

# **Rozvoj tvořivosti a kritického myšlení při volnočasových aktivitách dětí školního věku**

Bc. Jana Esenderová

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Esenderová**  
Osobní číslo: **H160252**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj tvořivosti a kritického myšlení při volnočasových aktivitách dětí školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kritického myšlení, tvořivosti a volného času.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím hodnocení kritického a tvořivého myšlení.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Novotná, Jarmila a Jurčíková, Jana. **Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu**. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. 211 s. ISBN 978-80-7315-239-0.

Royal, Brandon. **Principy kritického myšlení**. Překlad Karolína Kvapilová. Vydání první. Praha: Ikar, 2016. 255 stran. ISBN 978-80-249-3051-0.

Žák, Petr. **Kreativita a její rozvoj**. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 315 s. Business books. ISBN 80-251-0457-5.

Spalková, Dája. **Kreativní myšlení – cesta ke svobodě: tarot Herma Trismegista – cesta k moudrosti**. 1. vyd. Jablonec nad Nisou: Dagmar Spalková, 2014. 127 s. ISBN 978-80-260-7213-3.

Kaplánek, Michal. **Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase**. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 175 s. ISBN 978-80-262-0450-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

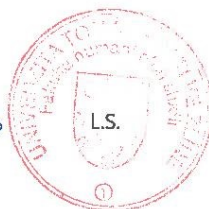
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

*děkanka*



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

*ředitel ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Berou na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16. 4. 2018

Jana Eundlová

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevydávatečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odavované uohazčenem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny le nakližení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovního vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Příst, že odavzváním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušje-li několi za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k výzsní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení obvyklého projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjasnáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poslatnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školního či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělu jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělu dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá kreativitou a jejím vlivem na rozvoj kritického myšlení dítěte. S kreativitou a kritickým myšlením se děti setkávají při volnočasových aktivitách. Práce pojednává o rozvoji kreativních schopností jedince, který návštěvami v zájmových útvarch svou kreativitu a kritické myšlení rozvíjí. Prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD – Z) se zjišťuje tvořivý potenciál jedince a současně s testem kritického myšlení vyhodnocujeme kritické myšlení u dětí mladšího školního věku. Zjišťujeme, zda schopnost kreativního myšlení a schopnost kritického myšlení u dětí spolu úzce souvisí. Zjištění vyplývající z této diplomové práce může pomoci pedagogům vytvořit obraz o kreativních schopnostech souvisejících s kritickým myšlením žáků. Na základě zjištěných údajů pak mohou poskytovat žákům adekvátní pozornost a péči v oblasti rozvoje kreativity a kritického myšlení dětí. Kreativita i kritické myšlení je významně individuální. Závěrečná práce zpracovává praktické podklady, na základě kterých demonstruje pozitivní působení kreativity na rozvoj kreativního myšlení dětí mladšího školního věku.

Klíčová slova:

Kreativní myšlení, kritické myšlení, tvořivá osobnost, mladší školní věk, volný čas

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with creativity and its influence on the development of child's critical thinking. Children are exposed to creativity and critical thinking during their leisure activities. This paper looks at the evolution of creative abilities of an individual developing their creativity and critical thinking by attending leisure time groups. The creative potential of an individual is identified by means of the Urban's figural test for creative thinking (TSD-Z). At the same time, critical thinking of younger school-aged children is determined by using this testing. We detect if there is a narrow coherence between the children's ability of creative thinking and their ability of critical thinking. The findings resulting from this diploma thesis may help pedagogues create a scheme about pupils' creative abilities related to their critical thinking. Based on the results, they may be able to offer their pupils adequate attention and care in the area of development of children's creativity and critical thinking. Creativity and critical thinking are both significantly individual. The final work compiles practical data that show positive influence of creativity on the development of creative thinking of younger school-aged children.

Keywords:

Creative Thinking, Critical Thinking, Creative Personality, Younger School Age, Leisure Time

Dovoluji si tímto poděkovat Mgr. Ireně Balaban Cakiparoglu Ph.D. za cenné rady, podnětné připomínky a vstřícný přístup při vedení diplomové práce. Další poděkování patří PhDr. Soně Lemrové, PhDr. za supervize při zpracování testů tvořivosti a kritického myšlení. V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině, především manželovi a synovi, tatínkovi a mamince, která již neměla možnost se této práci dočkat, za podporu a poskytnutou pomoc v průběhu vzniku celé práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 TVOŘIVOST A KREATIVITA V ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE</b> .....	<b>14</b>
1.1 ROZVOJ KREATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	14
1.2 TVOŘIVÁ OSOBNOST.....	15
1.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE TVOŘIVÉHO JEDINCE .....	16
1.4 KREATIVNÍ MYŠLENÍ .....	17
1.5 ROZVOJ KREATIVITY .....	20
<b>2 KRITICKÉ MYŠLENÍ</b> .....	<b>23</b>
2.1 PŮVOD A SOUČASNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	23
2.2 DEFINICE KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	24
2.3 INTELEKTUÁLNÍ STANDARDY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	26
2.4 SPOLEČNÉ VLASTNOSTI KRITICKÉHO A KREATIVNÍHO MYŠLENÍ .....	31
2.5 VÝZNAM KRITICKÉHO MYŠLENÍ .....	35
2.6 BARIÉRY BRÁNÍCÍ ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	37
2.7 PROSTŘEDÍ PRO ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ .....	38
2.8 RVP ZV A KRITICKÉ MYŠLENÍ .....	38
2.9 TRÍFÁZOVÝ MODEL UČENÍ A MYŠLENÍ E – U – R.....	39
2.10 METODY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	40
2.10.1 Brainstorming.....	40
2.10.2 Volné psaní.....	41
2.10.3 Myšlenková mapa .....	41
2.10.4 Pětílístek.....	42
2.10.5 Diskuze.....	42
2.10.6 Čtyři rohy .....	42
2.10.7 Vennovy diagramy .....	43
2.10.8 Metoda ANO – NE.....	43
2.10.9 Metoda I.N.S.E.R.T.....	43
2.10.10 Učíme se navzájem .....	44
2.10.11 Skládankové učení .....	44
2.10.12 Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se .....	44
<b>3 VOLNÝ ČAS DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>47</b>

3.1	VYMEZENÍ POJMU „VOLNÝ ČAS“ .....	47
3.2	FUNKCE VOLNÉHO ČASU A JEHO VÝCHOVY .....	49
3.3	VÝCHOVA K VOLNÉMU ČASU .....	51
3.4	PEDAGOG VOLNÉHO ČASU A VYCHOVATEL .....	52
3.5	MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK .....	55
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>		<b>58</b>
<b>4</b>	<b>METODIKA VÝZKUMU .....</b>	<b>59</b>
4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	59
4.2	CÍLE, DÍLČÍ CÍLE .....	59
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	60
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A VÝBĚR.....	60
4.5	PRŮBĚH VÝZKUMU .....	61
4.6	VÝZKUMNÉ METODY .....	61
4.7	POPIS URBANOVA FIGURÁLNÍHO TESTU TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ .....	62
4.8	POPIS MĚŘENÍ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	63
ADMINISTRACE TESTŮ.....		63
4.8.1	Urbanův figurální test tvořivého myšlení .....	63
4.8.2	Test kritického myšlení .....	64
4.9	VYHODNOCENÍ TESTŮ .....	65
4.9.1	Urbanův figurální test tvořivého myšlení .....	65
	Test kritického myšlení .....	67
4.10	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	68
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY .....</b>	<b>69</b>
5.1	VÝSLEDKY SLEDOVÁNÍ ZÁVISLOSTI UT VS. KM.....	69
5.2	VÝSLEDKY V POTENCIÁLU TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ VE VÝZKUMNÉM SOUBORU .....	72
5.3	VÝSLEDKY V ÚROVNI KRITICKÉHO MYŠLENÍ VE VÝZKUMNÉM SOUBORU .....	74
5.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ, NÁVRH A DOPORUČENÍ.....	77
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>		<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>		<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>		<b>89</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>		<b>90</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>		<b>91</b>

## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá formou praktického využití tvořivého a kritického myšlení na rozvoj dítěte při volnočasových aktivitách. Tvořivost se stává důležitou součástí jedince. Pokud bychom podporu tvořivého potenciálu podcenili, může dojít k vytvoření překážek v rozvoji tvořivé osobnosti. Tvořivý potenciál dětí rozvíjíme ve spojení s různými výtvarnými a celkově kreativními technikami. Současně vedeme děti ke kritickému myšlení, jehož metody nabízejí nejrůznější strategie a postupy, které jim umožňují efektivně se učit, během učení aktivně a logicky přemýšlet a poměrně hodně si zapamatovat. Žáci díky kritickému myšlení jsou vedeni ke komunikaci, spolupráci, ke svobodnému projevu a zodpovědnosti. Při práci s dětmi respektujeme individuální vlastnosti každého dítěte, přihlížíme k jeho věku, znalostem a schopnostem. Nedílnou součástí rozvoje tvořivého potenciálu je motivace. Díky uvolněné atmosféře při práci a ponechání individuálního prostoru při tvorbě přináší tvořivost celkový odpočinek a přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti. Zhodnocením výtvaru dochází k rozvoji vyjadřovacích schopností, k vyjádření vlastního názoru a začleňování se do kolektivu.

Cílem této práce je smysluplně demonstrovat a popsat pozitivní vliv tvořivosti a kritického myšlení na formování jedince, ale také zjistit, zda tvořivost a kritické myšlení spolu souvisí.

Teoretická část je rozpracována do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na tři základní body, týkající se rozvoje kreativních schopností, tvořivé osobnosti a klíčových kompetencí jedince, ale zároveň i na činitele rozvíjející kreativitu a kreativní myšlení jedince. Syntetizovat budeme především jednotlivé přístupy a názorové teorie, budeme se zabývat významem tvořivosti v rozvoji osobnosti dítěte mladšího školního věku. V druhé kapitole se budeme věnovat kritickému myšlení, jeho metodám, významu a funkcím, v nichž se realizuje. Pozornost ve třetí kapitole je zaměřena na funkci volného času a výchovu dětí v rámci jejich volnočasových aktivit. Dále je popisován pojem volnočasový pedagog a jeho působení na rozvoj tvořivého a kritického myšlení u dětí mladšího školního věku v rámci jejich volnočasových aktivit.

S uvedením čtvrté kapitoly se změní čistě teoretická povaha práce a budeme se zabývat praktickou činností. Při popisu praktického využití tvořivého myšlení jsme použili Urbanův figurální test tvořivého myšlení, se kterým byl současně aplikován i test hodnocení kritického myšlení. Prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení zjišťujeme potenciál tvořivého myšlení u dětí mladšího školního věku a prostřednictvím testu

kritického myšlení, vyhodnocujeme potenciál kritického myšlení u dětí mladšího školního věku. Zároveň dochází k šetření, zda spolu souvisí tvořivé a kritické myšlení u zkoumaného vzorku respondentů. Při mapování úrovně tvořivého a kritického myšlení prověřujeme skutečnost, zda dochází k dynamice změn potenciálu jedince u výzkumného souboru jak v testu tvořivosti, tak i v testu kritického myšlení. Cílem je zjistit, zda tvořivé a kritické myšlení dítěte mladšího školního věku pozitivně ovlivňuje jeho tvořivý a kritický myšlicí potenciál. Výsledek výzkumu by měl posloužit jako stěžejní důkazní prostředek rozvoje schopnosti a posilování myšlení při vývoji osobnosti dítěte při volnočasových aktivitách.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TVOŘIVOST A KREATIVITA V ROZVOJI OSOBNOSTI DÍTĚTE

Kreativita je jednou z nejdůležitějších složek emoční inteligence člověka. Je to hodnota, na kterou je v poslední době kladen velký důraz při posuzování osobních vlastností člověka. Kreativní postoj je v každém z nás, jen jde o to, zda budeme otevřeni novým myšlenkám, dostatečně vytrvalí a trpěliví. Kreativita je do určité míry vlastní každému člověku a má hodně dimenzí, jako jsou například flexibilita, otevřenost, humor a chuť experimentovat. Má společného jmenovatele ve vědě, umění i v lidských vztazích. Podporujeme ji i výchovou.

### 1.1 Rozvoj kreativních schopností

Žák (2004, s. 160) používá seznam klíčových komponentů kreativity, které uvádějí Kirst a Diekmeyer (1998):

- **Flexibilita** – pružnost v myšlenkách, schopnost „přepínat“
- **Plynulost** – schopnost rychlého a prostého nalézání řešení
- **Originalita** – původnost a novost výsledku i celého procesu
- **Analýza** - schopnost analyzovat problém, proces i výsledek, včetně zpětné vazby
- **Produktivita** – množství nápadů, množství řešení, nulová fixace na první nápad
- **Konstruování** – schopnost propojení nových situací se starými jevy
- **Přetváření** – schopnost přetvořit staré vazby za nové
- **Uspořádání** – schopnost strukturovaného a organizovaného vytváření řádu
- **Síla vyjádření** – schopnost formulace zadání, procesu i výsledku
- **Realizace** – kvalitní přímé provádění celého procesu, schopnost jednat a plánovat
- **Kombinace** – schopnost nalézat řešení ve vztazích mezi existujícími prvky
- **Transformace** – schopnost nahradit stará data novými, schopnost výpovědi
- **Rozhodování** – schopnost stanovit kritéria hodnocení a podle nich postup určit
- **Přiřazování** – schopnost sladění výsledku se stávající situací
- **Organizování** – schopnost řešení problému ve vztahu k plánu, účelu a cíli

## 1.2 Tvořivá osobnost

Dle Königové (2007, s. 7) se tvořivý člověk vyznačuje vyšší vnímavostí, originalitou, citlivostí a celkově pružnějším myšlením. Tvořivost lidí vychází z potřeby poznání, uznání, aktivity a celkové potřeby seberealizace. V průběhu tvořivého procesu je důležitá otevřenost novým podnětům, soustředěnost a vhodná motivace. Současně výtvarné vnímání podporuje harmonický rozvoj osobnosti. Zároveň tím přispívá k výchově rozumové, rozšiřuje rozlišovací schopnosti, rozkládání na části, zpětné skládání a pozorovací talent. Dochází k podpoře citového rozvoje – radost z úspěšné činnosti, snahu překonávat překážky, upevnování sebejistoty a to i u těch dětí, které nejsou výtvarně nadané.

Vondrová (2005, s. 7) popisuje, že již v útlém věku může být dítě seznamováno s uměním, které je nenásilnou formou vede k rozvoji kreativity, hravosti, fantazie a celé jeho osobnosti. Snahou dětí je neustále něco objevovat a poznávat nové věci. Seznámení s výtvarnou tvorbou umožňuje dětem poznat nejrůznější techniky a materiály.

Z psychologického hlediska (Telcová, 2002, s. 82) je tvořivost chápána jako komplex psychologických předpokladů a vlastností, realizujících se za určitých podmínek. Náleží sem vědomosti, talent, dovednosti, citové, morální a volní vlastnosti, ale i kognitivní schopnosti odrážející se v chování a prožívání jedince.

Projevy tvořivosti u dětí podle Beana (1995, s. 15) se můžou projevovat zcela odlišně v jakémkoliv věku. Projevy u dětí bývají nápadnější, jelikož jsou ještě spontánní a nebojí se projevit svou vlastní osobnost, individualitu a originalitu. Nejsou ovlivněny názory dospělých, nebojí se hodnocení a posměchu jiných, jak tomu budou později vystavovány.

Při tvořivé tvorbě můžou děti navenek projevit své vlastní myšlenky, pocity, touhy, dát volný průběh fantazii a být samy sebou. Kohlová (1996, s. 5) mluví o dětech, kterým tvorba přináší radost. Nepřemýšlí nad tím, co mají vytvořit, ale užívají si samotný proces a odkrývají nové možnosti fantazie, čímž získávají nové zkušenosti. Nejdůležitější je radost z činnosti, ne výsledek.

Žák (2004, s. 28) charakterizuje kreativitu z psychologického hlediska a je tak považována za jednu ze základních psychologických potencialit člověka. Může se předpokládat, že s takovou potencialitou se rodí každý zdravý jedinec. Míra schopností je stejná jako u psychologické potenciality (např. inteligence) a je dána individuálními dispozicemi, jako je výchova, prostředí a tak dále. Obdobně se dá i předpokládat, že kreativita se v průběhu života rozvíjí a je nápomocna k osobnímu vývoji člověka.

Telcová a Odehnal (2002, s. 78) chápou tvořivost jako produkt nebo proces, ale bývá i vymezována v souvislosti se schopností osobnosti tvořivého jedince, která bývá uplatňována v důsledku jeho životních podmínek. Takový proces pak vede k mnoha druhům produktů-verbálních, neverbálních, abstraktním a konkrétním.

Z humanistického hlediska (Maňák, 1998, s. 8) je tvořivost dispoziční vybaveností, kterou nalezneme v každém člověku při spoluutváření a prožívání každého osudu. Zároveň je možnost ji ovlivňovat rozvojem tvořivých aktivit a projevem samostatnosti při činnosti. Je důležité respektovat aktivní a samostatný projev, což vyžaduje diferencovaný přístup respektování jedince a tím je kladen na výchovu velký nárok.

### 1.3 Klíčové kompetence tvořivého jedince

Přehled klíčových kompetencí tvořivého jedince uvádějí Novotná a Jurčíková:

- „umět vyhledat problémy a analyzovat je,
- měl by mít pozitivní vztah k řešení problémů,
- mít rozvinuto kritické myšlení a měl by umět využívat kritické myšlení v rámci své profesní i osobní angažovanosti,
- tvořivý jedinec by měl disponovat emocionální stabilitou potřebnou při prezentaci, tvořivého procesu a produktu,
- mít plně rozvinuty komunikační schopnosti a to jak ve verbální, tak i v neverbální formě,
- posuzovat reálně své fyzické a duševní schopnosti,
- reagovat adekvátně na kritiku svého řešení,
- efektivně využívat dostupnou zpětnou vazbu,
- stanovovat si cíle, které odpovídají jeho osobním charakteristikám,
- vyhledat relevantní informace,
- umět vytvářet alternativy svého řešení,
- tvořivý člověk dokáže smysluplně a efektivně prezentovat výsledný proces nebo produkt,
- efektivně využívat myšlenkové procesy,
- umět překonávat externí a interní bariéry tvořivosti.“

(Novotná, Jurčíková 2012, s. 52)



## 1.4 Kreativní myšlení

Kreativní myšlení je mnohdy spojováno jen s umělci a vědci, přesto je kreativní myšlení něco, co pomáhá každému s řešením problémů v běžném životě.

Můžeme mluvit o třech základních principech, které jsou základem kreativity:

- Nové nápady vznikají ze starších prvků, které jsou nově přetvářeny. S tím souvisí i fakt, že čím více má osoba znalostí, tím více má možnost formulovat své myšlenky.
- Ne všechny nové myšlenky mají stejnou úroveň. Je možné rozdělit kreativitu na uměleckou a kognitivní. Umělecké dílo je výsledkem umělecké kreativity vyjadřující emoce a myšlenky. Výsledkem kognitivní kreativity je nové řešení teoretického či praktického problému ve formě teorie nebo produktu. Kritické myšlení je podmínkou kognitivní kreativity.
- Kreativita je schopnost hledat spojení mezi myšlenkami z různých oblastí. Výhodou je hlubší chápání souvislostí a široká znalostní základna. [47]

Ken Robinson uvádí definici kreativity, jako proces, kdy přicházejí originální nápady, které mají hodnotu. Kreativita se uskutečňuje prostřednictvím souhry disciplín a jejich odlišných pohledů na věc. Současně se zdůrazňuje možnost nechat žáky chybovat, neboť bez chybování nelze přijít s novým nápadem. Významně by se měla podporovat kreativita ve vzdělávání. Nikdo nevíme, jak bude vypadat svět za pár let a právě kreativita je způsob, jak dosáhnout toho, aby se v něm žáci neztratili. Je ve vzdělávání je stejně důležitá jako gramotnost a měli bychom k ní přistupovat stejně, jako přistupujeme k výuce gramotnosti. [54]

Kreativní myšlení z pohledu Galena je nejčastěji spojeno s pojmem divergentní (rozbíhavé) myšlení, jehož výsledkem je několik nápadů či myšlenek. Opak divergentního myšlení je konvergentní (sbíhavé) myšlení, při kterém jedinec směřuje k jednomu řešení a jedné myšlence. [64]

Se souvisejícími pojmy laterálního a vertikálního myšlení se zabýval Bono (1990, s. 11). Není vhodné zaměňovat pojmy kreativní a laterální myšlení. Tyto pojmy jsou někdy považovány za synonyma, ale Edward de Bono je rozlišuje. Proces kreativního myšlení (opouštění starých šablon a restrukturalizaci) považuje za laterální myšlení a odlišuje ho tak od pojmu kreativita, který je výsledkem procesu. Laterální myšlení definuje jako výsledný vhled do problému, tvorbu nových myšlenek nebo produktů neobvyklou či částečně nelogickou cestou.

Brandon Royal (2016, s. 27) specifikuje, že synonymem pro kreativní myšlení je často používaný termín laterální myšlení, v čemž navazuje na Edwarda de Bona. Současně uvádí několik základních rozdílů mezi analytickým neboli vertikálním a kreativním neboli laterálním myšlením.

#### **Analytické neboli vertikální myšlení:**

- jde o přímé lineární uvažování
- je to myšlení „předními dveřmi“
- klade důraz na logiku
- počítá s vysokou pravděpodobností
- je to myšlení především levou hemisférou
- jde o myšlení „v rámci ustáleného konceptu“
- připomíná řeku, která plyne ve vytyčeném korytě

#### **Kreativní neboli laterální myšlení:**

- jde o boční, nelineární uvažování
- je to uvažování zadními vrátky
- klade důraz na spontánnost
- počítá i s nízkou pravděpodobností
- je to myšlení především pravou hemisférou
- jde o myšlení „mimo ustálený koncept“, zahrnuje netradiční úhel pohledu
- připomíná řeku, která se vylila z koryta a hledá si nové cesty

Při fázi procesu analyzování jevů v okolí od začátku až po konec zapojujeme režim myšlení a to buď konvergentní nebo divergentní.

Konvergenci charakterizuje Royal (2016, s. 33) jako spojování dohromady a nasměrování do konkrétního bodu. Každý daný problém se dá zúžit na úhel pohledu a my se soustředíme na jeden jediný aspekt řešení úlohy, jsme v konvergentním myšlení. Pokud se díváme na problém ze širšího pohledu, prozkoumáváme a shromažďujeme nové informace nebo promýšlíme alternativní řešení, jsme součástí divergentního myšlení.

Z toho plyne, že divergentní způsob přemýšlení otevírá intelekt novým možnostem a nápadům, konvergentní zase mysl uzavírá, zbavuje okolních vlivů. Přesně se zacílí na řešení situace a dospěje jen k jednomu přijatelnému řešení.

Divergence a konvergence náleží k myšlenkovým postupům, které slouží k řešení problémů. Kreativním alternativám se otevírá divergentní mysl.

Základní schopnosti levé hemisféry jsou analýza, hodnocení, jazyk, logika, paměť, posloupnost, psaní, zařazování, konvergentní myšlení, číslo.

Základní schopnosti pravé hemisféry zahrnují emoce, hudbu, intuici, metaforičnost, představivost, rytmus, tělesnou koordinaci, syntézu, teatrálnost, umělecké sklony, divergentní myšlení.

Royal (2016, s. 36) uvádí stručnou charakteristiku levostranného a pravostranného uvažování:

#### **Levostranné myšlení:**

- mluví o něm jako o „bodovém“ uvažování
- funguje na základě řádu a posloupnosti jednotlivých jevů
- spojuje jednotlivé části do uspořádaného celku
- ovládá schopnost uvažovat analyticky, vědecky, logicky, matematicky a používat jazyk

#### **Pravostranné myšlení:**

- mluví se o něm jako o „reflektorovém“ uvažování
- funguje na základě holistického a široce rozbíhavého přístupu
- nejprve obsáhne celek a potom se zabývá jednotlivými částmi
- ovládá výtvarný a hudební talent, schopnost uvažovat inovačně, zahrnuje podnikání, politiku, dramatické a vizuální umění.

Sumarizací definic teorií tvořivého myšlení je možno pozorovat následující tendence:

- „tvořivé myšlení je proces,
- výstupem tvořivosti, tvořivého myšlení je nový i užitečný produkt,
- tvořivost je plynulá, flexibilní a originální,
- tvořivost je přístup,
- tvořivé myšlení slouží k řešení problému,
- tvořivost je dovednost přinášející něco nové a užitečné, tvořivost je schopnost vyjít ven ze stereotypu,
- tvořivost je přínos.“ (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 99)

## 1.5 Rozvoj kreativity

Pokud chceme rozvíjet tvořivost z pohledu Königové (2007, s. 9) měli bychom nejprve vytvořit vhodné prostředí, navodit inspirující a tvořivou atmosféru právě prostřednictvím motivace. Dobrý pedagog umí v dětech probudit sebedůvěru, důvěru v síly vlastní a umí se žákem navázat přátelský vztah založený na důvěře.

U Telcové (2002, s. 96) je pro rozvoj tvořivosti důležité poskytnutí informací zvyšujících citlivost k vnímaným podnětům, využívání maximálního počtu smyslů při učení. Žádoucí je motivace vedoucí k tvořivosti ponecháním volného prostoru, možnost samostatnosti, dotazování vedoucí k aktivnímu přemýšlení. V homogenních skupinách (na základě schopností) je smyslem navození tvořivé atmosféry.

Z pohledu Dacey, Lennon (2000, s. 64) se stává kreativita jedním z nejvlastnějších projevů lidského života, které nás provází nevědomky na každém kroku. Přístupovat tvořivě můžeme ke každé aktivitě. Kreativitu neboli tvořivost můžeme rozvíjet a záměrně procvičovat tím, že na sobě budeme neustále pracovat.

Tvořivost charakterizuje Němec (2004, s. 15-18) jako subjektivně svobodný proces, jehož kořeny pocházejí z přirozené podstaty každého člověka. Lidská tvořivost se projevuje nejen v interakci člověka s prostředím (vytváření výtvorů), ale zároveň i ve „vnitřním životě“, kdy si utváří fantazijní obrazy a vlastní představy, které mají pro život hluboký smysl. Tvořivost je vlastností, které se věnuje pozornost převážně na školách, ale současně i v mimoškolní výchově. Sama o sobě dává člověku hluboký subjektivní smysl života a pomáhá člověku zvládat životní překážky. Je předpokladem pro tvorbu v různých oborech, oblastech, základem pro vynálezeckou činnost, která je předpokladem pro vytváření kulturních hodnot a usnadnění života. Je součástí základního pilíře zábavy, relaxace, obnovení duševních sil a humoru.

Podle Banáše (1989, s. 308) je volba motivačních prostředků závislá na individuálních předpokladech, fyzických a psychických zvláštnostech jedinců. Tak jak roste dítě a mění se po stránce psychické i fyzické, tak se i mění motivace, která se přizpůsobuje zvláštnostem danému věku jedinců.

Vývoj tvořivosti u dětí rozděljuje Telcová (2002, s. 92-93) na tři stádia:

- Prekreativní (narození – 6 let) – je to období charakteristické maximálním vlivem dědičnosti, motivací dětí pro výkon při vlastních spontánních aktivitách. Od 18 -24 měsíců můžeme u dětí identifikovat tvůrčí schopnosti, které se později projevují v konstruktivních, senzomotorických a napodobivých hrách. Tvořivost imaginace se nachází na vrcholu kolem 4 – 4,5 roku. Následně dochází k poklesu vlivem tlaků prostředí.
- Stádium správných odpovědí (6-9 let) – hravé aktivity reflektují nové situace dítěte a těmi je školní prostředí. V daném období je dítě dobře adaptované a nonkonformní. Tvořivost se zvyšuje do třetí třídy a ve čtvrté třídě dochází k jejímu poklesu.
- Stádium kreativní aktivity (10-11 let) – přichází druhý vzestup tvořivé aktivity po adaptaci ve školním prostředí. V 5. a 6. třídě narůstají tvořivé schopnosti, patrnější především u děvčat. Tvořivost se rozvíjí až do středoškolských let.

„Tvořivý proces znamená takové postupné, vnitřně spojené a na sebe navazující změny, které vedou k výslednému produktu“ (Maňák, 1998, s. 77).

Tvořivý proces probíhá podle Lokšové, Lokše (1999, s. 132) v každé sféře tvořivé činnosti, využívá různých aktivit vzájemně se zesilujících a podporujících. Zároveň vyžaduje speciální prostředky, metody a činnosti. V každém procesu jsou dvě základní třídy operací: tvorba řešení a hodnocení řešení.

Edukace v oblasti umělecko-výtvarné činnosti, o níž hovoří Babyrádová (2005, s. 21), je procesem vedoucím k pokusům o vlastní tvoření a vypěstování si schopnosti přijetí uměleckého díla. Cílem výchovy k tvořivosti je vytvoření podmínek k nabývání různorodých zkušeností a z toho vyplývající prožitek. V této edukaci se předpokládá participace vychovávaného, který svou vlastní tvořivostí je zasvěcován do systému estetických kategorií a jeho vlastní tvorba dává nahlédnout do světa umění. Hlavní smysl výchovy k tvořivosti je kultivace jedince, pěstování schopnosti tvořit a schopnosti vnímat. Při výchově k tvořivosti jde o předávání zkušeností a znalostí v oblasti specifického vnímání a utváření světa. Pozorování přírody náleží k nejjednodušší formě prozkoumání estetické podoby světa, jelikož v přírodě nacházíme objekty analogické vytvořené ve světě umění. Oproti tomu záměrné estetické vzdělávání je věcí jedinců samotných a institucí.

Zelinová (2007, s. 92-93) hovoří o důležitosti myšlení dětí a tvořivého vnímání, kdy je posuzovatelem výtvorů sám pedagog. Pro děti se to stává podstatným, neboť pedagog na

základě vlastního hodnocení utváří konkrétní obsah pojmů hodnota a tvořivost. Důležité pro rozvoj vnímání a pozornosti je, aby se děti na věci kolem sebe dívaly nezvykle. Zvědavost musí být neustále podporována. Nutností je soustředit se na to, aby se děti stávaly citlivějšími k okolí a vnímaly neobyčejné.

Němec (2005, s. 15-18) ze svého pohledu považuje tvořivost za vlastnost, které je věnována pozornost především na školách, ale týká se i mimoškolní výchovy. Tvořivost dává člověku subjektivní smysl života, pomáhá úspěšně zvládat životní překážky, bývá předpokladem pro tvorbu rozličnou v oborech, oblastech a tvoří základ, který člověku usnadňuje život a stává se předpokladem pro vytváření kulturních hodnot.

Při tom, jak děti rozvíjejí svoji vynalézavost, se učí důvěřovat svým instinktům a zvláštním schopnostem. Získávají pozitivní přístup k řešení problémů. Vynalézavé děti dozrávají do sebejistých a pracovitých lidí. [13]

Podporování kreativity u dětí mladšího školního věku může být obtížné, protože všechny děti se v tomto věku přiklánějí ke shodě. Kolem třetí třídy se u dětí projevuje smysl pro strukturovanost a skutečnost. Obrázky jsou méně vymyšlené a více odpovídající skutečnosti, čímž často ubývá na kvalitě hravosti nebo „fantastična“. Děti začnou dělat věci „správně“, podle svých vrstevníků a jejich práce pak vypadají stejně nebo tak, jak si myslí, že by měly vypadat.[7]

Chcete u dětí probudit kreativitu? Věda na to: „Probudte v nich zvědavost!“ Ta dobrá zpráva je, že se dětí rodí zvědavé. Ta špatná, že zvědavost je křehká věc. Vyžaduje bezpečí a záruku, ale zároveň přístup k novotám a nejistotě. Víc než cokoli jiného vyžaduje trpělivost a chuť pustit se do zdánlivě zbytečných rozmarů. Nezoufejte! Pokud jste učitel nebo rodič, který si přeje podporovat kreativitu v dětech, je tady naděje. Zatímco čekáme, až dojde ke změnám nutným k osvobození školních osnov od nepřekonatelné zdi povinností, které přináší testy na úrovni, můžeme zvyšovat kreativitu těchto dětí.[25]

## 2 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Podle Matthewse, pod myšlení můžeme zahrnout myšlení logické, analytické a kreativní. Taková myšlení nám určitá rozhodnutí a řešení problémů pomáhá odůvodňovat.[43]

V pojetí Fleethama se jedná o duševní proces, který zahrnuje řešení problémů, plánování, dotazování, rozhodování, organizování informací a tvoření nových nápadů. Myšlení je přirozený proces, kterým dosahujeme efektivnějšího myšlení, zejména pokud posílíme přemýšlení o myšlení, tzv. metakognici. Tyto dovednosti by měly být u žáků rozvíjeny.[54]

„Rozvoj kritického a kreativního myšlení u žáků je složkou, která by neměla být při studiu podceňována. Je zmiňována také v Bílé knize, kde se uvádí, že vzdělávací programy by se měly soustředit „na výchovu ke kritickému a tvůrčímu myšlení, vědomí nutnosti trvalého vzdělávání a přizpůsobení se novým možnostem a potřebám.“ [8]

Žáci, kteří kriticky a kreativně myslí, jsou připraveni na rychle měnící se svět a na adaptaci v něm. Dobrá úroveň kritického a kreativního myšlení poskytuje žákům nástroj, který budou potřebovat pro celoživotní učení a svou nezávislost.

### 2.1 Původ a současnost kritického myšlení

Za kolébku kritického myšlení je považováno antické Řecko. Sokrates apeloval na své studenty, aby přemýšleli o svých přesvědčeních a znalostech. Vedl studenty k hledání důkazů na podporu svého tvrzení a v případě mylných domněnek bez důkazů byli schopni opustit své názory založené na víře. Kritické myšlení je součástí kulturního vývoje lidské společnosti. Tento přístup je dnes znám jako Sokratovská metoda.

Kritické myšlení je v současnosti skloňováno ve všech pádech. Hovoří se o klíčové kompetenci pro 21. století. Veteška a Tereckiová (2008, s. 61) považují za klíčové kompetence kombinace znalostí, postojů a dovedností odpovídajících určitému kontextu, které všichni potřebují ke svému uplatnění a rozvoji, sociálnímu začlenění a aktivnímu občanství. Klíčové kompetence jsou důležité k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech.

Kritické myšlení patří mezi kompetence, které ovlivňují koncepci vzdělávacích programů (MŠMT, 2007, s. 51). Zároveň je také z pohledu (Hephill, Leskowitz, 2012, s. 36) zásadním postojem v subkulturách, které usilují o svobodné vzdělávání založené na teorii nezávislého učení.

## 2.2 Definice kritického myšlení

Anglický pojem **critical thinking** neznamená vždy přesně, co pojem **kritické myšlení** v českém prostředí. Vyčerpávající definici přinesli Paul a Scriven, kteří definují kritické myšlení jako „intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací, získaných nebo vytvořených za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace jako vodítka k přesvědčení a jednání. V základní formě je založeno na univerzálních hodnotách, jako jsou: jasnost, přesnost, důslednost, relevance, přesvědčivost, hloubka, šířka a spravedlnost myšlení.“ [45]

Klooster (2000, s. 8-9) v pěti bodech vysvětluje kritické myšlení jako:

- Nezávislé myšlení. Jedinec si utváří vlastní postoje, názory, myslí sám za sebe.
- Získávání informací je východiskem a nikoliv cílem kritického myšlení. Před uvažováním o tématu je nutné nashromáždit velké množství faktů, hypotéz a teorií, z nichž se vybírají ty, které jsou přínosné a relevantní.
- Začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Žákovo myšlení by mělo vycházet z touhy po vyřešení problému a nalezení odpovědí.
- Pátrá po rozumných argumentech. Dobré argumenty připouštějí i protiargumenty. Jedinec kriticky myslící si musí uvědomit, že existují různé úhly pohledu na věc.
- Je myšlením ve společnosti. Tvoření vlastních postojů a názorů je podpořeno zapojováním do diskuzí a vyjadřováním souhlasu či souhlasu.

Z mnoha definic, ať už v úzkém či širokém pojetí, je srozumitelná definice kritického myšlení, kterou navrhl Moore a Parker (2001; in Koukolík 2013, s. 12). Je v ní uvedeno, že výroky můžeme přijímat buď pravdivé, či nepravdivé. Kritické myšlení je pečlivě uvážené rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme. Součástí kritického myšlení je i stupeň jistoty, se kterým určitá tvrzení přijmeme nebo odmítneme.

Kritické myšlení Koukolík (2014, s. 209) označuje jako proces celoživotního učení od dospívání až do smrti. Pravého mistrovství v kritickém myšlení nedosáhneme nikdy.

Z pohledu Emmi Sue Prince (2016, s. 69-70) kritické myšlení znamená, že zhodnocujeme nebo posuzujeme to, jak vidíme nebo slyšíme fakta na určitou situaci, která je nám objasnována. K podstatě kritického myšlení patří zpochybňování domněnek, vyhodnocení situace z několika různých úhlů, uplatňování uváženého a přemýšlivého přístupu k věci a v neposlední řadě kreativní řešení problémů. Žhavou komoditou v našem světě je pozornost.



A pozornost je základní složkou schopnosti kriticky myslet způsobem, který je nám k užítku. Naši schopnost kriticky přemýšlet a kreativně řešit problémy komplikuje prostředí našeho světa. Obrovský informační nárůst není úměrně doplňován velkým nárůstem schopností souvisejících s myšlením. Schopnost kriticky myslet je životně důležitá vlastnost. Ve spojitosti, kdy každým dnem prudce roste množství a nadbytečnost informací, se zvládání takového množství údajů stalo mnohem složitějším. Dochází k informačnímu přetížení, jehož následkem je, že se nedokážeme soustředit čím dál kratší dobu a není v našich silách všechny informace efektivně zvládat.

Jennifer Duncan definuje kritické myšlení jako vyšší formu myšlení, kdy dochází k analýze faktů, vyvozování závěrů a argumentování. Kritické myšlení je zároveň myšlení sebereflexivní, tedy takové, kdy dochází k reflexi, testování a dotazování během vlastních myšlenkových procesů.

Kritické myšlení splňuje podle Jennifer Duncan zejména tato kritéria:

- jasnost
- přesnost
- preciznost
- konzistenci
- relevanci
- správné odůvodňování
- šířku
- hloubku [5]

Získání informace není cílem kritického myšlení, jak uvádí Steelová (2007, s. 8). Východiskem pro kritické myšlení je naopak znalost dané problematiky. K dané problematice musíme mít shromážděny hypotézy, fakta, teorie a pojmy. Kritické myšlení je procesem, kdy pracujeme se získanými daty, která jsme pojaly v souvislosti s učením. Současně kritické myšlení učí porozumění textu a uchování si informace různého druhu. Tradiční učení se stává smysluplnějším a osobitějším, zároveň trvalým a užitečným.

Kritické myšlení se zajímá o vytvoření otázek a problémů, které je nutné vyřešit. Matthew Lipman (Steelová, 2007, s. 8) přišel k závěru, že kritické myšlení není popsitelné jednou definicí, neboť by musela obsahovat dlouhý seznam konceptů.

Základním pilířem zaměřeného na pojetí (Szymanek, 2004, s. 27) každého vzdělávání by mělo být kritické myšlení. Vzdělávání v kritickém myšlení je prostředkem poznávání. Pojem rozvíjení kritického myšlení znamená mimo jiné učit se vybrat jednotlivé výroky z argumentační výpovědi, protože vyčlenění předpokladů a závěrů z argumentační výpovědi umožňuje vhled do obsahu informací. Argumentace je správným základem. Za věcně

správný považujeme argument, pokud jsou jeho premisy pravdivé, popřípadě věrohodné. V případě opačného argumentu hovoříme o tom, že obsahuje věcnou chybu nebo je věcně nesprávný.

Metodou kritické otázky může probíhat diagnostika argumentu. Kritická otázka ve vztahu k argumentu zní: „Za jaké myslitelné (pravděpodobné) situace by mohlo nastat, že by závěr argumentu byl nepravdivý nebo silně pochybný při pravdivých předpokladech?“ (Szymanek, 2004, s. 57).

Potvrzení ověřujeme kritickou otázkou, že je nemožné, aby předpoklady argumentu byly pravdivé a závěr nepravdivý nebo zjištění situace pravděpodobné, v níž by byl závěr pravděpodobnosti předpokladů pochybný. V tomto případě dochází k formulaci námitky proti argumentu. „Říkáme, že námitka je silná, když se vztahuje na velmi pravděpodobnou situaci. Podobně slabá námitka se pojí se situací málo pravděpodobnou. Při použití metody kritické otázky hodnotíme argument jako silný tehdy, když nenajdeme žádnou námitku nebo všechny námitky jsou slabé.“ (Szymanek, 2004, s. 59)

Definice ukazují, že kritické myšlení je současně dovednost, schopnost a proces. Důležitost a význam kritického myšlení, spočívá především v tom, že můžeme vytvářet vlastní úsudky a rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení nepřijmeme, přijmeme nebo se zdržíme závěru. Kritické myšlení pečlivě zachází s pravděpodobností. Místo slepého přejímání názorů a postojů provádíme analyzování argumentů, dochází k vyhodnocení předložené vstupní informace a prověřujeme také její původ. Kritické myšlení je obrannou před manipulací, ovlivňováním a vytváří odolnost před tradičními stereotypy a vlastními předsudky. Hovoříme o dovednosti nebo schopnosti vyžadující neustálé zdokonalování a trénink.

### 2.3 Intelektuální standardy kritického myšlení

S pojmem kritická reflexe bývá zaměňován pojem kritické myšlení. Woerkom (2010, s. 125) definuje kritickou reflexi jako vědomý racionální a kognitivní přístup, spolu s racionalizací vlivu emocí na proces učení. Kritická reflexe reflektuje správnost myšlení a zabývá se problémy spojenými s emocemi a implicitní stránkou vědomí člověka, které ovlivňují sebereflexi a kritické myšlení. V současné době se kritické myšlení zakládá na selektování relevantních informací od irelevantních a na schopnostech správně vyhledávat podstatné informace.

Autoři Paul a Elder (in Koukolík a Drtinová 2011, s. 262) předkládají intelektuální standardy, které se vztahují na kritické myšlení:

1. **Jasnost** – nejasnost výroků nám prostupuje do našeho života. Pokud pohlédneme na titulky článků v novinách, posloucháme projevy politiků, monitorujeme příspěvky účastníků nejrůznějších debat. Z výroků by mělo plynout, co tím jeho autor myslí a kde vidí „problém“. Příklad nejasného výroku: „Vědecké argumenty jsou nezpochybnitelné a neexistuje žádný protiargument k tomu, aby vyvrátil existenci lidského života.“ K vyjasňování pomáhají doplňující otázky, například: „Můžete totéž vyjádřit jiným způsobem?“ Pokud je výrok nejasný, nemůžeme určit míru jeho určitosti ani přesnosti.
2. **Přesnost** – výrok může být jasný, ale už není přesný. Příklad: „Tady mě to boolí“, ukazuje nemocný pohybem ruky od krku až ke kostrči.
3. **Určitost** – Výrok může být jasný, přesný, ale není přesný. Příklad: Pacient má trochu změněné biochemické hodnoty. Položíme otázku: Jaké hodnoty?
4. **Věcnost** – Výrok může být jasný, přesný, určitý a současně irelevantní. Ukázkovým příkladem bývá upřímný výrok studentů, kteří komentují nezdařenou zkoušku: „Vždyť jsem se s tím tak nadřel.“
5. **Hloubka** – výrok může být jasný, přesný, určitý, věcný, ale povrchní. Příkladem poslouží výrok, který odrazuje mladé lidi od experimentování s drogami: „Stačí říci ne!“ Studenti musí vědět, co drogy jsou, co způsobují, co je chemická závislost a její důsledky, dále způsoby, jak dealeri oslovují jedince, kteří drogy ještě nezkoušeli.
6. **Šířka** – výrok může být jasný, přesný, určitý, věcný, dostatečně hluboký, ale může postrádat šířku. Porušení standardu šířky bývá u jednostranných filozofických, vědeckých nebo religiózních argumentací.
7. **Logika** – chyby logické jsou formální a neformální. Nejjednodušší otázky týkající se logiky některého tvrzení zjišťují, jestli mezi nimi není vnitřní rozpor, a to například otázky typu, že platí jeden výrok nebo druhý, popřípadě žádný a zda výroky mají smysl.

Informace jsou posuzovány podle jejich hodnoty a správnosti dat. Student musí být schopen zpracovat informace, porozumět obsahu a aplikovat informaci. K důležitým vlastnostem informací patří aktuálnost, srozumitelnost a přístupnost.

Průša (2013, s. 85) vyhodnocuje kvalitu informací podle přesnosti dat (pravdivost, preciznost), vhodné prezentace pro smysl dat a pro porozumění informací, aby jim student mohl porozumět. Příkladem pro hodnocení kvality informací jsou tázací zájmena: kdo (autor informace), kdy (aktuálnost informace), odkud (spolehlivost, ověřitelnost, zdroje), proč (charakter informace), pro koho. Kvalita informací se může hodnotit podle toho, co obsahuje, ale také podle toho, co v informaci absentuje, tudíž kdy je informace neúplná.

Spinzer dodává (2014, s. 18), že každé osvojení vědomostí, kritické ověřování pramenů a jejich zvažování, seskládání jednotlivých částí do smysluplného celku, je vždy činností samostatnou. Schopností studentů je disponovat různým osobním kreditem v uplatňování intelektuálních standardů a schopností analyzovat a kriticky myslet.

Kritické myšlení je vybudováno na základu konstruktivistické pedagogiky, kdy žák nepřijímá hotové poznatky. „Ale konstruuje nové na základě těch, které před tím přijal. Základem je sice přijatá informace, ale člověk si ji neukládá přímočaře a mechanicky do paměti. Naopak původní situaci transformuje, přehodnocuje, dává do vztahu s dosavadními vědomostmi o světě a použije ji na budování svojí interpretace světa.“ (Kolláriková, 1995, s. 7) Konstruktivistický model je zaměřen na pořadí činností při učení způsobem, kterým by docházelo ke skutečnému naučení, tedy pochopení látky a schopnosti naučené uplatnit v praxi.

Konstruktivismus podle Průchy (2009, s. 131) obsahuje široké proudy teorií ve vědách sociálních a vědách o chování, podtrhávajících aktivní úlohu subjektu v poznání světa, významnost jeho vnitřních předpokladů v psychologických a pedagogických postupech. Důležitá je jeho interakce se společností a prostředím.

Na pojem „aktivní úloha“ a „interakce prostředím“ upozorňuje Grecmanová (2000, s. 21). Žák by měl být schopen převzít aktivní úlohu, musí mít rozvinuté kreativní a kritické myšlení. Žákovo zapojení by mělo probíhat ve vlastním zájmu a projevit svou participaci na řešení úkolu. Je nutné, aby žák měl určitý vstupní kapitál informací, na jejichž základech by mohl docházet ke konstruování chápavosti vlastních témat.

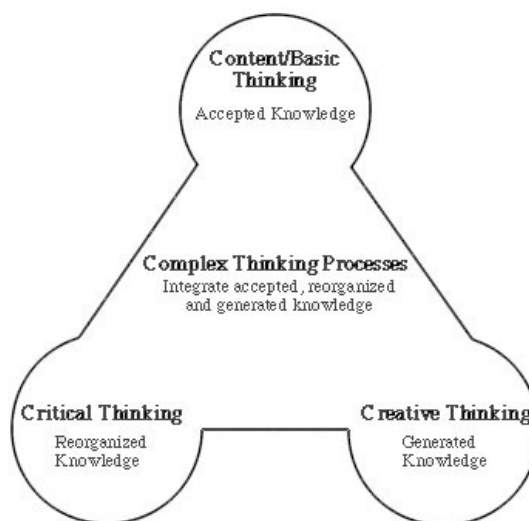
V konstruktivismu se uplatňuje méně teorie a drilu, ale naopak se více zdůrazňují konstruktivistické prvky ve výuce. Zařadíme mezi ně osmnáct znaků konstruktivistické výuky Elizabet Murphyové.

Jedná se o tyto znaky:

- rozmanitá hlediska - učivo je předpokládáno z různých úhlů pohledu pomocí rozmanitých metod,
- cíle zaměřené na žáka, které odvozuje samostatně při projednávání s učitelem,
- učitel jako facilitátor – učitel se stává průvodcem, koučem,
- reflexe procesu učení – aktivity, nástroje i prostředí podporují seberegulaci a reflexi,
- autonomie žáka – žák je hlavní aktér procesu učení i kontroly výsledků,
- autentické úkoly a reálný kontext – učivo reprezentuje přirozenou složitost reálného světa,
- konstrukce znalostí – žák pouze neprodukuje, ale sám aktivně konstruuje znalosti,
- spolupráce žáků – konstrukce znalostí se vytváří diskuzí ve skupině,
- předchozí znalosti – při výuce jsou brány v úvahu žákovy předchozí znalosti, postoje, domněnky,
- řešení problémů - v konstruktivismu je kladen důraz na řešení problému, na hluboké porozumění učivu a vyšší formu myšlení,
- práce s chybou – chyba se stává příležitostí pro náhled do znalostí studenta,
- objevování – zkoumání je efektivní metodou povzbuzování žáků k nezávislému získávání znalostí,
- zkušenostní učení – žáci mají možnost praktické zkušenosti,
- mezipředmětové vztahy – díky těmto vztahům je reflektována složitost znalostí
- alternativní stanoviska – jimi je podporováno kolaborativní a kooperativní učení, při kterých se žák setkává s jinými názory,
- postupná podpora – učitel pomáhá postupně překonávat hranice dosavadních dovedností a znalostí žáka,

- autentická hodnocení – hodnocení probíhají průběžně, hodnocení je doprovázeno ve spojitosti s procesem učení,
- primární zdroje jsou používány pro zajištění autenticity.

Princip konstruktivismu má mnoho společných znaků s kreativním a kritickým myšlením.



*Obr. 1 - Model myšlení HOTS*

Dnešní společnost vyžaduje od žáků umět informace aktivně vyhledávat, zpracovávat, třídít, analyzovat a v neposlední řadě obhajovat. Metody kreativního a kritického myšlení mohou žáky v této schopnosti podpořit. Cílem metod kreativního a kritického myšlení je rozvíjet žáka takovým způsobem, aby nedocházelo k pouhému reprodukování myšlenek, ale aby se žák sám aktivně podílel na získávání nových poznatků a dokázal tvořit své vlastní hodnoty a argumenty.

## 2.4 Společné vlastnosti kritického a kreativního myšlení

Existuje několik procesů myšlení. Model HOTS pracuje s pojmy kritického a kreativního myšlení na základní rovině. Model Hots byl vytvořený na státní univerzitě v Iowě. Je prokázáno, že neexistuje jen jedno myšlení. U každého jedince se vyskytuje několik druhů myšlení. Myšlení může být tvůrčí, kreativní, konstruktivní, kritické, operativní atd. Při činnostech nepoužíváme všechna myšlení na stejné úrovni, při různých příležitostech dominuje jedno myšlení a ostatní myšlení jsou v pozadí. Dominujícím myšlením se stává takové, pro které má dítě předpoklady. To je dáno mnoha faktory. Kterékoliv myšlení lze cvičit a rozvíjet.

Model myšlení zobrazuje tři pilíře – oblasti myšlení: vědomostní základ, kreativní myšlení a kritické myšlení. Hlavním pilířem se stává vědomostní základ. Spodní dva pilíře představují proces, při kterém aktivně pracujeme s informacemi, které se aktivně přetváří, objevují či reorganizují. Oba pilíře vychází z vědomostního základu.

### Vědomostní základ

Vědomostní základ je základním pilířem. Jedná se o poznatky získané učením, vnímáním a následným vybavením z paměti. Vědomostní základ není přímo procesem myšlení, ale je východiskem pro kritické a kreativní myšlení.

Autoři modelu do vědomostního základu zahrnují:

- Řešení problému, zde můžeme zařadit např. definování problému, hledání informací k problému, výběr řešení a alternativ atd.
- Projektování, může představovat schopnost představit si cíl, provádět revize apod.
- Rozhodování, kam řadíme např. posuzování důsledků, výběr či evaluace výběru.[17]

### Kritické myšlení

Levý pilíř tvoří kritické myšlení. Jde o myšlení svobodné, nezávislé, při kterém se vytváří hodnoty, vlastní názory a přesvědčení. Kritické myšlení pomáhá pracovat již se získanými daty dalším způsobem a znalost problematiky dále rozvíjet. Učení pomocí kritického myšlení má za důsledek, že učení se stává smysluplnějším, osobitějším, užitečnějším a trvalejším.

Autoři modelu přiřazují ke kritickému myšlení tři složky:

- Analýzu, sem řadíme identifikaci předpokladů, klasifikaci, nacházení souvislostí a klíčových slov apod.
- Propojování, zde patří logické myšlení, porovnávání, identifikace příčinných vztahů, dedukce atd.
- Evaluace, představuje určování priorit, určování kritérií, rozpoznávání chybných závěrů, ověřování a hodnocení informací atd.

### **Kreativní myšlení**

Představuje pravý pilíř v modelu myšlení. Při procesu kreativního myšlení dochází k vytvoření nové informace, nového poznatku. Aby nápad mohl být považován za kreativní, musí splnit několik podmínek. Musí být nový, ale též užitečný a realizovatelný.

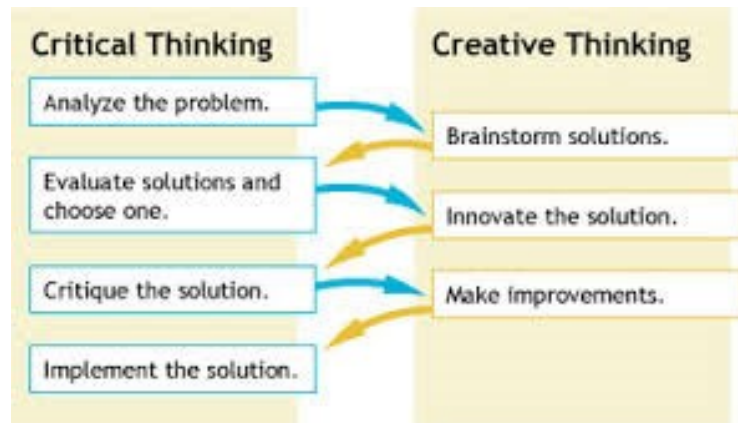
Autoři modelu ke kreativnímu myšlení přiřazují:

- Syntézu, kterou chápeme jako proces sumarizace, kombinování části nových celků, tvoření hypotéz a plánování atd.
- Elaboraci, pod kterou lze zařadit např. expanzi, konkretizaci, modifikaci atd.
- Imaginaci, kterou je myšleno předvídaní, vizualizace, spekulování či intuitivní rozhodování.

Všechny tři pilíře myšlenkového modelu se navzájem ovlivňují a jsou mezi sebou v interakci. Nelze tedy žádný pilíř od sebe oddělit. Střed modelu ukazuje celý komplexní proces myšlení, na kterém se všechny tři pilíře podílí. Při řešení problému je důležitá složka jak kreativního myšlení, při kterém se regulují nové nápady, tak i složka kritického myšlení, při kterém se nápady evaluují. Při procesu myšlení potřebujeme kritické myšlení k hodnocení a zlepšování našich kreativních nápadů. [9]

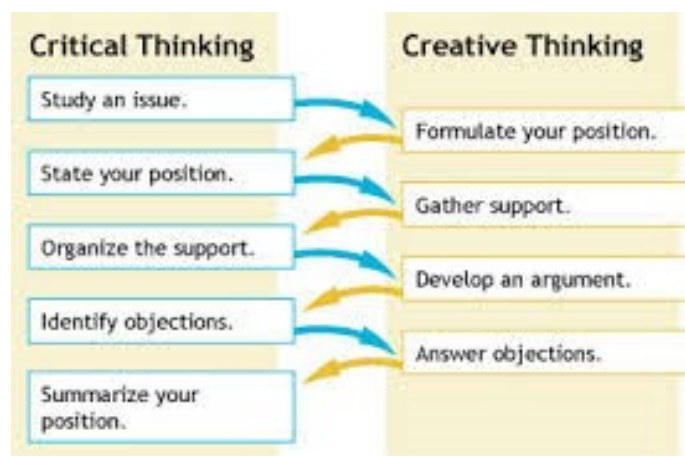


Na následujícím obrázku vidíme proces řešení problému pomocí kritického myšlení: po analýze problému následuje brainstorming návrhů, pokračuje evaluací návrhů, jejich vylepšováním a posléze kritickým zhodnocením, dále zlepšením a implementací návrhu.[16]



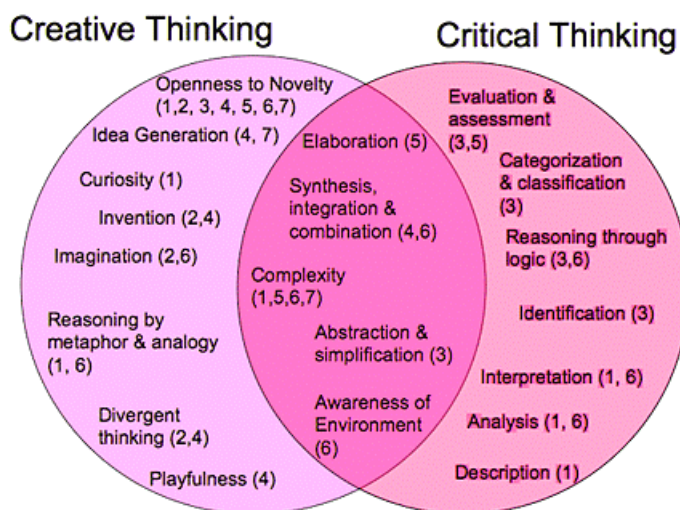
Obr. 3 - Proces řešení problémů [16]

Zaměření druhého obrázku je na hledání argumentů, při kterém je potřebné využít obě myšlení. Z obrázku lze vyčíst postup myšlení: po prostudování problému je nutné zformulovat vlastní postoj k němu a tento postoj vyjádřit. Důležité je shromažďovat a organizovat podpůrné zdroje a poté vytvořit argument. Poté nastupuje identifikace námitek a sumarizace vlastního postoje.



Obr. 4 - Proces hledání argumentů [16]

Vennův diagram znázorňuje, že od sebe nelze oddělit kritické a kreativní myšlení. Obě tato myšlení mají společné vlastnosti.



Obr. 5 - Vennovy diagramy kritického a kreativního myšlení [2]

Tab. 1 - Společné a rozdílné vlastnosti kritického a kreativního myšlení

Vlastnosti kritického myšlení	Společné vlastnosti	Vlastnosti kreativního myšlení
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluace</li> <li>• Posuzování</li> <li>• Kategorizace a klasifikace</li> <li>• Odůvodnění logikou</li> <li>• Identifikace</li> <li>• Interpretace</li> <li>• Analýza</li> <li>• Popis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zpracování</li> <li>• Syntéza</li> <li>• Integrace</li> <li>• Kombinování</li> <li>• Komplexita</li> <li>• Abstrakce</li> <li>• Zjednodušování</li> <li>• Povědomí o prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otevřenost vůči novosti</li> <li>• Generování nápadů</li> <li>• Zvídavost</li> <li>• Vynalézavost</li> <li>• Imaginace</li> <li>• Odůvodňování metaforami a analogiemi</li> <li>• Divergentní myšlení</li> <li>• Hravost</li> </ul>

## 2.5 Význam kritického myšlení

Klíčové kompetence z pohledu Prince (2016, s. 71) začínají na písmeno K:

1. Kritické myšlení a řešení problémů – schopnost rozhodovat se, vhodně reagovat a řešit problémy.
2. Komunikace – schopnost komunikovat a přenášet myšlenky v ústní či písemné formě.
3. Kolaborace a budování týmu – efektivní spolupráce s ostatními, včetně lidí s opačným názorem a rozličnými skupinami.
4. Kreativita a inovace – schopnost vidět, co chybí, a tyto nedostatky napravit.

V důležitosti rozvoje kritického myšlení uvádí Lau a Chan šest důvodů, proč je kritické myšlení důležité:

1. je významnou doménou procesu myšlení, je přínosné v jakémkoliv oboru,
2. jedinec se musí rychle vypořádat se zvyšujícími se nároky na schopnosti a dovednosti v dnešní společnosti
3. zlepšuje jazykové a prezentační schopnosti díky schopnosti porozumět tématu a vyjadřovat přesně své myšlenky
4. podporuje tvořivost, hraje roli při hodnocení nových myšlenek, vybírá ty méně vhodné a upravuje je dle potřeby
5. podporuje sebereflexi a zamýšlí se nad hodnotami
6. tvoří základ vědy a liberální demokratické společnosti díky umění vytvořit své vlastní úsudky a díky schopnostem překonávat zaujatost a předsudky. [9]

Při zařazení metod kritického myšlení Steelová (2007, s. 7) prochází žák čtyřmi dimenzemi:

1. Od osobních zájmů se žák dostává k zájmům veřejným. Nepoužívají se jen pojmy „líbí x nelíbí“, ale svůj názor umí obhájit a vyjádřit před ostatními.
2. Od podřízenosti postupuje k sebeuvědomění, tj. uvědomění si, že může okolní svět popsat sám a sám vyvozuje i závěry.
3. Od intuice se žák posouvá k logice, aniž by docházelo k potlačení jeho intuice. Logicky umí své názory podepřít pravdivým tvrzením a umí vnímat důkazy.

4. Z pozice jedné perspektivy se dostává do více perspektiv. Žák se nedrží pevně názoru, ale umí svá přesvědčení změnit, pokud mu jsou přesvědčivě vysvětleny argumenty. Neodsuzuje názory ostatních.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení se zaměřuje na základní priority:

1. „Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
2. aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu - reflexe;
3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem;
4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných studentových zájmů a potřeb;
6. studentova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na stálou spolupráci studentů, využití celé škály kooperativních metod
8. hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu;
9. studentovo ztotožnění se s cíli učení – student cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a studuje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.“ [8]
11. Kritické myšlení je podmínkou pro učení, při kterém žáci samostatně myslí a dochází k vlastním závěrům a tvorbě vlastních hodnot. Podmínkou pro to je, aby žáci snadněji aplikovali nové poznatky do svých předchozích konceptů a znalostí o světě, čehož lze při výuce bez kritického myšlení dosáhnout stěží.

## 2.6 Bariéry bránící rozvoji kritického myšlení

Nejvýraznější bariérou bránící rozvoji efektivního kritického myšlení z pohledu Prince (2016, s. 82 – 84) je nedostatečné povědomí o tom, co kritické myšlení je a jaký je jeho význam. Můžeme mít sklony dělat jakékoliv unáhlené závěry, bez toho aniž bychom znali všechny relevantní situace. Docházíme-li k nějakému závěru, který vychází z našeho vlastního vnímání dané situace nebo problému, ale nepřesvědčíme se předtím, že jsme sestavili všechna podpůrná fakta. Tento způsob preferují také média, kdy používají velké nadpisy, fotografie na předních stranách a to i s neúplnými nebo neobjektivními informacemi. Z tohoto důvodu je docela těžké přijít ke správnému úsudku, pokud se očekává, že budeme kriticky přemýšlet rychle v různých situacích, kdy máme na dosah řadu dalších informací. Uvádějí se další bariéry, kterých bychom si měli být vědomi, a jsou to činnosti, které děláme přirozeně a ani si je neuvědomujeme.

### **Potvrzovací předpojatost**

Dochází k ní v tom případě, kdy přijímáme důkazy nebo informace, jež nám někdo předkládá, a záměrně v nich hledáme části, které podporují náš názor, místo toho, aby náš názor byl objektivní. Je to přirozená tendence a těžce se s ní bojuje, pokud neuděláte přesný opak a nebudete aktivně vyhledávat informace, které vlastní přesvědčení nepodporují.

### **Přisuzovací stanovisko**

Základním stanoviskem je, že dobré věci se dějí kvůli vnitřním faktorům a věci špatné kvůli faktorům vnějším. To způsobuje, že jednání jiných lidí, zejména týkajících se negativního chování, se řadí do kategorie „chyba jednotlivce“ místo toho, aby vinu dávali okolnostem. Přemýšlení je téměř podvědomě.

### **Důvěřování klepům**

Důvěřování klepům spočívá v tom, že věříme informacím, které nám poskytne někdo jiný, i když nejsou podpořeny důkazy. Vlastností lidí je bezvýhradně věřit pomluvám. Ústně šířené zprávy jsou mocným marketingovým tahem, tím mohou být nebezpečné pro schopnost myslet kriticky a nezávisle, pokud vše, co je přejímáno od druhých, bereme jako pravdu.

### **Přijímání autorit bez námitek**

Lidé jsou ochotni plnit příkazy vydané autoritou, i když sami nejsou přesvědčeni, že jednájí správně. Toto selhání ve vztahu ke kritickému myšlení vidíme převážně tam, kde se přijímají lidé „s odborností“, nebo na autoritářských a na mocných pozicích.

### **Neznalost všech faktů**

Nikdo nemá rád, když před ostatními vypadá jako hlupák. Je lepší přiznat, že něco nevíme, než když svou znalost předstírat. Děje se to častěji a někdy se to může dít automaticky prostřednictvím přílišného zkoumání faktů, nebo tím, že se říkají „bílé lži“, aby lidé vypadali erudovaněji, než ve skutečnosti jsou.

## **2.7 Prostředí pro rozvoj kritického myšlení**

Kritické myšlení se netýká učiva, které se žák naučí a zase zapomene. Existují podmínky, týkající se atmosféry ve třídě a chování žáků, které podporují kritické myšlení. Tyto podmínky konkretizuje Steelová:

- „Poskytnout žákům čas a příležitost pro kritické myšlení.
- Umožnit žákům volně věci domýšlet a domněnky vyslovovat.
- Rozmanité myšlenky, nápady a názory přijímat otevřeně.
- Podporovat aktivní pojetí žáků do učebního procesu
- Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou žáci vystaveni posměchu.
- Vyjádřit důvěru v to, že každý žák je schopen činit kritické úsudky.
- Oceňovat myšlení.
- Být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak držet.“ (Steelová, 2007, s. 11)

Kritické myšlení je časově náročné, a než žák začne o tématu přemýšlet, především si musí ujasnit, co o něm ví. Sdělení myšlenek ostatním vyžaduje také hodně času, žák má při něm příležitost vyslechnout si názory a komentáře ostatních a současně o nich přemýšlet.

## **2.8 RVP ZV a kritické myšlení**

Cíle RVP ZV a programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (dále jen RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking) mají hodně společného.

V RVP ZV je kladen velký důraz na rozvoj klíčových kompetencí, ten se stává cílem školního vzdělávání. Žáci by měli osvojit vhodné strategie učení, měli by být schopni logické-

ho uvažování, být kreativní, umět komunikovat, spolupracovat, respektovat práci druhých, měli by být tolerantní a ohleduplní k ostatním lidem. Ve svém prostředí by měli nést zodpovědnost za své činy, rozhodnutí a nabýt motivaci pro celoživotní vzdělávání. Všichni žáci by měli dosáhnout nejvyšší možné úrovně klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou: „ souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ dle RVP ZV (RVP ZV, 2005, s. 14) Grecmanová, Urbanovská, 2007, s. 178) uvádí, že jde o kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské a pracovní. K utváření a rozvíjení kompetencí musí vést veškerý vzdělávací obsah, činnosti a aktivity, které jsou ve vyučování uskutečňovány. RWCT nabízí způsob, jak dosáhnout cílů, k nimž směřuje reforma školství. Jde o to, že se tento program snaží rozvíjet takové kompetence, které RVP ZV označuje jako klíčové (s důrazem na kognitivní rozvoj žáků). Obecné cíle základního vzdělávání těsně korespondují s cíli programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Metody realizované programem RWCT velmi často vychází z aktivní spolupráce, plánování osobních cílů, vedou k metakognici, samostatnému rozhodování, k osvojení strategie učení, reflexi a sebereflexi. Podporují pestrost názorů a nápadů, vedou k efektivní komunikaci, vyžadují hledání rozmanitých způsobů řešení problému, učí se správně formulovat myšlenky, umění argumentace, kladení otázek, ale také respektovat odlišnosti jiných názorů a naslouchat.

## 2.9 Třífázový model učení a myšlení E – U – R

Kritické myšlení uplatňuje konstruktivistický učební model, který má tři fáze. Zjednodušeně bývá označován písmeny E – U – R. Zahrnuje fázi evokace, uvědomění si významu a reflexe.

Novotný (2002, s. 84) zdůrazňuje rozdíl mezi tradičním dělením výuky (motivace, expozice – fixace) a třífázovým modelem E – U – R, který je používán programem RWCT. V tradičním modelu je tímto aktérem učitel (jde spíše o fáze jeho práce), v konstruktivistickém modelu E – U – R je to naopak žák (jde o fáze žákova učení). Členění výuky do fází motivace – expozice – fixace je považováno za členění vnější, určené organizační strukturou hodiny, kdežto rozfázování typu evokace – uvědomění si významu – reflexe se podle něj opírá o vnitřní procesy při učení žáka.

Hausenblas, Košťálová (2007, s. 56 – 57) konstatují, že každá z fází potřebuje být uvedena ve správný čas a měla by mít i dostatek času, ve kterém se realizuje. Fáze evokace a reflexe jsou stejně důležitá jako fáze uvědomění si významu, bez nich by učení nefungovalo.

Aby myšlení bylo účinné, považuje se za důležité, aby žáci uměli zapisovat svoje myšlenky, otázky, nápady a informace.

„Ve fázi evokace zjišťujeme, co již student o dané problematice ví nebo co si o ní myslí. Nejdůležitější je motivace studenta pro další zkoumání dané problematiky a vytvoření zaujetí v tématice.“ (Novotná, Jurčíková, 2012, s. 64)

Na webových stránkách o. s. Kritické myšlení se o modelu E – U – R dočteme toto: „Základním rámcem v tomto programu je tzv. třífázový cyklus učení:

- **evokace** – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, na které budou hledat v další fázi odpověď;
- **uvědomění si významu** – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...)
- **reflexe** – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací a diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.“ (Kirst, 1998, s. 45)

## 2.10 Metody kritického myšlení

### 2.10.1 Brainstorming

Brainstorming je metoda vhodná podle Steelové (2007, s. 14) pro fázi evokace, popř. reflexe. Žáci si zapisují vše, co si myslí nebo co vědí k danému tématu, na jedno téma se objeví větší množství různých názorů. Cílem je nashromáždit co největší množství informací na dané téma. Brainstorming bývá časově omezen. Jedno téma objeví větší množství různých názorů. Uskutečňovat se může ve dvojicích i skupinách. Bývá realizován buď formou ústní, nebo písemnou. Pokud brainstorming použijeme ve fázi reflexe, dochází ke shrnutí informací získaných během lekce.

Čechová (2006, s. 177) vysvětluje, že během navrhování nehodnotíme kvalitu (děti ani učitelé), jde především o produkci, co nejvíce myšlenek a nápadů. Ve fázi evokace není vhodné zesměšňovat, opravovat nebo kritizovat názory a nápady dětí. Důležité je vytvořit



bezpečnou a příjemnou atmosféru, ve které se děti nebudou bát mluvit, podělit o své názory a nápady.

### 2.10.2 Volné psaní

Volné psaní řadí Steelová (1997, s. 38) k brainstormingovým metodám. Zařazují se proto do fáze evokace nebo reflexe. Činnost je časově omezena většinou 5 min, děti upozorňujeme minutu před koncem na ubíhající čas. Na prvním stupni základní školy je vhodné tuto aktivitu zkrátit pod 3 minuty. Při volném psaní je dodržováno několik pravidel:

- Žáci píšou po celou vymezenou dobu vše, co je k tématu napadá.
- Text je souvislý nikoliv heslovitý.
- Do napsaného textu žáci nezasahují a ani neopravují.
- V psaní děti pokračují i v případě, že je k tématu nic dalšího nenapadá, zapisují i pomocné věty.
- Žáci nemusí ve volném psaní dodržovat pravopis.

Po ukončení volného psaní si děti mohou vzájemně číst své texty (ve dvojicích i ve skupinách). Žáky do čtení textu nenutíme, jedná se o dobrovolnou aktivitu.

### 2.10.3 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je podle Steelové (1997, s. 42) aktivita, která žáky stimuluje, aby přemýšleli o určitém námětu. Žáci zvažují souvislosti a vztahy mezi myšlenkami, pojmy a informacemi. Jde o prostorovou formu myšlení, která se velmi podobá způsobu fungování lidské mysli. Tuto metodu lze využít do fáze evokace a reflexe. Na velký papír nebo tabuli napíšeme základní slovo (téma, pojem). Pak zaznamenáváme slova, která s daným pojmem nějak souvisí. Současně mezi nimi zakreslujeme spojení či souvislosti. Zapisujeme co nejvíce nápadů od žáků.

Tomková (2007, s. 97) konstatuje, že pokud začínáme s myšlenkovou mapou u malých dětí, je vhodné použití kartiček, na které děti zapisují a kreslí různá hesla. Tyto kartičky se dají v případě potřeby různě přesunovat, seskupovat a měnit.

Podle Novotné, Jurčíkové (2012, s. 76) je mapa pomůckou při orientaci z pohledu, kde jsme a kam se hodláme posunout. Je to zviditelnění našich prostor v našem myšlení. Máme v sobě spoustu myšlenkových map, které nám pomáhají hledat cestu, v místech, která známe, ale i místa neznámá.

#### 2.10.4 Pětílístek

Pětílístek je z pohledu Steelové (1997, s. 43) básnička o pěti řádcích. Při jeho tvorbě jsou shrnuty názory do slov a použity informace, které vystihují nebo popisují daná témata. Na prvním řádku se objevuje námět celého pětílístku. Základem je většinou podstatné jméno. Na druhý řádek zapisujeme dvouslovný popis námětu. Ptáme se otázkou: Jaký je? Odpověď tvoří dvě přídavná jména. Třetí řádek tvoří tři slovesa, která vyjadřují dějovou složku námětu. Pomáháme si otázkami: Co dělá, co se s ním děje. Do čtvrtého řádku píšeme větu, která má čtyři slova a vztahuje se k tématu. Na poslední řádek doplníme jednoslovné synonymum, které shrnuje podstatu celého tématu. Pětílístek lze tvořit individuálně, ve dvojicích či skupinkách. Po skončení práce mohou dobrovolníci přečíst své pětílístky ostatním. Pětílístek slouží jako evokační nebo reflektující metoda.

#### 2.10.5 Diskuze

Diskuze je vyznačována Tomkovou (2007, s. 98) určitými pravidly. Ta podporují vytváření vhodných podmínek pro sdílení, či výměnu názoru žáků. Především jde o poskytnutí dostatečného prostoru k přemýšlení nad odpovědí, o podporu toho, aby žáci začali s diskuzí mezi sebou a o zbavení řídicí role učitele. Učitel by neměl hodnotit postoje a názory žáků.

V diskuzi dle Grecmanové, Urbanovské (2007, s. 178) je žádoucí používat otevřené otázky a otázky s otevřeným koncem. Dochází k různorodým odpovědím. Všechny myšlenky by měly být považovány za důležité a respektovány. Žáci vyjadřují nejen své názory a myšlenky, ale aktivně naslouchají také názorům a myšlenkám druhých.

„Diskuze je funkční metoda širšího významu a to nejenom pro oblast vzdělávací, ale také pro rozvoj nižších poznávacích funkcí (identifikace, diskriminace, analýza, induktivní a deduktivní myšlení), pro získávání dovedností práce v týmu, pro rozvoj vzájemné komunikace, posilování sociálních vazeb mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem.

#### 2.10.6 Čtyři rohy

Metodu čtyři rohy popisuje Tomková (2007, s. 99) jako nejlépe využitelnou ve fázi evokace či reflexe. Na čtyři papíry umístěné ve třídě napíšeme vždy jednu otázku vztahující se k danému tématu. Otázek může být více. Žáci individuálně či skupinově chodí od papíru k papíru a zaznamenávají na ně odpovědi.

### 2.10.7 Vennovy diagramy

Vennovy diagramy jsou podle Grecmanové, Urbanovské (2007, s. 179) tvořeny dvěma, popřípadě z části se překrývajícími se kruhy. Diagramy jsou metodou sloužící ke srovnání dvou či více jevů, k určení jejich společných a rozdílných vlastností. Do jedné kružnice žáci zapisují znaky jednoho jevu, do druhé kružnice znaky druhého jevu. Do průniku jsou zapisovány rysy, které charakterizují oba tyto jevy. K Vennovým diagramům se vracíme ve fázi reflexe. Děti do nich vypisují nové informace, které získaly v průběhu lekce.

### 2.10.8 Metoda ANO – NE

K metodě ANO – NE, Grecmanová, Urbanovská (2007, s. 180) se sestavuje tabulka s několika tvrzeními o daném jevu. Tato tvrzení můžeme považovat za pravdivá nebo nepravdivá. Prvním krokem žáků je podle vlastního úsudku posoudit platnost jednotlivých tvrzení. Pokud větu považují za pravdivou, napíší k ní ano, pokud za nepravdivou, napíší ne. Dle vyplněné tabulky si žáci přečtou odborný text. V textu hledají informace, které jim potvrdí nebo vyvrátí platnost daných tvrzení. Po přečtení textu žáci ve dvojicích spolu hovoří o svém řešení, vysvětlí si, v čem si nejsou jisti a o čem pochybují. Následuje opětovné potvrzení pravdivosti všech tvrzení. Žáci si pomáhají informacemi získanými z textu. Závěr této metody je nutné společně zkontrolovat a správně formulovat všechna tvrzení. Na základě této metody můžeme sestavit celou lekci. Žáci v jejím průběhu procházejí fází evokace, uvědomění si významu i reflexe.

### 2.10.9 Metoda I.N.S.E.R.T.

Steelová (1997, s. 38) uvádí, že I.N.S.E.R.T. je zkratka z anglického interactive noting systém for effective reading and thinking. Doslovný překlad do češtiny zní: interaktivní značkovací systém pro efektivní čtení a myšlení. Metoda je velmi účinná a používaná ve fázi uvědomění si významu. Bývá zařazována po některé evokační metodě.

Z pohledu Tomkové (2007, s. 98) metoda I.N.S.E.R.T. umožňuje aktivně a pozorně sledovat čtený text. Snaží se přimět k tomu, aby porovnávali, co již znají, s novými poznatky a rozhodovat se, čemu bude věřit a čemu ne. V průběhu čtení žáci používají značky. Připisují se k jednotlivým informacím podle toho, zda jsou pro ně známé (V), nové (+), nejasné (?) nebo v rozporu s tím, co si mysleli, že už znají. Závěrem se žáci vrací k tomu, co sestavili ve fázi evokace. Snahou je zodpovědět původně položené otázky a zjistit, jaké informace si textem potvrdili, ujasnili či vyvrátili. Určují místa, která zůstala nezodpovězena. Nově

vzniklé otázky se mohou stát podkladem pro novou diskusi, popřípadě mohou být použity ve fázi evokace pro další lekci.

#### **2.10.10 Učíme se navzájem**

Košťálová (2006, s. 33) popisuje metodu podporující diskusi, bývá řazena do fáze uvědomění si významu. Metoda rozvíjí u žáků čtenářské strategie a porozumění textu tím, že shrnuje přečtenou část textu, kladou otázky k textu, objasňují neznámá slova nebo myšlenky a předvídají, co bude v textu následovat. Tuto metodu lze využít při práci ve skupinách. Žáci si střídají role učitele. Role učitele spočívá shrnutím úryvku, který dočetl, a vymyslí otázku, která se vztahuje k úryvku. Dochází k objasnění textu, kterému některý ze skupiny nerozumí, předvídá, jak bude text v další fázi pokračovat, a vymezí, jaká část textu se bude číst dál. Pak v roli učitele pokračuje další žák. V pozici, kdy učí své spolužáky, se sami nejvíce naučí.

#### **2.10.11 Skládankové učení**

Tomková (2007, s. 99) objasňuje metodu, která se používá ve fázi uvědomění si významu. Žáci pracují ve čtyřech domovských skupinách. Učitel dá každé skupině text, který je rozdělen na čtyři stejné části. Každý ve skupině si nastuduje jednu část textu a pak pracuje samostatně. Děti se posléze přemístí do tzv. expertních skupin. Tyto skupiny jsou čtyři a jsou vždy tvořeny dětmi, které prostudovaly stejnou část textu. Zde si žáci ověřují, zda textu správně porozuměli, diskutují, srovnávají svá řešení, radí se, doplňují své poznámky. Žáci se pak vrací do své domovské skupiny. Tady předávají znalosti, které se sami naučili.

#### **2.10.12 Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se**

Košťálová (2007, s. 53-55) charakterizuje tuto metodu jako jedinou, kterou lze použít pro celou lekci. Zahrnuje totiž všechny tři fáze. Metoda využívá třísloupcovou tabulku (jednotlivé sloupce jsou pojmenovány podle názvu metody). Ve fázi evokace se začíná braistormingem na dané téma. Na tabuli se nakreslí tabulka: víím – chci vědět – dozvěděl jsem se. Žáci si ji překreslí na papír. Do prvního sloupce tabulky zapisují všechny své myšlenky, nápady a informace vztahující se k danému tématu. Ve dvojicích pak porovnávají, kdo si co zapsal, popřípadě si nějakou informaci ověří. Formulují se otázky, které z daného tématu vyplývají a zapisují se do sloupce: chci vědět. Posledním krokem ve fázi evokace je společné zapsání všeho, co žáci nabídli ze svých poznámek, do prvních dvou sloupců na tabuli. Dříve než se napíše informace do kolonky, zeptáme se všech dětí, zda souhlasí. Po-

kud některý žák vyjádří pochyby, k dané informaci napíšeme otazník a do sloupečku: chci vědět, píšeme otázky, které se k informaci přímo vztahují.

Ve fázi uvědomění si významu čtou žáci odborný text. Po přečtení textu si žáci ve dvojicích pokládají co nejvíce otázek, vztahující se k textu. Následuje práce se třídou. Učitel zjišťuje, zda se v textu vyskytla informace, kterou by děti znaly před četbou textu, a současně, o jakou informaci šlo. Děti komentují, zda se jim podařilo v textu najít odpověď na některou ze svých otázek.

Při reflexi děti vyplňují poslední sloupec. Zapisují do něj, co se dozvěděly nového. Za žádoucí se považuje alespoň odpovědět na některé otázky z fáze evokace. Při ukončení lekce mohou dobrovolníci přečíst, co si zapsali do posledního sloupečku.

### Jak si vybrat správnou metodu?

Při výběru výukových metod by měl učitel zvažovat některá základní kritéria, jedná se především o:

- **zákonitosti procesu učení** (metoda by měla žáky aktivizovat, umožnit mu jak možnost spolupráce, tak i možnost seberealizace a samostatné práce)
- **uplatnění výchovně vzdělávacích zásad** (zásada komplexního rozvoje osobnosti, individuálního přístupu k žákům, přiměřenosti, názornosti, vytrvalosti, propojení teorie s praxí)
- **naplnění výchovně vzdělávacích cílů** (metoda napomáhá ke splnění cíle)
- **čas** (každá metoda je jinak časově náročná)
- **forma** (vyučovací hodina, výlet, exkurzi, výuka frontální, individuální, hromadná, skupinová, kooperativní, vyučovací blok atd.)
- **prostorové vybavení** (některé metody jsou prostorově náročnější, např. pohyb dětí po třídě, při práci ve skupinách)
- **materiální vybavení** (židle, stoly, nástěnky a pomůcky)
- **vlastnosti a schopnosti učitele a žáků** (učitel přemýšlí o individuálních zvláštnostech dětí, o zájmech, jejich věku, pohlaví, očekávání, o úrovni dosavadních znalostí, o stylech učení, o zdravotním stavu. Zároveň zvažuje své vědomosti týkající se daného tématu, o metodických dovednostech, osobních vlastnostech a v neposlední řadě o tom, jaké má zkušenosti, dostatečné předpoklady a zda je řádně připraven.)
- **kolektiv žáků** (učitel zvažuje počet dětí ve třídě, jejich pohlavní strukturou a soudržností)

- **klima třídy a školy** (v důvěrném a příjemném klimatu se žáci cítí bezpečně, nebojí se aktivně zapojit do výuky)

Žádná metoda není jen dobrá nebo jen špatná. Vždy záleží na učiteli, jakou metodu využije, zda s ní umí správně pracovat a vhodně zorganizovat. Do volby metody lze zainteresovat i žáky. Podílejí se tak na organizaci výuky a přebírají část zodpovědnosti za výsledky procesu.

### 3 VOLNÝ ČAS DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Definice volného času vychází z několika pohledů. V pojetí mnoha autorů je chápán jako čas, který zůstává po splnění všech povinností, čas využitelný k zábavě, rekreaci, sportu. Využití času může probíhat podle rozhodnutí dítěte buď aktivně, či pasivně, odpočinkem nebo spánkem. Život a výchova dnešních dětí probíhá v různém prostředí. Začíná nejdříve v rodině s rodiči, pak následuje škola, kde probíhá volný čas i zájmové aktivity, které pomáhají utvářet jedince a jeho prostorové hodnoty. Z tohoto důvodu je význam výchovného zhodnocení volného času velmi důležitý a jeho význam i nadále trvale roste.

Z pohledu Hájka (2008, s. 8) je volný čas dětí oprávněně přitahován s mimořádnou pozorností. Pro děti znamená dlouhodobou perspektivu výchovy a života, způsob jejich rozvoje a seberealizaci. Každý má ke svému času volnému času možnost přistupovat smysluplně v dětství i v dospělosti.

#### 3.1 Vymezení pojmu „volný čas“

Hofbauer (2004, s. 176) vymezuje volný čas jako dobu, kdy člověk nedělá žádné činnosti, které by pod vlivem závazků a tlaku povinností musel jedinec díky své profesi, roli a postavení vykonat. Je to čas, do kterého člověk vstupuje svobodně a dobrovolně, a jeho hlavní funkcí je odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti.

Průcha (2008, s. 174) označuje volným časem dobu, kdy člověk může s tímto časem nakládat podle svého rozhodnutí a na základě svých zájmů. Je to doba po odečtení 24 hodin v běžném dni, pokud odečteme čas věnovaný práci, škole, péči o rodinu a péči o vlastní fyzické potřeby včetně spánku. Na vzdělávání a výchovu ve volném čase je zaměřena pedagogika volného času.

Hájek (2008, s. 66) hovoří o tom, že volný čas dětí a mládeže má svá specifika. Od volného času dospělých se liší rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a nezbytností pedagogického ovlivňování. Obsah volného času odpovídá individuálním a věkovým zvláštnostem. Aktivity dětí a mládeže jsou pestřejší než u dospělých.

Nadále se podle Pávkové (2008, s. 97) zájmy dětí vyvíjí. Obsah zájmové činnosti se stanovuje dle věku, specializace zájmové činnosti či stupňů obecnosti a její návaznosti na předchozí průpravu. V mladším školním věku se zájmy nerozlišují, a proto bychom měli dětem předkládat činnosti, při kterých se mění nejen jejich obsah, ale i prostředí, kde probíhají.

V tomto období využíváme dychtivosti dětí po nových věcech, chuti a nadšení pro tento věk typické. Mladší školní věk ve volném čase objevuje různé zájmové oblasti a zpravidla se jedná o zájmy krátkodobé. Z toho vyplývá, že i náplň poskytovaných zájmových útvarů by měla začleňovat pestrou činnost s širším záběrem různých aktivit. Na obecně zaměřené okruhy činnosti bychom měli zájmovou činnost usměřňovat tak, abychom dětem umožnili orientaci v hlavních zájmových oblastech. S přibývajícím věkem se zájmy dětí specializují a prohlubují.

Vážanský (1995, s. 48) vidí volný čas jako čas, který slouží jedinci, aby si pořádně odpočivil. Věnováním se službě ve společnosti a vedlejšímu výdělku přebírá sociální odpovědnost, rozvíjí všechny své osobní základní schopnosti, které nevyužívá v průběhu pracovního života. Při vlastní aktivitě, pomoci sobě samému v nových či starých formách společnosti a zároveň při volnočasovém kulturním vzdělávání náleží k nejdůležitějším obsahům volného času a stává se součástí společenského života. Volný čas má být využit pro vlastní činnost a přinášet pocit uspokojení.

Z pohledu Němce (2002, s. 21) má na edukační utváření člověka rostoucí vliv volný čas. Děti, mládež a dospělí se účastní aktivit ve volném čase, v organizacích a v zařízeních, k tomuto účelu určeným. Volný čas je složený jednak ze samostatné oblasti vlivu a zároveň se stává součástí života a působení rodiny, školy a sociálního prostředí. Vlivem volného času se rozšiřuje oblast lidské svobody, alternativní rozhodování nejen o sobě, ale i o druhých. Dochází k rychlému rozvoji aktivit ve volném čase, a jedinci tak mají možnost rozvoje, tak individuálních zájmů. Významnou oblastí výchovného působení je pedagogické ovlivňování volného času a především výchova mládeže mimo vyučování. Stává se příležitostí vést jedince k vhodnému využívání volného času, rozvíjí specifické schopnosti, formuluje zájmy a žádoucí vlastnosti osobnosti. Způsob odpočinku, zábavy a rekreace ovlivňuje psychohygienu jedince, což se odráží na studijních a pracovních výkonech člověka. Hodnotné a trvalé zájmy mají pozitivní působení na partnerské vztahy a ovlivňují i výchovu dětí v rodině. Se zájmovou orientací jedince úzce souvisí i rozvoj potřeb sebevzdělávat se.



### 3.2 Funkce volného času a jeho výchovy

Dle Hofbauera (2004, s. 13-15) se jako hlavní funkce volného času uvádějí:

- odpočinek (regenerace pracovní síly);
- zábava (regenerace duševních sil);
- rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury).

Dále ve své publikaci poukazuje na odkaz německého pedagoga volného času Horsta W. Opaschowskiho, který funkce a možnosti volného času vymezil komplexně a za základní považuje:

- rekreaci (zotavení a uvolnění)
- kompenzaci (odstraňování zklamání a frustrací);
- výchovu a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);
- kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba);
- komunikaci (sociální kontakty a partnerství);
- participaci (podílení se, účast na vývoji ve společnosti);
- integraci (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů);
- enkulturaci (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).

Podle Hájka (2011, s. 70) lze funkce výchovy ve volném čase vymezit do čtyř kategorií. A to funkce výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Význam těchto jednotlivých funkcí se v průběhu historického vývoje měnil. První instituce jako spolky, útulky, dobrovolná sdružení kladly důraz na preventivní a sociální funkci. Důležité bylo děti ohlídat, nedovolit, aby se jim cokoli stalo, a zaměstnat je natolik, aby se nezačaly věnovat nebezpečným a nevhodným činnostem. S postupem času začala na významu nabývat funkce výchovně-vzdělávací. Jednalo se o cílené a promyšlené působení na žáky, které ukázalo pozitivní vliv na zdravotní, sociální a preventivní výsledky.

### **Funkce výchovně vzdělávací**

Na tuto funkci je kladen velký důraz. Jednotlivé instituce a druhy zařízení pro výchovu mimo vyučování, ve volném čase se na naplnění této funkce podílejí dle legislativně vymezeného poslání a specifických možností. Podstata je v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosažení reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků. Výchova ve volném čase umožňuje uspokojovat a kultivovat potřeby, rozšiřovat, usměrňovat a prohlubovat zájmy, rozvíjet a objevovat specifické schopnosti vychovávaných jedinců. V prostředí zajímavých a pestrých činností lze děti dovést k získávání nových dovedností a vědomostí. Současně se rozvíjí poznávací procesy a utvářejí žádoucí rysy osobnosti. S úspěchy přichází pocit uspokojení, možnost seberealizace a kladného sebehodnocení. Žáci si vytváří názor na život a na společnost.

### **Funkce zdravotní**

Z pohledu Pávkové (2011, s. 42), zdravotní funkci plní instituce pro výchovu mimo vyučování zejména tím, že přispívají k usměrňování denního režimu tak, aby byl podporován zdravý tělesný a duševní vývoj dětí. Podstatou je střídání činností různého charakteru (duševní a tělesné činnosti, práce a odpočinek, činnosti spontánní a organizované). Zdravotní význam má podněcování a poskytování příležitostí k vydatnému pohybu na čerstvém vzduchu. Sportovní činnosti ve volném čase kompenzují dlouhé sezení při vyučování a jsou pro zdraví dětí nezbytné.

Hájek (2011, s. 71) dodává, že dobrý zdravotní stav dětí lze také podpořit dodržováním bezpečnostních zásad. Podobně jako hygienické požadavky jsou i zásady bezpečnosti práce určené příslušnými právními předpisy. Pedagog volného času je povinen se s těmito normami seznámit a dodržovat je.

### **Funkce sociální**

Hájek (2011, s. 72) pokračuje v definování sociální funkce. Tuto funkci plní jednotlivá zařízení a subjekty pro výchovu ve volném čase různými způsoby. Nejčastější pojetí sociální funkce je péče o děti, zajištění jejich bezpečnosti a odpovídajícího zaměstnání v době, kdy skončilo vyučování, ale rodiče jsou v zaměstnání. Funkci v tomto pojetí plní školská zařízení, která pracují v době mimo vyučování s mladšími žáky (školní družina). Posledním pojetím sociální funkce výchovy ve volném čase je i příležitostí vyrovnat rozdíly mezi různými materiálními i psychologickými podmínkami dětí v rodinách. Lze tím do určité míry pomoci dětem z méně podnětného prostředí nebo jiného problematického prostředí.

### **Funkce preventivní**

Pávková (2011, s. 43) uvádí, že v různých výchovných programech pro děti se v posledním desetiletí stále více prosazuje důraz na prevenci negativních jevů. Prevence se chápe ve třech rovinách: široce založená prevence určená celé populaci, zejména té části, která není kriminálně riziková ani narušená. Sekundární prevence zahrnuje aktivity zaměřené na kriminálně rizikové jedince a skupiny, u kterých se zvyšuje pravděpodobnost, že se stanou nositeli závadové činnosti, a na ty, u nichž je pravděpodobnost, že se stanou jejichmi oběťmi. Terciální prevence usiluje o léčení, respektive zabránění recidivy těch, kdo jsou již negativními jevy zasaženi. Prevence se zaměřuje na sociální prostředí, příčiny a podmínky vzniku špatného jednání a jeho recidivy. Jakýkoliv systémový přístup k problémům dětí musí obsahovat tyto tři složky.

### **3.3 Výchova k volnému času**

Hofbauer popisuje (2008, s. 67) spojení mezi pojmy výchova a volný čas. Dá se vyjádřit trojím způsobem. Výchova pro volný čas (k volnému času) zdůrazňuje cílové zaměření této oblasti výchovy. Podstata spočívá v utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využití volného času. Termín výchova ve volném čase bere v úvahu specifické podmínky výchovy. Stává se součástí výchovného působení v té části lidského života, ve které může člověk relativně svobodně rozhodovat. Pojem výchova volným časem označuje aktivity ve volném čase, použité metody, příslušné instituce a formy jako prostředky výchovy.

Vážanský a Smékal (1995, s. 75) definují pedagogiku volného času jako nový pedagogický obor. Děti potřebují radu, pomoc, podnět, povzbuzení, zvláště tehdy, je-li poskytnuta trpělivě, mírně, hravě a uvolněně.

V neposlední řadě se také hovoří o výchově mimo vyučování. Někdy dochází ke spojitosti s pojmem výchova k volnému času tak, že je psáno jako synonymum. Pojmy jsou sice blízké a týkají se stejné oblasti, ale nejsou totožné.

Pávková (2011, s. 67) o těchto dvou pojmech píše, že pojem výchova ve volném čase je vzhledem k věku vychovávaných významově širší než výraz výchova mimo vyučování. Zahrnuje nejen výchovu dětí, ale i dospělých včetně seniorů. Naproti tomu pojem výchova mimo vyučování je vzhledem k obsahu činnosti širší než výchova ve volném čase. Kromě aktivit ve volném čase zahrnuje i oblast dětských povinností. Výchova ve volném čase nemůže probíhat jen tak bez přítomnosti příslušného pracovníka. Tím je pedagog volného času nebo vychovatel. Pracovník, zabývající se volným časem, ať už v družině ve škole,

nebo jako vedoucí zájmového kroužku. Jeho výchova je mnohem individuálnější než ve škole. Ke každému dítěti přistupujeme jako k individualitě, snažíme se ho správně motivovat a podporovat.

### 3.4 Pedagog volného času a vychovatel

Hájek (2011, s. 130) popisuje současným zákonem o pedagogických pracovnících definici pedagogického pracovníka jako osobu, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně - pedagogickou či pedagogicko psychologickou činnost. Základním atributem je přímý vliv vychovávaného, respektive vzdělávaného člověka. Za tyto pracovníky považuje učitele, vychovatele, pedagogy volného času, speciální pedagogy, psychology, asistenty pedagoga, trenéry a vedoucí pedagogické pracovníky. Při volnočasových aktivitách mají výchovný význam dvě zmiňované profese a tím je pedagog volného času a vychovatel. Pedagog volného času pracuje především ve střediscích volného času, jako jsou domovy dětí a mládeže, či v institucích zajišťující zájmové činnosti. Za vychovatele se považují ti, kteří pracují v zařízeních, jako je školní družina, školní klub, domovy mládeže, školy v přírodě, internáty či zařízení zaměřená na ochrannou a ústavní výchovu.

#### Specifika pedagoga volného času

Podstata volnočasových aktivit je založena na dobrovolnosti, z čehož vyplývá řada odlišností od standardního školního prostředí. Tyto odlišnosti musí zvládat pedagog, na kterého jsou kladeny zvláštní nároky. U pedagogů volného času je v popředí neformální autorita, která tvoří základ efektivního výchovně - vzdělávacího procesu.

Z pohledu Hájka (2011, s. 132) jsou pro pedagogického pracovníka nezbytné specifické požadavky, které jsou dány obsahem volnočasových aktivit, a jsou to kladné lidské vlastnosti a podstatné pedagogické vlastnosti. V podstatě by měl být pedagog „dobrý člověk“, což se však problematicky definuje. Do obsahu vlastností dobrého člověka jsou zařazeny například pracovitost, pozornost, paměť, schopnost prožívat a ovládat emoce, altruismus, smysl pro spravedlnost, sebeovládání, dovednosti, potřebné vědomosti či inteligence. Podstatná je i reflexe negativních vlastností a projevů a schopnost zdokonalovat se.

Potřebné osobnostní rysy pedagoga volného času dle Hájka (2011, s. 133-134):

- schopnost empatie – umění se vcítit do žáka a důvodu jeho postoje
- komunikativnost – schopnost aktivního naslouchání, ale také schopnost předat informace verbálními i neverbálními způsoby
- přiměřená míra dominance – schopnost vést žáky a mít autoritu
- odolnost – umění zvládat životní zátěžové okamžiky, být stabilní a vyhýbat se konfliktům
- optimismus – jedná se o převahu pozitivních emocí, o pozitivní vedení svěřených jedinců
- pozitivismus – kladný vztah ke členům společnosti a v době volnočasových aktivit jevit upřímný zájem o svěřené jedince a jejich problémy

Kvalitní pedagogický pracovník by měl být upřímný, příjemný člověk, který je rád mezi lidmi, má rozvinutý altruismus a empatii, má organizační schopnosti, je sebekritický, pevný v názorech a odolný. Čím více z uvedených vlastností pedagog má, tím jsou větší jeho výchovně- vzdělávací schopnosti. Mimo osobnostních vlastností jsou žádoucí a důležité vlastnosti pedagoga tyto:

- umění přizpůsobit se nestálým podmínkám a dovednostem, konstruktivně řešit neočekávané situace
- aktivita spojená s pevnými názory, které pedagog umí prosadit
- tvořená podpořená schopnost vytvářet nové nápady s využitím fantazie
- smysl pro humor
- fyzická zdatnost, potřebná kondice a zdravotní stav
- sympatický vzhled a starost o vlastní vzhled
- pochopení věkových zvláštností a schopnost vést výchovně- vzdělávací proces i ve skupinách s různými věkovými skupinami

Pedagog volného času nemůže dosahovat všech těchto vlastností, ale měl by mít z každé tolik, kolik je nezbytné pro efektivní vedení svěřených jedinců. Nároky na pedagogické pracovníky se liší podle odbornosti, kterou projevují v jednotlivých profesích. Základní vlastnosti dobrého pedagoga by měli mít všichni, kdo přichází pracovat do výchovně- vzdělávacího procesu.

### **Místa pro realizaci volnočasových aktivit**

Volnočasové aktivity se realizují v prostoru a rozlišují se podle toho, kde se uskutečňují. Každý jedinec strávil ve svém dětství většinu času venku v přírodě, popřípadě na hřištích. Získával první zkušenosti a seznamoval se se zákonitostmi venkovního prostředí a učil se v něm žít. Různé druhy zařízení nabízejí volnočasové aktivity s výchovně- vzdělávacím procesem. Rozdělují se podle typů, struktury organizace a náplně práce. Pro potřeby práce jsou rozděleny do výchovných a školských zařízení, nestátních neziskových organizací a venkovního prostředí.

### **Školská a výchovná zařízení**

Ve školských a výchovných zařízeních se zájemci mohou realizovat v rámci volnočasových aktivit. Do těchto zařízení patří střediska volného času (domy dětí a mládeže, stanice zájmových činností), ve školní družině nebo ve školním klubu. Náleží sem také školská a ubytovací zařízení, která jsou chápána jako domovy dětí a mládeže pro ubytované studenty.

Hofbauer (2011, s. 107) charakterizuje vývoj středisek volného času. Po roce 1949 zde byly budovány tzv. pionýrské domy. Po roce 1989 se tyto instituce přejmenovaly na domy dětí a mládeže. Tyto domy dětí vytváří se stanicemi zájmových činností rozsáhlý systém středisek volného času pro děti a mládež.

Střediska volného času popisuje Hájek (2011, s. 142-144) v současnosti nejčastěji jako právní subjekty. Rozdíl mezi domy mládeže a stanicemi zájmových činností spočívá v tom, že domy dětí a mládeže nabízejí mnoho typů volnočasových aktivit, ale stanice zájmových činností pouze jednu z oblastí zájmových aktivit. Konkrétní formy zájmového vzdělávání je dáno vyhláškou MŠMT o zájmovém vzdělávání a diferencuje je jako zájmovou činnost, osvětovou činnost, táborem činnost, individuální práci s účastníky vedoucí k rozvoji nadání, nabídku otevřených spontánních aktivit a organizací přehlídek a soutěží vyhlašovaných nebo spolu vyhlašovaných MŠMT ČR.

### **Školní družina**

Se školními družinami se žáci setkávají na základních školách, kdy z pohledu Hájka (2011, s. 147) existují samy nebo fungují ve školách. Činnost družiny je pravidelná a dle zákona se jí zúčastní nejvíce třicet žáků na jednoho pedagoga. Školní družina je prvotně určena pro žáky prvního stupně, ale jsou i výjimečné případy, kdy ji navštěvuje žák druhého stupně. Docházka je zde pravidelná. Primárním smyslem školní družiny jsou odpočinkové a

přípravné činnosti. Kromě regenerace sil a vyplnění volného času družinu využívají pracující rodiče pro své děti, neboť výuka na prvním stupni neprobíhá do odpoledních hodin a o děti by se tak neměl kdo postarat v rámci jejich bezpečnosti. Školní družina plní několik funkcí a současně i umožňuje jejím návštěvníkům pomoc při vypracování domácích úkolů. Vychovatelka musí zvládat i nároky na zvládnutí metodických, didaktických a odborných postupů. Ve školních družinách se žáci setkávají i s příležitostnými akcemi v podobě karnevalů, besídek, sportovních dnů apod. Základní formou všech činností ve školní družině je hra.

### **Školní klub**

Hájek (2011, s. 147) konstatuje, že pro první stupeň žáků je určená školní družina a ve školské soustavě musí být i forma pro druhostupňové žáky. Pro žáky je vytvořen školní klub, který spolu se školní družinou tvoří jeden organizační celek a spolupracují spolu. Základem činnosti školního klubu jsou zájmové útvary. Přihlášení se do nějakého zájmového útvaru není pro žáky povinné, avšak po přihlášení se navštěvování kroužku stává závazným. Součástí školního klubu je pořádání příležitostných akcí, jako jsou besídky, prezentace výrobků apod.

Hofbauer (2010, s. 76) vysvětluje, že školní družiny a kluby vznikaly po druhé světové válce proto, aby se měl kdo postarat o děti zaměstnaných rodičů. Za dobu svého působení nasbíraly školní družiny a kluby mnoho zkušeností. V současnosti jsou jejich dnešní činnosti v nich velmi efektivní a zároveň se přizpůsobují moderním možnostem a požadavkům.

### **3.5 Mladší školní věk**

Období mladšího školního věku je dáno zásadní životní změnou a to vstupem dítěte do školy.

Vágnerová (2012, s. 255) rozděluje mladší školní věk do dvou etap:

- 1. etapa – raný školní věk – od nástupu do školy až do devátého roku dítěte. Typickým znakem je změna sociálního postavení, povzbuzuje nejen vývoj osobnosti, ale i ostatní schopnosti, znalosti a dovednosti. V tomto období dochází k vyrovnání se s novou rolí ve společnosti a osvojení si základů vzdělanosti. Dochází k různým vývojovým změnám, charakteristická je změna životní situace, která se projevuje především ke vztahu ke škole.

- 2. etapa – střední školní věk – trvá od 9 let až do 11-12 let, je to doba, kdy dochází k přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat. Během těchto fází dochází k mnoha změnám, které jsou podmiňovány nejen biologicky, ale i sociálně. Je to období relativního klidu, kdy se dítě rozvíjí ve všech oblastech.

Podobnost časového zařazení mladšího školního věku uznávají Čáp i Mareš (2001, s. 228) a hovoří o období mezi rokem šestým a jedenáctým jako o době, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy. V tomto období dítě působí klidně, nenápadně a bezkonfliktně. Je to etapa, při které se vyskytují významné změny.

Jednoduchou definici mladšího školního věku nám doplňuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 126). Je to věk, který vymezuje určité časové období a to od šesti do deseti let života dítěte. Tohle období je zároveň vnímáno s ohledem na školní docházku od – od prvního do čtvrtého ročníku základní školy.

„Probíhá proces akulturace, přizpůsobování novému prostředí, osvojování nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky. Školák má řadu povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno.“ (Hříchová, Novotná, Miňhová, 2004, s. 50)

Helus (2004, s. 205) upozorňuje, že název životní etapy „mladší školní věk“ nás upomíná na skutečnost nástupu dítěte do školy, kdy dochází ke změně jeho dosavadního postavení. Událost s tímto spojená s sebou přináší dlouhodobé dopady a důsledky na následující vývoj osobnosti dítěte.

Mladší školní věk je charakterizován podle Vágnerové (2010, s. 107) rozvojem tzv. konkrétních operací. Z pojmu vyplývá, že uvažování dítěte je podle zákonů logiky, ale i přesto je vázáno na konkrétní realitu. Děti se zaměřují na poznání světa a zároveň chtějí vědět, podle jakých pravidel svět funguje. Dítě chápe souvislosti a vztahy konkrétních logických operací a to představuje pro dítě nutný předpoklad školní úspěšnosti.

Dle Mišurcové, Severové (1997, s. 13-14) se v dětství utváří základy celé osobnosti dítěte, jeho celistvá osobnost, která se v pozdějším vývoji spíše jen vyhraňuje a dotváří, ale dochází i k zásadním změnám. Proto je v dětství nejvíce důležité vytvořit a umožnit vhodné podmínky pro optimální rozvoj celé osobnosti jedince. Tyto podmínky dávají dítěti do dalšího života úspěšné uplatnění, aktivní a spokojené prožití celého života. Děti jsou v daném období maximálně tvárné, učenlivé a zapálené do jakýchkoliv aktivit a činností.



Období mladšího školního věku Vágnerová (2012, s. 338-347) popisuje jako potřebu dítěte začlenit se do kolektivu vrstevnické skupiny. Vrstevnická skupina vzniká a je závislá na častém vzájemném kontaktu v rámci školní třídy nebo v blízkosti bydliště. Členstvím ve vrstevnické skupině se nabízí sdílení pravidel, zážitků, zkušeností, hodnot a ideálů, než která platí ve škole nebo v rodině. V tomto období nevznikají trvalejší a hlubší vazby, ale jsou spíše krátkodobé a povrchní. Přesto kontakt s vrstevníky uspokojuje potřeby jistoty a bezpečí, potřebu sebeuplatnění a potřebu učení. Ve vrstevnické skupině se děti učí spolupracovat, komunikovat, ovládat se a brát ohled na druhé. Začátkem mladšího školního věku nejsou děti schopné hodnotit své vrstevníky, za kamaráda považují každého, kdo s nimi sdílí společnou aktivitu. K cílenému hledání kamarádů dochází až u dětí kolem desátého věku, tehdy je ze strany dítěte kladen důraz nejen na společné zájmy, ale i na vzájemné pochopení. Školní třídu můžeme též nazvat vrstevnickou skupinou, která se projevuje dvěma způsoby. Na straně jedné s kontaktem učitele a na straně druhé ve vztazích se spolužáky. V kolektivu školní třídy děti získávají určité postavení a vzniká tak skupina s určitou hierarchií. Skupina dokáže působit jako loajální celek, jehož důraz je kladen na konformitu.

Z pohledu Allen, Marotz (2008, s. 116) se konec mladšího školního věku vyznačuje relativním klidem, kdy se dítě umí ovládat jak psychicky, tak fyzicky. Děti jsou společenské, přátelské, nabývají sebevědomí, rády si hrají v kolektivu a začíná být na ně spolehnutí. Svět pro ně není tvořen pouze domovem a základní školou. Chtějí dokonalé zvládnutí všech možných činností, vše si chtějí prozkoumat a vyzkoušet bez ohledu nebezpečí. Z tohoto důvodu bychom měli být v tomto období zvláště opatrní v přístupu k dítěti. A to jak po stránce psychické, kdy může dojít k narušení sebedůvěry dítěte, tak po stránce fyzické, aby nedošlo k nějaké nehodě. V důsledku nové sociální role se můžou u žáka objevit různé výchovné problémy a známky napětí jako jsou různé tiky a okusování nehtů. Projevy obvykle odeznívají po dostatečné adaptaci dítěte na školní prostředí a s ním spojenými úkoly. Pro děti je toto období velice náročné, ale většina svou roli zvládá dobře a se zájmem.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODIKA VÝZKUMU

Výzkum byl zaměřen na rozvoj tvořivých schopností dětí formou výtvarných aktivit zaměřených na dovednosti, jako je kreativita, nápaditost, prostorové vnímání a rozvoj fantazie. U kritického myšlení jsme se zaměřili na úsudek a logiku.

Výzkumné šetření má zmapovat úroveň tvořivého myšlení, které bylo aplikováno v základní škole na 1. stupni základní školy. Šetření bylo realizováno v průběhu druhého pololetí školního roku 2017/2018. Výzkumný vzorek tvořili žáci 3. a 4. tříd, kteří během tří let navštěvovali zájmový útvar zaměřený na tvořivost a kreativitu.

Při zpracování údajů bylo k testování souvislosti mezi tvořivostí a kritickým myšlením využito jedno-výběrového t-testu (ověřujeme, zda je střední hodnota na základním souboru rovna dané konstantě, v našem případě nulové hodnotě a ke zjištění významných souvislostí tvořivosti a kritického myšlení). Před použitím testů byly ověřeny předpoklady pro jejich použití.

Při šetření byl použit test: Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z). Protože v České republice není standardizovaný test pro rozvoj kritického myšlení pro žáky základních škol, použili jsme test přeložený z anglického jazyka.[15]

### 4.1 Výzkumný problém

Existuje vztah mezi tvořivostí a kritickým myšlením u dětí mladšího školního věku?

### 4.2 Cíle, dílčí cíle

Cílem výzkumu je ověřit, zda existuje vztah mezi tvořivostí a kritickým myšlením u dětí mladšího školního věku.

V rámci výzkumu jsme ověřovali, zda tvořivost a kritické myšlení u dětí mladšího školního věku spolu souvisí. Zaměřili jsme se především na zjištění úrovně potenciálu tvořivých schopností a zjištění úrovně kritického myšlení.

Dílčí cíle:

- Zjištění vzájemných vztahů mezi úrovní potenciálu k tvořivému myšlení a úrovně kritického myšlení.
- Zjištění potenciálu tvořivých schopností u výzkumného souboru.
- Zjištění úrovně kritického myšlení u výzkumného souboru.

### 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Existuje vztah mezi potenciálem k tvořivému myšlení a úrovní kritického myšlení u výzkumného souboru?

Pro výše uvedené cíle jsme si připravili nulovou a alternativní hypotézu.

#### **H1 Existuje vztah mezi tvořivostí a kritickým myšlením?**

H1<sub>0</sub> – V úrovni potenciálu tvořivého myšlení a úrovně kritického myšlení nejsou statisticky významné rozdíly.

H1<sub>A</sub> – V úrovni potenciálu tvořivých schopností a úrovně kritického myšlení jsou statisticky významné rozdíly.

#### **H2 Jaká je úroveň potenciálu k tvořivému myšlení u dívek a chlapců?**

H2<sub>0</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní potenciálu k tvořivému myšlení u dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

H2<sub>A</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní potenciálu k tvořivému myšlení u dívek a chlapců jsou statisticky významné rozdíly.

#### **H3 Jaká je úroveň kritického myšlení u dívek a chlapců?**

H3<sub>0</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní kritického myšlení u dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

H3<sub>A</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní kritického myšlení u dívek a chlapců jsou statisticky významné rozdíly.

### 4.4 Výzkumný soubor a výběr

Mladší školní věk podle Allen, Marotz (2005, s. 127-129) je věk, který spadá do průběhu prvních let školní docházky. V tomto období dochází k utřídění a propojování nejrůznějších vývojových dovedností, na jejichž základě je dítě schopno plnit náročnější a složitější úkoly. S velkou odpovědností a vervou se pouští do úkolů zadaných ve škole i doma. Děti

v tomto období se ochotně zapojují do organizovaných činností a mají hmatatelné výsledky.

Šetření se zúčastnilo 74 dětí z toho 37 dívek a 37 chlapců ve věku 9 – 10 let. Konkrétně byli zvoleni žáci Základní školy v Polešovicích, kteří během tří let navštěvovali zájmový útvar zaměřený na tvořivost a kreativitu.

#### 4.5 Průběh výzkumu

V rámci šetření jsme postupovali tak, že v měsíci únoru děti v rámci volnočasových aktiv a návštěvou zájmového útvaru absolvovaly v jednom týdnu Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) a současně i test kritického myšlení. Snažili jsme se o zachování stejných podmínek při vypracování testů. Přesto si uvědomujeme možná rizika zkreslení, která mohla nastat především prostřednictvím testování a také procesem zrání. Výsledky vztahujeme pouze ke zkoumanému výzkumnému souboru 74 dětí vybrané základní školy prvního stupně.

#### 4.6 Výzkumné metody

Pro zpracování empirické části byl vybrán kvantitativní výzkum. Toto pojetí výzkumu bylo zvoleno na základě výzkumného cíle, který vypovídá o potenciálu k tvořivému myšlení a o úrovni kritického myšlení. Tyto výzkumné oblasti jsou měřeny pomocí psychodiagnostických testů, které budou níže popsány.

„Filozofickým základem klasických (kvantitativně orientovaných) pedagogických výzkumů je pozitivismus, respektive novopozitivismus. Tento druh výzkumu má na mysli F. N. Kerlinger (1972), který uvádí: „Vědecký výzkum je systematické, kontrolované empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků předpokládaných vztahů mezi přirozenými jevy.“ Tato definice je univerzálně použitelná pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy. Pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ (Chrásková, 2007, s. 12)

Pro sběr dat byl použitý Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z). Tento test tvořivého myšlení Šilerová (2003, s. 4) vychází z německé předlohy Test zum Schöpferschen Denken- Zeichnerisch (dále jen označení TSD-Z). Základní podobu testu dal Hans G. Jellen v polovině 80. let 19. století, po jeho smrti s testem výzkumně pracoval Klaus K. Urban, který je autorem konečné verze manuálu zveřejněného na základě řady vlastních studií (Urban, Jellen, Kováč, 2003). Po standardizaci a validizaci test v roce 1993 vydala Univer-

zita v Hannoveru. Za autora slovenské verze je považován Tomáš Kováč a vyšla v roce 2002, v roce 2003 byl test přeložen do češtiny Lenkou Šilerovou. České normy nejsou prozatím k dispozici.

#### 4.7 Popis Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

Jedná se o screeningový nástroj Šilerová (2003, s. 5), který nám umožňuje dát počáteční pohled na jednotlivce s tvořivým potenciálem. Zároveň nám slouží jako prostředek k identifikaci mimořádně vysoké tvořivé schopnosti, ale také ke zjištění jednotlivců s průměrně rozvinutými schopnostmi tvořivého myšlení, jež můžeme nadále rozvíjet. Test má vysokou úroveň „culturefair“ testování díky kresebné figurální modalitě. Testovaným materiálem je arch papíru se šesti různými figurálními fragmenty, pět z nich se nachází uvnitř čtvercového rámu (půlkruh, vlnovka, pravý úhel, tečka a přerušovaná čára), šestý (malé ležaté „u“) se nalézá vně čtverce. Tyto fragmenty probant libovolně dokresluje. Výsledek kreslení se vyhodnocuje na základě 14 kritérií. Celkový skóre udává obecný odhad tvořivého potenciálu, který je možné porovnávat na základě tabulek norem vycházejících z výzkumů tvořenými různými výběry. Test se skládá z formy A a B, může se používat individuálně i skupinově od 4 do 95 let. Testovaná práce trvá maximálně 15 minut.

Podle T. Kováče (Urban, Jellen, Kováč (2003, s. 4) není TSD-Z typicky výkonným testem, neboť vznikl jako reakce na dlouholeté diagnostikování tvořivosti pomocí testů divergentního myšlení (např. Torranceho test). Cílovou metodou není pouze postihnout některé kvantitativní aspekty tvořivého myšlení, ale soustředí se i na kvalitativní, obsahové a elaborativní aspekty tvořivosti. Urban chápal fenomén tvořivosti komplexněji a při rekonstrukci testu se zaměřil na mimo kognitivní aspekty (specifické a obecné vědomosti, divergentní myšlení) i na osobní komponenty jedince (cílevědomost či zaměřenost, toleranci k víceznačnosti, motivaci a otevřenost). Z těchto komponentů vychází i hodnocení testu. TSD-Z je vnímán i k specifickým aspektům osobnosti jako je zájem o předložené informace, pozornost, otevřenost, vnímání údajů, rozvinutí předloženého materiálu, schopnost rozšíření nových prvků a tematické propojení do jednoho tvaru, překročení hranic (v kreslení i myšlení), flexibilita při měření fibulárních, prostorových dimenzí, schopnost zpracovávat téma prostřednictvím humoru, abstrakce, ironie, nezávislost na stereotypech konečná plynulost nápadů a grafického vyjádření.

## 4.8 Popis měření kritického myšlení

Z důvodu, že v České republice neexistuje test kritického myšlení, museli jsme použít test přeložený z angličtiny. Tento test se skládá ze tří částí. Jedná se o tři příběhy, které jsou samostatné, a ke každému příběhu navazují v určitém počtu i odpovědi. Před zahájením testu jsou žáci seznámeni se vzorovým testem, ze kterého vyplývá vysvětlení odpovědi vzorového příběhu. Poté následuje oficiální test kritického myšlení. Příběhy mají vždy samostatný úryvek. Dle přečtené části příběhu pak děti dedukují správnou odpověď. První příběh má tři otázky související s prvním příběhem. Následujícího druhého příběhu vyplývá šest otázek hodnotící kritické myšlení a poslední třetí příběh má pět otázek posuzující kritické myšlení. K vyhodnocení testu docházelo pomocí archu s odpověďmi, na základě kterého proběhlo vyhodnocení úrovně kritického myšlení u dětí mladšího školního věku. Maximální počet získaných bodů byl 14.

### Administrace testů

#### 4.8.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Urbanův figurální test tvořivého myšlení probíhal v klidné příjemné atmosféře ve třídě na prvním stupni základní školy. Každý účastník má před sebou testovací arch a „černé“ písátka. Pravítka a gumy jsou zakázány. Účastníci se mohou podepsat.

Administrátor pomalu a zřetelně vede úvodní část:

„Před sebou vidíte kresbu, kterou někdo nedokončil, a to ještě dříve, než věděl, co chcete nakreslit. Teď byste ji měli prostě dokreslit. Kreslete, jak chcete. Nic nemůžete pokazit, vše je správně.“

Úkolem účastníka je neúplnou kresbu dokončit podle své představy.

Při měření času se zaznamenávají pouze výkony do 12 minut.

Při odevzdání se můžeme zeptat, co dotyčný nakreslil (nadpis, téma). Vše má být diskrétní, aby rozhovor nevyrušil, popř. neovlivnil ostatní účastníky.

Po 15 minutách musí skončit práci všichni účastníci testování.

#### 4.8.2 Test kritického myšlení

Test kritického myšlení se skládá z úvodního příběhu, na kterém se vysvětluje zadání a pochopení způsobu odpovědí na vzorovém příběhu. Test kritického myšlení probíhal v klidné příjemné atmosféře ve třídě na prvním stupni základní školy. Každý účastník má před sebou testovací arch a arch s odpověďmi. Účastníci se mohou podepsat.

Administrátor pomalu a zřetelně instruuje:

„Dnes budete dělat test kritického myšlení. Výsledky tohoto testu neovlivní známku v žádném předmětu. Během následujících 45 minut si přečtete několik krátkých příběhů. Po přečtení každého příběhu pozorně odpovíte na několik otázek. Rozmyslete si dobře každou možnou odpověď a tu nejlepší запиšte. Označte své odpovědi na arch s odpověďmi. Nepište žádné odpovědi do testu. Některé otázky se budou týkat toho, co se stalo v příbězích, a jiné toho, co by se mohlo stát. Příběhy a otázky jsou jako vzorová otázka, kterou uděláme nejdříve společně. Podívejme se na příklad na další straně.“

Samotný test se skládá ze tří příběhů, ke kterému jsou dány otázky včetně návrhu odpovědí. Ze čtyř variant odpovědí je jen jedna správná. Děti mají 45 minut na vypracování úkolů. První příběh má tři otázky. K druhému příběhu se váže šest otázek a třetí příběh obsahuje pět otázek. Své odpovědi děti zapisují do odpovědního archu, ze kterého pak dochází k vyhodnocení správných odpovědí.



## 4.9 Vyhodnocení testů

### 4.9.1 Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Výslednou kresbu dle Urbana (Urban, Jellen, Kováč, 2003, s. 13-18) vyhodnocujeme na základě 14 kritérií (celkové skóre je tvořeno dokreslení součtem bodů jednotlivých kritérií).

Kresbu hodnotíme podle těchto kategorií:

#### 1. Použití předložených prvků (WF):

Pro každé použití – bez konkrétního – předložených 6 fragmentů se udělují body. Nejvíce však 6 bodů.

#### 2. Dokreslení (Eg)

Za každé dokreslení daných prvků se přidělí body. Nejvíce však 6 bodů.

#### 3. Nové prvky (Ne)

Pro figury a prvky nakreslené v grafickém spojení přidělujeme nejvíce 6 bodů.

#### 4. Grafické spojení (Vz)

Pro každé spojení dvou prvků se přidělí 1 bod. Nejvíce 6 bodů.

#### 5. Tematické spojení (Vth)

Pro každé tematické spojení dvou předložených prvků a to bez ohledu, zda jsou spojeny graficky, se uděluje maximálně 6 bodů.

#### 6. Překročení hranice závislé figuře (Bfa)

Za dokreslení, za rámem se přiděluje 6 bodů.

#### 7. Překročení hranice nezávislé na figuře (Bfu)

Za každé překročení mimo rám, které není spojeno s malým „u“ se přidělí 6 bodů.

### 1. Perspektiva (Pe)

Kresby, u kterých došlo o pokus trojrozměrného zachycení. Uděluje se 6 bodů.

### 2. Humor, respektive efektivita/emocionalita/expresivní síla kresby (Hu)

Každá kresba, která vyvolá u posuzovatele reakci humoru, zábavy a smíchu, může být ohodnocena do 6 bodů.

### 3. Nekonvenčnost A (Uka)

Za surrealistické nebo abstraktní prvky se přidělí 3 body.

### 4. Nekonvenčnost B (Ukb)

Při použití znaků nebo symbolů, které jsou součástí kresby a ne jejím pojmenováním se přidělí 3 body.

### 5. Nekonvenčnost C (Ukc)

Při použití znaků nebo symbolů, které jsou součástí kresby a ne jejím pojmenováním se přidělí 3 body.

### 6. Nekonvenčnost D (Ukd)

Za nekonvenční použití předložených fragmentů se přidělí 3 body.

### 7. Časový faktor (Zf)

Není nevyhnutelnou podmínkou, může se však bodovat v rozmezí 0 až 6 bodů.

### **Celkový skóre TSD-Z**

Body za každou kategorii se zapíší do určitého okénka a sečtou se. Teoreticky je možný maximální skóre v TSD-Z je 72 bodů.

Konečné skóre poskytuje hodnotu odhadu tvořivých schopností jedince (nehodnotí kvalitu umělecké produkce). Účastník má možnost získat nejvíce 72 bodů, respektive 66 bodů, nepřihlížíme-li k časovému faktoru. Vzhledem k tomu, že se jedná o screeningový nástroj, není primární přesný počet bodů, nýbrž zařazení účastníka do skupiny dle schématu klasifikace.

### **Test kritického myšlení**

Výsledné odpovědi vyhodnocujeme počtem správných odpovědí, na základě 14 kritérií. (Celkové skóre je tvořeno součtem bodů jednotlivých správných odpovědí).

Vyhodnocení testu kritického probíhalo hodnocením těchto kategorií:

#### **1. Příběh číslo 1**

K tomuto příběhu se vztahují tři otázky a boduje se podle správných odpovědí v rozmezí 0 - 3 body.

#### **2. Příběh číslo 2**

Každá otázka, která je správně zodpovězena, je u posuzovatele hodnocena jedním bodem. Maximální počet za všechny správné odpovědi je 6 bodů.

#### **3. Příběh číslo 3**

U příběhu vyhodnocujeme pět odpovědí. Bodové rozmezí správného řešení se pohybuje od 0 – 5 bodů.

### **Celkový skór kritického myšlení**

Body za každou kategorii se zapíší do určitého okénka a sečtou se. Teoreticky je možné maximální skóre 14 bodů.

Konečné skóre poskytuje vyhodnocení úrovně kritického myšlení jedince. Účastník má možnost získat nejvíce 14 bodů ve třech příbězích.

Sociální pedagog není kompetentní k tomu, aby vyhodnocoval psychodiagnostické testy. Dohled nad vyhodnocováním testů a provedení supervize proběhlo pod vedením psycholožky PhDr. Soni Lemrové, PhDr.

#### 4.10 Zpracování dat

Při zpracování dat bylo využito statistické analýzy dat Excel. Naměřené hodnoty jsme zpracovávali pomocí Studentova t- testu.

„Studentův t-test je jedním z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů (např. žáků), mají stejný aritmetický průměr.“  
(Chráška, 2007, s. 122)

Získané výsledky jsou vyjádřeny písemně a znázorněny v tabulkách a grafech.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Výsledky sledování závislosti UT vs. KM

#### H1 Existuje vztah mezi tvořivostí a kritickým myšlením?

$H1_0$  – V úrovni potenciálu tvořivého myšlení a úrovně kritického myšlení nejsou statisticky významné rozdíly.

$H1_A$  – V úrovni potenciálu tvořivých schopností a úrovně kritického myšlení jsou statisticky významné rozdíly.

Jako vhodnou statistickou metodu pro porovnání závislosti mezi dvěma jevy, v našem výzkumu je to potenciál k tvořivému myšlení a úroveň kritického myšlení u dětí mladšího školního věku, jsme zvolili korelační koeficient.

„Koeficient korelace může nabývat hodnot od 0 do  $\pm 1$ . Hodnota 0 vypovídá o tom, že mezi jevy není žádný vztah. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi jevy, které srovnáváme. Kladný výsledek vypovídá o tom, že vyšším hodnotám u jednoho měřeného jevu odpovídají také spíše vyšší hodnoty u druhého jevu a zároveň nižším hodnotám u prvního jevu odpovídají také nižší hodnoty u jevu druhého.“ (Chráška, 2007, s. 104)

Koeficient korelace v našem výzkumu dosáhl hodnoty **0,193**. Těsnost vztahu hodnotíme v daném případě jako **velmi slabou závislost**. Na základě vypočítané hodnoty přijímáme nulovou hypotézu  $H1_0$  a zamítáme alternativní  $H1_A$ . **Proto můžeme konstatovat, že mezi potenciálem tvořivého myšlení a úrovní kritického myšlení není vztah. Tudiž spolu tvořivost a kritické myšlení nesouvisí.**

Tab. 2 - Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráska, 2007, s. 105)

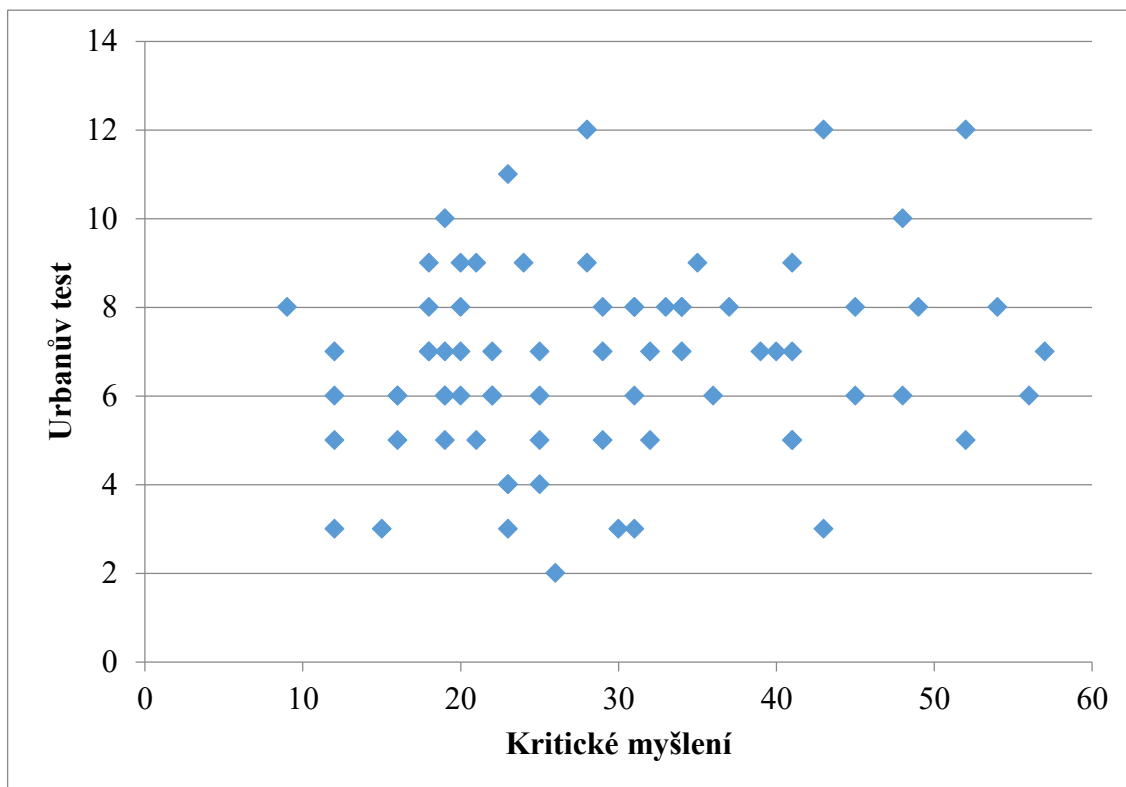
Koeficient korelace	Interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
<b><math>0,20 &gt; r \geq 0,00</math></b>	<b>velmi slabá závislost</b>
$r = 0$	naprostá nezávislost

Tab. 3 - Přehled získaných bodů při zpracování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a testu kritického myšlení

Test	Celkový počet bodů	Průměr na žáka	Počet ve skupině
Urbanův figurální test tvořivého myšlení	2156	29,1	74
Test kritického myšlení	498	6,7	74

Bodový graf: Úroveň kritického myšlení vs. Urbanův figurální test tvořivého myšlení

Korelace:  $r = 0,193$



Obr. 6 - Úroveň kritického myšlení vs. úroveň potenciálu k tvořivému myšlení

Z grafu vyplývá, že jednotlivé body (obrazy dvojic naměřených hodnot) jsou zcela neuspořádané a vyplňují v podstatě celou plochu diagramu. V tomto případě jednotlivým hodnotám nezávisle proměnné úrovně kritického myšlení odpovídají libovolné hodnoty.

## 5.2 Výsledky v potenciálu tvořivého myšlení ve výzkumném souboru

### H2 Jaká je úroveň potenciálu k tvořivému myšlení u dívek a chlapců?

H<sub>20</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní potenciálu k tvořivému myšlení u dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

H<sub>2A</sub> – Předpokládáme, že mezi úrovní potenciálu k tvořivému u dívek a chlapců jsou statisticky významné rozdíly.

Jako vhodnou statistickou metodu pro srovnání výsledků testů ve dvou skupinách (dívky a chlapci) jsme zvolili Studentův dvouvýběrový t-test.

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

	Soubor 1	Soubor 2
Stř. hodnota	29,62162	28,64865
Rozptyl	142,964	144,8453
Pozorování	37	37
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	72	
<b>t Stat</b>	<b>0,348858</b>	
P(T<=t) (1)	0,364107	
t krit (1)	1,666294	
P(T<=t) (2)	0,728214	
<b>t krit (2)</b>	<b>1,993464</b>	

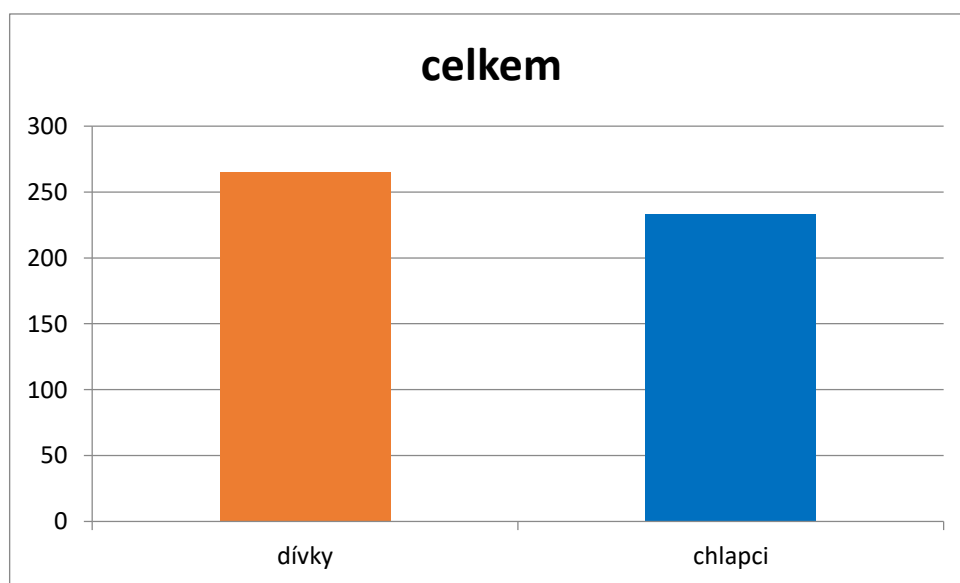
V prvním řádku je uveden aritmetický průměr zkoumaného souboru. Ve druhém řádku jsou uvedeny rozptyly zkoumané veličiny. Pozorování nás informuje o počtu vyhodnocovaných žáků v jednotlivých skupinách. Hypotetický rozdíl střední hodnoty je roven 0, jak to předpokládá stanovená nulová hypotéza. Rozdíl udává počet stupňů volnosti.

Při výpočtu Studentova t-testu nám pro hladinu významnosti  $p = 0,05$  vyšla hodnota **t Stat** = **0,349**., Tato je nižší než hodnota kritická **t-krit (2)** = **1,993**, na základě toho přijímáme nulovou hypotézu H<sub>20</sub> a zamítáme hypotézu alternativní H<sub>2A</sub>. **Proto můžeme konstatovat, že není statisticky významný rozdíl v potenciálu tvořivého myšlení mezi dívkami a chlapci u výzkumného souboru dětí mladšího školního věku.**



Tab. 4 - Přehled získaných bodů při zpracování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení

Testovaná skupina	Počet získaných bodů	Počet ve skupině
Dívky	1096	74
chlapci	1060	74



Obr. 7 - Rozdíly v potenciálu tvořivého myšlení mezi dívkami a chlapci

Také na grafu můžeme vidět, že ve výzkumných vzorcích dívek a chlapců nejsou velké rozdíly. Díky tomu, že obě skupiny jsou stejně početné, můžeme místo průměrných hodnot použít celkové počty dosažených bodů.

### 5.3 Výsledky v úrovni kritického myšlení ve výzkumném souboru

#### H3 Jaká je úroveň kritického myšlení u dívek a chlapců?

$H_{3_0}$  – Předpokládáme, že mezi úrovní kritického myšlení u dívek a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly.

$H_{3_A}$  – Předpokládáme, že mezi úrovní kritického myšlení u dívek a chlapců jsou statisticky významné rozdíly.

Podobně jako u předchozí hypotézy volíme jako vhodnou statistickou metodu pro srovnání výsledků testů ve dvou skupinách (dívkami a chlapci) Studentův dvouvýběrový t-test.

Dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

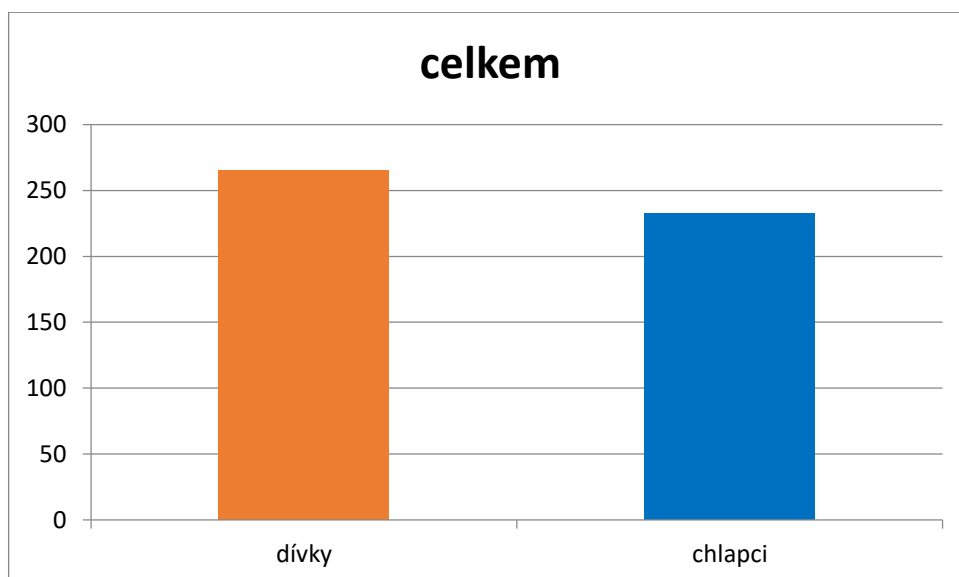
	<i>Soubor 1</i>	<i>Soubor 2</i>
Stř. hodnota	7,162162162	6,2972973
Rozptyl	4,972972973	4,27027027
Pozorování	37	37
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	72	
<b>t Stat</b>	<b>1,730361825</b>	
P(T<=t) (1)	0,043924946	
t krit (1)	1,666293696	
P(T<=t) (2)	0,087849892	
<b>t krit (2)</b>	<b>1,993463567</b>	

V prvním řádku je uveden aritmetický průměr dětí rozdělených na dívky a chlapce. V druhém řádku jsou uvedeny rozptyly veličiny. Pozorování nás informuje o počtu vyhodnocovaných žáků v jednotlivých skupinách. Pearsova korelace nám měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami. Hypotetický rozdíl střední hodnoty je roven 0, jak to předpokládá stanovená nulová hypotéza. Rozdíl udává počet stupňů volnosti.

Při výpočtu Studentova t-testu nám pro hladinu významnosti  $p = 0,05$  vyšla hodnota **t Stat = 1,730**, čímž je nižší než hodnota kritická **t-krit (2) = 1,993**, na základě toho přijímáme nulovou hypotézu  $H_{3_0}$  a zamítáme hypotézu alternativní  $H_{3_A}$ . **Proto můžeme konstatovat, že není výrazný rozdíl v úrovni kritického myšlení mezi dívkami a chlapci ve výzkumném souboru.**

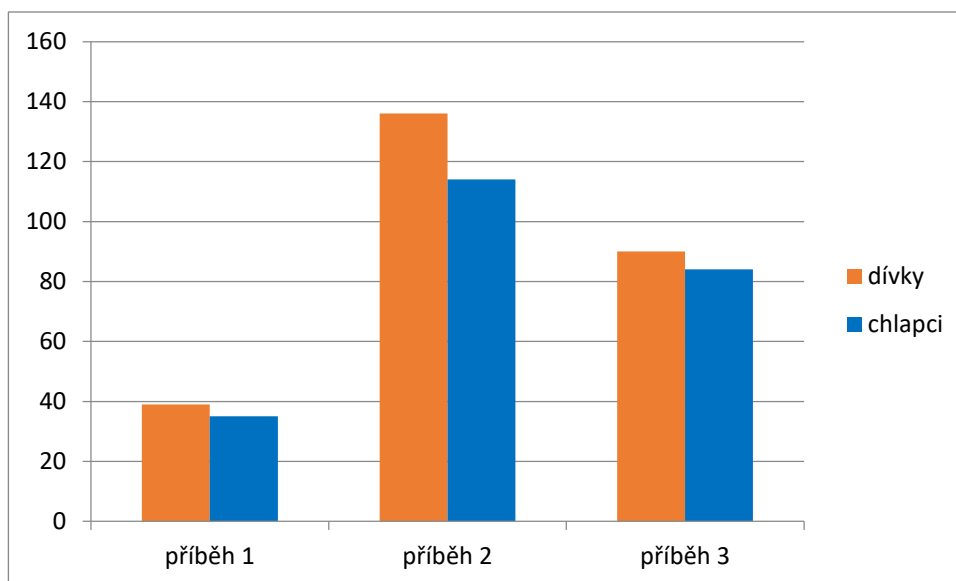
Tab. 5 - Přehled získaných bodů v testu kritického myšlení pro zkoumané skupiny dívek a chlapců

Testovaná skupina	příběh 1 počet bodů	příběh 2 počet bodů	příběh 3 počet bodů	počet bodů celkem
Dívky	39	136	90	265
Chlapci	35	114	84	233



Obr. 8 - Rozdíly mezi dívkami a chlapci v úrovni kritického myšlení

Při zkoumání grafu vidíme, že jistý rozdíl mezi dívkami a chlapci je, ale podle výpočtu tento rozdíl není statisticky významný. Díky tomu, že obě skupiny jsou stejně početné, můžeme opět pro srovnání použít celkové počty dosažených bodů.



*Obr. 9 - Bodové ohodnocení jednotlivých příběhů*

Pro doplnění uvádíme graf ukazující, kolik bodů získali dívky a chlapci v jednotlivých příbězích. Příběhy nelze srovnávat podle počtu získaných bodů, protože dosažitelná maxima jsou různá. Můžeme však vidět, že dívky získaly ve všech 3 příbězích vyšší počet bodů než chlapci. Jak už ale bylo uvedeno, tyto rozdíly nejsou statisticky významné.

## 5.4 Shrnutí výsledků, návrh a doporučení

Z výsledků výzkumů vyplývá, že tvořivost a kritické myšlení spolu nesouvisí. Na základě výzkumného šetření jsme zjistili, že děti, které mají vysokou úroveň tvořivého potenciálu, nemusí mít současně vysokou úroveň kritického myšlení. Je třeba zdůraznit, že se jednalo o výzkumné šetření, v rámci kterého jsme vyhodnocovali potenciál úrovně tvořivého myšlení a zároveň úroveň kritického myšlení. Výzkumným souborem byly děti mladšího školního věku.

Na základě první hypotézy vyplynulo, že neexistuje vztah mezi úrovní tvořivého myšlení a úrovní kritického myšlení u dětí mladšího školního věku. Rozdíl mezi tvořivým myšlením a kritickým myšlením je statisticky nevýznamný. Druhá hypotéza byla zaměřena na výzkumný soubor rozdělený na děvčata a chlapce v úrovni tvořivých schopností. Potvrdilo se nám, že u děvčat a chlapců nejsou statisticky významné rozdíly. Třetí hypotéza, jež se zaměřila na úroveň kritického myšlení u dívek a chlapců, nám potvrdila, že není statisticky významný rozdíl mezi těmito dětmi. Ačkoliv jsme vyhodnocovali výzkumný soubor, který tvořili žáci, kteří během tří let navštěvovali zájmový útvar zaměřený na tvořivost, musíme konstatovat, že vliv navštěvování tohoto kroužku neovlivnil úroveň kritického myšlení.

Tímto výzkumným šetřením jsme se utvrdili v tom, že dítě může být všestranně rozvíjeno. Každé dítě má jiné vlohy a rozvoj jeho osobnosti nelze směřovat pouze jednostranně. Naším cílem není žáky rozvíjet pouze v jednom směru, například v tvořivosti, ale i v různých oblastech zájmového vzdělávání, jehož součástí může být i kritické myšlení. Dětem v rámci volnočasových aktivit můžeme nabízet různé podněty k seberozvoji, a tím i k nalezení svých koníčků a zájmů.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda spolu souvisí potenciál tvořivého myšlení a úroveň kritického myšlení u dětí mladšího školního věku. V rámci výzkumného šetření jsme srovnávali děti, které po dobu tří let navštěvují zájmový útvar zaměřený na tvořivost, a úroveň jejich tvořivého potencionálu jsme vyhodnocovali na základě Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení. Současně probíhal výzkum na zjištění úrovně kritického myšlení, které jsme vyhodnocovali testem kritického myšlení.

Realizovaný výzkum potvrdil hypotézu, že tvořivost a kritické myšlení spolu nesouvisí.

Tvořivost je velmi důležitou věcí v životě každého dítěte a rozvíjí celou jeho osobnost. Je vhodné ovlivňovat rozvoj tvořivosti již u dětí mladšího školního věku. Právě v dětství se nám naskýtá největší prostor pro práci s tvořivým myšlením. Z dětí přímo vyzařuje fantazie, představivost, spontánnost a s těmito vlastnostmi se dá velmi dobře pracovat a právě v tomto věku je nezbytné pečovat o její rozvoj.

Na tvořivost dětí můžeme působit prostřednictvím školních předmětů nebo při mimoškolní činnosti – volnočasovými aktivitami. Zájmové činnosti si dítě vybírá podle individuální oblíbenosti a zájmu. Hlavně se zapojuje fantazie a projevení se sama. Je velmi důležitý přístup pedagoga volného času, který by měl být tvořivý a pozitivně ovlivňovat právě i tvořivost samotného dítěte. Pedagog by měl vést děti k samostatné práci, dát prostor dětské fantazii a podle svého uvážení zpovzdálí napomáhat tvůrčímu procesu. Děti mladšího školního věku mají kreativitu rádi a vytváření nových výtvorů je baví.

Metody kritického myšlení představují velmi užitečné postupy, kterými lze žáky zapojit do aktivit v rámci volnočasových aktivit. Aktivizují totiž žákovu mysl a tím u něj vyvolávají další zájem o učení. Žáci se pak chtějí dozvědět něco nového, zodpovědět otázky, potvrdit nebo vyvrátit si platnost nejrůznějších tvrzení. Vyžadují po dítěti více než jen pouhé osvojení poznatků a odříkání toho, co se žák naučil. Požadují prozkoumání problému, porozumění, schopnost udělat si na věc vlastní názor a obhájit jej. Dále také rozvíjí schopnosti logicky uvažovat, aktivně se učit, řešit problémy, spolupracovat, komunikovat, respektovat postoje a názory jiných dětí. Tím vším dochází k rozvoji klíčových kompetencí kritického myšlení.

Děti se nenáročnou formou v rámci her a vědomostních soutěží v rámci volnočasových aktivit seznámí přirozenou cestou s metodami kritického myšlení.

Dětská osobnost je velmi tvárná a to, co se do ní promítne právě v dětství, se jí vrátí v dospělosti. Je tedy nezbytné, abychom rozvíjeli všechny stránky této osobnosti a věnova-

li se oblastem jak kreativním, tak oblastem kritického myšlení. Pouze tak může dítě objevit svůj potenciál a můžeme mu pomoci, aby z něj vyrostla osobnost, která v životě najde jeho smysl.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 187 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- [2] BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton v koedici s Masarykovou univerzitou v Brně, 2005, 289 s. ISBN 80-725-4705-4.
- [3] BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Dotisk 1. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-02-1.
- [4] BANÁŠ, Ján. *Didaktika výtvarnej výchovy: učebnica pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, 350 s. ISBN 80-7178-035-9.
- [5] BEAN, Reynold. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995, 86 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7066-534-3.
- [6] BLAŽEK, Roman., Vratislav. POKORNÝ a Jana. TELCOVÁ. *Nebezpečí sekt*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. ISBN 8086568075.
- [7] BONO, Edward de. *Lateral thinking: creativity step by step*. New York, Harper & Row, 1990. ISBN 978-0-06-090325-1
- [8] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.
- [9] DACEY, John S, Kathleen LENNON a Lisa B FIORE. *Kreativita: [souhra biologických, psychologických a sociálních faktorů]*. Vyd. 1. čes. Praha: Grada, 2000, 250 s. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9903-9.
- [10] DUNCAN, John et al., 1995, cit. podle ADÁMEK, Milan, *Neuropedagogika*. Vyd. 1. Pardubice...Univerzita Pardubice, 2014, 268 s. ISBN 978-80-7395-829-9
- [11] GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 978-8085783-73-5



- [12] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 8085783282.
- [13] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011.
- [14] HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.
- [15] HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k evokaci. *Kritické listy*, 2006, č. 22, ISSN 1214-5823
- [16] HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, 2006, č. 23, ISSN 1214-5823
- [17] HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu informací. *Kritické listy*, 2006, č. 24, ISSN 1214-5823
- [18] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.
- [19] HEPHILL, David a Shari LESKOWITS. *DIY Activists*. Adult Education Quarterly. 2012. American Association for Adult and Continuing Education. Roč. 63, č. 1. s. 80
- [20] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [21] KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
- [22] KIRST, Werner a Ulrich DIEKMEYER. *Trénink tvořivosti: [hry a cvičení pro děti a dospělé]*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-227-0.
- [23] KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? *Kritické listy*. Praha: Kritické myšlení, 2000, č. 1-2.
- [24] KOHL, Mary Ann F. *200 výtvarných činností: náměty pro tvořivost dětí od 3 let*. Praha: Portál, 1996, 271 s. ISBN 80-852-8290-9.

- [25] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana. *Výchova ku kritickému myšlení - teorie a praxe*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1995. ISBN 80-85756-18-8.
- [26] KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007, 188 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- [27] KOŠŤÁLOVÁ, H. Máme jasno? *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 40. ISSN1214-5823
- [28] KOŠŤÁLOVÁ, H. Máme jasno? Postup modelové lekce s V – CH – D a čtení s otázkami. *Kritické listy*, 2007, č. 25, s. 60. ISSN1214-5823
- [29] KOUKOLÍK, František a DRTINOVÁ, Jana. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. Vyd. Praha: Galén, 2011. 326s. Makropulos. ISBN 978- 80-7262-815-5
- [30] KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2014. Makropulos. ISBN 978-80-7492-069-1.
- [31] LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
- [32] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- [33] MÍŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997, 195 s. Psychologie (ISV). ISBN 80-210-1880-1.
- [34] MOORE, Brooke N. a Richard PARKER, 2001, cit. podle KOUKOLÍK, František a DRTINOVÁ, Jana. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. Vyd. Praha: Galén, 2011. 326s. Makropulos. ISBN 978- 80-7262-815-5
- [35] MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [36] MŠMT, *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
- [37] NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 9788073150143.

- [38] NOVOTNÁ, Jarmila a Jana JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.
- [39] NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN 80-704-3281-0.
- [40] PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [41] POL, Milan a Petr NOVOTNÝ, ed. *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. ISBN 80-2103-02-08.
- [42] PRINCE, Emma-Sue. *7 měkkých dovedností, které vás posunou kupředu*. Přeložil Helena HARAŠTOVÁ. V Brně: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0451-1.
- [43] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- [44] PRŮŠA, Tomáš. *Hodnocení informací*. KISK, 2013. [2018- 03-017] Dostupné z: [bit.ly/hodnoceniinfo](http://bit.ly/hodnoceniinfo)
- [45] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- [46] ROYAL, Brandon. *Principy kritického myšlení*. Přeložil Karolína KVAPILOVÁ. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- [47] SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.
- [48] STEELOVÁ, J., L. a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka IV, Čtení, psaní a diskuze ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
- [49] STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je to kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení 1997, s. 40
- [50] STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení 1997, s. 50

- [51] STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 50
- [52] STEELOVÁ, J., L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VI, Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha: Kritické myšlení 2007, s. 50
- [53] STEELOVÁ, J.,L. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V, Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení 2007d.
- [54] SZYMANEK, Krzysztof, Krzysztof A. WIECZOREK a Andrzej S. WÓJCIK. *Umění argumentace: úlohy na zkoumání argumentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0834-1.
- [55] TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- [56] TOMKOVÁ, E. *Prevenca drogových závislostí. Drogy - dištančné vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie závislostí*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007.
- [57] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [58] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80246-2153-1.
- [59] VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, 176 s., tb. příl. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-901-7379-9.
- [60] VETEŠKA, Jaroslav. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.
- [61] VONDROVÁ, Petra. *Výtvarné hry pro nejmenší*. Praha: Grada, 2005, 149 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0943-0.
- [62] WOERKOM, Marianne van. *Critical Reflections as a Rationalistic Ideal*. American Association for Adult and Continuing Education. Adult Edult Education Quarterly. 2010, roč. 60, č. 4., s. 360.

- 
- [63] ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.
- [64] ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0457-5.

## Internetové zdroje

- [1] Co si představím, když se řekne jaro. *Metodický portál RVP*[online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2573/co-si-predstavim-kdyz-se-rekne-jaro-.html/>
- [2] Creative and Critical Thinking. *The College of Wooster* [online]. [cit. 14. 4. 2018]. Dostupné z: <http://www3.wooster.edu/teagle/vendiagram.php>
- [3] *Defining Criticalthinking* [online]. Foundation for Critikal Thinking 2011, [cit. 17. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- [4] Dr. KH Kim. Want to Foster Creativity in Children? Science Says, “Nurture Curiosity!”. *The Creativity Post*[online]. 27.6.2017 [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: [http://www.creativitypost.com/education/want\\_to\\_foster\\_creativity\\_in\\_children\\_science\\_says\\_nurture\\_curiosity](http://www.creativitypost.com/education/want_to_foster_creativity_in_children_science_says_nurture_curiosity)
- [5] DUCAN, Jennifer. Critical thinking. *Centre for teaching and learning* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://www.utoronto.ca/twc/sites/utoronto.ca.twc/files/resource-files/CriticalThinking.pdf>
- [6] FLEETHAM, Mike. *Whatare thinking skills?Thinking classroom*[online]. 2009[17. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.Thinkingclassroom.co.uk/ThinkingSkills.aspx>
- [7] GALEN, Robert. Faultless Facilitation – Leveraging De Bono’Six Thinking Hats. *Executice Brief*. [online]. Zář, 2011 [cit. 10. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.executivebrief.com/agile/facilitation-de-bono-thinking-hats>.
- [8] Kritické myšlení. *Kritické myšlení.cz* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)
- [9] LAU, Joe a Jonathan CHAN. Three basic principles. *Critical thinking web* [online]. [cit. 9. 3. 2018]. Dostupné z: <http://philosophy.hku.hk/think/creative/creative.php>.

- [10] MATHEWS, Ruth jo LALLY. *The thiking teacher s toolkit:critikal thiking, thi-king skills and global perspectives*, London:Continuum, 2010, str. 4 [17. 3. 2018]. ISBN: 978-1-4411-2571-2.
- [11] Michelle Anthony, PhD. Fostering Creativity in 8-10 Year Olds. *Parent & Child Magazine* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://www.scholastic.com/parents/resources/article/fostering-creativity-8-10-year-olds>
- [12] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: Taurus, 2011, str. 64 [cit. 17. 3. 2018]. Dostupné z: <http://aplikace.Msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- [13] Resource Library for Parents. *Eastern Florida State College*[online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://www.easternflorida.edu/community-resources/child-development-centers/parent-resource-library/>
- [14] ROBINSON, Ken, ken Robinson říká: Školy ničí kreativitu, TED [online video] *Únor, 2006* [cit. 27. 2. 2018]. Dostupné z: [http://www.ted.com/talks/lang/cs/ken\\_robinsonsays\\_schols\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/lang/cs/ken_robinsonsays_schols_kill_creativity.html)
- [15] The Test of Critical Thinking. *William & Mary School of Education* [online]. Williamsburg, VA [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: [https://education.wm.edu/centers/cfge/\\_documents/resources/tctinstru.pdf](https://education.wm.edu/centers/cfge/_documents/resources/tctinstru.pdf)
- [16] Thinking Like Breathing. *Thoughtful Learning* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://k12.thoughtfullearning.com/blogpost/thinking-breathing>
- [17] Thinking model. *Iowa Department of Education Intergrateg HOTS* [online]. [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <http://www.nabdb.design.iastate.edu/about/hots/hots>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

vs Versus



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1 - Model myšlení HOTS .....	30
Obr. 2 - Proces řešení problému .....	33
Obr. 3 - Proces řešení problémů [16].....	33
Obr. 4 - Proces hledání argumentů [16].....	33
Obr. 5 - Vennovy diagramy kritického a kreativního myšlení [2].....	34
Obr. 6 - Úroveň kritického myšlení vs. úroveň potenciálu k tvořivému myšlení.....	71
Obr. 7 - Rozdíly v potenciálu tvořivého myšlení mezi dívkami a chlapci .....	73
Obr. 8 - Rozdíly mezi dívkami a chlapci v úrovni kritického myšlení.....	75
Obr. 9 - Bodové ohodnocení jednotlivých příběhů.....	76

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 - Společné a rozdílné vlastnosti kritického a kreativního myšlení .....	34
Tab. 2 - Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu(Chráška, 2007, s. 105) .....	70
Tab. 3 - Přehled získaných bodů při zpracování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení a testu kritického myšlení .....	70
Tab. 4 - Přehled získaných bodů při zpracování Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení .....	73
Tab. 5 - Přehled získaných bodů v testu kritického myšlení pro zkoumané skupiny dívek a chlapců.....	75

## SEZNAM PŘÍLOH

**P I:** URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

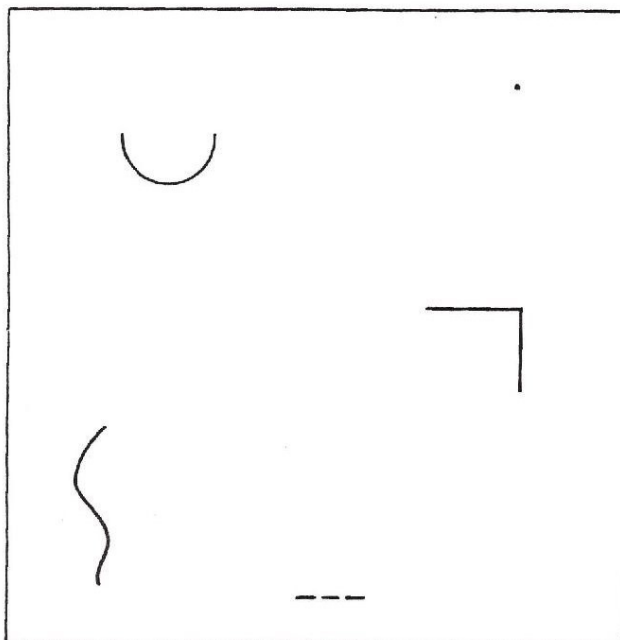
**P II:** TEST KRITICKÉHO MYŠLENÍ

# PŘÍLOHA P I: URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ

A

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)  
TESTOVÝ ARCH

T - 253



C

$W_f$	$E_g$	$N_o$	$V_z$	$V_{th}$	$B_{fa}$	$B_{fu}$	$P_o$	$H_u$	$U_K$	$Z_f$	TSD-Z-Geikom
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
$a+b+c+d =$										<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
$+ + + =$										<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## PŘÍLOHA P II: TEST KRITICKÉHO MYŠLENÍ

11

### TESTOVACÍ ARCH

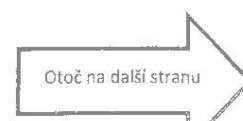
Kritické myšlení

<b>Příběh č. 1.</b>	<b>Odpověď</b>	<b>Vyhodnocení</b>
<i>Otázka č. 1</i>		
<i>Otázka č. 2</i>		
<i>Otázka č. 3</i>		
<b>Příběh č. 2</b>	-----	-----
<i>Otázka č. 4</i>		
<i>Otázka č. 5</i>		
<i>Otázka č. 6</i>		
<i>Otázka č. 7</i>		
<i>Otázka č. 8</i>		
<i>Otázka č. 9</i>		
<b>Příběh č. 3</b>	-----	-----
<i>Otázka č. 10</i>		
<i>Otázka č. 11</i>		
<i>Otázka č. 12</i>		
<i>Otázka č. 13</i>		
<i>Otázka č. 14</i>		
<b>CELKOVÉ</b>	<b>VYHODNOCENÍ</b>	

## Test kritického myšlení

### Instrukce pro žáka

Dnes budete dělat test kritického myšlení. Výsledky tohoto testu neovlivní známku v žádném předmětu. Během následujících 45 minut si přečtete několik krátkých příběhů. Po přečtení každého příběhu pozorně odpovíte na několik otázek. Rozmyslete si dobře každou možnou odpověď a tu nejlepší zapište. Označte své odpovědi na arch s odpověďmi. Nepište žádné odpovědi do testu. Některé otázky se budou týkat toho, co se stalo v příbězích a jiné, co by se mohlo stát. Příběhy a otázky jsou jako vzorová otázka, kterou uděláme společně. Podívejme se na příklad na další straně.



## VZOROVÝ TEST

VZOR: Nathian a Sean byli ve stejné třídě na matematiku. Učitelka jim vrátila oznámkované testy. Když uviděli své známky, Nathan se usmíval, ale Sean vypadal nešťastně. Učitel řekl, že mnoho studentů dostalo špatné známky a že doufá, že na příští písemku se lépe připraví.

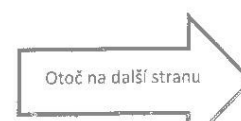
Přečti si každou otázku a označ NEJLEPŠÍ odpověď na arch s odpověďmi.

### 1. Podle příběhu co je NEJSPÍŠE pravda:

- a) Nathan dostal lepší známku z testu než Sean.
- b) Nathan obvykle dostává lepší známky z matematiky než Sean.
- c) Sean očekával, že dostane lepší známku, než dostal.
- d) Seanovi se nedařilo v písemce tak dobře, jak by býval chtěl.

### 2. Co si myslí učitel:

- a) Učení pomáhá studentům, aby měli dobré známky z matematiky.
- b) Mnoho studentů se na písemku nepřipravilo.
- c) Žádný ze studentů se nepřipravil dostatečně na písemku.
- d) Studenti nemohou mít dobré výsledky v matematice, aniž by studovali.





## Vysvětlení odpovědí vzorového příběhu:

### 1. Podle příběhu co je NEJSPÍŠE pravda:

**a) Nathan dostal lepší známku z testu než Sean.**

Tato odpověď je NESPRÁVNÁ. Nathan se zdál spokojenější se svojí známkou než Sean, ale my nevíme, kdo vlastně dostal lepší známku. Pokud Nathan obvykle dostává trojky, je možné, že dostal dvojku a byl velmi spokojený. Jestli Sean obvykle dostává jedničky, možná byl nespokojený s jedna mínus.

**b) Nathan obvykle dostává lepší známky z matematiky než Sean.**

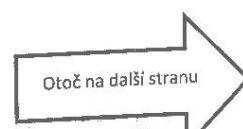
Tato odpověď je NESPRÁVNÁ. Z příběhu nevyplývá, jaké známky tito dva studenti obvykle dostávají.

**c) Sean očekával, že dostane lepší známku, než dostal.**

Tato odpověď je NESPRÁVNÁ. My sice víme, že Sean se zdá nespokojený se svojí známkou, ale nevíme, jestli očekával lepší známku. I kdyby Sean očekával špatné výsledky z testu, pořád ještě mohl být nespokojený se špatnou známkou.

**d) Seanovi se nedařilo v písemce tak dobře, jak by býval chtěl.**

Tohle je SPRÁVNÁ odpověď. Sean vypadal nešťastný, když viděl svoji známku, takže můžeme dojít k závěru, že nejspíše nedosáhl takového výsledku, jakého chtěl.



**2. Co si myslí učitel:****a) Učení pomáhá studentům, aby měli dobré známky z matematiky.**

Tohle je SPRÁVNÁ odpověď. Učitel řekl, že mnoho studentů nedopadlo dobře a že doufá, že budou studovat více na další test. Z tohoto tvrzení můžeme dojít k závěru, že učitel doufá, že učení pomáhá studentům v testech z matematiky.

**b) Mnoho studentů se na písemku nepřipravilo.**

Tato odpověď je NESPRÁVNÁ. Učitelovo tvrzení naznačuje, že učitelka si myslí, že mnoho studentů se nepřipravilo *dostatečně*, ale ne, že se nepřipravovali *vůbec*.

**c) Žádný ze studentů se nepřipravil dostatečně na písemku.**

Tahle odpověď je NESPRÁVNÁ. Učitelovo tvrzení naznačuje, že doufá, že studenti, kteří neměli dobré výsledky, by se měli více připravovat. Ona neřekla, že studenti, kteří dopadli dobře, musí studovat více.

**d) Studenti nemohou mít dobré výsledky v matematice, aniž by studovali.**

Tahle odpověď je NESPRÁVNÁ. Učitelovo tvrzení naznačuje, že doufá, že lepší příprava pomůže studentům, kteří nedopadli dobře, mít příště lepší známky. Ale možná taky doufá, že někteří studenti mohou mít dobré známky v matematice bez učení.



*Přečti si pozorně každý příběh a otázky, které následují, a označ nejlepší odpověď ke každé otázce.*

*Odpovídat budete na zvláštní papír. (papír s odpověďmi)*

**Prosím neoznačujte nic v tomto testu.**

**Do testu nepište!!!!**



## Příběh 1

Natálie a Robert mají společnou výuku tělocviku. Natálie byla nejrychlejší v běhu ze třídy. Robert udělal nejvíc sklapovaček. Každý ze studentů tvrdil, že jsou oba nejlepší atleti ze třídy. David řekl, že ani jeden z nich nemůže být nejlepší, protože oba studenti jsou malí a nejlepší atleti jsou většinou vysocí lidé. Po dlouhém povídání studenti souhlasili, aby jejich kamarád Simon rozhodl, kdo je nejlepší.

### Otázka č. 1

Simon věděl, že Natálie vyhrála 2. místo v soutěži sklapovaček. A Robert byl 4. v běhu. Robert je vyšší než Natálie.

Proč Simon NEJSPÍŠE vybral Natálii jako nejlepšího atleta:

- a) Celkově Natálie byla lepší než Robert.
- b) Simon má raději Natálii než Roberta.
- c) Robert je příliš pomalý, aby byl nejlepší atlet.
- d) Celkově si Simon myslí, že menší lidé jsou lepší atleti.

### Otázka č. 2

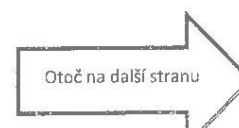
V čem nesouhlasí Natálie s Robertem?

- a) Je lepší být vysoký <sup>NEŽ BÝT</sup> nebo malý atlet.
- b) Kdo by měl posoudit, kdo je nejlepší atlet.
- c) Mohou být dívky lepší atleti než kluci.
- d) Jak se někdo stane nejlepším atletem.

### Otázka č. 3

Co je NEJMÉNĚ pravděpodobné, že je pravdivé v tomto příběhu?

- a) Natálie a Robert si myslí, že malí lidé jsou obvykle dobří atleti.
- b) Natálie a Robert si myslí, že je důležité být nejlepší atlet.
- c) Natálie a Robert si myslí, že Simonovo rozhodnutí bude spravedlivé.
- d) Natálie a Robert si myslí, že David nemůže dobře posuzovat atlety.



## PŘÍBĚH Č. 2

Bill a Lee jeli kempovat se svými rodiči do místního parku jednou o víkendu. Park byl plný lidí. V sobotu odpoledne jim otec řekl, ať posbírají nějaké odpadky a potom ať jdou do lesa nařezat klacky na opékání špekáčků. Oba bratři udělali, co jim otec nařídil. Když vyšli z lesa, zastavil je hlídač parku. Podíval se na jejich klacky a zeptal se: „Cožpak nevíte, že jediné, co si můžete odnést z parku, jsou fotky, a jediné, co můžete zanechat, jsou vaše stopy?“ Chlapce udivilo, co jim hlídač řekl. Řekli mu, že to byl jejich otec, kdo jim nařídil nařezat klacky na opékání špekáčků. Hlídač je doprovodil zpátky do kempu a povídal si s jejich otcem sám. Ten večer zůstal hlídač u rodiny na večeři. Následující ráno časně rodina se sbalila a odjela domů.

### Otázka č. 4

Proč byli chlapci udiveni?

- a) Chlapci udělali jenom to, co se po nich žádalo.
- b) Chlapci si vzali jenom pár klacků z lesa.
- c) Chlapci nechápali otázku hlídače.
- d) Chlapci si mysleli, že je v pořádku, když si opečou špekáčky.

### Otázka č. 5

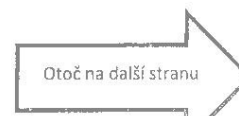
Jaký byl nejpravděpodobnější důvod, proč hlídač mluvil s jejich otcem?

- a) Aby vysvětlil, že chlapci nařezali příliš mnoho klacků.
- b) Aby vysvětlil správné chování v parku.
- c) Aby vysvětlil, proč by chlapci neměli být sami v lese.
- d) Aby vysvětlil, proč by lidé měli fotit v lese

### Otázka č. 6

Jaký byl NEJPRAVDĚPODOBNĚJŠÍ důvod, proč rodina odjela domů den poté, co je navštívil hlídač.

- a) Hlídač řekl rodině, aby odjela.
- b) Rodina plánovala odjet ten den.
- c) Hlídač rodinu rozzlobil.
- d) Rodina už neměla žádné klacky na opékání špekáčků.



**Otázka č. 7**

Co si myslel hlídač, když se zeptal: „Cožpak nevíte, že jediné, co si můžete odnést z parku, jsou fotky, a jediné, co můžete v parku zanechat, jsou vaše stopy?“

- a) Myslel si, že by chlapci měli vědět, jak se mají chovat v parku.
- b) Myslel si, že chlapci měli fotografovat.
- c) Myslel si, že chlapci se chystají rozdělat v lese oheň.
- d) Myslel si, že se chlapci bojí, že budou mít průšvih.

**Otázka č. 8**

Proč je možné, že hlídač tento příběh řekne jiným dětem?

- a) Aby je naučil sbírat odpadky v parku.
- b) Aby je naučil poslouchat jejich rodiče při kempování.
- c) Aby je naučil chránit stromy v parku.
- d) Aby je naučil mít upřímné chování k hlídačům v parku.

**Otázka č. 9**

Proč hlídač mluvil s otcem chlapců SÁM?

- a) Aby si stěžoval na chování chlapců.
- b) Aby otci řekl, že rodina musí opustit park.
- c) Aby zjistil, jestli jsou chlapci skutečně bratři.
- d) Aby probral situaci, aniž by se otec styděl.



### **Příběh č. 3**

Karla byla nervózní, když stála na jevišti před vystoupením, když zpívala, studenti v hledišti se začali smát. Karla uslyšela smích a zpívala ještě hlasitěji. Když dozpívala svoji píseň, téměř všichni se smáli. Hudba přestala hrát, Karla se usmála a uklonila. Když se zatáhla opona, Karlina učitelka si utřela slzy a silně ji objala. Karla byla ráda, že to má za sebou. Když přijela domů, řekla rodičům, že publiku se líbila její písnička.

#### **Otázka č. 10**

Když vycházíme z příběhu, co je NEJPRAVDĚPODOBNĚJŠÍ, že je pravda.

- a) Karlinu učitelci bylo líto Karly.
- b) Karlini rodiče byli na Karlu pyšní.
- c) Karla je špatná zpěvačka.
- d) Karla zpívala legrační písničku.

#### **Otázka č. 11**

Když vycházíme z příběhu, co ukazuje NEJLÉPE, že Karla asi řekla rodičům pravdu.

- a) Byla nervózní ze zpěvu.
- b) Její písnička rozesmála studenty.
- c) Byla ráda, když vystoupení měla za sebou.
- d) Její učitelka ji silně objala po její písničce.



**Otázka č. 12**

Když vycházíme z příběhu, jaké pocity měla Karlina učitelka?

- a) Byla na Karlu pyšná.
- b) Zlobila se, že se studenti smějí.
- c) Bylo jí Karly líto.
- d) Byla smutná, že Karlini rodiče tam nebyli.

**Otázka č. 13**

Jaký je NEJMÉNĚ PRAVDĚPODOBNÝ důvod, proč Karla zpívala hlasitěji?

- a) Chtěla, aby studenti mohli slyšet písničku.
- b) Dostala se k nejdůležitější části písničky.
- c) Ignorovala studenty, kteří si z ní dělali legraci.
- d) Při zpěvu z ní opadla nervozita.

**Otázka č. 14**

Které tvrzení NEJLÉPE vystihuje, že Karla byla připravena na své vystoupení?

- a) Pokračovala ve zpěvu, když se studenti smějí.
- b) Byla ráda, když měla vystoupení za sebou.
- c) Objala svoji učitelku, aby jí poděkovala.
- d) Po svém vystoupení se usmála a uklonila se.