

Úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky

Bc. Nikola Kovářová

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. Nikola Kovářová**

Osobní číslo: **H160172**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se ke kritickému myšlení, sociální pedagogice, teorii a filozofii výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

ROYAL, Brandon. Principy kritického myšlení. Praha: Ikar, 2016, 255 s. ISBN 978-80-249-3051-0.

PRICE, Geraldine a Pat MAIER. Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál. Praha: Grada, 2010, 361 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2527-7.

Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201011/contents/nkc20102130121_1.pdf

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. Sociální pedagogika v teorii a praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 159 s. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3831-3.

RAINBOLT, George W. a Sandra L. DWYER. Critical thinking: the art of argument. 2e. Stamford: Cengage Learning, 2015, xxvi, 465. ISBN 978-1-285-19719-7.


Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2017**

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

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

L.S.


Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít 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 18. 4. 2018

..... Kovářová Nikola

1) 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:

(1) Vysoká škola nevydělečně 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 odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu 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 dílo:*

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim 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 přihlédá k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává v teoretické části zejména o kritickém myšlení, které je právem označováno jako klíčová kompetence 21. století napomáhající zvyšovat osobní a profesní angažovanost. Kritickým myšlením se zabýváme v kapitole první a druhé. V první kapitole uvádíme základní informace o kritickém myšlení, determinanty kritického myšlení, tedy nastavení a percepce mysli, kreativní myšlení, proces rozhodování, analýza argumentů a základy logiky a také uvádíme rozdíly mezi kritickým a nekritickým myšlením. Druhá kapitola je věnována rozvoji kritického myšlení, kdy jsme se zaměřili na výchovu ke kritickému myšlení, modely kritického myšlení a metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení. Třetí a zároveň poslední kapitola je věnována sociálnímu pedagogovi a sociální pedagogice jako takové. Zaměřujeme se na současné pojetí sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny, možnosti uplatnění sociálního pedagoga, jeho kompetence a metody, které může při své práci využívat.

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, zdali studenti oboru sociální pedagogika disponují kritickým myšlením, přičemž nás také zajímá skóre v jednotlivých oblastech kritického myšlení. Dále zkoumáme změny v úrovni kritického myšlení po dobu studia na vysoké škole. Závěrem uvádíme doporučení pro praktické využití v oblasti terciárního vzdělávání.

Klíčová slova: kritické myšlení, tvořivé myšlení, argumenty, základy logiky, rozhodování, percepce mysli, sociální pedagog, sociální pedagogika, kompetence, výchova.

ABSTRACT

The diploma thesis is concerned with critical thinking in its theory. Critical thinking is rightfully called as key competency of 21st century that helps to increase personal and professional involvement. We talk about critical thinking in first and second chapter. The first chapter introduce basic informations about critical thinking, determinants of critical thinking – setting and perception of mind, creative thinking, decision-making process, analysis of arguments, basis of logic and after that we focus on differences between critical and uncritical thinking. The second chapter is about development of critical thinking. We focus on education leading to development in critical thinking, critical thinking models and methods leading to progress in critical thinking. The third and simultaneously the last chapter focus on social pedagogue and social pedagogy generally. In this chapter we mention contemporary concept of social pedagogy, possibilities of social pedagogue's application, his competencies and methods that he can use.

The goal of diploma practical part is find out if students of social pedagogy have critical thinking and also what scores they have in particular critical thinking areas. We also explore changes in level of critical thinking during student's studies at university. In conclusion we present some recommendation for practical utilization in tertiary education.

Keywords: critical thinking, creative thinking, basis of logic, decision-making process, mind perception, social pedagogue, social pedagogy, competency, education.

Děkuji vedoucí práce PhD. Heleně Skarupské za odborné a cenné rady, které mi při psaní diplomové práce poskytla. Dále děkuji své rodině za podporu během celého studia a všem studentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1. KRITICKÉ MYŠLENÍ JAKO NÁSTROJ POZNÁNÍ.....	14
1.1 PRINCIPY KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	18
1.1.1 Nastavení a percepce mysli.....	18
1.1.2 Kreativní myšlení.....	20
1.1.3 Proces rozhodování.....	23
1.1.4 Analýza argumentů.....	26
1.1.5 Základy logiky.....	29
1.2 KRITICKÉ VS. NEKRITICKÉ MYŠLENÍ.....	31
2 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	35
2.1 VÝCHOVA KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ.....	36
2.2 MODELÝ KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	39
2.3 METODY A TECHNIKY VEDOUČÍ K ROZVOJI KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	43
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	46
3.1 SOUČASNÉ POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY JAKO VĚDECKÉ DISCIPLÍNY.....	50
3.1.1 Tradiční přístupy sociální pedagogiky.....	50
3.1.2 Inovace v teoriích sociální pedagogiky.....	52
3.1.3 Předmět sociální pedagogiky.....	54
3.2 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V PRAXI.....	57
3.3 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	59
3.4 PŘEHLED METOD VYUŽÍVANÝCH SOCIÁLNÍMI PEDAGOGY.....	61
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	65
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	66
4.1 SROVNATELNÁ VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ V OBLASTI KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	66
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	68
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	69
4.4 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	70
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	70
4.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA.....	71
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	73
5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT.....	75
5.1 DOSAŽENÁ ÚROVEŇ SKUPIN.....	77
5.2 DOSAŽENÁ ÚROVEŇ VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	83
5.3 ROZDÍLY V ÚROVNI KRITICKÉHO MYŠLENÍ.....	84
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	87
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	90
ZÁVĚR.....	92
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	94
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	102
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	103

SEZNAM TABULEK.....	104
SEZNAM GRAFŮ	105
SEZNAM PŘÍLOH.....	106

ÚVOD

Kritické myšlení je považováno za jednu z nejdůležitějších klíčových kompetencí 21. století. Schopnost kriticky myslet znamená posuzovat nové informace, vytvářet úsudky, hodnotit význam informací jak pro potřeby své, tak i společnosti. Kritické myšlení by mělo být nezávislé a samostatné. Kritické myšlení považuje za důležité vytvářet si vlastní hodnoty, názory a přesvědčení a proto je nezbytnou a možná nejdůležitější podmínkou pocit svobody myšlení za sebe sama. Dříve než začneme o určité věci uvažovat, myslet a vést úvahy, je nutné zjistit co nejvíce faktů, informací, hypotéz a textů vztahující se ke konkrétní věci. Kritické myšlení začíná problémy a otázkami, jež se mají řešit. Má v lidech probouzet touhu po zvědavosti vůči okolnímu světu. Kritičtí myslitelé vždy hledají racionální, přesvědčivé argumenty, jimiž ověřují důvěryhodnost a platnost zvolených řešení.

Poprvé se kritické myšlení začíná objevovat ve starověkém Řecku společně se vznikem filosofie. U jeho zrodu stál antický myslitel Sokrates se svým propracovaným systémem otázek, tzv. „sokratovskou metodou“. Ta je založena na principu kladení vhodných dotazů a otázek a kritickém zhodnocení odpovědí. Touto metodou se snažil rozpoznat klíčové aspekty těch nejkomplicovanějších problémů, objasnit podstatu věci, vystihnout nedostatky obecně platných názorů a odhalit nelogičnost některých tvrzení. Již Sokrates pochopil, že se nemůžeme vždy spoléhat na jedince s důležitým postavením ve státě a jejich myšlení, protože mohou mít tendence uvažovat nahodile, zaujatě a mnohdy iracionálně.

Později potřebu kriticky myslet nacházíme např. u filosofa Immanuela Kanta a dalších myslitelů v období osvícenství. S kritickým myšlením je úzce spojeno myšlení tvořivé, které mnozí autoři považují za klíč k řešení problémů a nástroj k rozvíjení intuice.

Mezi současné české a slovenské významné představitele kritického či tvořivého myšlení patří např. J. Martincová a J. Novotná (kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu), M. Kosturková (empirické výzkumy kritického myšlení u studentů), H. Grečmarová, E. Urbanovská, P. Novotný (aktivní učení a samostatné myšlení), Z. Kolláriková (výchova ke kritickému myšlení), A. Petrasová (kriticky myslící učitel), V. Švec (klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku), J. Paitlová (po cestách kritického myšlení) a jiní.

Ze světových autorů si můžeme uvést např. Tracy Bowell, Gary Kemp (průvodce kritickým myšlením), George W. Rainbolt a Sandra L. Dwyer (kritické myšlení – umění argumentace), Brooke Noel Moore, Richard Parker, Stella Cottrell a mnoho dalších.

Nyní se zaměříme na diplomovou práci samotnou. V teoretické části diplomové práce se budeme zabývat v první kapitole kritickým myšlením jako nástrojem poznání. Vymežíme co je to kritické myšlení, uvedeme jeho definice a komplexní význam. Druhou kapitolu věnujeme rozvoji kritického myšlení, kde si uvedeme modely kritického myšlení, metody a výchovu vedoucí k jeho rozvoji. Třetí a zároveň poslední kapitola je věnována sociálnímu pedagogovi, možnostem jeho uplatnění, kompetencím, metodám, které může při své práci využívat a souhrnnému popisu oboru sociální pedagogiky.

V praktické části diplomové práce se zaměřujeme na zkoumání kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky za pomoci standardizovaného Watson-Glaserového testu hodnocení kritického myšlení.

Cílem diplomové práce je zmapovat současnou situaci terciálního vzdělávání, konkrétně, zda studenti sociální pedagogiky disponují schopností kriticky myslet či nikoliv. Důvod proč považujeme za důležité zkoumat úroveň kritického myšlení právě u studentů sociální pedagogiky je ten, že absolventi tohoto oboru se mohou uplatnit v oblasti formální, neformální a zájmové výchovy a vzdělání, výchovné prevence, výchovného poradenství a sociální práce, a proto by měli disponovat kompetencemi zahrnující kritické a tvořivé myšlení, řešení problémů apod.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. KRITICKÉ MYŠLENÍ JAKO NÁSTROJ POZNÁNÍ

Kritické myšlení je jednou z důležitých klíčových kompetencí současné doby a atributem úspěchu v jedenadvacátém století. Pod pojmem kritické myšlení rozumíme schopnost nepodléhat prvnímu dojmu nebo obecnému mínění, připustit jiný pohled a zaujmout odstup, neosvojovat tradované názory, ale vytvářet si na základě poznání svého i jiných kvalifikovaných osob názory vlastní. Obecně řečeno se jedná o proces, jímž jedinec hodnotí informace. V této kapitole se prvotně zaměříme na definice a různé náhledy na kritické myšlení.

Jak jsme již uvedli v úvodu, za zakladatele kritického myšlení je považován starořecký filozof Sokrates. Další z významných osobností, které k rozvoji kritického myšlení přispěly, je americký filozof, psycholog a pedagog, John Dewey. Dewey (2003, s. 9) jako „otec“ moderního pojetí kritického myšlení, nazýval toto myšlení reflektivním a definoval jej jako *„aktivní, trvalé a důsledné zvážení názorů nebo předpokládaných forem vědomostí a následně zvážení závěrů, ke kterým směřují“*.

Dewey (2003, s. 9) popisuje reflektivní myšlení jako aktivní, což můžeme chápat jako protiklad myšlení, ve kterém jedinec pouze přijímá určité názory od jiných, tedy jako protiklad pasivního myšlení. Trvalé a důsledné myšlení můžeme chápat jako hloubavé, kdy člověk o daných věcech přemýšlí a nedělá závěry bez uvážení.

Ve Spojených státech se hnutí kritického myšlení rozvíjelo již od 40. let 20. století a v letech 70. se jeho východiska a požadavky dočkaly praktické realizace při reformách vzdělávacího systému. Jednalo se zde zejména o praktické využití metod a apriorních požadavků na kritické myšlení v didaktickém procesu. Vzniklo mnoho učebnic, které učily jak kriticky myslet, analyzovat a hodnotit konkrétní argumenty v praktickém životě. (Klein, 2007, s. 17)

Paul (2012, s. 1-2) uvádí, že kritické myšlení začíná mít patrný efekt na každodenní život amerického školství. Ukazatelem tohoto faktu je Kalifornie. V roce 1998 obrovská Kalifornská státní univerzita (*California State University*) složená z devatenácti areálů, zavedla požadavek pro úspěšné absolvování související s kritickým myšlením, a to: porozumět vztahu jazyka a logiky vedoucí ke schopnosti analyzovat, hledat chyby a obhajovat myšlenky, zdůvodňovat induktivně a deduktivně, dosahovat skutečných závěrů založených na stabilních úsudcích čerpaných ze zcela jasných znalostí či přesvědčení.

Paul (2012, s. 7) podotýká, že existuje velké množství různých definic pro kritické myšlení, avšak neměli bychom se omezovat pouze na jednu jedinou. Klíčovými pro kritické myšlení jsou následující dvě věci: 1) kritické myšlení je myšlením, které zahrnuje sebezdokonalování, 2) toto sebezdokonalování vychází ze schopnosti používat standardy, jimiž náležitě hodnotíme samotné myšlení. Stručně řečeno se jedná o sebezdokonalování v myšlení pomocí standardů, které myšlení hodnotí.

Autoři Watson a Glaser (2000, s. 24) hovoří o kritickém myšlení jako o fenoménu, ve kterém jsou úzce propojeny postoje, vědomosti a způsobilosti. Tento komplex zahrnuje: 1. postoje ke zjišťování informací, které obsahují schopnost uvědomit si existenci problémů a akceptování všeobecné potřeby dokázat pravdu, 2. vědomosti o typech platných úsudků, abstrakcí a generalizací, ve kterých je logicky určena závažnost anebo přesnost různých druhů důkazů, 3. schopnost používání a využívání uvedených postojů a vědomostí.

Zajímavá je definice od Fishera a Nosicha (1993, s. 4), kteří vnímají kritické myšlení jako *„způsob myšlení o určitém subjektu, obsahu nebo problému, ve kterém myslitel zlepšuje kvalitu svého myšlení tím, že bere v potaz vlastní struktury myšlení a využívá své intelektuální standardy.“* Kritické myšlení je tedy dle autorů myšlením o vlastním myšlení.

Stručná je definice od Hartla a Hartlové (2015, s. 334), kteří vymezují kritické myšlení jako *„snahu dobrat se úsudkem pravdivosti“*.

Koukolík, Drtilová (2006, s. 259) popisují kritické myšlení jako jeden z nezákladnějších nástrojů chránící společnost proti deprivantům a jejich manipulaci. Předmětem kritického myšlení je proces myšlení. Při každé úvaze je nutné zkoumat a verifikovat její předmět a cíl, druh a formulaci kladené otázky, informační podklady a fakta, způsob a kvalitu sběru dat, styl užitého myšlení, pojmy, jež úvahy umožnily, předpoklady pro užití pojmů a důsledky, které z užití těchto předpokladů a pojmů vyplývají.

Eemeren (1996, s. 168) uvádí, že *„základním předpokladem kritického myšlení je změna postoje v myšlení, jehož aplikace nezná oborové hranice.“*

Tittle (2011, s. 4) popisuje kritické myšlení jako *„rozhádnou úvahu o tom, čemu věřit a co dělat.“* Jeho domněnka spočívá v předpokladu, že lidé dělají to, čemu věří, jinak řečeno jednají podle svých přesvědčení.

Cottrell (2011, s. 1) popisuje kritické myšlení jako kognitivní aktivitu, spojenou s užíváním mysli. Naučit se myslet kriticky analytickým a hodnotícím způsobem vyžaduje využití mentálních procesů jako je pozornost, kategorizace, selekce a úsudek.

Trochu jiné vymezení uvádí Soliman (2005, s. 24), podle kterého je kritické myšlení cenou částí myšlení, avšak nedostačující sama o sobě. Autor kritické myšlení přirovnává k levému přednímu kolu auta, které samo o sobě nestačí k jízdě autem. Kritické myšlení tedy musí kooperovat se všemi ostatními složkami myšlení.

V širším pojetí kritického myšlení autoři berou zřetel na více aspektů jako je například analýza a syntéza, pozorování, posuzování informací, rozhodování, zkušenosti a další. K těmto autorům se řadí například Halper, Angel, Scriven a Paul, Royal.

Nejpřesnější definicí je dle Turka (2010, s. 45) definice, jež popisuje kritické myšlení jako „*plánovitou aplikaci vyšších myšlenkových procesů, a to analýzy, syntézy, poznání a řešení problémů, dedukování a evaluace.*“

Hally (2011) popisuje ideálně kriticky myslícího jedince jako osobu, jež dokáže proniknout do nitra problému, je bádavá, informovaná, rozumově uvažující, nezaujatá a čestná při hodnocení. Je to jedinec inteligentní, poctivý a bývá všeobecně vnímán za dobrého občana. Výsledky svého hodnocení nám podává v natolik přesném bloku, jak to jen okolnosti dovolují. Kriticky myslící lidé se vzdělávají a snaží se dostat tomuto ideálu. Jsou základem racionálních a demokratických společností.

Kritické myšlení vyvstává z pojetí **konstruktivistické psychologie a pedagogiky**, dle které si člověk při učení neosvojuje hotové poznatky, ale vytváří je na základě svých dřívějších zkušeností a dříve osvojených znalostí. Kritické myšlení není něco, co bychom se mohli naučit z paměti nebo vyhledat. Je to multidimenzionální dovednost. A jako dovednost jí můžeme pomocí procvičování zlepšovat.

Richard Paul (1991, s. 78), odborník na kritické myšlení, uvádí seznam dovedností kriticky myslícího jedince. Prvky kritické mysli mají určité kognitivní strategie a ty se následně dělí na tzv. „mikro dovednosti“ a „makro dovednosti“.

Mezi „mikro dovednosti“ patří dle autora následující:

- srovnávání a odlišování ideálů se současnou praxí,
- přesné uvažování o samotném přemýšlení,
- zapisování signifikantních podobností a odlišností,

- přezkoumání nebo zhodnocení předpokladů,
- odlišování podstatných faktů od nepodstatných,
- vytváření přesvědčivých a věrohodných úsudků, predikcí nebo interpretací,
- vysvětlování příčin, hodnocení důkazů a domnělých faktů,
- rozpoznávání rozporů,
- zkoumání možných následků a dopadů.

Co se týče druhé skupiny kognitivních strategií tzv. „makro dovedností“, uvádí Paul následující dovednosti:

- Vyhýbání se generalizaci a přílišné bagatelizaci,
- srovnávání obdobných situací, které vede k posunu v chápání nových kontextů,
- rozvíjení vlastního náhledu: vytváření nebo rozvíjení názorů, argumentů nebo teorií,
- objasňování problémů, závěrů a přesvědčení,
- rozvíjení měřítek pro hodnocení: vyjasnění hodnot a standardů,
- evaluace důvěryhodnosti zdrojů informací,
- dotazování se do hloubky: věnovat se základu věci a klást důležité otázky,
- analyzování nebo hodnocení jednání či strategií,
- kritické čtení: objasnění a kritické zhodnocení textů,
- kritické poslouchání: umění tichého dialogu,
- vytváření interdisciplinárních spojení,
- praktikování Sokratovské diskuze: dotazování se a objasňování názorů, teorií nebo perspektiv,
- dialogické uvažování: srovnávání perspektiv, interpretací nebo teorií,
- dialektické uvažování: hodnocení perspektiv, interpretací či teorií.

Zásadním je u kritického myšlení zjištění, zda jsou argumenty správné a mají logickou sílu. Koncept logické síly v kritickém myšlení má podle autorů Hughesa, Laveryho a Dorana (2010, s. 15) dvě významné vlastnosti.

1. První vlastností je, že **logická síla argumentu** je zcela nezávislá na premisách zaručujících pravdivost. Musíme vědět, zdali jsou premisa a argument splněny, abychom znali jejich racionální sílu.

2. Druhou vlastností je **míra logické síly argumentu**. V praxi to znamená, že některé argumenty mohou být natolik silné, že garantují i pravdivost závěru. Nazýváme je argumenty

deduktivní. Ty, jež nám naprostou záruku neposkytují, nazýváme jako argumenty induk-
tivní.

1.1 Principy kritického myšlení

Kritické myšlení je jedna z důležitých kompetencí, která by měla patřit k výbavě každého jedince. Jedině s touto schopností je možné nepodlehout manipulaci a orientovat se jak ve světě reálném tak i virtuálním. Kritické myšlení jsme si již obecně definovali jako proces, jímž hodnotíme informace.

Informace se většinou vztahují k určitým problémům a právě proces kritického myšlení nám prezentuje, jak dosáhnout závěru založenému na faktech, které jsou nám k dispozici. U jedinců s vytrénovanou schopností kriticky myslet dochází ke správné identifikaci problému či příležitosti, nakupení podstatných informací a údajů a jejich správné analýze. Tímto způsobem dospějí jedinci vlastními silami ke spolehlivým závěrům, aniž by se spolehnuli na úsudek někoho jiného. (Royal, 2016, s. 8)

Následující podkapitoly budou pojednávat o pěti principech kritického myšlení.

1.1.1 Nastavení a percepce mysli

Nastavení a percepce mysli skýtá zásadní rámec pro kritické myšlení. V dnešní době nám nezbyvá nic jiného, než vždy zhodnotit subjektivitu každého jedince. Žádní dva jedinci nevnímají své okolí ze stejné perspektivy a nemají stejné myšlenkové pochody. Důležitou roli zde sehrává **selektivní vnímání**.

Selektivní vnímání znamená, že mozek si z četné nabídky vjemů a údajů vybírá pouze jejich určitý druh. Lidé totiž mají tendenci vidět svět takový, jaký by jej rádi měli, a ne takový, jaký reálně je. Proto člověk se zdravým úsudkem pronáší svůj názor až po zralé úvaze a nenechává se ovlivňovat předsudky, stereotypy, předpojatostí ani předchozími prožitky a zážitky.

Člověk, jenž je zvědavý, se pokouší získat co největší množství informací a poznatků, odlišných úhlů pohledu a zároveň vzájemně se potvrzujících údajů. Schopnost uvažovat souhrnně a uceleně patří k největším přínosům, jež nám kritické myšlení může přinést. (Royal, 2016, s. 15)

Selektivní vnímání nám do jisté míry určuje to, čeho si všimneme a co upoutá naši pozornost. Často se stává, že člověk vidí jen to, co vidět chce – tedy to, co je v souladu s našimi

cíli, očekáváním, zájmy, předešlými zážitky anebo nároky, které na nás kladou současné okolnosti. Důležitým jevem, který se nachází někde mezi selektivním vnímáním a nahodilostí, je tzv. haló efekt. Haló efekt představuje tendenci pohlížet na člověka, místo nebo věc pozitivně pouze na základě jednoho určitého rysu, charakteristiky či výskytu určitého prvku. Obecně se jedná o takzvaný první dojem. (Royal, 2016, s. 15 - 18)

Autorem, který se zabýval tímto tématem je i Plous (1993, s. 107), jehož teorie selektivního vnímání vyvstává z předpokladu, že vnímání lidí je silně ovlivněno subjektivním očekáváním či vírou, že budou něco vnímat.

K předpokladům, jež nám umožňují vnímání světa kolem, se přidružují ještě naše vlastní soubory silných a slabých stránek. Tento celek označován jako nastavení mysli nám umožňuje chápat, jak lidé kolem nás fungují, co je motivuje při rozhodování a jednání.

Royal (2016, s. 21-22) uvádí přehled základních definic jednotlivých typů.

1. Realista je jedinec, jehož hlavním záměrem je „mít práci hotovou“ (realista je orientován na výsledek).
2. Idealista je člověk, jehož hlavním cílem je „najít správnou odpověď“ (idealista je tedy orientován na proces).
3. Analytik je člověk, jehož hlavním záměrem je „získat důkladná rozbor“ (analytik je zaměřený na analýzu jednotlivých částí).
4. Syntetik je jedinec, jehož hlavním cílem je „získat širokospektrální úhel pohledu (syntetik je orientován na celostní obrázek, přemýšlí holisticky).

Co se týče nastavení mysli z hlediska postavení na ose praktičnosti a emotivnosti, uvedeme si následující tabulku od Royala.

Tabulka č. 1: Čtyři základní nastavení mysli

	Praktičnost větší	Praktičnost menší
Emotivnost větší	Realista	Idealista
Emotivnost menší	Analytik	Syntetik

Zdroj: Royal (2016, s. 22)

Royal (2016, s. 22-23) uvádí, že realisté a analytikové jsou považováni za větší pragmatiky než idealisté a syntetici. Realisté a idealisté bývají emotivnější než analytici a syntetici.

Také při prosazování svým cílů a záměrů více zapojují své okolí. Realisté mívají jasno v tom, čeho chtějí dosáhnout a snaží se od svého okolí získat kooperaci. Idealisté naopak vyhledávají podporu svého okolí proto, aby si ověřili správnost směru, kterým se chtějí vydat. Analytici a syntetici naopak dávají přednost intelektu před emocemi. Analytik se orientuje na detaily, zatímco syntetik využívá z předkládaných údajů.

Lidé jsou odlišní a také rozdílně hodnotí věci a informace. Náš pohled na svět je ovlivňován mnoha faktory, jako je naše individuální zkušenosti, predispozice a také zázemí.

1.1.2 Kreativní myšlení

Dalším způsobem umožňující kritické myšlení je myšlení kreativní, známé také jako laterální, znamenající netradiční techniku uvažování, jehož základem je originalita a vícerozměrnost. Na problém je pohlíženo z jiného, odlišného a neobvyklého úhlu pohledu. K velmi užitečným metodám patří přehodnocení tzv. „přerámcování“ problému, tzn. zhodnocení problému z jiného hlediska. Tato schopnost tvořivého předefinování problému navyšuje šance následného rozřešení situace. Tvořivým myšlením však nemůžeme chápat jakoukoliv originalitu, ale pouze originalitu společensky hodnotnou. Tvořivé myšlení není pojmem novým, nýbrž se jím zabývala a zabývá řada autorů. Nyní si uvedeme některé z nich.

Alec Fisher (2011, s. 14) podotýká, že kritické myšlení se občas objevuje pod pojmem „kriticko-kreativní“ myšlení, a to ze dvou důvodů. Prvním z nich je dle autora negativní znění samotného pojmu „kritický“ evokující dojem kritiky názorů a myšlenek druhých lidí. Dalším důvodem je, že kritické myšlení hodnotí argumenty a myšlenky, což představuje značnou míru nápaditosti a kreativity v uvažování o různých možnostech, alternativních úvahách a odlišných názorech. Abychom mohli být dobrými soudci, nestačí pouze hledat chyby v tom, co ostatní řekli. Potřebujeme založit náš úsudek na nejlepších argumentech, které můžeme vymyslet v dostupném čase.

Argumentování vyžaduje relevantní zvážení všech možných úhlů pohledu, imaginaci alternativních možností a také vyhledání dalších relevantních zdrojů. Obecně řečeno vše zmíněné vyžaduje značnou míru kreativity. Jak vidíme, kritické myšlení je s myšlením kreativním velmi úzce propojeno a v některých zdrojích označováno jako kriticko-kreativní myšlení.

J. P. Guilford (1957 cit. podle Nakonečný, 1997, s. 126-127) vymezil faktory tvořivého myšlení za pomoci výkonů v psychologických testech. Tomuto kroku však předcházelo

operativně vymezit pojetí kritického myšlení: slovní a ideační kontinuálnost, spontánní obrazová flexibilita, spontánní významová flexibilita, asociační kontinuálnost, expresivní plynulost, obrazová a symbolická adaptivní flexibilita, figurální a sémantické zpracování a jako poslední „originalita“.

Z výše uvedeného nám tedy vyplývá, že v kreativním myšlení je uplatňována flexibilita kognitivních procesů a fantazie.

J. Koziellecki (1976 cit. podle Nakonečný, 1997, s. 127) uvádí obecnější vymezení tvořivého myšlení. To se podle něj realizuje heuristickou metodou, která snižuje náhodné hledání a celkově je usnadňuje. V tvořivém myšlení vystupuje inspirace mnohem více než v jiných druzích myšlení a jedná se o myšlení dlouhodobé, jenž může trvat i řadu let (např. A. Einstein se zabýval svou teorií pole asi 30 let).

Zajímavým poznatkem je i rozdělení stupňů tvořivého myšlení od B. Ghiselina (1963 cit. podle Nakonečný, 1997, s. 127). Nižší stupeň představuje přechod od reproduktivního k produktivnímu myšlení, představující pouze kombinaci již známého, zatímco vyšší stupeň vždy směřuje k objevení něčeho zcela nového.

Blatný (2010, s. 94) definuje kreativní myšlení jako myšlení uplatňované při řešení neobvyklých problémů, vyžadující nové a originální způsoby uvažování. Jeho součástí je invence a formování nových návrhů a projektů. Lidé podle něj uvažují tvořivě, např. když vymýšlejí novou teorii, připravují projekt pro vědecký experiment nebo píšou báseň.

Hally (2011) popisuje kreativně myslící jedince jako člověka nahlížejícího na problémy z různých úhlů. Jedince, kteří malují, píší, hrají a formulují své myšlenky mnoha rozličnými způsoby. Mnoho kreativních myslitelů a všichni kreativní géniové vidí spojitosti tam, kde většina ostatních nic nevidí. Snaží se dávat dohromady navzájem protikladné myšlenky. Manipulují s nimi tak, aby se z nich staly prospěšné pojmy, teorie, nápady a výrobky.

Soliman (2005, s. 25) uvádí, že cílem kreativního myšlení je působit proti omylům a omezením paměti. Tyto chyby mohou vést k nesprávnému používání informací a limitace mohou vést k zamezení nejlepšímu využití údajů, které jsou dostupné. Autor také uvádí, že existují tři typy problémů, a to:

1. Problémy, které vyžadují zpracovávání dostupných informací nebo shromažďování více údajů.

2. Problém „nulového problému“, kdy přijetí uspokojivého řešení znemožňuje úvaha, že existuje další lepší řešení.

3. Problémy, které jsou řešeny restrukturalizací informací, které již byly zpracovány do systému.

První typ problému může být podle autora řešen za pomoci logického či matematického myšlení nebo sběrem dalších informací. Další dva typy problémů vyžadují myšlení laterální/kreativní.

Karen S. Meador zabývající se kreativním myšlením především u dětí předškolního věku, definuje toto myšlení jako potřebu nejen v oblasti umění, hudby a divadelní umění, ale také v běžném životě. Samotný akt kreativního myšlení je komplexní proces rozvíjející se pomocí mnoha faktorů zahrnujících osobnost, motivaci, životní podmínky, divergentní a konvergentní myšlení. (Meador, 1997, s. 21)

Obecně můžeme říci, že živnou půdou pro kreativitu samotnou jsou nové, svěží nápady. Royal (2016, s. 29) uvádí, že v nápadech můžeme spatřit rozdíl mezi lidmi uvažujícími tradičně a lidmi uvažujícími kreativně. Lidé s tradičním myšlením se soustřeďují na skutečnost. Uvažují tedy v rámci zadání. Naopak lidé s kreativním myšlením se zaměřují na posun v úhlu pohledu a možnou změnu skutečnosti.

Jinými slovy můžeme říci, že tradiční myslitelé uvažují o dané situaci z hlediska rozumového a logicky analyzují jednotlivé kroky k jejímu rozřešení. Kreativní myslitelé se snaží raději uvažovat nad rámcem dané situace, než aby si vybrali zaběhnutý způsob a toho se drželi.

Royal popisuje rozdíly mezi analytickým neboli vertikálním a kreativním neboli laterálním myšlením. Pro lepší přehlednost si uvedeme následující tabulku.

Tabulka č. 2: Rozdíly mezi analytickým a kreativním myšlením

Analytické / vertikální myšlení	Kreativní / laterální myšlení
Jedná se o přímé, lineární uvažování.	Jedná se o boční, nelineární uvažování.
Je to myšlení „předními dveřmi“.	Je to myšlení „zadními dveřmi“.
Klade důraz na logiku.	Klade důraz na spontánnost.
Jedná se o myšlení primárně levou hemi-	Jedná se o myšlení primárně pravou he-

sférou.	misférou.
Jde o myšlení „v rámci ustáleného konceptu“.	Jde o myšlení „mimo stabilní koncept“, využívá netradiční úhel pohledu
Počítá s vysokou pravděpodobností.	Počítá i s nízkou pravděpodobností.
Připomíná řeku plynoucí ve vytyčeném korytě.	Připomíná řeku vylévající se z koryta, hledající nové cesty.

Zdroj: Royal (2016, s. 27-29)

Dle Roya (2016, s. 41) existují tři věci, které kreativitu znemožňují, a to nekritické přijímání skutečnosti, zamítnutí myšlenky bez jejího důkladného posouzení a obavy, že bude člověk vypadat hloupě.

Povinnost kriticky myslícího člověka je se neustále ptát, zda to, co se jeví jako zřejmé a nepochybné, je skutečně takové, jaké se to jeví na první pohled. Pokud si chceme vypěstovat kreativní myšlení, musíme také věnovat určitý čas posouzení nápadu a ne jej hned sprovodit ze světa. Je totiž možné, že myšlenka či nápad, který se zprvu jeví jako bezcenný, špatný a neužitečný, se po bližším posouzení stane nápadem dobrým. Tyto dva projevy – nekriticky přijímat dané skutečnosti a smést nápad ze stolu, mohou být projevem strachu, že budeme vypadat hloupě, že se zesměšníme. (Royal, 2016, s. 41-45)

Pokud bychom chtěli srovnat kreativní myšlení s myšlením kritickým, můžeme říci, že kritické myšlení v podstatě analyzuje, hodnotí a objasňuje myšlenky, zatímco kreativní myšlení se snaží o jejich rozšíření, aniž by se přitom nutně zajímalo o platnost a smysluplnost nebo vhodnost jejich obsahu. Kreativní myšlení je obecně spojován s vytvářením nápadů, postupů, prožitků, objektů, popřípadě s jejich explanací a expanzí. Ideální kriticky myslící jedinec ve své konečné fázi objasňuje a předkládá návrhy. Můžeme proto říct, že se tyto dva typy myšlení navzájem doplňují.

1.1.3 Proces rozhodování

Dalším důležitým aspektem kritického myšlení v praxi je proces rozhodování. Ten se zaměřuje především na argumentaci a rozmanité nástroje přínosné pro strukturalizaci a kvantifikaci postupu.

Udělat správné rozhodnutí není zrovna jednoduché, zejména pokud si můžeme vybrat z více než jedné varianty. Obecně můžeme rozhodování definovat jako výběr, kdy výsledkem je volba pouze jedné varianty.

Proces rozhodování se nejčastěji podle Fotra (2016, s. 22-23) systematizuje do osmi bodů, a to:

1. označení rozhodovacího problému – zde se jedná o fázi, ve které zjišťujeme, že bude nutné něco rozhodnout. V této fázi se provádí rozdělení komplexního problému na dílčí problémové situace, následně tyto problémové situace rozdělíme do dílčích úloh a stanovíme si priority pro řešení dílčích problémů a také plán řešení.
2. Rozbor a stanovení problému – v této fázi je zapotřebí přesně vydefinovat to, o čem budeme vlastně rozhodovat. Měli bychom být schopni odpovědět na otázky co, kde, kdy, kdo a v jakém rozsahu má vlastně rozhodnout, řešit.
3. Formulace kritérií evaluace – důležitým faktem v této fázi je vybrat kritéria a jejich váhy tak, aby plně reflektovaly naše přání a očekávání.
4. Vytváření variant - tato fáze je velmi citlivá, jelikož dopředu netušíme, kolik variant existuje, a proto můžeme mít tendenci proces hledání předčasně ukončit, protože „mě to už nebaví“ nebo „už to potřebuji nutně rozhodnout“ anebo „našel jsem něco, co se mi docela líbí a to stačí“. Obecně je v této fázi přínosné stanovit si cíl jako např. že najdeme nejméně deset variant. Tak či onak při tvorbě variant nám některé zajímavé varianty většinou stejně uniknou.
5. Vymezení důsledků jednotlivých variant – v této fázi dochází k vymezení budoucích důsledků jednotlivých variant vzhledem ke kritériím.
6. Hodnocení a volba varianty – v této fázi se často provede tzv. předvýběr např. na základě hodnocení kritérií s největší vahou, vyloučení nepřijatelných variant a následně u toho zredukovaného souboru variant probíhá detailní zhodnocení všech kritérií.
7. Uskutečnění zvolené varianty – tento krok je přirozeným výsledkem celého rozhodovacího procesu.
8. Kontrola výsledků – kontrola výsledků nám pomáhá najít odpověď na zásadní otázku a to, zda se zdařilo vyřešit primární problém, kvůli kterému celý proces rozhodování začal. Pokud se tak nestalo, často sami sebe omlouváme špatným výběrem kritérií a jejich vah či nedostatkem času anebo úsilí při hledání variant.

Dle Royala (2016, s. 59-61) existuje mnoho nástrojů, které napomáhají při rozhodování, a to v případě, kdy je nutno vyřešit problém anebo využít příležitost. V podstatě se jedná o aplikaci kritického myšlení do praxe.

Mezi základní nástroje umožňující přistoupit k problému efektivně a systémově patří například rozhodovací matice a stromy, vážené pořadí či užitková analýza.

Royal (2016, s. 60-102) uvádí několik nástrojů, které nám pomáhají se rozhodovat. Nyní si uvedeme několik z nich.

1. Rozhodovací matice

Matice představují užitečný nástroj, pomocí něhož lze shrnout všechny potřebné údaje. Ty se řadí dle potřeby nejčastěji do dvou řádků a sloupců tak, že vzniknou čtyři pole. Vzhledem k tomu, že matice poskytují ucelený přehled, není divu, že jsou hojně a s oblibou využívány odborníky při prezentacích.

2. Analýza pro a proti

V této analýze předpokládáme, že u každé otázky můžeme zaujmout pouze dvě stanoviska. Výhody určitého jevu řadíme do kolonky „pro“ a nevýhody do kolonky „proti“. Schopnost vnímat obě stránky problému je základem správného a vyrovnaného myšlenkového procesu. Dalším přínosem této analýzy je fakt, že nás nutí uvažovat nejen o pozitivních stránkách ale také o negativěch.

Tabulka č. 3: Ukázka analýzy pro a proti

Pro	Proti
➤	➤
➤	➤
➤	➤

3. Rozhodovací stromy

Rozhodovací stromy reprezentují způsob, jak graficky uspořádaně setřídit větší množství informací a údajů důležitých při rozhodování. (Royal, 2016, s. 60-102)

Samozřejmě existuje mnoho dalších nástrojů, které nám pomáhají se rozhodovat. Není však našim záměrem popisovat všechny, nýbrž pouze představit několik z nich.

1.1.4 Analýza argumentů

Nezbytnou součástí kritického myšlení je taktéž analýza argumentů.

Klein (2007, s. 7) definuje argumentaci jako „*předkládání správných a pro příjemce sdělení (recipienty) přijatelných tvrzení pro naše výroky, jako důkazy o předmětu řeči, aby příjemce nabyl přesvědčení o pravdivosti našich tezí.*“

Royal (2016, s. 105) vymezuje argument jako „*důkaz, že výrok nebo tvrzení jsou pravdivé, nebo nepravdivé.*“

Szymanek, Wieczorek a Wójcik (2004, s. 9) vymezují argument jako „*system výroků extrahovaný z argumentační výpovědi, složený z předpokladů a závěrů.*“

Argumentační výpověď následně definují jako „*výpověď, v níž se pomocí jedné výroků, opodstatňuje nějaký jiný, v zásadě problematický výrok*“ (Szymanek, Wieczorek, Wójcik, 2004, s. 9).

Toulmin (2007, s. 94) přirovnává argumentaci k organismu, jehož anatomická struktura je dále členěna na orgány (odstavce, členění řeči), jež tvoří jemnější, fyziologickou strukturu na úrovni výpovědi v odstavci.

Tittle (2011, s. 23) uvádí, že argument je složen ze dvou částí. Těmi jsou:

1. Tvrzení – určité prohlášení faktu či názoru, jistý bod toho, co bylo řečeno, který se nazývá úsudek.
2. Podpora tvrzení – důkazy vztahující se k tvrzení, které jej podporují a akceptují. Nazýváme je premisami.

Dle Rottenberga a Winchellové (2008, s. 13-16) reprezentuje argument formy debat, které se pokouší přesvědčit čtenáře nebo posluchače, aby přijmuli tvrzení, ať už je založeno na logickém nebo emocionálním podkladu, nebo jak je tomu ve většině případů, na základě obou. V podstatě se jedná o výrok či výroky podporující určité tvrzení. Autoři dále uvádějí, že je argument složen přinejmenším ze tří částí, a to: tvrzení, podpora a potvrzení. Nyní si jednotlivé části stručně popíšeme:

1. Tvrzení nám odpovídá na otázku „Co se snažíme dokázat?“. Existují tři základní druhy tvrzení: tvrzení faktu, tvrzení hodnot a tvrzení politiky. Všechna tři však musí být podložena reálnými daty.

2. Podpora zahrnuje materiály, jež používá argumentující k přesvědčení ostatních, že jeho tvrzení jsou správná. Tyto materiály zahrnují data obsahující fakta, statistiky a výpovědi expertů.

3. Potvrzení je vnímáno jako určitý předpoklad, přesvědčení, pravidlo, které jsou brány jako samozřejmé. Potvrzení umožňuje čtenáři vytvořit si stejné pouto, jako má autor mezi podporou a tvrzením.

Při argumentaci, ať už mluvené či psané, se projevují tři základní složky, a to: 1) obsahová, 2) formální, 3) emocionální. Hlavní je složka obsahová, což ale nemusí znamenat a často ani neznamená, že je stoprocentně přesvědčivá. Argumentovat znamená přesvědčit oponenty a získat je na svou stranu. Získat a přesvědčovat lze však i lží, demagogií a navozením pocitu strachu. (Bokr, Svatek, 2000, s. 156)

Autorem, který si uvědomuje, že argumentace v obecnějším smyslu je komplexním fenoménem, je slovenský lingvista Ján Horecký (1988, s. 69), jenž definuje argumentaci jako „*textotvornou a myšlenkovou činnost, ve které se mísí myšlenkové a jazykové složky*“.

Studium použití a evaluace argumentů spadalo od samého počátku do kompetence rétoriky. Jedním z nejdůležitějších pojmů Aristotelovy Rétoriky bylo enthýméma – což znamená „řečnický úsudek“, jenž je „páteří dokazování“ (Aristoteles, 1940, s. 26).

Nejen rétorika, ale také dialektika a logika stály u zrodu argumentace. Argumentace se stává předmětem jejich studia, nicméně u každé z nich z jiného hlediska. Dialektika se zabývá hlediskem vedení sporu, rétorika se orientuje na komplexní komunikační pohled zaměřený monologicky, logika se soustředí na hledisko formální platnosti argumentu. (Klein, 2007, s. 8)

Jeden z prvních filozofů, který se pokusil dát argumentaci pevný základ, byl anglický filozof a logik Stephen Edelston Toulmin, ve své klíčové práci *The Uses of Argument* (1958). Toulmin (1958 cit. podle Klein, 2007, s. 9) se již ve svých dřívějších pracích zabývá problematikou hodnotových soudů a pokládá si otázku, zda je realizovatelné podrobit etické normy racionální analýze, nebo zda se omezují pouze na subjektivní hodnocení a pocity. Právě tyto úvahy jej posléze vedly k napsání výše zmíněné knihy.

Všeobecně je nutno argument rozčlenit na předpoklad, potvrzení a závěr. Absolutní základ a jádro kritického myšlení tvoří schopnost porozumění podstatě argumentu, umění napadnout jej či obhájit.

Jak jsme již uvedli, koncept argumentace zahrnuje tři důležité podsložky, a to předpoklad, důkaz a závěr. Předpokladem je určité tvrzení, o kterém se autor domnívá, že je pravdivé. Důkaz zahrnuje fakta, statistiky, příklady, shrnutí, a další informace a data, jimiž autor podepírá své závěry. Samotný závěr následně vyplývá z předpokladů, jež autor uvádí v průběhu argumentace. (Royal, 2016, s. 105-106)

Argumenty můžeme dělit na konvergentní a divergentní. Konvergentní - jednoduché argumenty jsou ty, ve kterých jedna nebo více premis vedou k určitému závěru. V případě více premis na sobě mohou být jednotlivé premisy buď nezávislé (navzájem separovány) nebo závislé jedna na druhé (navzájem propojeny). Divergentní - komplexní argumenty jsou ty, ve kterých jednotlivé premisy vedou ke dvěma či více závěrům. (Tittle, 2011, s. 83)

Argumenty rovněž dělíme na deduktivní a induktivní. Závěr vzniklý deduktivními argumenty nutně vychází z jejich premis. Platí tedy, že dokud jsou premisy pravdivé, je pravdivý i závěr. A proto není možné pochybovat o jeho pravosti. Nicméně v případě induktivního argumentu, záleží spíše na síle než logické nutnosti. Míra do jaké člověk přijímá závěr induktivního argumentu, záleží na síle daného argumentu. (Tittle, 2011, s. 61-62)

Schopnost porozumět argumentační struktuře je pro kritické myšlení podstatné, zdali ne klíčové.

Bokr a Svatek (2010, s. 155) uvádějí, že pokud má být argumentace účinná, je nutno:

- seznámit se s názory oponenta,
- seznámit se s jeho slabostmi a nedostatky (pokud nějaké má),
- odhadnout způsob jakým bude vedena diskuze,
- odhadnout, co ví o mých záměrech,
- nenechat se unášet záští a pečlivě naslouchat oponentovi.

Dle Royala (2016, s. 114-125) se lidé v argumentaci dopouštějí pěti nejčastějších chyb. Jsou jimi:

1. Komparace a analogie – je důležité mít na paměti, že můžeme srovnávat dvě věci, jež se sice liší, ale jedna ke druhé musí tvořit logický ekvivalent. Laicky řečeno, bychom měli srovnávat pouze jablka s jablky a hrušky s hruškami.

2. Reprezentativnost – má-li se jednat o reprezentativnost, je zapotřebí, aby byl vzorek reprezentativní jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Pokud vzorek údajů reprezentuje většinu, argument je silnější, v opačném případě argument slábne.
3. „Dobrá víra“ – zde patří předpoklady učiněné „v dobré víře“. Jelikož je přirozenou lidskou tendencí vybírat si důkazy, které podporují naše stanovisko a odmítat důkazy, které se k našemu stanovisku nehodí, měli bychom se naučit zakládat argumenty na důkazu, jenž je platný sám o sobě.
4. Příčina a následek – chyba v úsudku nastává tehdy, když dáme chybně rovnítko mezi příčinu a následek a bez dostatečného vysvětlení předpokládáme, že určitá událost nastala v důsledku jiné.
5. Implementace – do této kategorie spadají chyby v aplikaci předpokladu. Většinou vznikají tak, že při uvedení plánu do praxe nepočítáme s překážkami a očekáváme, že vše pobežší hladce tak jak má. Důvody proč rozumné plány nevycházejí, jsou celkem čtyři. Jedná se o nedostatek motivace, vytrvalosti a elánu ze strany jednotlivce (organizace); nedostatek předběžných dovedností nebo technických prostředků; nedostatek příležitostí nebo financí; nenadálé překážky nebo doprovodné jevy, jež vyvstanou v průběhu plánu.

Argumentace nám napomáhá k potvrzení nebo vyvrácení určitého tvrzení či výroku. Umění argumentace patří mezi důležité schopnosti jedince, je nezbytnou součástí kritického myšlení a měla by být jednou z centrálních úloh edukačního procesu.

1.1.5 Základy logiky

Základní informace nutné k pochopení argumentačních přešlapů, ke kterým v každodenní praxi dochází, nám poskytují základy logiky.

Bokr a Svatek (2000, s. 10) definují logiku jako „vědu o formách a zákonech usuzování“.

Logiku můžeme dle Vreciona (2008, s. 7) definovat jako vědu zkoumající nejobecnější principy správného a přesného myšlení. Logika dle autora odráží univerzální zákonitosti vytváření objektivní reality. Zabývá se formováním myšlenek a zpravidla vyvozováním důsledků z předpokladů, jinak řečeno vyvozováním pravdivých tvrzení z již zjištěných pravd.

Zajímavý pohled na logiku ve vztahu ke kritickému myšlení uvádí Eemeren (1996, s. 169), podle něhož jsou v současné době kritické myšlení a neformální logika vnímány v podstatě jako totéž.

Logika se dělí na formální a dialektickou. Rozdíly mezi nimi nám objasňuje Vrecion (2007, s. 8-9). Formální logika se zabývá zkoumáním struktury formálních stránek myšlení, přičemž se zaměřuje především na vztahy logického vyplývání, tedy dedukci. Naproti tomu je dialektická logika považována za obecnější filozoficko- metodologický přístup k myšlení, jež je vnímána jako věda o obecných zákonech pohybu a vývoji přírody, lidské společnosti a myšlení. Dialektické neboli heuristické pojetí myšlení i reality je nezbytným všeobecným rámcem praktických i vědeckých úvah.

Tématem formální logiky se zabývá i Bílý (2005, s. 156), který uvádí, že formální logiku potřebují i jednotlivé vědy. Každá věda musí mít svou vnitřní logickou strukturu. Musí zobecňovat, musí své dílčí oblasti vzájemně propojovat logickými úsudky a důkazy a musí dělat teoretické predikace. Kterákoliv věda a vědecká disciplína tedy podle autora předpokládá formální logiku.

Bílý (2005, s. 155) také uvádí, že pravé vzdělávání nejsou jen jakékoliv náhodné vědomosti, nýbrž vědomosti jasné, pevně logicky spořádané, a k takovému vzdělávání patří nutně schopnost logicky myslet.

Někteří studenti, ale nejenom ti, si neuvědomují význam logiky a nutnost jejího studia. Přitom se od každého vzdělaného člověka vyžaduje trénování logického myšlení.

Jak uvádějí Bokr a Svatek (2010, s. 11) studium logiky rozšiřuje všeobecnou kulturu myšlení a umožňuje vědomě se vyvarovat určitých logických chyb. Taktéž vytváří vědomí duchovně kulturní sounáležitosti, jelikož si student během studia uvědomí, že logické principy, jež byly formulovány ve 4. století před n.l. ovlivňují celou naši civilizaci, modernizují se a přecházejí v současné době v matematické podobě do nejmodernějších disciplín, jakými jsou např. kybernetika a informatika. Proto můžeme logiku považovat za spojovací článek mezi filozofy, matematiky, učiteli, kybernetiky, strojaři, elektromechaniky, informatiky, právníky i lékaři.

V další kapitole si představíme rozdíly mezi kritickým a nekritickým myšlením.

1.2 Kritické vs. nekritické myšlení

Kritické myšlení je velmi důležitou kompetencí, proto si v této kapitole uvedeme co kritické myšlení je a co kritické myšlení není.

V první řadě si musíme říci, že kritické myšlení neznamená něco kritizovat. Hodnocení může být jak pozitivní, tak i negativní.

Dle Kokoulika a Drtilové (2006, s. 261) se mohou i lidé dobře vycvičení v kritickém myšlení v něčem mýlit, něco nerozlišit a mohou se tak stát obětí vlastní, cizí či skupinové stupidity. Rozdíl oproti těm, kteří v kritickém myšlení vycvičení nejsou, tkví v tom, že omyly, chyby i poddání se vlastní, cizí či skupinové stupiditě, jsou u kriticky myslících lidí méně pravděpodobné. Ani ti se jim však stoprocentně nevyhnou.

Autoři Kokoulik a Drtilová (2006, s. 261-262) uvádí stručný přehled rozdílů mezi kritickým a nekritickým myšlením v oblastech znalostí, způsobů a strategie myšlení.

Tabulka č. 4: Rozdíly mezi kritickým a nekritickým myšlením

	Kritické myšlení	Nekritické myšlení
Znalosti	<ul style="list-style-type: none"> • více úhlů pohledu, značná šířka a hloubka • interdisciplinární • otevřené • jedinec o získaných informacích přemýšlí 	<ul style="list-style-type: none"> • jeden úhel pohledu, ulpívá na povrchu, užší • monodisciplinární • uzavřené • získané informace jsou na vlastním přemýšlení málo závislé
Způsob myšlení	<ul style="list-style-type: none"> • racionální • konzistentní • integrální • využívá originální prameny • využívá mnoho referenčních souřadnic 	<ul style="list-style-type: none"> • iracionální • nekonzistentní • dílčí, částečné • využívá druhotné prameny • využívá pouze jedny či omezené referenční zdroje
Myšlenková strategie	<ul style="list-style-type: none"> • vyhýbá se uzavřenosti • zkoumá a vyšetřuje • klade otázky • aktivní 	<ul style="list-style-type: none"> • pokouší se o uzavřenost • dogmatická • netáže se • pasivní

	• využívá přesný jazyk	• vágní, nepřesný jazyk
--	------------------------	-------------------------

Zdroj: Koukolík a Drtilová (2006, s. 261-262)

Autor Paul Tittle (2011, s. 6-8) uvádí stručný přehled o tom, co kritickým myšlení není. Kritické myšlení **není pasivní**, nejedná se o pouhé rozhodnutí rozsudku. Kritické myšlení také nemusí být výhradně **destruktivní**, i když se občas destruktivním stát může. Kritické myšlení **není ani konfliktní či nepřátelské**. nepřátelský postoj je pouze pro ty, jejichž cílem je pouhé vítězství. Pro ty, kteří chtějí víc než to, chtějí opravdu vědět, čemu mají věřit a co mají dělat, je mnohem užitečnější kooperativní postoj. Tedy naslouchat všem požadavkům a argumentům a brát v potaz všechny možné zdroje.

Kritické myšlení není nezbytně chladné, vypočítavé a necitlivé. Ve skutečnosti, člověk znalý kritického myšlení bere emoce v potaz.

Také si musíme uvést, že kritické myšlení není synonymem pro intuici či předtuchu a není pouhým selským rozumem. Kritické myšlení je procesem složitějším a snaží se jít za hranice základních principů selského rozumu. (Tittle, 2011, s. 6-8)

Dalším autorem, který se zabývá kritickým myšlením, je Turek (2008, s. 2015). Kritické myšlení má podle něj tyto znaky:

- myšlení je nezávislé, nezaujaté a otevřené novým myšlenkám,
- identifikuje hlavní východiska a sporné otázky,
- porovnává podobnosti a rozdíly mezi dvěma či více lidmi, objekty, myšlenkami anebo situacemi ve shodném nebo rozdílném čase,
- určuje důležitost informací,
- formuluje vhodné otázky,
- rozeznává fakta, názory a zdůvodněné úsudky,
- sleduje spojitost mezi výroky,
- určuje nevyslovené předpoklady,
- rozeznává stereotypy a předsudky,
- identifikuje předpojatost, emoční faktory, agitaci a skreslování,
- rozpoznává různé hodnotové systémy a ideologie,
- určuje vhodnost a přiměřenost informací,
- využívá analýzu, posuzování, indukci, dedukci a hodnocení,

- využívá intelektuální standardy na hodnocení kvality myšlení (posuzuje, zda jsou myšlení, tvrzení a otázky přesné, relevantní, komplexně zaměřené na problém, logické a zaměřené na podstatu věci).

Richard Paul (2012, s. 46-48) uvádí na základě mnoha definic čtyři koncepty kritického myšlení. Jsou jimi kritické myšlení, nekritické myšlení, sofistickované kritické myšlení a spravedlivé kritické myšlení. Nyní si je vymežíme.

1. Kritické myšlení

- Schopnost přemýšlet o tom, jak udělat naše myšlení jasné, precizní, správné, relevantní, konzistentní a spravedlivé.
- Schopnost konstruktivního skepticismu.
- Schopnost identifikovat a odstranit předpojatost, předsudky, stereotypy a jednostrannost v myšlení.
- Myšlení, které nám racionálně potvrzuje to, co si myslíme.

2. Nekritické myšlení

- Myšlení v zajetí vlastního ega, dychtivosti, společenských podmínek, předsudků nebo neracionálních dojmů.
- Myšlení, které je egocentrické, lehkomyšlné, nedůsledné, nedbalé domněnek, relevantních důkazů a implikací.
- Myšlení, jenž zpravidla ignoruje epistemologické požadavky ve prospěch svého egocentrismu.

3. Sofistikované kritické myšlení

- Myšlení splňující epistemologické požadavky, jelikož jsou v souladu se zájmy myslitele.
- Myšlení nedbající předpokladů, závažnosti, důvodů, důkazů, závěrů a důslednosti. Myslitel na tyto aspekty dbá, pouze pokud je to v jeho zájmu.
- Myšlení, které je motivované zájmem, egocentrismem nebo etnocentrismem raději než nalezením pravdy nebo objektivním odůvodněním.

4. Spravedlivé kritické myšlení

- Kvalifikované myšlení splňující epistemologické požadavky bez ohledu na zájmy nebo ideologické závaznosti myslitele.
- Myšlení charakterizované empatií pro odlišné postoje a úhly pohledu, oddaností k hledání pravdy oproti vlastním zájmům.
- Myšlení, které je stále v požadavcích na intelektuální standardy.

- Myšlení demonstrující nutnost vzít v úvahu všechny hlediska systematicky a zhodnotit je stejnými intelektuálními standardy, bez ohledu na naše vlastní zájmy či pocity, zájmy či pocity našich přátel nebo komunity.

Z této kapitoly nám jasně vyplývá, co kritické myšlení je a co naopak není. Musíme však brát v potaz, že kritické myšlení není jednou provždy dosažený stav, ale celoživotní proces. Je to námaha a práce na sobě samotném po celou dobu života.

2 ROZVOJ KRITICKÉHO MYŠLENÍ

Pojem kritický pochází z řeckého slova „kritikos“, které znamená soudce / posuzovat.

Kritické myšlení zachovává starodávný pohled tří starořeckých zakladatelů, a to Sokrata, Platona a Aristotela. Podle jejich stanoviska je plně dostačující analýza, úsudek a argumentování. Právě to podle nich vede k nalezení pravdy. Pokud tedy odstraníme jakousi „nepravdu“, dosáhneme pravdy.

Dle Watsona a Glasera (2000, s. 7) se schopnost kriticky myslet všeobecně považuje za jeden z cílů výchovy a vzdělávání. Důkladné analytické myšlení je důležitou součástí většiny úloh při řízení (managementu) a jak je známo, je také důležitým předpokladem a nutností v mnohých profesích.

Michael Scriven uvádí, že kritické myšlení je studijní kompetence podobně jako čtení či psaní a má stejně zásadní význam. Definiuje jej takto: „*kritické myšlení je odborná a aktivní interpretace a hodnocení pozorování a komunikace, informací a argumentací.*“ (Fisher, Scriven, 1997, s. 21)

Paul (2012, s. 45) uvádí, že učení se kritickému myšlení je mimořádným procesem, který kultivuje schopnosti v lidském myšlení a rozvíjí je na úkor schopností spontánně aktivovaných a zpevněných socializací. Je obtížné udržet naši mysl disciplinovanou tak, aby se zaměřovala na racionální úvahy než na egocentrické myšlenky a hodnoty.

Důležitým znakem kritického myšlení je respektování světa dětského myšlení, měnícího se vlivem činností, které jedinec provádí. Jak jsme již uvedli, kritické myšlení vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky, což znamená, že jedinec si své poznání vytváří na základě dřívějších zkušeností a osvojených poznatků. Dalším hlediskem kritického myšlení je uvážení osobních stylů, cest a vlastních učebních procesů, tzv. metakognitivní přístup.

Lai (2011, s. 10) ve své výzkumné zprávě uvádí dispozice relevantní ke kritickému myšlení. Jsou jimi otevřenost k jiným názorům, nezaujatost, tendence hledat příčinu, flexibilita, zvědavost, touha po informovanosti, respekt a ochota brát v potaz jiné úhly pohledu.

Koukolík a Drtilová (2006, s. 260) předkládají obecné intelektuální standardy vztahující se na kritické myšlení. Jsou jimi:

- **Jasnost.** Je-li jakýkoliv výrok nejasný, nelze určit míru jeho přesnosti ani určitosti. Mnohé titulky článků, příspěvky v nejrůznějších diskuzích a projevy politiků jsou často

nejasné a zavádějící, proto by z každého výroku mělo vyplývat, co přesně má autor na mysli a kde spatřuje problém.

- **Přesnost.** Kromě toho, že výrok musí být jasný, musí být i přesný. Autor musí jasně definovat, o co přesně se jedná.
- **Určitost.** Proto, aby byl výrok určitý, musíme si pomáhat otázkami, jako jsou: Kolik? Kdy? V jakém rozsahu? Jak to probíhá v čase? Jaké jsou podrobnosti?
- **Věcnost.** Výrok musí být hodnotným.
- **Hloubka.** Autor musí výrok vysvětlit do hloubky.
- **Šířka.** Standard šířky bývá porušen u jednostranných stranických, filozofických, vědeckých nebo religiózních argumentací.
- **Logika.** Autor musí vědět, zda dává výrok vůbec smysl, zda mezi tvrzeními není vnitřní rozpor a podobně.

Dle Allena a Scozziho (2012, s. 3) je zřejmé, že kritické myšlení bude v následujících letech podstatnějším a významnějším tématem středních škol po celém světě. Otázkou pro středoškolské učitele je, jak učit tuto novou dovednost k doplnění jejich běžného vyučovacího předmětu a zároveň jak k tomu najít potřebný čas. Autoři uvádí dvě fáze implementování kritického myšlení do vyučovacích předmětů ve škole. V první fázi se studenti naučí, pochopí a zapamatují jádro obsahu a v druhé fázi budou kriticky hodnotit, reflektovat a uvažovat o tomto obsahu.

Obecně se předpokládá, že schopnost kritického myšlení má původ v lidských evolučních základech, podobně jako jazyk a řeč. Jazyku a řeči se však naučí každé zdravé dítě, nicméně soustavně kriticky myslet dokáže jen nevelký počet dospělých. Jak jsme již naznačili v první kapitole, kritickému myšlení se musíme učit po celý život.

Nyní přejdeme k podkapitole s názvem výchova ke kritickému myšlení, čímž je myšleno zejména podporování a rozvíjení čtení a psaní vedoucí ke kritickému myšlení. Uvedeme si také modely kritického myšlení a metody vedoucí k rozvoji kritického myšlení.

2.1 Výchova ke kritickému myšlení

Lidé se den co den, od rána do večera setkávají jak v práci, tak i v osobním životě s těžkostmi a překážkami. Musí posuzovat co je a není správné, odpovídat na množství otázek, řešit množství úkolů a povinností. Lidé se musí rozhodovat čemu věřit a čemu nevěřit, musí řešit rozličné problémy. Některé problémy jdou řešit rutinními, naučenými po-

stupy, bez přemýšlení, avšak většina problémů vyžaduje aplikaci vědomostí, využití již osvojených poznatků, analýzu, hodnocení – tedy kritické myšlení.

Dle Švarcové (2010, s. 3) je kritické myšlení životním stylem, a proto by se k němu mělo spíše vést než jej vyučovat. Proto je dle Švarcové vhodnějším termínem výchova než vzdělávání.

Kritické myšlení je právem řazeno mezi klíčové kompetence. Klíčové kompetence jsou nejdůležitějšími kompetencemi z množiny kompetencí. Pomáhají nám při řešení mnohých, většinou nepředvídatelných problémů a umožňují nám úspěšně se vyrovnat s rychlými změnami v práci, v osobním i společenském životě.

Turek (2008b, s. 211-214) uvádí šest kategorií klíčových kompetencí. Jsou jimi klíčové kompetence informační, učební, kognitivní, sociální, komunikační a personální. Kritické myšlení řadí spolu se schopností řešit problémy a tvořivým myšlením do klíčových kompetencí kognitivních. Podle něj by člověk měl být schopen uznat, že objekt jeho zájmu může být jiný, než jaký se jeví. Měl by kriticky přijímat informace, hledat příčiny, důkazy, argumenty, alternativy, být skeptický vůči zjednodušeným tvrzením (pochybovat o nich a ptát se „co, když to tak není?“), být nestranný, nezaujatý, nepodléhat propagandě, populismu, předsudkům a stereotypům. Neměli bychom předčasně generalizovat a podléhat emocím. Právě kritické myšlení má podle něj zásadní význam pro efektivní učení a úspěšný život.

Kritické myšlení je také jednou z nejdůležitějších klíčových kompetencí podle zástupců nadnárodních firem (Volvo, Fiat, Ericsson atd.), kteří vypracovali seznam důležitých kompetencí pro absolventy středních škol ve Finsku. Mimo kritické myšlení uvádí také etické chování, zvládání soužití s druhými, ovládnutí druhého cizího jazyka (kromě angličtiny), dobré technicko - odborné znalosti, připravenost na změny, přizpůsobivost v cizím prostředí a počítačová gramotnost. Všechny tyto kompetence jsou na stejné úrovni. (Turek, 2008b, s. 202-203)

Ačkoliv by mělo být kritické myšlení nezbytnou součástí výuky na školách, pro rozvoj kritického myšlení je zapotřebí v takové výchově a trénování kritického myšlení pokračovat po celý život.

Radulović a Stančić (2017, s. 15-23) uvádějí, že z pohledu kritické pedagogiky je kritické myšlení nezbytnou kompetencí, aby mohly být překonány tíživé poměry společnosti a so-

ciální nerovnosti. Dále uvádí několik postřehů ke kritickému myšlení v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

- Hlavním přístupem pro rozvoj kritického myšlení ve vzdělávání je implementace speciálních programů a metod jako jsou kognitivní, racionalistické, individualistické, instrumentální metody.
- Ačkoliv na školách existují různé pohledy na to, jaká je podstata a smysl kritického myšlení, musíme si uvědomit, že důležitým postojem ke vzdělávání je zejména vzdělávání ke kritickým kompetencím.
- Bariérou pro rozvoj kritického myšlení v procesu vzdělávání může být nejenom nezájem a nedostatek snahy ze strany vyučujících či neadekvátní vzdělání budoucích pedagogů, nýbrž také nedostatky samotného vzdělávacího systému.
- Cílem vzdělávacího systému by nemělo být pouze trénování a vzdělávání učitelů ve specifických programech, metodách nebo technikách rozvíjejících kritické myšlení u žáků, ale zejména umožnění rozvoje kritičnosti a rozdílných pohledů na vzdělávání a kurikulum a také šíření vzdělanosti. Vyučující by měli mít možnost rozvíjet kurikulum spolu se svými studenty.

Cílem výchovy ke kritickému myšlení je dle Švarcové (2010, s. 323-332) osobnost, která se dokáže komplexně orientovat ve světě, schopná najít potřebné informace a kriticky zhodnotit jejich kvalitu a relevantnost a účelně tyto informace využít pro řešení problémů. Z didaktického hlediska se jako podpora výchovy ke kritickému myšlení jeví dvě cesty, a to kritické psaní a kritické čtení. V obou případech hraje velmi důležitou roli jazyk, a proto by výuka sémantiky a sémiotiky měla získat na významu.

Zajímavým projektem, který se ve spojitosti s kritickým čtením v České republice v roce 2017 objevil, je čtenářský program **Pomáháme školám k úspěchu**. Je názorným příkladem toho, jak pomoci rozvíjet kritické myšlení již od dětského věku. Do tohoto programu je zatím zapojeno 11 škol. Do čtenářských škol projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ přicházejí čtenářští specialisté, jejichž úkolem je podpořit kolegy ze základního týmu školy v tom, aby se stali lepšími učiteli čtenářské gramotnosti, osvojili si dovednosti potřebné pro kolegiální podporu, přitahovali další kolegy ke spolupráci a tvořili školní strategii pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Externí čtenářští mentoři nejsou chápáni ve vztahu k učitelům v asymetrickém vztahu, zdůrazňuje se kolegiální partnerská spolupráce. Důležitým aspektem spolupráce je odstup a nadhled na situaci ve škole ze strany mentorů. (Hausenblas a Košťálová, 2017, s. 4-11)

Výsledkem spolupráce vyučujících v rámci programu „Pomáháme školám k úspěchu“ je mimo jiné také tzv. **tutorské čtení**. Při tutorském čtení se setkávají menší čtenáři s většími, protože zejména menší děti potřebují při čtení cítit blízkost druhého člověka. Učitelé zapojených škol hodnotí tutorské čtení velmi pozitivně. Díky tutorskému čtení učitelé poznají, jak na tom mladší děti se čtením jsou, jaké knihy se jim líbí a co je zajímavé, to děti učí vzájemné spolupráci a trpělivosti. (Baumová, Dudová a kol., 2017, s. 35-39)

Kritické myšlení se objevuje i v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, a to hned v několika souvislostech. Kritické myšlení by se mělo rozvíjet v rámci vzdělávací oblasti **Člověk a příroda**, která je zaměřena na udržení přírodní rovnováhy a existence zvířat, člověka i živých soustav. Dále je kritické myšlení zmiňováno i v průřezovém tématu **Výchova demokratického občana** představující spojení hodnot jako jsou spravedlnost, tolerance a odpovědnosti. V základním vzdělávání se toto průřezové téma realizuje za pomoci demokratické atmosféry ve třídě, kdy mají žáci možnost vyjádřit své názory v diskuzích, podílet se na rozhodnutí třídního kolektivu, tvorbě pravidel třídy a udržování samotné demokracie. Tyto zkušenosti pak rozvíjí schopnost kritického myšlení. V průřezovém tématu **Mediální výchova** je kritické myšlení zmiňováno v souvislosti s vytvářením si kritického odstupu od mediovaných informací, čímž je myšleno prověřování jejich věrohodnosti a významu, tedy rozlišování zábavních prvků ve sdělení od informativních a společensky hodnotných. (MŠMT, 2015, 62-138)

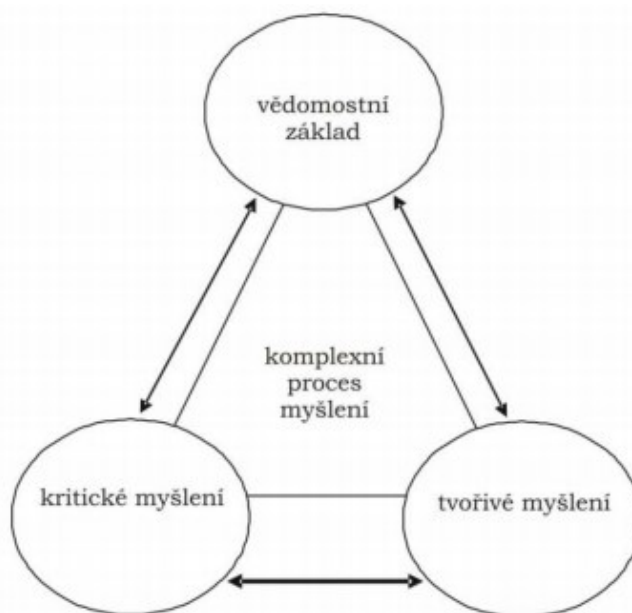
Důležité je uvědomit si, že hlavní roli na cestě ke kritickému myšlení hraje učení se. Nicméně ani sebe inteligentnější a vzdělaný člověk, který bude nekriticky přijímat nové informace, se nevyhne neúspěchu a zklamání. I přesto, že kritické myšlení vyžaduje mnohem náročnější mentální aktivitu a je časově náročnější než nekritické přijímání informací, odměnou nám bude lepší učení, životní úspěchy a svoboda myšlení. Proto sledujeme za důležité rozvíjet tuto kompetenci již od útlého věku.

2.2 Modely kritického myšlení

Kritické myšlení ve výuce je výchovně-vzdělávací aktivita zasahující celistvou osobnost žáka. Snaží se překonat dosavadní omezení školského systému zaměřeného převážně na memorování poznatků a rozšířit působení školy také na oblast volní, kreativní a citové kultivace žáka.

Jeden z modelů, který můžeme chápat jako možný základ kritického myšlení je integrovaný model myšlení. Tento model chápe myšlení jako interaktivní konstrukt složený z vědomostního základu, kritického myšlení a myšlení kreativního. Model byl zkonstruován především pro pedagogické účely s cílem naučit žáka efektivně zacházet s informacemi a dokázat se orientovat ve světě.

Obrázek č. 1: Integrovaný model myšlení



Zdroj: Kolláriková (1995, cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 160)

Maňák, Švec (2003, s. 159-163) uvádějí, že existuje několik psychologických teorií, jež jsou v některých směrech podobné myšlení kritickému. Zmiňují např. tzv. tříúrovňový model intelektu A. Costy (1987), který rozeznává tři úrovně a to: zapamatování skutečností a vědomostí, dedukce smyslu osvojených poznatků a aplikace a evaluace vědomostí a dovedností při tvořivé činnosti. Znamější je program rozvoje myšlení E. de Bona (1987), jehož podstatou je nácvik tzv. projektivního myšlení, při němž si učící osoba informace sama vyhledává, zpracovává a využívá při řešení příkladů a úloh.

Dalším modelem uplatňovaným v kritickém myšlení je **třífázový model učení**. Tento model je velmi efektivní, jelikož poskytuje učícímu se dostatek intelektuálních a emocionálních podnětů a sleduje jeho potřeby. Třífázový model učení zahrnuje kromě myšlenkových procesů také rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty. Tento model byl v našem vzdělávacím systému uveden do povědomí zejména díky projektu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Nyní si stručně rozebereme jeho tři fáze:

1. **Fáze evokace** – tato fáze má vyvolat zaujetí o problematiku. Žák si vybavuje, co již o daném tématu ví, nebo si myslí, že ví. Poté si z těchto podvědomých znalostí sestaví vlastní vědomostní strukturu tématu, do které bude následně zasazovat nová fakta. Žáci si v této fázi formulují nejasnosti a otázky, které je k tématu napadají.
2. **Fáze uvědomění si významu** – v této fázi je cílem udržet zaujetí žáka vyvolané ve fázi evokace. Žák hledá nové informace, a to například pomocí čteného textu, přednášek, zhlédnutím filmu nebo experimentováním. Žák si vytváří vlastní názory, které srovnává s původními představami. Důležité v této fázi je, aby žáci novým informacím rozuměli a uměli je propojit s informacemi již osvojenými, tedy aby si budovali tzv. kognitivní mosty.
3. **Fáze reflexe** – během této fáze si žáci třídí, systematizují a upevňují své vědomosti. Vede k prohloubení učiva tak, že žáci jsou schopni vyjadřovat myšlenky a informace o tématu vlastními slovy. (Maňák, Švec, 2003, s. 160-162)

Velmi důležitá je dle Košťálové a Hausenblas (2001, s. 67) fáze reflexe. Při reflexi procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými dospěl k novým informacím a porozumění. Žák či student si taktéž ujasňuje, co by měl příště dělat jinak. V této fázi zažívá uspokojení nad dosaženým a také zvědavost nad tím, co by se ještě mohl dozvědět a pochopit. Je velmi důležité, aby se reflexi věnoval v hodině potřebný čas, protože bez ukončené reflexe zůstává dítěti i učiteli nejasné, co vlastně dítě pochopilo. Důsledkem předčasně ukončené nebo špatně vedené reflexe je potom velmi často špatné navazování na další učivo.

Košťál a Hausenblas (2006, s. 67) dále uvádí nejčastější omyly, kterých se při fáze reflexe můžeme dopustit. Jsou jimi tyto aspekty:

- 1) Spěcháme. Na úlohy, kterými chceme žáky k reflexi vést, mnohdy není v hodinách dostatek času. Žáci poté ve spěchu píšou povrchní, o učení a reflexi nic neprozrazující výroky typu „naučil jsem se o kyselině sírové“.
- 2) Vykládáme. Učitelé mají mnohdy tendenci poučovat svými „správnými“ nebo „nutnými“ informacemi. Většinou je žákům nadiktují v závěrečném shrnutí. Žák si tímto způsobem látku neosvojí sám, ale naučí se jen nadiktovanou poučku zpaměti. Pokud učitel chce žákům tuto informaci poskytnout formou výkladu, patří takový postup do fáze uvědomění si významu. Po tomto výkladu by žáci měli mít prostor na to, aby si sami shrnuli, co nového pochopili, čemu ne/porozuměli nebo co dalšího by se chtěli o látce dozvědět.

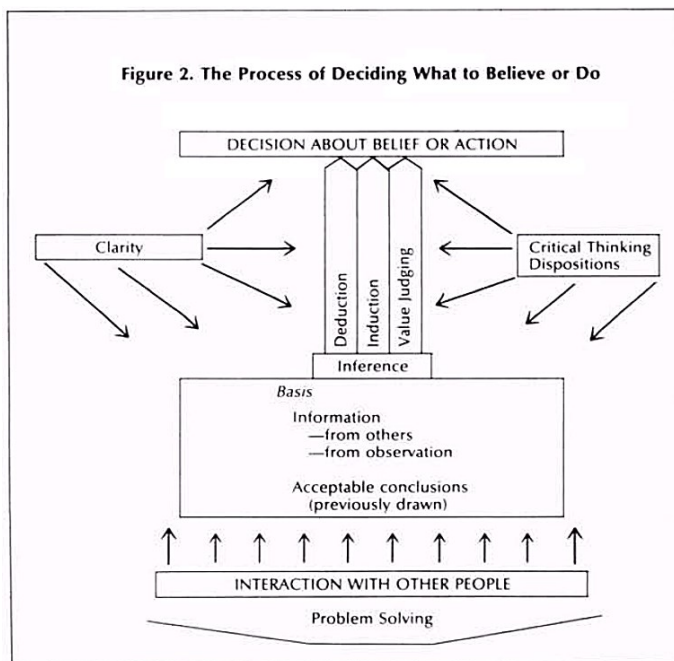
3) Kontrolujeme. Rozdíl mezi kontrolou a reflexí spočívá v tom, že při reflexi se žák stále ještě učí, zatímco při kontrole se očekává, že učení již skončilo. Proto nemůžeme desetiminutový test na konci hodiny považovat za efektivní reflexi.

4) Vyrušujeme. K tomu, aby žáci dané poznání pochopili, potřebují klid na soustředění, proto není zcela vhodné je vyrušovat.

S pomocí třífázového modelu učení si žáci zapamatují učivo na delší dobu, jsou aktivnější a více motivováni k učení. Žáci jsou tvořivější a rozvíjí se jejich schopnost tvořivého myšlení a práce. Zlepšují se taktéž komunikační dovednosti, model přispívá k rozvoji týmové práce a osvojení práce s informacemi a samostatného vyhledávání důležitých údajů. (Petrasová, 2002, s.)

Jako další si můžeme uvést schéma „procesu rozhodování čemu věřit nebo co dělat“ od Ennise (1985, s. 47-48).

Obrázek č. 2: Proces rozhodování čemu věřit a co dělat



Zdroj: Ennis (1985, s. 47)

Ačkoliv se jedná o model poměrně starý, je dodnes platný a využívaný. Podle Ennise existují čtyři základní sady schopností, které ustanovují kritické myšlení. Jsou jimi schopnosti spojené se srozumitelností, logickým úsudkem, s určením logického základu a vytvářením rozhodnutí v uspořádané a použitelné formě, často nazýváno také jako řešení problému. Když skombinujeme tyto čtyři kategorie schopností s dispozicemi kritického myšlení, zjis-

tíme, že jsou určeny k odhalení toho, čemu máme věřit nebo co máme dělat. Máme nebo usilujeme o nějaký základ, tedy nějakou informaci nebo úsudek z předchozího přemýšlení. Z toho následně vyvozujeme závěry, což je v podstatě rozhodování o přesvědčení či akci. Výše uvedené schéma nám ukazuje základ vyvozování rozhodnutí, přičemž celý proces řešení problému vyžaduje důraz na srozumitelnost a dispozice kritického myšlení a probíhá v kontextu s ostatními.

Všechny tyto modely nám mohou pomoci lépe pochopit, jak kritické myšlení funguje a jak jej můžeme využít například při výuce.

2.3 Metody a techniky vedoucí k rozvoji kritického myšlení

Kritické myšlení je chápáno samo o sobě jako komplexní metoda, neboť nároky společnosti stále více vyžadují, aby byl každý občan schopen samostatného a zodpovědného rozhodování, řešení problémů k čemuž je kritické myšlení nutně zapotřebí.

Kriticky myslet znamená dle Steelové a kolektivu (1997, s. 4) uchopit myšlenku, porozumět jejímu obsahu, prozkoumat ji, zhodnotit ji zdravým skeptickým posouzením, uspořádat si ji s jinými názory a také tím, co již o dané problematice vím a následně zaujmout vlastní stanovisko.

Základem kritického myšlení ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou modely, které jsme si uvedli v předchozí kapitole, tedy zejména integrovaný model myšlení a třífázový model učení.

Maňák a Švec (2003, s. 161) uvádí, že důležitou roli při rozvíjení kritického myšlení u žáků mají taktéž učitelovy otázky. Ty utváří třídní atmosféru, stanovují úroveň náročnosti na žáky, kultivují jejich myšlení a jsou také měřítkem při hodnocení výkonů. Dle autorů se osvědčuje víceúrovňový systém kladení otázek:

- Otázky žádající doslovnou odpověď – např. při definicích, přesných formulacích nebo předkládání matematických výrazů.
- Otázky převodové, transformační – převedení nabytých informací do jiné, odlišné podoby.
- Otázky aplikační, generalizační – slouží k odhalování nejasností a jejich odstranění.
- Otázky na pochopení, interpretační – vedou k hledání návaznosti mezi myšlenkami, porozumění vztahů a souvislostí.

- Otázky analytické – vedou žáky k analýze jevů, k hlubšímu proniknutí k podstatě a následnému vysvětlení.
- Otázky hodnotící – vytváří u žáků vlastní přesvědčení a postoje k poskytnutým informacím.
- Otázky syntetické – umožňují žákům hledat alternativní řešení a řešit úkoly kreativním způsobem.

Se zajímavou metodou jak zvýšit kritické myšlení u studentů přišla Státní univerzita v Jižní Dakotě. Jedná se o strategii, kdy jsou studenti vyzváni, aby popsali, co vidí v konkrétních uměleckých dílech. Profesor Kay Cutler ve spolupráci s profesorkou Mary Moeller připravují učitele v Jižní Dakotě na využívání strategií vizuálního myšlení v jejich třídách. Verschoor, která s programem začala, spolupracuje s mnoha subjekty na jeho financování. Podle ní je cílem celého programu rozvoj kreativity, dovedností kritického myšlení a jazykové gramotnosti. Program probíhá tak, že vyučující ukáže svým studentům určitý obraz, a ptá se jich otevřenými otázkami na to, co podle nich kresba znázorňuje a následně se táže, co je přimělo k tomu, říct právě tuhle odpověď a zda ji můžou něčím, co je na obrazu doložit. (Delfanien, 2017)

Mezi další metody, které se k rozvoji kritického myšlení využívají patří např. volné psaní, párová diskuse, párové čtení, učíme se navzájem, klíčová slova, řízené čtení s předvídáním, diskusní pavučina, brainstorming, myšlenkové mapy, dvojitého zápisník, poslední slovo patří mně, grafická schémata různých typů, I.N.S.E.R.T. („*interactive noting system for effective reading and thinking*“), kostka, pětilístek a další (Kritické myšlení, 2001).

Hlavním pilířem pro kritické myšlení je čtenářská gramotnost. Je důležité lidi motivovat k četbě, a to zejména kvalitní literatury. Kritické myšlení také úzce navazuje na metodu práce s textem. Jedná se však o komplexnější přístup, ve kterém se rozvíjí myšlenkové procesy a myšlenky se následně vyjadřují písemnou či grafickou formou. (Maňák, Švec, 2003, s. 162)

Ve spojitosti s výše uvedeným zmiňují Meredith, Steelová a Templ (1997, s. 27-28) techniky, které je možné při práci s texty a učebnicemi využívat. Jsou jimi:

1. Verifikace. Text se využívá k tomu, aby potvrdil anebo negoval dřívější názory nebo poznatky.
2. Nepřímé ověřování. Text nám umožňuje porovnat nové a staré informace.

3. Zaměření. Text se orientuje na cíle výuky.
4. Parafrázování. Text směřuje k obměně myšlenek, formulací a vyjádření vlastních postojů.
5. Zavřené učebnice. Žáci mají za úkol opakovat a reprodukovat informace, jež byly v textu obsaženy.

Všechny tyto metody a techniky mají za úkol přispívat k rozvoji schopnosti kriticky myslet. Koukolík a Drtilová (2002, s. 63) odkazují v této souvislosti na mimořádné myšlenky W. G. Summery, které byly uveřejněny r. 1907 a které dodnes vystihují edukační záměry: *„Kritické myšlení je jedinou garancí, jež nás ochraňuje před klamy, podvody, pověrami a scestným chápáním jak světa kolem nás, tak sebe samých... Učitel kteréhokoliv předmětu, který trvá na jasnosti a rozumové kontrole všech postupů a metod, jenž vše podřizuje neomezenému ověřování a kontrole, vytváří tuto metodu ve svých žácích jako zvyk.“*

Kapitola slouží jako stručný přehled metod a technik vedoucí k rozvoji kritického myšlení. Pomocí nich se může kriticky myslící člověk ubránit manipulaci, vytvářet si úsudky, hledat racionální a logické argumenty, posuzovat pravdivost a užitečnost získané informace a následně oddělovat potřebné informace od nepotřebných.

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Sociální pedagogika je aplikovaným odvětvím pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové či sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže či dospělých.

Podle tvrzení vyplývajících z myšlenek starověkých řeckých a římských filozofů, je sociální pedagogika v nejširším smyslu stará jako lidstvo samo (Bakošová, 2011, s. 13).

Sociální pedagogika se totiž stejně jako celá evropská vzdělanost nepochybně opírá o myšlenky antické filozofie. V souvislosti s uvažováním o roli výchovy a vzdělání ve společnosti i pro společnost je oprávněně zmiňován **Plátón** (427-347 př. n. l.), pro něhož byla výchova předpokladem mravního vývoje člověka i prosazení požadavků společnosti na člověka. Platón zdůrazňoval ve svém díle Ústava vztah výchovy k přípravě člověka na jeho společenské uplatnění, přičemž dominantní silou se v jeho konceptu stává vzdělanost. Ve svém posledním díle dochází k závěru o podstatě lidského dobra ve výchově, které je podle něj podmíněno zejména výchovou. (Řehořková, 2000, s. 111)

Dalším důležitým antickým autorem je **Aristotelés** (384-322 př. n. l.), který ve svých úvahách o společnosti zdůrazňuje hodnotu výchovy. Člověk je podle něj na společnosti závislý a je jeho přirozeností žít společně s ostatními ve společenství, ve státě. Stát je totiž cílem, ale i důsledkem společenského snažení. Stát sehrává významnou roli v uspořádání systému výchovy dětí a mládeže, kdy cílem výchovy je duchovní přeměna člověka v samostatně odpovědnou bytost. (Hroncová, Emmerová, 2004, s. 11)

Co se týče římské antické společnosti, vynikal zde v kontextu sociálně pedagogického myšlení filozof a politik **Seneca** (4 př. n. l. – 65 n. l.). Seneca věnoval velký důraz na řešení sociálních problémů římské společnosti tím, že zdůrazňuje moudrost člověka v jeho schopnosti „*podat trosečnickovi ruku a nabídnout přístřeší těm, kdo jej nemají*“ (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 15).

Od období starověku přes středověký a křesťanský ideál člověka, renesanci a humanismus, osvícenství až po počátek 20. století, se myšlenky a názory formující sociální pedagogiku postupně měnily a vyvíjely. Sociální pedagogika prošla složitým a velmi pestrým vývojem a existuje celá řada osobností, která se na tomto vývoji podílela. Nyní se však zaměříme na novodobou sociální pedagogiku, která se v Evropě objevuje asi před 150 lety, a to v Německu.

Jak uvádí Ondrejko (2009, s. 460) prvním autorem zmiňujícím se o sociální pedagogice je německý pedagog Karol Mager. Ten pojímal sociální pedagogiku jako opak pedagogiky individuální. Druhým byl dle Ondrejko, Adolf Diesterweg, který zmiňuje sociální pedagogiku ve vztahu k chudobě a zavádí výchovné úlohy. Třetím autorem je Paul Natorp, jenž na přelomu 19. a 20. století vytvořil ucelený koncept sociální pedagogiky ve smyslu sociální ochrany, sociální výchovy a sociální pomoci mládeži.

Nyní si uvedeme několik definic a různých pohledů na sociální pedagogiku.

Grunwald a Thiersch (2009, s. 137) hovoří o tzv. Diamantovém modelu (*Diamant Model*), který znázorňuje odhodlání podporovat a rozvíjet jak individua, tak i celou společnost ve čtyřech oblastech. Tento model předkládá čtyři základní body, kterými jsou blahobyt ve smyslu pocitu pohody, učení se, vztahy a zmocnění. Ve středu těchto čtyř bodů se nachází právě sociální pedagogika se snahou poskytovat lidem zkušenosti, které budou mít dlouhodobý vliv na jejich životy, vedoucí ke každodennímu úspěchu. V podstatě tento model symbolizuje základní principy sociální pedagogiky.

Obrázek č. 3: Diamantový model sociální pedagogiky (model diamantu)



Zdroj: Grunwald a Thiersch (2009, s. 137)

Všechny z těchto ústředních cílů se týkají jak pedagogické praxe na individuální úrovni, tak i sociální praxe na společenské úrovni. Model diamantu zdůrazňuje základní pojmy, na nichž je založena podstata celé sociální pedagogiky. Podle tohoto modelu jsou všechny lidské bytosti ve své podstatě bohaté, plné potenciálu, dovedností, schopností, znalostí, možností bez ohledu na to, zda jsou dětmi, rodiči nebo jinými členy komunity. Právě proto si všichni zaslouží být respektováni jako lidské bytosti. (Eichsteller, Holthoff, 2011, s. 38-39)

Bakošová (2011, s. 23) definuje sociální pedagogiku jako „životní pomoc“. Blíže ji specifikuje jako „*pozitivní pedagogiku, jejímž cílem je v systému komplexní péče poskytnout pomoc dětem, mládeži i dospělým, a to hledáním optimálních forem pomoci a kompenzováním nedostatků.*“ Cílem je proměna lidí i společnosti pomocí výchovy. Jedná se o proces výchovné péče, dohledu a ochrany.

Kraus (2008, s. 44-45) uvádí, že současná sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze, a to sociální a pedagogickou. **Sociální dimenze** je dána společenským rozsahem a podmínkami v konkrétní společnosti. Sociální pedagogika se v souvislosti s touto dimenzí zabývá měnícím se prostředím a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti. **Pedagogická dimenze** se zabývá tím, jak pomocí pedagogických prostředků dosáhnout žádoucích cílů. Sociální pedagogika nastupuje v situacích, ve kterých jsou procesy výchovy a vzdělávání rozhodující a také tam, kde běžné výchovné postupy selhávají, kde působí na jedince či skupiny deviantní.

L. Hřebíček (2000, s. 16) vymezuje sociální pedagogiku jako soubor teorií, principů, obsahových úkolů, specifických a konkrétních forem, metod, prostředků a institucí, jejichž pomocí se podporuje u lidí kompetentnost pro uspokojivou realizaci jejich životních drah v souladu s jejich osobními předpoklady, zájmy a objektivními společenskými možnostmi.

Průcha, Mareš, Walterová (2013, s. 203) vymezují sociální pedagogiku jako aplikované odvětví pedagogiky věnující se výchovnému působení na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Taktéž se zaměřuje na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby a jiné.

Slovník sociální práce definuje sociální pedagogiku jako „*odbornou disciplínu zabývající se rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících zdravý vývoj člověka a uplatňováním postupů vyvažujících jejich nežádoucí působení*“ (Matoušek, 2003, s. 210).

Navzdory rozmanitosti, kterou sociální pedagogika přináší a také její schopnosti reagovat na široké spektrum problémů, můžeme dle Petrie a kolektivu (2005, s. 22) identifikovat některé specifické komponenty, které nám pomohou lépe uchopit „identitu“ sociální pedagogiky. Následující principy mají svůj přínos nejen pro sociální pedagogiku, ale napříč všemi pedagogickými obory. Jsou jimi:

- zaměření pozornosti na dítě jako celistvou osobnost a podpora jeho rozvoje;
- zaměření na vztah mezi sebou samým a dítětem nebo mladým dospělým;
- děti a personál se pohybují a žijí ve stejném životním prostoru, ne jako separované hierarchické skupiny;
- pedagogové (sociální pedagogové) jsou neustále svou praxí vedeni k tomu, aby používali jak teoretické znalosti, tak i znalosti o sobě samých k řešení situací, se kterými jsou konfrontováni;
- pedagogové jsou praktičtí, dokáží se podílet na mnoha aspektech dětského každodenního života a jejich aktivitách;
- děti žijící ve skupině jsou chápány jako důležitý zdroj, pracovníci je mohou podporovat s využitím vlivu skupiny;
- pedagogika vytváří porozumění právům dětí, které nejsou omezeny procesními záležitostmi legislativních požadavků;
- je zde důraz na týmovou práci a zejména na to, jak se podílí na výchově dětí ostatní – jiní odborníci, členové komunity, a zvláště pak rodiče;
- ústředním významem je potom naslouchání a správná komunikace.

Rozvoj sociální pedagogiky v České republice je nedílně propojen společnou historií se Slovenskem v letech 1918-1993. Ačkoliv se dnes jedná o dvě nezávislá území, samostatný kontinuální rozvoj sociální pedagogiky je zřetelný až od roku 1990. Před rokem 1990 významně ovlivnili utváření sociální pedagogiky zejména profesori J. Čečetka a O. Baláž. Českou sociální pedagogiku v začátcích spojujeme se jmény jako jsou G. A. Lindner, který sociální pedagogiku chápal jako vědu o sociální podstatě výchovy, T. G. Masaryk, jenž se významně podílel na rozvoji české sociologie a tím i rozvoji sociální pedagogiky a I. A. Bláha. Později je to K. Galla a v 70. a 80. letech M. Přadka. V současnosti reprezentuje českou sociální pedagogiku především B. Kraus, S. Bendl, D. Knotová, S. Střelec, J. Němec, M. Soják, Š. Chudý a další. Obě země, jak Slovensko, tak Česká republika, rozvíjejí vědní obor, studijní specializace a učební předmět. (Bakošová, 2011, s. 14)

Ačkoliv je sociální pedagogika relativně mladým studijním oborem, zájem o něj neustále stoupá. V současné době je studijní obor Sociální pedagogika možné studovat na devíti univerzitách a to na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Pedagogické fakultě Ostravské univerzity, Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické na Technické univerzitě v Liberci a Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

3.1 Současné pojetí sociální pedagogiky jako vědecké disciplíny

Jak jsme již naznačili v předchozí kapitole, sociální pedagogika prošla velmi složitým a pestrým vývojem, přičemž čerpala inspiraci z filozofie, sociologie, teorie výchovy a jiných vědních disciplín. Sociální pedagogika měla v našich zemích složitý vývoj a možná právě proto doposud neexistuje jednotné vymezení této vědní disciplíny.

Kraus (2001, s. 117) výstižně uvádí, že pohled na sociální pedagogiku není jednoznačně a vyhovujícím způsobem dodnes vyřešen ani v zemích, kde má značnou tradici a vývojová kontinuita nebyla nijak narušena.

Podle Krause (2008, s. 39-40) souvisí pojetí sociální pedagogiky s výkladem pojmu sociální. Jedno pojetí chápe tento pojem ve smyslu pomoci těm, kteří se nacházejí ve složité životní situaci, zatímco druhé pojetí chápe pojem sociální ve vztahu k celé společnosti, tedy ve smyslu výchovy pro život v dané společnosti. Autor dále specifikuje zaměření sociální pedagogiky z hlediska různých přístupů a to k objektu výchovy, k formám a podmínkám výchovy, k cílům výchovy, k metodám výchovy a ve smyslu sociální pomoci.

Různí autoři se přiklánějí k různým výkladům a pojetí oboru sociální pedagogiky a v každé zemi se sociální pedagogika profiluje osobitým způsobem.

V souvislosti s rozvojem sociální pedagogiky dochází také k dělení teorií sociální pedagogiky. Ty můžeme dle Bakošové (2011, s. 13-22) dělit na tradiční a nové (tzv. inovační).

3.1.1 Tradiční přístupy sociální pedagogiky

Nyní si představíme jednotlivé tradiční přístupy/teorie, které uvádí Bakošová (2011, s. 15), jež vycházející ze vzájemných vztahů prostředí a výchovy.

1. Sociální pedagogika zkoumající vztahy prostředí a výchovy

Tento směr se objevuje na přelomu 19. a 20. století jako reakce na neobjektivní biologické a psychologické názory, které považovali člověka jen za bytost biologickou anebo psychologickou a opomíjeli sociální prostředí, které se na utváření člověka taktéž podílí. Proto se objevují sociologové a pedagogové, kteří tento nesprávný názor chtěli překonat.

Mezi první představitele tohoto směru patří pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, který propojoval teoreticky i prakticky sociální a výchovné otázky. Své poznatky shrnul do knih „Linhart a Gertrúda“ a „Jako Gertrúda učí své děti“. K polským sociálním pedagogům patří H. Radlinská a R. Wroczynski. Tito autoři se zaměřili na zkoumání sociálního prostředí jako rodiny, lokálního prostředí, vrstevnických skupin, mimoškolnímu výchovnému prostředí a výchově ve volném čase. (Bakošová, 2011, s. 15-16)

Právě tyto názory ovlivnily O. Baláže a M. Přadku. Baláž (1991 cit. podle Hroncová, 2007, s. 48) je přesvědčený, že ve výchově je třeba vymezit dva základní výchovné činitele a to: 1. cílevědomou činnost uskutečňující výchovnými institucemi a 2. vlivy prostředí bezprostředně související s touto činností.

Z. Bakošová vypracovává v roce 1994 skripta sociální pedagogiky, kde sociální pedagogiku charakterizuje jako hraniční vědu mezi pedagogikou a sociologií.

V České republice rozvíjeli sociální pedagogiku v souladu s uvedeným obsahem zejména Kraus společně s Poláčkovou a Knotovou.

2. Sociální pedagogika zaměřená na výchovu

Tento směr byl charakteristický pro skupinu německých sociálních pedagogů, jako jsou Mess, Jaccobi-Schmitz a Skiba. Ti řešili v sociální pedagogice právní nárok na výchovu a roli moderního učitele. Také nastolili tehdy velmi aktuální otázku, zda do výchovy dítěte zasahovat anebo ho nechat volně růst. Shodli se na tom, že určitý zásah do výchovy je nutný.

Výchova je v tomto směru chápána jako posílení dětské svobody a práv. Takto orientovanou výchovu můžeme pozorovat např. u Haškovce, Hradečné a jiných. V posledním období se v České republice zařazuje do sociální pedagogiky pouze jedna část, a to multikulturní výchova, kterou se zabývají např. Balvín, Němec či Kraus. (Bakošová, 2011, s. 17-18)

3. Sociální pedagogika zaměřená na odchylky sociálního chování dětí a mládeže

Tato teorie je známá především v německy mluvících zemích, kde se sociální pedagogika soustřeďuje na odchylky sociálního chování dětí a mládeže, na normativní konformitu a sociálně integrační pomoc.

K podstatným úlohám sociální pedagogiky patří opatrovnické a ochranné činnosti zaměřené na práci s dětmi a mládeží, ale i na práci s dětmi předškolního věku. Metody sociální pedagogiky se opírají o hodnoty svobody, důstojnosti, přátelství a uznání. (Bakošová, 2011, s. 18)

4. Sociální pedagogika jako transdisciplinární obor zkoumající člověka v sociálním prostředí

Autory spadajícími do tohoto směru jsou zejména Kraus a Poláčková, podle kterých by sociální pedagogika měla vytvářet soulad mezi potřebami jednotlivců a potřebami společnosti, a tím přispívat k optimálnímu způsobu života v dané době a daných sociálních podmínkách.

Kraus (2008, s. 52) uvádí, že má sociální pedagogika interdisciplinární a významně integrující charakter a rozvíjí teoretické poznatky pedagogických, společenských ale i dalších vědních disciplín. Dále uvádí, že má blízký vztah k sociologii, antropologii, psychologii, politologii, teologii a právním a medicínským oborům.

5. Sociální pedagogika jako teorie sociální práce

Konvergentní vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací přináší do sociální pedagogiky německý autor Muhlum. K zastáncům tohoto vztahu patří také Ondrejko (2000), Hroncová (2004, 2009), Hudecová (2010), Levická (2001) a Határ (2006, 2009). Bakošová (2004, 2005, 2008) se ke konvergentnímu vztahu mezi oběma disciplínami přiklání v případě, že se zachová specifičnost každé z nich. (Bakošová, 2011, s. 21)

Zastánci divergentního vztahu jsou přesvědčeni o samostatnosti obou disciplín, tedy, že v sociální pedagogice se jedná o výchovu, zatímco v sociální práci spíše o starostlivost. Základní vědní disciplínou pro sociální pedagogiku je věda o výchově a pro sociální práci sociologie, politika a právo.

3.1.2 Inovace v teoriích sociální pedagogiky

Tzv. inovace v teoriích sociální pedagogiky se rozvíjeli v souvislosti s prohloubením teorie a praktickými potřebami sociální pedagogiky. Tyto inovační obsahy teorií sociální peda-

gogiky, které se rozvíjejí v některých zemích střední Evropy lze dle Bakošové (2011, s. 22-31) zobecnit následovně:

→ Sociální pedagogika orientovaná na **POMOC**, jež je poskytována prostřednictvím výchovy a životní pomoci dětem, mládeži a dospělým. Tato pomoc se vyskytuje v Německu, Švýcarsku, Rakousku, Slovenské i České republice. (Bakošová, 2011, s. 22-23)

Také Schilling (1999 cit. podle Hroncová, 2007, str. 5) chápe sociální pedagogiku a v ní výchovu jako sociální pomoc. Chápe sociální pedagogiku jako pedagogiku pozitivní, ve které jde o výchovu a prohloubení toho, co je známé a současně korigování ostatního. Schilling vychází z antropologického hlediska, a to že výchova jako pomoc se vyskytuje v oblasti smyslové, psychomotorické, sociálně-komunikační, etnické, kognitivně-racionální, emocionálně-afektivní a biologicko-vitální.

Trochu jiné vymezení sociální pedagogiky jako životní pomoci uvádí Kraus (2008, s. 133-137), který pomoc chápe ve smyslu dobrovolnické činnosti. Fenomén pomoci je spojen s dobrovolnictvím, které vychází z altruistických potřeb člověka. Pomoc může mít dle Krause charakter poskytování opory, výchovně-vzdělávacího působení a poradenský.

→ Sociální pedagogika zaměřená na **PREVENCI** vyskytující se v České republice, Slovensku, Polsku a Slovinsku, vzniká v souvislosti se vznikem a rozšířením sociálně patologických jevů ve společnosti zejména po roce 1990. Sociální pedagogika má v tomto smyslu preventivní charakter a orientaci na ohrožené děti a mládež. (Bakošová, 2011, s. 24-25)

Határ (2010, s. 82) chápe prevenci jako prostředek sociálně edukačního působení, přičemž sociálně pedagogickou prevenci popisuje jako „*vědecky podložené, záměrné, systematické, cílevědomé, promyšlené a koordinované působení na potencionální nebo reálné příčiny sociálně výchovných problémů, poruch chování a emocionality anebo sociálně patologických jevů s cílem odstranit je nebo zčásti eliminovat, případně omezit jejich negativní projevy. Souběžně s tím bychom měli podporovat vytváření takových společenských podmínek, které zajistí příznivý bio-psycho-sociální a duchovní vývoj člověka.*“

Niklová, Kamarášová (2007, s. 74-115) ve svém výzkumu sociálního pedagoga v prevenci sociálně patologických jevů uvádí, že sociální pedagog se může uplatnit ve školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, v probační a mediační službě, v práci s minoritami, ve volném čase, v penitenciární a postpenitenciární péči, ve státní správě a samosprávě, na úrovni policie, v oblasti integrace osob se zdravotním postižením a v náhradní rodinné péči.

→ Třetím inovační teorií je sociální pedagogika zaměřená na rozvoj **SOCIÁLNOSTI** a sociálních kompetencí dětí, mládeže a dospělých. Ta zahrnuje výchovu, vzdělávání, výcvik a poradenství a rozvíjí se zejména v České a Slovenské republice a Slovinsku. Tato sociální pedagogika si klade za cíl, nejenom výchovu ohrožených a znevýhodněných, ale i výchovu a rozvoj dětí a mládeže, které budou vzdělané, slušné, citlivé, ohleduplné a sociálně zralé. Jednou z možností je nezáměrná výchova, nezáměrné ovlivňování dětí a mládeže ve školských zařízeních. (Bakošová, 2011, s. 22- 28)

→ Sociální pedagogika orientovaná na **ZDRAVÍ** je příznačná zejména pro Polsko a Německo. V současné době se jedná o model orientovaný na zmírnění rizikových faktorů ohrožujících zdraví až po model holistického přístupu ke zdraví, který se zaměřuje na zdravotní výchovu. (Bakošová, 2011, s. 30-31)

→ Sociální pedagogika orientovaná na **RESOCIALIZACI** se rozvíjí zejména v Polsku, České republice a Slovinsku a znamená intervenci zaměřenou na začlenění jedince do společnosti pomocí vzdělávání, práce anebo zabezpečení bydlení. (Bakošová, 2011, s. 28)

Matoušek (2003, s. 183) chápe resocializaci jako návrat ke společensky uspokojivému a akceptovanému způsobu života těch lidí, kteří se od něj odvrátili.

Takto orientovaná sociální pedagogika je zaměřená na skupiny sociálně vyloučených, ohrožených a znevýhodněných dětí, mládeže i dospělých.

3.1.3 Předmět sociální pedagogiky

Podle výše zmíněného je zřejmé, že se sociální pedagogika vyslovuje a zabývá širokým spektrem problémů a jejich společenskými souvislostmi. V následující podkapitole si uvedeme různé náhledy na zaměření předmětu sociální pedagogiky.

Hroncová (2009, s. 8) uvádí přehled, jak se v průběhu dějin předmět sociální pedagogiky formoval:

- poskytování účelné sociálně výchovné péče směřující k řešení aktuálních sociálních problémů ve společnosti (J. H. Pestalozzi, R. Owen, A. Diesterweg);
- studování sociálních cílů výchovy, explikace a zdůraznění myšlenky sociální determinace výchovy a vývoje člověka. (P. Natorp, K. Molenhauer, P. Barth);
- zkoumání vztahu výchovy a společenského prostředí (P. Bergemann, H. Radlinská, M. Přadka, R. Wroczynski);

- hledání odpovědí na problémy moderní společnosti (J. Schilling, H. Marburger, P. Ondrejkoivič);
- studium společenských aspektů výchovy (B. Kraus, J. Hroncová, O. Baláž) ;
- studium a rozbor odchylek sociálního chování a jednání (P. Gabura, P. Ondrejkoivič, N. Hupertz);
- studium konkrétní sociálně výchovné činnosti s důrazem na prevenci a intervenci do socializačních procesů, a to zejména se zaměřením na ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže i dospělých (Z. Bakošová, P. Ondrejkoivič, J. Hroncová).

Podle Pedagogického slovníku je sociální pedagogika „*aplikovanou pedagogickou disciplínou zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 217). Podle těchto autorů je hlavní oblastí zájmu sociální pedagogiky společenské problémy, mezi něž patří např. poruchy rodin a rodičovství, náhradní rodinná péče, problematika týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, různé sociální deviace, resocializace a reedukace trestaných osob a další okruhy problémů.

Průcha (2010, s. 733-737) prezentuje v Pedagogické encyklopedii sociální pedagogiku v širším smyslu, a to jako transdisciplinární obor sledující roli prostředí ve výchově. Základním momentem je záměr sledovat zvládání životních situací jedincem, společenskými skupinami aj. a v tomto smyslu přispět ke shodě potřeb jednotlivce i společnosti a podpořit utváření optimálního životního způsobu. Autor tohoto konceptu, profesor B. Kraus, zdůrazňuje aplikaci sociální pedagogiky do praxe.

Kraus (2004, s. 17) uvádí, že předmětem zájmu sociální pedagogiky je zvažování i plánování konkrétních postupů jak „*optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy s důrazem na vnitřní schopnosti jedince a jeho vlastní aktivitu.*“

Klíma (1993, s. 7) chápe sociální pedagogiku v širším pojetí stejně jako např. B. Kraus, a to tak, že cílem není pouze odstraňování negativních projevů chování, ale zejména posilování pozitivních složek životního způsobu pomocí výchovně vzdělávacího působení. Předmětem zájmu sociální pedagogiky je dle něj „*kultivace a estetizace životního způsobu jedinců i sociálních skupin tak, aby se minimalizoval rozpor mezi společností a jedincem.*“

Ve Slovníku sociální práce se o sociální pedagogice hovoří jako o odborné disciplíně zabývající se „*rozeznáváním sociálních činitelů, jež ohrožují zdravý vývoj člověka a uplatňováním postupů vyvažující jejich negativní působení*“ (Matoušek, 2003, s. 210).

Podle Hradečné (1998, s. 7) využívá sociální pedagogika východisek pedagogických, sociologických, psychologických, sociálně psychologických a sociálně politických a tím překračuje problematiku související s výchovně vzdělávacím prostředím a zaměřuje se jak na makrosociální aspekty výchovy (povaha společnosti, kulturní a politický stav společnosti, její systém hodnot atd.), tak i mikrosociální aspekty, které se týkají především nejbližšího životního prostředí jedince.

Bakošová (1994, s. 10) vnímá sociální pedagogiku jako hraniční vědní disciplínu, jež se nachází na pomezí sociologie a pedagogiky. Podle ní zkoumá sociální pedagogika vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, podobu sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé. Spojuje sociální pedagogiku s pojmem „životní pomoc“, jakožto hledání optimálních forem pomoci člověku v různých životních situacích.

Další vymezení předmětu sociální pedagogiky je od docentky V. Poláčkové, která uvádí následující oblasti zájmu sociální pedagogiky:

- zjišťuje propojenost bio-psycho-sociálních jevů, jež ovlivňují sociální integraci jedince;
- usiluje o zařazení procesu zvládnání životních situací jedince a rozvoj kvality jeho života do výchovného procesu;
- snaží se naučit jedince zodpovědnosti za jejich vlastní život, tak aby se spoléhali na sebe sama a na hledání vlastních cest;
- poukazuje na význam procesu sebe-rozvoje a sebe-poznání;
- snaží se působit na jedince i sociální skupiny při respektování jejich potřeb a zájmů a vést je k pochopení a akceptování práv a povinností dané společnosti. (Řezníček, Poláčková, 2004, s. 3)

Jensen a Hansen (2002, s. 5) uvádějí, že v Dánsku je sociální pedagogika brána jako prostředek ke zlepšení učení se a rozvoji možností a ideálů lidí a společnosti. Pedagogické teorie spojují jak ideály dobrého života (filozofie), tak i porozumění jednotlivcům i skupinám, jejich možnostem a potřebám (psychologie a biologie) a také chápání potřeb, hodnot a požadavků společnosti (kulturní a společenské vědy).

Z následující kapitoly nám vyplývá, že sociální pedagogika se vyslovuje k mnoha okruhům, z čehož plyne, že uplatnění sociálního pedagoga je velmi široké. Možnostmi uplatnění sociálního pedagoga se budeme zabývat v další kapitole.

3.2 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi

Z důvodu absence profese sociálního pedagoga v katalogu prací jsou možnosti jeho uplatnění v České republice dány dvěma zákony, a to zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů a také zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Podle těchto zákonů se sociální pedagog může uplatnit jako vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga a sociální pracovník.

Ačkoliv bylo vynaloženo nemalé úsilí o zavedení této profese do nomenklatury profesí, zatím, jak jsme již zmínili, samostatná profese chybí, a proto je charakteristika profese sociálního pedagoga prozatím pouhým modelem.

Hlavní funkce sociálního pedagoga lze dle Krause (2001, s. 34) v podstatě charakterizovat dvěma oblastmi, a to činností integrační a činností rozvojovou. V prvním případě se jedná o činnost ve prospěch osob, které potřebují odbornou pomoc, podporu a péči. Jedná se o osoby nacházející se v krizových životních situacích, nebo v psychickém, sociálním anebo psychosociálním ohrožení. V rámci činnosti rozvojové se jedná zejména o směřování a zajištění žádoucího rozvoje osobnosti ve smyslu zdravého životního stylu nebo smysluplného trávení volného času.

Nyní si uvedeme, jak na možnosti uplatnění sociálního pedagoga nahlíží různí autoři.

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, může se sociální pedagog dle Niklové a Kamarášové (2007, s. 74-115) uplatnit ve školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, v probační a mediační službě, v práci s minoritami, ve volném čase, v penitenciární a postpenitenciární péči, ve státní správě a samosprávě, na úrovni policie, v oblasti integrace osob se zdravotním postižením a v náhradní rodinné péči.

Cameron a Moss (2011, s. 7) uvádějí, že sociální pedagog má způsobilost pracovat jak s malými dětmi, tak i mládeží a dospělými. Sociální pedagogové mají taktéž způsobilost pracovat napříč širokému spektru zaměření – od mateřské školy po institucionální péči pro mladé lidi, od škol po služby pro dospělé s postižením. To, že může sociální pedagog překračovat hranice různého zaměření, přináší možnost různých profesních orientací a specializací.

Kraus (2008, s. 205-206) uvádí následující možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga:

- a) resort spravedlnosti – sociální pedagog se zde může uplatnit v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče jako vychovatel v nápravných zařízeních a věznicích, či jako asistent nebo úředník probační a mediační služby;
- b) resort školství, mládeže a tělovýchovy – zde se může sociální pedagog uplatnit jako např. vychovatel v dětském domově, školní družině, středisku volného času aj. Může vykonávat preventivní výchovnou péči na pozici koordinátora či metodika prevence, sociálně výchovnou a osvětovou činnost zaměřenou na seniory nebo výchovné poradenství ve školách;
- c) resort vnitra – sociální pedagogové se v tomto případě uplatňují v okrskové službě, utečeneckých táborech či v oblasti kriminální prevence;
- d) resort práce a sociálních věcí – sociální pedagog může působit jako sociální asistent nebo sociální kurátor pro děti a mládež. Dále může působit v institucích sociálně výchovné péče o seniory nebo ústavech sociální péče;
- e) oblast církevních, společenských a neziskových organizací – sociální pedagogové působí v humanitárních a charitativních institucích, nadacích a střediscích křesťanské pomoci.

Hroncová (2009, s. 14-16) vidí potencionální možnosti uplatnění sociálních pedagogů zejména v primární prevenci, tak aby se předcházelo vzniku možného nebezpečí sociálně patologických jevů již od útlého věku. Právě prudký nárůst sociálně patologických jevů u dětí a mládeže vyvolal potřebu profesionalizace procesů prevence ve školském prostředí, což mimo jiné zdůrazňují i dokumenty Evropské unie, např. Protidrogový Akční plán. Dále zmiňuje, že se sociální pedagog může uplatnit např. při řešení „romského“ problému nebo problémů souvisejících s krizí rodiny.

Kraus (1998, s. 30) předkládá roviny, které by podle něj měla sociální pedagogika a tím i sociální pedagogové řešit. Jsou jimi:

- a) výchovná činnost zejména vázaná na ovlivňování volného času;
- b) sociální a výchovná práce ve výchovných zařízeních včetně škol;
- c) reedukace a resocializace související také s penitenciární a postpenitenciární péčí;
- d) poradenská činnost;
- e) organizace táborů, kurzů a podobných akcí;
- f) vytváření programů, projektů a dalších plánů;
- g) další vzdělávání pracovníků a osvěta jak široké, tak především rodičovské veřejnosti;

h) vědeckovýzkumná činnost v rámci vysokých škol, resortních institucí, občanských sdružení a dalších institucí.

Možnosti uplatnění sociálního pedagoga omezuje fakt, že tato profese v katalogu povolání neustále chybí. I proto jsou zde neustálé snahy např. Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice o prosazení profese „sociální pedagog“ do zákona o pedagogických pracovních a do katalogu prací a také snaha o vytvoření podmínek pro zařazení této profese do sociální a zdravotnické oblasti. Jelikož má sociální pedagog širokou nabídku uplatnění, je nutné, aby měl osvojené kritické myšlení. Sociální pedagogové mohou pracovat s dětmi, dospělými i seniory a z toho důvodu shledáváme za důležité, aby jeho myšlení bylo nezaujaté a nezávislé, odolné vůči předsudkům a stereotypům, aby dokázal rozeznat různé hodnotové systémy, určovat vhodnost a pravdivost informací, používat racionální argumenty, využívat analýzu, posuzování, dedukci, hodnocení a další schopnosti kriticky myslícího jedince.

3.3 Kompetence sociálního pedagoga

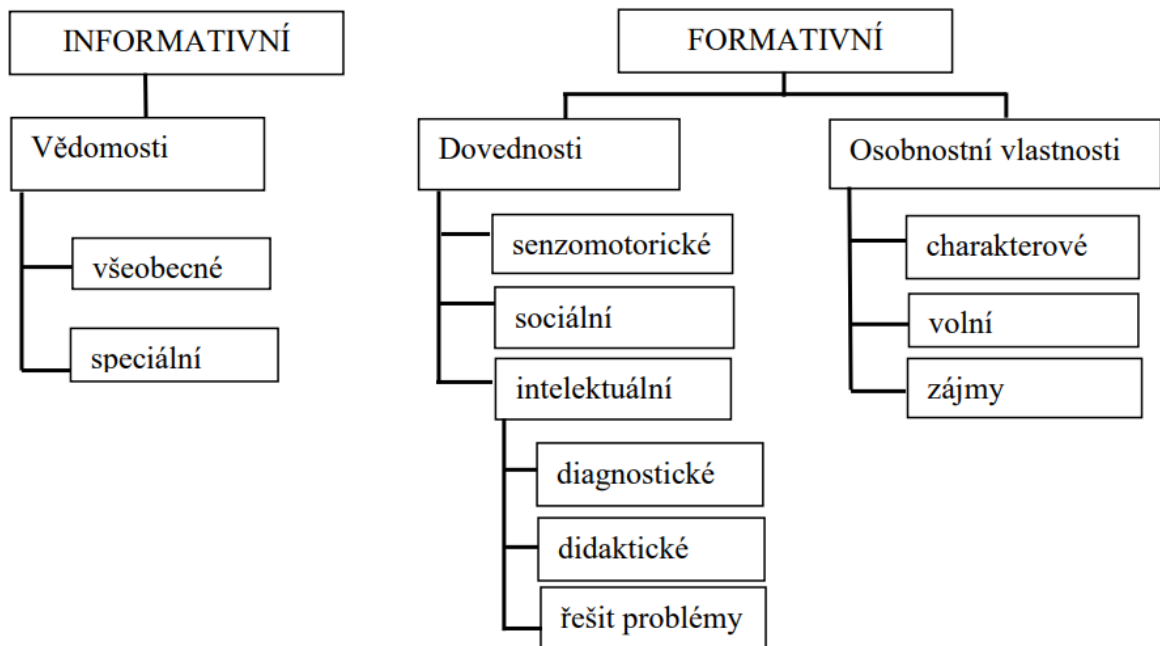
Pokud hovoříme o kompetencích, jedná se o určité požadavky zahrnující v sobě vědomosti, praktické či sociální dovednosti a dále profesionálně etickou identitu.

Za povšimnutí stojí vymezení kompetence, kterou uvádějí autoři J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 25), podle nichž se jedná o „*oprávnění jednotlivce konat rozhodnutí, za které ponese zodpovědnost*“ anebo také o „*soubor znalostí, způsobilostí, zkušeností, metod, postupů a postojů, které jednatel využívá ke zdárnému řešení životních situací a úloh a které mu zároveň umožňují osobní rozvoj a růst a plnění životních ambicí.*“

Petlák (2004, s. 97) vymezuje kompetenci jako pravomoc či získání pravomoci či způsobilosti vykonávat jistou činnost. Profesionální kompetence tedy opravňují pracovníka vykonávat jistou kvalifikovanou pracovní činnost převážně na erudovaném základě.

Dle Krause (2001, s. 35) lze v první řadě u sociálních pedagogů předpokládat vědomosti širšího společensko-vědního základu, jako např. vědomosti z oblasti psychologie, obecné pedagogiky sociologie, filozofie včetně vědomostí z oblasti biomedicíny, tedy např. biologie člověka, zdraví a nemoc somatologie a samozřejmě nesmíme opomenout ani vědomosti z oblasti sociální pedagogiky, sociální práce a práva. Co se dovedností sociálních pedagogů týče, jedná se o výbavu v oblasti sociální komunikace, diagnostiky, vedení dokumentace, ale také například dovednosti asertivního řešení problémů a další. Kraus uvádí následující schéma kompetencí sociálního pedagoga:

Obrázek č. 4: Model kompetencí sociálního pedagoga



Zdroj: Kraus (2001, s. 36)

V souvislosti s charakteristikou jednotlivých kompetencí zmiňuje Kraus (2001, s. 36-37) také profesní typologii, vycházející z druhů interakce mezi pracovníkem a klientem. Uvádí čtyři varianty nezdravého a profesně neperspektivního přístupu pracovníka ke klientovi.

1. Velmi přísný pracovník - je přísný při svém hodnocení, trestá nekompromisně bez výjimek, své klienty vnímá jako bytosti zlé a nepovedené.
2. Shovívavý pracovník – jedná se o opak předchozího typu. Shovívavý pracovník vytváří prostředí volnosti a svobody, přičemž jeho shovívavosti bývá často zneužíváno.
3. Lhostejný pracovník – vykonává své povolání rutinně, povětšinou pouze z důvodu výdělků. Klienti jsou pro něj pouhým „materiálem“, který je nucen opracovávat.
4. Pracovník „demagog“ – je často náladový, autoritářský, podezřívavý, vztahovačný, neustále moralizuje a mentoruje.

Bakošová (2005, s. 192-193) uvádí, že sociální pedagog je odborníkem, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci a podpoře dětem, mládeži, dospělým a rodičům v situacích vyrovnávání se se sociálními nedostatky a hledání možností zlepšení kvality. Mezi jeho specifické kompetence patří:

1. **Edukační kompetence sebevýchovy, sebevzdělávání a převýchovy** – sociální pedagog hledá pomocí poznávání sebe sama možnosti dalšího sebezdokonalování, přijetí svých nedostatků, k trpělivosti a vytrvalosti. V oblasti výchovy dětí a mládeže je vychovatelem a podporovatelem jejich osobního růstu. Rozvíjí a podporuje prosociální chování, lidskost, asertivní chování, efektivní komunikaci, altruismus, empatii, solidaritu s ostatními, úctu, všímavost a jiné osobní vlastnosti a schopnosti pomáhajícího charakteru.
2. **Kompetence poradenství** – sociální pedagog by měl být aktivně empaticky naslouchajícím odborníkem využívající efektivní komunikační dovednosti.
3. **Kompetence prevence** – sociální pedagog vykonává opatření k předcházení nežádoucích jevů u dětí, mládeže a dospělých jako je např. sociální vyloučení, drogová a alkoholová závislost, záškoláctví, neúspěch ve škole, konflikty, násilí a další.
4. **Kompetence manažerská** – sociální pedagog může dle autorky domlouvat střetnutí mezi různými odborníky, řídit a koordinovat sociální šetření, působit v oblasti samosprávy měst a obcí a další.
5. **Kompetence převýchovy** – sociální pedagog by měl být schopen diagnostikovat odklon od normy v oblasti mravní, sociální či emocionální. V oblasti převýchovy může využívat metody sociální opory jako je naslouchání, povzbuzování, zásah do prostředí, nedirektivní či direktivní vedení. Proces převýchovy je mnohdy náročný na čas a proto vyžaduje také osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevnou vůli a důvěru.

Mezi další autory, kteří se otázkou profesních kompetencí sociálního pedagoga zabývali, patří například J. Hroncová, I. Emmerová, D. Selická, C. Határ a jiní. V kapitole jsme si představili několik pohledů na kompetence sociálního pedagoga, nicméně vzhledem k tomu, že se sociální pedagogika primárně zabývá výchovou jednotlivce a jeho vztahy, zásadní kompetencí sociálních pedagogů je kompetence sociální. Ta zahrnuje mimo jiných schopností také emocionální a sociální inteligenci člověka. Další neopomenutelnou kompetencí, kterou by měl sociální pedagog disponovat je schopnost kritického myšlení.

3.4 Přehled metod využívaných sociálními pedagogy

Metodou rozumíme konkrétní postup, jímž se realizuje určitý výchovný záměr a tím ovlivňuje osobnost vychovávaného. Sociální pedagog může v praxi využívat širokou škálu metod a některé z nich si v této kapitole přiblížíme.

Dle Krause (2008, s. 173) je zřejmé, že se sociální pedagogika neobejde bez klasických výchovných metod, jakými jsou vysvětlování, metoda souhlasu a nesouhlasu, přemlouvání, odměny a tresty, apod.

Další klasickou metodou je i **metoda rozhovoru**. Rozhovor může mít různý záměr, jako např. diagnostický, terapeutický, výchovný či poradenský a je východiskem pro některé další metody jako např. mediace, animace, skupinovou a inscenační činnost. Kriticky myslící sociální pedagog formuluje problémy a otázky jasně, přesně, věcně, v šířce i hloubce.

Kraus (2008, s. 174) popisuje 3 základní fáze rozhovoru, kterými jsou:

1. **Úvod** slouží k navázání kontaktu s klientem. Vytváří prostředí důvěry a napomáhá ke vzájemnému pozitivnímu naladění.
2. **Jádro** rozhovoru je dáno již konkrétní situací, přičemž sledujeme chování vychovávaného.
3. **Závěr** rozhovoru zdůrazňuje výsledek jednání, specifikuje jej a dochází k určité dohodě, slibu, případně domluvě dalšího vývoje situace.

Další metodou je metoda **pedagogizace prostředí**, jež patří mezi tzv. metody nepřímého působení. Jedná se o postup, při kterém se využívá prostředí jako „výchovného prostředku“ – vychovávající mění prostředí a tím pro vychovávaného navozuje podnětné podmínky.

Dle Krause (2008, s. 175) se jedná o ne zcela jednoduchou cestu. Vychovatel musí být kreativní, aktivní a tvořivý. Jako příklad uvádí Kraus výstavbu naučné stezky, kdy ti, co po ní procházejí, nabývají různých poznatků a zároveň získávají nové poznatky, aniž by to do nich někdo „vtloukal“.

Jako další metodu si můžeme uvést **práce se skupinou**. S touto metodou souvisí i schopnost správného využívání skupinové dynamiky. Vychovatel musí skupinu nejdříve dobře poznat, diagnostikovat interní vztahy například s využitím sociometrických metod a následně může těchto poznatků využít. (Sobková, Hobzová, Pospíšilová, 2015, s. 43)

Dle Krause (2008, s. 176-177) je jádrem této metody „využití skupinového mínění či tlaku na jednotlivé členy skupiny nebo skupinu jako celek.“

Mezi metody využívané sociálními pedagogy patří také **metoda situační**. V podstatě se jedná o možnost vstoupit do situace a ovlivňovat její průběh.

Kraus (2008, s. 178-179) uvádí následující ústřední body situace:

- 1) Krystalizace – prvotní fáze, kdy lze situaci poměrně dobře usměrňovat výchovnými zásahy.
- 2) Vyhranění – existuje několik způsobu, jak tato fáze probíhá. Buď má vychovatel situaci plně ve svých rukou a neobjevují se žádné výchovné problémy; nebo se mohou objevovat negativní vlivy, ale díky silnému působení vychovatele dochází k jejich útlumu; nebo vychovatel takto silný vliv nemá a společně s klienty se dostává do další fáze – kritického uzlového bodu.
- 3) Otevřený konflikt – způsob jak daný konflikt změnit ve spolupráci již není zcela jednoduchý a je nutný zásah, který danou situaci pozmění.
- 4) Poslední uzlový bod – pokud nastane hned po druhé fázi, nazýváme jej jako zánik situace (jedná se o pozitivní vyústění a konec). Pokud se vychovateli nezdařilo situaci zvládnout a nadále obsahuje negativní stránky, avšak nejedná se o zřetelný konflikt, nastává tzv. fáze rozpadu situace. Pokud však dochází k otevřenému konfliktu, vztahy jsou zcela narušeny a není možná spolupráce, hovoříme o rozbití situace.

Další hojně využívanou metodou je **metoda inscenační**, která představuje cílené ovlivňování uměle navozené, tedy zinscenované, modelové situace. Záměrem této metody je možnost vyzkoušet si různé role, což by mělo mít pozitivní vliv na chápání prožitků a pocitů druhých lidí.

Podle Vodičkové (2011, s. 7-11) lze využít následujících dramatických metod:

- Improvizace – pomáhá nám prožít autentickou zkušenost, i když byla navozena ve fiktivní situaci.
- Simulace – může být pro klienty docela náročná, jelikož jedince zpracovává daný problém z hlediska postavy, o které má nějaké informace a tyto informace musí respektovat.
- Strukturované drama - jedná se o řetězec aktivit, které jsou uspořádané podle dějové linie příběhu a soustřeďují se na ústřední scény.
- Živé obrazy – účastníci mají za úkol představit určitou životní část, avšak bez pohybů a slov, pouze určitým rozmístěním těla a mimickými výrazy. Tato technika výrazně zlepšuje vzájemnou skupinovou komunikaci.
- Horká židle – jedná se v podstatě o interview, kdy ostatní kladou dotazy jednomu účastníkovi a ten na ně v rámci své přidělené role odpovídá.

Neopomenutelná je i **metoda režimová**, která by měla brát v potaz určité společenské, hygienické a společenské principy. Tuto metodu můžeme chápat jako způsob, jakým je organizován životní proces v určitém místě a čase, přičemž každý režim je charakterizován souborem norem, které stanovuje instituce uplatňující konkrétní režim. Z hlediska trvání lze rozlišit režimovou metodu na epizodickou (vycházka), krátkodobou (tábor pro děti), trvalou (rodina, dětský domov). Při uplatňování režimu bychom měli dbát na důslednost, emoční stabilitu a nenarušování pravidel. (Kraus, 2008, s. 181)

Sociální pedagogové mohou využívat také **metodu animace**, kdy úkolem animátora ve výchovné animaci je vyhledávat skrytý životní a kreativní potenciál jedinců a skupin, podporovat je a rozvíjet.

Poslední metodou, kterou si představíme, je **metoda mediace**. Tato metoda se často uplatňuje v soudních sporech, ale i mimo ně. Jádrem mediace je vstup třetí nezávislé osoby mezi dvě nepřátelené strany v konfliktu. Cílem je pokojné vyřešení sporů a konfliktů, které spěje k uzavření dohody mezi účastníky.

Podle výše zmíněného si sociální pedagogové mohou v praxi vybírat z široké nabídky sociálně-výchovných metod. Je však důležité, aby byly všechny tyto metody využívány v souladu s výchovnými cíli a uplatňovány vzdělanými odborníky. Kriticky myslící sociální pedagog by měl sám sebe chápat jako rovného k ostatním. Při používání těchto metod by měl využívat a brát v potaz zejména model učení R-U-R, který jsme si představili v předchozí kapitole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V praktické části diplomové práce se zabýváme zjištěním úrovně kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky. Jak jsme již uvedli v teoretické části, kritické myšlení je považováno za jednu z klíčových kompetencí a atributem úspěchu v 21. století, kterou by studenti vysoké školy jistě měli mít osvojenou. Pro studenty sociální pedagogiky jsme se rozhodli proto, že se mohou jakožto absolventi oboru uplatnit v oblasti formální, neformální a zájmové výchovy a vzdělání, výchovné prevence, výchovného poradenství a sociální práce, a z toho důvodu se domníváme, že by měli disponovat kompetencemi zahrnující kritické a tvořivé myšlení, řešení problémů a další. Důvodem je také poměrně málo výzkumů týkající se této problematiky a poměrně nízké povědomí o kritickém myšlení jak mezi studenty samotnými, tak i širokou veřejností. Výzkumné šetření je realizováno formou kvantitativního výzkumu. Cílem naší práce je zmapovat současnou situaci terciálního vzdělávání, konkrétně, zda studenti sociální pedagogiky disponují schopností kriticky myslet či nikoliv. Ke zjištění úrovně kritického myšlení byl použit standardizovaný Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal). Samotné výzkumné šetření proběhlo v únoru 2018. V následujících podkapitolách se budeme zabývat designem výzkumu.

4.1 Srovnatelná výzkumná šetření v oblasti kritického myšlení

I přesto, že je kritické myšlení považováno za jednu z důležitých kompetencí a je pokládáno za nutnou kompetenční výbavu studentů, není dostatečně zmapováno, jakou úroveň kritického myšlení studenti na českých vysokých školách disponují. Obdobné výzkumy s využitím Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení byly uskutečněny na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, a to u studentů prvního a pátého ročníku prezenční formy studia oboru sociální pedagogiky a také u studentů prvního, druhého a třetího ročníku kombinované formy studia oboru andragogika.

V případě studentů prvního ročníku sociální pedagogiky (n=54) bylo naměřeno průměrné hrubé skóre **45,77** bodů z 80 možných bodů a u skupiny studentů pátého ročníku (n=45) **44,31** bodů (Jurčíková, 2012, s. 90-91).

U studentů bakalářského studia kombinované formy oboru andragogiky bylo zjištěno u prvního ročníku (n=33) průměrné hrubé skóre 47,6 bodů, u druhého ročníku (n=25) 44,52 bodů a u třetího ročníku (n=25) 48,1 bodů. Průměrná hodnota hrubého skóre výzkumného

souboru dosahuje hodnoty **46,75** bodů. Výzkumné šetření proběhlo v akademickém roce 2014/2015. (Šrott, 2015, s. 56)

Dalším výzkumem zabývajícím se úrovní kritického myšlení je výzkum od Hiršové (2006), která se ve své disertační práci zabývá úrovní kritického myšlení u studentů prvního (n=106) a čtvrtého (n=113) ročníku Fakulty managementu na Vysoké škole ekonomické v Praze. Jako výzkumná technika byl opět využit Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení. Průměrná hodnota skóre celého výzkumného vzorku byla **46,87** bodů, přičemž studenti prvního ročníku dosáhli skóre 47,56 bodů a studenti čtvrtého ročníku skóre 46,14 bodů. (Hiršová, 2006, s. 73)

Další výzkumná studie s využitím standardizovaného Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení proběhla v měsících leden-duben 2012 v Košickém a Prešovském kraji, kdy výzkumnými subjekty bylo 286 pedagogů středních škol ve věkovém rozpětí 27-53 let. Průměrné hrubé skóre výzkumné souboru bylo **41,15** bodů. Výsledky slovenských pedagogů byly oproti výsledkům britských uchazečů o pedagogickou profesi podprůměrné až neuspokojivé. Neuspokojivé výsledky poukázaly dle autorky na potřebu celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků. (Kosturková, 2013, s. 283-297)

Další výzkum byl uveřejněn v publikaci Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání (ročník 4/číslo 1/rok 2014) taktéž od Martiny Kosturkové (2014, s. 45-61) zaměřující se na úroveň kritického myšlení studentů oboru vychovatelství. Pro svůj výzkum zvolila dostupný výběrový vzorek (n=116) studentů kombinované formy bakalářského studia oboru vychovatelství Fakulty humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově. Hlavní metodou získávání empirických dat zvolila autorka Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení. Průměrná hodnota hrubého skóre výzkumného souboru představovala **41,68** bodů. (Kosturková, 2014, s. 45-61)

Možnost porovnat výsledky v rámci Slovenska je možná jen s výzkumem realizovaným na výběrovém souboru 157 studentů prezenčního studia oboru učitelství na Fakultě humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity, jejichž průměrná hodnota hrubého skóre byla **40,96** bodů (Kosturková, 2013a, s. 145-158).

Watson a Glaser (2000, s. 51-69) uvádí tabulky norem pro testovou formu C poskytující referenční údaje, podle kterých je možné hodnotit testové skóre a interpretovat výsledky testu. V následující tabulce si uvedeme průměrné hrubé skóre naměřené u jednotlivých výzkumných souborů v normativních tabulkách a doplňkových normativních tabulkách.

Tabulka č. 5: Normativní tabulky pro Watson – Glaserův test

	Výzkumný soubor	Věk	N - platných	Průměrné hrubé skóre
1.	Studentky 6. ročníku gymnázia	16-17	64	57,2
2.	Studenti 6. ročníku gymnázia	16-17	44	58,4
3.	Studenti dvou gymnázií na jihu Londýna	16-17	108	57,7
4.	Kandidáti na práci v managementu	26-56	111	62,2
5.	Studenti managementu	25-45	62	61,4
6.	Kandidáti na povýšení v policejním sboru	25-57	407	54,2
7.	Studenti ekonomické fakulty	19-30	60	52,6

Tabulka č. 6: Doplnkové normativní tabulky pro Watson-Glaserův test

8.	Uchazeči o rekvalifikaci a změnu povolání na úřadu práce	28-61	150	63,67
9.	Bankovní manažeři	25-58	81	59,83
10.	Vedoucí manažeři ve státních organizacích	30-54	95	60,43
11.	Ředitelé a vedoucí pracovníci	32-65	64	63,23
12.	Uchazeči o pedagogickou, vědeckou a administrativní práci na univerzitě	31-59	64	64,25
13.	Studenti ekonomické fakulty	22-43	56	59,41
14.	Kvalifikovaní uchazeči o místo inženýra oblasti elektroniky	20-29	60	59
15.	Uchazeči o studijní grant strojírenské společnosti	23-51	68	62,81

4.2 Výzkumné cíle

Výzkumné cíle nám vymezují záměr výzkumného šetření. Pro realizaci výzkumného šetření jsme stanovili výzkumný cíl hlavní a výzkumné cíle dílčí.

Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky.

Dílčí výzkumné cíle:

Zjistit úroveň v oblasti usuzování.

Zjistit úroveň v oblasti rozpoznávání domněnek.

Zjistit úroveň v oblasti dedukce.

Zjistit úroveň interpretace.

Zjistit úroveň hodnocení argumentů.

Zjistit rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníkem daného oboru.

Zjistit v jaké oblasti dosahují studenti nejvyšší úrovně.

Zjistit v jaké oblasti dosahují studenti nejnižší úrovně.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí ze stanoveného výzkumného cíle. Stejně jako u výzkumných cílů rozdělujeme výzkumné otázky na hlavní a dílčí.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaká je úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky?

Výzkumné otázky dílčí:

Jakých výsledků dosahují studenti v oblasti usuzování?

Jakých výsledků dosahují studenti v oblasti rozpoznávání domněnek?

Jakých výsledků dosahují studenti v oblasti dedukce?

Jakých výsledků dosahují studenti interpretace?

Jakých výsledků dosahují studenti hodnocení argumentů?

V jaké oblasti dosahují studenti nejvyšší úrovně?

V jaké oblasti dosahují studenti nejnižší úrovně?

Výzkumná otázka relační

Existuje rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníkem studia daného oboru?

4.4 Stanovení hypotéz

Jelikož autoři Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení Goodwin Watson a Edwin M. Glaser definují kritické myšlení jako „*kombinaci postojů, vědomostí a schopností*“ (Watson, Glaser, 2000, s. 16), a navíc v roce 1964 zjistili korelaci mezi kritickým myšlením a inteligencí, zajímalo by nás, zda existuje rozdíl mezi ročníky studia daného oboru na vysoké škole a jejich úrovní kritického myšlení.

Statistická hypotéza:

Ha: Existuje statisticky významný rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníky studia daného oboru na vysoké škole.

Ho: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníky studia daného oboru na vysoké škole.

4.5 Výzkumný soubor

Jelikož budeme výsledky na závěr srovnávat s obdobným výzkumem uskutečněným na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně roku 2011, tvoří náš základní soubor všichni studenti sociální pedagogiky, prezenční formy studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně ve školním roce 2017/2018.

Způsob našeho výběru je tedy exhaustivní. Výběrovým souborem pro naše výzkumné šetření jsou všichni studenti sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, konkrétně prezenční formy, jak v bakalářském tak navazujícím magisterském oboru. Celkem tedy pět ročníků.

Podle informace od paní inženýrky Lečbychové, která je zaměstnancem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, je ke dni 26. 3. 2018 v prezenčním studiu oboru sociální pedagogiky na univerzitě 184 studentů v bakalářském studijním programu a 55 studentů v magisterském studijním programu. Celkem tedy 239 studentů. Nám se podařilo získat testy od 169 studentů, což je 71% z celkového počtu studentů. Počty z jednotlivých ročníků uvádíme v následující tabulce. Ročníky dále označujeme jako skupiny 1-5.

Tabulka č. 7: Počty respondentů v jednotlivých ročnících

Ročník	Označení skupiny	N platných testů
1. ročník Bc.	Skupina 1	54
2. ročník Bc.	Skupina 2	50

3. ročník Bc.	Skupina 3	30
1. ročník nMgr.	Skupina 4	16
2. ročník nMgr.	Skupina 5	19

Pro představu uvádíme počty studentů v jednotlivých ročnících prezenční formy studia k 31. 10. 2016 na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně podle výroční zprávy za rok 2016 v následující tabulce (UTB ve Zlíně, 2016, s. 14).

Tabulka č. 8: Počty studentů sociální pedagogiky na UTB prezenční formy studia

Sociální Pedagogika – bakalářské studium	Počet studentů
1. ročník	82
2. ročník	49
3. ročník	57
Sociální pedagogika – navazující magisterské studium	Počet studentů
1. ročník	29
2. ročník	35

4.6 Výzkumná technika

Jako výzkumnou techniku jsme zvolili psychodiagnostický test, jenž byl vydán Psychodiagnostikou a.s. Brno v roce 2000. Jedná se o Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení (T-185) zkoumající analytické myšlení u probandů. Kritické myšlení je zkoumáno na základě pěti dílčích testů: úsudek, rozpoznávání domněnek, dedukce, interpretace, hodnocení argumentů, jež jsou určeny na měření odlišných, ale se sebou souvisejících aspektů kritického myšlení. Autory testu jsou Goodwin Watson a Edwin M. Glaser.

Každé ze série pěti testových cvičení vyžaduje po studentech uplatnění schopnosti analytického uvažování. Tyto schopnosti jsou během testu aplikovány na výroky, jež reprezentují širokou škálu materiálů, se kterými se často setkáváme v každodenním životě, jak v práci anebo při studiu. Testová cvičení obsahují takový typ informací, se kterými se běžně setkáváme v novinách, časopisech, médiích a zahrnují komentáře a tvrzení, které by neměl člověk slepě, bez kritického zhodnocení, přijímat. (Watson, Glaser, 2000, s. 8)

Protože se jedná o test schopností a ne test rychlosti, není na test stanoven pevný časový limit. Podle autorů je zjištěno, že 40 minut je dostatečným časovým limitem pro většinu

respondentů. V našem výzkumném šetření jsme studentům poskytli na vyplnění testu 50 minut.

Ve výzkumném šetření jsme konkrétně využili testovou formu C. Jedná se o „poangličtěnou“ formu B. Cílem této formy je zajistit širší mezinárodní rámec. Z toho důvodu byly odstraněny veškeré jednoznačné americké výrazy a pojmy v jednotlivých položkách. Obsah testu byl pečlivě upraven tak, aby se vytvořily úlohy blízké anglickým uživatelům a zároveň se uchoval charakter a požadavky jednotlivých úloh. (Watson, Glaser, 2000, s. 7)

Úlohou studentů bylo prostudovat si každý výrok a zhodnotit přiměřenost anebo platnost těchto tvrzení. Test se skládá z 80 cvičení. Každý z pěti testů obsahuje vždy 16 tvrzení. Každé tvrzení se vždy posuzuje jednotlivě, nezávisle na ostatních.

První test – „úsudek“ obsahuje tři výroky a 16 možných úsudků, u kterých musí studenti posuzovat, zda se jedná o úsudek pravdivý, pravděpodobně (asi) pravdivý, s neúplnými údaji, pravděpodobně nesprávný anebo nesprávný.

Druhý test – „rozpoznávání domněnek“ obsahuje šest výroků a 16 možných domněnek. Studenti musí rozhodnout, zda je možné podle daného výroku domněnky přijmout či nikoliv.

Třetí test - „dedukce“ se skládá z pěti výroků (premis) po kterých následuje celkem 16 předpokládaný závěrů. Cílem studentů je, aby posoudili pravdivost či nepravdivost uvedených závěrů.

Čtvrtý test – „interpretace“ se skládá ze šesti krátkých textů, po kterých následuje 16 závěrů. Úkolem studentů je posoudit, zda dané závěry logicky navazují a nezpochybňují informace uvedené v textu či je tomu naopak.

Pátý test – „hodnocení argumentů“ obsahuje pět otázek, po kterých následuje 16 argumentů (zdůvodnění). Studenti musí rozhodnout, zda je podle nich uvedený argument silný anebo slabý.

Všechny odpovědi studenti značí do záznamových archů, ze kterých se následně data vyhodnocují. Za každou správnou odpověď získává student jeden bod. Maximální hrubé skóre za celý test je 80 bodů, tedy 16 bodů z každého subtestu. Vyhodnocení správných položek uvádíme v následující tabulce.

Tabulka č. 9: Označení správných odpovědí u jednotlivých subtestů

Název dimenze (subtestu)	Možné odpovědi respondentů	Správné odpovědi
Úsudek	Pravdivý	Položky č. 1, 8, 10, 15
	Pravděpodobně (asi) pravdivý	Položky č. 4, 11,
	Údaje jsou neúplné	Položky č. 3, 6, 9, 14
	Pravděpodobně nesprávný	Položka č. 16
	Nesprávný	Položky č. 2, 5, 7, 12, 13
Rozpoznávání domněnek	ANO	Položky č. 17, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 29
	NE	Položky č. 18, 20, 23, 25, 27, 30, 31, 32
Dedukce	ANO	Položky č. 33, 34, 37, 39, 42, 46, 48
	NE	Položky č. 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 47
Interpretace	ANO	Položky č. 50, 52, 54, 55, 57, 60
	NE	Položky č. 49, 51, 53, 56, 59, 61, 62, 63, 64
Hodnocení argumentů	Silný	Položky č. 67, 68, 70, 72, 74, 75, 77, 79, 80
	Slabý	Položky č. 65, 66, 69, 71, 73, 76, 78

4.7 Způsob zpracování dat

Pro účely zpracování dat z psychodiagnostického Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení byl využit v základním vyhodnocení program MS Excel a následně proběhlo další vyhodnocování za pomoci programu Statistica 13.

Hrubé skóre Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení je tvořeno celkovým součtem správných odpovědí. Maximální hrubé skóre za celý test je 80 bodů (16 bodů z každého subtestu). Čím vyšší počet bodů studenti získají, tím vyšší úroveň kritického myšlení u nich můžeme pozorovat.

Nyní si uvedeme, jak vyhodnotíme jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

Ke zjištění výsledků studentů v jednotlivých subtestech, využijeme popisnou statistiku. Zjistíme celkové hrubé skóre u studentů (počet správných odpovědí) ze subtestu „úsudek“,

„rozpoznávání domněnek“, „dedukce“, „interpretace“ a „hodnocení argumentů“ a ke stanovení střední hodnoty využijeme průměr a směrodatnou odchylku, která nám poskytne informace o tom, jak jsou výsledky jednotlivých studentů rozptýleny od průměru. Výsledky jednotlivých subtestů můžeme vyjádřit např. spojnicovým grafem znázorňujícím, jakých mediánů dosáhli studenti v jednotlivých subtestech.

U výzkumných otázek „V jaké oblasti dosahují studenti nejnižší úrovně?“ a „V jaké oblasti dosahují studenti nejvyšší úrovně?“ využijeme popisnou statistiku, kdy následně porovnáme dosažené skóre z jednotlivých subtestů a určíme, ve které z nich dosahují studenti nejvyššího skóre, a ve které oblasti naopak skóre nejnižšího.

Pro hlavní výzkumnou otázku „Jaká je úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky?“ využijeme opět popisnou statistiku, kdy zjistíme celkové hrubé skóre z jednotlivých subtestů a následně uvedeme průměr. Aby výsledky testu měly nějaký smysl, je třeba je porovnat se specificky definovanými normativními skupinami a s výsledky ze srovnatelných výzkumných šetření.

Ověřování hypotézy, kdy nás zajímá, zda existuje rozdíl mezi ročníky studia a úrovní kritického myšlení, si nejdříve určíme typ proměnné a na základě toho zvolíme test k ověření hypotézy.

Proměnné:

- 1) Ročník studia na VŠ – nezávisle proměnná, ordinální proměnná (více než dvě kategorie).
- 2) Úroveň kritického myšlení – závisle proměnná, metrická proměnná.

Ke zjištění, zda můžeme nulovou hypotézu přijmout či zamítnout, použijeme matematicko-statistickou metodu, a to analýzu rozptylu (ANOVU). Před použitím zvoleného testu však musíme provést předpoklady jeho použití - ověřit normalitu dat, kdy hodnota signifikance p musí být větší než 0,05.

5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

Analýza výzkumných dat je rozdělena na výsledky jednotlivých skupin, výsledky celého výzkumného souboru a testování hypotézy. K demonstraci výsledků z jednotlivých subtestů jsme využili deskriptivní statistiky, spojnicové a sloupcové grafy. K ověření hypotézy jsme využili metodu matematické statistiky, a to analýzu rozptylu (ANOVA). Kromě výsledků z jednotlivých subtestů se zaměříme i na odpovědi studentů na doplňující otázky související s jejich stanoviskem ke kritickému myšlení. Odpovědi studentů na otázky jsou zaznamenány pomocí tabulek s pozorovanými četnostmi a jedním výšečovým grafem. Nyní si jednotlivé otázky představíme.

Schopnost kritického myšlení je podle Vás?

Tabulka č. 10: Důležitost kritického myšlení dle studentů

	Zcela důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Zcela nedůležitá	Celkem
Skupina 1	4	45	4	1	54
Skupina 2	10	39	1		50
Skupina 3	7	23			30
Skupina 4	2	14			16
Skupina 5	6	12	1		19
Celkem	29	133	6	1	169

Výše uvedená tabulka nám ukazuje důležitost kritického myšlení dle respondentů. Účelem této otázky bylo zjistit, zda je schopnost kritického myšlení pro studenty důležitá či nikoliv. Můžeme pozorovat, že schopnost kritického myšlení je pro studenty spíše důležitá. Tuto možnost označilo 133 studentů, což je téměř 79% z celkového počtu studentů. Možnost zcela důležitá označilo 29 studentů. Pro 6 studentů je schopnost kritického myšlení spíše nedůležitá, přičemž tuto možnost označili 4 studenti z první skupiny, 1 student z druhé skupiny a 1 student ze skupiny páté. Pouze pro jednoho studenta z první skupiny je schopnost kritického myšlení zcela nedůležitá.

Zúčastnili byste se kurzu kritického myšlení, který by univerzita bezplatně nabízela studentům Sociální pedagogiky?

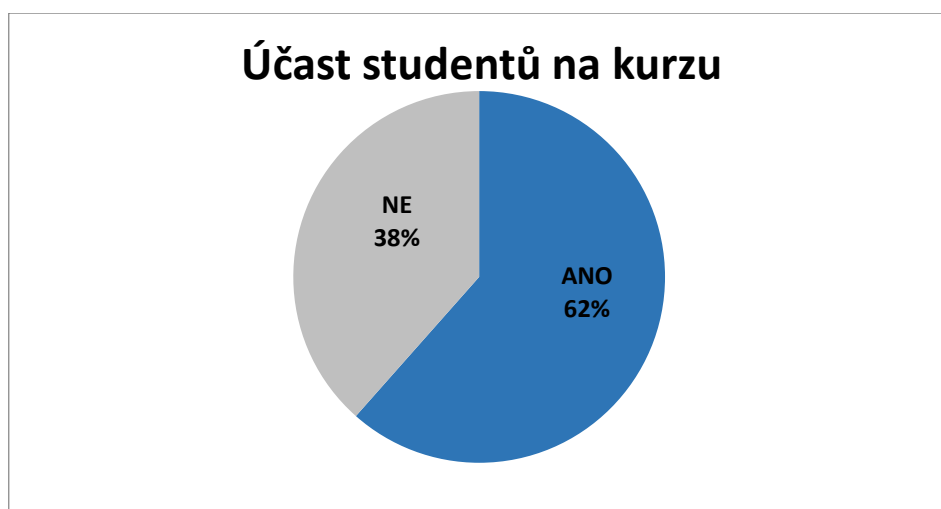
Tabulka č. 11: Účast respondentů na kurzu

Skupiny	Počty	Účast na kurzu	Účast na kurzu v %
Skupina 1	54	36	66,67%
Skupina 2	50	35	70,00%
Skupina 3	30	16	53,33%

Skupina 4	16	7	43,75%
Skupina 5	19	10	52,63%
Celkem	169	104	61,54%

Z výše uvedené tabulky nám vyplývá, že bezplatného kurzu by se zúčastnilo 61,54% studentů, což je 104 studentů. Největší zájem o kurz je ve druhé a první skupině, a to 70% a 66,67% naopak nejmenší zájem je u studentů čtvrté skupiny, kde by se kurzu zúčastnilo pouze 43,75%. Ačkoliv na předchozí otázku odpovědělo 162 studentů, že schopnost kritického myšlení je zcela nebo spíše důležitá, kurzu by se zúčastnilo poměrně méně studentů. Účast studentů na kurzu si zobrazíme za pomoci výsečového grafu

Graf č. 1: Účast studentů na kurzu kritického myšlení



Ohodnoťte svou úroveň kritického myšlení: (1-výborná, 5-nedostatečná)

Tabulka č. 12: Hodnocení vlastní úrovně kritického myšlení respondenty

Skupiny	1 - výborná	2	3	4	5 – nedostatečná	Celkem
Skupina 1		14	30	7	3	54
Skupina 2	2	9	27	10	2	50
Skupina 3	1	4	22	3		30
Skupina 4			11	4	1	16
Skupina 5		5	13		1	19
Celkem	3	32	103	24	7	169

Tabulka nám poskytuje přehled odpovědí na otázku sebehodnocení kritického myšlení u studentů. Studentům byla poskytnuta škála 1-5, kdy 1 znamená výborná úroveň a 5 znamená úroveň nedostatečná, stejně jako při hodnocení ve škole. Pouze 3 studenti hodnotí svou úroveň kritického myšlení jako výbornou. 103 studentů se domnívá, že má dobrou

úroveň kritického myšlení a pouze 7 studentů svou úroveň kritického myšlení hodnotí jako nedostatečnou.

5.1 Dosažená úroveň skupin

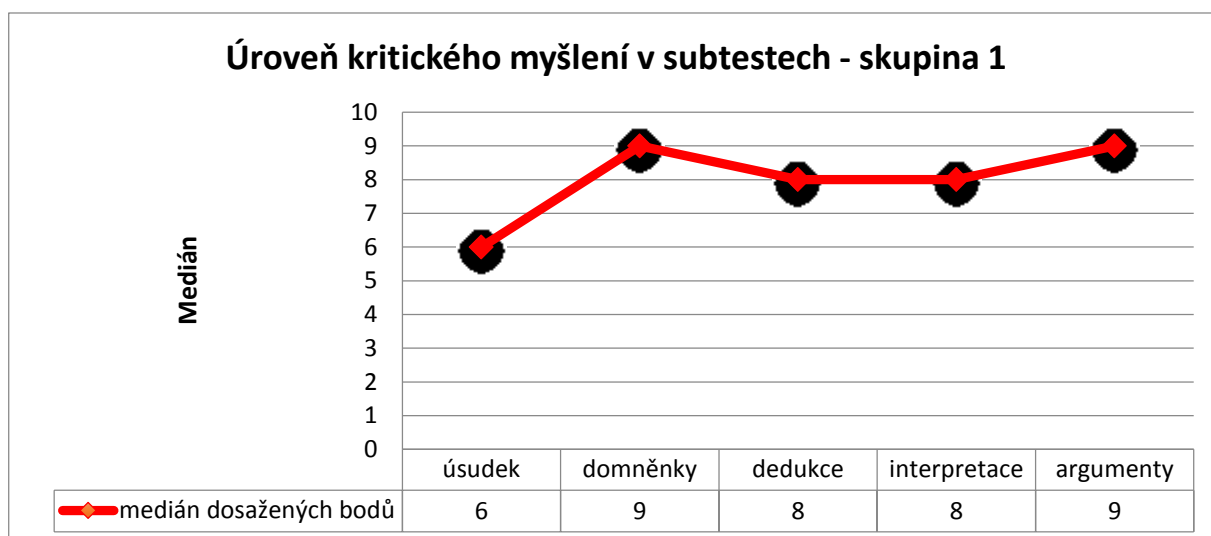
V této kapitole se zaměříme na popis dosažené úrovně kritického myšlení u jednotlivých skupin v subtestech a také v celém testu. Úroveň je znázorněna za pomoci popisné statistiky, kdy máme v tabulce uveden počet respondentů (n-platných), průměr dosažených bodů, medián, modus a směrodatnou odchylku. K tabulce popisné statistiky vždy přidáváme i spojnicový graf vyjádřený mediánem. Popisné tabulky i graf vytváříme nejdříve u jednotlivých skupin (skupiny 1-5) a poté u celého výzkumného souboru.

Tabulka č. 13: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 1

Proměnné	Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 1							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	54	5,53704	6,00000	7,000000	11	0,00000	10,00000	2,143115
domněnky	54	9,46296	9,00000	9,000000	11	5,00000	14,00000	2,134293
dedukce	54	8,27778	8,00000	8,000000	11	3,00000	12,00000	2,293688
interpretace	54	8,53704	8,00000	8,000000	20	5,00000	13,00000	1,766704
argumenty	54	9,37037	9,00000	8,000000	14	5,00000	14,00000	2,191719
CELKEM	54	41,18519	41,00000	38,00000	7	29,00000	55,00000	6,161579

Tabulka č. 13 nám ukazuje, jakého bodového zisku dosáhli studenti **skupiny 1** (1. ročník Bc. studia) v jednotlivých subtestech, kterými jsou úsudek, rozpoznávání domněnek, dedukce, interpretace a hodnocení argumentů. Dále vidíme, jak si studenti vedli celkově, tedy kolik bodů celkem získali v rámci testu. U každého subtestu mohli studenti získat nanejvýše 16 bodů, celkem tedy 80 možných bodů z celého testu. Podle průměrného hrubého skóre vidíme, že nejlépe si studenti vedli v subtestech rozpoznávání domněnek (9,46) a hodnocení argumentů (9,37), zatímco nejhůře se jim dařilo v subtestu úsudek (5,54). Průměrné hrubé skóre celé skupiny 1 je **41,19 bodů**. Nyní si uvedeme spojnicový graf charakterizující úroveň kritického myšlení v jednotlivých subtestech za pomoci mediánu.

Graf č. 2: Úroveň kritického myšlení v subtestech - skupina 1



Graf nám vyjadřuje linii dosažených bodů z jednotlivých subtestů za pomoci mediánu. Ten Chráska (2007, s. 48) definuje jako „prostřední hodnotu z řady hodnot seřazených podle velikosti.“ Jedná se tedy o hodnotu, která rozděluje soubor dat na dvě stejně početné části. Počet hodnot menších nebo rovno mediánu je stejný jako počet hodnot větších nebo rovno mediánu. Z grafu je patrné že nejvíce bodů získali studenti ze subtestu rozpoznávání domněnek a hodnocení argumentů, v obou subtestech po 9 bodech. V subtestech interpretace a dedukce dosáhli v obou případech dle mediánu 8 bodů a nejméně bodů v subtestu úsudek, kde získali pouze 6 bodů.

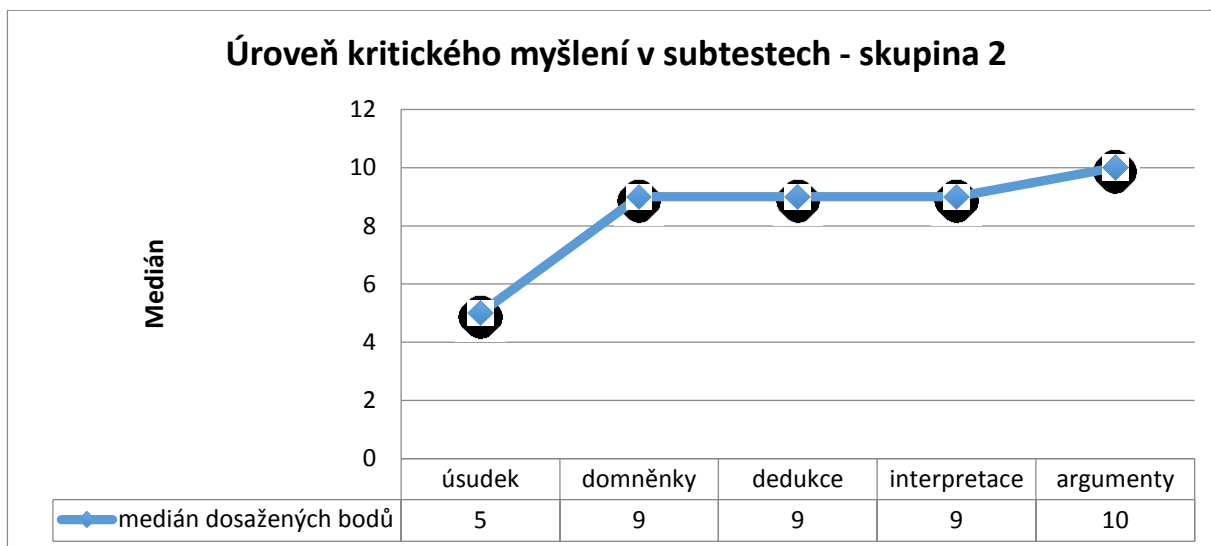
Tabulka č. 14: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 2

Proměnné	Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 2							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	50	5,56000	5,00000	5,000000	11	0,00000	10,00000	2,374697
domněnky	50	9,30000	9,00000	Vícenás.	9	0,00000	14,00000	2,392591
dedukce	50	8,96000	9,00000	Vícenás.	10	3,00000	13,00000	1,968735
interpretace	50	8,72000	9,00000	9,000000	13	3,00000	14,00000	2,277127
argumenty	50	9,08000	10,00000	10,00000	12	0,00000	13,00000	2,617367
CELKEM	50	41,62000	42,00000	43,00000	6	24,00000	53,00000	6,249539

Z výše uvedené tabulky můžeme pozorovat dosažený bodový zisk u studentů **skupiny 2** (2. ročník Bc. studia) z jednotlivých subtestů a dále z celého psychodiagnostického testu. Pokud se zaměříme na jednotlivé subtesty, nejlépe se studentům dařilo v subtestu rozpoznávání domněnek, kde dosáhli průměrného hrubého skóre 9,3 bodů a naopak se jim nedařilo v subtestu úsudek, ve kterém dosáhli průměru pouze 5,56 bodů. Průměrné hrubé skóre

skupiny je **41,62 bodů**. Nyní si uvedeme spojnicový graf charakterizující úroveň kritického myšlení v jednotlivých subtestech za pomoci mediánu.

Graf č. 3: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 2



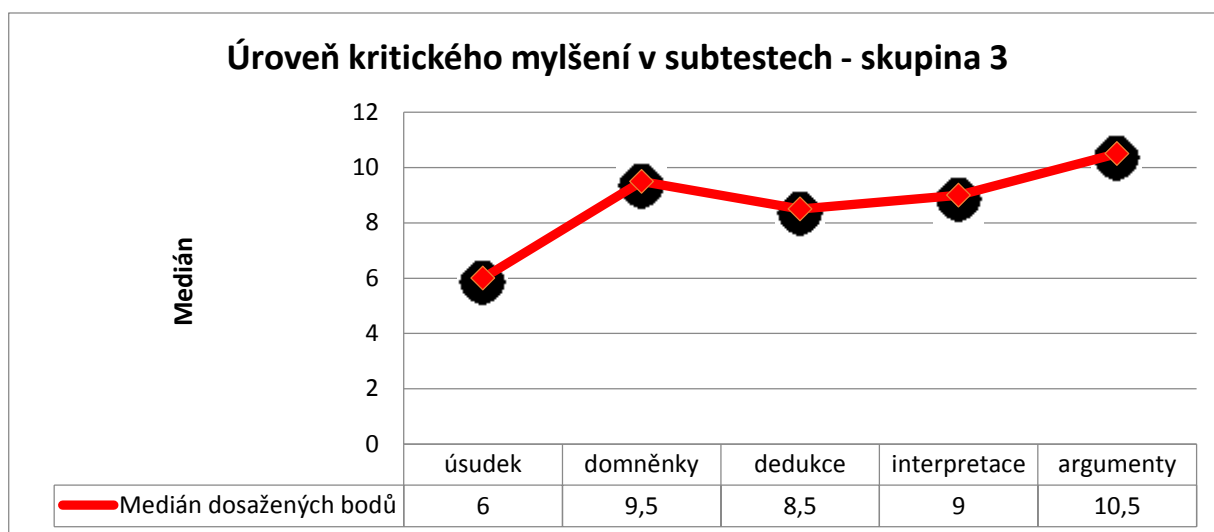
Graf č. 2 nám představuje dosažené body vyjádřené pomocí prostřední hodnoty - mediánu. Můžeme sledovat, že nejvíce bodů dosáhli v subtestu hodnocení argumentů, a to 10 bodů. V subtestu rozpoznávání domněnek, dedukce a interpretace dosáhli 9 bodů a nejméně bodů získali ze subtestu úsudek, a to 5 bodů.

Tabulka č. 15: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech - SKUPINA 3

Proměnné	Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 3							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	30	5,76667	6,00000	6,000000	8	2,00000	10,00000	2,144493
domněnky	30	9,66667	9,50000	9,000000	11	5,00000	14,00000	1,844532
dedukce	30	8,73333	8,50000	8,000000	6	5,00000	13,00000	2,211776
interpretace	30	9,03333	9,00000	9,000000	6	4,00000	15,00000	2,632467
argumenty	30	10,76667	10,50000	10,00000	6	6,00000	15,00000	2,608783
CELKEM	30	43,96667	43,00000	50,00000	4	32,00000	55,00000	6,343519

Tabulka č. 13 představuje popisnou statistiku s výsledky z jednotlivých subtestů u **skupiny 3** (3. ročník Bc. studia). Podle průměrného hrubého skóre dosáhli studenti nejvíce bodů v subtestu hodnocení argumentů, a to 10,77 bodů a naopak nejméně bodů, stejně jako dvě předchozí skupiny, v subtestu úsudek, kde dosáhli průměrné hodnoty 5,77 bodů. Celkem dosáhli studenti této skupiny **43,97 bodů**. Nyní si uvedeme spojnicový graf charakterizující úroveň kritického myšlení ve skupině 3 v jednotlivých subtestech za pomoci mediánu.

Graf č. 4: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 3



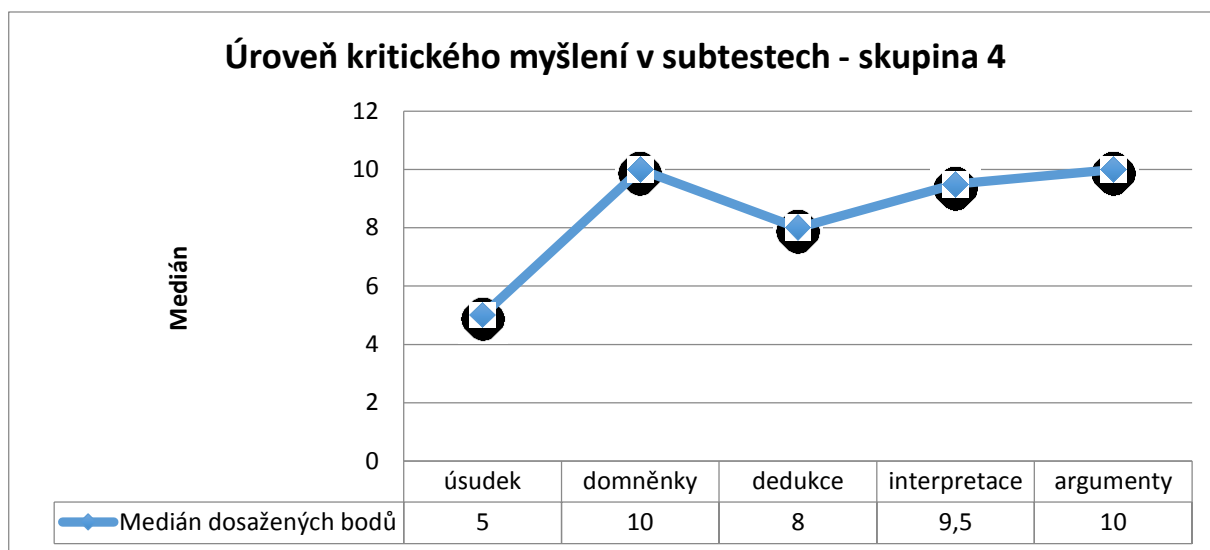
Graf č. 3 nám znázorňuje linii dosažených bodů ve skupině 3 za pomoci mediánu. Studenti dosáhli podle mediánu nejvíce bodů v subtestu hodnocení argumentů - 10,5 bodů, dále 9,5 bodů v subtestu rozpoznávání domněnek, v subtestu interpretace 9 bodů, v dedukci 8,5 bodů a nejméně bodů v subtestu úsudek, a to 6 bodů.

Tabulka č. 16: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 4

Proměnné	Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 4							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	16	5,37500	5,00000	5,000000	5	3,00000	9,00000	1,746425
domněnky	16	9,87500	10,00000	Vícenás.	5	7,00000	13,00000	1,927866
dedukce	16	8,18750	8,00000	Vícenás.	4	5,00000	12,00000	1,759498
interpretace	16	9,93750	9,50000	9,000000	7	6,00000	12,00000	1,652019
argumenty	16	10,87500	10,00000	10,00000	6	8,00000	16,00000	2,125245
CELKEM	16	44,25000	44,00000	Vícenás.	3	36,00000	55,00000	4,328202

Výše uvedená tabulka nám ukazuje výsledky **skupiny 4** (1. ročník nMgr. studia). Nejvíce bodů podle průměrného skóre získali studenti v subtestu hodnocení argumentů – 10,88 bodů, zatímco nejméně opět jako všechny předchozí skupiny v subtestu úsudek – 5,38 bodů. Celkem dosáhli studenti této skupiny průměrného hrubého skóre **44,25 bodů**. I u této skupiny si uvedeme spojnicový graf charakterizující úroveň kritického myšlení v jednotlivých subtestech za pomoci mediánu.

Graf č. 5: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 4



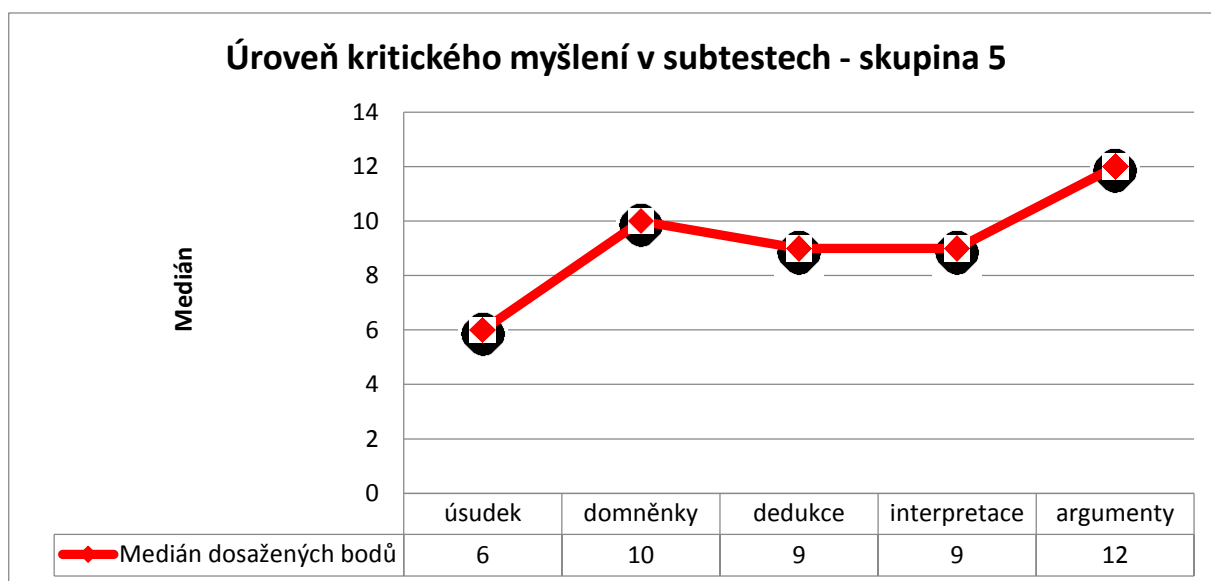
Graf č. 4 nám popisuje dosažené body v jednotlivých subtestech za pomoci mediánu. Studenti si nejlépe vedli v subtestu rozpoznávání domněnek a hodnocení argumentů, ve kterých získali po 10 bodech. V subtestu interpretace 9,5 bodů, dedukce 8 bodů a nejméně v subtestu úsudek – 5 bodů.

Tabulka č. 17: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 5

Proměnné	Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 5							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	19	5,89474	6,00000	7,000000	6	3,00000	9,00000	1,760516
domněnky	19	9,05263	10,00000	10,00000	5	4,00000	13,00000	2,460210
dedukce	19	9,05263	9,00000	Vícenás.	3	5,00000	13,00000	2,504966
interpretace	19	9,31579	9,00000	Vícenás.	3	5,00000	14,00000	2,539743
argumenty	19	11,52632	12,00000	12,00000	5	7,00000	15,00000	2,143943
CELKEM	19	44,84211	48,00000	Vícenás.	3	30,00000	56,00000	8,241246

Tabulka nám znázorňuje bodový dosah z jednotlivých subtestů u **skupiny 5** (2. ročník nMgr. studia). Podle průměrného hrubého skóre pozorujeme, že se studentům nejvíce dařilo v subtestu hodnocení argumentů, v němž získali 11,53 bodů, dále subtestu interpretace 9,32 bodů, v subtestech rozpoznávání domněnek a dedukce dosáhli stejného průměrného skóre, a to 9,05 bodů. Nejméně opět v subtestu úsudek – 5,89 bodů. Studenti skupiny 5 dosáhli průměrného hrubého skóre **44,84 bodů**. Linii bodového rozpětí z jednotlivých subtestů si znázorníme v následujícím spojnicovém grafu.

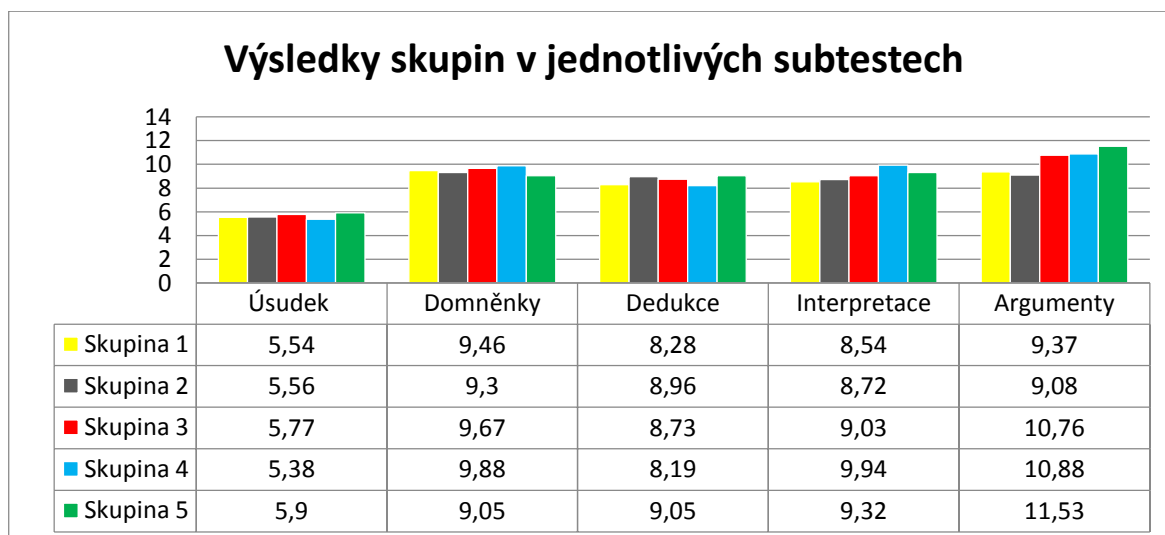
Graf č. 6: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 5



Výše uvedený graf nám znázorňuje dosažené body z jednotlivých subtestů za pomoci mediánu. Ze subtestu hodnocení argumentů získali studenti podle mediánu 12 bodů, ze subtestu rozpoznávání domněnek 10 bodů, ze subtestu dedukce a interpretace po 9 bodech, a nejméně bodů opět v subtestu úsudek – 6 bodů.

V následujícím grafu si zobrazíme výsledky skupin 1-5 v jednotlivých subtestech podle průměrného hrubého skóre dosažených bodů.

Graf č. 7: Výsledky skupin v jednotlivých subtestech



Z grafu je patrné, že nejméně bodů dosahují studenti všech skupin v oblasti usuzování. Možným vysvětlením je i fakt, že u tohoto subtestu měli studenti na výběr z pěti možných

odpovědi (pravdivý, pravděpodobně (asi) pravdivý, údaje jsou neúplné, pravděpodobně nesprávný a nesprávný), což mohlo studenty znevýhodnit oproti dalším subtestům, ve kterých měli vždy pouze dvě možnosti jak odpovědět.

Pro znázornění celkové úrovně kritického myšlení u jednotlivých skupin si uvedeme následující tabulku s průměrným hrubým skóre a směrodatnými odchylkami, které nám poskytují informace o tom, jak jsou výsledky skupin rozptýleny od průměru.

Tabulka č. 18: Úroveň kritického myšlení u jednotlivých skupin

	Průměr	Směrodatná odchylka
Skupina 1	41,18519	6,161579
Skupina 2	41,62000	6,249539
Skupina 3	43,96667	6,343519
Skupina 4	44,25000	4,328202
Skupina 5	44,84211	8,241246
Celkem	42,50888	6,430136

5.2 Dosažená úroveň výzkumného souboru

Nyní si uvedeme tabulku s výsledky celého výzkumného souboru a zároveň si zodpovíme jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

Tabulka č. 19: Deskriptivní statistika: úroveň kritického myšlení studentů

Proměnné	Deskriptivní statistika: úroveň kritického myšlení studentů							
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Frekvence modu	Minimum	Maximum	Sm. odch.
úsudek	169	5,60947	6,00000	5,000000	32	0,00000	10,00000	2,124439
domněnky	169	9,44379	9,00000	9,000000	33	0,00000	14,00000	2,173591
dedukce	169	8,63905	9,00000	8,000000	33	3,00000	13,00000	2,167100
interpretace	169	8,89941	9,00000	9,000000	37	3,00000	15,00000	2,192099
argumenty	169	9,91716	10,00000	10,000000	34	0,00000	16,00000	2,529399
CELKEM	169	42,50888	42,00000	43,000000	16	24,00000	56,00000	6,430136

Z tabulky vyčteme odpovědi na jednotlivé dílčí výzkumné otázky, tedy jaké úrovně dosahují studenti v jednotlivých oblastech testu (subtestech), kterou posoudíme podle získaného průměrného hrubého skóre z jednotlivých subtestů a také ve které z oblastí testu dosahují nejvyšší a ve které naopak nejnižší úrovně. Celkovou úroveň poté posoudíme podle průměrného hrubého skóre z celého testu.

V oblasti usuzování dosahují studenti **5,61** bodů.

V oblasti rozpoznávání domněnek dosahují studenti **9,44** bodů.

V oblasti dedukce dosahují studenti **8,64** bodů.

V oblasti interpretace dosahují studenti **8,90** bodů.

V oblasti hodnocení argumentů dosahují studenti **9,92** bodů.

Nejvyšší úrovně dosahují studenti v oblasti **hodnocení argumentů**.

Nejnižší úrovně dosahují studenti v oblasti **usuzování**.

Úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky vyjádřená průměrným hrubým skóre je **42,51** bodů.

Dílčí výzkumnou otázku relační si zodpovíme v následující podkapitole.

5.3 Rozdíly v úrovni kritického myšlení

Zajímá nás, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníky studia daného oboru na vysoké škole.

Proměnnými v tomto případě jsou:

- 1) Ročník studia na VŠ – nezávisle proměnná, ordinální proměnná (více než dvě kategorie).
- 2) Úroveň kritického myšlení – závisle proměnná, metrická proměnná.

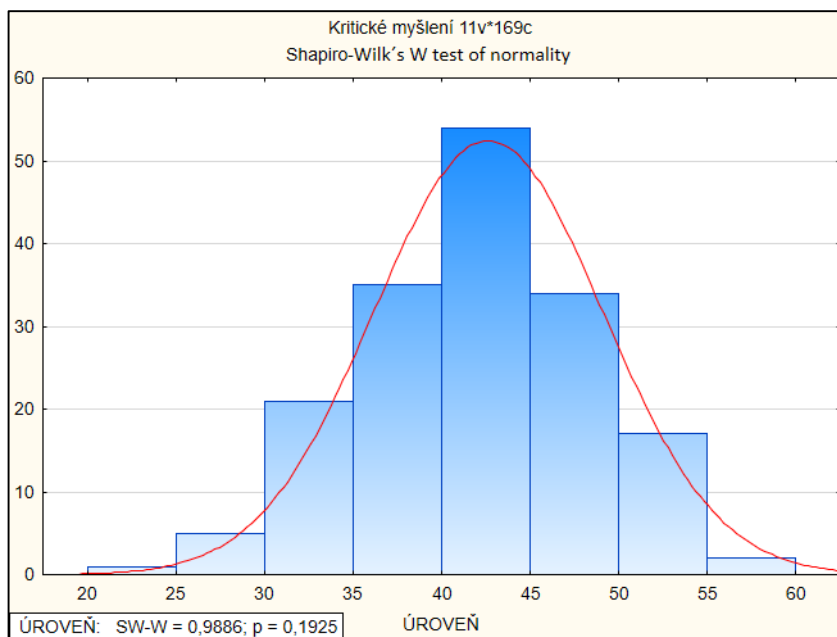
Ha: Existuje statisticky významný rozdíl mezi ročníky studia a úrovní kritického myšlení.

Ho: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníky studia daného oboru na vysoké škole.

Ke zjištění, zda můžeme nulovou hypotézu přijmout či zamítnout využijeme matematicko-statistickou metodu, a to analýzu rozptylu (ANOVU). Před použitím zvoleného testu jsme však museli ověřit normalitu dat závisle proměnné.

Za použití Shapiro-Wilkova testu pro testování normality jsme zjistili, že data pochází z normálního rozdělení ($p = 0,1925 > 0,05$).

Graf č. 8: Ověření normality dat



Tabulka č. 20: Analýza rozptylu

Proměnná	Analýza rozptylu (Kritické myšlení) Označené efekty jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Úroveň	349,8156	4	87,45389	6596,421	164	40,22208	2,174276	0,074114

Z analýzy vyplývá, že mezi všemi ročníky studia daného oboru na vysoké škole a jejich úrovni kritického myšlení neexistuje statisticky významný rozdíl ($p=0,074114$). Jinak řečeno mezi výsledky jednotlivých skupin a jejich úrovni kritického myšlení neexistuje statisticky významný rozdíl.

Jelikož však podle tabulky č. 18 víme, že mezi skupinami určité rozdíly jsou, zkusíme zjistit, zda nenajdeme statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami navzájem.

Tabulka č. 21: Rozdíly mezi jednotlivými skupinami

Skupina	Proměnná: Úroveň (Kritické myšlení) Označené rozdíly jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	{1} M=41,185	{2} M=41,620	{3} M=43,967	{4} M=44,250	{5} M=44,842
1 {1}		0,727289	0,055831	0,091447	0,032091
2 {2}	0,727289		0,111033	0,150713	0,061179
3 {3}	0,055831	0,111033		0,885430	0,638412
4 {4}	0,091447	0,150713	0,885430		0,783547
5 {5}	0,032091	0,061179	0,638412	0,783547	

Z tabulky nám vyplývá, že rozdíl mezi středními hodnotami skupiny 1 a skupiny 5 je průkazný, čili existuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami 1 a 5 a jejich úrovní kritického myšlení ($p=0,032091$).

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zjistit, zda existuje vztah mezi úrovní kritického myšlení a dobou studia na vysoké škole. Pro tyto účely jsme využili korelační analýzu.

Tabulka č. 22: Korelační analýza

Proměnná	Korelace (Kritické myšlení) Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$ N=169			
	Průměr	Sm. odch.	Délka	Úroveň
Délka	2,38462	1,322876	1,000000	0,212674
Úroveň	42,50888	6,430136	0,212674	1,000000

Tabulka č. 23: Korelační analýza 2

Proměnná	Korelace (Kritické myšlení) Označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$ N=169	
	Délka	Úroveň
Délka	1,0000	,2127
	$p=---$	$p=,006$
Úroveň	,2127	1,0000
	$p=,006$	$p=---$

Z analýzy vyplývá, že existuje statisticky významný vztah mezi úrovní kritického myšlení a dobou studia na vysoké škole ($r = 0,2127$, $p = 0,006$). Jinak řečeno, čím delší je studium na vysoké škole, tím vyšší je úroveň kritického myšlení.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se zaměříme na zhodnocení naší praktické části. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky a také zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi úrovní kritického myšlení a ročníky studia daného oboru na vysoké škole. Úroveň kritického myšlení jsme zkoumali za pomoci Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení, konkrétně jsme využili jeho formu C. Test se skládá z pěti oblastí, a to úsudku, rozpoznávání domněnek, dedukce, interpretace a hodnocení argumentů. Výzkumný soubor tvořilo 5 ročníků studentů sociální pedagogiky (n=169). Z testu bylo možné získat celkem 80 bodů, přičemž z každého subtestu mohl student získat 16 bodů. Součet správných odpovědí nám manifestuje hrubé skóre testu. Průměrné hrubé skóre první skupiny je 41,19 bodů, druhé skupiny 41,62 bodů, třetí skupiny 43,97 bodů, čtvrté skupiny 44,25 bodů a páté skupiny 44,84 bodů. **Průměrné hrubé skóre výzkumného souboru je 42,51 bodů.**

Pokud bychom výsledky porovnali s normativními tabulkami (tabulka č. 5), zjistíme, že úroveň kritického myšlení studentů je nízká, a to i přesto, že většina studentů (n=103) hodnotí svou úroveň kritického myšlení jako dobrou.

Výsledky studentek a studentů šestého ročníku gymnázia v Londýně se pohybují na průměrném hrubém skóre 57,2 a 58,4 bodů, což je téměř o 15 bodů více v porovnání s našimi studenty. Studenti managementu bakalářského a magisterského oboru ve věku 25-45 let dosáhli průměrného hrubého skóre 61,4 bodů, tedy skoro o 19 bodů více než náš výzkumný soubor. Další neuspokojivé srovnání je se souborem kandidátů na povýšení v policejním sboru velkoměsta ve věku 25-57 let, kteří dosáhli průměrného hrubého skóre 54,2, tedy o necelých 12 bodů více. Nejnížší skóre mají v normativních tabulkách studenti ekonomiky 2. ročníku bakalářského studia ve věku 19-30 let, kteří dosáhli 52,6 bodů. I tak je to v porovnání s našimi studenty o 10 bodů více.

Pokud bychom náš soubor srovnali s doplňkovými normativními tabulkami (tabulka č. 6), zjistíme, že úroveň studentů sociální pedagogiky je ve všech případech nižší o několik bodů. Z těchto tabulek si můžeme zmínit soubor uchazečů o pedagogickou, vědeckou a administrativní práci na univerzitě ve věku 31-59 let, kteří dosáhli průměrného hrubého skóre 64,25 bodů, což je o necelých 22 bodů více než dosáhli naši studenti. Toto zjištění je zvláště znepokojivé, jelikož sociální pedagogové se mohou uplatňovat i v oblasti pedagogické,

jakožto asistenti pedagoga a pedagogové volného času, a proto by úroveň jejich kritického myšlení měla být jistě vyšší.

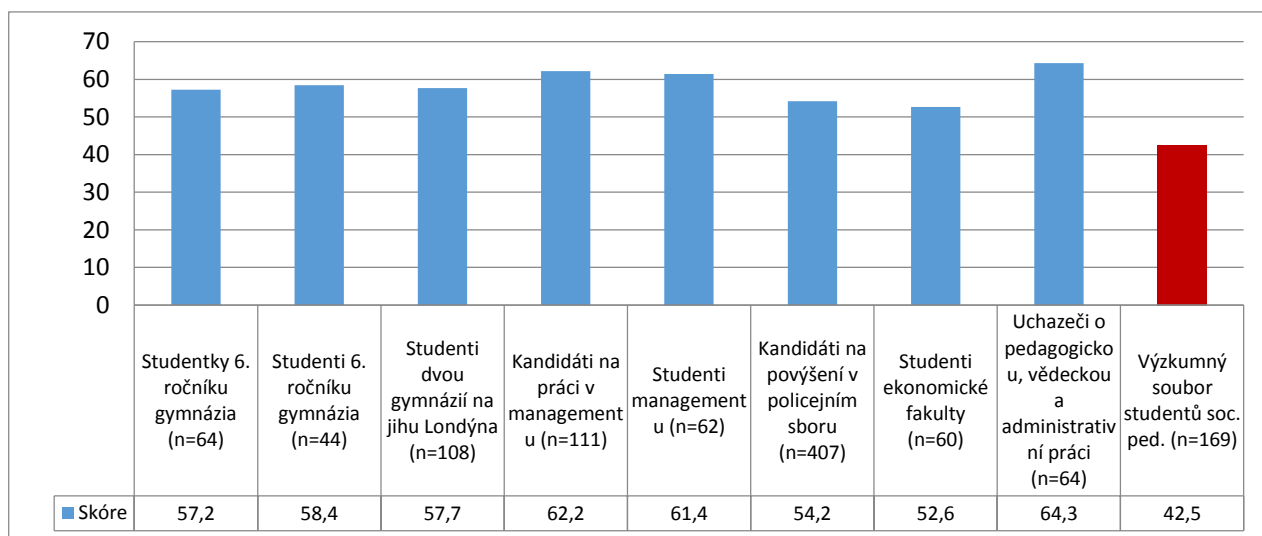
Na základě srovnání s normativními tabulkami můžeme konstatovat nedostatečnou úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky.

Nyní se zaměříme na srovnání s výsledky českých a slovenských výzkumů. Zde nejsou rozdíly tak markantní. Můžeme srovnat výsledky studentů s výzkumem zkoumajícím také studenty sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně v roce 2012, v němž dosáhli studenti prvního ročníku průměrného hrubého skóre 45,77 bodů a studenti posledního ročníku 44,31 bodů. Naši studenti dosáhli v prvním ročníku (skupina 1) 41,19 bodů a v pátém ročníku (skupina 5) 44,84 bodů. Větší rozdíl je pouze u prvních ročníků, a to o 4,58 bodů v neprospěch naší skupiny. Co se týče pátých ročníků, je naše skupina o 0,53 bodů úspěšnější.

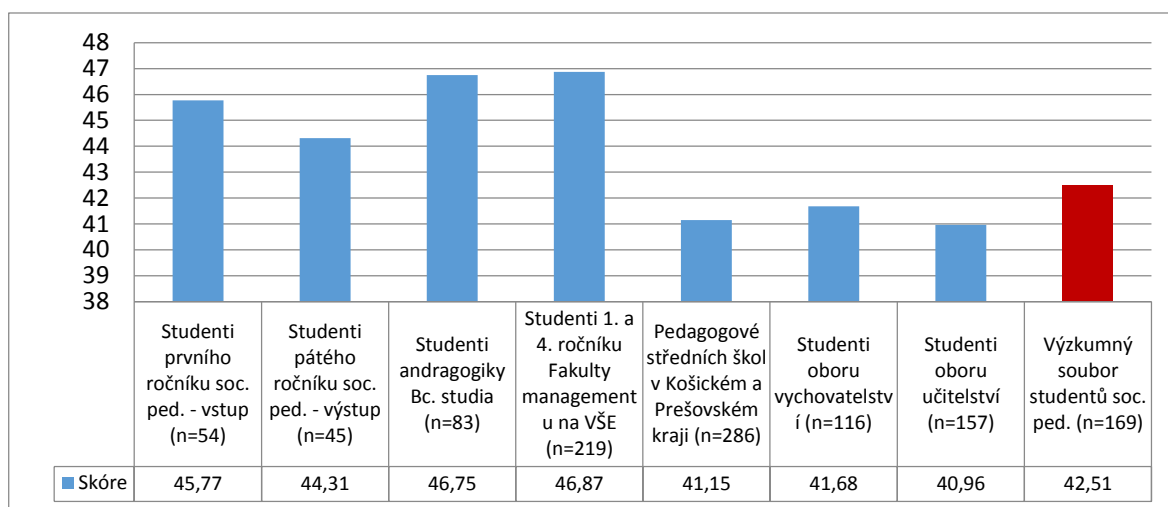
Průměrné hrubé skóre našich studentů je srovnatelné s průměrným hrubým skóre pedagogů středních škol v Košickém a Prešovském kraji, kteří dosáhli 41,15 bodů, anebo studentů oboru vychovatelství Prešovské univerzity v Prešově, kteří získali 41,68 bodů. V obou případech byli naši studenti úspěšnější, nicméně nic to nemění na faktu jejich nedostatečné úrovni kritického myšlení.

Nyní si výsledky jednotlivých souborů zobrazíme za pomoci sloupcových grafů ve srovnání se studenty sociální pedagogiky (červený sloupec).

Graf č. 9: Srovnání studentů s normativními tabulkami



Graf č. 10: Srovnání studentů s výsledky obdobných výzkumů



Z grafů vidíme, že v porovnání s normativními skupinami jsou na tom naši studenti neuspokojivě, nicméně v porovnání s výsledky českých a slovenských výzkumů jsou výsledky našich studentů lepší než výsledky pedagogů středních škol, studentů oboru vychovatelství a oboru učitelství, i tak jsou ale výsledky podprůměrné.

Pomocí analýzy rozptylu jsme zjistili, že mezi ročníky studia a jejich úrovní kritického myšlení neexistuje statisticky významný rozdíl. Zjistili jsme však statisticky významný rozdíl v úrovni kritického myšlení mezi skupinou 1 a skupinou 5, proto jsme následně zkoumali, zda existuje vztah mezi dobou studia a úrovní kritického myšlení za pomoci korelační analýzy a zjistili jsme, že čím vyšší je délka studia, tím vyšší je úroveň kritického myšlení. Jako pozitivní fakt tedy shledáváme, že úroveň kritického myšlení roste v průběhu studia na vysoké škole.

I přesto, že se úroveň kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky v průběhu studia zvýšila, v porovnání s normativními skupinami můžeme usoudit a konstatovat, že je **podprůměrná** a neuspokojivá. Výsledek poukazuje na fakt, že se kritickému myšlení nevěnovala dostatečná pozornost v předešlých stupních vzdělávání (základní a střední škola) a v rámci studia na vysoké škole by se mohla kritickému myšlení věnovat pozornost mnohem větší. Rozvoj kritického myšlení bohužel stále nepatří mezi priority našich škol, přestože se jedná o jednu z klíčových kompetencí.

Ačkoliv se většina studentů vyjádřila, že schopnost kritického myšlení je podle nich spíše důležitá (n=133) a zcela důležitá (n=29), kurzu kritického myšlení by se zúčastnilo pouze 104 studentů, což je 62% z celkového počtu.

6.1 Doporučení pro praxi

V této kapitole se budeme zabývat již samotným doporučením jak kritické myšlení u studentů zvýšit. Jelikož se mohou studenti v praxi uplatnit jak v sociální tak pedagogické sféře, je velmi důležité se v této klíčové kompetenci orientovat. Absolventi oboru sociální pedagogiky by měli mít osvojené kompetence zahrnující kritické a kreativní myšlení, nezávislé myšlení, řešení problému a hledání rozumných argumentů, které jsou pro výkon jejich povolání nezbytné. Dále také schopnost hodnotit platnost úsudků, identifikovat nevyřčené domněnky, určovat závěry z daných výroků, rozlišovat sílu argumentu, zvažovat fakta a rozhodovat, zda jsou závěry vyvozené z daných faktů.

Při zkoumání úrovně kritického myšlení u studentů sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jsme zjistili, že studenti dosáhli ve Watson-Glaserově testu hodnocení kritického myšlení průměrné hrubé skóre 42,51 bodů, což můžeme po porovnání s normativními skupinami považovat za neuspokojivý výsledek. Bohužel to poukazuje na skutečnost, že ačkoliv se o kritickém myšlení neustále hovoří a je zmiňováno i v rámcovém vzdělávacím programu, v praxi není dostatečně rozvíjeno a je ve značném útlumu.

Navrhujeme zařadit kritické myšlení do vysokoškolské přípravy budoucích sociálních pedagogů v podobě samostatného předmětu. Cílem tohoto předmětu by byl rozvoj schopností a dovedností důležitých pro výkon povolání i budoucí život.

Na základě prostudované teorie jsme stanovili následující schopnosti a dovednosti, kterými by studenti disponovali po absolvování tohoto předmětu. Jsou jimi:

- schopnost analyzovat a řešit konkrétní problémy,
- nalézat nové řešení a kreativní nápady,
- schopnost nezávislého a pružného myšlení,
- organizovat a plánovat vlastní práci,
- hodnotit sílu argumentů,
- posuzovat pravdivost daných výroků,
- vyjádřit svou myšlenku a názor v diskuzích,
- vyjádřit se mluveným i psaným slovem,
- přijímat kritiku ostatních,
- schopnost vzít v úvahu minulou zkušenost,
- klást otázky správným způsobem,

- oddělit podstatné od nepodstatného,
- zvažovat různé zdroje informací,
- udržovat si odstup od mediovaných informací,
- užívat kritickou sebereflexi.

V předmětu by se užívali metody a techniky napomáhající rozvíjet schopnost kritického myšlení, kterými jsou např.:

- volné psaní,
- párová diskuse,
- párové čtení,
- řízené čtení s předvídáním,
- diskusní pavučina,
- brainstorming,
- brainwriting,
- myšlenkové mapy,
- dvojitý zápisník,
- grafická schémata různých typů,
- I.N.S.E.R.T a další možné metody.

Předmět by byl veden školeným odborníkem na kritické myšlení, který uplatňuje ve své výuce zejména třífázový model učení.

Pro hodnocení tohoto předmětu by byl použit test měřící úroveň kritického myšlení a skupinová diskuze na určité téma.

Další možností jak zvýšit kritické myšlení, je změnit typ přednášek a vedení seminářů jednotlivých předmětů na vysoké škole z memorovacího způsobu učení na tvořivý způsob učení. Pedagogové by také měli předmět více propojovat s praxí a neomezovat se na pouhé teoretické znalosti. Pedagogové by např. zadávali v rámci předmětu sérii úkolů, které by následně studenti za pomoci kritického a tvořivého myšlení řešili. Proto sledujeme za důležité, aby se pedagogové v této souvislosti více zaměřovali na přípravu strategií a aktivit, které by k rozvoji kritického myšlení vedly.

Taktéž doporučujeme učinit další výzkumná šetření týkající se kritického myšlení ať už u studentů, tak i jiných skupin.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali souhrnnému pojetí kritického myšlení. V teoretické části jsme se zabývali třemi kapitolami. První kapitola s názvem kritické myšlení jako nástroj poznání se zabývá pohledy různých autorů na kritické myšlení, dále jednotlivými principy kritického myšlení, kterými jsou nastavení a percepce mysli, kreativní myšlení, proces rozhodování, analýza argumentů a základy logiky, dále zmiňujeme rozdíly mezi kritickým a nekritickým myšlením. Druhá kapitola se zabývá možnostmi rozvoje kritického myšlení pomocí metod a technik vedoucích k jeho rozvoji, modely kritického myšlení a výchovou ke kritickému myšlení. Ve třetí kapitole zmiňujeme sociálního pedagoga, možnosti jeho uplatnění, jeho kompetence a metody využívané sociálními pedagogy. Studenti sociální pedagogiky tvoří náš výzkumný soubor, protože je podle nás důležité zmapovat úroveň kritického myšlení u studentů, kteří se ve své budoucí praxi budou setkávat s různými skupinami osob a ovlivňovat je svým myšlením a jednáním.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň kritického myšlení sociálních pedagogů. Pro tyto účely jsme si vybrali studenty sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, ve všech ročnících bakalářského i magisterského studia v prezenční formě. Jako výzkumnou techniku jsme zvolili standardizovaný Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení, který zkoumá pět oblastí kritického myšlení, a to úsudek (usuzování), rozpoznávání domněnek, dedukci, interpretaci a hodnocení argumentů. Na základě analýzy dat jsme zjistili, že úroveň našich studentů je v porovnání s britskými studenty neuspokojivá. Ačkoliv bylo skóre výzkumného souboru vyšší než naměřené skóre u slovenských studentů oboru učitelství, oboru vychovatelství a pedagogů v Prešovském a Košickém kraji, je i přesto úroveň studentů ve srovnání s normativními skupinami podprůměrná.

Dále jsme za pomoci analýzy rozptylu zjistili, že mezi všemi ročníky studia a úrovní kritického myšlení neexistuje statisticky významný rozdíl. Na základě mnohonásobného porovnání jsme však určili statisticky významné rozdíly mezi skupinou 1 a skupinou 5 a následně jsme za pomoci korelační analýzy zjistili, že existuje statisticky významný vztah mezi dobou studia a úrovní kritického myšlení. Čím delší je doba studia, tím vyšší je úroveň kritického myšlení. Jako pozitivní tedy shledáváme, že úroveň kritického myšlení roste v průběhu studia na vysoké škole.

V rámci doporučení pro praktické využití jsme doporučili zařadit kritické myšlení do vysokoškolské přípravy budoucích sociálních pedagogů v podobě samostatného předmětu.

Tento předmět by vedl studenty k rozvoji schopností a dovedností nezbytných pro kritické myšlení.

Dále doporučujeme změnit dosavadní způsob výuky jednotlivých předmětů na vysoké škole, kdy jsou přednášky a mnohdy i semináře vedeny na pouhé memorování poznatků. Jako vhodné se nám jeví zadávání úkolů, které by studenty aktivizovaly a ti by je následně řešili za pomoci kritického a tvořivého myšlení. Domníváme se, že by se mělo dbát na to, aby se pedagogové více zaměřovali na přípravu strategií a aktivit, které by podnítily rozvoj kritického myšlení u studentů.

Na základě uvedených skutečností se domníváme, že jsme dosáhli stanoveného výzkumného cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje:

- [1] ALLEN, Richard a Nigel. SCOZZI. Sparking student synapses, grades 9-12: think critically and accelerate learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2012. ISBN 9781412991148.
- [2] ARISTOTELÉS. Rétorika. Praha: Laichter, 1948, 321 s.
- [3] BAKOŠOVÁ, Z. 2005. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Stimul, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6
- [4] BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika (Vybrané problémy). Bratislava: UK, 1994. 80 s. ISBN 80-223-0817-X.
- [5] BAKOŠOVÁ, Zlatica. Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [6] BAUMOVÁ, K., Z., DUDOVÁ a kolektiv, 2017. Tutorské čtení jako výsledek spolupráce mezi vyučujícími. Kritická gramotnost. č. 5, s. 35-39. ISSN 2464-6318. Dostupné také z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1144/kriticka-gramotnost-casopis-05-2017-w.pdf>
- [7] BÍLÝ, Jiří. Základy ekonomie, mezinárodních vztahů, logiky a teorie vědy. Praha: Eurolex Bohemia, 2005, 200 s. ISBN 80-86861-23-6.
- [8] BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- [9] BOKR, Josef a Jan SVATEK. Základy logiky a argumentace pro zájemce o umělou inteligenci, filozofii, práva a učitelství. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2000, 173 s. ISBN 8090262783.
- [10] CAMERON, Claire a Peter MOSS. Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011, 221 s. ISBN 978-1-84905-119-4
- [11] COTTRELL, Stella. Critical thinking skills: developing effective analysis and argument. 2nd ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, xiv, 282 s. Palgrave study skills. ISBN 978-0-230-28529-3.
- [12] DEWEY, John. How we think. Mineola, N.Y.: Dover Publications, 2003. ISBN 0486298957.

- [13] EEMEREN, F. H. van, R. GROOTENDORST a Francisca. SNOECK HENKEMANS. *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 1996. ISBN 0-8058-1862-6.
- [14] EICHSTELLER, G. a HOLTHOFF, S. Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In.: CAMERON, Claire a Peter MOSS. *Social pedagogy and working with children and young people: where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2011, s. 33-52. ISBN 978-1-84905-119-4
- [15] FISHER, Alec and Michael SCRIVEN. *Critical thinking: its definition and assessment*. Point Reyes, Calif: Edgepress, 1997, 250 s. ISBN 978-0953179602.
- [16] FISHER, Alec. *Critical thinking: an introduction*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, 294 s. ISBN 978-1-107-40198-3.
- [17] FOTR, Jiří, et al. *Manažerské rozhodování: postupy, metody a nástroje*. Praha: Ekopress, 2006. 409 s. ISBN 80-86929-15-9.
- [18] GRUNWALD, K. a THIERSCHE, H. (2009). The concept of the lifeworld orientation for social work and social care. *Journal of Social Work Practice* 23, 2, s. 131-146. ISSN 1533256X.
- [19] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [20] HATÁR, C. 2010. Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: PF UKF, 2010, 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.
- [21] HAUSENBLAS, Ondřej a Hana, KOŠŤÁLOVÁ, 2017. Čte každý žák, čte celá škola. *Kritická gramotnost*. Speciální vydání 3/2017, s. 4-11. ISSN 2464-6318. Dostupné také z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1144/kriticka-gramotnost-casopis-05-2017-w.pdf>
- [22] HORECKÝ, Jan. *Slovenčina v našem živote*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. 128 s. ISBN 067-482-88.
- [23] HRADEČNÁ, Marie. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy, 1998. 89 s. ISBN 8071840157.
- [24] HRONCOVÁ, J. (2009). Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi – história, súčasnosť, per-

- spektívy. *Pedagogická orientace*, 19(1), s. 7–17. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/807/712>
- [25] HRONCOVÁ, J. 2007. Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky – história, súčasnosť, perspektívy. In: Zborník z medzinárodnej konferencie SOCIALIA 2007. Prevencia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých. Edt. HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. BÁNSKÁ BYSTRICA: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-595-8.
- [26] HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I.: *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2004. 280 s. ISBN 80–8083–028–2
- [27] HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe. V Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008, 212 s. ISBN 978-80-7414-072-3. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200906/contents/nkc20081834865_1.pdf
- [28] HŘEBÍČEK, L., Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2000, str. 7 – 16. ISBN 80-90-2936-0-3.
- [29] HUGHES, W., J. LAVERY a K. DORAN, 2010. *Critical Thinking. An introduction to the Basic Skills*. Canada: Broadview Press. ISBN 978-1-55111-163-6.
- [30] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071748709_1.pdf
- [31] JENSEN, J. and HANSEN, H. (2002) *Mapping of Care Services and the Care Workforce: Danish National Report*. ISSN 0908-5920. Available at <http://144.82.31.4/reports/Denmark.pdf>, accessed on 1 November 2010.
- [32] KLEIN, Ondřej. *Argumentace v komunikaci: (průzkum komunikačního pojetí argumentu)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Filozofická fakulta, 2007, 134 s. ISBN 978-80-7308-209-3. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200903/contents/nkc20081789855_1.pdf
- [33] KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. In *Éthum*, 1993, s. 3-11. Sborník referátů celostátní konference Prevence sociálně patologických jevů.

- [34] KOSTURKOVÁ, Martina. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In *Pedagogika.sk Slovenský časopis pre pedagogické vedy*, 2013. roč. 4, s. 283-298. ISSN 1338 – 0982 Dostupné také z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/pedagogika_4_2013.pdf
- [35] KOSTURKOVÁ, Martina. Úroveň analytického uvažovania študentov pripravujúcich sa na povolanie učiteľskej profese. In *Kulturowe i społeczno-ekonomiczne aspekty edukacji zawodowej w Europie Środkowej i Wschodniej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, 2013a. s. 145–158. ISBN 978-83-7520-152-9.
- [36] KOSTURKOVÁ, Martina. Úroveň kritického myslenia študentov odboru Vychovávateľstvo. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2014. roč. 4, č. 1, s. 45–61. ISSN 1804-526X. Dostupné také z: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111401/lifele2014040145.pdf>
- [37] KOŠŤÁLOVÁ, Hana a Ondřej HAUSEBLAS, 2006. Co je E-U-R. *Kritické listy* 24, s. 67. ISSN 1214-5823. Dostupné také z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur
- [38] KRAUS, B., Úkoly sociální pedagogiky. In *Sociália 97. Sborník ze semináře ÚSS PF VŠP Hradec. Králové: Líp*, 1998. s. 25-31. ISBN 80-902289-2-5.
- [39] KRAUS, Blahoslav. K aktuálnímu pojetí a postavení sociální pedagogiky. In *Konstituování sociální pedagogiky jako vědeckého oboru*. Brno: Institut mezioborových studií, 2004, s. 9 – 19. ISBN 80-902936-5-4.
- [40] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné také z: http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000037962&item_sequence=000100
- [41] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [42] MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- [43] MEADOR, Karen S. *Creative thinking and problem solving for young learners*. Englewood, Colo.: Teacher Ideas Press, 1997. ISBN 1-56308-529-1.
- [44] MEREDITH, K., STEELE, J. L., TEMPLE, K., WALTER, S. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8. Pracovní materiály vydávané pro kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: 1997.

- [45] NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997, 336 s. ISBN 8020006281.
- [46] NIKLOVÁ, M. KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov. Banská Bystrica: UMB, ESF. 163 s. ISBN 978-80-8083-468-5.
- [47] ONDREJKOVIČ, Peter. Sociálna patológia. 3., dopl. a preprac. vyd. Bratislava: Veda, 2009, 577 s. ISBN 978-80-224-1074-8.
- [48] PAUL, R., FISHER, A., a NOSICH, G. Workshop on Critical Thinking Strategies. Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University, California, 1993.
- [49] PAUL, Richard a A. J. A. BINKER. Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. 4th ed. Tomales: Foundation for Critical Thinking, c2012, xvi, 672 s. ISBN 0-944583-08-3.
- [50] PAUL, Richard W. Dialogical and Dialectical Thinking. In Developing minds. Rev. ed. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, c1991. ISBN 087120181X.
- [51] PETLÁK, Erich. Všeobecná didaktika. Bratislava: Iris, c2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- [52] PETRIE, P. „Nineteenth-century Understanding of Care Work.“ In J. BODDY, C. CAMERON and P. MOSS. Care work: present and future. London: Routledge, 2005. s. 280. ISBN 0415347734.
- [53] PLOUS, Scott. The psychology of judgment and decision making. Philadelphia: Temple University Press, 1993, xvi, 302 p. ISBN 0877229139.
- [54] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [55] PRŮCHA, Jan. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201001/contents/nkc20091929341_1.pdf
- [56] RADULOVIC, Lidija a STANCIC, Milan, 2017. What Is Needed to Develop Critical Thinking in Schools? Center for Educational Policy Studies Journal, vol. 7. n. 3. ISSN 1855-9719. Dostupné také z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156618.pdf>
- [57] ROTTENBERG, Annette T. a Donna Haisty WINCHELL. The structure of argument. 6th ed. Boston: Bedford/St. Martins, 2008, xxiv, 547 p. ISBN 978-0-312-48048-6.

- [58] ROYAL, Brandon. Principy kritického myšlení. Praha: Ikar, 2016, 255 s. ISBN 978-80-249-3051-0.
- [59] ŘEHOŘKOVÁ, M. Platónovy zákony. In kol. Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference uskutečněné ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU v Brně na téma Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína. Brno: Institut mezioborových studií, 2000. ISBN 80-902936-0-3.
- [60] ŘEZNÍČEK, M., POLÁČKOVÁ, V. Sociální pedagogika I, Sociální deviace a její prevence. Distanční text pro studenty oboru Sociální pedagogika. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 2004.
- [61] SCHILLING, J. 1999. Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Trnava: SAP. Slovak Academic Press. 1999. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
- [62] SOBKOVÁ, Petra, Milena ÖBRINK HOBZOVÁ a Helena POSPÍŠILOVÁ. Sociální pedagogika a její metody. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 182 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4885-5.
- [63] SOLIMAN, Shaker Abdel Hamid. Systems and Creative Thinking. Center for Advancement of Postgraduate Studies and Research in Engineering Sciences, Faculty of Engineering – Cairo University (CAPSU), 2005. 139 s. ISBN 977-403-016-8
- [64] SZYMANEK, Krzysztof, Krzysztof A. WIECZOREK a Andrzej S. WÓJCIK. Umění argumentace: úlohy na zkoumání argumentů. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2004, 148 s. Učebnice. ISBN 80-244-0834-1.
- [65] ŠVARCOVÁ, E. 2010. The Role of Critical Thinking for Well-being of Individual and Society. Jindřichův Hradec. In IDIMT-2010. Linz: Trauner Druck GmbH&Co KG, 2010, 414 s. 323–332. ISBN 978-3-85499-760.
- [66] TITTLE, Peg. Critical thinking: an appeal to reason. New York: Routledge, 2011, xiv, 442 s. ISBN 978-0-415-99714-0.
- [67] TOULMIN, Stephen. The uses of argument. Updated ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 0-521-53483-6.
- [68] TUREK, Ivan. Didaktika. Wolters Kluwer (Iura Edition), 2008b, 595 s. ISBN 8080781989.
- [69] TUREK, Ivan. Úvod do problematiky klíčových kompetencí. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický institut, 2008. ISBN 978-80-969815-1-9.

- [70] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [71] VODIČKOVÁ, Milena. 2011. *Dramatické aktivity jako prevence sociálně patologických jevů: Drama activities [sic] as a means of preventing social-pathological behaviour*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 91 s. ISBN 978-80-244-2956-4.
- [72] VRECIÓN, Vladimír. *Základy logiky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2008, 49 s. ISBN 978-80-7318-659-3. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200803/contents/nkc20081791980_1.pdf
- [73] WATSON, Goodwin a Edwin GLASER. *Watson-Glaserův test hodnocení kritického myšlení*. Brno: Psychodiagnostika, a. s., 2000.

Internetové zdroje:

- [1] ČESKO. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2018-04-04].
- [2] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: ASPI [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2018-04-04].
- [3] DELFANIEN, Christie. SDSU educators use artwork to develop critical-thinking skills. www.sdstate.edu [online]. 2017 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: <https://www.sdstate.edu/news/2017/12/sdsu-educators-use-artwork-develop-critical-thinking-skills>
- [4] ENNIS, H. Robert. A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. In *Educational Leadership* [online]., v43, n2, p44-48, Oct 1985 [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>
- [5] HALLY, Thomas. Critical Thinking and Creative Thinking [online]. 2011. In časopis Mensy ČR. [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/mysleni_kriticke_a_kreativni.html
- [6] HIRŠOVÁ, Miloslava. Vztahový rámec zkoumání osobnosti studentů manažerských oborů [online]. Brno, 2006 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/axjmw/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Jaroslava Dosedlová.

- [7] JURČÍKOVÁ, Jana. Kritické myšlení v profesní přípravě budoucích sociálních pedagogů [online]. Zlín, 2012 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/taodos/>>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce doc. PhDr. Jarmila Novotná, CSc..
- [8] KRITICKÉ MYŠLENÍ. Kdo jsme: Program čtením a psaním ke kritickému myšlení [online]. 2001 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php
- [9] LAI, Emily. Critical Thinking: A Literature Review (Research Report). In Pearson Assessments [online]. 2011 [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: <http://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/criticalthinkingreviewfinal.pdf>
- [10] PETRASOVÁ, Alica. Rámec pre vyučovanie a učenie - EUP očami učiteľov. www.kritickemysleni.cz [online]. 2001 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_eur
- [11] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2018-04-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- [12] ŠROTT, David. Úroveň kritického myšlení u studentů andragogiky [online]. Zlín, 2015 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/kchmwj/>>. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Jana Martincová.
- [13] ŠVARCOVÁ, Eva. Výchova ke kritickému myšlení [online]. 2010 [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://kdem.vse.cz/resources/relik10/PDFucastnici/Svarcova.pdf>
- [14] Výroční zpráva o činnosti Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2016, s. 14. [cit. 2017-11-13]. Dostupné z: <http://www.utb.cz/fhs/o-fakulte/vyrocnizpravy>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
n. l.	našeho letopočtu
Sb.	Sbírka zákonů
sm. odch.	směrodatná odchylka
soc. ped.	sociální pedagogika
tzv.	takzvaný/á
UTB	Univerzita Tomáše Bati
vs.	versus
VŠE	Vysoká škola ekonomická

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Integrovaný model myšlení	40
Obrázek č. 2: Proces rozhodování čemu věřit a co dělat	42
Obrázek č. 3: Diamantový model sociální pedagogiky (model diamantu	47
Obrázek č. 4: Model kompetencí sociálního pedagoga	60

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Čtyři základní nastavení mysli.....	19
Tabulka č. 2: Rozdíly mezi analytickým a kreativním myšlením	22
Tabulka č. 3: Ukázka analýzy pro a proti	25
Tabulka č. 4: Rozdíly mezi kritickým a nekritickým myšlením.....	31
Tabulka č. 5: Normativní tabulky pro Watson – Glaserův test	68
Tabulka č. 6: Doplnkové normativní tabulky pro Watson-Glaserův test	68
Tabulka č. 7: Počty respondentů v jednotlivých ročnících.....	70
Tabulka č. 8: Počty studentů sociální pedagogiky na UTB prezenční formy studia	71
Tabulka č. 9: Označení správných odpovědí u jednotlivých subtestů	73
Tabulka č. 10: Důležitost kritického myšlení dle studentů.....	75
Tabulka č. 11: Účast respondentů na kurzu	75
Tabulka č. 12: Hodnocení vlastní úrovně kritického myšlení respondenty.....	76
Tabulka č. 13: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 1.....	77
Tabulka č. 14: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 2.....	78
Tabulka č. 15: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech - SKUPINA 3.....	79
Tabulka č. 16: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 4.....	80
Tabulka č. 17: Popisná statistika: úroveň kritického myšlení v subtestech – SKUPINA 5.....	81
Tabulka č. 18: Úroveň kritického myšlení u jednotlivých skupin.....	83
Tabulka č. 19: Deskriptivní statistika: úroveň kritického myšlení studentů.....	83
Tabulka č. 20: Analýza rozptylu.....	85
Tabulka č. 21: Rozdíly mezi jednotlivými skupinami	85
Tabulka č. 22: Korelační analýza	86
Tabulka č. 23: Korelační analýza 2	86

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Účast studentů na kurzu kritického myšlení.....	76
Graf č. 2: Úroveň kritického myšlení v subtestech - skupina 1	78
Graf č. 3: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 2	79
Graf č. 4: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 3	80
Graf č. 5: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 4	81
Graf č. 6: Úroveň kritického myšlení v subtestech – skupina 5	82
Graf č. 7: Výsledky skupin v jednotlivých subtestech.....	82
Graf č. 8: Ověření normality dat	85
Graf č. 9: Srovnání studentů s normativními tabulkami	88
Graf č. 10: Srovnání studentů s výsledky obdobných výzkumů.....	89

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Záznamový arch

Příloha P2: Ukázka testu

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH

Dobrý den, jmenuji se Nikola Kovářová a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění standardizovaného Watson-Glaserova testu hodnocení kritického myšlení. Test je zcela anonymní. Výsledky poslouží pouze pro účely mé diplomové práce.

Ve kterém ročníku oboru Sociální pedagogika studujete?

Bakalářský program

Navazující magisterský program

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník

- 1. ročník
- 2. ročník

Schopnost kritického myšlení je podle Vás:

- a) zcela nedůležitá b) spíše nedůležitá d) spíše důležitá e) zcela důležitá

Zúčastnili byste se kurzu kritického myšlení, který by univerzita bezplatně nabízela studentům Sociální pedagogiky?

- ano
- ne

Svou úroveň kritického myšlení hodnotíte jako: (hodnocení je stejné jako ve škole)

1 - výborná 2 3 4 5 - nedostatečná

Test 1: ÚSUDEK

	P	PP	NÚ	PN	N
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

Test 2: ROZPOZNÁVÁNÍ DOMNĚNEK

	ANO	NE
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

Test 3: DEDUKCE

	ANO	NE
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		

Test 4: INTERPRETACE

	ANO	NE
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61		
62		
63		
64		

Test 5: HODNOCENÍ ARGUMENTŮ

	SILNÝ	SLABÝ
65		
66		
67		
68		
69		
70		
71		
72		
73		
74		
75		
76		
77		
78		
79		
80		

Děkuji Vám za vyplnění testu ☺

Test 5 : Hodnocení argumentů

NÁVOD

Při rozhodování o důležitých otázkách je důležité, abyste byli schopní rozlišovat mezi argumenty, které jsou zjevné (silné) a těmi, které jsou slabé vzhledem ke stanovenému problému (otázce). *Argument, který považujeme za silný (zjevný), má přímý a významný vztah k předložené otázce.*

Argument je slabý tehdy, pokud není v přímém vztahu k otázce (i když může mít velký všeobecný význam), nebo má malý význam, nebo se vztahuje jen na nepodstatné aspekty dané otázky.

V dalším textu najdete několik otázek. Po každé z nich následuje několik argumentů (zdůvodnění). *Pro cíle a účely tohoto testu musíte všechny argumenty považovat za pravdivé.* Problém spočívá ve Vašem rozhodnutí, zda je daný argument silný nebo slabý.

V Záznamovém archu v kolonce „Argument“ zaškrtněte „SILNÝ“ pokud ho za takový považujete, resp. „SLABÝ“, pokud si o něm myslíte, že je doopravdy slabý. Každý z argumentů posuďte samostatně, navzájem nezávisle. *Snažte se, aby Váš osobní postoj k předložené otázce neovlivnil Vaše hodnocení daného argumentu (zdůvodnění), jelikož při každém z nich musíte vycházet s faktu, že je pravdivý.*

V ukázkové úloze si všimněte, že argument je hodnocený podle toho, jak podporuje stanovenou otázku.

Pokud se v některé z následujících otázek jako první použili slova „měl / a, o/ by /se/“, jejich význam je zaměřený na všeobecné blaho člověka a všechno, co je s ním spojené.

PŘÍKLAD

V Ý R O K :

Měli by všichni mladí lidé získat vyšší vzdělání?

TEST 5

Předložené argumenty

1. Ano, protože gymnázia umožňují svým žákům nosit podle příslušnosti školní uniformy i odznaky. (SLABÝ, je to hloupý důvod na to, aby někdo strávil celé roky na střední škole)
2. Ne, protože mnoho mladých lidí nemá schopnosti, ale ani zájem o studium na gymnáziu, resp. na vysoké škole. (SILNÝ, protože pokud je výrok pravdivý – a podle pokynů je – jde o závažný argument, proti tomu, aby všichni mladí lidé pokračovali ve studiu)
3. Ne, protože nadměrné studium má negativní vliv na osobnost jednotlivce. (SLABÝ, protože uvedený argument – i když má vysoký význam, když ho přijmeme jako pravdivý – nemá přímý vztah k dané otázce, protože při studiu na gymnáziu, resp. vysoké škole většinou nejde o nadměrné učení se.

	SILNÝ	SLABÝ
1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

ÚLOHY

V Ý R O K :

Měli by se výdaje vlády v daném roku rovnat pouze výši jejich příjmů?

Vyplývající argumenty:

77. Ano, protože vyžít pouze z toho, co je k dispozici, je jediný způsob, jak zabránit inflaci. Inflace snižuje hodnotu peněz a zaměstnanců.

78. Ano, lidé by se naučili přinášet oběti a ukončili by zbytečné rozhazování hodnot, které vyplývá ze současného způsobu života.

79. Ne, takto tvrdé opatření i vůči rozumným půjčkám by vážně omezily rozvoj společnosti a způsobily by ekonomickou krizi.

80. Ne, takovýto požadavek by nebezpečně omezil schopnost vlády adekvátně řešit mimořádné události celostátního i lokálního významu.

STOP

Můžete se vrátit a zkontrolovat svoje předcházející řešení.

Děkujeme Vám za vyplnění testu.

