

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Metody kritického myšlení jako prostředek vedoucí
k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2.stupně ZŠ

Závěrečná práce

2024

Mgr. Markéta Maivad, Ph.D.

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

ZADÁNÍ

tématu závěrečné písemné práce doplňujícího pedagogického studia

Jméno a příjmení studenta: Markéta Maivald **Titul:** Mgr., Ph.D.

Název absolvované VŠ: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Rok zahájení DPS: 2022

Práce je svým obsahem zaměřena převážně do oblasti: **obecná didaktika**

Téma práce: Metody kritického myšlení jako prostředek vedoucí

k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 2.stupně ZŠ

Obsah práce:

Zaměření: český jazyk a literatura na 2.stupni ZŠ

Cíl práce: zmapování klíčových strategií kritického myšlení, ověření jejich efektivity v procesu učení

Obsah: historie, metody rozvoje kritického myšlení, čtení s porozuměním, modelové lekce

Účel: rozvoj kritického myšlení, dosažení hlubšího porozumění textu, aktivní užívání strategií žáky, zvýšení čtenářského sebevědomí žáků

Základní literatura dle ISO 690:

1) Atwell, N. *The Reading Zone: How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*. New York: Scholastic, 2016. ISBN 978-0-439-92644-7.

2) Robb, L. *Teaching Reading in Middle School*. New York: Scholastic, 2000. ISBN 0-590-68560-0.

3) Tomková, A. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

Termín odevzdání práce: 15.4. 2024

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. Podpis vedoucího:

Prohlašuji, že jsem se seznámil(a) s instrukcemi pro vypracování závěrečné písemné práce.

v Pardubicích dne:

Podpis studující(ho):

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího této práce. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle paragraphu 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s paragraphem 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů a směrnicí Univerzity Pardubice č. X/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 1.4. 2024

Mgr. Markéta Maivald, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za odborné a velmi vstřícné vedení této závěrečné práce.

ANOTACE

Práce se zabývá metodami kritického myšlení, které se aplikují ve výuce českého jazyka a literatury pro rozvoj čtenářských kompetencí. Teoretická část práce se věnuje definování pojmu kritické myšlení a historickému náhledu na tento fenomén. Tato část práce charakterizuje modely rozvíjející kritické myšlení a představí základní metodické a didaktické koncepty osvojování a kultivace kritického myšlení. Dále se zaměřuje na program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a jeho třífázový model výuky E-U-R. Cílem praktické části práce je předložit návrh vyučovací jednotky s použitím metod kritického myšlení.

KLÍČOVÁ SLOVA

kritické myšlení, program RWCT, fáze E-U-R, čtení s porozuměním, vyučovací jednotka, strategie

TITLE

Critical Thinking as a Means of Developing Reading Competencies

ANNOTATION

This thesis deals with methods of critical thinking applied to teaching of the Czech language and literature. The theoretical part of the thesis defines the concept of critical thinking and provides historical perspective on this phenomenon. This part characterizes models of critical thinking and introduces basic methodological and linguodidactic concepts for acquiring and cultivating critical thinking. It also discusses the Reading and Writing for Critical Thinking Program (RWCT) and its three-phase E-U-R teaching model. The goal of the practical part of the thesis is to present teaching units using methods of critical thinking.

KEYWORDS

critical thinking, RWCT program, E-U-R phases, reading comprehension, teaching unit, strategies

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK.....	8
ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1.1 Vzdělávací systém v České republice.....	11
1.1.1 Primární vzdělávání.....	11
1.1.2 Sekundární a terciární vzdělávání.....	11
1.2 Vyšší sekundární vzdělávání.....	11
2. Kritické myšlení.....	13
2.1 Věroučné a badavé myšlení.....	14
2.2 Definice kritického myšlení.....	15
2.2.1 Kritické čtenářství.....	17
2.2.2 Kritické psaní.....	18
2.3 Historie vývoje kritického myšlení.....	18
2.3.1 Rozvoj kritického myšlení s ohledem na věk a individuální vývojové možnosti.....	22
3. Výukové modely rozvíjející kritické myšlení.....	23
3.1 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	23
3.1.1 Původ programu RWCT.....	23
3.1.2 Původ programu RWCT.....	23
3.1.3 Cíle a obsah RWCT.....	23
3.2 Kompetence rozvíjené metodami programu RWCT.....	24
3.2.1 Kompetence k učení.....	24
3.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	25
3.2.3 Kompetence komunikativní.....	25
3.2.4 Kompetence sociální a personální.....	25
3.2.5 Kompetence občanské.....	25
3.3 Prostředí vhodné pro rozvoj kritického myšlení.....	27
3.3.1 Pedagogicko-psychologická východiska pro rozvoj kritického myšlení.....	28
3.4 Čtenářské strategie pro rozvoj kritického myšlení.....	29
4. Metodicko-didaktická východiska.....	30
4.1 Pedagogická východiska.....	30
4.2 Metody programu RWCT a jeho užití při výuce kritického myšlení.....	31
4.2.1 Vybrané metody a strategie modelu RWCT.....	31
4.2.2 Třífázový model evokace uvědomění si významu informací – reflexe (E-U-R).....	31
4.2.3 Metody vhodné pro fázi evokace.....	32
4.2.4 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací – vědomé poznávání významu.....	36
4.2.5 Metody vhodné pro fázi reflexe.....	38
4.3 Od čtení s porozuměním ke kritickému myšlení.....	39
4.3.1 Čtení s porozuměním.....	39
4.3.2 Čtení a jazykové prostředky jako prostředky zvýšení kompetence mateřského jazyka.....	40

5 PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
5.1 Modelová lekce s narativním textem - návrh lekce.....	42
5.2 Modelová lekce s populárně-naučným textem.....	44
ZÁVĚR.....	48
POUŽITÁ LITERATURA.....	49
PŘÍLOHY.....	53

SEZNAM ZKRATEK A ZNAČEK

RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking - Čtením a psaním ke kritickému myšlení

E-U-R - evokace - uvědomění si významu informací - reflexe

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Nevěř tomu, čemu nerozumíš, ale nezavrhuj, cos neprozkoumal.

Karel Čapek

ÚVOD

Kritické myšlení je pokládáno za jednu ze zásadních dovedností 21. století. V posledních letech se významným způsobem prohloubil zájem o zkoumání způsobů rozvoje myšlení dětí, dospívajících i dospělých jedinců. Vědci, pedagogové, akademici, neurovědci a učitelé se začali intenzivně zabývat tím, jak lidská mysl funguje, jak lze pěstovat myšlení a jak jej efektivně využívat pro potřeby tohoto století. V době globalizace, nebývalého přísunu informací, které je třeba vstřebat, rozřídít, analyzovat a posoudit, záleží na tom, jak vytříbené dovednosti kritického myšlení máme.

Potřeba kultivovat myšlení je rovněž živena novými poznatky o tom, jak funguje lidský mozek. Lidé došli k zásadnímu poznání, že vhodnými způsoby lze myšlenkové procesy zefektivnit a především připravit pro potřeby života lidí ve 21. století.

V teoretické části se budu stručně zabývat systémem vzdělávání v České republice. V první části shrnu hlavní témata této problematiky, a to v oblasti primárního i sekundárního vzdělávání. Ve druhé kapitole se zaměřím na definování konceptu kritického myšlení a jeho historického vývoje. Bude mě zajímat, co je kritické čtení a jakým způsobem je pro rozvoj kritického myšlení důležité psaní. Zamyslím se nad tím, jaké jsou předpoklady pro rozvoj kritického myšlení ve výuce a které pedagogicko-psychologické přístupy se dají využít pro kultivaci kritického myšlení. Ve třetí kapitole představím program Čtením a psaním pro rozvoj kritického myšlení a jeho jednotlivé metody. Ukáži, které klíčové kompetence tento program rozvíjejí a jak naplňují požadavky a doporučení RVP ZŠ.

V praktické části představím modelovou lekci, kterou využívám při výuce kritického myšlení v předmětu Český jazyk a literatura na druhém stupni ZŠ. Ukáži, jak konkrétně lze aplikovat vybrané metody a předložím návrh výukové jednotky.

Cílem mé práce je podat náhled na problematiku kritického myšlení v kontextu druhostupňového vzdělávání vybrané české školy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vzdělávací systém v České republice

V této kapitole stručně představím systém a koncepci vzdělávání v České republice. Pro potřeby této práce se zaměřím na druhostupňové vzdělávání základních škol.

1.1.1 Primární vzdělávání

Systém vzdělávání v České republice můžeme rozdělit do čtyř stupňů. Vzdělávání dětí začíná již v předškolním věku pěti let, přičemž povinný je poslední rok předškolní docházky. Následuje devítiletá povinná školní docházka ve věkovém rozmezí od šesti do patnácti let. Je označována jako primární vzdělávání. Primární stupeň se dělí na první a druhý stupeň. Druhý stupeň vzdělávání se označuje jako nižší sekundární stupeň. Po dokončení povinné školní docházky může žák pokračovat ve vyšším sekundárním stupni vzdělávání. K vyššímu sekundárnímu vzdělávání lze rovněž nastoupit v případě víceletých gymnázií již po pátém nebo sedmém ročníku základní školy. Žák zde musí dokončit povinnou devítiletou školní docházku (Eurydice, 2019). Po dokončení povinné školní docházky může žák dále studovat nebo nastoupit do zaměstnání.

1.1.2 Sekundární a terciární vzdělávání

Sekundární vzdělávání můžeme rozdělit dle kritéria zaměření a podle dosahovaného vzdělání. Gymnázia a lycea poskytují všeobecné vzdělávání a střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře vzdělávání odborné. Podle dosaženého vzdělání je dělíme na střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou (Eurydice, 2019).

K terciárnímu vzdělávání může nastoupit žák, který složil maturitní zkoušku a byl přijat na tento stupeň vzdělávání. V České republice se terciární vzdělávání poskytují vysoké školy, vyšší odborné školy a konzervatoře. Vysokoškolské vzdělání se dělí na bakalářské, magisterské a doktorské (Zákon č.111/1998 Sb., Zákon č. 561/2004).

1.2 Vyšší sekundární vzdělávání

Aby mohl žák zahájit vyšší sekundární vzdělávání, musí mít dokončenou povinnou

devítiletou školní docházku a úspěšně projít přijímacím řízením (paragraf 59 zákona č. 561/2004 Sb.). Jak již bylo řečeno, střední vzdělání s výučním listem je možné získat absolvováním dvouletého nebo tříletého studijního programu, zakončeného závěrečnou zkouškou. Po jeho dokončení může absolvent nastoupit k výkonu povolání, ve kterém byl vyučen. Tento typ vzdělávání je poskytován na středních odborných učilištích (Eurydice, 2019).

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze absolvovat několika způsoby. Nejběžnější je absolvování čtyřletého vzdělávacího programu zakončeného maturitní zkouškou. Toto vzdělání může být všeobecné (gymnázia a lycea) nebo odborné (střední odborné školy). Absolventi středních odborných škol mohou nastoupit k vykonávání své profese, mají také možnost nastoupit k terciárnímu vzdělávání na vyšší odbornou nebo vysokou školu. Studenti gymnázií získávají všeobecné vzdělání, osvojují si znalosti z různých předmětů a oborů bez specifického zaměření. Po úspěšném složení maturitní zkoušky absolventi gymnázií nejčastěji pokračují ve studiu na vysokých školách.

V České republice je nabízeno studium na víceletých gymnáziích, osmiletých či šestiletých. Na tento typ školy se hlásí žáci ze základní školy, a to z 5. třídy (osmileté gymnázium) nebo 7. třídy (šestileté gymnázium). V tomto případě zde žák plní povinnou školní docházku a dále pokračuje až do maturitní zkoušky.

Třetím způsobem, jak lze získat střední vzdělání s maturitní zkouškou, je nástavbové studium. K němu může nastoupit student po dosažení středního odborného vzdělání s výučním listem. Jedná se o denní vzdělávací program v délce dvou let, který je zakončen maturitní zkouškou (Eurydice, 2019c, Zákon č.561/2004 Sb.).

2. Kritické myšlení

Myšlení je stěžejní součástí inteligence a je definováno jako poznávání, které je vázáno na aktivitu individuálního vědomí. K myšlení jsou potřeba vstupní informace, ale stěžejní je jejich následné zpracování. Od smyslové percepce se liší tím, že ke zpracování a manipulování s informacemi je potřeba delšího časového úseku (Vágnerová, 1997, s.146). Lze jej tedy definovat jako *“proces řešení problémů, tedy chápání vztahů mezi objekty a hlavně mezi jejich reprezentacemi”* (Vágnerová,1997, s. 146).

Myšlení můžeme interpretovat jako řešení problémů, vytváření hypotéz a jejich ověřování. Tyto hypotézy představují jednotlivé varianty uspořádání vzájemných vztahů. Existují v mysli člověka, jsou různým způsobem korigovány, ověřovány a případně zavrhovány (Vágnerová, 1997, s.148).

Vágnerová uvádí (dle Nakonečného) následující myšlenkové operace, které slouží k řešení problémů:

- a) Abstrakce a zobecnování - uvažování směrem od konkrétní skutečnosti k jejímu zobecnění.
- b) Analýza a syntéza - operace podrobnějšího rozboru určitého problému a naopak syntéza dílčích informací vedoucí k určitému závěru.
- c) Srovnávání a třídění - hledání podobností a rozdílů, rozčleňování dané skutečnosti tak, aby se stala srozumitelnější (Vágnerová, 1997, s. 124).

Při řešení problémů se uplatňují i další psychické procesy. Jsou k němu potřeba zkušenosti, dovednosti a schopnosti, které se dají vhodnými metodami kultivovat a rozvíjet. Myšlení probíhá většinou na vědomé úrovni, jde tedy o racionální proces. Tzv. intuitivní myšlení a emoční vklady zde nejsou, vzhledem k tématu práce dále uvažovány.

Kritické myšlení, jinak také kritický postoj nebo kritičnost, je schopnost rozhodovat a rozlišovat. Jednou ze základních zásad je dovednost nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění nebo naléhavosti nějakého sdělení. Je to také schopnost dokázat zaujmout odstup a připustit odlišný názor. Na základě zkušeností a dovedností si pak utvořit vlastní názor. Kritické myšlení nám pomáhá vyrovnat se s nejistotami ve světě plném neustálých změn, nepředvídaností a pochybností. Ve světě, ve kterém jsou zpochybňovány tradiční způsoby žití a po staletí přijímané neměnné hodnoty a tradice (Hausenblas, 2007. s.35).

V současnosti si klademe otázky, co všechno máme považovat za jisté a o čem je třeba pochybovat. Kolik jistoty potřebují děti ke zdravému vývoji a kolik prostoru je třeba nechat pro volný pohyb a uvažování v zóně nejistot a pochybností (Hausenblas, 2007, s. 37).

Mnoho dětí i dospělých se cítí pochybnostmi a nejistotou znepokojeno natolik, že jim žití v nejistotách a tázání přináší muka a úzkosti. Přemýšliví lidé si ale stále kladou otázky a nějaký čas jim trvá, než si zvyknou, že na všechny otázky nedostanou odpovědi, že otázka, která zůstává nezodpovězena, má hodnotu sama o sobě.

2.1 Věroučné a bádaové myšlení

Od starověku až do 20. století se myšlení v Evropě ubíralo dvěma základními směry. Myšlení o přijímaných zákonech, které respektovalo zásady desatera a další církevní pravdy. V pozadí existovala silná víra v to, že dané pravdy drží náš svět dohromady a dávají lidskému konání smysl.

Ondřej Hausenblas ve své úvaze o podstatě kritického myšlení rozlišuje dva základní proudy myšlení. Věroučné a bádaové myšlení (Hausenblas, 2007, s. 37). Bádaové myšlení se provozovalo nad rozpory, otázkami a pochybami. Mělo tedy blízko ke kritickému myšlení. Vycházelo ze studia matematiky a geometrie, kde byl lidský rozum chápán jako svébytný, na náboženských pravdách nezávislý subjekt. Dalším zdrojem poznání bylo osobní pozorování světa a uvažování o něm. Přemýšlelo se nad tím, že naše smysly nám mnohdy říkají něco jiného než filozofické či náboženské knihy. Lidé si uvědomili, že existuje pluralita názorů.

Kladení otázek má v procesu myšlení své zásadní místo. Myšlení je podněcováno tázáním, ne překládáním hotových pravd. V každé disciplíně musejí vystávat pochybnosti, jinak by tato disciplína stagnovala.

Otázky, kterými se doptáváme informací, nás nutí konfrontovat jejich zdroje a kvalitu. Otázky nás vedou k přemýšlení o alternativních způsobech řešení, zkoumání toho, co považujeme za dané, nutí nás sledovat, kam směřují naše úvahy. Pouze ti, kteří se ptají a dožadují se vysvětlení, o dané věci přemýšlejí, a tím se učí.

V procesu výuky by měl učitel přenechat velký prostor aktivitě studentů. Ukázat jim, že správné tázání je systematické, hloubkové a obsahuje snahu dobrat se pravdy či se jí alespoň s velkou pravděpodobností přiblížit. V současné školní výuce stále ještě velkou měrou probíhá

tzv. věroučné učení. Dobří učitelé se ale snaží najít rovnováhu nebo se dokonce přiklonit k převaze bádaového myšlení. Jejich cílem je přivést studenty od pasivního přijímání faktů ke kladení otázek a k pochybování. Studenti by si měli uvědomit, že zjevné pravdy přijímané bez pochybování mohou sloužit k manipulaci lidí. Chápání sebe sama jako pasivního jedince ve společnosti, za které rozhodují druzí, je jedním z největších nebezpečí této doby. Historická zkušenost nám jasně ukázala, že věřit na daným “pravdám” je nejen nedostačující, ale i nebezpečné.

Ve školách bychom měli věnovat velký prostor výuce kritického myšlení. Myslet znamená rozvažovat, ohledávat situace a informace, problémy, porovnávat, hledat, co spolu souvisí, jaké jsou v tom příčiny a následky (Hausenblas, 2007, 38).

2.2 Definice kritického myšlení

Množství definic a neuchopitelnost jevu samotného vyplývá z podstaty tohoto fenoménu, který se vymyká všem snahám syntetizovat jej a vyjádřit uzavřenou definicí. Povaha tohoto jevu nám ale umožňuje poukázat na základní společné aspekty. Mc Pecková charakterizuje kritické myšlení jako “*schopnost a sklon vykonávat aktivity s užitím reflektivního skepticismu*” (McPeck In Klooster, 1981, s. 68).

D. Klooster považuje kritické myšlení za proces, který je nezávislý a samostatný, v němž se hledají otázky a problémy a který vede k hledání promyšlených odpovědí a jejich zdůvodnění (Klooster, 2007, s. 44).

Jiný náhled přináší S.D. Brookfield, který kritické myšlení pokládá za myšlení osobního rázu, vztahené k vlastním předpokladům. Na rozdíl od Kloostera definuje Brookfield kritické myšlení obsahově, tj. definuje, co je jeho předmětem, nikoliv za jakých okolností se děje. Důležitost kritického myšlení spatřuje v tom, že nám pomáhá odhalovat implicitní obsahy, skryté předpoklady, a tím odolávat manipulaci (Kritické listy 2013, s.23).

Jde tedy o vyšší formu myšlení ve vztahu k Bloomově taxonomii kognitivních schopností. Při myšlení tohoto typu dochází k argumentaci, ověřování faktů a jejich dokazování a také k formulování závěrů. Kritické myšlení je zároveň sebereflexivní, dochází při něm k dotazování a zpochybňování vlastních myšlenkových procesů. Kritické myšlení v našem pojetí představuje edukační činnost, vzdělávací aktivitu, do které se zapojuje celá osobnost jedince. Kritické myšlení je jediný způsob, který nás chrání před klamy, podvodným jednáním a

mylným chápáním sebe sama i světa kolem nás a to bychom měli žáky učit.

“Kritika je zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí. Smyslem kritiky je zjistit, zda odpovídají nebo neodpovídají skutečnosti. Kritické myšlení je výsledkem vzdělání a cviku. Je duševním cvikem i silou. Je základní podmínkou zdatu lidského konání?” (Gazda, 2019, s.35).

K tomu, abychom mohli plně využívat kritického myšlení, musíme mít přístup k širokému spektru informací. Kritické myšlení je aktivní a přesné vnímání pojmů, jejich analýza a syntéza. Někteří badatelé uzavřeli úvahy nad sestavením konečné definice kritického myšlení skepticky. Nelze ji sestavit, neboť by musela obsahovat nekonečný seznam konceptů.

K čemu máme tedy žáky při kultivování kritického myšlení vést? Dle D. Kloostera k těmto zásadním bodům:

Aby rozpoznali, kde a co je v informacích nejasné, nejednoznačné, pochybné či mylné - v různých druzích textu (ve studijním textu, v krásné literatuře, v literatuře faktu, populárně-naučné i v médiích).

Aby nepřijali informaci nepřesnou, neúplnou a zavádějící.

Aby namířili svou pozornost k hlubším příčinám, důvodům a důsledkům a ke smyslu toho, co dělají a proč to dělají (Klooster, 2007, s. 46).

Učitelé by měli užívat mnoha výukových strategií, které podněcují a rozvíjejí dialog a diskuzi a především skupinovou práci. U žáků by měla být pěstována schopnost naslouchat, být tolerantní k názorům ostatních, podněcovat živou výměnu myšlenek a schopnost přijímat zodpovědnost za svá vlastní stanoviska. Škola musí vytvořit bezpečné prostředí, aby se vytvořil prostor pro tázání. Od ptaní se žák posléze dostává ke kritickému myšlení. Je důležité nezapomínat na to, že žák by měl být v procesech myšlení vždy aktivně zaangažovaný.

Pro jasnější vymezení pojmu je dobré si uvědomit, co kritické myšlení není, a přesto bývá za kritické považováno. Kritické myšlení samozřejmě není memorování ani paměťové učení. U myšlení vyššího řádu jde o rozvíjení vyšších a komplexnějších druhů myšlení. Není to ani pouhé porozumění textům, i když analýza obtížnějších textů je velice komplexní myšlenková operace. Ani intuitivní myšlení, i když může být velmi složité, není myšlení kritické. Je to myšlení, které je jen zřídka kdy si vědomé samo sebe. Všechny tyto způsoby myšlení jsou

velice důležitým východiskem pro kritické myšlení.

Cílem kritického myšlení je vytvořit vnitřní rovnováhu v rámci běžnému uvažování, jež nás bude nutit neustále sledovat, hodnotit a opravovat naše dosavadní mínění a názory. Tento způsob metakognitivního uvažování by měl obsahovat rozumové a logické úvahy a v určitých situacích se vyvarovat emocím, citům a spontánnosti (Gazda., 2019, s. 20).

2.2.1 Kritické čtenářství

Kritické čtení zahrnuje dovednosti, které potřebuje žák k tomu, aby mohl kriticky číst a vnímat různé druhy textů. Práce s texty má vést studenty ke kritickému vědomí. Děti učíme, aby uměly prověřovat informace, rozlišit názory od faktů a nedůvěřovaly všemu psanému. Aby se z žáků stali kriticky myslící lidé, musí být doučebního procesu aktivně vtaženi. Aby se mohli učit efektivně, musí se nejprve naučit, jak na to. Žáci by měli postupně převzít zodpovědnost za své učení a v ideálním případě by se z nich měli stát přemýšliví, učící se lidé.

Čtení a psaní stále ještě zůstává, navzdory digitálním médiím, hlavním nástrojem ke sdělování informací a učení. Čtení chápou jako hlubší porozumění textu, ne prvotní a povrchní pochopení komunikátu. Abychom rozvíjeli kritické myšlení, je potřeba žákům ukázat, že nejde o pouhé vysvětlení obsahu, toho, co autor říká, ale o mnohem hlubší analýzu.

Zásadní význam má to, že je žák schopen implementovat nové informace do svého životního kontextu. Umí se vypořádat s protichůdnými fakty a argumenty, dokáže text interpretovat a propojit se svými dřívějšími znalostmi a dovednostmi. Učitelé by měli naučit žáky být *“angažovanými čtenáři, přemýšlivými čtenáři a čtenáři reflektujícími přečtený text”* (Dílna čtení, 1999, s. 9).

K rozvoji čtenářství jako podmínce kritického myšlení je potřeba zajistit několik podmínek. V prvé řadě je to čas věnovaný čtení, dále možnost volby čteného textu a prostor na dostatečnou odezvu. Čtenářská odezva představuje osobní reakci čtenáře na četbu v jejím průběhu i po přečtení daného textu. Ideální je, aby žáci mohli reagovat osobně a četbu reflektovat. Čtenářství je tedy předpokladem kritického myšlení, zkoumavé a pochybovačné čtení by mělo probíhat ve všech předmětech, tedy i naukových.

2.2.2 Kritické psaní

Psaní patří mezi velmi účinné způsoby rozvíjení kritické myšlení. Pomáhá k hlubšímu sebevyjádření, vychovává žáky k tomu, aby dokázali otevřeně myslet a umožňuje jim zaznamenávat myšlenky v jejich zrodu i v dalším procesu přemýšlení o nich. Psaní slouží k tomuto účelu pouze tehdy, když mají pisatelé možnost výsledky své práce prezentovat a hovořit s nimi s ostatními. Učitel zde hraje roli konzultanta, modeluje proces psaní před žáky. Žáci tak vidí, co vše se děje při procesu, ve kterém vzniká text.

Jde zde především o proces, ne o výsledný produkt písemného projevu, proces, ve kterém si žáci strukturují a logicky řadí poznatky a ideje. Psáním se mohou také vymezit, ujasnit si nové poznatky a utřídit je. Tato koncepce je východiskem ke kritickému myšlení. Aby psaní sloužilo tomuto účelu, musí splňovat několik hlavních zásad. Ve škole je třeba vytvořit atmosféru důvěry, bezpečí a respektu ke každému pisateli. Tento proces by neměl být známkován, učitelé by neměli hodnotit formální, stylistické ani pravopisné nepřesnosti.

Žákům je třeba ukázat, že většinou neexistuje jediné správné řešení problému, že málokterá otázka má pouze jednu odpověď. Cenné na tomto procesu jsou různorodé náhledy, které učitel podpoří otevřenými otázkami a především vstřícností k odpovědím. Neméně důležité je téma, které musí být pro děti nosné a zajímavé. *“Autor píše o tématu, které si zvolil, pro publikum, které opravdu zajímá to, co říká. Někdo vypráví o něčem někomu jinému”* (Rozvíjíme kritické myšlení, 2007, s.6). Způsob, kdy žák píše na zadané téma a text je určen pouze pro čtení a kontrolu učitelem, kdy zpětnou vazbu dostává pouze ve formě známky, je pro rozvíjení kritického myšlení nefunkční.

Jednou z dobrých metod používaných pro kultivaci kritického myšlení je volné psaní. Zde je dovoleno psát vše, co žáky k danému tématu napadá, aniž by byli vázáni jakýmikoliv formálními požadavky. Volné psaní je koncipováno jako souvislý text, žákům pomáhá objevovat nečekané myšlenky a souvislosti. Žáci po omezenou dobu zaznamenávají tok svých myšlenek. Výsledné texty pak mohou žáci na základě dobrovolnosti přečíst ostatním nebo je ponechat nezveřejněné. Tato metoda je výukové jednotce vhodná pro fázi evokace nebo pro konečnou fázi reflexe, zhodnocení probíraného tématu.

2.3 Historie vývoje kritického myšlení

Kořeny kritického myšlení sahají do doby učení antického filozofa Sokrata před 2 500 lety.

Sokrates představil unikátní dialogickou metodu tázání. Zjistil, že lidé neumějí racionálně vysvětlit své domněnky, svá přesvědčení a nedisponují dostatečným množstvím pádných důkazů. Všem dominovalo umění obsahově vyprázdňené rétoriky.

Tento myslitel přišel s myšlenkou, že se nelze spoléhat pouze na “pravdu”, kterou hlásá jedna autorita. Poukázal na to, že lidé, kteří zastávají vysoké pozice a mají velkou moc, ještě automaticky nemusejí být držitelo zaručené pravdy. I oni mohou jednat iracionálně a pokřiveně. Zavedl metodu tázání, které nezůstávalo u přijímání povrchních stereotypních přesvědčení.

Sokrates ukázal na důležitost předkládání důkazů, pečlivou a důkladnou analýzu, tzn. rozbor základních konceptů a hledání implikací. Jeho metoda se nazývá sokratovské tázání a je dodnes považována za jednu z nejvýznamnějších strategií výuky kritického myšlení.

Sokrates používal základní způsoby kritického myšlení, vedl své žáky k tomu, aby zpochybňovali daná a obecně přijímaná přesvědčení, aby o nich uvažovali v celé své hloubce a širí a nepřijímali je za obecně platná. Poukázal na to, že je potřeba pečlivě zvážit přesvědčení, která se zakládají na logickém úsudku a odlišit je od těch, která slouží zájmům některých osob. Upozornil na to, že mohou být uklidňující, a líbivá, postrádají však dostatek důkazů a jakýkoliv racionální základ.

Sokratovo učení o kritickém myšlení a tázání dále rozvinul Platón, Aristoteles a řečtí skeptici. Všichni navázali na myšlenku, že věci se nám velmi často jeví odlišně od toho, jaké doopravdy jsou. Pouze trénovaná mysl je schopna odlišit povrchní dojem (delusive appearances) a skrz ponor do hloubky problému může zpochybnit stereotypně přijímané pravdy. Z této starořecké tradice kritického myšlení se vyvinula touha všech, kteří usilují o hlubší poznání. Zrodilo se přesvědčení, že pouze myšlení, které je dobře zdůvodněné, schopné reagovat na námitky, nás může vyvést z povrchního způsobu myšlení.

Ve středověku na tradici kritického myšlení navázali další myslitelé. Jejich přímým následovníkem byl Tomáš Akvinský, který poukázal na to, že strategie kritického zdůvodňování musí být systematicky kultivovány a neustále zpochybňován. Akvinský ale neopomněl poukázat na to, že i když kriticky hodnotíme nějaká přesvědčení, neznamená to, že je nutně považujeme za neplatná. Zpochybňuje pouze ty, která postrádají důkladné logické a systematické zdůvodnění. Vítal kritiku svých vlastních idejí, jelikož byl přesvědčen, že

kritika vede ke zdokonalování a rozvoji.

Doba renesance a o osvětenství patnáctého a šestnáctého století představuje zásadní obrat pro rozvoj kritického myšlení v evropském kontextu. Velké množství myslitelů této doby začalo kriticky posuzovat, nahlížet stávající pravdy a tvrzení týkající se všech oblastí lidského života: náboženství, společenského uspořádání, zákonů, svobody a umění.

Myslitelé této doby přicházeli s převědčením, že je potřeba všechny tyto aspekty podrobit důkladné revizi skrze analýzu a kritické hodnocení, nazírání. Mezi významné filozofy této doby se řadí například Colet, Erasmus a Moore, Bacon, Machiavelli, Hobbes, Locke a další. Významný impuls přinesli také francouzští osvětenští myslitelé, např. Montesquieu, Voltaire a Denis Diderot. Věřili tomu, že lidská mysl vedená rozumem je schopna lépe pochopit sociální a politická témata světa. Vedla je optimistická důvěra v sílu rozumu. Empirismus, důvěru ve zkušenost jako základ veškerého poznání, hlásal především Locke a jeho angličtí následovníci.

Filozofie v této době působila obzvláště silně na veřejné mínění a obecný společenský vývoj. Ideálům osvěcenských filozofů vděčíme za to, že byla prosazena základní práva a svobody, že se zavedlo humánní zacházení s lidmi, byla zrušena cenzura, a tím podpořena svoboda názorů.

Francis Bacon byl obzvláště znepokojen tím, jak bylo myšlení zneužíváno. Explicitně vyjádřil své přesvědčení o tom, že mysl ponechaná svým přirozeným způsobům myšlení nás nepřivede k pravému poznání. Ve svém díle *The Advancement of Learning* předložil svůj názor o důležitosti empirického, zkušenostního aspektu v procesu kritického myšlení. Položil základy moderním vědám tím, že poukázal na význam procesu získávání informací. Upozornil na to, že si většina lidí, pokud je ponechána sama sobě a svým zažitým způsobům přemýšlení, osvojí nefunkční a zavádějící návyky myšlení. Tyto pak nazval *idoly*. Tento text je považován za jeden z prvních děl zabývajících se konsistentně kritickým myšlením.

O padesát let později vyšel druhý zásadní text věnující se kritickému myšlení. Jeho autorem je René Descartes. Ve svém díle *Rules For the Direction of the Mind - Pravidla pro řízení intelektu* podal vysvětlení, proč vyžaduje specifický způsob myšlení. Vyvinul metodu kritického myšlení založenou na principu *systematického pochybování*. Myšlení dle Descarta má být založeno na principu přísně logického strukturování, získávání faktů dedukcí z

nejjednodušších základních pojmů. *“Budu pochybovat o všem, abych zjistil, co obtojí před touto radikální pochybností”* (Stoerig, 2000, s. 240).

Pochybovat se tedy musí o všem, co nás naučili ve školách i o tom, zda tento svět, který nás obklopuje, skutečně existuje. Přijímat mohu pouze to, co se mi jeví tak jasné a srozumitelné, že o tom nemohu pochybovat, říká Descartes (Stoerig, 2000, s.242).

Myslitelé osmnáctého a devatenáctého století navázali na koncept kritického myšlení a rozšířili jej do dalších oblastí. Sigmund Freud aplikoval tyto metody na oblast podvědomí a zanořil se do hloubek psychoanalýzy. Koncept kritického myšlení vedl rovněž k rozvoji zkoumání jazyků, jejich struktury, funkčnímu přístupu, což mělo zásadní význam pro rozvoj mnoha lingvistických disciplín těchto i následujících století.

Ve dvacátém století ještě zesílilo přesvědčení o potřebě kritického myšlení ve všech možných oblastech lidského konání. V roce 1906 vydal W. G. Sumner zásadní pojednání o základech sociologie a antropologie. Poukázal na zkreslení myšlení, které je vedeno sociocentricky a souběžně na tendence školní výuky ubírat se tímto směrem. Kritizoval uniformitu myšlení, stereotypizaci a výchovu lidí uniformním způsobem. Sumner upozorňuje na zásadní potřebu kritického myšlení v životě lidí a ve vzdělávacím procesu. Ludwig Wittgenstein a Jean Piaget problematiku obohatili o psychologický a filozofický úhel pohledu.

Pojem kritické myšlení tedy nelze chápat jako něco neměnného a stagnujícího. Kultivované kritické myšlení snižuje riziko toho, že lidé přijímají povrchní informace z jakéhokoliv zdroje, že jednají na základě předsudků a stereotypů. Kritické myšlení a tradiční učení se faktům by se mělo doplňovat. Myšlení je proces, který provádějí lidé s informacemi, které se naučili. Kritické myšlení se na tradiční učení váže, činí ho smysluplným.

Kritické myšlení v době 21.století je důležitější než bylo kdy před tím, vzhledem k vysokému tempu, kterým se šíří nesmírné množství informací a vzhledem k technickým možnostem, které lidé mají. Informační gramotnost se v současné době stala zásadní dovedností, právě pro výše zmíněné důvody.

Neméně důležitou dovedností je umět definovat problémy, pohlédnout na ně z různých perspektiv a vymýšlet nová, inovativní řešení. Ve 21. století bylo dosaženo mnoha nových objevů na poli kognitivních věd a neurověd. Ty nám dávají dosud nebývalý vhled do lidského mozku a myslí. Vhled jistě ne vyčerpávající a definitivní.

2.3.1 Rozvoj kritického myšlení s ohledem na věk a individuální vývojové možnosti

Učitelé nižších stupňů základních škol vycházejí z názoru, že dítě je přirozeně zvědavé a schopné tvořivého myšlení (srov. Čáp, 1966, s.169).

V tzv.předoperačním období se vyvíjejí významné procesy řeči a tvoří se představy. Myšlení dítěte je egocentrické ve smyslu kognitivním. Dítě dokáže informace třídit, ale převážně podle jedné charakteristiky. Uchyluje se především k názornému myšlení. V tomto věku dítě zkušenosti kopíruje, nedokáže je ještě opravit, ani spolupracovat s jinými tak, aby došlo k hlubšímu poznání.

V dalším období, v tzv.období konkrétních operací, kterým prochází dítě přibližně kolem sedmi a osmi let až do jedenácti let, je již schopno myšlenku podrobněji prozkoumat, podrobit ji kritickému náhledu a porovnat s odlišnými názory. Toto období přináší zmenšování egocentrismu, schopnost decentrování a možnost zvrtnosti názorů. Myšlení je stále ještě určováno konkrétními zkušenostmi, ale dokáže formulovat jednoduché hypotézy bez názorné předlohy. Dítě již umí zacházet s abstraktními představami, i když zatím stále ve vztahu ke konkrétním objektům. Dítě dovede třídit, klasifikovat a provádět logické úvahy.

Okolo dvanáctého roku vstupuje myšlení do období abstraktních, formálně logických operací. Dítě je již schopno hypoteticko-deduktivního usuzování. Dokáže se vyrovnat se situacemi, s nimiž se ještě nesetkalo, umí pracovat se složitějšími strukturami (srov. Čáp, 1966, s. 170).

Uvedené charakteristiky ukazují, že rozvíjet kritické myšlení je možné od mladšího školního věku. Jedná se o postupný proces, který je ovlivněn věkovými i individuálními předpoklady. Děti, úměrně jejich věku, jsou schopny řešit komplexnější otázky, činit rozhodnutí a ta si posléze obhájit. Již od mladšího školního věku bychom proto měli zařazovat do výuky aktivity, v nichž má žák příležitost vyjádřit svůj názor, zamyslet se nad problémem, hledat dobrá řešení, předvídat a dokonce i shrnout přečtené či vyřčené.

Myšlení dětí má samozřejmě svá specifika a není, zvláště na první stupni, schopné kritického úsudku v pravém slova smyslu. Neměli bychom však rezignovat a čekat, až bude jejich myšlení dostatečně vyzrálé a schopné abstraktních a komplexnějších myšlenkových pochodů.

3. Výukové modely rozvíjející kritické myšlení

3.1 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program RWCT byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA. V České republice byl poprvé představen v roce 1997. Tento program podporuje proces transformace českých škol, je jedním z inovativních programů, který koresponduje s cíli základního vzdělávání a nabízí konkrétní a ověřené postupy k dosahování těchto cílů.

3.1.2 Původ programu RWCT

Program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) je určen pro země budující demokratické společnosti. Do kontextu českých škol je tento program vnášen prostřednictvím organizace Kritické myšlení.

Program představuje systém, který spojuje čtení a psaní s reálnou školní výukou s cílem přivést studenta ke kritickému uvažování o světě. Informace zde nejsou cílem, ale pouze východiskem k další práci. Vychází z kontextu kritické teorie. Staví na tom, že schopnost kriticky psát a uvažovat představuje výchozí body pro pěstování nezávislého demokratického myšlení.

3.1.3 Cíle a obsah RWCT

Autoři tohoto programu si kladou cíle v několika rovinách. Prvním z nich je podpořit demokratickou výchovu prostřednictvím školního vzdělávání obohaceného o metody kritického myšlení. Dalším cílem je profesní rozvoj učitelů, kteří budou schopni tyto metody aplikovat ve školním prostředí.

Podle programu RWCT je potřeba *“v demokratické společnosti vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni vytvářet si vlastní názory, racionálně volit mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, řešit problémy a zodpovědně debatovat o daných problémech”* (Tomková, 2007, 11).

Program RWCT se zaměřuje na rozvoj čtenářské a písemné gramotnosti, na to, aby studenti byli schopni porozumět textům a uměli dobře vyjádřit své myšlenky, analyzovat situace, hodnotit argumenty, zabývat se předpoklady a vytvářet informované názory. Tento program se snaží o zlepšení komunikačních dovedností žáků. Chce dovést žáky k tomu, aby byli schopni

efektivně, jasně a srozumitelně vyjádřit své myšlenky, argumentovat a vyjádřit své postoje k daným problémům.

V neposlední řadě se tento program snaží vzdělávat učitele tak, aby byli schopni prakticky implementovat tyto cíle do výuky.

3.2 Kompetence rozvíjené metodami programu RWCT

V současném světě a současné době nelze aspirovat na to, aby si studenti osvojili veškeré informace daného oboru či předmětu. Podstata učení se přesouvá od zapamatování si informací k jejich pochopení, analýze, zpochybňování, tázaní. Důraz je přenesen na celoživotní vzdělávání.

Kompetence, které jsou metodami RWCT rozvíjeny jsou klíčové k učení a poznávání, k řešení problémů, k úspěšné komunikaci a rovněž ke kompetencím sociálním. To vše v celoživotní perspektivě.

Důraz je dále kladen na rozvíjení dovednosti kriticky zpracovat svá vlastní poznání a zkušenosti, utvořit si vlastní názor a úsudek. Umět kriticky zpracovat nové informace, posoudit je a umět s nimi dále pracovat, naslouchat názorům druhých, svůj názor si umět obhájit. Rozvíjí schopnost umět prezentovat svá stanoviska s respektem a otevřeností k jiným názorům.

Které konkrétní kompetence jsou rozvíjeny výše zmíněnými metodami shrnu v následující kapitole (Český jazyk pro život, 2021, s. 18-19).

3.2.1 Kompetence k učení

Cílem výuky je naučit studenty, aby pochopili důležitost celoživotního vzdělávání a potřebu samostatného uvažování. Toto je primární předpoklad procesu učení.

Žáci by měli být schopni pracovat s informacemi, vyhledat je a třídit a na základě jejich pochopení a propojení je efektivně využívat při učení, ale také v praktickém životě a při tvůrčích činnostech. Měli by být schopni užívat termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí a propojovat poznatky z různých oblastí. Skládat si je do širších celků a utvářet si tak komplexní pohled na společenské a kulturní jevy světa.

Student je metodami RWCT aktivně zapojen do procesu učení, pracuje se s žákovským prekonceptem, důraz je kladen na práci s texty. Rozvíjeny jsou čtenářské strategie, komunikativní dovednosti, schopnost posouzení informací a další práce s nimi. Propojení učiva s běžným životem studentů. Reflexe a sebehodnocení je další nedílnou součástí metod RWCT, vede k zodpovědnosti za vlastní učení.

3.2.2 Kompetence k řešení problémů

Prostřednictvím různých komunikačních situací a textů, které nabízejí autentické komunikační situace, se studenti učí analyzovat a řešit různé problémové situace. Učí se analyzovat zvolený postup řešení daného problému, zhodnotit vlastní rozhodnutí a naučit se nést zodpovědnost, kterou to s sebou přináší.

3.2.3 Kompetence komunikativní

Studenti jsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své myšlenky v logickém sledu, vhodně a kultivovaně vzhledem ke konkrétní komunikační situaci. Aby byli schopni naslouchat promluvám druhých, porozumět jim a vhodně na ně reagovat. Účinně se zapojovat do diskuze a vhodně argumentovat, chápat jazyk jako nástroj komunikace a zohledňovat všechny komunikační vlivy. Stále se rozvíjí schopnost kriticky uvažovat a argumentovat.

3.2.4 Kompetence sociální a personální

Metodami kritického myšlení se studenti učí diskutovat ve skupině i při debatách většího počtu lidí. Učí se, jak efektivně spolupracovat, respektovat odlišná stanoviska a oceňovat zkušenosti ostatních. Čerpat poučení z toho, co si lidé myslí. To vše se rozvíjí prostřednictvím ústního řešení úloh, práce ve dvojicích a skupinách. Některé úlohy jsou mířeny k nalezení vhodného řešení prostřednictvím diskuse a spolupráce, rozvíjena je také schopnost kooperace.

3.2.5 Kompetence občanské

Kritické myšlení vede studenty k tomu, aby respektovali přesvědčení druhých, vážili si jejich vnitřních hodnot, plurality názorů, chápali společenské normy a zásady lidské komunikace. Měli by si uvědomovat kulturní tradice a hodnoty své země, ty pak respektovat a chránit.

Všechny tyto kompetence jsou rozvíjeny prostřednictvím programu RWCT, jsou klíčem k učení, poznávání a komunikování v rámci hodnot kritického myšlení a korespondují s RVP ZŠ. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2005) si žáci na základní škole mají:

- osvojit si strategie k učení a celoživotnímu vzdělávání
- učit se tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy
- otevřeně a účinně komunikovat
- učit se spolupracovat, respektovat práci vlastní i druhých
- projevovat se jako svébytné a odpovědné osobnosti, uplatňovat svá práva a naplňovat své povinnosti
- umět projevovat pozitivní city v chování a jednání, být citliví k lidem, prostředí i přírodě
- rozvíjet a chránit své fyzické, duševní zdraví a být za ně zodpovědní.
- být tolerantní a ohleduplní k jiným lidem, k jejich kulturám a duchovním hodnotám
- poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu se svým potenciálem a reálnými možnostmi.

Abychom byli schopni tyto cíle naplňovat, je primárně nutné vytvářet vhodné a bezpečné prostředí pro kritické myšlení a pro učení. Prostředí, kde děti řeší zajímavé a komplexní úlohy, kde je naplňován princip individuálního přístupu a kde se opravdu pěstuje kritické učení. Vhodné prostředí charakterizuje A. Tomková. *“Poskytnout čas a příležitost, aby žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet. Umožnit žákům volně domýšlet a vyslovovat domněnky. Přijímat otevřeně rozmanité myšlenky, nápady, názory. Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu. Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky”* (Tomková, 2007, s.14).

Srovnání cílů RWCT a RVP ZŠ dle RWCT (2007):

RVP - obecné cíle	RWCT - cíle
1.Osvojit si strategie učení a být motivován pro celoživotní učení	Promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuze k podnícení potřeby a schopnosti celoživotního vzdělávání
2. Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit	Rozvíjet samostatné myšlení, tvořivě

problémy	přístupovat k novým situacím
3. Všestranně a účinně komunikovat	Využívat dialogu, diskuze, práce ve skupinách jako zdroje myšlení ve společnosti
4. Spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	Spolupracovat, využívat celé škály kooperativních metod
5. Projevovat se jako svobodná a odpovědná osobnost	Vytvářet si vlastní názory, hodnoty a přesvědčení
6. Projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost, citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě	Tvořivě přístupovat k novým situacím a respektovat hodnoty druhých
7. Aktivně rozvíjet své duševní, fyzické i sociální zdraví	
8. Žít s ostatními lidmi, být tolerantní k jiným lidem, kulturám i k jiným duchovním hodnotám	Být otevřený novým nápadům a řešením
9. Poznat své reálné možnosti a uplatňovat je při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci	Zohledňovat žákovy skutečné zájmy a potřeby

3.3 Prostředí vhodné pro rozvoj kritického myšlení

Pro stimulaci kritického prostředí ve škole je potřeba vytvořit vhodné podmínky. Dát žákům dostatek příležitostí pro badavé myšlení. Zajistit bezpečné prostředí, tedy takové, kde se každý může svobodně vyjadřovat a nebude vystaven za žádných okolností posměchu. Místo, kde budou názory přijímány s otevřenou myslí a s dostatečným respektem. Žáci potřebují zažít prostředí důvěry, měli by být motivováni oceněním nebo alespoň povzbuzením.

Důležitým faktorem pro rozvíjení kritického myšlení je čas. Dostatek času na to, aby žáci mohli nad tématem přemýšlet a mohli zhodnotit, co již o daném tématu znají a jaký mají na danou věc názor. Odkrývání těchto vrstev se podobá *“práci archeologa a tu nelze uspěchat”* (Pearson, 1979, s.14). Je nutné brát v potaz, že i výměna a sdílení názorů zabere čas. Komentáře a názory ostatních jsou pro kritické myšlení velmi důležité, jelikož nás vedou k dalšímu přemýšlení.

Žáky je potřeba vybízet a nabádat k dohadům, k formulování hypotéz, které následně můžeme přetvářet a nahlížet na ně z různých stran. Měli bychom žáky vést k tomu, aby i méně smysluplné hypotézy neodsouvali a zkusili je brát jako inspiraci k dalšímu nahlížení. V celém procesu je důležitější cesta, po které se žáci ubírají, než výsledek samostný. Celý proces předpokládá aktivní zapojení žáků. Ti si tak uvědomují svou vlastní zodpovědnost v procesu učení a přestávají být pasivními články výukového procesu.

Pokud chceme vytvořit atmosféru, ve které se bude dařit plodným diskuzím a kde budou žáci stimulováni ke spolupráci, je dobré umístit školní nábytek do vhodného uspořádání. Přesunem stolů do písmene U, do kruhu nebo různě umístěných “hnízd” získáme vhodný prostor pro aktivity, které podporují kritické studijní prostředí. Místo učitele bychom neměli ponechávat pouze v čele, aby učitel nebyl žáky chápán jako garant jediné pravdy.

3.3.1 Pedagogicko-psychologická východiska pro rozvoj kritického myšlení

Pro rozvoj kritického myšlení v koncepci programu RWCT jsou klíčové myšlenky kognitivní a konstruktivistické psychologie. Vycházejí z toho, že učení není pasivní činnost, pouhé přejímání informací a myšlenek někoho jiného. V těchto přístupech je zdůrazňováno, že *“poznání není otisk poznávaného, ale výtvor; konstrukt, že poznání je konstruované”* (Tomková, 2007, s.12).

Tyto koncepty přinášejí jiný pohled na učební a vyučovací proces, stojí v opozici k tzv. transmisivnímu pojetí výuky. To totiž chápe dítě jako pasivní článek v procesu učení, subjekt, který přichází do školy nevědoucí, jako někoho, kdo nic neví a posléze naplňuje toto “nevědění” poznatky, které jsou mu předkládány (Tomková, 2007, s. 13).

V konstruktivistické škole je dítě chápáno jako aktivní a živý článek vyučovacího a učebního procesu. Do školy přichází, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo a prohlubovalo.

3.4 Čtenářské strategie pro rozvoj kritického myšlení

Na základních školách se ještě často setkáváme s přesvědčením, že žáci, kteří text dokáží přečíst, mu zároveň porozumí. Ve většině případů jde o mechanické a povrchní čtení, bez schopnosti shrnout hlavní myšlenky a klíčová slova bez schopnosti podrobit text tázání a pochybování.

Pro hlubší porozumění textu je nutné používat čtenářské strategie, tedy postupy, které čtenáři pomáhají, aby porozuměl textu v celém jeho rozsahu a hloubce. Strategie je něco, co užíváme uvědoměle a promyšleně, čtenářské strategie jsou pak vědomě užívané způsoby hloubkového pochopení textu a intertextových souvislostí.

Při práci se čtenářskými strategiemi je kladen důraz na samotný proces čtení a vnímání textu. Tyto strategie obsahují práci s prekocepty, předjímáním a usuzováním, vztahováním textu k jiným textům a ke tvoření souvislostí s vnějším světem. Zahrnují tvoření představ, kladení otázek a čtení mezi řádky, práci s jazykovým kontextem. Čtenářské strategie jsou výbornými nástroji k rozvíjení kritického myšlení již od útlého věku.

Dobrý čtenář užívá tyto strategie automaticky, avšak žáky je potřeba nejprve naučit to, aby tyto strategie užívali aktivně a vědomě (Robbs, 1996, 89). Debbie Millerová ve své knize *Reading with Meaning* (2002) uvádí, že dle výzkumů vedených P.D.Pearsonem ze začátku devadesátých let, lze identifikovat následující čtenářské strategie:

- Hledání souvislostí - čtenář hledá, jak daný text, respektive téma souvisí s jeho osobními zkušenostmi, jak text může propojit s jinými texty, se světem a hledá souvislosti mezi textem a sebou samým.
- Kladení otázek k textu - před, během i po přečtení textu si čtenář pokládá různé otázky, na které hledá odpovědi.
- Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ.
- Usuzování - zjišťování skrytého významu textu.
- Syntéza - z jednotlivých textových informací a ze zkušeností a poznatků, které čtenář již má, si skládá nové poznatky.
- Pořadí a výběr jednotlivých strategií závisí na daném tématu, jeho složitosti, věku žáků a individuálních dispozic.

4. Metodicko-didaktická východiska

V této části práce ukáži, jaké konkrétní metody používám v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ k tomu, aby mohlo být kultivováno a rozvíjeno kritické myšlení žáků.

Na modelové lekci ukáži, jak lze pracovat s jednotlivými metodami.

Bude se jednat o výukové jednotky zaměřené na dva typy textů, prozaický útvar a ukázkou populárně-naučné literatury.

4.1 Pedagogická východiska

Při výuce českého jazyka a literatury vycházím z komunikačního pojetí výuky jazyka a literatury. Usiluji o naplnění základního cíle, tj. schopnosti žáka osvojit si dovednost komunikovat v českém jazyce funkčně a kultivovaným způsobem. Funkčně, tzn. vzhledem ke konkrétní komunikační situaci. Je mi blízké komunikační pojetí výuky jazyka, které vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělání. Tímto způsobem lze rozvíjet kognitivní, tj. poznávací i formativní cíle výuky. Kognitivní schopnosti žáků rozvíjím skrze poznávání systému jazyka. Vysvětluji, že základní gramatická a pravopisná pravidla se žáci učí pro to, aby byli schopni tvořit jazykově korektní a formulačně přesné výpovědi.

Žáci se měli naučit pracovat s texty, psát pravopisně správně, číst s porozuměním, tvořit prezentace, kriticky myslet, pracovat ve skupině i samostatně. Pořizovat si kvalitní zápisky, zpracovávat informace a v neposlední řadě diskutovat a argumentovat.

Aby bylo vyučování smysluplné, snažím se o propojení jazykové složky s částí komunikační a slohovou, často i literární. V konstruktivistickém pojetí výuky jde o snahu aktivovat a rozvíjet vyšší myšlenkové procesy. Základní stupeň tvoří zapamatování si pojmů, následováno je porozuměním, aplikováním a analýzou daného jevu. Hodnocení a tvoření srozumitelného, jazykově správného komunikátu pak přichází jako vyšší myšlenkový proces.

V rovině znalostní jde nejprve o faktické znalosti, které tvoří základ, tedy konceptuální znalosti s cílem naučit žáka pracovat samostatně a reflektovat vlastní poznávání a učení (Český jazyk pro život, 2020, s. 15).

4.2 Metody program u RWCT a jeho užití při výuce kritického myšlení

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) ve své třífázové struktuře nabízí mnoho vyučovacích metod, které jsou ověřené a prakticky použitelné v pedagogické praxi. Tento program využívá k rozvoji kritického myšlení především slovní metody, čtení a psaní. Používá různé organizační formy výuky, skupinovou práci, frontální i individuální formu výuky. Velký důraz je kladen na zařazení kooperativních činností, které rozšiřují kognitivní cíle vzdělávání o cíle sociálního rozvoje žáků (Tomková, 2007, s. 34).

Při volbě konkrétních metod je třeba mít na paměti individuální možnosti žáků, jejich potřeby a skutečnost, že se ve třídě většinou vyskytuje několik různých učebních typů. Nezanedbatelným faktorem při volbě metod jsou cíle hodiny, povaha úkolů a téma.

4.2.1 Vybrané metody a strategie modelu RWCT

Z řady metod představím ty, které se mi osvědčily při výuce českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy s montessori pedagogickou koncepcí. Jedná se o strategie ověřené a skutečně využitelné v praxi. Tyto metody rozvíjejí jak kritické, tak metakognitivní a tvořivé myšlení.

4.2.2 Třífázový model evokace uvědomění si významu informací – reflexe (E-U-R)

Základní model vyučovacího procesu, který při výuce užívám, je tvořen rámcem obsahujícím tři základní fáze - evokaci, uvědomění si významu informací a fázi reflexe. Model můžeme aplikovat na jednu kratší vyučovací jednotku nebo na celý vyučovací blok. Ve složitěji koncipovaných hodinách jej naopak můžeme opakovat v kratších celcích několikrát za sebou. Tento model naplňujeme konkrétními strategiemi a metodami. Jejich rozřídění do jednotlivých fází není definitivně dané, mohou postupovat všemi fázemi a mohou být užívány v rozvinutější i jednodušší podobě.

Tato struktura se na první pohled zdá lineární, ve skutečnosti je cyklická a fáze přecházejí jedna v druhou. Model E-U-R slouží k tomu, aby bylo při výuce zachováno co nejvíce rysů přirozeného učení. Model RWCT je využíván pedagogickým konstruktivismem, je dobrou pomůckou pro plánování a realizaci aktivní výuky, představuje rámec uceleného průběhu učení. (Tomková, 2007, s. 22).

4.2.3 Metody vhodné pro fázi evokace

V evokaci dáváme žákům příležitost, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní znalosti o tématu. Je důležité, aby evokace propojila dosavadní představy a zkušenosti s konkrétním cílem dané vyučovací jednotky. Prekoncepty, které žáci předkládají, nemusejí být fakticky správné, jde především o vzbuzení zájmu o dané téma. Tato fáze jakožto i ostatní dvě vyžaduje dostatečné množství času a vhodné strategie.

Evokované prekoncepty pomáhají žákům zpracovat nová témata, umožňují jim porozumět a zároveň přinášejí uvědomění si proměnlivosti a různorodosti myšlenek.

Brainstorming je metoda, jejímž cílem je shromažďování nápadů a myšlenek týkajících se určitého tématu. Je to automatická asociační činnost mozku, kterou je podporováno tvůrčí a divergentní myšlení. Žáci spontánně vyjadřují své myšlenky, nápady a asociace. Nikdo návrhy nekomentuje, nekritizuje, ani necenzuruje. Je zcela bez korekce. Ideální je vytvořit takové prostředí, ve kterém žáci přicházejí s kreativními, až fantazijními nápady. Brainstorming se skládá ze dvou částí, je to již zmíněný sběr asociací, který je následován jejich využitím v další fázi vyučovací jednotky (Čapek, 2015, 40).

Žáci se při brainstormingu učí soustředit, držet se jednoho tématu a vnímat jiné, někdy naprosto odlišné myšlenky, bez kritiky. Využití brainstorming můžeme v různých předmětech, neváže se pouze na jazykové či literární vyučování. Dobře zvládnutý brainstorming lze aplikovat i mimo školní výuku. V praktickém životě.

Existuje celá řada brainstormingových variant. Frontální brainstorming, při kterém zapisovatel (žák nebo učitel) zaznamenává všechny návrhy na tabuli nebo flipchart, přičemž třída je uspořádána do kruhu nebo tvaru U. Je vhodný také pro práci v menších skupinách, kdy zapisovatel zaznamenává nápady jedné skupiny. Individuální brainstorming nebo také brainwriting je jeho další možnou variantou. Je vhodný pro žáky, kteří upřednostňují individuální práci, nebo nechtějí prezentovat své nápady.

Nevýhodou brainstormingu může být jeho nesystematičnost a chaotičnost, převážně v případech, kdy není efektivně provedena jeho druhá část, tedy následná práce se sesbíranými nápady. Nevhodně zvolené téma může také tuto metodu znehodnotit. Pro úspěšný brainstorming, který je užíván při evokační fázi 45 minutové výukové jednotky, by měl být časový limit 5-10 minut.

Brainstorming většinou pomáhá žákům zbavit se psychických bloků a trémy, ale u některých žáků naopak trému vyvolává. V těchto případech žáky nenutíme tuto činnost provádět a nabídneme jim jinou evokační formu práce s daným tématem.

Evokační otázky vzbuzují zájem o téma. Téma můžeme podnítit vhodnými otázkami, které nevylučují žádné odpovědi a neoznačují je předem za správné či nikoliv. Otázky by měly mít takovou podobu, aby vzbudily v dětech zvědavost a podnítily je k zamyšlení. Dobrými otázkami můžeme jako učitelé kritické myšlení povzbuzovat nebo naopak potlačovat. Otázky by měly být kladeny tak, aby dávaly prostor spekulacím, dohadům, představám, rekonstrukcím a pečlivému uvažování (Rutová, 2007, 34). Žáky učíme, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní.

Otázky, které vyžadují jako odpovědi pouhou znalosti faktů, jsou pro kritické myšlení málo cenné. V obrovském množství dostupných informací je schopnost třídit a integrovat tyto informace velice důležitá. Klademe otázky otevřené, otázky vyššího řádu, otázky interpretativní a metakognitivní otázky (Tomková, 2007, s. 43). Vhodné jsou otázky následujícího typu:

Proč myslíte, že....?

Jak podle vás....?

Zažili jste někdy....?

Jak jste se cítili, když....?

O čem si myslíte, že text bude.....? Proč si to myslíte?

Myšlenková, jinak také pojmová či **mentální mapa**, je formou zápisu údajů a informací. Je přínosná tím, že vizualizuje vztahy mezi pojmy nelineárním způsobem. Její podstatou je grafické zachycení pojmů a vztahů mezi nimi. Myšlenková mapa může mít podobu konkrétní nebo velmi abstraktní. Pokud má ve svém centru podobu konkrétního obrázku, je vhodná zejména pro mladší žáky, kteří si ji snado vybaví a zapamatují.

Abstraktní myšlenkové mapy jsou vlastně diagramy vztahů a pojmů. Vizualně mohou mít formu obdélníků, obláčků či oválů propojených čarami. U všech variant jde především o práci s pojmy a jejich vzájemným propojováním.

V českých učebnicích najdeme spíše abstraktní myšlenkové mapy, které jsou zejména pro mladší žáky příliš neuchopitelné. Vhodné je tedy zařadit například jako centrální pojem -

téma, které děti znají ze života. Připodobnit nějakou abstraktní látku něčemu konkrétnímu, co je blízké jejich chápání, např. rodina a vztahy v ní mohou reprezentovat syntaktické vztahy ve větách a souvětích. Myšlenkové mapy lze tvořit v programu Word nebo s použitím speciálního softwaru. Dají se samozřejmě vytvářet ručně psané a kreslené mapy. K lepšímu zapamatování žáci rádi používají vizuálně výrazné podoby. Myšlenková mapa může pomoci učiteli při plánování výuky a žákům při učení.

Je třeba si opět uvědomit, že tento způsob záznamu nevyhovuje všem žákům. Někteří žáci upřednostňují lineární a chronologicky uspořádané záznamy, jelikož je považují za přehlednější.

Volné psaní představuje další osvědčenou evokační metodu. Pokud volím tuto metodu, dbám na to, aby se jednalo opravdu o asociační formu psaní, nikoliv písemný projev, ve kterém pouze nehodnotím ortografickou správnost. Nehodnotím ani obsahovou či stylistickou správnost.

Volné psaní je zároveň výborná kognitivní metoda, pokud žákům vysvětlím, že jde o zaznamenávání proudu myšlenek tak, jak jim přicházejí na mysl, včetně zachycení prázdných myšlenek.

Je dobré stanovit časový limit, v závislosti na tématu a cíli hodiny. Osvědčilo se mi časové rozpětí 3-4 minuty a pro komplexnější témata až 10 minut volného psaní. Pokud tuto metodu žákům představuji poprvé, shrnu základní zásady, tzn.: píšou po celou dobu stanoveného časového limitu, zaznamenávám tok myšlenek, vytvářím souvislý text ve větách, nikoliv v bodech, nevracím se k již napsanému a neopravuji pravopis. Pak vznikne volný autentický text, který využíváme v dalších fázích výuky.

Metoda **klíčových slov** nebo také filtr klíčových slov je froma důležitá nejen pro práci s textem, ale také pro rozvíjení autentického způsobu myšlení. Je to dovednost, která učí žáky selektovat důležité a významné od nepodstatného.

Tuto metodu lze použít ve všech výukových fázích. Při evokaci zadám několik klíčových slov a žáci odhadují, jak souvisejí s tématem hodiny. Tato metoda je vhodná pro práci s beletrií i odborným či populárně-naučným textem. Vzbuzuje zájem o téma, žáci jsou na základě klíčových slov tázáni, aby představili své názory a zkušenosti.

Žáky žádám, aby své názory podpořili vhodnými argumenty. Dále můžeme sledovat, zda se jejich domněnky potvrdily či nikoliv a do jaké míry se jejich návrhy shodly s probíraným obsahem. Metodu klíčových slov můžeme obměnit tak, že místo klíčových slov promítnu či rozdám klíčové obrázky. Zadání zůstává stejné, promyslet, jak obrázky souvisejí s tématem hodiny.

Metoda čtyř rohů je výuková metoda, která podporuje kooperativní učení a předpokládá aktivní participaci žáků. Do každého rohu ve třídě vyvěsím velký arch papíru, na který napíši otázku, téma či bod opakování probraného učiva. Úkolem žáků je navázat na téma a přidávat náměty, informace a fakta nebo názory v závislosti na konkrétním tématu. Žáci pracují ve skupinách, navazují na odpovědi již napsané, rozporují je nebo je rozvíjejí. Následuje diskuze a další práce s texty.

Tato metoda představuje snadný a rychlý způsob evokování tématu a vzbuzení zájmu o něj. Rozvíjí se při ní komunikativní, sociální a personální kompetence. Obměnou může být metoda zvaná **kolem dokola**, při které si žáci předávají papír s otázkou a ve skupinách reagují na otázku a zároveň na předchozí vyjádření spolužáků (Tomková, 2007, s.30).

Pětilístek je způsob práce s tématem, v jehož názvu je metaforicky vyjádřena struktura této metody. Jde o schopnost stručně na pěti řádcích shrnout téma, názor a postoj k tématu. Jde o vystižení námětu, shrnutí informací do jednotlivých výrazů. Pětilístky je možné tvořit v párech i individuálně. Pokud žáci pracují ve dvojicích, přináší to další rozměr spolupráce, žáci si ujasní své chápání tématu a cenná je také nutnost konečné dohody. Pětilístky vytvořené v párech pak sdílíme s celou skupinou.

Žáci se tak rozpomínají na známé informace a kladou je do souvislostí. Učí se vybírat co nejpřesnější pojmenování, která vystihují téma tak, jak je sami žáci vnímají.

První řádek je jednoslovné téma nebo námět. Ve druhém řádku je dvouslovný popis námětu, jak je chápe pisatel. Třetí řádek, který je sestaven ze tří slov, představuje dějovou složku námětu. Na čtvrtém řádku je věta se čtyřmi výrazy, které se vztahují k námětu-tématu a pátým řádkem pisatel shrnuje podstatu námětu jedním slovem.

Tato metoda by neměla v žádném případě sklouznout do mechanického zapisování slovních druhů – podstatného jména, dvou přídavných jmen, tří sloves, jedné věty a synonyma či antonyma substantiva, které bylo zvoleno jako námět či téma. Z tohoto důvodu věnuji

dostatek času na to, abych žákům metodu představila a vysvětlila jim hlavní myšlenku a cíl práce.

UKÁZKA

moje Vánoce

krásné zasněžené
pečeme jíme odpočíváme
Vánoce jsou krásné svátky.
rodina

4.2.4 Metody vhodné pro fázi uvědomění si významu informací – vědomé poznávání významu

V této fázi se jedná především o práci se zdroji, které v danou chvíli žáci považují za informovanější než jsou oni sami. I tuto “autoritu” však mohou podrobovat rozporování a tázání.

Vhodným zdrojem informací ve škole bývá text, učitelův výklad, informace z různých internetových a knižních zdrojů, učebnic. Může to být také vyprávění pamětníka, experta dané oblasti nebo prezentace tématu žákem.

Metody užití v této fázi nejsou pouze verbální, můžeme je obohatit o návštěvu muzea či galerie, divadelního nebo filmového představení. Důležité je, že se žáci učí o informacích přemýšlet, klást je do souvislostí, ne je pouze pasivně přijímat. Měli by si uvědomit, jakou hodnotu pro ně dané informace mají, zde pak jde o uvědomování si významu nově získaných informací (Rutová, 2007, s.56).

Žáci by se měli významu informací dobírat co nejsamostatněji a nejaktivněji, nebýt pasivními články procesu učení. V ideálním případě získat trvalou chuť učit se a získávat nové poznatky.

V této fázi můžeme užít celou řadu strategií a metod, které volíme podle cíle hodiny, tématu, individuálních možností žáků.

Metoda I.N.S.E.R.T. (Interactive Noting System for Effective Thinking) učí žáky pracovat s odborným textem. Učí žáky kritickému myšlení tím, že porovnávají nové informace s

informacemi, které již mají. Zároveň je tato metoda učí zaznamenávat to, čemu věří a k jaké informaci mají nedůvěru. Žáci si během čtení textu označují speciálními symboly části, které jsou pro ně známé, nové, nejasné, nebo nedůvěryhodné. K záznamu jim může sloužit tabulka, do které si roztříděné informace zapisují.

□	Znám nebo si myslím, že znám.
+	Nová informace
-	Informace, kterou neznám, nebo je v rozporu s tím, co znám.
?	Informace, které nerozumím, nebo, o níž se chci dozvědět více.

Škálu značek a kategorií je dobré přizpůsobit schopnostem a možnostem žáků. Můžeme pracovat s variantou jedné nebo jen dvou značek, pokročilejší žáci mohou zapisovat informace ke všem čtyřem kategoriím. Místo značek mohou děti barevně podtrhávat to, co považují za zajímavé. Velice důležitá je volba vhodného textu, který by měl přiměřeně náročný a dlouhý, dobré je rozdělit text na jednotlivé části a řádky očíslovat. Velmi to usnadní orientaci v textu jak dětem, tak učitelům.

Při postupu **učíme se navzájem** (reciproční učení, peer learning) pracují žáci ve dvojicích nebo malých skupinách a učí se navzájem. Střídají se v roli učitele a žáka. Po přečtení první části textu může žák v roli učitele shrnout obsah textu, klást ostatním otázky, objasnit místa v textu, kterým někdo nerozuměl a předvídat pokračování. Po přečtení další části textu se role vymění. Do tohoto způsobu učení lze vhodným způsobem aplikovat čtenářské strategie, tj. předvídání, vyjasňování, shrnování obsahu a smyslu textu, které rovněž signifikantně rozvíjejí kritické vnímání textu.

Metoda je úspěšná zvláště v případech, kdy učitel modeluje žákům, jak se vypořádat s textovými úkoly. Tímto způsobem práce se rozvíjí mnoho důležitých dovedností, například: shrnout poznatky z textu, vystihnout hlavní myšlenku přečtené části, najít místa, která je potřeba vysvětlit, nalézt v textu odpovědi na otázky ostatních, popřípadě otázky tvořit.

Diskuzní metody jsou pro rozvoj kritického myšlení velice důležité. Diskuze *“označuje určitou formu skupinové interakce, kde se členové společně vyjadřují k otázce (...) a*

vyměňující si různé názory ve snaze této věci lépe porozumět” (Fisher, 1997, s.121 In Tomková, 2007, s. 31).

Učitel musí dát žákům dostatečný prostor na přemýšlení, nehodnotit a nekomentovat každou repliku či myšlenku. Je dobré držet diskuzi u daného tématu, učit děti naslouchat druhým a respektovat odlišné názory.

4.2.5 Metody vhodné pro fázi reflexe

Reflexe je třetí fází procesu učení. Týká se většinou cíle učení, věcného obsahu (o čem jsme se učili a co jsme měli pochopit), ale měla by se dotýkat i hodnocení procesu učení (jak jsem se učil). V této fázi žák srozumitelně hodnotí své myšlenky a poznatky. Reflektuje své postupy učení a myšlení. Při reflexi procesu učení by měl žák zažít pocity uspokojení z toho, co se nového naučil a pocity zvědavosti, co ještě se lze dozvědět. Žák může pociťovat uspokojení, ale i rozladění z tohoto procesu. Reflexe jednoho cyklu může být zároveň evokací další části výukového procesu, tedy cyklu E-U-R (Tomková, 2007, s.23).

Reflexi bychom měli věnovat dostatečný čas. Bez ní zůstává často nejasné, co se žák v hodině naučil a učitel neví, co doopravdy žák pochopil během učení. Reflexi nemá nahradit pouhé shrnutí probrané látky učitelem. Reflektivní metody samozřejmě závisejí na tom, jaké máme cíle výuky.

Pro některé žáky je sdílení myšlenek a poznatků náročné a nekomfortní, volím pak jiné možnosti reflektivní práce. Například monitorovací protokoly, pracovní listy apod. Žáci by si měli odnést určité množství znalostí, cenné je však i to, jakým způsobem žáci přemýšlejí a jak dokáží provázat to, čemu se naučili s vlastním životem. Metakognitivní úvahy o procesu učení slouží k tomu, aby žáci byli schopni uvažovat o vlastním procesu učení. Mezi reflektivní metody, které při výuce používám, patří ty, které jsou využitelné i ve fázi evokační. Například klíčová slova, pětilístek, individuální i skupinový brainstorming, myšlenkové mapy a volné psaní.

Pro tuto fázi lze užívat další reflexivní a sebereflexivní metody, například přestrukturování záznamů z učení, otázky a odkazy na vztahy k jiným předmětům.

4.3 Od čtení s porozuměním ke kritickému myšlení

4.3.1 Čtení s porozuměním

Zásadní význam pro kultivaci kritického myšlení a zvláště vhodné pro rozvoj kritického čtenářství, má promyšlená práce s různými druhy textu. Na první pohled se může zdát, že jde o zdánlivě jednoduchou dovednost najít v textu hlavní myšlenku či text interpretovat. Někteří učitelé se domnívají, že schopnost porozumění textu přichází automaticky a jaksi přirozeně, jako vedlejší produkt čtení. Dovednost čtení má dvě stránky, techniku a porozumění čtenému.

Z mých praktických zkušeností výuky českého jazyka a literatury jasně vyplývá, že žáci i po opakovaném čtení text dezinterpretují, místo, aby jej správně pochopili. Proto pokládám za zásadní naučit žáky osvojit si správné strategie práce s textem. Rozvoj čtecích strategií je předpokladem k efektivnímu čtení s porozuměním.

Čtení lze charakterizovat jako *“proces vizuálního vnímání textu a dekodování v něm uložené informace. Tento proces lze členit do čtyř fází: percepcie textu, asimilativní doplňování, identifikace jazykových prostředků a interpretace”* (Doyé In Podrápská, 1992, s.32).

Percepcie textu je vizuální vnímání textu, zachycení grafických signálů a fixacie zraku na další části textu. Čím je čtenář zběhlejší, tím zachycuje větší úseky textu, neboli má větší čtecí pole.

Asimilativní doplňování - čím zběhlejší je čtenář, tím integrativněji vnímá text. Tzn. nevnímá každý jednotlivý grafém, ale jen části slov, která doplňuje na celá slova na základě své jazykové kompetence.

Identifikace jazykových prostředků spočívá v tom, že čtenář dokáže identifikovat jazykové prostředky, z kterých je text tvořen. Současně jde o pochopení výstavby textu.

Interpretace je závěrečná a rozhodující fáze, jelikož se jedná o pochopení smyslu přečteného a zároveň jeho vztahení k dosavadním znalostem a kritickému zhodnocení.

Psycholingvistika zdůrazňuje, že všechny řečové dovednosti tvoří jednotnou funkční strukturu, jejíž složky se navzájem podporují. Čtení s porozuměním bývá označována jako dovednost nejlehčí (srov. lingvodidaktika), díky příznivým podmínkám – žák si volí čtecí tempo, zastaví se, vrací se podle své potřeby, grafický text je navíc zřetelný narozdíl od

poslechového textu. Cílem by nemělo být pouhé přečtení textu, ale především jeho kritické vnímání.

Čtení působí pozitivně na osvojování a rozšiřování slovní zásoby v mateřském jazyce, žák například poznává polysemii slov, do kontextu zapojuje různé slovní frazémy, kolokace a jiné lexikální a gramatické jevy. Čtení s porozuměním chápu jako dílčí cíl výuky a zároveň výborný prostředek pro fixaci ortografických návyků.

4.3.2 Čtení a jazykové prostředky jako prostředky zvýšení kompetence mateřského jazyka

Jazyková prediktabilita znamená předvídaní další části výpovědi. Žáci se touto metodou učí predikovat, co v textu dále bude následovat. Rozvíjejí si schopnost kontextového odhadu, tzn. identifikují neznáme jazykové jednotky na základě kontextu a na základě individuální znalosti tématu, o němž text pojednává. V rovině mikrokontextu se učí orientovat se ve větě a v rovině makrokontextu se učí chápat nadvětné celky, tzn. odstavec a celý text.

Toto vše chápeme jako proces vizuálního vnímání textu a dekodování v něm uložené informace, což představuje bázi kritické interpretace.

V praxi se mi osvědčil následující metodický postup:

1. Uvedení do tématu textu: žákům ukáži obrázek, fotografii či nadpis textu a vyzvu je, aby vyslovili hypotézu o možném obsahu.
2. Před prvním čtením vyzvu žáky, aby podtrhli slova, kterým nerozumí a položím několik otázek, které je mají přivést k intenzivní práci s textem. Narazíme-li na neznámá slova, požádám žáky, aby význam slova nejprve odhadli a poté ověřili význam ve výkladovém slovníku.
3. Po prvním čtení shrnou žáci jednou až dvěma větami, o čem text pojednává/téma textu.
4. Před druhým čtením zadám úkoly a otázky k textu.
5. Po druhém čtení zpracují žáci úkoly k textu a osvojují si strategie pro navazující produktivní úkoly.
6. V závěrečné fázi žáci individuálně či ve skupinách reflektují přečtené, zapojují se do diskuzí, dokončení a převyprávění textu.

Úlohy a cvičení, která užívám pro nácvik kritického čtení s porozuměním jsou tato (Doyé, 1992, s. 45).

VÝCHODISKO	CÍL
Otázka k textu a více odpovědí	Vybrat správné tvrzení
Neúplný text	Vybrat správný konec
Text a prázdná tabulka	Doplnit údaje dle textu
Texty a nadpisy	Přiřadit
Začátky a konce vět	Přiřadit
Otázky a odpovědi	Přiřadit
Neuspořádané věty	Uspořádat
Text	Vyhledat klíčová slova
Text	Doplnit nadpis
Neúplný text	Doplnit dle smyslu

Je vhodné vybírat z velkého portfolia textů, které mohou být fiktivní, popisné, původní či upravené nebo autentické. Žáci by měli mít možnost volby a svobody při vybírání knih a textů.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

V této části práce ukáži, jaké konkrétní metody používám v hodinách českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ k tomu, aby mohlo být rozvíjeno kritické myšlení žáků na základě četby s porozuměním. Na modelové lekci ukáži, jak lze pracovat s jednotlivými metodami.

Bude se jednat o výukové jednotky zaměřené na dva typy textů, prozaický útvar a ukázkou populárně-naučné literatury.

5.1 Modelová lekce s narativním textem - návrh lekce

Cíle: predikování z obrázků a zpředčítaného textu, formulace pocitů, doplnění a reflexe původních názorů, spojení s osobními zkušenostmi a případně přehodnocení původních postojů

Téma: umělecký text, povídka, Děvčátko se sirkami – Hans Christian Andersen (H. Ch. Andersen, 1953, s. 257-259)

Ročník: dvojročí 6. a 7. ročník

Použité metody: předvídání z ilustrace, řízené čtení, diskuze, pětílístek a životabáseň, shrnování

Průběh hodiny: před čtením žáci vyslovovali různé hypotézy, předvívali děj, prostředí a čas, ve kterém se příběh odehrává na základě názvu textu a ilustrace. Text jsem pomalu četla, žáci se naladili na vánoční atmosféru a se zaujetím poslouchali. V průběhu čtení jsem se žáků ptala s cílem zjistit, jak vnímají postavu děvčátka. Narazili jsme na neznámá slova, jejichž významy se žáci pokoušeli odhadnout z kontextu, popřípadě vyhledat v jazykové příručce. Vyzvala jsem je, aby podtrhli slova, kterým nerozumí a položila jsem otázky, které vedly k jejich objasnění.

Hodina probíhala v předvánočním týdnu, text jsem vybrala záměrně, aby žáci nahlédli na předvánoční atmosféru jiným než běžným způsobem.

Čtení jsem po částech přerušovala a žáci navrhovali, jak může příběh pokračovat dál.

Po řízeném čtení si žáci text přečetli individuálně a plnili produktivní úkoly. Ve fázi reflexe jsme použili formu životabáseň, ve které se žáci vžili do pocitů chudé dívky a text jsme dále

shrnutí ve formě pětilístku, který obsahoval počáteční reflexi s kritickými prvky myšlení.

První fáze: Ukázala jsem dětem ilustraci Cyrila Boudy - vánoční stromček a děvčátko choulící se zimou a položila jsem otázku: *“Jaké pocity v tobě vyvolávají obrázky a o čem bude podle tebe pojednávat povídka?”*

Druhá fáze: Každý si pro sebe přečetl text a označil slova, která nezná, nebo si nebyl jist jejich významem. Děti se pokusily odhadnout jejich význam z kontextu a případně se podívaly do výkladového slovníku. V této fázi jsem zadala žákům úkoly k textu jako přípravu pro navazující produktivní práci s textem.

Vybraná přípravná cvičení:

1. Je tvrzení správné? ANO – NE

Byla krutá zima, sněžilo. Byl Štědrý večer.

V kapse kabátku mělo děvčátko hromádku sirek.

Děvčátko se schoulilo v zákoutí dvou domů, aby se chránilo před zimou.

Děvčátko se zahřálo tím, že rozškrtalo jednu sirku za druhou a vrátilo se domů.

2. Vyber správný konec věty.

Sice, když odcházelo z domu, mělo na nohou pantofle, ale... .

Sněhové vločky jí padaly na dlouhé, zlaté vlásky, jež..... .

Stál tam stůl.... . Já vím, že zmizíš, až sirka dohoří, zmizíš jako... .

3. Najdi v textu, jaké vlastnosti mají a zapiš do tabulky.

děvčátko

tatínek

babička

4. Uspořádej přeházená slova ve větě tak, aby dávala smysl.

A tak zimou děvčátko s chodilo nožkama a promodralýma po ulici bosé.

Ale co v jakém jasu s babičkou. Nového roku do radostí odešla a nikdo co krásného nevěděl.

5. Vyhledej v textu klíčová slova a sestav osnovu textu.

6. Zkus vymyslet jiný název povídky.

7. Nyní již dokážeš odpovědět na otázky:

Kdy se odehrává děj povídky?

Proč se děvčátko snažilo prodávat sirky?

Proč se bálo jít domů?

Co se událo, když rozškrtila první, druhou a třetí sirku?

Kdo říkával? "Když padá hvězda, odchází nějaká duše k Bohu." Rozumíš této myšlence, zkus ji vysvětlit.

Kam odešlo děvčátko s babičkou?

Následuje druhé čtení textu, které může být hlasité nebo tiché. Žáky vedu spíše k tichému čtení, které v reálném životě převládá, ale z metodického hlediska lze pokládat hlasité čtení za přípravu na čtení tiché. Výběrově používám i čtení textu učitelem, které umožňuje dětem lépe prožívat estetickou i významovou stránku textu.

V třetí fázi žáci vypracovávají zadané otázky a připravují se tak na navazující produktivní úlohy.

Ve čtvrté fázi probíhá kontrola řešení úkolů společně nebo ve skupinách. Cílem přípravných fází je nejenom převyprávění obsahu, ale především kritická reflexe a následující diskuze.

Výsledkem je, že mnozí žáci mění svůj dosavadní postoj k vánočním svátkům a přehodnotí svá vánoční přání. Následuje diskuze a zdůvodnění změny postoje.

5.2 Modelová lekce s populárně-naučným textem

Cíle: Získávání informací z originálních zdrojů, orientace v odborném textu, vytváření poznámek a výpisků, určování klíčových slov, doplnění, shrnování základních informací z

textu. Práce s výkladovým slovníkem.

Téma: odborně-naučný text z www.abicko.cz, upraveno

Ročník: dvojročí 6.,7.

Použité metody: tázání, předvídání, shrnování, tvrzení, hledání klíčových slov, volné psaní, diskuze

Nanoroboti

1. *Světovým prvenstvím se chlubí experti z univerzity v Manchesteru, kteří v roce 2017 sestrojili unikátního nanorobota. Je tak malý, že miliarda miliard takových nanorobotů by vytvořila objekt o velikosti zrnka soli. Vývojem nanorobotů se zabývá také pražská nanolaboratoř.*

2. *Čeští vědci v čele s Martinem Pumerou, chemikem proslulým i v zahraničí, by chtěli vyvinout nanoroboty, kteří k pohybu nebudou potřebovat motorek, protože místo něj využijí chemickou energii z okolního prostředí. Takoví nanoroboti by mohli posunout dál onkologii nebo i medicínu obecně, mohou pomoci třeba při léčbě tak závažné nemoci, jako je rakovina. Nejdřív ale musíme vyřešit, aby nám nanoroboti v těle neškodili (tedy aby při likvidaci rakovinných buněk nedocházelo k ničení těch zdravých) a zároveň aby snadno vyšli z těla ven.*

3. *Jak by to mohlo vypadat v praxi? Lékař podá pacientovi pilulku obsahující miniaturní roboty, kteří „nesou na zádech“ léčivo. Tito roboti jsou navíc schopni mezi sebou komunikovat. Když v těle narazí na škodlivé shluky buněk, uvolní lék. Pak tělo opustí.*

4. *Nanoroboti však nemusí pomáhat jen jednotlivci bojujícímu s rakovinou.*

Představte si třeba ropnou havárii na moři. Vinou úniku ropy vznikne toxická skvrna ohrožující delfíny, želvy a další vodní živočichy. Pokud by v této situaci byla možnost využít inteligence nanorobotů, můžeme jim přikázat, aby se vydali ke zdroji kontaminace a ropnou skvrnu vyčistili. Nanoroboti by tak mohli zabránit ekologické katastrofě rychleji než lidé.

5. *Nanoroboti nás mohou také varovat v různých krizových situacích. V případě, že se budou pohybovat ve vodě, v níž vzroste hladina určité škodliviny, roboti změni barvu.*

Tím se na zvýšení její koncentrace upozorní. Malí pomocníci mohou být prospěšní pro celé lidstvo, zároveň je ale důležité myslet na to, aby tento vynález nebyl zneužit.

První fáze:

Zeptala jsem se dětí, zda znají pojem robot a případně, kde se s ním setkaly: *“Jakou roli mohou hrát roboti v životě lidí? Pozitivní, nebo mohou i lidstvu škodit?”*

Druhá fáze:

Nyní děti dostaly čas (15 min) k tichému, orientačnímu čtení a vyzvala jsem je, aby označily neznámá slova. Měly k dispozici výkladový slovník a hledaly v něm jejich význam. V této fázi jsem zadala žákům úkoly k textu jako přípravu pro navazující produktivní práci s textem.

Vybraná přípravná cvičení:

1. Je tvrzení správné? *ANO* *NE*

Někteří vědci mají oprávněné obavy, že vynález nanorobota bude zneužit.

Cílem vědců je vyvinout inteligentní nanoroboty, kteří budou umět předejít úniku ropy do moře.

Nanorobota, který se pohybuje díky chemické energii čerpané z okolí, vyrobili v pražské nanolaboratoři.

Nanoroboti, kteří se dostanou prostřednictvím pilulky do těla nemocného člověka, budou s lékařem během léčby komunikovat.

2. Které informace v textu jsou podle tebe nejdůležitější? Podtrhněte ty části textu, které nesou hlavní myšlenky.

3. Jaký by mohl být nadpis textu? Vymysli vhodný titul.

4. Zakresli myšlenkovou mapu.

5. Seřad' zpřeházané odstavce textu dle logické návaznosti a obsahové správnosti

6. Najdeš hranice slov v souvětí?

- *čestivědci včele s Martinem Pumerou chemikem proslulým i v zahraničí bychtěli vyvinout nanorobotykteří k pohybu nebudou potřebovat motorekprotože místoněj využijíchemickouenergii zokolního prostředí*

7. Identifikuj v textu odborné výrazy (termíny), znáš jejich význam? Najdeš k nim česká synonyma?

Třetí fáze: Nyní následuje fáze důkladného, informativního čtení. Cílem je vystihnout hlavní informace textu. Vyzvu žáky, aby si text soustředěně po odstavcích přečetli a označili části ty části textu, které nesou hlavní myšlenky. Závěrem požádám děti, aby se pokusily vyhledat jiné zdroje, které vystihují stejné nebo podobné téma a porovnalý shody a rozdíly v pojednání tohoto tématu.

Motivovaným žákům lze zadat jako úkol pojednání ve formě volného psaní na téma robotiky.

Ve čtvrté fázi probíhá diskuze s tématickým přesahem do jiných vzdělávacích oborů.

Texty je třeba volit uvážlivě, diferencovat je vzhledem k věku, znalostí a schopností dítěte. Jazyk je v programu RWCT základním prostředkem učení, proto mají čtenářské a písemné kompetence zásadní postavení při výuce.

Chceme-li, aby z našich dětí vyrůstali přemýšliví čtenáři, musíme pro ně vytvářet předpoklady a zajistit bezpečné prostředí. Prostředí nasycené knihami a texty s možností svobodné volby ve výběru knih či textů.

Čtenářskou gramotnost je vhodné rozvíjet i v dalších předmětech, nemusí být vázáno pouze na předmět českého jazyka a literatury.

ZÁVĚR

Popsat kritické myšlení je velmi složité, jelikož je samo o sobě proměnlivé, nestálé a u každého jedince originální. Jedná se o fenomén, který se vymyká jednoduchému definování, přesto patří k zásadním kompetencím každého člověka.

V době neomezeného přísunu informací různého typu, které pocházejí z mnoha různých zdrojů, bychom měli učit kriticky myslet děti již od útlého věku. Kriticky myslet znamená vyhodnocovat informace, analyzovat je a vysvětlovat a rovněž kultivovaně diskutovat. Posuzovat jak informace samé, tak důvěryhodnost jejich zdrojů.

Kritické myšlení lze efektivně rozvíjet u žáků v primárním i sekundárním stupni vzdělávání. Chápeme jej jako součást kvality vědomostí, dovedností a postojů. Tím se pak stává kritickým vědomím lidského společenství. Proces aktivního získávání nových poznatků a myšlenek dává příležitost socio-kognitivním konfliktům lidí v jejich procesu poznávání a učení (Tomková, 2007, s.23).

Čtenářská gramotnost je jedním ze zásadních předpokladů rozvoje kritického myšlení žáků. V mnoha školách je potřeba změnit dosavadní přístupy a postoje a přehodnotit potřebu čtenářské gramotnosti a kritického myšlení vzhledem k měnícím se společenským podmínkám. Dobré porozumění textu a následně jeho kritické posouzení vyžaduje interakci mezi jednotlivcem a požadavky společnosti. Co je tedy cílem rozvoje těchto kompetencí? Je to především schopnost porozumět textu a přemýšlet o něm. Používat je *“k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti* (Košťálová, 2010, s. 10).

Díky vzdělávacím programům rozvoje kritického myšlení lze dosáhnout hlubšího porozumění, inovativního myšlení a schopnosti řešení problémů. Kritické myšlení představuje důležitou klíčovou kompetenci každého z nás. Je to klíčová dovednost, která je nezbytná pro efektivní rozhodování a řešení složitých problémů. Pěstování této dovednosti je dlouhodobým procesem, který nás bude provázet celým naším životem.

POUŽITÁ LITERATURA

- ATWELL, N. The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers. Scholastic, 2007. ISBN - 10: 0-439-92644-0.
- BUZAN, T. Mentální mapování. Portál, 2007. ISBN 978-80-2620520-3.
- ČAPEK, R. Moderní didaktika. Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČÁP, J. Pedagogická psychologie. SPN, 1966.
- ČESKÝ JAZYK PRO ŽIVOT. Didaktis, 2021. ISBN 978-80-7358-352-1.
- ČÍTANKA PRO PŘEMÝŠLIVÉ UČITELKY A UČITELE. Ed.:Šafránková, K., Košťálová, H. Kritické myšlení, z.s., 2007.
- CO JE KRITICKÉ MYŠLENÍ (vymezení pojmu a rámce E-U-R). Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z. s., 2007.
- DALŠÍ STRATEGIE K ROZVÍJENÍ KRITICKÉHO MYŠLENÍ. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z.s., 2007.
- DÍLNA ČTENÍ. VYCHOVÁVÁME PŘEMÝŠLIVÉ ČTENÁŘE. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z.s., 2007.
- DÍLNA PSANÍ. OD SEBEVYJÁDŘENÍ K PÍSEMNE ARGUMENTACI. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z.s., 2007.
- FISHER, R. Teaching Thinking in the Classroom. London:Continuum, 2003.
- GAZDA, J., LIŠKA, V., MAREK, B. Kritické myšlení. Dovednost (nejen pro 21.století). Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-88-3.
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KOLÁŘ, Z.A KOLEKTIV. Výkladový slovník z pedagogiky. Grada Publishing, 2012. ISBN 987-80-247-3710-2.
- MILLER,D. Reading With Meaning, Routledge, 2023. ISBN 978-10-0384-411-2

PEARSON, P. D., FIELDING, L. G. Reading Comprehension: What Works. Educational Readership, 1994.

PEARSON, P. D., CERVETTI, G. The Roots of Reading Comprehension Instruction. Handbook of Research on Reading Comprehension. The Guilford Press, 2017.

PETTY, G. Moderní vyučování. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4

PLÁNOVÁNÍ VÝUKY A UČENÍ A HODNOCENÍ. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z.s., 2007.

PODRÁPSKÁ, K. Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-293-7.

ROBBS, L. Teaching Reading in Middle School. A Strategic Approach to Teaching Reading That Improves Comprehension and Thinking. Scholastic, 2000. ISBN 0-590-68560-0.

ROZVÍJÍME KRITICKÉ MYŠLENÍ. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení, z.s., 2007..

SIEGLOVÁ, D. Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21.století. Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1

SLÁDKOVÁ, K. Dílna čtení se sadou otázek. Nakladatelství Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-6-1.

STOERIG, H. J. Malé dějiny filosofie. Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-500-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. A KOLEKTIV AUTORU, Sborník lekcí Programu RWCT. Kritické myšlení, z.s., 2020.

ŠAFRÁNKOVÁ, K., ŠLAPAL, M. Dílna čtení. Principy a zkušenosti z programu RWCT. Kritické myšlení, z.s., 2017.

TOMKOVÁ, A. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

VÁGNEROVÁ, M. Úvod do psychologie. Univerzita Karlova Nakladatelství Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

www.ctenarska-gramotnost.cz

www.kritickemysleni.cz

www.ReadingRockets.com

www.krimys.cz

www.csicr.cz/html/CGveacea.ec.europa.zdelavani

www.eurydice.eacea.ec.europa.eu

www.mindtools.com

www.kritickelisty.cz

POVÍDKA H. CH. ANDERSEN

DĚVČÁTKO SE SIRKAMI



Byla krutá zima; sněžilo a smrákalo se v tmavý večer: byl to také poslední večer v roce, silvestrovský večer. A v té zimě a v té tmě chodilo po ulici chudé děvčátko, prostovlasé a bosé. Sice když odcházelo z domova, mělo na nohou pantofle, ale byly mu málo platné! Byly veliké, nosila je naposledy jeho maminka, tak velikánské byly. A když děvčátko spěšovalo přes ulici, kterou se tryskem hnaly mimo ně dva vozy, ztratilo je. Jeden pantofel již nenašlo, s druhým utekl jakýsi chlapec pokřikuje, že se mu hodí za kolébku, až bude mít jednu děti.

A tak děvčátko chodilo po ulici bosé, s nožkami zčervenálými a promodralými zimou. V staré zástěrce mělo hromádku sirek; jeden svazeček drželo v ruce. Nikdo si za celý den nic od ní nekoupil; nikdo

jí nedal jediný halěr. Chodila ulicemi hladová a promrzlá, vypadala, chuděrka, velmi zakřiknutě. Sněhové vločky jí padaly na dlouhé, zlatavé vlásky, jež se jí na šíji krásně vlnily, ale děvčátko nemyslílo vůbec na to, jak je hezké. Ze všech oken zářilo světlo a až na ulici překrásně voněla husí pečeně — vždyť byl silvestrovský večer! Na to teď děvčátko mysliho.

V zákoutí dvou domů, z nichž jeden vyčníval do ulice o kousek víc než druhý, se děvčátko schoulilo. Stáhlo nohy pod sebe, ale přesto mrzlo ještě víc než dříve. Domů se však neodvažovalo, vždyť neprodalo ani jedinkou sirku a neutřilo jediný halěr. Tatínek by jí nabil a doma je také zima, mají sotva střechu nad hlavou a vítr jim hvízdá světnicí, třebaže nejhorší škvíry ucpali slámou a hadry. — Ručky měla mrazem téměř ztuhlé. Ach, jak by bylo hezké, zahřát si je nad sirkou! Kdyby tak vytáhla jednu ze svazečku, rozškrtla ji o stěnu a zahřála si prsty... Vytáhla jednu, škrt — jak zajiskřila, jak hoří! Hořela teplým jasným plamenem, jako svíčka, když držela kolem ní ruku. Jaké to bylo podivuhodné světlo! — Děvčátku se zdálo, že sedí u velikých železných kamen s lesklými mosaznými kuličkami a mosazným kováním; hořelo v nich překrásně, a jak hřály! Ach — — — Děvčátko již natahovalo nožky, aby si je také ohřálo — — vtom plamen zhasl. Kamna zmizela — děvčátko sedělo na chodníku s oharkem dohořelé sirky v ruce.

Rozškrtlo novou, rozhořela se, svítla, a jak její záře dopadala na zeď, zeď se stala průhlednou jako závoj: děvčátko jí vidělo do světnice. Stál tam stůl prostřený zářivě bílým ubrusem a jemným porcelánem a na něm překrásně voněla pečená husa, nadívaná švestkami a jablky! A co bylo ještě nádhernější — husa vyskočila z mísy, kolébala se po podlaže s vidličkou a nožem v hřbetě a zamířila přímo k chuděrce děvčátku. Vtom sirka zhasla a děvčátko vidělo zas jen silnou, studenou zeď.

Rozškrtlo další sirku. A pojednou se octlo pod překrásným vánočním stromkem. Byl ještě větší a ještě vyzdobenější než ten, který vidělo letos o vánocích skleněnými dveřmi u bohatého kupce. Na jeho zelených větvích hořelo na tisíce svíček a shlížely odtamtud na děvčátko pestré ozdůbky, jako jsou ty, jež zdobí výkladní skříň. Děvčátko po nich natáhlo obě ruce — vtom sirka zhasla; vánoční světýlka však

stoupala výš a výš — děvčátko vidělo, jak jsou z nich jasné hvězdy na nebi — jedna z nich teď padá a kreslí po obloze dlouhou ohnivou čáru.

„Někdo umírá!“ řeklo si děvčátko, neboť babička — jediný člověk, který k ní byl hodný, ale která již umřela — říkala: když padá hvězda, odchází nějaká duše k Bohu.“

Děvčátko znovu rozškrtlo o zeď sirku; zazářila a v její záři se mu objevila babička — nesmírně jasná, zářící, přívětivá a předobrá.

„Babičko!“ zavolalo děvčátko. „Vezmi mě s sebou! Já vím, že zmizíš, až sirka dohoří — zmizíš jako ta teplá kamna, jako ta krásná husí pečeně a jako ten nádherný vánoční stromek!“ — A rychle rozškrtla všechny zbylé sirky ze svazečku, chtěla si babičku podržet co nejdéle: a sirky vydávaly takovou záři, že bylo jasněji než za bílého dne. Ještě nikdy nebyla babička tak hezká a tak veliká. Vyzdvihla si děvčátko do náruče a letěly spolu v lesku a radosti vysoko, převysoko; tam již nebyla ani zima, ani hlad, ani úzkost — byly u Pánaboha! —

Ale v zákoutí u domu sedělo za mrazivého rána děvčátko s červenými tvářemi, s úsměvem na rtech — a bylo mrtvé; zmrzlo v poslední večer starého roku. Novoroční jitra se rozbřesklo nad mrtvolkou sedící tam se sirkami, jejichž jeden svazeček byl téměř vyškrtán. „Chtěla se ohrát,“ říkali lidé. Ale nikdo nevěděl, co krásného viděla a v jakém jasu odešla s babičkou do radostí Nového roku.

Vánoce

klidné

radostné

dělat se na
pohádky

péct

povídat si

Vánoce jsou krásné, protože jsou
jenom jednou za rok.
dovolená u moře

Vánoce

voňaví

krásné

rozbalovat

~~pečet~~

vařit

radovat

Vánoce mám moc ráda.

svátek

VÁNOČNÍ PŘÁNÍ



aby měli všichni
radost na vánoce



aby byl mír na zemi
aby se měli všichni rádi
adidas samby

míně chudích
aby měli lidi
domov

Nové boty Ugg's
mír, klid, radost
zdravá rodina
mobil

ŽIVOTABÁSEŇ

- Jsem zvláštní a pracovitá
- Chci se dozvědět biologie ~~na~~ ~~malování~~ jak to funguje
- Slyším ptáky
- Vidím mlhu
- Toužím po lásce
- Jsem zvláštní a pracovitá
- Tvářím se, že jsem ~~veselá~~ smutná
- Prožívám chudobu
- Dotýkám se ~~stolu~~ sněhu
- Dělám si starosti o život
- Pláču nad svíčkou
- Jsem zvláštní a pracovitá
- Dobře rozumím, že jsem chudá
- Tvrdím, že je mi dobře
- Sním o tom, že budu v teple
- Snažím se, aby mi bylo teplo
- Doufám, že mi bude teple
- Jsem zvláštní a vyčerpává

ŽIVOTABÁSEŇ – varianta s vysvětlivkami

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti) šťastná a ztracená

Chci se dozvědět (něco, co vás právě v tyto dny moc zajímá) o tom proč jsme tak dlouho ve škole

Slyším (co vám tolik zní v uších) jak začíná jaro

Vidím (před svým vnitřním zrakem) ptáčky a jarní květky

Toužím po (nějaké opravdu vysněné věci) tom být venku v přírodě

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti – opakuje se první řádek) šťastná a ztracená

Tvářím se, že jsem (co skutečně předstíráte) zmatená

Prožívám (cit či pocit ve vaší fantazii) klid

Dotýkám se (něčeho pomyslného) louky

Dělám si starosti o (něco skutečně naléhavého) své rodině

Pláču nad (něčím, co vás činí vážně smutnými) tím když se bojím

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti – opakuje se první řádek) šťastná a ztracená

Dobře rozumím, že (něco, co vážně dobře znáte) žijeme jen jednou

Tvrdím, že (něco, v co skutečně věříte) máme být šťastní

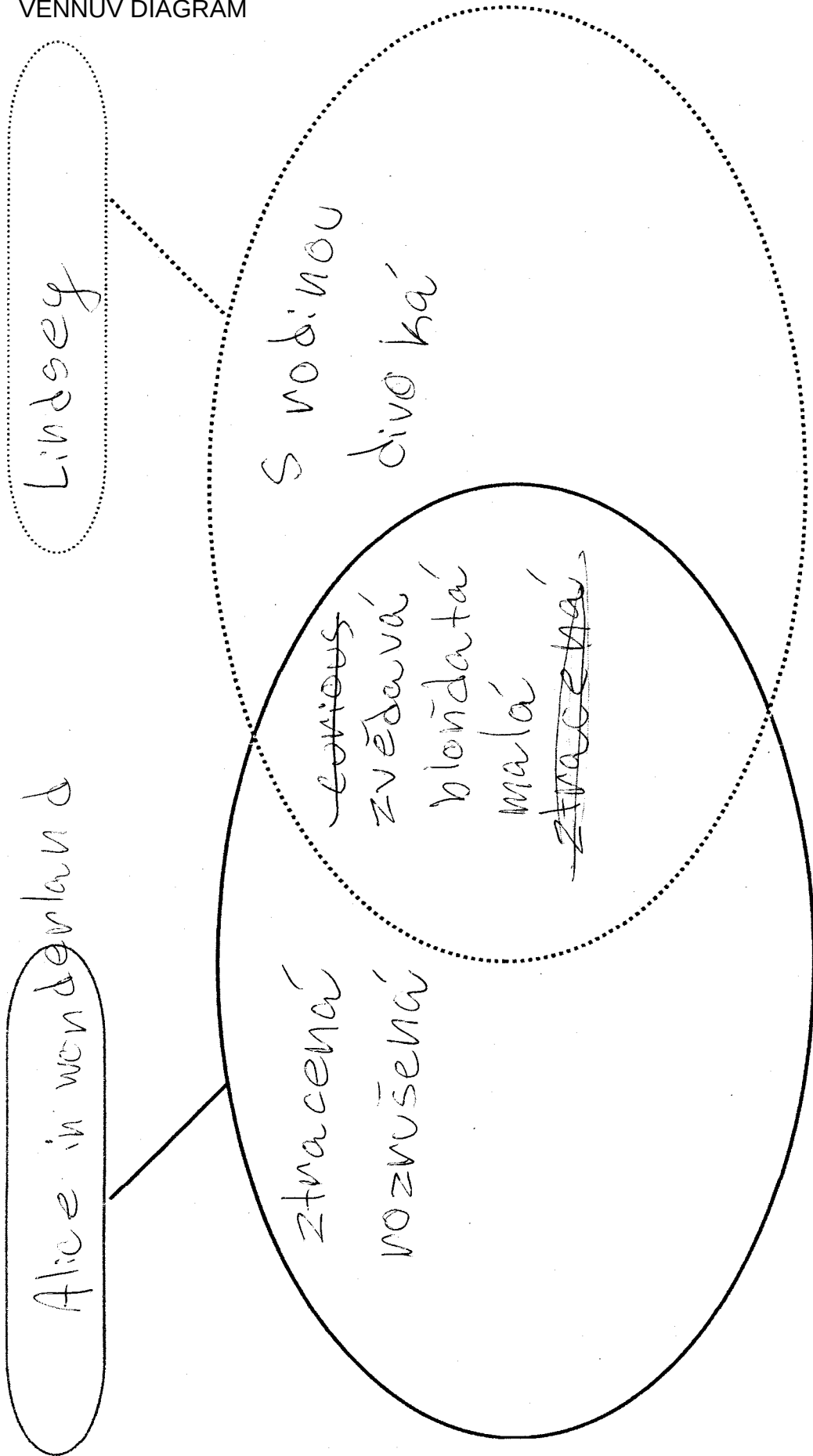
Sním o tom, že (něco, o čem se vám jenom sní) se všichni mají dobře

Snažím se, aby (něco, o co vám vážně jde) jsem dělala co mě baví

Doufám, že (něco, na čem vám skutečně záleží) dělám vše správně

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti – opakuje se první řádek) šťastná a ztracená

VENNŮV DIAGRAM



Společné motto: Čísť si

1. Jak rozumíte danému textu? (1 skoro ničemu, 10 zcela všemu)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Při čtení textu používáte čtyři čtenářské strategie.
Vyznačte si tu, která byla pro vás nejjednodušší:

shrnování **vyjasňování** **kladení otázek** **předvídání**

3. ...a která byla nejnáročnější:

shrnování **vyjasňování** **kladení otázek** **předvídání**

4. Jaký měl autor textu záměr?
Co nám chtěl sdělit?

.....

5. Co z textu bylo pro vás osobně nejpodstatnější?
Jak se k tématu chcete postavit vy sami?

.....

UČÍME SE NAVZÁJEM

Dohodněte pořadí. Řekněte si, jak dlouhý úsek je pro vás stravitelný, a ten si všichni přečtou (obvykle potichu). Ten, kdo je právě „učitelem“, provede sebe i celou skupinu postupně všemi těmito body:

1. Shrne, co se všichni v úryvku dočetli.
2. Objasní místa v textu, kterým někdo ze skupiny zcela neporozuměl.
3. Vymyslí otázku, která se vztahuje k textu, a požádá ostatní, aby na ni odpověděli.
4. Předvídá, co bude dál.
5. Vymezí, která část textu se bude dále číst.

