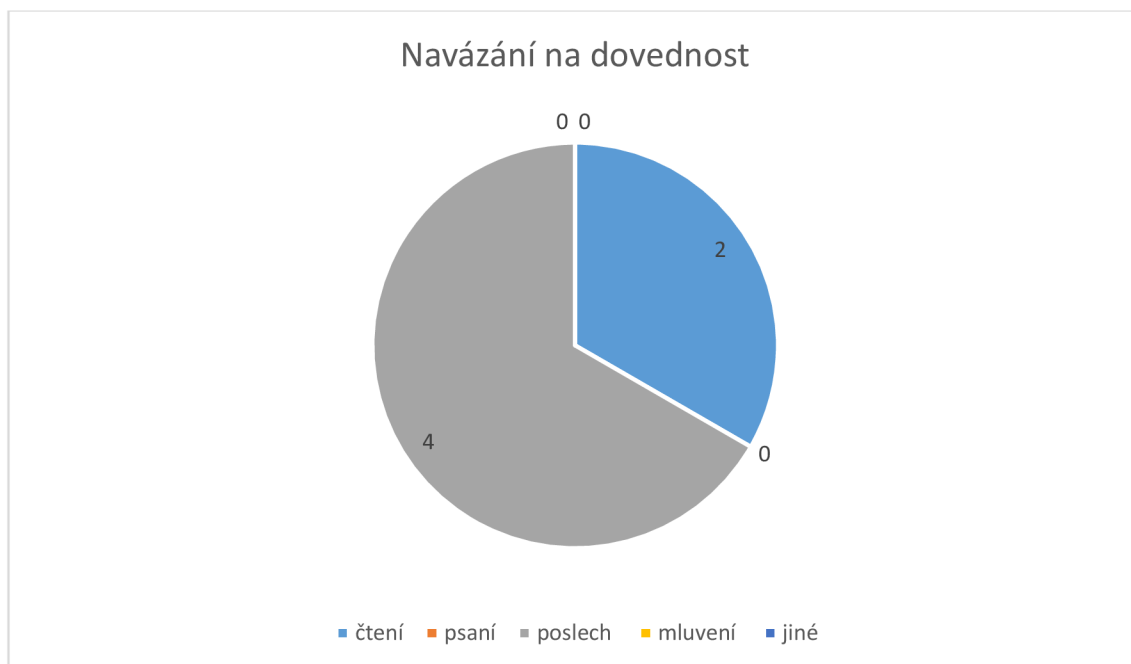
Učebnice se skládá dohromady z 10 lekcí, v každé lekci jsou vždy sekce A-E, jmenovitě: A *Reading and vocabulary*, sekce B *Grammar and listening*, sekce C *Listening, speaking and vocabulary*, sekce D *Culture, vocabulary and grammar*, sekce E *Writing*. Za každou lekci následuje *Vocabulary insight* a *Review*, ob lekci také *Cumulative review* z všech předchozích lekcí. Zcela na konci se nachází doplňující sekce s názvem *Vocabulary bank*. Cvičení zaměřená hlavně na rozvíjení čtecích dovedností se objevují v každé lekci pod písmenem A.

III.5.1 WILDMAN, Jayne, Cathy MYER a Claire THACKER, 2013. *Insight: Intermediate Student's Book. 1.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401108-2.

Učebnice *Insight: Intermediate* byla vydána v roce 2013, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B1.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 The way we are	X				
Vocabulary insight, Review	X				
2 Travellers' tales	✓	C	C		dvě cvičení na přesvědčování a vyjednávání – podtrhni v dialogu slova/fráze, které se používají pro přesvědčování, snaž se přesvědčit spolužáka, aby jel s tebou na výlet
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
3 Feeling good	X				
Vocabulary insight, Review	X				

4 A right to fight	✓	C	C		dvě cvičení – jedno na rozhodování, zda se jedná o fakta, nebo názory a spekulace, druhé na nadpisy – emotivní reakce na ně a určování důležitosti
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	✓	C	C		cvičení – rozhodni, zda se jedná o fakta, názory, nebo spekulace
5 Rights and wrongs	X				
Vocabulary insight, Review	X				
6 Paying the price	X				
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	✓	C	C		cvičení – rozhodni, jestli jde o konkrétní informaci, obecný názor, nebo postoj
7 The senses	X				
Vocabulary insight, Review	X				
8 Decisions	X				
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
9 Digital humans	✓	D	A	2, 3	cvičení na slova s více významy – najdi v básni zvýrazněná slova a přiřaď k nim definice z nabídky, přemýšlej, zda neexistují jejich další významy a jak tato hra se slovy ovlivňuje pochopení textu
Vocabulary insight, Review	X				
10 Creativity	✓	A	A	3	cvičení na vytváření shrnutí – přečti si strategii a doplň tabulku
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				



Graf 11: Navázání na dovednost v *Insight: Intermediate*

V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení nevěnuje přílišná pozornost. V šesti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na rozvíjení dovedností poslechu. Pouze dvakrát se vyskytlo cvičení, které bylo navázané na čtecí dovednost, a to v následné fázi.

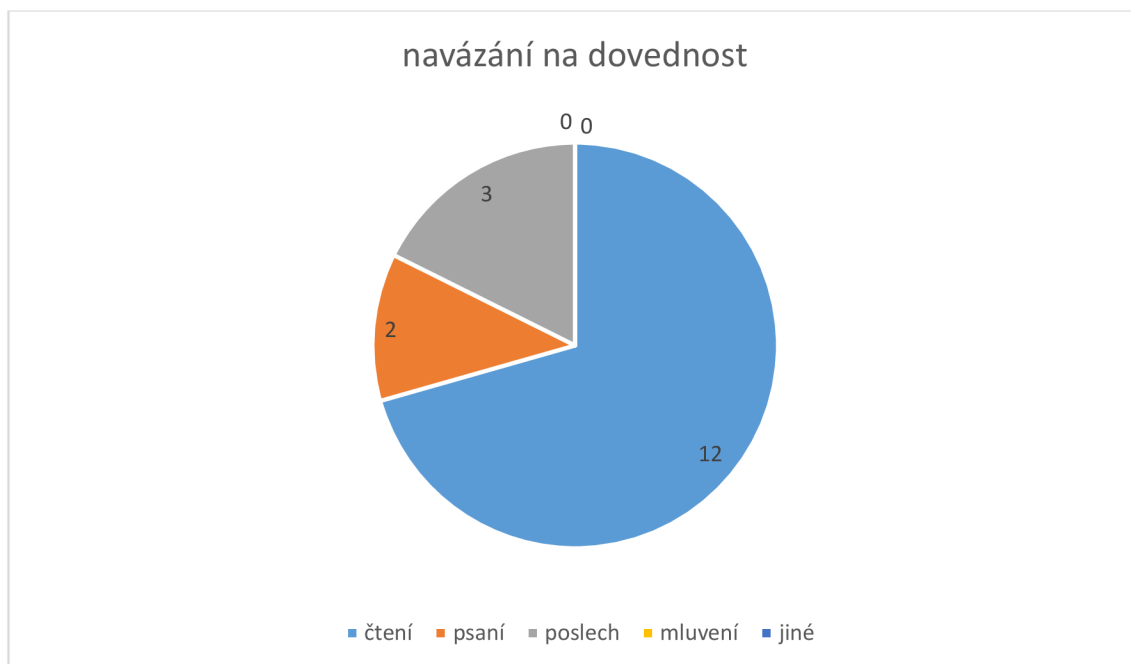
III.5.2 WILDMAN, Jayne a Fiona BEDDALL, 2014. *Insight: Upper-Intermediate Student's Book. 1.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401109-9.

Učebnice *Insight: Upper-Intermediate* byla vydaná v roce 2014, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni B2.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Inspiration	✓	A, D	A, A	1,2	dvě cvičení kritického čtení na téma zpochybňování autora – (otevřené otázky) tři cvičení – seřad' slova podle důležitosti, otevřené otázky na text N. Mandely, analýza slov, které autor používá

Vocabulary insight, Review	X				
2 The world around us	✓	A, C, E	A, C, B	1,2	dvě cvičení – otevřené otázky na obrázky s předvídáním, analýza slovní zásoby tři cvičení – předvídání z obrázků (otevřené otázky), kritický poslech s návodnými otázkami, rozřazování slov s pozitivní a negativní konotací dvě cvičení – odhadování podle nadpisů, rozlišování formálního a neformálního textu
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
3 Things that matter	✓	A	A	2	dvě cvičení - úhel pohledu a autorův záměr (vyhledej v textu a zdůvodni)
Vocabulary insight, Review	X				
4 Mind and body	✓	C, D	C, A	1, 2, 3	dvě cvičení – seřaď slova podle důležitosti, parafrázuj věty cvičení – zamysli se a vyber nejdůležitější slova, rozeber text a urči, proč autor použil daná slova, diskuze o tématu (otevřené otázky)
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
5 Words	✓	D	A	1, 2	dvě cvičení – otevřené otázky o Shakespearovi, analýza použitých slov
Vocabulary insight, Review	X				
6 The media and the message	✓	A	A	2, 3	dvě cvičení – analýza použitých slov, zkus napsat novinový příspěvek s určitým záměrem
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
7 That's life	✓	A, D, E	A, A, B	1, 2, 3	dvě cvičení – otevřené otázky o životě, zhodnocování vyrovnanosti argumentů v eseji

					dvě cvičení – jedno na analýzu významu (otevřené otázky na báseň R. Frosta), druhé závěrečná diskuze (otevřené otázky) cvičení – přepiš věty, aby byly přesvědčivější
Vocabulary insight, Review	X				
8 Food and ethics	✓	A	A	1, 2, 3	tři cvičení – seřaď podle slova podle svojí oblíbenosti, vyhledej v textu synonyma a urči, které slovo více rezonuje se čtenářem, a urči z nich autorův úhel pohledu, závěrečně otevřené otázky ohledně etických problémů
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
9 Technology	✓	A	A	1, 2	dvě cvičení – otevřené otázky o technologiích, urči, které informace jsou naznačené, a které jsou řečené
Vocabulary insight, Review	X				
10 Power	✓	A, C	A, C	2	cvičení – analýza slov a metafor (otevřené otázky) dvě cvičení – identifikace postoje mluvčího
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				



Graf 12: Navázání na dovednost v *Insight: Upper-Intermediate*

V tomto dílu učebnice se problematice kritického myšlení věnuje mnohem větší pozornost než v předchozím díle. V deseti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na rozvíjení čtecích dovedností, a to především v hlavní fázi. Naopak pouze třikrát se vyskytlo cvičení, které bylo navázané na poslechovou dovednost.

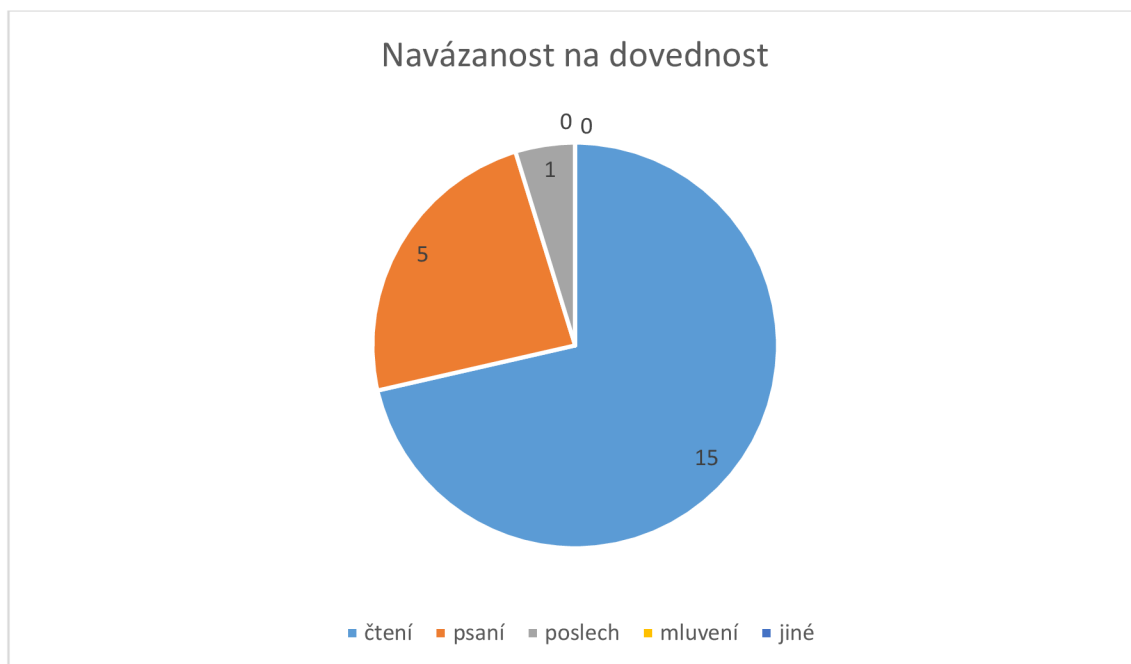
III.5.3 WILDMAN, Jayne a Jane HUDSON, 2015. *Insight: Advanced Student's Book. 1.* Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401110-5.

Učebnice *Insight: Advanced* byla vydána v roce 2015, jedná se o první vydání, tento díl je určený pro žáky na úrovni C1.

Číslo / název lekce	Výskyt cvičení KM	Sekce podle učebnice	Dovednost v této analýze	Fáze čtení	Metodický komentář
1 Identity	✓	A, E	A, B	1, 2, 3	tři cvičení – všechny formou otevřených otázek na téma identita a zpochybňování autora tři cvičení – diskuze o národní identitě a migrace (otevřené otázky), rozhodni, zda je postoj autora ve větách pozitivní, neutrální, nebo negativní, urči konotaci slov

Vocabulary insight, Review	X				
2 Saints and Sinners	✓	A, D	A, A	1, 2, 3	dvě cvičení – najdi v textu podtržená slova a urči, zda ukazují na aktivní nebo pasivní činnost, zhodnot' a prodiskutuj dvě zdánlivě podobné věty dvě cvičení - podle obrázku předvídej děj, analýza textu (otevřené otázky na <i>narrative elements</i>)
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
3 To have and have not	✓	A	A	2, 3	dvě cvičení – analýza koheze textu (otevřené otázky), diskuze s obhájením názorů na téma peníze
Vocabulary insight, Review	X				
4 Brainbox	✓	A, D, E	A, A, B	1, 2, 3	cvičení – otevřené otázky pro diskuzi, jak zlepšit své myšlení cvičení – předvídaní z obrázku a otevřené otázky, analýza textu (otevřené otázky na téma Pygmalion), závěrečná diskuze (otevřené otázky) dvě cvičení na <i>marked language</i> – přepiš slova, aby byla více formální, najdi a přepiš slova, aby vhodně pasovala do kontextu
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
5 Journeys	✓	A	A	2	cvičení – analýza textu se zaměřením na <i>figurative language</i> (otevřená otázka)
Vocabulary insight, Review	✓	E	B		tři cvičení na <i>figurative language</i> a <i>idioms</i> – ve dvojici zhodnot' použití slov a frází v textu, spoj fráze s jejich významem, přepiš slova jejich idiomatickými výrazy
6 Love thy neighbour	✓	A, D	A, A	2, 3	cvičení – závěrečná diskuze (otevřené otázky na asociace slov)

					dvě cvičení – přečti si text a seřaď události, najdi kolokace slov
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	✓	E	B		dvě cvičení – rozhodni, jaký postoj zastává mluvčí podle volby slov, najdi ve větách <i>evaluative language</i>
7 Is it art?	✓	A	A	2, 3	dvě cvičení – najdi analogie v textu a proč je autor používá, jak bys popsal vztahy (otevřená otázka)
Vocabulary insight, Review	X				
8 Problems and solutions	✓	A, D, E	A, A, B	1, 2, 3	cvičení – najdi <i>emphatic adjectives</i> cvičení – na začátku diskutuj o citátech, na konci diskutuj o problematice problémů ve společnosti cvičení – hodnocení textu jako zdroje informací (otevřené otázky)
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				
9 Obsessions	✓	A	A	1, 2	dvě cvičení – před čtením diskuze o citátech, použij metodu kladení si otázek k textu pro jeho pochopení a zapamatování
Vocabulary insight, Review	X				
10 Science and technology	✓	A, C, D	A, C, A	2	cvičení – nahraď idiomy v textu tři cvičení – seřaď slova od nejlepší pracovní nabídky, eufemismy v rozhovorech (urči, co vlastně mluvčí opravdu myslí), odhadni význam eufemismů dvě cvičení – seřaď podle textu události, vysvětli použití obrazného jazyka v textu
Vocabulary insight, Review, Cumulative review	X				

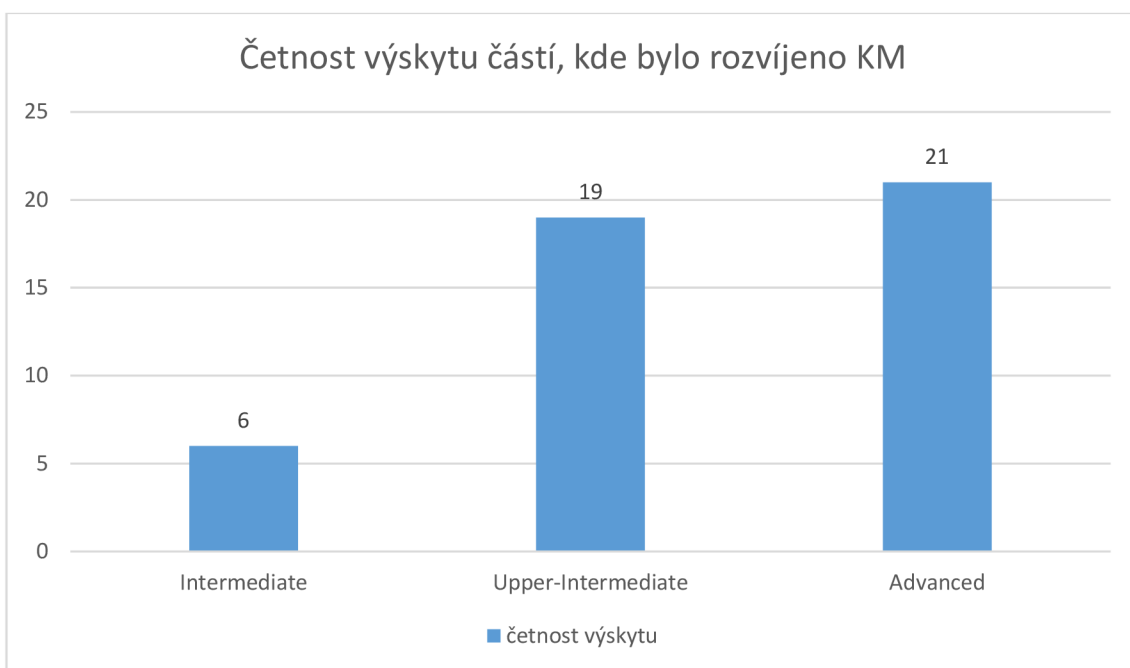


Graf 13: Navázanost na dovednost v Insight: Advanced

V posledním dílu učebnice se problematice kritického myšlení věnuje dostatečná pozornost. Ve dvanácti lekcích byly nalezeny aktivity rozvíjející kritické myšlení, které jsou většinou navázány na cvičení rozvíjející dovednost čtení. Z dvaceti jedna případů byly zastoupeny aktivity navázané na čtecí dovednost patnáctkrát, v lekcích 2, 4, 6, 8, 10 dokonce dvakrát. Většinou se objevovaly v hlavní a následné fázi. Zajímavé je, že pouze jednou je aktivita navázána na rozvoj dovednosti poslechu.



Graf 14: Navázanost na dovednost v Insight celkově



Graf 15: Četnost výskytu částí v Insight, kde bylo rozvíjeno KM

Na začátku a na konci lekcí se velmi často nachází otevřené otázky k diskuzi, které nutí k zamyšlení. Ne vždy jsem je ale shledala jako vhodné pro rozvíjení kritického myšlení.

Ve všech dílech řady *Insight* se v různé míře objevují aktivity, které rozvíjí kritické myšlení. Nejvíce vázané byly aktivity na dovednost čtení a nejvíc se jich nacházelo v učebnici s úrovní C1. Nejběžnější typ aktivity byly otevřené otázky. Rozložení cvičení

pro rozvoj kritického myšlení nejsou mezi jednotlivými díly vyrovnané, díl *Intermediate* obsahuje pouze 6 cvičení, pokročilejší úroveň pak obsahuje 19 takovýchto cvičení, což je více než trojnásobek. Doporučila bych nejnižší analyzované úrovni doplnit lekce o cvičení nad jejich rámec, která by se více zabývala textem.

III.6 Shrnutí analýzy

VO₁: Nacházející se v učebnici cvičení rozvíjející kritické myšlení?

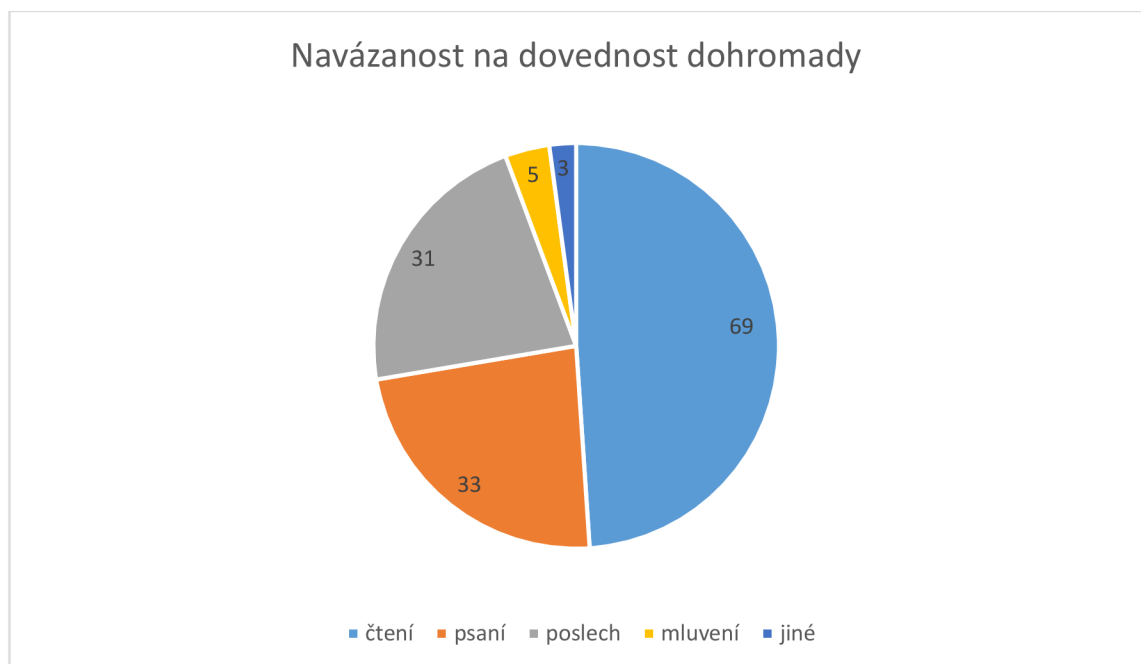
VO₂: Pokud ano, na jakou řečovou dovednost se nejmíc vážou?

VO₃: Setkáme se s nimi spíše na vyšší jazykové úrovni (B2 nebo C1) než na úrovních nižších?

VO₁: Nacházející se v učebnici cvičení rozvíjející kritické myšlení?

Ano, v úplně všech dílech všech řad se nacházejí cvičení rozvíjející kritické myšlení.

VO₂: Pokud ano, na jakou řečovou dovednost se nejmíc vážou?



Graf 16: Navázanost na dovednost dohromady ze všech řad

Se skoro polovinou četností výskytu můžeme konstatovat, že se cvičení rozvíjející kritické myšlení nejmíc vážou na dovednost čtení s porozuměním.

Vedle dovednosti čtení byl také poslech nebo psaní často rozvíjenou dovedností. Avšak pro mou práci nebyla ani jedna z těchto dovedností stěžejní, takže jsem jejich výskyt detailněji nezkoumala, je zde tedy prostor pro další výzkum.

VO3: Setkáme se s nimi spíše na vyšší jazykové úrovni (B2 nebo C1) než na úrovních nižších?



Graf 17: Četnost výskytu částí, kde bylo rozvíjeno KM dohromady

Lze konstatovat, že cvičení rozvíjející kritické myšlení jsou spíše u učebnic vyšších úrovní a též závisí na konkrétní edici. U série *High Note* byla četnost úrovně B2 a C11 nižší než u B1. Naopak u zbylých dvou řad dominovala v tomto ohledu úroveň C1.

III.7 Metodická doporučení vyučujícím pro práci s textem

Tato příručka slouží jako návod, jak zařazovat konkrétní aktivity ve výuce vzhledem k fázi čtení. U fáze jsou uvedené doporučené metody, některé se dají použít ve více fázích. Následně je předvedeno, jak by jejich použití mohlo vypadat v praxi. K tomu jsem použila čtení z první lekce z učebnice *Insight: Intermediate* (viz přílohy). Téma lekce 1A je umění krásy. Cílem je naučit slovní zásobu a gramatiku pro popis osob (např. složená přídavná jména).

Fáze přípravná	Fáze hlavní	Fáze následná
<ul style="list-style-type: none">Otevřené otázky např. na předvídání: <i>O čem si myslíš, že bude text? Kdo to asi psal?</i>Alfa boxR/A/F/TBrainstorming	<ul style="list-style-type: none">I. N. S. E. R. T.Řízené čteníDialogický zápisník (formou podvojného deníku)KostkaZpřeházení textuSkládkové čtení	<ul style="list-style-type: none">PětílístekDiagram rybí kostiMapa pojmůKlíčová slovaVolné psaníVennovy diagramyT-graf

Před hodinou si nastříháme text na menší díly.

Abychom žáky zaktivovali a přiblížili jim téma, položíme jim před vlastní práci s textem několik otázek. Využít můžeme ty uvedené v učebnici nebo můžeme položit jakékoli jiné dotazy spojené s tématem. Např. *Kdo z vás už viděl Krásku a zvíře? Sledujete korejské trendy pečování o pleť? Co si myslíte o přísloví „Krása je v očích toho, kdo se dívá.“?* Po provedené diskuzi je vhodné provést hromadný brainstorming slov na téma krása, a to na tabuli nebo prostřednictvím mobilů např. v aplikaci [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com).

Následuje práce s textem. Žáci si učebnici zatím neotevívají. Využijeme předem připravené nastříhané texty a žákům vysvětlíme zadání. Po vysvětlení žáky rozdělíme do skupin, rozstříhané papírky rozdáme tak, aby každá skupina měla vždy všechny části textu. Každý si přečte svůj text a stručně jej shrne spolužákům. Až se všichni vystřídají, pokusí se skupinka text podle logické návaznosti složit dohromady.

Následně zkontrolujeme, zda žáci složili text správně a požádáme je, aby si otevřeli učebnice a našli stránku s textem. Žáci zůstávají ve skupinkách a společně pracují na úkolu číslo 2 a 4. Po společné kontrole se vrací na svá místa.

Po dokončení úkolů z učebnice si každý zvlášť vytvoří svou pojmovou mapu spojenou s tématem.

Jako poslední aktivita následuje volné psaní. Žáci mají limit 5 minut a měli by napsat vše, co jim právě přijde na mysl v návaznosti na probírané téma. Píší volné asociace na téma textu a nestarají se o jeho gramatickou nebo stylistickou správnost.

Závěr

V současné době, kdy se společnost rychle vyvíjí a umělá inteligence proniká do všech oblastí našeho života, se důležitost kritického myšlení dostává do popředí. Vzhledem k výzvám, které tato doba přináší, je nutné, aby vzdělávání odráželo potřeby a požadavky moderní společnosti. S nástupem nové generace žáků je nutné upravit výukové metody a přístupy, aby lépe odpovídaly požadavkům doby. Kritické myšlení se stává jednou z klíčových dovedností, kterou je třeba rozvíjet. Jejím základem je čtenářská gramotnost, která se stává stále důležitější, protože umožňuje efektivněji zpracovávat a hodnotit informace. Vyučující by tedy měli klást důraz na výuku, která umožňuje žákům analyzovat informace a kriticky je posuzovat namísto jejich pouhého memorování.

V teoretické části této bakalářské práce byl nejprve vymezen termín kritického myšlení. Aktuálnost tématu pro české školství byla zkontrolována v RVP-G. Poté byly uvedeny strategie práce s informacemi a metody rozvíjení a hodnocení kritického myšlení. Dále byla popsána metodika výuky čtení s porozuměním v angličtině.

V praktické části práce byla provedena analýza vybraných učebnic anglického jazyka pro gymnázia, která se zaměřila na to, jakým způsobem v nich bylo rozvíjeno kritické myšlení. Výsledky této analýzy poskytly potvrzení, že cvičení, která rozvíjejí kritické myšlení v rámci výuky čtení s porozuměním, jsou především založena na otevřených otázkách a aktivitách, které podporují žáky v zapojení do učebního procesu.

Na závěr byla vytvořena metodická příručka s návrhy konkrétních aktivit pro rozvíjení kritického myšlení během hodin anglického jazyka. Tyto aktivity mohou být použity ve všech třech fázích čtení.

Navržené metody a strategie se chystám realizovat v průběhu své pedagogické praxe a podílet se tak na rozvíjení kritického myšlení u svých žáků.

Tato bakalářská práce zdaleka neobsáhla všechny aspekty výše zmíněné problematiky. Pro detailnější zmapování rozvoje kritického myšlení během výuky čtení s porozuměním by byl potřeba rozsáhlejší výzkum.

Seznam použité literatury:

PRIMÁRNÍ LITERATURA (učebnice):

FALLA, Tim a Paul A. DAVIES, 2017. *Maturita Solutions: Intermediate Student's Book*. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450451-5.

FALLA, Tim, Paul A. DAVIES, Paul KELLY, Helen WENDHOLT a Sylvia WHEELDON, 2017. *Maturita Solutions: Upper-Intermediate Student's Book*. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-450650-2.

FALLA, Tim, Paul A. DAVIES a Jane HUDSON, 2017. *Solutions: Advanced Student's Book*. 3. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-452051-5.

BRAYSHAW, Daniel a Bob HASTINGS, 2019. *High Note 3 Student's Book*. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30086-3.

ROBERTS, Rachel a Caroline KRANTZ, 2019. *High Note 4 Student's Book*. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30093-1.

EDWARDS, Lynda, Rachael ROBERTS a Rod FRICKER, 2020. *High Note 5 Student's Book*. 1. Londýn: Pearson Education Limited. ISBN 978-1-292-30097-9.

WILDMAN, Jayne, Cathy MYER a Claire THACKER, 2013. *Insight: Intermediate Student's Book*. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401108-2.

WILDMAN, Jayne a Fiona BEDDALL, 2014. *Insight: Upper-Intermediate Student's Book*. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401109-9.

WILDMAN, Jayne a Jane HUDSON, 2015. *Insight: Advanced Student's Book*. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401110-5.

SEKUNDÁRNÍ LITERATURA:

BENNETT, Bo. *Logically Fallacious* [online]. 2022 [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: <https://www.logicallyfallacious.com/>

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.

BURÝŠEK, Jiří, SVOBODA Emil. *Bezfaulu.net* [online]. 2019 [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>

Cornell Critical Thinking Tests, 2023. In: *The Critical Thinking Co.*™ [online]. [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.com/cornell-critical-thinking-tests.html>

Critical thinking, 2023a. In: *Oxford Learner's Dictionaries* [online]. Oxford University Press [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/critical-thinking?q=critical+thinking>

Critical thinking, 2023b. In: *Cambridge Dictionary* [online]. Cambridge University Press & Assessment 2023 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/critical-thinking>

- Critical, 2023. In: *Merriam-Webster* [online]. Merriam-Webster, Incorporated [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/critical>
- ČADOVÁ, Jana. *Rozvíjíme čtenářské dovednosti* [online]. 2018 [cit. 2023-7-7]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/21860/ROZVIJIME-CTENARSKE-DOVEDNOSTI.html>
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČERNÝ, Michal. Hodnocení informací. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2020 [cit. 2023-07-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22721/hodnoceni-informaci.html>
- DAVIS, Sam. *How the R.E.D Model Can Make You a Better Leader (and Thinker). An easy way to become a more critical thinker* [online]. 2013 [cit. 2023-7-19]. <https://www.govexec.com/management/2013/07/how-red-model-can-make-you-better-leader-and-thinker/67301>
- DE BIE, Hannie, Pascal WILHELM a Hans VAN DER MEIJ, 2015. The Halpern Critical Thinking Assessment: Toward a Dutch appraisal of critical thinking. *Thinking Skills and Creativity* [online]. 2015, 10(17), 33-34 [cit. 2023-07-19]. ISSN 1871-1871. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.001>
- ENNIS, Robert H., 2001. How to Teach Critical Thinking: Twenty One Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking. In: *CriticalTHINKING.net* [online]. 2013 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2019/02/21-one-strategies-for-teachin-CT.pdf>
- ENNIS, Robert H., 2001. The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities. In: *CriticalTHINKING.net* [online]. 2015 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <http://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2018/01/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf>
- ERSTAD, Will. 6 Critical Thinking Skills You Need to Master Now. In: *Rasmussen University* [online]. 2018 [cit. 2023-07-19]. Dostupné z: <https://www.rasmussen.edu/student-experience/college-life/critical-thinking-skills-to-master-now/>
- FACIONE, Peter, 2020. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California:
- FREDERICK, Shane, 2005. Cognitive Reflection and Decision Making. *Journal of Economic Perspectives* [online]. 19(4), 25– 42 [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: doi:10.1257/089533005775196732
- GAZDA, Jan. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Ilustrace Jiří NOVÁK. První vydání. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. 88 stran. ISBN 978-80-87343-88-3.
- GRABE, William, 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521729741
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.

GRIGG, Russell a LEWIS, Helen. *Teaching creative and critical thinking in schools*. Los Angeles: SAGE, 2019. ISBN 978-1-5264-2120-3.

HALPERN, Diane F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5. New York: Psychology Press, 2014. ISBN 978-1-84872-629-1.

HARMER, Jeremy, 2010. *How to teach English*. New ed., 6th impression. Harlow: Pearson. How to. ISBN 978-1-4058-4774-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

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

HUBLOVÁ, Pavlína. *Bloomova taxonomie*. In: Metodický portál RVP.CZ [online]. 2014 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

HUDSON, Thom. *Teaching second language reading*. 1. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 9780194422833.

KOPECKÝ, Dušan. *AI? Ajajaj? Why?: Jak napsat diplomovou práci pomocí ChatGPT v SPIN - interní magazín VŠCHT Praha*. Praha: Oddělení komunikace. Č. 19 str. 26-27. 2023. <https://www.vscht.cz/popularizace/spin/5-rocnik-kveten-2023>

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982. ISBN 0-08-028628-3.

KUNDRÁT, Ondřej. *AI? Ajajaj? Why?: Zamyšlení se o vzdělávání, výuce a umělé inteligenci v SPIN - interní magazín VŠCHT Praha*. Praha: Oddělení komunikace. Č. 19 str. 28-29. 2023. <https://www.vscht.cz/popularizace/spin/5-rocnik-kveten-2023>

LUDWIG, P.; HÁNA, L. *Kritické myšlení.cz*. [online]. Vzdělávací institut GrowJOB. 2016. [cit. 10. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.krimys.cz/kriticke-mysleni/>

MAŇÁK, J., ed., KNECHT, P., ed.: *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, 141 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 7. ISBN 978-80-7315-148-5.

MARKOŠ, Ján. *Síla rozumu v bláznivé době: manuál kritického myšlení*. V Praze: Paseka, 2022. ISBN 978-80-7637-344-0.

Measured Reasons and California Academic Press. ISBN 978-1-891557-07-1.

NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

NUTIL, Petr, 2018. *Média, lži a příliš rychlý mozek: průvodce postpravdivým světem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0716-2.

NUTTALL, Christine, 2005. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2. Oxford: Macmillan. ISBN 9781405080057.

PAUL, Richard a Linda ELDER, 2021. *Critical thinking : tools for taking charge of your learning and your life*. 4. Lanham: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-5381-3874-8.

PAUL, Richard a Linda ELDER. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. 8. Lanham: Rowman & Littlefield, 2020. ISBN 978-1-5381-3494-8.

PRENSKY, Marc, 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* [online]. 9(5), 1-6 [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

PROŠKOVÁ, Alena, Miroslava AUROVÁ, Markéta MATUROVÁ, François DENDONCKER a Jaroslav KRÁL, 2023. *Metodika implementace informačních a komunikačních technologií do výuky ve studijních programech učitelství pro střední školy na FF JU*. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7694-000-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online], 2021. Praha: MŠMT [cit. 2023-07-23]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf

RICHARDS, Jack C. a Richard SCHMIDT. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4. Harlow: Pearson Education Limited, 2010. ISBN 978-1-4082-0460-3.

RICHARDS, Jack C., 2015. *Key issues in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-107-45610-5.

Rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce, 2009 [online]. [cit. 2023-7-7]. Dostupné z: http://www.kurzyproucitele.cz/downloads/metodiky/Metodika_6_RecoveDovednosti.pdf

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

SKOPEČKOVÁ, Eva. *Literární text ve výuce anglického jazyka: specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-935-7.

Speciální testy pro hodnocení (sociálních) médií: SMELL test. In: *Kabinet informačních studií a knihovnictví Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: Kurz práce s informacemi* [online]. Masarykova univerzita, 2019 [cit. 2023-07-22]. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/media/3125662/kisk.phil.muni.cz/kpi/hodnoceni-zdroju-a-informaci/specialni-testy-pro-hodnoceni-socialnich-medii.html>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR), 2023. In: *Cambridge University Press & Assessment* [online]. Cambridge University Press [cit. 2023-07-05]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006. 2. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1425-2.

SUMNER, William Graham, 1907. *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. 1. Boston: Ginn. ISBN žádné ISBN.

ŠEBESTA, Karel. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. Varia. ISBN 978-80-7308-743-2.

THORNBURY, Scott, 2006. *An A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan. Macmillan books for teachers. ISBN 978-1-4050-7063-8.

TLÁSKALOVÁ, Andrea. *123 tipů pro výuku, která baví děti i učitele*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3335-2.

UHROVÁ, Natalie, 2021. *Klíčové kompetence ve vzdělávání a výuce: rozvoj kritického myšlení*. 1. Havířov: Vysoká škola PRIGO. ISBN 978-80-87291-30-6.

UR, Penny. *A course in English language teaching*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 978-1-107-68467-6.

Výsledky učení. In: *(e)VET2EDU* [online]. 2014 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://evet2edu.cel.agh.edu.pl/moodle/mod/page/view09ab.html?id=2948>

What Are 21st Century Skills? [online], 2022. [cit. 2023-07-13]. Dostupné z: <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>

WIDDOWSON, Henry, 2007. *Discourse Analysis*. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-438-921-1.

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

ZUJEV, D., D.: *Ako tvoriť učebnice*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 296 s.

Zdroje obrázků:

Obrázek 1-3: ALMOSSAWI, Ali, 2016. *Ilustrovaná kniha argumentačních klamů* [online]. 1. Archetypal. [cit. 2023-07-18]. ISBN 9780989931205. Dostupné z: <https://bookofbadarguments.com/cz/?view=flipbook>

Obrázek 4: VAŠÍČKOVÁ, Radka, 2014. Rybí kost. In: *GLOBE* [online]. [cit. 2023-07-25]. Dostupné z: https://globe-czech.cz/_files/portfolio-files/5162607_rybi-kost.pdf

Obrázek 5-6: NUTTALL, Christine, 2005. *Teaching reading skills in a foreign language*. 2. Oxford: Macmillan. ISBN 9781405080057.

Obrázek 7: Výsledky učení: Revidovaná Bloomova taxonomie výukových cílů, 2014. In: *(e)VET2EDU* [online]. [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: https://evet2edu.cel.agh.edu.pl/moodle/pluginfile.php/3649/mod_page/content/12/Revidovan%C3%A1%20Bloomova%20taxonomie.png

Obrázek 8: HUBLOVÁ, Pavlína, 2014. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/677/=slunecnice.gif>

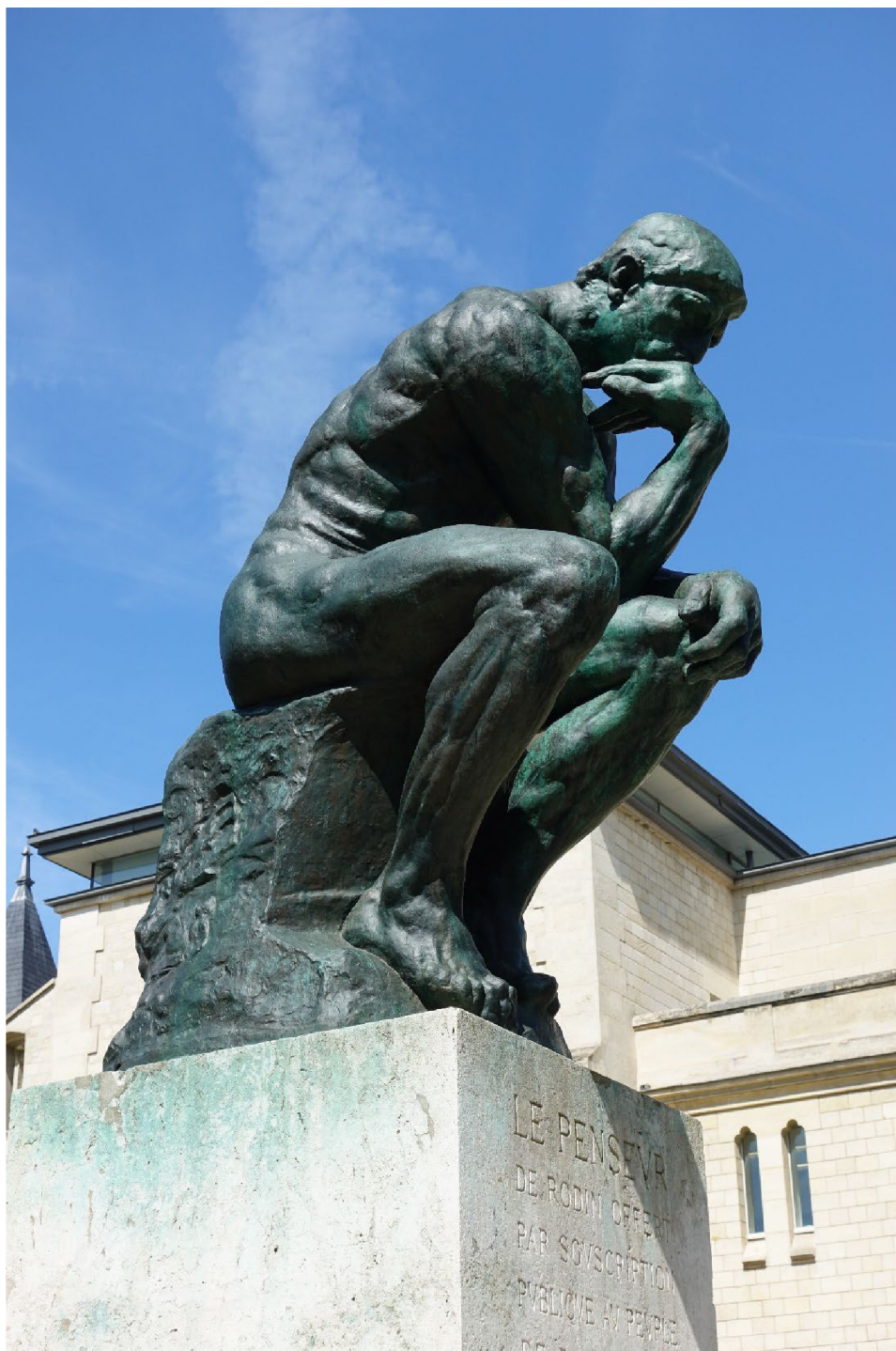
Obrázek 8: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, 2006. 2. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1425-2.

Obrázek 9: HORNE, Andrew, 2011. Myslitel. In: *Wikipedie* [online]. [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a5/Mus%C3%A9e_Rodin_1.jpg

Obrázek 10: HUFOVÁ, Adéla, 2023. Metody kritického myšlení a metakognice nejen ve výuce dějepisu. In: *YouTube* [online]. [cit. 2023-07-21]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ESVGX3HuYQY>

Obrázek 11-12: WILDMAN, Jayne, Cathy MYER a Claire THACKER, 2013. *Insight: Intermediate Student's Book*. 1. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-401108-2.

Přílohy



Obrázek 9: Myslitel / The Thinker /, Le Penseur) (Hornne, 2011)

Hlavalamy pro rozvoj kritického myšlení:

Tři otázky podle Fredericka (2005):

- 1) Baseballová pálka a míček stály dohromady 1,10 dolaru. Pálka stojí o 1\$ více než míček. Kolik centů stojí míček?
- 2) Pokud 5 strojů potřebuje 5 minut na výrobu 5 součástek, za kolik minut by trvalo 100 strojům vyrobit 100 součástek?
- 3) V jezeře se nachází plocha s lekníny, každý den se jejich plocha zdvojnásobí. Pokud by trvalo 48 dní, než se pokryje celá plocha jezera, kolik dní by trvalo, než by se pokryla polovina plochy jezera?

Dvě otázky podle Critical Thinking Secrets (2023)³³:

- 1) V jedné místnosti jsou 3 vypínače, ve vedlejší místnosti jsou 3 světla, do místnosti se světly se můžeme podívat jen jednou, jak zjistíme, který vypínač patří ke kterému světlu?
- 2) Máme 9 stejně vypadajících mincí, jedna je lehčí než ostatní, máme dvouramennou váhu, kterou můžeme použít dvakrát, abychom zjistili, která mince je lehčí, jak přijdeme na to, která mince je lehčí?

³³ CRITICAL THINKING SECRETS, 2023. Critical Thinking Puzzles for Adults. In: *YouTube* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=zVrOENcGnkA>

Dvě otázky podle 5 Critical Thinking Riddles (2018)³⁴:

Křižovatka - Na kolmou čtyřproudovou křižovatku přijíždějí čtyři auta současně, jedno ze severu, jedno z jihu, jedno z východu a jedno ze západu. Všechna jedou stejnou rychlostí a přijíždějí ke značce Stop současně, jiné značky na silnici nejsou, takže není jasné, kdo má přednost. Všechna auta se rozjedou ve stejný okamžik, a přestože všechna čtyři auta pokračují v jízdě, žádné z nich se nesrazí. Jak je to možné?

Barva medvěda - Dobrodruh je na výpravě daleko od civilizace. Dnes ráno opustil tábořiště a šel 1 míli na jih. Pak si to rozmyslel, otočil se a šel 1 míli na východ, pak se rozhodl jít 1 míli na sever. Skončil přesně tam, kde začal. Uvnitř jeho stanu našel medvěda, jak jí jeho zásoby jídla. Zastřelil ho. Jakou měl medvěd barvu?

Otázka podle Critical thinking puzzles for adults (with answers), 2018³⁵:

Pád na nohy - Muž, který bydlí v panelové budově, se jednoho rána rozhodne, že místo dveří vyjde oknem. Pád přežije bez jediného škrábnutí a odchází po svých do práce. Jak se to stalo?

Otázka podle Using brain teasers to build critical thinking skills (2018)³⁶:

Kohout stojí na střeše stodoly a hlavou směřuje na východ. Vítr fouká na západ rychlostí 10 mil za hodinu. Kohout snese vejce. Kterým směrem se vejce skutálí ze střechy?

³⁴ 5 Critical Thinking Riddles, 2018. In: *Critical Thinking Secrets* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://criticalthinkingsecrets.com/5-critical-thinking-riddles/>

³⁵ Critical thinking puzzles for adults (with answers), 2018. In: *Critical Thinking Secrets* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://criticalthinkingsecrets.com/critical-thinking-puzzles-for-adults-with-answers>

³⁶ Using brain teasers to build critical thinking skills, 2018. In: *GCFGlobal* [online]. [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://edu.gcfglobal.org/en/problem-solving-and-decision-making/using-brain-teasers-to-build-critical-thinking-skills/1/>



Obrázek 10: Metody kritického myšlení a metakognice nejen ve výuce dějepisu (Hufková, 2023)

1 The way we are

Reading and vocabulary The art of beauty

1 SPEAKING Read the things that people do to change their appearance. Why do they do them? What other things do they do?

- put on weight ■ wear make-up ■ get a tattoo
- pierce lips, tongues, eyebrows ■ shave their heads
- stretch their necks with metal rings ■ go on a diet
- have cosmetic surgery ■ spray themselves with fake tan

2 Read the article about beauty in different cultures. Which things in exercise 1 are mentioned? Why do people do them?

STRATEGY

Guessing the meaning of unknown words

When you come across a new word, there are several things that you can do to help you guess the meaning:

- 1 Use the context. Looking at words before and after the unknown word and identifying the part of speech (noun, verb, etc.) of the word can help you to understand the meaning.
- 2 Understand a word through its different parts. You may already know one or more parts of the word.
sun + shine = sunshine
- 3 Use your own language. Sometimes the English word or part of the word is similar in your own language.
English = *norm* Dutch = *norm* Czech = *norma*
Polish = *norma*

3 Read the strategy. Then guess the meaning of the underlined words in the text. What helped you to guess: the context, understanding the different parts or your own language?

4 Read the text again and answer the questions.

- 1 What did Happiness Edem want to do?
- 2 What kind of images of beauty do we see in the media?
- 3 What is the traditional image of Egyptian women in paintings?
- 4 What significance do tattoos have in Borneo and New Zealand?
- 5 What do the people of Myanmar consider elegant?
- 6 Would you ever consider doing any of the things in the text?
- 7 Which things would you never do? Why?
- 8 What is the ideal of beauty in your culture?

V Describing appearance

5 Study the highlighted adjectives in the text. Which ones have a positive meaning, which a negative one and which can have both meanings?

Ideal beauty



Nigerian teenager Happiness Edem had just one aim in life: to put on weight. So she spent six months in a 'fattening room' where her daily routine was to sleep, eat and grow fat. She went in a **trim** 60 kg, but came out weighing twice that. In some parts of Africa, being **fat** is **desirable** because it symbolizes attractiveness in women and power and prosperity in men. However, in **magazines** and in the media we are **bombarded** with images of **slim**, blonde-haired and sun-tanned women or **handsome**, blue-eyed and broad-shouldered young men. Where are the short-sighted, **middle-aged** models? Is one idea of physical beauty really more **attractive** than another?

Ideas about physical beauty change over time and different periods of history reveal different views of beauty, particularly of women. Egyptian paintings often show **slender** dark-haired women as the norm, while one of the earliest representations of women in art in Europe is a carving of an **overweight** female. This is the *Venus of Hohle Fels* and it is more than 35,000 years old. In the early 1600s, artists like Peter Paul Rubens also painted **plump**, pale-skinned women who were thought to be the most **stunning** examples of female beauty at that time. In Elizabethan England, pale skin was still **fashionable**, but in this period it was because it was a sign of **wealth**: the make-up to achieve this look was expensive, so only rich people could afford it.



Within different cultures around the world, there is a huge **variation** in what is considered **beautiful**. Traditional customs, like tattooing, head-shaving, piercing or other kinds of body modification can express status, identity or beliefs. In Borneo, for instance, tattoos are like a diary because they are a written record of all the important events and places a man has experienced in his life. For New Zealand's Maoris they reflect the person's position in society. In western society, where tattoos used to be considered a sign of rebellion, the culture is changing and they are now a very popular form of body art.

For Europeans, the tradition of using metal rings to stretch a girl's neck may be shocking, but the Myanmar people consider women with long, thin necks more **elegant**. In Indonesia, the custom of sharpening girls' teeth to points might seem strange to other cultures, but it is perfectly acceptable elsewhere to straighten children's teeth with **braces**. Body piercing, dieting, cosmetic surgery or the use of fake tan might be seen as **ugly** and **unattractive** by some cultures, but they are commonplace in many others.

It appears that through the ages and across different cultures, people have always changed their bodies and faces for a wide variety of reasons. Does this mean that underneath the tattoos, rings and piercings, we're all beautiful in our own way?



6 Choose one word that you cannot use to complete each sentence.

- Most of my female friends go to the gym and keep fit to look **trim / slim / handsome**.
- Happiness Edem went to a 'fattening room' because she wanted to be **plump / slender / overweight**.
- There aren't many photos of **stunning / unattractive / fat** models in magazines.
- Some cultures may find different forms of body modification **ugly / slender / unattractive**.
- Women tend to spend more money than men on their general appearance in order to look **overweight / beautiful / attractive**.
- Men usually wear suits because they want to look **elegant / handsome / ugly**.

V insight Compound adjectives: appearance

7 Match the words in the circles to make compound adjectives. Check your answers in the text.

blonde blue short pale middle broad sun	+	-shouldered -aged -haired -tanned -eyed -sighted -skinned
--	---	---

8 How many compound adjectives can you make with the words below?

dark fair straight long blue green far	+	-sighted -skinned -haired -eyed
--	---	------------------------------------

9 SPEAKING Work in pairs. Use the adjectives in exercises 5, 7 and 8 to make sentences about people you know.

10 SPEAKING Work in groups. Discuss the statements.

- The Western ideal of beauty is not beautiful.
- Our society puts too much emphasis on appearance.

Vocabulary bank Describing hair page 134