

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

Lucie Morávková

Začlenění kritického myšlení do výuky na základních školách

Integration of critical thinking into the teaching in primary school

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Pelzová

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Markétě Pelzové za velmi cenné rady a podněty, které byly vodítkem při vypracování této bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 5. 2022

.....

Lucie Morávková

Obsah

Úvod.....	8
1 Kritické myšlení.....	10
1.1.1 Člověk s kritickým myšlením:	10
1.1.2 Proč by se měl člověk naučit kriticky myslet:	11
2 Důležitost výchovy ke kritickému myšlení v 21. století.....	12
2.1 Fake news.....	12
2.2 Sociální sítě	12
3 Zobrazení kritického myšlení v současném RVP	14
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	14
3.1.1 Cíle základního vzdělávání v RVP	14
3.1.2 Klíčové Kompetence RVP	15
4 Kritické myšlení v edukačním procesu.....	16
4.1 Změny, které vyvolává zavádění nových výukových metod a strategií rozvoje kritického myšlení v procesu myšlení a učení:	17
4.2 Podmínky pro rozvoj kritického myšlení v edukačním procesu:.....	18
4.3 Žádoucí formy zodpovědného a samostatného chování a tvořivého jednání ..	20
4.3.1 Sebedůvěra.....	21
4.3.2 Aktivní účast	21
4.3.3 Spolupodílení se.....	21
4.3.4 Aktivní vzájemné naslouchání	21
5 Třífázový model učení	23
5.1 Evokace	23
5.2 Uvědomění	23
5.3 Reflexe	24
6 Možnosti začlenění kritického myšlení do výuky	26
6.1 Sókratovská metoda se zaměřením na kritické myšlení	26

6.2	Čtením a psaním ke kritickému myšlení	28
6.2.1	Cíle projektu RWCT	28
6.2.2	Metody RWCT k rozvoji kritického myšlení:	30
6.2.3	Kritéria pro volbu metod.....	30
7	Příklady aktivizačních metod.....	31
7.1	Čtení a analýza textu	31
7.1.1	I.N.S.E.R.T.	31
7.1.2	Poslední slovo patří mně.....	32
7.2	Vyjádření myšlenek s tužkou v ruce	33
7.2.1	Volné psaní	33
7.2.2	Pětilístek.....	34
7.2.3	Mentální mapy	35
7.3	Kooperace	37
7.3.1	Diskusní pavučina.....	37
7.3.2	Akční plán.....	39
8	Překážky ve vyučování kritického myšlení	41
	Polostrukturovaný rozhovor.....	41
8.1	Metody kritického myšlení se neučí na kurzech Učitelství pro 1. stupeň.....	41
8.1.1	Strategie 2030+	42
8.1.2	Programy celoživotního vzdělávání.....	42
8.2	Malá slovní zásoba dětí	43
8.3	Časová náročnost	45
	Závěr	46
	Seznam pramenů a odborné literatury	48
	Přílohy.....	51

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou kritického myšlení, způsoby jeho rozvoje a začlenění do vyučovacích hodin na základních školách. Cílem, do jaké míry je kritické myšlení začleněno do kurikula na základních školách. Zda je kritickému myšlení věnovaná dostatečná pozornost a proč bychom se mu měli právě v 21. století věnovat.

Součástí této teoretické práce jsou i polostrukturované rozhovory s učiteli. Tato práce obsahuje definici pojmu kritického myšlení, základní charakteristiky kritického myšlení a vymezení podle autorů. Součástí je i zaměření na důležitost kritického myšlení pro současnost. Jeho aktuální začlenění v RVP včetně metod, jak jej do výuky přidat.

Klíčová slova:

Kritické myšlení, Základní škola, Kurikulum, Výuka, Racionální myšlení

Abstract:

This bachelor thesis deals with the issue of critical thinking and ways of its development and integration into primary school lessons. The aim of the thesis is to describe the extent to which critical thinking is included in the curriculum in primary schools, whether it is given sufficient attention and why we should pay attention to it in the 21st century.

Part of this theoretical work are also semi-structured interviews with teachers. This thesis includes the definition of the concept of critical thinking, basic characteristics or definitions according to the authors. It also includes focusing on the importance of critical thinking for the present, its current integration in the FEP, including methods to add it to teaching.

Keywords:

Critical thinking, Primary school, Curriculum, Teaching, Rational thinking

Úvod

Téma začlenění kritického myšlení na základní školy jsem si vybrala, neboť tato problematika je v současné době velmi aktuální a je nutné se jí stále více věnovat. Poprvé jsem měla možnost se setkat s výukou, která podporovala rozvoj kritického myšlení u žáků na základní škole, při vykonávání své průběžné pedagogické praxe na konci třetího ročníku střední pedagogické školy. Výuka postupovala skrze fáze evokace-uvědomění-reflexe vycházející z rozvoje kritického myšlení a jiných aktivizačních metod. Paní učitelka, která mě zaškolovala, mi celý tento metodický postup představila a já měla sama možnost několikrát si vyzkoušet vést hodinu tímto způsobem. Velmi mě zaujalo, jakým způsobem žáci během výuky pracovali. Do stejné třídy jsem se vrátila i následující rok. Bylo opravdu dobře viditelné, jaký žáci udělali pokrok. Umění spolupráce, schopnosti vést diskusi a snahy dojít k řešení vlastními silami byla na úrovni, kterou nedisponují mnozí mnohem starší žáci nebo dospělí. Metodologie kritického myšlení mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla se jí věnovat ve své bakalářské práci.

Tato práce je teoretická. Cílem práce je, aby poskytla čtenáři ucelený pohled na kritické myšlení a jeho začlenění na základních školách. V následujících kapitolách je detailněji přiblížen pojem *kritické myšlení* a proč je v současnosti ještě důležitější touto schopností disponovat, nežli tomu bylo kdy dříve. Zrychlující se společnost je ovlivňována masmédií. Člověk je zavalen zdroji informací, které ne vždy musí být pravdivé. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání již reaguje na tuto problematiku a přizpůsobuje ji vzdělávací cíle i klíčové kompetence, kde se nově mimo jiné objevuje i kompetence digitální.

Svůj pohled směřuji především do vyučovací jednotky na základní škole. Popisuji zde, jaké změny nastávají při zavedení nových metod a strategií, a jaké podmínky je nezbytně nutné splnit proto, aby k rozvinutí kritického myšlení mohlo docházet. Nedílnou součástí je i metodologie, která musí být při výuce uplatněna. Vysvětluji zde princip třífázového modelu učení (známého pod zkratkou E-U-R). Součástí bakalářské práce jsou příklady konkrétních aktivizačních metod, které vycházejí především z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Zmíněné metody jsou rozděleny do tří kategorií podle toho, při jaké činnosti k rozvoji kritického myšlení u žáků dochází.

Součástí této bakalářské práce je i výzkumná sonda mezi učitele základních škol. Byly provedeny polostrukturované rozhovory na malém vzorku učitelů. Cílem této sondy nebylo získat statistická data, či dělat výzkumné závěry, ale informovat se, jaká témata jsou pro učitele z hlediska praxe a v souvislosti s probíranou problematikou důležitá. Především se jedná o možnost otevření další kapitoly, která je v dostupné literatuře dosud spíše opomíjená. Jiným

způsobem než z pohledu reálné praktické zkušenosti učitelů, bych neměla šanci se o ní dozvědět. Při aplikaci jakékoliv nové metody či postupu se může objevit řada překážek, se kterými je vždy výhodné počítat a bezpečně je znát, aby mohlo docházet co možná k nejefektivnějšímu rozvoji a my mohli dojít k stanovenému cíli.

1 Kritické myšlení

Definice kritického myšlení dosud neexistuje. Obecně se dá říci, že každý badatel tohoto kognitivního procesu má svoji vlastní definici. Kritickým myšlením se již dlouhodobě zabývá i profesor McPeck (2017), který jej definuje jako „*Schopnost a sklon vykonávat aktivity s užitím reflektivního skepticismu.*“. Více se ztotožňuji s českým autorem Jiřím Šedým (2021, s. 14), který jej vnímá jako „*Schopnost nezávisle posoudit určitý problém na podkladě relevantních faktů.*“. Já osobně si ale kritické myšlení definuji jako „*Schopnost odstoupit od prvotního dojmu a nezaujatě zkoumat danou skutečnost z více úhlů pohledu.*“

Kritické myšlení se podle psychologa B. S. Blooma a jeho taxonomie řadí do kategorie myšlení vyššího řádu. Tato taxonomie obsahuje šest kognitivních domén, které jsou nezbytné pro získání, uchování a použití informací. Kognitivní schopnosti jsou hierarchicky rozděleny dle náročnosti. Za 1. Zapamatování informace, 2. Použití znalostí, 3. Aplikace nových poznatků, 4. Analýza a hledání souvislostí, 5. Hodnocení a posuzování, 6. nejnáročnější Utvoření nového originálního díla. I tato kognitivní hierarchie je založena na předpokladu, že aby mohlo dojít k řádu vyššího učení (jako je hodnocení a kreativní myšlení), tak žáci musí nejprve použít učení nižšího řádu. Za pomoci Bloomovy taxonomie můžeme hodnotit, zda dochází k hlubšímu pochopení informace, což je pro kritické myšlení nezbytné. (Zaidi, 2018, s. 856)

Šedý (2021, s. 15) nadále upozorňuje, že kritické myšlení je sebereflexivní. Dochází při něm k testování vlastních myšlenkových procesů, reflexi a opakovanému dotazování. Je založeno na logice, rozumovém uvažování, důkazech, ověřitelnosti faktů, právu na omyl a především v nekonečném zdokonalování.

1.1.1 Člověk s kritickým myšlením:

Grecmanová (2000, s. 8.) uvádí, že základním předpokladem pro rozvoj kritického myšlení je zvědavost. Kriticky myslící člověk musí umět používat různé strategie zjišťování informací, klást si otázky a systematicky vyhledávat odpovědi. Řídí se zdravou skepsí a neustále nalézá možnosti rozšíření ustálených postupů, protože má pochybnosti o již hotových soudech. Neměl by jen pochybovat, ale i dospívat k vlastním rozhodnutím. Zaujímat stanoviska a svůj názor racionálně obhájit. Zároveň by měl disponovat schopností vážit si argumentů druhých.

Gazda (2019, s. 34) nadále zdůrazňuje, že člověk s kritickým myšlením musí umět nepodléhat prvnímu dojmu, obecnému mínění či naléhavosti nějakého sdělení. Haló efekt patří

mezi nejčastěji se vyskytující se chyby sociální percepce. Celkový pohled na skutečnost je redukován pouze na výrazný znak. Tento znak odpoutává pozornost od dalších zjevných charakteristik a zbarvuje celkové vnímání osoby. (Řezáč, 1998)

Poslední uvedenou charakteristikou kriticky myslícího jedince je, že ovládá umění říci *nevím*. Nemá-li jedinec dostatek relevantních důkazů pro potvrzení či vyvrácení daného tvrzení, tak není nutné, aby se vyjádřil i v případě, kdy si není jistý, a tím vedl k dalšímu zkreslení faktu. (Šedý, 2021, s.14)

1.1.2 Proč by se měl člověk naučit kriticky myslet:

Je důležité si uvědomit, že lidské myšlení se může mýlit. Mysl člověka je ovlivněna řadou vnějších faktorů. Veškeré vjemy, které na člověka působí, mohou zkreslit a ovlivnit jeho myšlení a tím vést k nepřesnému výsledku. Racionalita lidí je omezená. Stejně jako u myšlení, tak i racionalita člověka je ovlivněna city a vlastnostmi člověka, které mohou racionální uvažování nezáměrně přetvořit spíše v dojem o dané problematice nežli v nestranný fakt. Za platné můžeme považovat pouze ty poznatky, které jsou podloženy na ověřitelných důkazech. Pouze tyto poznatky jsou zbaveny osobního zkreslení a případného záměru třetí strany. (Koukolík, 2018)

Ačkoliv definice kritického myšlení se u jednotlivých autorů liší, tak jistou shodu můžeme vidět v pohledu na jeho důležitost v lidském životě. Tato kognitivní vlastnost je velmi klíčová pro bezpečný život a plné rozvinutí lidského potenciálu. Pokud člověk nebude kriticky myslet a zkoumat informace více do hloubky, tak bude docházet k bezmyšlenkovitému memorování. Jedná se o opak kritického myšlení, který Průcha (2013, s. 120) vysvětluje jako *úmyslné učení se informací nazpaměť* či *mechanické učení*. Tímto způsobem učení informace nejsou plně pochopeny a stávají se bezvýznamnými, neboť nemohou být prakticky aplikovány na konkrétní situaci.

2 Důležitost výchovy ke kritickému myšlení v 21. století

Kritické myšlení a jeho následná kultivace se čím dál tím více začíná dostávat do centra pozornosti odborníků nejen v oblasti pedagogiky, politiky, médií, ale i široké veřejnosti v návaznosti na vzestup digitálních masmédií a sociálních sítí. Tento vzestup přináší i nové a rozsáhlejší možnosti manipulace s veřejným míněním za pomoci dezinformací a záměrně skrytou propagandou. Rozmach internetu a s ním spojená snadná dostupnost informací klade větší nároky na kritické myšlení při výchově. Důležitost výchovy ke kritickému myšlení vyplývá z faktu, že se rozšiřuje záplava názorů a informací, které je zapotřebí se naučit analyzovat, vyhodnocovat a vysvětlovat. Kultivované myšlení nám umožňuje snížit riziko, že člověk přijímá povrchní informace z nedůvěryhodného zdroje, nebo že myslí a jedná na základě stereotypů či předsudků. (Gazda, 2019, s. 39-41)

2.1 Fake news

Fake news neboli v českém ekvivalentu "falešné zprávy" jsou přes masmédiá publikované články, které prezentují obsažené informace jako fakta. Články nemusí být založené na ověřitelných faktech a mohou být zkreslené. Falešné zprávy obsahují informace, jejichž pravdivost lze většinou objektivně ověřit a nezpochybnitelně vyvrátit. Jedná se o všechny druhy zavádějících zpráv, jako jsou *fámy*, *podvodné zprávy*, "*hoaxy*" či *satirické články*. Fake news nemusí být vždy záměrně falešné a psané s úmyslem čtenáře zmást nebo přesvědčit o nepravdě. Může se jednat o nedostatečnou informovanost s navazující debatou o tom, zda je daná zpráva pravdivá a objektivní či nikoliv. Za fake news tedy můžeme považovat pouze ty informace, které lze prokazatelně vyvrátit. Rozmach internetu přímo souvisí i s nárůstem fenoménu fake news. Pedagogové by si měli být tohoto faktu vědomi a předávat svým žákům a studentům poznatky o tom, že by neměli pouze slepě přijímat a následně dále šířit informace, které nejsou podrobeny kritickému myšlení a dostatečně věrohodné. (Říha, 2020, s. 21-22)

2.2 Sociální sítě

Sociální sítě umožňují komunitě lidí zabývat se a debatovat nad společnými tématy prostřednictvím internetu. Jedná se o selektivní členství s jasnou strukturou. Každý z účastníků sám řídí svůj profil dle vlastního vkusu a zadává do něj osobní informace. Jednotliví účastníci mezi sebou skrze online prostředí komunikují a vytváří tím komunikační kanály s komplexní

strukturou. Mezi největší sociální sítě, které se používají zejména mezi mladšími uživateli, patří Facebook, Twitter, Instagram či TikTok. Uživatelé těchto sítí si zde vytváří své profily za pomoci obrázků, videí, odkazů a dalších forem multimediálních médií. Tento typ multimédií se velmi rychle šíří mezi jejich přátelé či sledující a stává se tím důležitým komunikačním nástrojem. Marketingové společnosti jsou si faktu rychlého přenosu informací dobře vědomy a investují do svých vlastních sociálních sítí, aby ovlivnily vlastní ziskovost. (Říha, 2020, s. 11)

Internet je prostředím, ve kterém se jako společnost učíme pohybovat relativně krátkou dobu. Ačkoliv má spoustu nevyvratitelných výhod, které nám významně usnadňují komunikaci na globálním měřítku i velmi snadný přístup k informacím z jakékoliv oblasti, tak právě tyto aspekty mohou vést k ohrožení. Regulace ve virtuálním prostředí je omezená. Přidávat informace a příspěvky do online prostoru může naprosto každý, kdo k němu má přístup. Tento fakt s sebou nese i jisté ohrožení, že za platné a přijímané můžou být brány i ty informace, které jsou zkreslené nebo zcela založené na lži. Online prostředí se stává čím dál tím více součástí našeho života, neboť se mu věnujeme jak v pracovním, tak v soukromém životě. Člověk u obrazovky zařízení stráví několik hodin denně. Rozšiřovat bezpečnost s ním spojenou a učit žáky vyhodnocovat validní informace musí být nutně zahrnuto ve školních osnovách.

3 Zobrazení kritického myšlení v současném RVP

Veškeré kurikulum je obsaženo v Rámcově vzdělávacím programu. Vzdělávací soustava zavádí systém kurikulárních dokumentů, které jsou určeny pro žáky a studenty od 3 do 19 let a rozděleny na jednotlivé stupně vzdělání. Jsou zde popsány jednotlivé cíle i klíčové kompetence, které by si měl žák z příslušného stupně vzdělání osvojit.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kurikulární dokumenty se skládají ze dvou úrovní, a to státní a školské. Obě úrovně jsou v souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (*Bílé knize*) a upřesněny v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.), zkráceně Školský zákon.

Státní úroveň se skládá z kurikulárních dokumentů představující rámcové vzdělávací programy neboli **RVP**. V dokumentu RVP jsou vymezeny závazné rámce vzdělání pro předškolní, základní a střední vzdělání.

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy neboli **ŠVP**. Dokument ŠVP si vytváří vždy každá škola samostatně, a to podle zásad stanovených v příslušném RVP. Podle tohoto dokumentu se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 5)

3.1.1 Cíle základního vzdělání v RVP

Cílem základního vzdělávání, který je popsán v RVP pro ZV (2021, s. 8-9) je utvořit a postupně rozvíjet u žáků klíčové kompetence a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání. Zaměřenost je kladena především na všeobecné vzdělání orientované kolem situací blízkých životu a na praktické jednání.

V základním vzdělávání se usiluje o naplňování cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*

- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;
- pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.

3.1.2 Klíčové Kompetence RVP

V *Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2021, s. 10-13) je pojem klíčové kompetence představován jako *souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*. Výběr vychází z hodnot, které jsou obecně přijímané ve společnosti a z obecných představ o tom, které kompetence jedinci přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému životu a ke zlepšení funkcí občanské společnosti. Klíčové kompetence se vzájemně různými způsoby prolínají. Mají nad předmětovou podobu. Získat je lze pouze jako výsledek celkového procesu vzdělávání, stejně jako kritické myšlení. K jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, který ve škole probíhá.

V RVP pro ZV jsou jednotlivě popsány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální.

Mnoho z kompetencí a cílů, které jsou popsány v RVP pro ZV, jsou přímo korespondující s cíli rozvíjenými v programu RWCT. Tomková (2007, s. 12) zdůrazňuje, že největší shodu můžeme vidět s kompetencemi k učení, kompetencemi k řešení problémů, kompetencemi komunikativními, kompetencemi sociálními a personálními, ale i kompetencemi občanskými. Další shodu můžeme nalézt i s kompetencemi digitálními, které byly přidány do RVP pro ZV v roce 2021. Těmto cílům se dále věnuji v *části 6.2.*, kde detailněji popisují i program RWCT.

4 Kritické myšlení v edukačním procesu

O důležitosti kritického myšlení v kontextu výchovy a vyučování se vyjadřuje řada autorů. Grecmanová (2000, s. 8-9) tvrdí, že „*Chceme-li vytvářet schopnost kritického myšlení, musíme jej systematicky zavádět do výuky*“. Není nutné, aby se jednalo o samostatný předmět. Kritické myšlení je kroskurikulární, mělo by být součástí denního kurikula a zahrnuto skrze vyučovací předměty. Lze jej považovat za jeden z žádoucích cílů výuky. Nejedná se o pouhý sled dovedností, které si mají žáci osvojit a následně aplikovat. Kritické myšlení se musí stát duševním pochodem a způsobem, kterým lidské myšlení přirozeně reaguje na okolní názory a tvrzení. Schopnost kritického myšlení přímo souvisí se společným cílem vzdělání, kterým je výchova žáků k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti. Takový jedinec je schopen spolupracovat a respektovat lidi z různých vrstev či prostředí a zároveň rozvíjí vlastní osobnost.

Lze souhlasit s názorem Gazdy (2019, s. 39), který udává, že kritické myšlení by určitě nemělo být ve výchovně vzdělávacím procesu opomíjeno, ba dokonce zcela vynecháno. Jedná se o jednu z klíčových schopností, která by měla být žákům při výuce předávána, neboť informace jsou velmi snadno dostupné díky rozmachu internetu. Schopnost logicky uvažovat a argumentovat je životně důležitá pro analýzu textů. Kritické myšlení nám pomáhá najít autorovy motivy a zkoumat, jaký vliv má na čtenáře.

Na důležitost kritického myšlení v edukačním procesu upozorňuje i W. G. Sumner. Tento americký sociolog popisuje, že „*Kritické myšlení je výsledkem vzdělání a nácviku. Je duševním zvykem i silou. Je základní podmínkou zdravého lidského konání. Kritické myšlení je jedinou zárukou, která nás chrání před klamy, podvody, pověrami a mylným chápáním jak sebe samých, tak světa kolem nás. Vzdělání je dobré jen do té míry, do které je pramenem dobře vyvinutého kritického myšlení.*“ (Sumner, 1979, s. 632-633)

Ztotožňuji se i s Koudelkovým pohledem na tuto klíčovou schopnost. Koudelka (2005, s. 5) považuje kritické myšlení za jednu z velmi dobrých cest k tomu, aby škola vedla žáky a studenty k přemýšlení o sobě i o světě kolem sebe, nikoli jen k „biflování“ poznatků.

Ze zmíněné literatury je dobře viditelné, že odborníci, kteří se schopností kritického myšlení zabývají napříč obory pedagogiky, psychologie i sociologie se shodují na obdobném názoru. Schopnost kriticky myslet by neměla být ve školním kurikulu opominuta. Je nutné ji začleňovat do jednotlivých vyučovacích hodin v podobě aktivizačních metod, při kterých žáci musí aktivně zapojit své kognitivní procesy a kooperovat s ostatními. Cílem je vyhnout se pouhému bezkontextovému učení. Informace, které jsou přijaty za pomoci kritického myšlení,

se uchovávají v dlouhodobé paměti, neboť dochází k hlubšímu pochopení problému a mohou být žáky nadále využívány i za zdmí školy.

4.1 Změny, které vyvolává zavádění nových výukových metod a strategií rozvoje kritického myšlení v procesu myšlení a učení:

Při zavádění jakýkoliv úprav ve vzdělávacím procesu je nutné počítat i se změnami, které nastanou jako důsledek tohoto konání. Pokud učitel zařadí do své vyučovací hodiny aktivizační metody, které rozvíjejí mimo jiné i kritické myšlení, lze očekávat, že dojde hned k několika výrazným zlepšením žakových schopností.

- 1) Žáci si zlepší schopnost řešit obtížné problémy více komplexně a rozvinou schopnost kritického hodnocení světa.
- 2) Zlepšení schopnosti utvářet si své vlastní nezávislé názory a ty si následně obhájit.
- 3) Zvýší se míra tolerance k odlišnému názoru, než mají žáci samotní.
- 4) Žáci se stanou v edukačním procesu více aktivními a odpovědnými.
- 5) Do struktury dříve získaných poznatků se nově získané informace přirozeně začlení.
- 6) Učení se stane pro žáky více smysluplné a uvědomělé.

(Grecmanová, 2000, s. 9-10)

Lze očekávat, že nastanou změny i v kvalitě sociálního klimatu a interakce mezi žákem a učitelem. Vztah mezi učitelem a jeho žáky nabude více demokratické podoby a rozvinou se především kooperativní činnosti. Proto, aby k uvedeným změnám došlo, tak učitel musí být dobře připraven. V současné přípravě učitelů se výukovým strategiím a metodám pro rozvoj samostatného kritického myšlení nevěnovala dostatečná pozornost. (Grecmanová, 2000, s.10)

Bez edukace učitelů o tomto tématu nemůžeme očekávat, že výše zmíněné změny u žáků nastanou. Zlepšení kognitivních schopností i kvalita sociálních vztahů mezi všemi jednotlivci ve třídě přímo závisí na tom, jakým způsobem učitel své svěřence povede. Je nutné, aby se zvýšila pozornost ohledně tohoto tématu a způsob, jakým jsou budoucí učitelé připravováni. Musí být provedeny patřičné změny v systému, aby učitelé mohli vést své svěřence, co možná nejefektivnějším způsobem a zároveň se zlepšilo i klima školy.

4.2 Podmínky pro rozvoj kritického myšlení v edukačním procesu:

Na rozvoj kritického myšlení neexistuje jednoduchá příručka. Žáci si opravdu osvojí tuto schopnost pouze tehdy, pokud mají možnost si ji sami vyzkoušet a mít s ní vlastní zkušenost. To, jak se učitelí povede stimulovat rozvoj kritického myšlení, záleží především na učitelově přístupu k výuce, žákům a jejich myšlenkám či názorům. Je nezbytně nutné vyjasnit si pravidlo, že „*neexistuje jedna správná odpověď*“, jinak se kritické myšlení nemůže dále rozvíjet. Učitelé musí chápat, jaký význam má nešablonovité myšlení a střetávání se různých pohledů na řešený problém.

Pro rozvoj kritického myšlení je nutné, aby učitel připravil pro žáky základní podmínky, které tento nelehký úkol podporují a ovlivňují atmosféru ve třídě a chování žáků.

(Grecmanová, 2000, s. 30)

1) Poskytnout čas a příležitost, aby si žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet.

Rozvoj schopnosti, jako je kritické myšlení, je časově náročné. Je tomu tak z důvodu, že žák musí nejprve začít přemýšlet a zhodnotit to, co o daném tématu již ví a jaký má na danou problematiku názor. Tato fáze se nesmí uspěchat. Další čas zabere, aby žák vyjádřil své myšlenky a slyšel, jak znějí. Dále je zapotřebí dostatek času k tomu, aby mohlo dojít k výměně a sdílení kritických myšlenek. Je důležité, aby žák měl příležitost vyslechnout si i přínosné komentáře ostatních spolužáků, které mu umožní vytříbit vlastní myšlenky a dále je poupravovat. Dostatek času k verbalizaci myšlenek nám umožňuje vytvořit atmosféru, která povzbuzuje sdílnost a pomáhá k lepší a zřetelnější formulaci myšlenek.

(Grecmanová, 2000, s. 30)

2) Umožnit žáků volně domýšlet a spekulovat.

Nejprve je zapotřebí žáky k dohadům, volnému přemýšlení a vytváření hypotéz vyzvat. Je tomu tak z důvodu, že žáci čekají na “jednu správnou odpověď” od učitele“ a nejsou zvyklí volně spekulovat nad důležitými problémy. Učitel musí dát najevo, že jsou přijatelné i nedokonalé či nedomyšlené myšlenky, které by na první pohled mohly vypadat jako pošetilé či mylné. Pokud toto žáci pochopí, tak se do vytváření vlastních hypotéz, konceptů a kritických analýz zapojí aktivněji. Žáci si samozřejmě musí být vědomi toho, že je nenabádáme k povrchnímu nebo nesmyslnému myšlení. Musí nést vlastní odpovědnost za své myšlení a s tím zaslouženou odpovídající reakci od ostatních. (Grecmanová, 2000, s. 31)

3) Akceptovat různorodé myšlenky, názory a nápady

Pokud učitel dá jasně najevo, že od žáků očekává sdělení jejich vlastních nápadů, že neexistuje pravidlo jediné správné odpovědi, tak žáci začnou produkovat zpravidla nejrozmanitější názory, hodnocení a vysvětlení. Tím, že jim poskytneme jistotu, že široké spektrum nápadů je očekáváno, tak vytváříme bezpečnou atmosféru, která je pro rozvoj tvořivého a kritického myšlení klíčová. V některých situacích opravdu existuje pouze jediná správná odpověď. Je důležité i tento fakt respektovat. Nicméně je nutné si uvědomit, že samotná cesta k ní je cenným nástrojem jejího poznání. Proces je v mnohých případech důležitější než konečný výsledek. (Grecmanová, 2000, s. 31)

4) Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu.

Pro rozvoj tvořivého a kritického myšlení je nutné, aby účast žáků na procesu učení byla aktivní. Mnoho žáků má tendenci být ve škole většinou pasivní s tím, že spoléhají na to, že vědomosti získají z učitelova výkladu nebo z čteného textu. Pojem "znát" si vysvětlují jako „nalít si něco do hlavy“ a to následně reprodukovat před tabulí či v písemném testu. Žáci tohoto typu nejsou zvyklí přebírat odpovědnost za vlastní učení a bez dostatečného povzbuzení nezapojují do učení samostatné myšlení. Prostřednictvím metod můžeme tyto žáky aktivovat a vzbudit u nich vnitřní zájem o učení, díky kterému začnou vytvářet a formulovat vlastní hypotézy a názory. Pokud jsou žáci ve třídách převážně pasivní, tak tvořivé a kritické myšlení zpravidla není produkováno. (Grecmanová, 2000, s. 31)

5) Zajistit bezrizikové prostředí, kde žáci nebudou vystaveni posměchu.

Prezentování vlastních myšlenek, názorů a postojů často vyvolává u žáků strach. Žáci se samostatnému projevu brání z obavy, že při nesprávnosti se u spolužáků objeví nějaká z forem negativních reakcí. V tomto případě se svobodné myšlení může jevit jako riskantní. Obavy z výsměchu snižují ochotu člověka riskovat a tím tlumí i proces kritického myšlení. z tohoto důvodu je nutné zavést si pravidlo, že vysmívat se nápadům spolužáků je nepřípustné. Pouze v prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a kde se rozdílné názory respektují, mohou být žáci dostatečně motivováni ke své vlastní aktivní účasti na myšlení, které se následně může dále rozvíjet. (Grecmanová, 2000, s. 32)

6) Vytvářet důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky.

Učitelé se často obávají, že děti nepochopí některé informace správně. Nedovedou si vyučovací proces představit bez neustálé důsledné kontroly, aby nevzešlo v omyl. Tyto obavy jsou nepodmíněné. Pokud žáci pochopí, že učitel oceňuje a uznává jejich názory, tak i oni začínají respektovat své myšlení a celý edukační proces začínají brát velmi zodpovědně. (Grecmanová, 2000, s. 32)

7) Oceňovat kritické myšlení.

Žák rozeznává, co je důležité podle toho, co od něj vyžadujeme. Jestliže je jeho úkolem pouze informace převyprávět před tabulí nebo reinterpretovat v písemné podobě do testu, tak se začne domnívat, že nejhodnotnějším je bezmyšlenkovité odrecitování informací druhé osoby. Z tohoto důvodu je nutné, abychom žákům dali jasně najevo, co od nich skutečně oceňujeme. Docílíme toho sdělením, že jejich názory jsou hodnotné, a že od nich neočekáváme pouhé “papouškování“. (Grecmanová, 2000, s. 32)

Grecmanová (2000, s. 32) nadále udává, že dalším klíčovým faktorem je, aby žák sám chtěl. Člověk se může stát kriticky myslícím, pokud pochopí, co se od něj žádá ještě předtím, než začne samostatně jednat.

Pokud budou veškeré uvedené podmínky ve třídě splněny, tak by to žákům mělo umožnit ideální a bezpečné prostředí. v tento moment mají žáci vhodnou možnost, aby mohli rozvíjet své tvůrčí, samostatné a kritické myšlení.

4.3 Žádoucí formy zodpovědného a samostatného chování a tvořivého jednání

Pro rozvoj kritického a tvořivého myšlení nejsou důležité pouze vnější podmínky, které na žáka působí, ale i jeho vlastní vnitřní nastavení. Kritické myšlení lze ve třídě podporovat i posilováním a rozvojem žádoucích forem zodpovědného a samostatného chování a tvořivého jednání. Učitel musí svým žákům dávat dostatečný prostor k tomu, aby k rozvoji žádoucích forem chování mohlo docházet a podporovat žáka v jeho vlastní iniciativě. Grecmanová (2007, s. 62) nadále upozorňuje, že každý nese vlastní zodpovědnost za své učení. Ačkoliv mohou být splněny všechny uvedené podmínky, tak chtít jednat musí žák sám.

4.3.1 Sebedůvěra

Mezi nejlepší způsoby, jak můžeme posílit u žáka sebedůvěru je, když mu umožníme zažít pocit úspěšnosti. Dáme mu najevo, že jeho názory jsou cenné a přispívají k lepšímu pochopení problému, nad kterým se diskutuje. Pakliže žák nedisponuje dostatečnou mírou sebedůvěry, tak není ochoten účastnit se situací, u kterých nemá zaručený úspěch. Mezi takové situace patří i vyslovování svých vlastních nepotvrzených názorů, které jsou výsledky kritického myšlení. (Grecmanová, 2000, s. 33)

4.3.2 Aktivní účast

Pokud jsou žáci vhodně zapojeni do učebního procesu, tak v něm naleznou radost a pocit naplnění. Aktivní účast v edukaci přináší příjemné pocity a zvyšuje zájem o učení. Žáci jsou schopni podávat vyšší výkony a získávat tím lepší výsledky, které přináší dětem radost. (Grecmanová, 2000, s. 33)

4.3.3 Spolupodílení se

Neboli **sdílení**, lze popsat jako chování, které je charakteristické tím, že žák je ochotný se něčeho vzdát kvůli ostatním. Této sociální schopnosti se žáci učí postupně. Jedná se o pochopení podstaty, že jakmile chtějí získat nějakých výhod, tak se musí něčeho vzdát. Začlenění se do třídní komunity proběhne, jakmile se žák vzdá něčeho čistě svého ve prospěch skupiny. Poskytnutí vlastních názorů, postojů či nápadů může na začátku působit riskantně, ale právě toto “dávání se druhým“ je to, co je pro učící skupinu charakteristické. (Grecmanová, 2000, s. 33)

4.3.4 Aktivní vzájemné naslouchání

Aktivně naslouchat se učíme celý život. Žáci se učí pozorně poslouchat své spolužáky bez toho, aniž by si okamžitě vytvářeli unáhlené úsudky či měli nutkavou potřebu se k diskutovanému tématu ihned vyjádřit. Vyslechnutí si názorů ostatních, žák získává širší spektrum informací, které poskytují další souvislosti a zlepšuje své vyjadřovací schopnosti. Žáci si prostřednictvím naslouchání druhých mohou selektivně vybírat, co zařadí do jejich vlastní myšlenkové struktury. (Grecmanová, 2000, s. 33)

Žádoucí formy tvořivého a samostatného jednání se musí posilovat a nacvičovat po celý život. Nelze říci, že proces zdokonalování těchto osobních aspektů je již na samém vrcholu a nadále je již nelze nikam posouvat. Jedná se o celoživotní práci na sobě samém a svém učení. Škola je ideálním prostředím proto, aby žák mohl opakováním a posilováním těchto žádoucích

forem zlepšovat své vnitřní nastavení k učení, neboť je pod dohledem svého učitele, který jej na této cestě provází. Pokud nebudou žádoucí formy chování a jednání u žáka rozvinuty, tak nelze očekávat, že bude docházet k rozvoji i vyšších forem učení, jako je kritické myšlení.

5 Třífázový model učení

Proces učení vždy probíhá postupně v několika etapách. v závislosti na různá teoretická východiska bývají pojmenovány i různé fáze učení. Mezi ty nejznámější, který je ve školním prostředí nejfrekventovanější a všeobecně známí je přechod od motivační fáze skrze fázi poznávací až po samotnou fázi výkonnou. V rozvoji kritického myšlení pojmenováváme, ale jiné tři základní fáze. Struktura učebního procesu přechází od fáze evokace k fázi uvědomění a je ukončena reflexí. Zmíněné fáze jsou známé pod zkratkou **E-U-R**. Každá z fází má své specifické poznávací aktivity, které ovlivňují efektivitu celého učebního procesu. Pořadí jednotlivých fází nelze mezi sebou měnit, ba dokonce nějakou vynechat. Jedná se o celostní proces, který žákovi umožňuje probíranou látku pochopit více do hloubky a zařadit si ji do své vlastní vědomostní struktury, mezi již dříve zvnitřněné poznatky.

5.1 Evokace

V první fázi si žáci samostatně a aktivně vybavují to, co o daném tématu již vědí. Samostatné přemýšlení je velmi důležité pro další zpracování a uchování informace v paměti. Žák si v této fázi uvědomuje, jak moc dobře dané téma již zná. Dosavadní znalosti slouží k utvoření vlastní vědomostní struktury o tématu, do které následně může přiřazovat nové informace. Díky tomuto uvědomění, jsou nové poznatky přijaty a chápány v celkovém kontextu, nikoliv pouze nahodile. Dochází k vytvoření základu pro hlubší pochopení, zvnitřnění a uchování v dlouhodobé paměti.

V této fázi si žáci mohou své dosavadní znalosti sdělovat, a tím si rozšířit svou vědomostní základnu. Často zde dochází k uvědomění a odhalení mnohých nejasností či nedorozumění, které by jinak mohly zůstat skryty. Aby bylo učení efektivní, tak je nezbytně nutné zaktivovat veškeré kognitivní procesy. Aktivní zapojení se do učebního procesu je nutné proto, aby žák novým informacím porozuměl a mohl je v budoucnu využít. Cílem učitele by tedy mělo být vzbudit vnitřní zájem žáka o porozumění danému tématu a naučení se novým poznatkům. Pokud žák v učení nenachází smysl, tak se učební proces stává mnohem méně efektivním. (Grecmanová, 2000, s. 26)

5.2 Uvědomění

Specifikum této fáze je, že se žáci poprvé setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Dochází k tomu skrze čtení textu, sledování filmu, poslechem přednášky

a výkladu, ale i prostřednictvím experimentování a diskuze. Nové poznatky se spojí s vlastní strukturou vědomostí a výsledek začne dávat nový a přesnější smysl.

V této fázi má učitel nejmenší vliv na žákovu učení. Učitelovo cílem je především udržet zájem žáků. Zejména u menších dětí, které se dokáží koncentrovat jen krátkou dobu, je vhodné použít nějaké aktivační prostředky (například během předčítání textu si děti dělají své vlastní poznámky či značky).

Dalším úkolem učitele je podnítit žáky, aby sledovali vývoj chápání nových informací. Žáci si musí neustále uvědomovat, zda nové informace dostatečně rozumí a do jaké míry souvisí s tím, co znali již dříve. Pokud nejasnosti nebudou dostatečně osvětleny, tak nebude docházet ani k dalšímu porozumění. Díky návaznému porozumění si žáci staví mosty mezi tím, co už věděli a tím, co se právě dozvěděli. Spojování nových poznatků se stávající vědomostní strukturou vede k zdokonalení a hlubšímu pochopení daného tématu.

(Grecmanová, 2000, s. 27-28)

5.3 Reflexe

V poslední fázi žáci uvažují nad tím, co nového se naučili a nové poznatky dále třídí, spojují, systematizují a upevňují je. Původní vědomostní schéma se přetváří a výsledek tohoto procesu se stává trvalým.

Jedním z cílů této fáze je, aby se žáci naučili své myšlenky vyjadřovat vlastními slovy. Pouze to, co dokážeme sami popsat, se stává trvalým a můžeme pro to hledat další souvislosti. Pokud žáci umí poznatek vyjádřit vlastními slovy, tak je učitel může podnítit k rozvinutí diskuze. Při výměně názorů mezi žáky se rozšiřuje slovní zásoba, schopnost přemýšlet o vědomostních strukturách, názorech a úhlech pohledu druhých osob. Žáci si díky diskuzi mohou uvědomit, že jednou vytvořená myšlenková schémata nemusí být definitivní a zároveň se učí argumentovat.

Posledním cílem této fáze je, aby si žáci uvědomili, jak nové poznatky změnilly jejich myšlení, postoje a hodnoty. V závěrečné reflexi se na tento cíl často zapomíná, ačkoliv je stejně důležitý. Tento aktivační proces obvykle nenastává sám, a proto je nutné mít na něj dostatek času, pozornosti, vůle i systematického vedení. (Grecmanová, 2000, s. 28-30)

Každá z jednotlivých fází je stejně důležitá a měli bychom ji věnovat dostatečný čas a pozornost. Díky tomuto procesu žáci mají možnost poznávat nejen nově získané informace, ale i své vlastní myšlení. Pokud žáci disponují schopností reflektovat své vlastní myšlenkové procesy, tak jsou odolnější vůči nátlaku společnosti. Schopnost vypořádat negativní vlivy okolí umožňuje bezpečnější život v současné zrychlené společnosti. Jedinec je vystaven velké

manipulaci ať už v podobě reklam marketingových společností, tak i ostatních aktérů společenského procesu.

6 Možnosti začlenění kritického myšlení do výuky

Způsobů, jak kritické myšlení začlenit do výuky je hned několik. Metody, které se na toto téma zaměřují, mají vždy jasně daný cíl. Snaží se odhalit správné řešení za pomoci logiky nebo naopak vytvořit nový originální postup. Existuje již řada vzdělávacích programů, které vyškolují učitele v zařazování aktivizačních metod do výuky. Všechny zmíněné možnosti vyžadují od žáka vyšší formu myšlení a rozvíjejí jeho tvořivost a kreativitu.

6.1 Sókratovská metoda se zaměřením na kritické myšlení

Kritické myšlení je v Sókratově podání především sebereflexivní. Jedná se o takové myšlení, které reflektuje své vlastní operace. Následně tyto operace hodnotí, aby si uvědomil, zda jsou platná. Pokud dojde k zjištění, že obsahují nějaké nedostatky, tak jej upravuje a vylepšuje do přijatelné podoby. Je nutné postupovat metodicky správně od výchozího bodu. Dodržení postupu bez kroků, které bychom nebyli schopni obhájit, nás nutně vede k logickému důkazu daného tvrzení. Ve výuce nám nejde o důkaz samotný, ale spíše o proces kritického myšlení, který při hledání důkazu vzniká. v Sókratově metodě je vždy v konverzaci nastolena otázka skeptikem (partner v dialogu nemusí být skutečný, žák může pokládat otázky i sám sobě), který se neustále dotazuje „Jak to víš?“ nebo „Máš nějaký důkaz?“. Hned na začátku procesu je nutné mít jasno v tom, co se snažíme dokázat. Následně je nutné si uvědomit, co o dané věci již víme. Tyto nevyvratitelné informace si rozčleníme a uspořádáme tak, aby se nám s nimi v průběhu dobře a přehledně pracovalo.

Garda (2019, s. 16-17) uvádí příklad logického rébusu, na kterém je postup nácviku kritického myšlení dobře znázorněn. Na tomto příkladu je velmi dobře patrné, jak za pomoci většího úsilí myšlení je postupně rozkrýván klíč k řešení. Žáci se zde učí analyzovat a třídit jednotlivé informace tak, aby zapadaly do celkového kontextu

Alena, Barbora, Cecílie a Dobromila pracují jako záchranářka, právnička, pilotka a učitelka (nevíme, která jako co). Nosí bílé, žluté, růžové či modré šaty. Záchranářka porazila Barboru v žolíkách, Cecílie a pilotka často hrají prší se ženou v růžových šatech a se ženou v modrých šatech. Alena a učitelka závidí ženě v modrých šatech. Tou ale nemůže být právnička, protože ta vždy nosí bílé šaty.

Otázka samozřejmě zní: Která žena má které zaměstnání a jaké každá z nich nosí šaty?

Můžeme začít metodou pokus omyl tím, že si postupně budeme tipovat. Tímto postupem budeme pokračovat tak dlouho, dokud nenalezneme řešení. V takovémto postupu se však vyskytuje jen malá míra kritického myšlení.

Lepší způsob, jak uvážlivě a kriticky přemýšlet, je zaměřit se na výchozí informace a postupně přes logické řazení, nalézt správné řešení.

A. Záchranářka porazila Barboru v žolíkách.

B. Cecilie a pilotka hrály prší se ženou v růžové a se ženou v modré.

C. Alena a učitelka závidí ženě v modré.

D. Právnička nosí bílou.

Pomocí následujících úvahových kroků zjistíme povolání žen:

<i>1. Cecilie nenosí ani růžovou ani modrou.</i>	<i>B – hraje prší se ženou v růžové a se ženou v modré.</i>
<i>2. Cecilie není pilotka.</i>	<i>B – hraje prší s pilotkou</i>
<i>3. Pilotka nenosí ani růžovou ani modrou.</i>	<i>B – hraje prší se ženou v růžové a se ženou v modré.</i>
<i>4. Pilotka nenosí bílou.</i>	<i>D – právnička nosí bílou.</i>
<i>5. Pilotka nosí žlutou.</i>	<i>3, 4 - jsou 4 barvy a 3 jsou již vyloučeny.</i>
<i>6. Cecilie nenosí žlutou.</i>	<i>2,5 - není to pilotka, kdo nosí tuto barvu.</i>
<i>7. Cecilie nosí bílou.</i>	<i>1,6 - jsou 4 barvy a 3 jsou ji vyloučeny</i>
<i>8. Cecilie je právnička.</i>	<i>7, D – obě nosí bílou, takže to musí být tatáž osoba.</i>

(Gazda, 2019, s. 17)

Podobné příklady můžeme různě modifikovat, abychom dosáhli požadované náročnosti pro konkrétní třídu, dle kognitivní vyspělosti. Tento příklad ukazuje, jak můžeme kriticky uvažovat, přičemž se sami reflexivně v průběhu opravujeme. Tento postup dokonale naplňuje veškeré požadavky Sókratovy metody.

Sókratovská metoda je příznačná především díky vhodnému kladení otázek. Ve výuce si nelze ne všimnout faktu, že žáci, kteří se nejvíce ptají a dožadují se odpovědi na otázky a vysvětlení, o tématu skutečně hluboce přemýšlejí a v návaznosti na to se opravdu učí. Tato zvědavost nás nutí zkoumat kvalitu a zdroje informací, na které chceme znát odpověď. Nutí nás zkoumat i v jakém úhlu pohledu se na danou věc díváme a zda je tento pohled správný. Správné sókratovské dotazování musí být hluboké, systematické a musí obsahovat snahu po hledání pravdy.

Stejně jako v kritickém myšlení u sókratovské metody sledujeme snahu o vytvoření opačného myšlení, než je běžné. Nutí nás neustále hodnotit, sledovat a opravovat naše názory a přesvědčení. (Gazda, 2019, s. 16-19)

6.2 Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Rozšířený mezinárodní projekt pod názvem Reading and Writing for Critical Thinking, zkráceně pak RWCT, vznikl ve spolupráci Open Society Institute New York s vysokými školami v USA a dalšími institucemi. v ČR jej zajišťuje profesní organizace učitelů *Přátelé angažovaného učení* jako grantový projekt OSF Praha. Tento projekt souběžně probíhá v dalších asi dvaceti zemích střední a východní Evropy a střední Asie.

V tomto programu je kritické myšlení vnímáno jako aktivní, uspořádaný, interaktivní a komplexní poznávací proces. Porozumět sděleným informacím je pouze základní kámen pro kritické myšlení. Žák musí diferenciovaně a reflexně pracovat s informacemi, vidět fakta ve vzájemných souvislostech a využít všech úrovní logických myšlenkových postupů.

6.2.1 Cíle projektu RWCT

Cíle RWCT se zaměřují nejen na žáka, ale i na učitele samotné. Učitelé si v programu RWCT dále osvojují umění efektivního učení a zlepšují svoji schopnost vytvářet bezpečné klima pro rozvoj kritického myšlení a získávají širokou paletu metod, forem a postupů, jak toho docílit. Program RWCT je kosmopolitní, jeho záměrem je nadále se rozšiřovat mezi pedagogické pracovníky, a proto je zde kladen i velký důraz na vyškolení budoucích lektorů a vzájemnou komunikaci mezi účastníky.

Cíle zaměřené na učitele:

- Rozvíjet otevřené, kolegiální vztahy a dlouhodobé spolupráce mezi pedagogy z různých kultur a prostředí, což rozšíří výukovou metodu RWCT a zlepší výsledky všech dětí.

- Poskytnout praktické metody výuky a vybavit učitele ucelenou soustavou vyučovacích metod vhodnou pro různé obsahy.
- Připravit účastníky, aby se stali učiteli učitelů a úspěšně začlenili program do vlastního profesního okolí. (Grecmanová, 2007, s. 9-12)

Ve školním prostředí není možné naučit žáky všemu, co budou potřebovat v praktickém životě. Informace se neustále rozšiřují a jejich relevantnost je zapotřebí posuzovat v aktuální době. Cíle RWCT se zaměřují především na rozvoj celoživotního učení. Žáci si mají osvojit dovednost neustále přijímat nové informace, a ty neustále hodnotit a kriticky analyzovat.

Cíle zaměřené na žáky:

- Naučit žáky promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuse k rozvinutí potřeby i schopnosti celoživotního vzdělání.
- Rozvinout samostatné myšlení žáků a tvořivě přistupovat k novým a neznámým situacím.
- Osvojit si dovednost dokázat využít dialogu, diskuse, práce ve skupinách, debaty i zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti.
- Rozvinout u žáků schopnost kooperace s ostatními.
- Naučit žáky vytvořit si vlastní názory, hodnoty a přesvědčení.
Naučit žáky respektovat i názory ostatních, otevřeně vítat nové nápady a netradiční řešení. (Tomková, 2007, s. 81)
- Zlepšit schopnost žáků kriticky myslet a uvažovat, převzít zodpovědnost za vlastní učení a vytvářet si nezávislé názory, které jsou schopni si obhájit.
(Grecmanová, 2007, s. 9)

Cíl programu je RWCT je vytvářet v demokratické společnosti zodpovědné občany, kteří si umí vytvářet vlastní názory, posuzovat předkládané informace, řešit problémy a vést kultivovanou diskusi. (Steele, 1998, s. 7) Prostřednictvím programu RWCT jsou rozvíjeny především kompetence žáků. Umění učit se, poznávat, komunikovat a spolupracovat je to nejdůležitější, co si žák musí osvojit. Můžeme zde vidět i patřičnou shodu z klíčovými kompetencemi popsanými v RVP pro ZV.

6.2.2 Metody RWCT k rozvoji kritického myšlení:

Metody na rozvoj kritického myšlení podněcují žáky k aktivnímu přemýšlení. Zaměřují se na vyvolání zvědavosti, nalézání alternativních postupů, dospění k názoru na problém a umění si ho obhájit. Naslouchání argumentů druhých a umění zkoumat jejich logiku a ptát se „co když...?“. Žáci se učí vytvářet si vlastní názory. Volit mezi dvěma názory za pomoci racionality, k umění vést debatu nad problémem, ke spolupráci s ostatními. Uvědomění si, jak osobní zkušenosti mohou ovlivnit postoje či vnímání a respektování odlišných názorů. (Grecmanová, 2000, s. 49-50)

6.2.3 Kritéria pro volbu metod

Při výběru metod je důležité, aby učitel respektoval **zákonitosti procesu učení**, které přivádějí učitele k přemýšlení o správné metodě a **výchovně vzdělávací zásady** (individuálního přístupu, názornosti, přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.). (Grecmanová, 2007, s. 107)

Zapotřebí při výběru metod je zohlednit i **časovou náročnost** (Učitel musí vytvářet rámec výchovně vzdělávacího procesu, ať už se jedná o vyučovací hodinu, výlet, exkurzi či vyučovací blok.), **naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu hodiny** (Volba metod přímo ovlivňuje povahu učiva. Každý předmět či disciplína má zvláštní specifickou strukturu, logiku a systém, podle těchto charakteristik se volí i nejvhodnější metoda a její využití.), **formu a prostorové možnosti a materiální vybavení** (Učitel musí předem znát prostor, ve kterém se bude uskutečňovat. Prostor musí být dostatečný a učitel musí mít k dispozici veškeré pomůcky, které jsou k dané aktivitě potřebné.).

Dále je nutné se zaměřit i na **vlastnosti a schopnosti žáků a učitele** (Učitel by měl zahrnout individuální zvláštnosti žáků i vlastní psychické a fyzické možnosti), **kolektiv ve třídě** (Každá třída je individuální. Liší se počtem žáků, soudržností a vztahy, pohlavím i strukturou) a mimo jiné i **klima školy** (v nepřátelském a utiskujícím prostředí nelze očekávat, že žáci budou vůči sobě důvěřiví a dostatečně otevření. Ochota spolupracovat se objeví pouze v bezpečném a vhodném prostředí.). (Grecmanová, 2007, s. 107-109)

Neexistuje špatná metoda. Záleží pouze na tom, zda ji učitel vhodně aplikuje. Je nutné zvolit takovou metodu, která splňuje veškerá kritéria na uplatnění a je pro žáky nejvhodnější. Pokud metoda neodpovídá požadovaným kritériím, tak je zapotřebí ji modifikovat do přijatelné podoby

7 Příklady aktivizačních metod

Aktivizační metody v programu RWCT se rozdělují do tří typů podle toho, při jaké činnosti ke kritickému myšlení dochází. Metody, které zde zmiňuji jsem vybrala na základě mé vlastní zkušenosti, kdy jsem měla možnost si je s žáky sama vyzkoušet v rámci praxe na střední pedagogické škole nebo na doporučení učitelů, se kterými jsem vedla rozhovor.

7.1 Čtení a analýza textu

Aktivní přístup k učení se odehrává při čtení textu. Žák se zde setkává s novými informacemi, které musí prozkoumat, porovnat s jinými názory, podrobit ji nezaujatému skepticizmu a až následně si na ni vytvořit vlastní názor. Při četbě a zpracovávání textu je důležité, aby si žáci uvědomovali, co nového se dozvěděli. Zda se jim předchozí představy potvrdily, a které se naopak nenaplnily. Žáci mají možnost poznat i názory a pohled svých spolužáků. Text mohou číst a zpracovávat jednotlivě, ve dvojicích či ve skupinách. (Grecmanová, 2007, s. 71-72)

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

Postup:

Žáci dostanou za úkol si pozorně a uvědoměle přečíst text, který obdrží od učitele. v průběhu čtení si informace označují znaménky podle toho, jak textu rozumí a chtějí s informací pracovat.

- ✓ „fajfkou“ žáci označují informace, které již znají
- + znaménkem značí informace, které jsou pro ně neznámé a nové
- - znaménkem se označují myšlenky, se kterými nesouhlasí
- ? je používán pro informace, o kterých by se chtěli dozvědět něco víc

Jakmile žáci označí celý text, tak si vytvoří tabulku, do které jednotlivé informace dle značek rozřadí. Následuje diskuse nad analýzou textu a k tabulce. Informace, které jsou pro žáky nové se zařazují do původního schématu vědomostí. Svě poznání si uvědomují a všímají si změny. (Grecmanová, 2000, s. 77-78)

Výhody aktivity:

- Propojení s diskusí (Steele, 2007)
- Zpracování i náročnějšího textu (Grecmanová, 2007)
- Učitel může sledovat, jak žáci pracují (Kyncl, 2013)

Nevýhody aktivity:

- Časová náročnost. Lekce obvykle trvá déle než jednu vyučovací hodinu. (Steele, 2007)
- Mladší žáci hůře rozeznávají systém značek
- Materiál (kopírování)
- Každý pracuje jiným tempem

Modifikace:

Pokud by se značky mladším žákům pletly, tak je lze vyměnit za jiné. (Kyncl, 2013)

7.1.2 Poslední slovo patří mně

Postup:

Učitel zvolí umělecký či odborný text, který chce se žáky číst a analyzovat. Každý žák si z textu vybere jednu myšlenku, která ho nejvíce zaujala. Následně ji buď podtrhne nebo zapíše na kartičku a vymyslí k ní komentář, proč si danou myšlenku vybral a jaký k ní má postoj.

Učitel vyzve někoho ze třídy, aby přečetl pasáž, která ho nejvíce zaujala, zatím ale však bez doprovodného komentáře. Zbytek třídy je posléze vyzván, aby na danou část reagovali a vyjádřili svůj pohled na danou problematiku. v tento moment učitel zastává především roli moderátora a koriguje dění ve třídě tak, aby si žáci neskákali do řeči a naslouchali svým spolužákům. Aktivita převládá na straně žáků, kteří se učí vzájemné toleranci, ohleduplnosti a zodpovědnosti za svá sdělení. Diskuse je ukončena tím, že učitel požádá žáka, který myšlenku vybral, aby přečetl svůj komentář. Poslední slovo tedy náleží tomu, kdo myšlenku vybral. Takto učitel může pokračovat, dokud není zanalyzovaný celý text.

Výhody aktivity:

- Tato metoda obzvláště pomáhá osmělit se i žákovi, který se většinou bojí vystoupit před třídou ze strachu, že se jeho myšlenkám mohou spolužáci smát a nepřijímat je.
- Žáci se učí vyhledávat důležité pasáže v textu a jednotlivé části samostatně analyzovat.

- Každý ve třídě je aktivní ať už se jedná o čtení textu nebo jeho analýzu.
- Učitel má možnost aktivitu řídit a sledovat názory jednotlivců.

(Grecmanová, 2007, s. 73-74)

Nevýhody aktivity:

- Možným rizikem může být, že závěrečná myšlenka žáka bude uchopena chybně, což může vést ke zmatku. Učitel v tento moment nesmí do aktivity vstoupit doprovodným komentářem.
- Problém s dodržováním pravidel, kdy žák nesmí vstoupit do myšlenky druhého.
- Častá neochota žáků sdělit své myšlenky. (Kyncl, 2013)

Modifikace:

Pokud se jedná o početnou třídu, tak je možnost rozdělit žáky do skupin. Nevýhodou však je, že učitel nemá možnost vyslechnout jednotlivé názory. (Grecmanová, 2007, s. 73-74)

7.2 Vyjádření myšlenek s tužkou v ruce

Smyslem aktivizačních metod tohoto druhu je naučit žáky psát a kultivovaně se vyjadřovat. Učivo je přiblíženo a předáváno prostřednictvím psaní, díky kterému mohou rozvinout různé myšlenkové procesy. Existuje řada delších i kratších technik, které jsou na tvorbě psaného textu založené. Mezi těmito technikami si vybíráme podle toho, jaký je účel dané činnosti. (Grecmanová, 2007, s. 81)

7.2.1 Volné psaní

Postup:

Učitel sdělí téma, na které následně žáci po dobu 5 minut píší v celých větách vše, co je právě napadá. Pomocí zápisu zaznamenávají i to, co s tématem nutně nesouvisí (např. *...co budu dělat po škole, mám žízeň...*). Cílem je zaznamenat, jak probíhá celý myšlenkový proces. Myšlenky neomezeně plynou kupředu a žák se snaží k tématu opět vracet. V napsaném textu se neškrtná ani negumuje, nic není špatně. Pravopis, gramatika ani stylistika nyní nejsou důležité a žák by se tím neměl zdržovat. Jakmile do konce zbývá pouze jedna minuta, tak učitel žáky upozorní. V tento moment je důležité, aby žáci vytvořili závěr svého sdělení a pocítili lehké časové napětí, pod kterým někdy vznikají nejlepší myšlenky. Po dokončení volného psaní následuje prezentace sdělení. Není vhodné žáky do prezentování svých myšlenek nutit, neboť

se může jednat i o intimní a citlivá témata. Pokud by k tomu došlo, tak žáci by v příštím volném psaní začali své myšlenky hlídat a cenzurovat. (Grecmanová, 2007, s. 82-83)

Výhody aktivity:

- Během metody se často na papíře objeví i myšlenky nečekané a překvapivé. (Steele, 2007)
- Široká možnost kombinací s dalšími metodami (Kyncl, 2013)

Nevýhody aktivity:

- Učitel nemůže kontrolovat, co žák napsal, aby nedocházelo k cenzuře. (Grecmanová, 2007, s. 83)

7.2.2 Pětílístek

Postup:

Nejdříve učitel představí techniku, jakou se pětílístek vypracovává. Jedná se o kombinaci slovních druhů. Počet slov je limitovaný, a proto je nutné uvažovat nad tím, jaký charakteristický rys je nejpodstatnější. Žáci musí analyzovat a srovnávat, aby mohli vybrat nejvhodnější kombinaci.

1. Řádek – Téma
2. Řádek – 2x přídavné jméno – vlastnosti
3. Řádek – 3x sloveso – Jaké činnosti téma vykonává, nebo co se s ním děje.
4. Řádek – kombinace 4x slov – Jednoduchá věta či myšlenková syntéza, ve které žák může projevit i své emoce a více se otevřít.
5. Řádek – 1x libovolné slovo – Většinou se jedná o synonymum, které rekapituluje podstatu tématu.

Metoda je završena prezentací jednotlivých pětílístků. Oceňuje se zde především originalita a tvůrčí postup. Při práci ve dvojicích a skupinách je věnována pozornost i diskusi a vzájemné spolupráci při zpracovávání tématu. (Grecmanová, 2007, s. 92-93)

Pětilístek na téma:

<i>Karel Čapek</i>	<i>Pes</i>
<i>Karel Čapek</i>	<i>Pes</i>
<i>Pokrokový, Chytrý</i>	<i>Rychlý, Chlupatý</i>
<i>Psal, Tvořil, Cestoval</i>	<i>Běhá, Kouše, Hraje si</i>
<i>Známy spisovatel českého národa.</i>	<i>Jeden z členů rodiny</i>
<i>Dramatik</i>	<i>Přítel</i>

Výhody aktivity:

- Jedná se o oblíbenou činnost na začátku hodiny, která žáky namotivuje na nadcházející téma a zároveň znázorní, čeho se hodina bude týkat. (Příloha – Rozhovor č. 1)
- Z vlastní zkušenosti vím, že se jedná o obzvláště přínosnou metodu v časovém období, kdy se žáci učí slovní druhy. Tento fakt mi potvrdila i paní učitelka na ZŠ (Příloha – Rozhovor č. 4)

Nevýhody aktivity:

- Možným rizikem u starších žáků může být, že jim tato metoda bude připadat příliš jednoduchá. Metoda je vhodnější spíše k mladším žákům.

Modifikace:

Tato činnost se dá vykonávat individuálně, ale i ve dvojicích či skupinách. v případě jednotlivce se čas vymezí na 5-7 minut. Skupinová činnost může být časově náročnější, neboť se žáci musí nejdříve dohodnout. Další možností je nechat tvořit nejdříve jednotlivce samotného a následně utvořit dvojice či skupiny, kteří budou vypracovávat totožné téma. (Grecmanová, 2007, s. 92-93)

7.2.3 Mentální mapy

Metoda mentálního mapování je obzvláště oblíbená na začátku hodiny v rámci evokace a namotivování. Mentální mapa nám umožňuje přicházet na nové asociace, které jsou s tématem spojené a vytvářet si nové představy v mentálních mapách našich myšlenek. Mentální mapování nám umožňuje zvýšit rychlost myšlení, získat neohroženou flexibilitu, ale

i využívat těch nejvzdálenějších oblastí myšlení, kde se často skrývají ty neoriginálnější nápady a představy. Metoda myšlenkových map nejvíce vyhovuje žákům, kteří mají lepší prostorovou orientaci a rozvinutou schopnost se verbálně vyjadřovat. (Buzan, 2007, s. 83)

Postup:

Učitel napíše do středu tabule či listu papíru základní pojem. Zakroužkuje jej a následně vyzve žáky, aby do prostoru kolem zakroužkovaného pojmu zapisovali vše, co s tématem souvisí. Zápis může být heslovité vyjádření asociace, faktor vlivu či otázka. Své sdělení opět zakroužkuje a spojí ho čarou k základnímu pojmu. Pokud se mezi dílčími nápady vyskytne nějaká souvislost, je vhodné čarou naznačit také vztah mezi nimi. I zde platí v nejlepším přestat, abychom se vyhnuli příliš složitým konstrukcím. (Grecmanová, 2007, str. 85-87)

Výhody aktivity:

- Umožňuje odhalit i zdánlivě nepodstatné, opakující se asociace na konci větví. (Buzan, 2007)
- Oblíbená evokace hodiny (Příloha- Rozhovor č.1+6) i reflexe.
- Učitel se sám může přidat do tvorby.
- Dobrý nástroj pro písemný projev i u žáků, kteří píšou neradi. Získávají snadný přehled o svých znalostech a souvislostech, o nichž si neuvědomovali, že mají přehled.

Nevýhody aktivity:

- Průběh aktivity může být narušován řadou doprovodných otázek. (Steele, 2007)
- Může se stát, že žáci budou příliš odbíhat od prvotního tématu.

Modifikace:

Učitel žákům nadiktuje pojmy a požádá je, aby je zpracovali jako myšlenkovou mapu. Nebo opačně, kdy učitel předloží myšlenkovou mapu a požádá žáky, aby dle ní napsali text. (Grecmanová, 2007, str. 85-87)

Vhodným nástrojem pro tvorbu myšlenkových map je i zaměnění slov za kresby. Kresba pomáhá k lepšímu uchopení celkové myšlenky a vypovídá více nežli samotná slova. (Buzan, 2007)

7.3 Kooperace

Při kooperačních aktivizačních metodách se klade důraz především na spolupráci. Soutěživost mezi žáky je zde upozaděna. Schopnost kooperovat je důležitým předpokladem pro lepší uplatnění v zaměstnání i v osobním životě. Jedná se o kvalitu, která by se měla objevovat jako jeden z nástrojů humanizace školy. Mezi schopnosti kooperovat rovněž spadá i zvládnání techniky diskuse. (Grecmanová, 2007, s. 99)

Vedení diskuse

Aby se diskuse mezi žáky mohla dobře rozvinout, je důležité, aby učitel položil otázku s otevřeným koncem a žáci si uvědomovali, že neexistuje pouze jedna správná odpověď. Učitel musí změnit svůj ustálený vzorec, který vyplývá z jeho řídicí role a vůdčí pozice. Prostředí musí být pro žáky bezpečné, a přestože otázky pokládá učitel, tak žáci musí vědět, že neodpovídají přímo jemu. Žáci musí věnovat stejnou pozornost i tomu, co říkají jejich spolužáci. Je zapotřebí, aby učitel nereagoval a nekomentoval každou jednotlivou odpověď, ale působil spíše jako moderátor a koordinátor, který vytváří bezpečné prostředí. Díky bezpečnému prostředí si žáci budou vědomi, že mohou prezentovat své názory bez jakýchkoliv zábran a obav. Důležitým faktorem pro bohatou a rozvinutou diskusi je, aby žáci měli dostatečný čas na promyšlení odpovědi. Učitelé často bývají velmi netrpěliví a nechávají žákovi na odpověď velmi krátkou dobu. Vhodné je prodlužovat odmlku, aby žáci měli možnost se nad svou odpovědí dostatečně zamyslet. Učitel musí povzbuzovat své žáky k účasti na diskusi a dohlédnout na to, aby se jí účastnili všichni (včetně méně komunikativních jedinců). Ačkoliv vedení diskuse není jednoduché, tak je velmi efektivní a užitečné. Žáci si mohou zvyknout na opravdovou diskusi, ve které respektují myšlenky všech a uvědomují si, že neexistuje pouze jedna správná odpověď.

Jakmile se žáci naučí této třídní interakce, tak pro učitele bude jednodušší vést hodinu, ve které se uplatní všichni jednotlivci. Jedná se o schopnost, která je opravdu užitečná i v běžném životě, neboť se žáci naučí argumentovat, aktivně naslouchat a přijímat názory druhých lidí. (Grecmanová, 2000, s. 34-38)

7.3.1 Diskusní pavučina

Postup:

Učitel zadá téma, na které žáci vymýšlí argumenty pro a proti. Své argumenty zapisují na papír, který je rozdělený svislou čarou. Do levé části jsou zapisovány argumenty *Ne/ Proti* a v pravé části jsou argumenty *Ano/Pro*. Do každé části žák vymýšlí dva až tři argumenty, bez ohledu na to, jaké je jejich dosavadní přesvědčení. Svůj papír si žáci vymění se sousedem.

Pokud jej zaujme nějaký ze sousedových argumentů, tak si ho připiše do svého seznamu. Následně se žáci rozdělují do čtveřic a postup se opakuje stejně, jako tomu bylo při práci ve dvojicích. Žáci si znovu přečtou veškeré argumenty, které si zapsali a utvoří si názor, na který se přiklánějí. Dle svého rozhodnutí se žáci rozdělí do dvou skupin. Obě skupiny sepisují a vymýšlejí argumenty, které podporují pouze své stanovisko. Po 10 minutách dochází k prezentaci argumentů, které skupiny zastávají. Nejdříve prezentuje skupina, která zastává stanovisko *Ano/ Pro* a na ni navazuje skupina, která je *Proti/ Ne*. Po představení obou stran následuje debata. Je nutné, aby učitel předem upozornil na to, že každý má právo se k tématu vyjádřit a nést zodpovědnost za své tvrzení. Při diskusi si žáci nesmí skákat do řeči. Postupně se střídají obě protistrany a své stanovisko obhajují, rozebírají a doplňují návaznými komentáři. v průběhu diskuse žáci mohou přecházet mezi názorem, který zastávají. Aktivita je ukončena učitelem, který dá žákům pokyn, aby své konečné přesvědčení zapsali do sešitu za pomoci metody volného psaní. Učitel může vyjádřit svůj názor až po ukončení aktivity, aby nedocházelo k ovlivnění žáků.

Cílem není danou problematiku vyřešit. Aktivita je cenná pouze pro diskusi samotnou. Někteří žáci se nemusejí chtít přiklonit striktně k jedné straně a zaujmou „*zlatou střední cestu*“.

Výhody metody:

- Žáci si uvědomují, že jejich názor nemusí být konečný a může se postupně měnit.
- Učí se argumentovat, aktivně naslouchat a nést zodpovědnost za své přesvědčení.
- Uvědomění toho, že každý problém má „*obě strany mince*“ a někdy je vhodné volit „*zlatou střední cestu*“.

Nevýhody metody:

- Časová náročnost
- Metoda často vyvolává silné emoce a je náročná na koordinaci a udržení pořádku ve třídě
- Vhodné pouze u starších žáků

Příklad:

<i>Je u nás v republice diskriminace žen</i>	
<i>Ano</i>	<i>Ne</i>
<i>Žena byla vždy „ta druhá“.</i>	<i>Ženy mají stejná práva.</i>
<i>Aby se žena prosadila, tak se musí snažit mnohem víc než muž.</i>	<i>Ženy mohou o sobě sami svobodně rozhodovat.</i>
<i>Pokud chce žena dělat kariéru, tak se od ní očekává, že se navíc postará i o domácnost.</i>	<i>Ženy mohou dosáhnout stejného společenského postavení jako muž.</i>

(Grecmanová, 2007, str. 99-101)

7.3.2 Akční plán

Postup:

Žáci utvoří stejně velké skupiny a každá z nich obdrží od učitele arch papíru. Učitel zadá téma, na které jednotlivé skupiny za pomoci brainstormingu společně vymyslí problémy, které s tématem souvisí. Dva členové ze skupiny vezmou arch papíru a přesunou se s ním k sousední skupině. Nově vzniklá skupina vytvoří na druhou stranu papíru tabulku, kam veškeré problémy zapíší. Jednotlivé problémy jsou objasňovány a komentovány dvojicí z původní skupiny. Nakonec se skupina shodne, jaký problém je nejzávažnější a ten zvýrazní. Posun dvojice se opakuje. Nemusí se jednat o stejnou dvojici. Příchozí pár nejdříve vysvětluje, proč vybrali zrovna tento problém. Cílem nově vzniklé skupiny je vymyslet alternativní řešení, a to následně zapsat do tabulky. Dvojice se opět posouvá k sousední skupině a představuje jí problém a jeho alternativní řešení. Skupina společně vybere řešení, které jí připadá nejlepší a podtrhne jej. Opět dochází k posunu páru k sousední skupině. v poslední skupině dvojice nejdříve vysvětlí problém a zdůvodní jeho alternativní řešení. Všichni členové skupiny rozpracují *akční plán* (konkrétní kroky k realizaci) vybraného řešení a vepíší jej do tabulky. Aktivita je zakončena prezentací jednotlivých akčních plánů, ke kterým se následně otevře diskuse.

Výhody metody:

- Metoda umožňuje fyzickou i psychickou aktivitu
- Díky přesunům vznikají nové skupiny, což pozitivně ovlivňuje originalitu nových postupů a možností.
- Všestranná metoda, která umožňuje skloubit více aktivizujících metod naráz.
(*Brainstorming, Diskuse, Kooperace...*)

Nevýhody metody:

- Časová náročnost
- Vhodné pouze u starších žáků kvůli náročnějším pokynům

(Grecmanová , 2007, s. 103-104)

Příklad: Téma: Globální problémy

<i>Problém</i>	<i>Alternativní řešení</i>	<i>Akční plán</i>
<i>Obezita obyvatelstva</i>	<i>Více edukovat o zdravém životním stylu</i>	<i>Zařadit informační etikety na potraviny</i>
<i>Globální oteplování</i>	<i>Pomoc přírodě</i>	<i>Rozšíření lesů</i>
<i>Úbytek nerostných surovin</i>	<i>Snížit těžbu ropy</i>	<i>Nákup elektromobilů</i>

V programu RWCT můžeme nalézt ještě celou řadu praktických aktivizačních metod ze všech třech kategorií. Jednotlivé metody je zapotřebí postupně stále opakovat, aby se žáci mohli zdokonalovat ve způsobu jejich řešení. Zároveň se musí kombinovat jednotlivé kategorie, aby mohlo docházet k co možná nejlepšímu rozvoji všech žakových kompetencí a žáci dostávali neustále nové podněty. Tímto způsobem se vzdělávací proces stane zábavným a efektivním.

8 Překážky ve vyučování kritického myšlení

Polostrukturovaný rozhovor

Jako součást své bakalářské práce jsem provedla výzkumnou sondu mezi učiteli základní školy. Nejedná se o empirický výzkum. Mým cílem bylo na základě polostrukturovaného rozhovor zjistit, jak na problematiku kritického myšlení učitelé nahlíží. Tento typ rozhovoru mi pomohl držet se předem připraveného seznamu otázek, ale zároveň umožnil respondentům dostatek prostoru pro jejich vlastní výpověď. Když se mi odpověď zdála zajímavá, tak jsem pokládala ještě doplňující otázky. Díky tomuto způsobu je výsledná analytická část bohatší. v provedených rozhovorech se nejvíce soustředím na to, jaké překážky se mohou ve výuce kritického myšlení objevit. Rozhovory s učiteli mi tak pomohly otevřít další kapitolu, o které je v dostupné literatuře zatím pouze malé množství informací. Zdroje, které jsou na toto téma dohledatelné, vypovídají především o superlativech rozvoje kritického myšlení, ale už ne o komplikacích, které jsou s ním přirozeně spjaty. (Příloha – Rozhovory s učiteli)

Překážky, které se mohou vyskytnout při uplatňování metod kritického myšlení:

- **Metody kritického myšlení se neučí na kurzech Učitelství pro 1.stupeň**
- **Malá slovní zásoba dětí**
- **Časová náročnost**

8.1 Metody kritického myšlení se neučí na kurzech Učitelství pro 1. stupeň

Ačkoliv cíle a klíčové kompetence rozepsané v RVP 2021 přímo korespondují s cíli výuky kritického myšlení, tak na vysokých školách, které studenty připravují na výuku na 1. stupni ZŠ, není součástí povinný kurz zaměřující se na tuto schopnost. Svou zkušenost popisují i učitelé v rozhovorech. „*Na VŠ si na žádný předmět, který by se konkrétně tomuto tématu věnoval, nevzpomínám. Učivo se soustředí především na “základ“, přijde mi pak úsměvné, že se po nás vyžaduje i něco zcela jiného, abychom naplnili předepsané plány.*“ (Rozhovor č.6) nebo „*Neprošla jsem žádným kurzem. Na vysoké škole výuka k “moderním” tématům vůbec nesměřovala, ale studovala jsem literaturu k tomuto tématu samostatně.*“ (Rozhovor č.3). Ostatní respondenti vypovídají s obdobnou zkušeností.

Předmět, který se na toto téma zaměřuje, můžeme aktuálně nalézt ve studijním plánu společného základu Učitelství pro 2. stupeň a střední školy. Jedná se o předmět s názvem

Čtením a psaním ke kritickému myšlení pro učitele. Studenti Učitelství pro 1. stupeň si jej mohou zapsat jako předmět volitelný a studenti Učitelství pro 2. stupeň jako předmět povinně volitelný. v tomto předmětu se studenti naučí prakticky aplikovat metody, které rozvíjejí kritické a přemýšlivé myšlení. (Studijní plány, 2022)

Zařazení předmětu, který se týká výuky kritického myšlení na vysoké školy, svědčí o pokroku a aktuálnosti této problematiky. Ačkoliv je tento předmět zařazen až v studijních programech Učitelství pro 2.stupeň, tak je patrná změna, která naproti dřívějším letům nastala.

8.1.1 Strategie 2030+

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sepsalo plán pro vzdělávání v nadcházejícím období s názvem Strategie 2030+. Jedná se o vzdělávací plány, které nemají za cíl být naplněny do roku 2030, ale o koncepci, která má tuto hranici přesáhnout, aby kontinuita vzdělávání zůstala zachována.

Jedním z dvou hlavních strategických cílů je „*Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život*“, ke kterému byly stanoveny dvě strategické linie. První strategická linie neboli SL1 se zabývá „*Proměnou obsahu a způsobu vzdělávání*“ a SL2: „*Podporou učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání*“. (MŠMT, 2019, s. 27-47) Zde je popsáno, že *pregraduální příprava učitelů je opakovaně kritizována, ale způsob financování fakult, které se zaměřují zejména na přípravné vzdělávání učitelů, neodpovídá finanční náročnosti požadavků na profesní přípravu studentů.* (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, 2019, s. 44) Je zřejmé, že tento dokument by mohl být nápomocný k tomu, aby se v budoucnu změnilo osnova vysokých pedagogických škol. Vycházím zde i z faktu, že na panelových diskuzích a odborných konzultacích byla opakovaně zmiňována potřeba rozvoje kritického myšlení u žáků a studentů různých stupňů vzdělávání. (Bendlová, 2020, s.25)

8.1.2 Programy celoživotního vzdělávání

Učitelé mohou získat metodiku pro výuku kritického myšlení také díky programům, které jsou jim nabízeny v rámci celoživotního vzdělávání a jsou akreditovány MŠMT. Tyto programy jsou určeny pro učitelé všech stupňů. z rozhovorů je patrné, že kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* patří mezi nejoblíbenější, ale s touto problematikou v dnešní době pracuje již řada kurzů. Mezi další zajímavé programy patří například i kurzy *Kritického myšlení v globálních kontextech* od společnosti NaZemi, která se zabývá především komplexními globálními problémy nebo projekt *Podpory práce učitelů.*

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program, který je obecně známý pod zkratkou RWCT, je komplexní systém. Spojuje čtení a psaní s reálnou školní výukou. Tento program poskytuje učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní metody, techniky a strategie. Jedná se o efektivní systém, který je snadno použitelný přímo ve škole. Kurzy RWCT jsou určeny pro učitele a jsou akreditovány MŠMT. (Blažková, 2005)

Více viz kapitola 6.2

Kritické myšlení a globální témata

Společnost NaZemi pořádá kurzy a denní semináře akreditované MŠMT na téma *Kritické myšlení a globální témata*. Tento kurz je určen pro učitele všech stupňů vzdělání od ZŠ výše, ale i studentům a lektorům. Propojuje se zde program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a model kritického myšlení Stephena Brookfielda s důrazem na komplexní témata globálního vzdělávání. Mezi takové patří například konflikty, nerovnost nebo předsudky. Účastníci tohoto kurzu získají inspiraci, jak strukturovat a plánovat výuku a jak podporovat samostatnost a nezávislé myšlení svých žáků. V tomto kurzu si zúčastnění vyzkouší modelové lekce v pozici studentů a získají osobní zkušenost. (Kurzy Kritické myšlení a globální témata, 2021)

Podpora práce učitelů

Rozvoj čtenářské, matematické a digitální gramotnosti patří nyní mezi hlavní cíle vzdělávání. Pojem gramotnost představuje zejména praktické uplatnění znalostí, dovedností a postojů. Na tuto skutečnost reaguje projekt Podpora práce učitelů neboli PPUČ. Cílem tohoto projektu je zvyšování dovedností učitelů mateřských a základních škol v rozvoji gramotnosti čtenářské, matematické i digitální u dětí a žáků. Tato podpora se týká nejen škol, které jsou zapojené do projektu, ale díky digitálním technologiím si všichni zájemci mohou sdílet své nápady, materiály či informace a zkušenosti. Rozvojem gramotnosti je u žáků podporována také schopnost kriticky myslet při nakládání s informacemi a utváření názorů. (Podpora práce učitelů, 2018)

8.2 Malá slovní zásoba dětí

Jazyk je nástrojem myšlení. Jedná se o velmi efektivní komunikační prostředek, který umožňuje vyjádřit nejrůznější věcné i abstraktní významy. (Plháková, 2005, s. 305-306) Aby člověk byl schopen vést diskusi, musí mít rozšířenou slovní zásobu. Pokud má účastník diskuse

slovní zásobu chudou, tak schopnost vytvářet kvalitní argumenty a vhodně vyjádřit svoji myšlenku je nízká. Učitelé v rozhovorech se k této problematice vyjadřují následovně: „Tvorba vět a nalézání vhodných slov k vysvětlení podstaty problému bývá často kamenem úrazu.“ (Rozhovor č. 1), „*Žáci nejsou zvyklí komunikovat*“ (Rozhovor č. 2), „*Dětem hlavně chybí slovní zásoba. Nedokáží vyjádřit vlastní názor.*“ (Rozhovor č. 3) nebo „*Malá slovní zásoba, někteří žáci se vůbec nedokáží vyjádřit.*“ (Rozhovor č. 5)

Slovní zásoba

Hubáček (2002, s. 70) popisuje, že „Slovní zásoba současného živého jazyka je bohatě diferenciovaný soubor lexikálních jednotek, který užívá jistá společnost (národ, popř. jeho část) v jisté době na jistém území, aby jím vyjadřovala své myšlení, cítění a své postoje, objektivizovala výsledky svého poznání světa a plnila potřeby komunikace, vyplývající ze stále diferenciovanějšího společenského jednání v aktuálních situacích“.

Jádro slovní zásoby tvoří takzvaná základní lexikální zásoba. Jedná se o základní slovní fond, který člověk má. Těchto slov je poměrně málo, ale jsou používána nejčastěji. Frekvence užití těchto slov je okolo 90 %. Slovní zásoba není pouhým shromážděním slov do celku, ale jde o soubor jednotek ve vzájemných vztazích. (Hubáček, 2002, s. 71-72)

Vývoj jazykových schopností

Vágnerová (2021, s. 306) uvádí, že dítě, které nastupuje na základní školu, má obvykle dostatečnou slovní zásobu i potřebné jazykové dovednosti. Je schopné mluvit o běžných událostech i porozumět sdělení druhé osoby. Jazykové schopnosti se mezi 6. a 11. rokem nadále rozvíjejí pod vlivem výuky, ale jejich vývoj již není tak dramatický jako dříve. Slovník dětí se obohacuje především o specifické výrazy a pojmy. Díky těmto znalostem mohou porozumět i složitějším sdělením nebo se umí lépe vyjádřit. Langmeier (2006, s. 124) uvádí, že ve školním období se objevuje i významný pokrok v artikulaci. Patlavost, která se mohla vyskytovat při zahájení povinné školní docházky, se na konci první třídy téměř zcela vytrácí i bez logopedické péče.

Individuální rozdíly:

Mezi jednotlivými dětmi se objevují značné individuální rozdíly. Jedná se o rozdíly ve slovní zásobě a jejím obsahu, preferenci užití některých slov či syntaxové skladby. Nárůst další slovní zásoby závisí především na vnějších podmínkách, jako je rodina, škola, vrstevníci či

média. Řeč, kterou děti mohou slyšet ve škole je u některých dětí stejná, jako ta kterou slychávají doma. u jiných dětí je však preferován jiný způsob verbální komunikace, třebaže mateřský jazyk je stejný. Tento fakt výrazně stěžuje dětem pochopení učební látky a ztěžuje zároveň i jejich šance na pokrok ve výuce. Jedná se nejčastěji o děti z kulturně a nízko sociálně položených rodin nebo děti jiného etnického původu, kde bývá jiný i jazyk mateřský (např. romské děti), atd. (Langmeier, 2006, s. 124)

8.3 Časová náročnost

Čas ve vyučovací hodině je omezený a očekávané výstupy v rámcově vzdělávacím plánu jsou natolik rozšířené, že je učitelé nestíhají naplnit. Do vyučovacích hodin je obtížné zařadit časové okno, ve kterém by učitelé mohli dát prostor tvořivému a kritickému myšlení. Tento fakt potvrzuje dokument Strategie 30+ „*Probírané učivo je příliš široké a obsahuje celou řadu zbytných poznatků a informací. Učitelé nestíhají probrat povinný obsah a žáci nemají dostatečný prostor si poznatky osvojit, pochopit v souvislostech a aplikovat v reálných situacích. To vede k tomu, že žáci nezvládnou probírané látce skutečně porozumět.*“ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020, s. 26), ale i výpovědi učitelů v rozhovorech „*V hodině zabírají většinou spoustu času. Abych stihla s dětmi probrat vše co je potřeba, tak je zařazuji, když vím, že si to “mohu dovolit“.*“ (Rozhovor č. 2), „*Kolikrát u tvořivých úloh nebo diskuse strávíme i velkou část hodiny.* (Rozhovor č. 3) nebo „*Časově je to občas ale náročné, jak má příprava na hodinu, tak i práce s žáky samotná.*“ (Rozhovor č. 5).

Cílem Strategie 30+ je, aby se obsah probíraného učiva snížil, a tím vznikl prostor pro hlubší poznání, osvojení si látky a individualizaci výuky. Smyslem ponížení obsahu je, aby byla podpořena schopnost porozumění problémům v širších souvislostech a žáci nebyli nadále přetěžováni informacemi. Žáci pak budou mít možnost „*na využívání znalostí ke kreativním aktivitám a týmové spolupráci. Propojování jednotlivých disciplín z oblasti přírodních věd a matematiky a jejich uplatňování pro praktické využití, které rozvine kritické myšlení žáků*“ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020, s. 26)

Na úskalí, které mohou při výuce kritického myšlení nastat, je zapotřebí se více zaměřit a rozšířit i povědomí o možných rizicích a překážkách v odborné literatuře. Vzdělávací plány a vyučovací hodina se musí negativním působením přizpůsobit. Učitelé i odborníci, kteří sestavují vzdělávací plány musí mít povědomí i o negativních aspektech. Díky tomu se na ně mohou dále zaměřit, pochopit proč tomu tak je a dále se v nich vzdělávat, aby mohlo dojít k jejich potlačení či úplnému odstranění.

Závěr

Kritické myšlení se stává čím dál tím více aktuálním tématem. Lidé jsou obklopováni informacemi a posuzovat relevantnost zdroje je obtížné. Umění argumentace zaniká spolu s umem vést kultivovanou diskusi. Metody začleňující kritické myšlení pro mě představují velmi užitečné postupy, kterými lze žáky efektivně tyto schopnosti naučit. Z tohoto důvodu jsem si vybrala toto téma pro svou bakalářskou práci a zaměřila se na to, jak lze tuto schopnost začlenit do výuky na základních školách.

Cílem této bakalářské práce bylo představit pojem kritické myšlení a zdůraznit jeho důležitost v současné době. Definice odborníků na toto téma se neustále točí kolem stejné podstaty. Kritické myšlení by mělo být nezbytnou součástí kognitivní výbavy každého člověka.

Ocitáme se v době internetu a přístupnost informací je snazší než kdy dříve. Každý má možnost sdílet informace, které nutně nemusejí být založené na pravdivém podkladu. Objevuje se zvýšené riziko manipulace a na společnost je vyvíjen stále větší tlak v podobě vyhodnocování přehršle informací. Odborníci na vzdělávání se shodují, že je nutné kroskurikulárně začlenit schopnost kritického myšlení v podobě aktivizačních metod napříč předměty. Současný Rámcově vzdělávací program koresponduje s cíli programů začleňující kritické myšlení do výuky. Jejich zařazení může být učitelům nápomocné k naplnění očekávaných výstupů.

Abychom mohli u žáků kritické myšlení rozvíjet, tak je nutné k tomu uspořádat veškeré vnější podmínky i posilovat žákovy žádoucí formy chování a jednání. Hodinu musí vést edukovaný učitel v této problematice, který zná třífázový model výuky E-U-R. Je nezbytně důležité, aby všem fázím výuky byla věnována dostatečná pozornost a patřičný čas. Pouze tehdy může docházet k vyšší formě myšlení. Program RWCT nabízí celou řadu aktivizačních metod, které pracují s příslušnou metodikou a mohou být modifikovány tak, aby vyhovovaly všem žákům dle individuálních specifik.

Ke konci této bakalářské práce byla provedena výzkumná sonda s učiteli na základní škole. V polostrukturovaném rozhovoru odpovídali na otázky zaměřující se na jejich pohled na danou problematiku a způsob, jakým je na základních školách kritické myšlení rozšiřováno. Provedené rozhovory mi pomohly odhalit překážky, které ve výuce kritického myšlení mohou nastat. Vzdělávací plány i vyučovací hodina se musí těmto překážkám přizpůsobit. Je zapotřebí, aby učitelé a odborníci na vzdělávání tyto aspekty bezpečně znaly a pokoušely se jim za pomoci plánovaných změn vyvarovat.

Je patrné, že schopnosti kriticky myslet budeme muset v následujících letech věnovat ještě více pozornosti. Informace ohledně této problematiky stále narůstají. To svědčí o důležitosti výuky schopnosti kriticky myslet. Doufám, že tato bakalářská práce bude nápomocná i učitelům, kteří by chtěli své žáky více podněcovat ke kritickému myšlení a obohatit je tak o schopnost, která se stává stále více klíčovou pro bezpečný život ve světě plnícím se dezinformacemi.

Seznam pramenů a odborné literatury

1. BENDLOVÁ, Lenka. Kritické myšlení u žáků sekundárního vzdělávání. Olomouc, 2020.diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO v OLOMOUCI. Filozofická fakulta
2. BLAŽKOVÁ, Božena, 2005. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ikaros.cz [online]. [cit. 2022-04-21]. Dostupné z: <https://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni>
3. BUZAN, Tony, 2007. Mentální mapování. Praha: portál. ISBN 978-80-7367-200-3.
4. GAZDA, Jan, Václav LIŠKA, Bořivoj MAREK a Jiří NOVÁK. *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019, 88 stran: černobílé ilustrace; 21 cm. ISBN 978-80-87343-88-3.
5. GRACMANOVÁ, Helena, Eva URBANSKÁ a Petr NOVOTNÝ, 2007. Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-73-8.
6. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. [1. vyd.]. Olomouc: Hanex, 2000, 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
7. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, 2019. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: QCM [cit. 2022-04-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582>
8. HUBÁČEK, Jaroslav, Eva JANDOVÁ a Jana SVOBODOVÁ. *Čeština pro učitele*. Vyd. 3. Opava: Vademecum Bohemiae, 2002. ISBN 80-858-1941-4.
9. KOUDELKOVÁ, I. Jak učíme žáky myslet (nejen kriticky) ve fyzice. In *Kritické listy* 22, 2006.
10. KOUKOLÍK, František. *Mocenská Posedlost*. Prague: Karolinum Press, 2018. ISBN 9788024639161.
11. Kurzy Kritické myšlení a globální témata. In: NaZemi [online]. 2021, Brno [cit. 2022-04-21]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/kurzy-km>
12. KYNCL, Libor. INSERT. In: Liborkyncl.estranky.cz [online]. 2013 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/insert.html>

13. KYNCL, Libor. Poslední slovo patří mně. In: Liborkyncl.estranky.cz [online]. 2013 [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/posledni-slovo-patri-mne.html>
14. LANGMEIER, Josef. DANA KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání. Grada, 2006, 1 online zdroj (368 stran). ISBN 978-80-247-9085-5.
15. MCPECK, John E. Critical Thinking and Education. Second published. New York: Routledge, 2017. ISBN ISBN 978-1-138-20902-2.
16. PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2005–2011, 472 stran: ilustrace; 24 cm. ISBN 80-200-1086-6.
17. Podpora práce učitelů, 2018. Metodický portál RVP.cz [online]. Praha: MŠMT [cit. 2022-04-21]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12726>
18. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ [online], 2021. 2021. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
19. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9
20. ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 8085931486.
21. ŘÍHA, Vladislav, 2020. Fake news – fenomén nejen dnešní doby. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
22. STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE, Scott WALTER, Alena HORSKÁ a Jana STREJČKOVÁ. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Praha: Kritické myšlení, 2007–1997, 38 s.
23. STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE, Scott WALTER, Jitka KMENTOVÁ a Zdenka KREISLOVÁ. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VIII, Dílna psaní: od sebevyjádření k písemné argumentaci*. Praha: Kritické myšlení, 2007–1999, 34 s.
24. STEELE, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE, Scott WALTER, Klára KŘENKOVÁ a Filip ROUBÍČEK. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007–1997, 34 s

25. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online], 2020. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-04-22]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
26. Studijní plány, 2022. *Pedf.cuni.cz* [online]. Praha: Pedagogická fakulta [cit. 2022-05-05]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2168.html>
27. SUMNER, W. G. *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs mores, and morals*. 6.vydání. New York: Arno Press, 1979. ISBN 0405121245 9780405121241.
28. ŠEDÝ, Jiří. *Kritické myšlení*. Praha: Galén, 2021–2021, 328 stran: ilustrace, portréty; 23 cm. ISBN 978-80-7492-543-6.
29. TOMKOVÁ, Anna, 2007. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. a Lidka. LISÁ. *Vývojová Psychologie: Dětství a Dospívání*. Prague: Karolinum Press, 2021, 1 online resource (542 pages). ISBN 80-246-5023-1.
31. ZAIDI, Nikki L Bibler, Karri L GROB, Seetha M MONRAD, Joshua B KURTZ, Andrew TAI, Asra z AHMED, Larry D GRUPPEN a Sally a SANTEN. Pushing Critical Thinking Skills With Multiple-Choice Questions: Does Bloom’s Taxonomy Work? *Academic medicine* [online]. United States: by the Association of American Medical Colleges, 2018, **93**(6), 856-859 [cit. 2022-05-10]. ISSN 1040-2446. Dostupné z: doi:10.1097/ACM.0000000000002087

Přílohy

1. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky myslet za klíčovou?

Určitě ano. Myslím, že je často opomíjená, ale zlepšuje se to. Je spousta metod, které dávají žákovi impuls k tomu, aby sám přemýšlel. Když jsem já chodila do školy, tak nic takového nebylo.

Myslíte si, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Ano, rozhodně.

Proč především?

Podporuje lepší vnímání a soustředění u dětí. Líbí se mi, že umožňuje kontrolu pochopení probraného učiva a také zpětnou vazbu pro žáka i učitele. Učení je dynamické, hravé a nutí k aktivnímu přemýšlení.

Prošla jste v minulosti nějakým školením ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

Ano, absolvovala jsem kurz kritického myšlení, které organizováno MŠMT. Více užitečný mi ale připadal kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který byl organizovaný MAP pro místní rozvoj. z tohoto kurzu využívám řadu metod.

Vybrala byste si v rámci celoživotního vzdělávání i další kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Ano, i další semináře na podporu rozvoje kritického myšlení. Líbí se mi sdílení názorů a praktických ukázek hodin pro práci s dětmi. Nejde jen o novinky, ale i o připomenutí některých aktivit, které člověk během výuky vytěsňuje na úkor jiných aktivit a metod. Člověk přirozeně zapomíná.

Říkala jste, že začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky. Jaké preferujete?

Nejvíce využívám pětílístek na začátku hodiny. Moc ráda mám i metodu INSERT, brainstorming, myšlenkové mapy, skládkové učení, KATAPULT, odhady, ověření, vlastní psaní, kresba schématu, T-graf nebo průvodce čtením, který monitoruje porozumění textu.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete?

Denně. Někdy je využívám jen pro nastartování – evokaci hodiny, někdy v průběhu k ověření, čemu jsme porozuměli nebo čemu ještě nikoliv i v závěru vyučování ke shrnutí učiva, opakování. Zadávám je i jako následný úkol. (DÚ, SP, referát, ...).

Ve Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita či je více aktivní žák?

Aktivní je spíše žák. Já jsem aktivní při přípravě na vyučování. Zabere to opravdu hodně času, ale hodiny jsou pak svižné, žáci se nestačí nudit a já jen kontroluji, dohlížím, pomohu individuálně a mohu se věnovat i slabším žákům.

Jaké metody výuky myslíte převládají na Vaší škole?

Moderní trendy přinesly i nové moderní metody. Využíváme některé již popsané metody, ale i další například FIE, CLIL ve výuce, tandemová metoda učení, didaktické metody, práce ve dvojicích a práce s pomůckou (encyklopedie, ICT, didaktický materiál k výuce, stavebnice, hry, lepoprela, kostky, míče, obrazový demonstrační materiál, karty, ...)

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse nad tématem?

Největší slabina bývá v odbíhání od tématu a nedodržování stanovených hranic a pravidel. Tvorba vět a nalézání vhodných slov k vysvětlení podstaty problému bývá často kamenem úrazu. Další nepříjemností je nezapojování se všech účastníků do diskuse. i libovolná diskuse by ve škole měla smysluplně směřovat k jasnému cíli. Žáci musí vědět proč se něco dozvídám, proč je to důležité téma, čím pro něj bude důležité i v dalším životě, rozvíjet správným směrem jejich životní kompetence.

Co by mohlo větší začlenění kritického myšlení do výuky ovlivnit?

Chut' pedagogů k využívání nových metod. Chut' se dále sebevzdělávat, tvořit a vymýšlet nové a zajímavé činnosti do hodin a jít s dobou. Nutné inovování učebnic a učebních pomůcek, některé jsou již zastaralé, zastarává i moderní technika ICT, která byla nakoupena již před 10 lety. s tím také souvisí tok financí do školství i vzdělávání pedagogů.

Všímáte si nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení? Jakých?

Aktivnější třída, žáci mají více názorů, nebojí se komunikovat. v diskusi se naučí nejen mluvit, ale i naslouchat a respektovat spolužáky, ctít jeho vlastní názor. Naučí se vysvětlovat jeden druhému, držet na uzdě své emoce, pomáhat druhým. Také se rozhýbat, myslet a nestydět se za svůj odlišný názor. Žáci se učí sounáležitosti, ale i samostatnosti. v neposlední řadě roste zdravé sebevědomí i lepší stmelení kolektivu.

Bylo obtížné žáky po covidové době opět přimět k aktivnímu přístupu?

Ano, jak víš, tak po covidové době bylo obzvláště důležité žáky znovu nastartovat k práci, k zapojení jejich myšlení, komunikaci, spolupráci a ke kritickému vnímání souvislostí. Hodně jsme znovu trénovali diskusi a vyjadřování.

2. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky myslet za klíčovou?

Nemyslím si, že je to klíčová schopnost, ale umět se zamyslet nad problémem a umět zhodnotit, by měl umět každý.

Myslíte si, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Myslím si, že by žáci měli být podporováni v kritickém myšlení, ale musí je to někdo naučit.

Prošla jste v minulosti nějakým školením ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

Nejsem si jistá, školení mi splývají, ale myslím, že toto téma jsem ještě na školení neměla.

Vybrala byste si v rámci celoživotního vzdělávání kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Myslím, že ne, protože jsou jiná témata, která mne zajímají více. Zaměřuji se spíše na výtvarné a hudební témata.

Začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky?

Někdy ano.

Jaké třeba?

Využívám často paměťové mapy. Ty mají děti rády. v hodinách čtení občas využívám rybí kost, ale nevěděla jsem, že patří k metodám vyloženě pro rozvoj kritického myšlení.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete? Chtěla byste častěji?

Zařazuji je většinou, pokud je učivo nějakým způsobem probráno a žáci mají dostatek informací, aby na ně mohli navazovat a rozvíjet je. Jinak moc ne. v hodině zabírají většinou spoustu času. Abych stihla s dětmi probrat vše co je potřeba, tak je zařazuji, když vím, že si to "mohu dovolit".

Ve Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita či je více aktivní žák?

Snažím se, aby větší iniciativu přebírali žáci. Podporuji především snahu, aby si došli k závěru sami. Velkou část hodiny zabírá výklad. Ne vždy to jde.

Jaké metody výuky v současnosti převládají na Vaší škole?

Hlavně názorné, demonstrační. Alespoň to jsem zpozorovala.

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse? Umí žáci dodržovat komunikační pravidla?

Žáci nejsou zvyklí komunikovat, ale pokud jsou ke komunikaci vedeni, dokáží uvažovat nad jakýmkoliv tématem, a tak komunikaci rozvíjíme. Některé děti pravidla komunikace nezvládají. Musím hodinu hodně korigovat.

Myslíte, že by se více zamýšleli nad problémy nebo stanovisky v běžném životě?

To asi jo. Jak který. Tohle je hlavně věc, která vychází z rodinného zázemí.

Všímáte si nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení? Jakých případně?

Žáci se více zapojují. Často se zapojují i ti zdánlivě slabší. To mě těší.

3. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky myslet za klíčovou?

Ano, určitě ji považuji za jednu z klíčových.

Myslíte si, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Za mne ano, ale nedokážu posoudit, jak je cvičení kritického myšlení na ZŠ rozšířené. Každý by měl umět rozlišovat a třídit informace a využívat je. Nedá se říct, jaké cvičení jsou na kritické myšlení přímo zacílená. Pokud je výuka pestrá, tak se rozšiřuje i kritické myšlení.

Prošla jste v minulosti nějakým školením ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

Neprošla jsem žádným kurzem. Na vysoké škole se výuka k “moderním” tématům vůbec nesměřovala, ale studovala jsem literaturu k tomuto tématu samostatně.

Nalákala Vás literatura k tomu, abyste si vybrala si v rámci celoživotního vzdělávání kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Pokud by to byl zajímavý a kvalitní kurz, určitě bych to zvažovala. Zatím jsem o žádném takovém neslyšela.

Začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky? Jaké případně?

Ano, určitě. Hlavně ty všeobecně známé jako je zmiňovaný pětílístek, myšlenkové mapy, vedení diskuze o problému/tématu nebo kooperativní učení. Nezačleňuj je cíleně

jako metody zaměřené na kritické myšlení, ale je pravda, že u těchto metod pozoruji nejzajímavější výsledky.

V jakém smyslu zajímavé?

Jak jsou různorodé. Často slyším nebo vidím opravdu překvapivé nápady. Vlastně nejvíce od žáků, od kterých bych to prvotně nečekala. Kolikrát u tvořivých úloh nebo diskuse strávíme i velkou část hodiny.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete?

Tyto metody zařazuji do výuky denně. Chtěla bych i více, ale časově je to náročnější. Možná kdybych jich znala více nebo se na dané téma více zaměřila, tak by to bylo lepší. Asi to udělám. ☺

V současné Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita nebo je více aktivní žák?

Snažím se o to, aby při výuce byli aktivní především žáci. Hodně záleží na tématu a předmětu. Na začátku hodiny bývám aktivnější asi já a následně žáci.

Jaké metody výuky v současnosti převládají na Vaší škole?

Myslím si, že frontální, ale záleží na vyučujícím. Svádí říci to, že především mladší učitelé využívají modernější technologie a metody a jsou "kreativnější". Na naší škole jde ale krásně vidět, jak i "starší a ostřílenější" učitelé se umí naučit cokoliv nového. Teda pokud chtějí.

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse nad tématem?

Dětem hlavně chybí slovní zásoba. Nedokáží vyjádřit vlastní názor. Také se obávají, aby něco neřekli špatně a ostatní se jim nesmáli.

Dá se to nějak korigovat nebo pomoci k úspěšné diskusi?

Pomoc se tomu určitě dá. Furt často a rádi využíváme plakátu, který jsi s námi tenkrát vyráběla. Když někdo pravidlo poruší, tak už říkám pouze číslo, pod kterým je pravidlo zapsané.

Takže se vlastně i zmenšuje zásah do diskuse.

Přesně tak, je to příjemné. Zároveň děti přesně pravidla znají. Občas si je ale samozřejmě zopakujeme.

Co by mohlo větší začlenění kritického myšlení do výuky ovlivnit?

Určitě směřování výuky spíše k vyvozování učiva samotnými žáky na základě různých podnětů a názorných pomůcek.

Takže vlastně aktivnější žáky?

Přesně tak. i uvědomění je podle mě pevnější.

Všímáte si i nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení?

Žáci postupně ztrácejí ostych a obavy při sdělování svého názoru. Dále si rozšiřují slovní zásobu a zamýšlejí se nad různými tématy. Často přicházejí se zajímavými názory na věci, které se dějí kolem nich.

V čem vnímáte největší přednost zařazení kritického myšlení do výuky?

Při používání metod kritického myšlení vždy pozoruji, jak se postupně zvyšuje sebevědomí a samostatnost žáků. Dokáží věci více propojit a vidí souvislosti mezi různými tématy. Toho potom dokáží využívat i v praxi. Vždy je vidět i zvýšení zájmu o výuku a dění kolem. Zlepšují se i vztahy mezi dětmi, protože i ti, kteří do té doby nebyli ve třídě příliš „vidět“, jsou aktivnější a spolužáci si uvědomí, že jsou to zajímaví a chytří kamarádi

4. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky myslet za klíčovou?

Ano, určitě.

Myslíte si, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Ano, je velmi důležité, aby se jedinci dokázali rozhodovat na základě získaných informací. Utřídit si informace a mít svůj vlastní názor a dát ho najevo klidným způsobem, mnoho žáků a ani dospělých neumí.

Prošla jste v minulosti nějakým školením ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

Ne, neprošla

Vybrala byste si v rámci celoživotního vzdělávání kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Nevím. Spíše ano. Je to téma velmi aktuální a například kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl prý docela zajímavý.

Začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky? Jaké?

Ze zmiňovaným nejvíce různé myšlenkové mapy a metody pomáhající pochopení textu. Metodu pětilístku jsme hodně používali, když jsme se učili slovní druhy.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete?

Kritické myšlení používám hlavně v předmětech jako je Přírodověda a Vlastivěda. Pracujeme tu často ve skupinách a máme čas vést diskusi.

Myslíte, že ve Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita či aktivita žáka?

Záleží především na probíraném tématu, předmětu. Snažím se o rovnováhu. Ne všem žákům vyhovuje kritické myšlení při zavedení nové látky. Potřebují více pomoci k pochopení učiva. Někteří naopak pochopí učivo snáz, pokud si na to přijdou sami.

Jaké metody výuky v současnosti převládají na Vaší škole?

Řekla bych, že se na naší škole snažíme o kvalitní výuku s použitím všech metod. Metody střídáme a hledáme ty, které žákům v danou dobu vyhovují, případně je aktivují. Demonstrativní typ je někdy také potřebný.

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse?

Největší slabinu vidím v pozornosti žáků. Špatně se soustředí a nevnímají informace, které se k nim dostanou. Mají velmi mnoho podnětů a nerozlišují ty důležité. Často se také nedokáží úplně dobře vyjádřit nebo neví, co mají k danému tématu říct.

Kdyby Vám byly poskytnuty metody pro rozvoj kritického myšlení, využila byste jich?

Ano, využila. Určitě bych se je ráda naučila používat i v dalších předmětech. Připadají mi zajímavé a nápomocné.

Co by mohlo větší začlenění kritického myšlení do výuky ovlivnit?

Momentální situaci a její vnímání. Covid a vlastně i vřazení ukrajinských žáků. Hodiny by mohly být více zábavné a žáci aktivnější.

Všímáte si nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení? Jakých?

Někteří žáci si více pamatují informace, které sami získali a předali ostatním. Někteří se pouze „vezou“. Řekla bych, že je to stejné jako u jiných metod.

5. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky uvažovat za klíčovou?

Ano. Myslím, že to ale málokdo umí.

Myslíte si tedy, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Ano. Žáci se pokouší vědomosti získat sami, uvažují nad problémem. Uvědomují si, jaké vědomosti získali a jakou cestou. Váží si své práce a mohou na sebe být hrdí. To je velmi užitečné i v životě mimo školu.

Účastnila jste se v minulosti nějakého školení ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

Pouze v rámci studia na VŠ. Nebylo to tedy přímo zaměřené na kritické myšlení, ale učili jsme se nějaké aktivizační metody.

Vybrala byste si v rámci celoživotního vzdělávání kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Ano, ale pouze ten s dobrými referencemi. Zatím o žádném moc nevím.

Začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky? Jaké?

Snažím se hodně o to, aby žáci porozuměli čtenému textu. To je opravdu občas obtížné. Děti dneska čtou málo. Těším se, až vyzkouším nějakou z metod, kterou si mi ukázala. Vypadají zajímavě.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete?

Průběžně. Časově je to občas ale náročné, jak má příprava na hodinu, tak i práce s žáky samotná. Skupinově pracujeme denně.

Ve Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita či je více aktivní žák?

Záleží na typu hodiny. Výkladová část je také důležitá, ale snažím se, aby byli více aktivní žáci.

Jaké metody výuky v současnosti převládají na Vaší škole?

Nedokáži posoudit, nechodím na pravidelné hospitace. z pohledu rodiče žáka 2. stupně se domnívám, že na 2. stupni převažuje frontální výuka. Syn se hodně učí jen “memorováním”. Situace s covidem tomu také moc nepomohla.

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse nad tématem?

Malá slovní zásoba, někteří žáci se vůbec nedokáží vyjádřit. Dále pak že někteří žáci nejsou dostatečně asertivní, někteří naopak až moc.

Jak to myslíte?

Někteří musí mít prostě slovo ke všemu. Musí se vyjádřit. Někdo jen sedí a poslouchá.

Všímáte si nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení? Jakých?

Na 1. stupni vyučuji 4. rokem a nemám možnost srovnání. Snažím se tyto metody používat průběžně již od 1. ročníku. Používala jsem i při distanční výuce. Cvičení, u kterých si žák musí k výsledku přijít sám, jsou skvělá. Časově ale trvají déle.

6. Rozhovor

Považujete schopnost kriticky myslet za klíčovou?

Ano. Ve školství se tomuto tématu ještě furt dostatečně nezabýváme. Není to dobře. Je to velmi aktuální téma.

Myslíte si, že by se cvičení kritického myšlení měla věnovat větší pozornost na základní škole?

Určitě ano. Děti mají kolem sebe velké množství informací, přístup k internetu a sociálním sítím. Je to nebezpečné prostředí, pokud neumíte informace kritiky třídít. Měly by ho efektivně využívat k běžnému životu, komunikaci i učení.

Prošla jste v minulosti nějakým školením ohledně kritického myšlení ať už v rámci výuky na VŠ nebo samostatného kurzu?

V rámci kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jednalo se pouze o ochutnávku. Na VŠ si na žádný předmět, který by se konkrétně tomuto tématu věnoval, nevzpomínám. Učivo se soustředí především na "základ", přijde mi pak úsměvné, že se po nás vyžaduje i něco zcela jiného abychom naplnili předepsané plány.

Vybrala byste si v rámci celoživotního vzdělávání kurz zaměřený na výuku kritického myšlení?

Ano. Ráda bych dokázala děti dovést k bezpečnému životu ve světě zahlceným informacemi. Kritické myšlení je dobré i k učení a uvažování.

Začleňujete metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky? Jaké?

Ano, především k aktivaci. s dětmi rádi děláme brainstorming nebo myšlenkové mapy. Spolupráce a diskuse je také klíčová. Metody na rozvoj porozumění čtení využívám hlavně když je dostatek času.

Jak často metody pro rozvoj kritického myšlení do výuky začleňujete?

Dle tématu asi 1-3 x týdně využívám hlavně aktivizační metody. s dětmi diskutuji průběžně, ale nejedná se většinou o předem připravený formát. Spolupráce ať už ve skupinách nebo dvojicích je na denním pořádku.

Ve Vaší výuce převažuje spíše Vaše aktivita či je více aktivní žák?

Řekla bych, že na půl. Přála bych si větší aktivitu žáka, ale je to někdy složité.

Kde vnímáte největší slabinu žáků při vedení diskuse?

Trpělivost vyslechnout všechny své spolužáky. Neskákat do řeči je u nás ve třídě velký oříšek. Několik jedinců má potřebu se vyjádřit ke všemu. Jiní zas chtějí jen mlčet, a hlavně se nezapojit.

Jak to korigujete?

Těžko. Nikoho vyloženě nenutím. Když to lze tak mlčenlivě pobídnou, ale většinou přijímám jen malou nebo žádnou odezvu.

Co by mohlo větší začlenění kritického myšlení do výuky ovlivnit?

Zařazení do výuky budoucích učitelů již na VŠ a také častější školení pedagogů.

A ve třídě?

Děti by mohli být aktivnější a průbojnější. Určitě by se zlepšila i komunikace na všech úrovních.

Všímáte si nějakých změn, pokud aktivně používáte metody pro rozvoj kritického myšlení? Jakých?

Rozvoj samostatnosti, lepší uvažování nad tématy a možnostmi řešení. Děti to baví. Je to zase něco jiného než klasický výklad.